

Holger Kern

„Phantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt“¹.

Musiklehrer und Erziehungskünstler - aus Sicht der Waldorfpädagogik

Der oben zitierte Ausspruch Albert Einsteins, der bekanntermaßen auch gut Violine spielte, beinhaltet viel Weisheit und sollte vielleicht viel mehr Konsequenzen in der Pädagogik zeitigen. Doch dazu später, denn die Aufgabenstellung für diesen Beitrag besteht darin, einen Blick auf den Musiklehrer² als Erziehungskünstler aus Sicht der Waldorfpädagogik zu werfen. Diese Pädagogik beruft sich in fast hundertjähriger Tradition darauf, dass der Lehrerberuf als ‘Erziehungskunst’ ausgeübt werden sollte, ohne damit aber die Verwendung des Begriffs und dessen Verständnis aus dem 19. Jhdt. einfach zu übernehmen oder fortzuführen.

Ein *Musiklehrer* muss heute für sein Herzanliegen ‚*Musik als Kunst*‘ einen gangbaren Weg finden zwischen musikalischem Anspruch einerseits und Vorschriften andererseits, sowie im Spannungsfeld von Verwissenschaftlichungstendenzen, sozialer Verkennerung des Fachs, äußerst heterogenen Voraussetzungen der Schüler. Darüber hinaus auch noch Erziehungskünstler sein: Ist das nicht zuviel verlangt? Sind nicht die Anforderungen an die Lehrer, die z. B. in den ‘Standards für die Lehrerbildung’ der KMK formuliert sind, schon hochgesteckt genug (KMK 2004/2014)?

In der Erziehungswissenschaft scheint ‘der Erziehungskünstler’ heute in keiner Weise en vogue zu sein. Die Schlagwort-Suche in der Datenbank FIS-Bildung zu den Begriffen ‚Erziehungskunst‘ oder ‘Erziehungskünstler’ ergibt keinerlei Treffer! Erst in der Freitext-Suche wird man fündig; aber auch hier sind es ohne Zeitschriften nur 23 Treffer³, davon sind ca. zwei Drittel bis drei Viertel waldorfpäda-

¹ Albert Einstein

² Zur Verwendung der männlichen Formen: siehe die Vorbemerkung der Herausgeber.

³ 18 Monographien und 5 Sammelwerksbeiträge werden aufgeführt.

gogische Beiträge (und dies, obwohl solche nicht vollständig in der FIS gelistet sind)⁴. Die Freitext-Eingabe 'Erziehungskünstler' ergibt in allen Dokumentgruppen sogar nur zwei Treffer von 1993/94 von nur einem (nicht waldorfpädagogischen) Autor.

Interessanterweise gibt es keine einzige Stelle in den Texten oder dem umfassenden Vortragswerk von Rudolf Steiner, in der er kurz zusammenfassend erklärt oder gar definiert, was er unter einem Erziehungskünstler in der Waldorfschule versteht, auch nicht was er für 'erziehungs-unkünstlerisch' hält. Je nach Zusammenhang weist er vielmehr auf bestimmte Aspekte hin, wovon einige öfter auftauchen und auch ausführlicher erläutert werden. Daher werde ich hier nun meine Aufgabe derart ausführen, dass, indem ich verschiedene Aspekte und überlieferten Wortlaut Steiners kommentiert zusammentrage, ein Erziehungskunst-Verständnis aufscheinen kann. Zuvor will ich aber auch die folgenden Erklärungen, wie Steiner Erziehungskunst in den Waldorfschulen verwirklicht sehen wollte, mit einer knappen Genese der waldorfpädagogischen Erziehungskunst beginnen, bevor letztlich der erziehungskünstlerisch arbeitende Musiklehrer an einer Waldorfschule in den Blick genommen wird.

Der Beginn waldorfpädagogischer Erziehungskunst

Rudolf Steiner wurde gebeten, für die Arbeiterkinder von Emil Molts ‚Waldorf Astoria‘ Zigarettenfabrik in Stuttgart eine Schule einzurichten. Direkt vor der Begründung dieser ersten Schule 1919 gab Steiner einem kleinen Kreis von zukünftigen Lehrern einen zweiwöchigen, je ganztägigen Kurs. Dieses erste Waldorf-Kollegium stellte Steiner mithilfe des unter anderem auch in der Lehrerbildung tätigen Pädagogen Karl Stockmeyer zusammen. Es waren Lehrerinnen und Lehrer, aber auch in anderen Berufen erfahrene Menschen, die willens waren, pädagogisch neue Wege zu beschreiten und zu meist damals bereits Kontakt mit der Anthroposophie hatten. Der Kurs wurde stenographisch festgehalten und später in drei Bänden

⁴ Zusätzlich erhält man immerhin 1037 Zeitschriftenbeiträge angezeigt, was aber nicht verwundert, denn die waldorfpädagogische Fach-Zeitschrift, heißt „Erziehungskunst“. Daher werden deren Artikel unabhängig vom Inhalt angezeigt.

herausgegeben (Steiner GA 293, GA 294 und GA 295⁵). Dort wurden täglich drei Themen behandelt: 'Allgemeine Menschenkunde', 'Methodisch-Didaktisches' sowie 'Seminarbesprechungen und Lehrplan'. Letzterer wurde dann später im Aufbau der in die oberen Klassen hochwachsenden Schule zusammen mit dem tätigen Kollegium in Konferenzen weiter entwickelt. Einige wenige weitere pädagogische Vortragszyklen ergänzten in den fünf folgenden Jahren den ersten Ausbildungskurs. In diesem ersten Kurs expliziert Steiner aus dem Bild der anvisierten Erziehungskunst die zugrundeliegende Menschenkunde, die Methode und Inhalte, verwendet - der Mitschrift nach - aber selbst weder den Begriff 'Erziehungskunst' noch 'Erziehungskünstler'. Er spricht davon konkret erst direkt im Anschluss an den Kurs, in der Ansprache an die Schulgemeinschaft zur Gründung der Waldorfschule am 7.9.1919 (Steiner GA 293, S. 207-211). Zwei dieser drei Vortrags-Bände (GA 294 und 295) wurden erst nachfolgend bei der Buchherausgabe berechtigterweise so betitelt. In späteren Vorträgen, vor allem an anderen Orten, in denen Steiner versuchte darzulegen, was in der Stuttgarter Waldorfschule erprobt und gemacht wurde, sprach er dann immer wieder über Erziehungskünstler und Erziehungskunst.

Was verstand Rudolf Steiner unter Erziehungskunst?

Heute, aus dem Über- und Rückblick, kann man zusammenfassend sagen, was Rudolf Steiner unter Erziehungskunst verstand. Man kann bereits bei der Handlungsgeste anfangen, die sich in dem zuvor Beschriebenen ausdrückt, denn Steiner geht nicht von einer Theorie aus, sondern von der Wahrnehmung einer Situation, einer dabei sichtbar werdenden Notwendigkeit. Die sich daran anschließenden, situationsbezogen als notwendig erkannten Handlungen werden erst im Anschluss aus dem daran Erlebten und Erkannten ins Begriffliche übergeführt. Hierin kann man bereits eine immanent waldorfpädagogische Vorgehensweise sehen, deren Begründung sich in der anthroposophischen Sicht auf das Wesen des Menschen finden lässt. Diese Handlungsweise weist in gewisser Hinsicht eine Ähnlichkeit auf zu

⁵Die Werke Rudolf Steiners sind nach der Nummer in der Gesamtausgabe gelistet.

dem später entwickelten aktionalen Modell der Intelligenz-Entwicklung des 33 Jahre jüngeren Jean Piaget.

Rudolf Steiner selbst betont seit Beginn der waldorfpädagogischen Entwicklung (Steiner GA 293, S. 207f), aber auch später immer wieder, wie grundlegend wichtig die richtige Menschenerkenntnis für ein erziehungskünstlerisches Wirken ist (z. B. Steiner GA 24, S.9; GA 297, S. 43 und S. 45; GA 297a, S. 43 und S. 45; GA 298, S.11; GA 302, S.41; GA 304a, S.76; GA 306, S.32; ...), damit Lehrer die richtigen Gesichtspunkte für Ihre Tätigkeit und die Fähigkeit zur pädagogischen Intuition⁶ entwickeln können. Steiner geht davon aus, dass, wenn „die Lehrer richtig den Menschen erkennen und den Zusammenhang des Menschen gerade mit der Gegenwartskultur“, dass ihnen dann „von diesem Wissen und von diesem Empfinden der Wille, mit dem Kind zusammenzuarbeiten, angefeuert werde. Dann entstehen wirklich Erziehungskünstler. Denn das Erziehen ist niemals eine Wissenschaft, sondern eine Kunst.“ (Steiner GA 297, S. 55).

Von daher legte er schon im ersten Lehrerkurs Wert darauf, dass sich die Lehramtsanwärter neben der Menschen-Erkenntnis auch immer und genügend in künstlerischen Übungen schulen, um ihre künstlerischen Fähigkeiten zu stärken und ihre eigene Persönlichkeit zu schulen (vgl. dazu Kern 2015). Dieser künstlerische Impuls erfährt bei ihm später noch eine deutliche Intensivierung aufgrund seiner Wahrnehmungen an den damaligen und den neu hinzugekommenen Kollegen des ersten Kollegiums der immer weiter wachsenden Schule. Offensichtlich war ihm der Unterricht und der Umgang mit den Schülern noch nicht künstlerisch genug gegriffen.

Künstlerischer Unterricht als Ausgangspunkt und Ziel

Pädagogisches Wirken darf als stets in Interaktion stattfindend, als beziehungsbasiert betrachtet werden. Von daher liegt die Vergleich-

⁶ Intuition spielte lange eine völlig untergeordnete Rolle im Allgemeinen pädagogischen Prozess, wird aber seit der Jahrtausendwende zunehmend mehr beachtet (vgl. z. B. Nieke 2000).

barkeit zum Kunstschaffen, insbesondere zu den Zeitkünsten bereits auf der Hand. Diese zählen ja nicht grundlos zu den Sozialkünsten. Sie gehen in dieser Hinsicht sogar noch über das künstlerische Schaffen der bildenden Künste hinaus.

Der künstlerische Prozess an einer weißen Bildfläche oder an einem Tonklumpen, wenn quasi aus dem Nichts etwas entstehen soll, ist bereits etwas, wovon der Handelnde noch nicht genau weiß, was es werden wird, auch wenn eine vage Vorahnung schon da ist. Hier findet offensichtlich ein Prozess statt, der immanent und permanent Offenheit erwartet und erübt für das, was dem künstlerisch Handelnden aus dem Material, aus dem erst entstehenden Gegenüber entgegenkommt, um das Entgegenzunehmende dann in den Prozess und damit auch in das 'Endprodukt' mit einzubeziehen. In den (sozialen) Interaktionen der in der Zeit verlaufenden Künste (Sprache, Musik, Tanz, Theater) verstärkt sich dieses Element des künstlerischen Prozesses um ein Vielfaches durch ein bewegliches oder gar lebendiges Gegenüber.

Mit dieser allgemeinen, beschreibenden Annäherung an den künstlerischen Prozess drängt sich allerdings bereits die Nähe desselben zu Unterrichtsvorgängen auf. Ohne die für beide Prozesse nötige innere Beweglichkeit wird ein Ziel nur mühsam, schlecht oder gar nicht erreicht. Daher kann man diese Fähigkeit zur prozessoffenen Interaktion, dieser künstlerischen Grundfähigkeit, wohl als Grundlage für ein gelingendes pädagogisches Wirken ansehen.

Darüber hinaus sind künstlerische Fähigkeiten aber auch für vieles im Methodisch-Didaktischen wichtig und notwendig: Unterrichten ist mehr als das bloße Vermitteln von Wissen. Es ist vor allem auch eine Gestaltungsaufgabe, in der zwar wissenschaftliche oder didaktische Inhalte und Aspekte durchaus eine Rolle spielen, aber alle Inhalte erst vom Lehrer als Erziehungskünstler spezifisch aufbereitet und dem jeweiligen Kind bzw. Jugendlichen altersgemäß und individuell dargeboten werden sollen. Unterrichte sollten in ihrer Zeitgestalt dem Menschen gemäß, z. B. seinem Lernverhalten angepasst gestaltet werden. Inhalte müssen erfassbar und nachvollziehbar, aber eben auch Interesse weckend aufbereitet und dargestellt werden (vgl. hierzu auch die 'Lehrkunst'-Bewegung: z. B. Berg/Schulze 1995,

Berg/Schulze 1997). Des Weiteren mutet die Fähigkeit z. B. die kleinen und großen Rhythmen des Unterrichts zu erleben, die Stimmungen im Klassenraum zu spüren, durchaus wie eine musikalisch-künstlerische Fähigkeit an. Darüber hinaus kann man die Fähigkeit, verschiedene Willens- und Handlungsstränge gleichzeitig in einer Art kontrapunktischer Polyphonie zu verfolgen, sie zu steuern und in ein harmonisches Ganzes zusammenlaufen lassen zu können, nicht anders als eine musikalische Fähigkeit bezeichnen. Dies sind Voraussetzungen für jegliche erfolgreiche Unterrichtsgestaltung, ganz besonders aber für diejenige, die als Erziehungskunst wirken will.

Darüber hinaus wird von einem waldorfpädagogischen Erziehungskünstler erwartet, wie oben bereits beschrieben, dass er in dem Individuum wie auch in der Lerngruppe, mit der er arbeitet, 'lesen' kann. Die angesprochene Menschenkenntnis soll ihn in die Lage versetzen, den Entwicklungsstand, die derzeitige Disposition und damit die momentanen Notwendigkeiten und Möglichkeiten adäquat einschätzen und beurteilen zu können. Die jeweils möglichen Lern-Herausforderungen können so, im Abwägen zwischen diesem menschlichen Pol und dem, was vom ‚Lehrplan‘ her 'vorgesehen' ist und wie es methodisch sinnvoll dargestellt werden kann, zum passenden Zeitpunkt gefunden werden.

Von den verschiedenen Inhalten der 'Allgemeinen Menschenkunde' (die hier unmöglich vollständig ausgebreitet werden kann) soll im Zusammenhang mit dem hier bearbeiteten Thema nur angeführt werden, dass die 'Dreigliederung des Menschen' dabei eine grundlegende Rolle spielt. Die Dreigliederung zeigt sich z. B. in der weithin anerkannten Gliederung der Seelenfähigkeiten des Menschen: Denken, Fühlen und Wollen (Kognition, Emotion, Volition). Alle drei Fähigkeiten wollen und sollen bei einer 'ganzheitlichen' Bildung gefordert und 'ernährt' werden, am besten aber nicht voneinander isoliert, sondern in einem ineinander greifenden Zusammenhang. So geht die Waldorfpädagogik schon immer davon aus, dass man sich etwas leichter merkt, wenn man es mit tätiger oder erlebnisgesättigter Erfahrung verknüpfen kann. Vor einer begrifflichen Erfassung sollte man es bereits selbst getan haben oder auf anderem Wege eine emotionale Beziehung dazu aufgebaut haben. Ein reines intellektuelles

Erlernen oder rein gedächtnisartiges Behalten wird nicht positiv gesehen, da es nur eines der drei Glieder fordert und den Menschen damit vereinsamt.

Ebenso spricht sich eine Dreigliederung in der Betrachtung des Menschen nach Leib, Seele und Geist aus. Diese drei Glieder sind eng verwandt mit jeweils dem Denken, Fühlen und Wollen, aber nicht einfach gleichzusetzen. Wie dort, sind auch hier die drei ‚Glieder‘ nicht isoliert voneinander zu denken, sondern als fortwährend mit- und ineinander wirkend. Entscheidend in der Waldorfpädagogik ist die Anerkennung des *Geistes* eines jeden Menschen, der jedoch nicht einfach mit dem Denken⁷ synonym zu denken ist, sondern eher mit dem, was man gemeinhin die eine Seite des ‚Ich‘ bezeichnet. Mit ‚Ich‘ ist hier nicht das ‚einfache, alltägliche Ich‘ gemeint, sondern das ‚höhere Ich‘, dessen wir uns nur selten wirklich bewusst werden. In der Waldorfpädagogik ist es dieses ‚Ich‘, das seine Körper- und Seelenfähigkeiten im Entwicklungs- und Lernprozess von Anfang an ergreift und heranbildet. Dieses ‚Ich‘ wirkt als geistige Intention und gestaltet sich somit bis in das Leibliche ein. In postmoderner Zeit ist diese Sicht vergleichbar zu dem, was neuerdings in Psychologie und Pädagogik unter dem Begriff ‚Embodiment‘ in die Diskussion einfließt.

Das ‚Ich‘ ist in der Waldorfpädagogik zugleich der Motivationsquell des Einzelnen wie auch der Kreativitätspol. Es ist dasjenige, was Schöpferkraft und Gestaltungsfähigkeit ermöglicht, über die verschiedenen Seelenfähigkeiten in die Welt wirkt und wiederum auch über einen kreativen Wege leicht erreicht und angesprochen werden kann.

Heute ist eine solche Sichtweise nicht nur in der Waldorfpädagogik zu finden, sondern u. a. auch in der Erziehungswissenschaft. 1922 stellte sich Rudolf Steiner damit aber noch gegen die Tendenzen seiner Zeit, die im letzten Jahrhundert letztlich auf eine zunehmende Verwissenschaftlichung und Intellektualisierung hinausliefen. Er ahnte dies bereits zu Beginn des Jahrhunderts und beurteilte diese

⁷ Das Denken zählt zu den Seelenfähigkeiten, steht aber als ‚geistige Fähigkeit‘ dem Geist selbst sehr nahe.

Entwicklung, obwohl er sie für die Menschheit auch für notwendig hielt, als ungünstig für die Erziehungsprozesse. Die hierdurch abzusehenden Folgen einer solchen Entwicklung für die Pädagogik widersprechen den menschenkundlichen Gegebenheiten, so wie er sie der Entwicklung der Kinder abgelesen hatte. Damals erklärte Steiner in einem öffentlichen Hochschulvortrag in Berlin die Prinzipien des Lesen und Schreiben-Lernens in der Waldorfschule: „Daher können wir mit den abstrakten Schreibe- und Leseformen an das Kind, wenn es in die Schule kommt, noch nicht herankommen. Da können wir nur das nehmen, womit wir lebendig an das Kind herankommen können, denn im Kinde selbst wirkt ja ein künstlerisches seelisches Prinzip, das vollkommener und großartiger ist als jede andere Kunst. Das wirkt auf unbewußte Art. Diese müssen wir fortsetzen und müssen versuchen, für das kindliche Alter besondere Formen zu erfinden, wodurch das Kind auf künstlerische Art in das Schreiben, das heißt in die Betätigung seines gesamten Menschen hereinkommt und dann zum Lesen übergeht. [...] So ist in der Waldorfschule der Unterricht auf künstlerische Gestaltung hin eingerichtet. Aus pädagogisch-künstlerischen Prinzipien heraus wird zunächst vorgegangen und erst allmählich zum Intellektualistischen übergeleitet.“ (Steiner GA 81, S. 91).

Methodisch Gleiches ließe sich für das Feld der Musik in Bezug auf das Erlernen der Notenschrift sagen. In falscher Weise betrieben kann dies bekanntlich eine verheerende Wirkung auf den Menschen und sein Verhältnis zur Musik haben.

Nebenbei: Die obige Behauptung, dass die Dreiteilung des besagten ersten Kurses und im Anschluss das begriffliche Fassen des Ganzen als ‘Erziehungskunst’ methodisch fundiert sei, findet hierin auch seine Begründung.

Soweit ein knapper, exemplarischer Einblick in die waldorfpädagogische Sicht. Ich habe versucht aufzuzeigen, dass in verschiedenster Hinsicht der Mensch, das Wesen des Menschen Ausgangspunkt der waldorfpädagogischen Beobachtungen und Überlegungen sowie auch das Ziel der pädagogischen Handlungen ist. Ziel ist die Entwicklung der schöpferischen, individuellen Freiheit des einzelnen

Menschen, die ihn zu einem emanzipierten, autonomen Wesen werden lässt.

Wo drückt sich diese höchste Form des Mensch-Seins schöner oder vorbildlicher aus als in dem künstlerischen Schaffen der Menschen! Dort wo sich die menschliche Kreativität, unabhängig von äußeren Zwängen wie Lebensunterhalt u.ä., in purer Spiel-Lust (Schiller) oder besser Spiel-Notwendigkeit (Schönberg) zur Gestaltung und Bildung noch nie dagewesener Werke hinreißen lässt, da entstehen bzw. entstanden bisher bedeutendste Werke menschlichen Geistes.

So gesehen ist der künstlerische Mensch Ausgangspunkt und Ziel menschengemäßer Pädagogik, vermittelt durch einen künstlerischen Menschen durch künstlerischen Unterricht. Dies ist sehr ideal und etwas vereinfacht gesprochen, es meint aber zuallererst einmal, dass das Künstlerische eben für alle Heranwachsenden, ja für alle Menschen, in allen Fächern und Tätigkeiten eine Rolle spielen sollte. Ein solcherart übergeordnetes Ziel ist dann aber auch wie von selbst jedwedem 'Fachegoismus' übergeordnet. Dies erklärt, warum ein Erziehungskünstler sein Fach in den Dienst dieser übergeordneten Aufgabe stellt und für ihn daher nicht in erster Linie die fachwissenschaftliche Vermittlung im Vordergrund stehen wird. Aber dilettieren wird er in seinem Fach deswegen dennoch nicht.

Phantasie ist wichtiger?

Warum also nun dieser Titel des Beitrags und warum die weiter oben erwähnten Zweifel an der Richtigkeit der Art und des Grades einer Verwissenschaftlichung von Erziehung und Bildung für die jüngeren Kinder? Um nicht missverstanden zu werden, sei vorweg gesagt, dass aus waldorfpädagogischer Sicht weder etwas gegen Wissen noch gegen Leistung spricht, im Gegenteil. Allerdings ist es vom beschriebenen Standpunkt aus entscheidend, wie diese zustande kommt.

Doch zuerst zu dem Schöpfer des Ausspruchs im Titel: Einstein polarisiert in seinem berühmt gewordenen Ausspruch Wissen und Phantasie. Er, der in seiner Funktion als *Wissenschaftler* hohe Aner-

kennung erfuhr, stellt überraschenderweise die Phantasie als die wichtigere Eigenschaft für den Menschen hin. Schon ein kurzes Nachdenken kann dazu führen, dass man trotz allererster Überraschung der Aussage leicht zustimmen kann. Denn das Wissen der Menschheit ist auf das begrenzt, was sie bisher erkannt hat. Wissende Menschen ahnen aber aufgrund ihres Wissens, dass es nahezu unendlich viel mehr zu wissen, zu erkennen und zu erfahren gibt. Dieses Ahnen ist aber genau genommen kein Wissen, sondern bereits eine Leistung der Phantasie. Der Ausspruch Einsteins kann aber auch im Zusammenhang mit dem hier Ausgeführten noch etwas weiter beleuchtet werden.

Der Mensch lebt im Jetzt des Zeitstroms zwischen Vergangenheit und Zukunft. Vom Jetzt kann er ein Bewusstsein haben. Sein Wissen ist zuvorderst auf Vergangenes bezogen. In die Zukunft kann er aufgrund des Wissens planen und ahnen, aber nicht wissen. Der Mensch gestaltet im Jetzt für die Zukunft und kann mit seiner Phantasie die spätere Welt bereits im Jetzt beginnen, indem er sie sukzessive umgestaltet. Mit Wissen und Phantasie liegen im Menschen zwei diametral verlaufende Wirkungsrichtungen vor, zwei unterschiedliche seelische Haltungen. Wissenschaft richtet ihr Interesse auf Vorliegendes, Gewordenes und baut sich damit auf diesem Vorliegenden, dem Vergangenen auf; Phantasie ersinnt und erschafft Neues, Zukünftiges, ja bis hin zu in der physischen Welt nicht zu Verwirklichendem. Für das zum Wissen führende, genaue Erkennen des bereits Vorliegenden muss der Mensch sich von den Dingen getrennt erleben, sich ihnen objektivierend gegenüberstellen, er muss dafür in sich eine antipathische Haltung zur Welt aufbauen. In der Phantasie verbindet er sich dagegen intensiv mit den Dingen und Vorstellungen, mit denen er umgeht. Die Frage der Realisierbarkeit rückt dabei zunächst in den Hintergrund. Für ein immer präziseres Erkennen und Wissen zergliedert der Mensch die Welt in die verschiedenen Wissensgebiete und in den verschiedenen Wissenschaftsgebieten wiederum in immer kleinere Teile und isoliert sie von den Umgebungseinflüssen, wodurch sie ‚berechenbar‘ werden. Diese dem Intellekt zuarbeitende Haltung ist eine analytische. In der Phantasie-Haltung fügt der Mensch unter Umständen eins zum anderen und zwar völlig unabhängig von der bisherigen Zu- und Zusammengehörigkeit der

Einzelheiten in synthetischer Weise. Aus dieser Polarität erwächst eine dritte Haltung; man könnte sie als eine künstlerische Haltung kennzeichnen. Damit wären wir wieder bei einer Dreigliederung.

Haben wir nun auf der einen Seite Intellekt, den denkenden, analysierenden, Wissen erzeugenden Kopf-Pol und auf der anderen Seite den Willensstrom, den schaffenden, gestaltenden Handlungspol, so erscheint ein bewegliches Ausbalancieren zwischen beiden Polen notwendig, das situativ mal mehr das eine und mal mehr das andere angemessen zur Geltung kommen lassen kann. In der Mitte handelt der Mensch aus einer künstlerischen Haltung heraus. Einzelheiten muss er vielleicht zuerst noch zusammentragen und genauer kennenlernen, ggfs. Handlungen damit erüben, wenn er sein Vorhaben auch ausführen möchte. Reif ist sein Handeln, wenn er aus Wissen und Können, nicht aber wild und unbedacht, aktionistisch handelnd, sondern den verschiedenen Seiten gerecht werdend und angemessen an die tatsächlich vorliegende Welt wirksam wird; reif ist es, wenn seine im Jetzt getroffenen Entscheidungen sich auf Zukünftiges richten und Zukünftiges ermöglichen. Zwischen diesen Polen balancierend erlebt sich der Mensch als schöpferisch und bestimmend tätig. Somit wäre eine künstlerische Haltung eine menschengemäße Haltung, die ohne Vereinseitigung beiden Polen des Menschen gerecht werden kann.

Bei einer künstlerischen Werk-Erstellung und Gestaltung muss der Mensch in eine sympathische Haltung zu den Dingen kommen. Er muss sich so eng mit ihnen verbinden, dass er in den bekannten Zusammenhang der Dinge so hineinwirken kann, dass Neues, Sinntragendes entsteht und durch das Geistige, also das vom Künstler phantasievoll Vorgeahnte im Materiellen sichtbar bzw. erlebbar wird. Für unsere heutige, tendenziell immer noch intellektuell-vereinseitigte Zeit wäre von diesem Standpunkt aus Einsteins Ausspruch demnach zutreffend. Aber wohlgemerkt: Er hat mit seinem Ausspruch vor allem priorisiert, nicht das Wissen miss- oder verachtet, so wie es möglicherweise im ersten Moment erscheinen könnte.

Bemerkenswert ist es im hiesigen Zusammenhang, dass große Wissenschaftler und auch viele Nobelpreisträger, auf dem Boden ihres reichen Wissens und Erkennens stehend, oftmals von der Erfahrung

berichten, dass ihre epochalen Erfindungen und Eingebungen nicht in Momenten der inneren wissenschaftlichen Haltung (s. o.) entstanden sind, sondern entweder in Momenten, in denen sie nichts erwarteten und sie daher eine Entdeckung machen konnten, oder in denen sie mit ihren Materialien ‘spielten‘ und ‘durch Zufall‘ etwas Neues entstand, vielleicht nicht einmal zum ersten Mal in der Welt. Sie aber haben die diesem Neuen innewohnenden Konsequenzen oder Möglichkeiten erkannt und weiterverfolgt.

Wenn also dieser Einstein-Spruch als gültig angesehen werden kann, wird er auch für einen Erziehungskünstler zutreffen. Dieser wird in seinem aktuellen Bewusstsein tragen, was er phantasievoll, auf gesichertem Wissen aufbauend, in die Zukunft hinein entwickeln kann und soll. Phantasie alleine wird dem Erziehungskünstler nichts nützen ohne Wissen. Natürlich braucht er Fachwissen und Kenntnis der allgemeinen Menschenwicklung, aber auch ein Erkennen der besonderen Ausformung dieser Entwicklungsgesetze bei dem konkreten Menschen, der sich vor ihm befindet. Er muss gelernt haben, in diesem Menschen ‘zu lesen‘. Aber ohne Phantasie wird ihm all sein Wissen für seine Aufgabe auch nichts nützen. Es ist ein künstlerischer Umgang mit beiden seelischen Haltungen, was ein Pädagoge hier leisten muss (vgl. auch Kern 2013): ein virtuoses Spiel, balancierend zwischen Wissenschaft und Phantasie. Als erziehungskünstlerischer Mensch muss er Wissens-Haltung und Phantasie-Haltung gleichermaßen ausgebildet haben und sich in der Mitte haltend, dazwischen frei bewegen und beide situativ passend anwenden können. Dann kann das dem jungen Menschenwesen innewohnende Geistige seinen Leib und seine Seelenfähigkeiten in guter Weise ergreifen und diese optimal in die Zukunft hinein und für diese entwickeln.

Mit dieser dritten, künstlerischen, mittigen ‘Position‘, könnte man den Lehrer in dieser Beziehung als einen ganzheitlichen, ‘vollständigen‘ Mensch bezeichnen. Einen, der sein menschliches ‘Kopfwesen‘ und sein ‘Tatwesen‘ angemessen verbindet, sowie das verbindende Glied des künstlerischen Menschen ausgebildet hat und damit zu einem schöpferischen Menschen wird, der der Welt zugewandt ist und diese Fähigkeiten anderen für ihre Entwicklung zur Verfügung stellt. Aus dem hier dargestellten Verständnis können dann auch die

humorvoll-zugespitzten Worte Rudolf Steiners sicherlich richtig eingeordnet werden, die er 1920 zu den Lehrern der ersten Waldorfschule sprach, um sie zu einer noch künstlerischeren Haltung zu ermutigen: „Wir müssen lernen, etwas von der Zukunftsstimmung in uns zu tragen, die darin bestehen wird, daß der Besitz der bloßen Wissenschaft den Menschen zu etwas macht, wodurch er sich ansieht als eine Art Zwerggeburt seelisch-geistig. Wer bloß Wissenschaftler⁸ ist, wird nicht den Trieb haben, sei es auch nur durch die Formung der Gedanken, das Wissenschaftliche umzugestalten ins Künstlerische. Erst im Künstlerischen begreift man die Welt. Aber immer kann man sagen: Wem die Natur ihr Geheimnis enthüllt, der empfindet eine Sehnsucht nach der Kunst. Man sollte das Gefühl haben: Insofern du bloß Wissenschaftler bist, bist du ein Mondkalb⁹! Erst wenn du umgestaltest deinen seelisch-geistig-körperlichen Organismus, wenn dein Wissen künstlerische Form annimmt, wirst du zum Menschen.“ (Steiner GA 302a, 39f)¹⁰.

Musiklehrer als Erziehungskünstler

Im Folgenden sei noch kurz skizziert, was einen Waldorf-Musiklehrer in seinem Fach zu einem Erziehungskünstler macht, bzw. machen kann. Das oben allgemein Ausgeführte gilt für ihn wie für jeden anderen Lehrer als Erziehungskünstler gleichermaßen.

Ausgehend davon, dass also idealerweise ein Waldorf-Musiklehrer mit einer geeigneten Menschenerkenntnis auf die Entwicklung der Schüler blickt, die das Verhältnis des inneren Menschen zu dem äußeren Menschen beinhaltet und ernst nimmt, wird er die Schüler

⁸ N.B.: ‘Wissenschaftler’ ohne ‘l’ nach dem ‘t’ im Original! Denn er meinte nicht Wissenschaftler damit, sondern eine seelisch-geistige Vereinseitigung zum Verkopften hin.

⁹ ‘Mondkalb’ ist zum einen ein Begriff, mit dem Christian Morgenstern ein humorvolles Gedicht in den ‘Galgenliedern’ überschrieb. Als ‘Mondkalb’ wurden aber im 16. Jhdt. die bei Geburt unvollständig ausgebildeten Hausrinder bezeichnet. Umgangssprachlich bezeichnete man daher damit auch einen dummen, einfältigen Menschen.

¹⁰ Die hier anklingende, besondere Notwendigkeit der Selbsterziehung eines Lehrers habe ich in diesem Beitrag bewusst ausgeklammert (mehr dazu z.B. in Kern 2011, 2015; vgl. aber auch viele andere Waldorf-Autoren).

methodisch stets über das Erlebnis zum reflexiven Erkennen führen. Andererseits wird er – die eigene Lehrerpersönlichkeit ernstnehmend (vgl. auch die bekannte Studie von Hattie 2008, bzw. 2013) – auf die direktere und tiefere pädagogische Wirkung der durch die Lehrkraft produzierten Live-Musik Wert legen. Er wird also lieber selber für und mit den Schülern musizieren und den Einsatz von Medien auf die Momente reduzieren, in denen ein notwendiges Klangbild nicht durch ihn oder durch ein anderes ‘Live-Erlebnis‘ ersetzbar ist¹¹. Das erklärt, was allenthalben bekannt ist, dass in der Waldorfschule auf das musikalische Tätig-Sein, auf das *Aus-Üben* der Musik viel Wert gelegt wird. Insofern sollte er in seinem Fachgebiet, im Musikalischen so versiert sein, dass er auch als künstlerisches Vorbild fungieren kann, das täglich kleine Aufführungen zu bewältigen hat. Ein Waldorf-Musiklehrer muss (oder besser darf!) aber auch in der Lage sein, ohne Noten- und Versetzungsdruck die Schüler zum Musizieren zu motivieren. Das beinhaltet die Chance, die Musik mit der ihr eigenen Wirkung auf den Menschen erstnehmen zu können und diese nicht zu einem bloßen Wissensgegenstand herabgewürdigt zu sehen, der dann abfragbares Wissen für die nächste Klassenarbeit generieren muss. Er erhält damit auch verstärkt die Gelegenheit, die Schüler in ihrem kreativen Pol, an ihrem Schöpfer-Sein zu berühren und herauszufordern. Selbst wenn schon ‘vorgedachte‘, also aufgeschriebene Musik *re*-produziert wird, darf man nicht vergessen, dass bereits das Hervorbringen eines seelisch erfüllten Tones ein kreative, schöpferische Leistung des Menschen darstellt. Wird das Ergebnis auch für das Zuhören schön und erfüllend, dann motiviert dieses Hervorbringen zugleich zu den nächsten, übenden Schritten. Wie weit dies zu einer sich selbst stützenden Motivationsspirale werden kann, sei an dieser Stelle nur angedeutet.

So kann man behaupten, dass ein Waldorf-Musiklehrer vor allem auch ausführender Musiker ist, der nicht *über Musik* sondern *in Musik* und *aus Musik* unterrichtet (vgl. dazu auch die Erkenntnis von Ott

¹¹ Authentizität in der Handlung wie auch Begeisterung für das Fach, die man sich von jeder Lehrkraft wünscht, werden hier als selbstverständlich vorausgesetzt.

[1987, S.169 f.], die er in einer Diskussion mit dem erfahrenen Waldorf-Musiklehrer Wolfgang Wünsch formuliert).

Als Erziehungskünstler aber geht es dem Waldorf-Musiklehrer dabei aber nicht in erster Linie um den Stoff bzw. nur die Musik, sondern um die individuelle Entwicklung der Schüler. Diese steht ihm höher als die bloße Fachverpflichtung und -vermittlung (s. o.). Man kann sagen, dass er die Musik, den 'Stoff' als Zweck und Entwicklungs-Anreiz und Herausforderung einsetzt, was erfahrungsgemäß einer qualitativen Musikausübung in keiner Weise im Wege steht. Die Wirkung der *Kunst an sich* – in unserem Falle der Musik – auf den Heranwachsenden ist hier nicht zu unterschätzen, da sie selber kreativer, schöpferischer und geistiger Natur ist und damit Zukunft in sich trägt, so wie Kinder und Jugendliche selbst auch in sich Zukunft als Potenz und Antrieb erleben. Diese Wirkung kann sich u. a. in der besonderen Motivationskraft zeigen, die alles Künstlerische auf die Heranwachsenden ausüben kann. Werden die Heranwachsenden von einem erfahrenen Künstler altersgemäß sinnvoll angeleitet, führt das letztlich häufig – auch ohne Beteiligung eines 'Fachegoismus' – zu äußerst anspruchsvollen Ergebnissen. Im Idealfall arbeitet also ein Waldorf-Musiklehrer aus einem konkreten, konsistenten und kongruenten Verständnis von Mensch, Entwicklung und Musik, das ihn befähigt, in allen Klassenstufen (in der Waldorfschule von 1-12/13!) zu unterrichten.

Künstler bezeichnen meist denjenigen als Künstler, der sich innerhalb seiner Kunst, seines Betätigungsfeldes nicht besonders lange bei dem aufhält, was er bereits kann: Er sucht sich neue Aufgaben, neue Herausforderungen, neue Dimensionen seiner Kunst, neue Mittel und die Begegnung mit Unerwartetem (etc.). Hier bekommt das 'Ausüben eines Berufes', das *Aus-Üben* der Erziehungskunst einen anderen, weiteren Klang ...

Gewiss könnte man in diesem Beitrag an vielerlei Stellen kritisch einhaken. Der Zielsetzung und der Lesbarkeit halber wurde an dieser Stelle auf die Diskussion möglicher kritischer Einwände verzichtet. Zur Waldorfpädagogik allgemein ist bereits viel Kritik erschienen, die weitgehend bekannt ist und verschiedentlich diskutiert wurde. Zur Kritik auf dem Gebiet der Musikpädagogik im Speziellen (bes.

Vogt 1995, aber auch Meyer 2000) findet man von mir woanders Weiterführendes (vgl. Kern 2007, S. 244-249; aber auch S. 6, S. 69, S. 155-158 und S. 202 ff.).

Rudolf Steiner selbst war stets an einer ernsthaften Diskussion seiner Gedanken mit den Menschen seiner Zeit interessiert, denn es ging ihm nicht um eine Abkehr von dem, was Pädagogen als Praktiker und Wissenschaftler seinerzeit und vor ihm bereits errungen hatten, sondern um eine menschengemäße (im hiesigen Sinne kann man auch sagen: künstlerische) Weiterentwicklung: „Es handelt sich bei uns darum, daß man unter voller Anerkennung dessen, was im Beginne des 20. Jahrhunderts von zahlreichen und erleuchteten Geistern auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet worden ist, weiterschreite auf der Grundlage einer wirklichen Erkenntnis nicht nur des Menschen in seinem Dasein in einem bestimmten Lebensalter, sondern aus einer Menschenerkenntnis heraus, die es mit dem ganzen Menschen zu tun hat – mit dem zeitlichen Menschenleben zwischen der Geburt und dem Tode und mit dem, was sich innerhalb des physischen Erdenlebens im Menschen als das Ewig-Göttliche auslebt und verwirklicht. Es handelt sich also darum, zu den bewährten Praktikern der Erziehungs- und Unterrichtskunst dasjenige hinzuzufügen, was von einem solchen Gesichtspunkte aus gegeben werden kann. Und es handelt sich weiter darum, nicht irgendeine Erziehungsutopie in die Welt hineinzustellen – dies ist in der Regel viel leichter, als irgendetwas aus der vollen Wirklichkeit heraus zu schaffen –, sondern darum, innerhalb der gegebenen Verhältnisse das Möglichste zu leisten. [...] [Dasjenige], was die Waldorfschul-Pädagogik geben kann, [ist] eigentlich etwas im strengsten Sinne Methodisches, Methodisches in der Art, daß im Grunde genommen in jede Schule, wenn dazu die äußeren Bedingungen geschaffen werden können, dasjenige hineingetragen werden kann, was diese Waldorfschul-Pädagogik vorschlägt.“ (Steiner GA 304a, S. 106).

Dieser Beitrag ist dem entsprechend ein Versuch, einzelne Gedanken dieser Pädagogik in die Fortschrittsbemühungen der allgemeinen Pädagogik einzubringen und zur Diskussion zu stellen, um damit auch die Anschlussfähigkeit der Waldorfpädagogik auf dem Felde der Musikpädagogik darzustellen.

Literatur¹²

BERG, Hans Christoph / SCHULZE, Theodor (1995): Lehrkunst und Schulvielfalt, Neuwied: Luchterhand.

BERG, Hans Christoph / SCHULZE, Theodor (1997): Didaktik in Unterrichtsexempeln. Mit einer Einführung von Wolfgang Klafki, Neuwied: Luchterhand.

HATTIE, John / BEYWL, Wolfgang (Übers.) / ZIERER, Klaus (Übers.) (2013): Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

HATTIE, John (2008): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London u.a.: Routledge.

KERN, Holger (2007): Analysen einer phänomenologischen Didaktik am Beispiel der Musik. Goethes Erkenntnisart als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2008/1334/>.

KERN, Holger (2011): Wir haben die Kunst, damit wir nicht an der Wahrheit zugrunde gehen. Künstlerische Übung als Lehrerbildung, in: Willmann, C. (Hg.): Waldorfpädagogik studieren, Wien: Lit, S. 73–88.

KERN, Holger (2013): "Erdachtes mag zu denken geben, doch nur Erlebtes wird beleben". Musik-Künstler als Erziehungskünstler, in: Barz, H. (Hg.): Unterrichten an Waldorfschulen, Wiesbaden: Springer, S. 159–178.

KERN, Holger (2016): Den Erzieher erwecken, Persönlichkeit entwickeln. Künste (in) der Lehrerbildung, in: Loebell, Peter / Martzog, Philipp (Hg.): Wege zur Lehrerpersönlichkeit, Leverkusen: Budrich, S. 75–94.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2004/2014): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften, Bonn/Berlin.

¹² Die Werke Rudolf Steiners sind nach der Nummer in der Gesamtausgabe der Schriften und Vorträge Rudolf Steiners gelistet.

MEYER, Claudia (2000): Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner. Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen, Berlin: Mensch & Buch.

NIEKE, Wolfgang (2000): Intuition aus philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Buchka, M. (Hg.): Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik, Bern: Edition der Schweizerischen Zentralsstelle, S. 1123–.

OTT, Thomas / WÜNSCH, Wolfgang (1987): Diskussion, in: Hansmann, O. (Hg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 15917–0.

STEINER, Rudolf (²GA 24) (1982): Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (¹GA 81) (1994): Erneuerungs-Impulse für Kultur und Wissenschaft, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (⁹GA 293) (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (⁶GA 294) (1990): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (⁴GA 295) (1984): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (GA 297a) (1991): Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (¹GA 297) (1998): Idee und Praxis der Waldorfschule, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (²GA 298) (1989): Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919 - 1924, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (⁴GA 302a) (1986): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neun Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (⁵GA 302) (1986): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (¹GA 304a) (1979): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, Rudolf (³GA 306) (1982): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

VOGT, Jürgen (1995): Der Klingende Kosmos. Studien zu den wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner, Mainz: Schott.