



Klärung erforderlich

Antwort auf den Leserbrief »Gefährliche Typenlehre« in »Erziehungskunt«, Heft 4/05, S. 441 f.

Sehr geehrter Herr Beddies, sehr geehrter Herr Schagen,
Sie stellen wichtige Fragen hinsichtlich des Umganges mit den Inhalten anthroposophischer Menschenkunde, die stets einer Diskussion wert sind und auf die ich gern eingehe. Der Schwerpunkt meiner Tätigkeit liegt in einer sozialtherapeutischen Gemeinschaft, wo geistig und körperlich behinderte mit »nicht behinderten« Menschen zusammen leben und arbeiten. In der hier anwesenden menschlichen Vielfalt findet sich auch eine Vielfalt menschlicher Schönheit, die keineswegs auf einen konventionellen Rahmen beschränkt ist, schon gar nicht auf den des »griechisch-abendländischen« Schönheitsideales. Hier finden sich auch konstitutionelle Tendenzen in ihren teilweise extremen Ausprägungen. Auf sie aufmerksam zu werden, führt nicht in eine bewertende Selektion. Vielmehr vertieft es den empathischen Blick auf die innere Entwicklungssituation des anderen Menschen, um ihm in der Begegnung so gerecht wie möglich zu werden. Auf diese Weise helfen die dargestellten Elemente anthroposophischer Menschenkunde uns hier dabei, gerade die Biographien zu ermöglichen und zu gestalten, die es im Dritten Reich nicht gegeben hat.
Mittelpunkt der von Rudolf Steiner gelehrtten Achtung vor dem Menschen ist die Idee eines geistigen Wesenskernes, der seine Individualität ausmacht. Er arbeitet zeitlebens daran, die seelischen und körperlichen Hüllen zu durchdringen, mit denen er sich während seiner irdischen Existenz umgibt, um sich in der Welt zu offenbaren und in die Welt hinein zu wirken. Er wird aber nie ganz identisch mit dem, was uns als seelische oder körperliche Erscheinungsform eines Menschen entgegen-

tritt. Indem wir in der phänomenologischen Beobachtung auf die Bedingungen aufmerksam werden, unter denen sich dieser individuelle Wesenskern mit seinen Hüllen auseinandersetzt, können wir unsere Wahrnehmung der inneren Entwicklungssituation eines Menschen vertiefen und ihn besser begleiten. Ein Aspekt dieser Phänomenologie ist der Blick auf konstitutionelle Aspekte, in denen sich die beschriebenen polaren Entwicklungstendenzen ausdrücken.

Richtig verstanden verfolgt die anthroposophische Menschenkunde niemals selektierende Ziele. Eine theoretische Widerlegung des Verdachtes, sie stünde in ideologischer Nähe zum Rassenwahn des Nationalsozialismus, würde hier den Rahmen sprengen. Ebenso wie eine Darlegung ihrer erkenntnistheoretischen Grundlagen und ihrer Bezüge zur zeitgenössischen Anthropologie ist sie andersorts nachlesbar. Diesen Vorwurf lese ich aus ihrer Stellungnahme aber auch nicht heraus. Vielmehr sehe ich den Kern Ihrer Äußerung in der sehr ernst zu nehmenden Frage, wie eine Darstellung dieser Inhalte erfolgen müsse, um sich nicht der Gefahr von Missverständnis oder Missbrauch auszusetzen.

Frei nach Viktor Frankl: Zwei und zwei sind immer vier, egal, wer es ausspricht. Nach eins und zwei folgte auch vor 1933 schon drei, und nur weil im Dritten Reich auch gezählt wurde, macht es keinen Sinn, heute die Rechenarten zu ändern. Wenn man alles verwerfen müsste, was die Nationalsozialisten für ihren menschenverachtenden Wahnsinn missbraucht haben, bliebe von den kulturellen Errungenschaften Mitteleuropas wohl wenig übrig. Wie aber rettet man Kulturgüter, deren Elemente in pervertierter Form im Dritten Reich missbraucht worden sind, in unsere Zeit hinüber? In welcher Form kann man auf phänomenologische Aspekte, wie beispielsweise die Kopfform, hinweisen, nachdem im Dritten Reich dieses Kriterium für entsetzliche Selektions-

prozesse missbraucht wurde?

Hier bedarf es stets neben einer großen Menge Sachkenntnis vor allem der Mühe einer differenzierten Betrachtung, die nicht alles miteinander vermischt: und dabei sicher auch ganz besonders Ihrer speziellen Fachlichkeit. Durch Ihre medizinhistorische Kenntnis der gedanklichen Schleichwege, auf denen im Dritten Reich alle möglichen Ideen in die Perversion rassistischer Wahnideen umgeleitet und dann als Grundlage z.B. der T4-Euthanasie missbraucht werden konnten, sind Sie prädestiniert, bei diesen Klärungsprozessen verantwortlich mitzuhelfen. Ganz besonders auch, weil Sie in ihrer täglichen Dozententä-

tigkeit an einer Schnittstelle stehen, wo das Bewusstsein für diese Zusammenhänge entsteht.

Insofern danke ich Ihnen, dass sie aus Ihrer Sicht auf die »missbrauchsgefährdeten« Aspekte des Dargestellten hingewiesen haben, und stehe sehr gerne persönlich für eine vertiefte inhaltliche Diskussion zur Verfügung.

Bernd Kalwitz

kalwitzbernd@gmx.de

»Projekt Charlie« oder die Notwendigkeit einer Drogenprävention

Als das Drogenpräventionsprogramm »Charlie« (**C**hemical **A**buse **R**esolution **L**ies **I**n **E**ducation) 2001 in Deutschland eingeführt wurde, war noch nicht abzusehen, wie viele positive Rückmeldungen dieses Programm in verschiedenen Waldorfschulen hervorrufen würde. Zwei Lehrer aus der Solvik Schule in Järna (Schweden) gaben damals ein Einführungsseminar für Eltern und Lehrer der

Windrather Talschule in Velbert-Langenberg. Weil es (noch) kein anthroposophisches Präventionsprogramm gibt und die Dringlichkeit groß war, wurde das Programm mit Elternbeteiligung in vielen Unterstufenklassen der Schule eingesetzt. Es ist nun erfreulich, dass eine Arbeitsgruppe sich seit einiger Zeit mit der Einführung des Faches Lebenskunde an der Waldorfschule (Nicola Fels, Bart Maris u.a.) beschäftigt. Ein kleiner Bericht in der »Erziehungskunst« Februar 2005) ist Anlass, das »Projekt Charlie« nun etwas ausführlicher darzustellen, um den Leserinnen und Lesern einen genaueren Einblick in dieses Programm zu ermöglichen.

Ausgangspunkt ist der sorgenerregende Drogenkonsum bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Die aktuellen Zahlen geben leider auch in Deutschland wenig Anlass für allzu großen Optimismus.¹ In der gegenwärtigen Diskussion über die Suchtproblematik lenkt der einseitige Blick auf harte und illegale Drogen wie Heroin und Kokain von den statistisch viel häufiger vorkommenden Abhängig-



keiten von Konsumdrogen ab. Gerade im Bereich der so genannten »legalen« Drogen, wie Zigaretten, Alkohol und Tabletten (Medikamente), und beim Konsum von Cannabis und Partydrogen ist eine Kehrtwende noch nicht in Sicht. Das Einstiegsalter für legale Drogen liegt bei der Mehrzahl der Schüler zwischen zehn und dreizehn Jahren und geht jährlich noch weiter nach unten. Auch die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, die ebenfalls eine Form von Abhängigkeit darstellt und nicht abzunehmen scheint, drängt uns Pädagogen zur Suche nach geeigneten Möglichkeiten der Prävention.

»Projekt Charlie« bietet eine solche Möglichkeit. Es hat als Präventionsprogramm den Vorteil, dass es schon von der ersten Klasse an eingesetzt werden kann und nicht erst dann, wenn die Probleme zum ersten Mal in Erscheinung treten (häufig erst in der Oberstufe). Gerade in der (Vor-)Pubertät ist es außerordentlich schwer, mit den Jugendlichen an ihren Grundeinstellungen und Verhaltensweisen zu arbeiten. »Projekt Charlie« bietet hier die Möglichkeit, von der ersten bis zur siebten Klasse z.B. an der Stärkung des Selbstwertgefühls und am konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen oder Gruppenzwang zu arbeiten. Die Erfahrungen mit »Projekt Charlie« in anderen Ländern bestätigen die Hoffnung, dass es möglich ist, das Einstiegsalter für erste Drogenexperimente wenigstens zu erhöhen und in Klassen- und Schulgemeinschaften ein allgemein positives Gesundheitsbewusstsein zu erzeugen. Gleichzeitig kann ein solches Programm das Sozialverhalten der Kinder und Erwachsenen sensibilisieren.

Welche Ziele verfolgt »Charlie«?

»Projekt Charlie« ist ein Drogenpräventionsprogramm für die Klassen 1-7. In diesem Programm wird versucht, in Bezug auf Drogenkonsum folgende Ziele zu erreichen:

- Enthaltensamkeit von Drogen im Schulalter zu fördern bzw. das erste Experimentieren mit Drogen aller Art hinauszuschieben.



- Im Erwachsenenalter den Konsum von Drogen hinsichtlich der Menge, der Häufigkeit und der Anlässe zu begrenzen.
- Drogenmissbrauch zu verhindern.

Zur Erreichung dieser Ziele hat »Projekt Charlie« eine Reihe von Stunden konzipiert, die insbesondere die folgenden Schwerpunkte beinhalten:

- Das Selbstbewusstsein und die Selbstwert-schätzung der Schüler zu stärken.
- Die Schüler mit sozialen Fähigkeiten auszustatten, die notwendig sind, um sich Druck und Zwängen von außen und innen widersetzen zu können.²
- Die Schüler mit Fähigkeiten auszustatten, die notwendig sind, um »Nein« sagen zu können.
- Die Schüler umfassend über die Gefahren des Drogenmissbrauchs zu informieren.

Ein Unterrichtsbeispiel aus der vierten Klasse

»Projekt Charlie« bietet eine große Vielfalt an Unterrichtsvorschlägen in den vier genannten Schwerpunktbereichen. In der Regel wird ein Thema erst eingeführt, in einem zweiten Unterrichtsteil gibt es eine oder mehrere Aktivitäten, durch die die Kinder sich auf spielerische Weise dem Thema nähern, und zum Schluss wird das Gelernte zusammengefasst oder das Erlebte einander mitgeteilt.

Die Kinder sitzen im Kreis. Die Lehrerin und

ihre Assistentin spielen mit Handpuppen eine kleine Szene vor, in der das Phänomen »Gruppenzwang« vorkommt, z.B. drei Puppen wollen im Supermarkt etwas stehlen; die dritte Puppe will eigentlich nichts damit zu tun haben, wird aber von den anderen dazu gebracht, doch mitzumachen. Die Puppen werden weggelegt und die Lehrerin stellt einige Fragen, um das Gesehene zu vertiefen. Wollte die dritte Puppe eigentlich mitmachen? Warum hat sie es dann doch gemacht? Wie hat sie sich wahrscheinlich dabei gefühlt? Dann kommt die Frage: Wer von euch hat auch einmal so etwas erlebt und etwas gemacht, obwohl ihr es nicht wolltet, bloß weil die anderen zu mehreren und stärker waren? Einige Kinder melden sich und erzählen ihre Geschichte. Immer mehr Kindern fällt ein Vorfall ein, den sie selber erlebt haben. Die Lehrerin teilt Blätter aus und fordert die Kinder auf, ihre eigenen Geschichten aufzuschreiben. Die Kinder, die noch nicht so fit im Schreiben sind, können auch eine Zeichnung machen. Es wird still in der Klasse, viele Kinder schreiben eifrig, einige überlegen noch oder benötigen Anregungen. Wenn die meisten Kinder so weit sind, werden zwei oder drei Gruppen gebildet (je nachdem, wie viele Erwachsene da sind) und die Kinder zeigen sich gegenseitig ihre Zeichnungen oder erzählen im kleineren Kreis ihre Erlebnisse. Wer seine Geschichte nicht erzählen will, gibt das Wort an das nächste Kind. Zum Abschluss der Stunde kommen alle Kinder wieder zusammen und das Thema wird noch einmal auf den Punkt gebracht. Das Wort »Gruppenzwang« wird genannt und die Lehrerin bestätigt die Gefühle der Kinder: Wer Gruppenzwang erleidet, fühlt sich nicht gut dabei und kommt häufig in Schwierigkeiten.

In der nächsten »Charliestunde« werden die Kinder angeleitet, in einem Rollenspiel einen Vorfall von Gruppenzwang zu spielen. Anschließend werden dieselben Kinder gebeten, dasselbe noch einmal zu spielen, aber einen anderen Ausgang zu erfinden, einen Ausgang, bei dem sich das einzelne Kind dem Grup-

penzwang mit einer bestimmten Verhaltensweise widersetzt. Daraufhin kann eine weitere Gruppe dasselbe spielen und wieder eine andere »Lösung« finden. Die Kinder werden sehr erfinderisch im Finden von Strategien, Gruppenzwang zu widerstehen. Am Ende der Stunde werden diese Strategien an die Tafel geschrieben und in die »Charlie-Mappe« der Kinder übertragen. Das hier in zwei Unterrichtsstunden behandelte Thema kann sich auch leicht über vier oder fünf Wochen erstrecken. Kinder lieben Rollenspiele sehr und können viel darin verarbeiten und lernen. Aber es können auch noch andere Methoden herbeigezogen werden, z.B. einen Abschnitt aus einem Kinderbuch behandeln oder eine Collage basteln. Wichtig ist, dass die Kinder Strategien erlernen und sich einprägen, was sie in einem Fall von Gruppenzwang tun könnten. Aktuelle Vorfälle können auch mit der Frage angegangen werden: Was hättest du anders machen können? Oder: Wie hätte die Gruppe sich anders verhalten können? Gegebenenfalls kann die konkrete Situation mit einem glücklicheren Ausgang nachgespielt werden. Weil das Thema Gruppenzwang in den verschiedenen Jahrgängen des Unterrichtsmaterials immer wieder vorkommt, wächst die Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder dem Problem Gruppendruck begegnen.

Durch eine wöchentliche »Charliestunde« entsteht in der Schule ein kostbarer Raum, in dem die Kinder von sich selber erzählen können. Viele Kinder haben ein großes Bedürfnis, in der Schule über ihre eigene Situation zu erzählen, von ihren Gefühlen, ihren Problemen und ihren Freuden; sie kommen aber selten dazu, weil es in der Schule immer um etwas »Wichtigeres« geht: Rechnen, Formenzeichnen, Englisch usw. Mit der »Charliestunde« gibt es nun endlich kein Fach, das zu erlernen ist, sondern die Kinder selber sind das Thema. Dieser Raum wird durch Verhaltensregeln, die sorgfältig eingeübt und eingehalten werden, geschützt. 1. einander zuhören und sich melden, wenn man etwas sagen will; 2. aufbauend auf Beiträge reagieren – nicht niedermachen;



worden über Gruppendruck und wie ich mich da verhalten kann.«

Sara, 10. Kl.: »Ich erinnere mich noch gut an eine Stunde, worin das Thema besprochen wurde: per Anhalter fahren. Am selben Nachmittag hielt zufällig ein Auto an und wollte mich mitnehmen. Ich war mir sehr sicher in meiner Entscheidung.«

Kritische Fragen

3. man darf »nein« sagen, aber damit darf man die anderen nicht bei ihrer Aktivität stören; 4. den eigenen Raum einnehmen und den des Anderen respektieren; 5. nichts Persönliches von anderen weitererzählen.

Eine kleine Auswahl von den im »Projekt Charlie« behandelten Themen: Zuhören lernen, Gefühle ausdrücken lernen, Umgang mit Stärken und Schwächen, Möglichkeiten überlegen, wo ich mir Hilfe bei größeren Problemen holen kann, Familie, Freunde, Streit unter Freunden, verschiedene Verhaltensrollen, Vorurteile, Ausschluss aus der Gruppe, Entscheidungen und ihre Konsequenzen, »nein« sagen lernen, Tabak und Alkohol.

Schülerstimmen:

Karl, 4. Kl.: »Die Lehrer wollen nicht, dass wir solche Typen werden, die den ganzen Tag nur so rumlungern, trinken und Zigaretten rauchen. Ich selber habe gelernt, bei meinen Wutanfällen die Dinge ruhiger zu regeln.«

Dennis, 5. Kl.: »Das Schönste an der Charliestunde finde ich, dass ich etwas von mir selber erzählen kann, ohne dass es weiter gesagt wird.«

Liane, 5. Kl.: »Ich habe gelernt, meinen Mund auf zu tun, wenn mir etwas nicht gefällt.«

Annette, 8. Kl.: »Mir ist vieles deutlich ge-

Frage 1: *Die Abbildungen auf dem Arbeitsmaterial im »Projekt Charlie« sind so comichaft und hässlich. Muss das denn sein in einer Waldorfschule?*

Nein, natürlich muss das nicht sein. Bei der Übersetzung des Unterrichtsmaterials (knapp 800 Seiten) aus dem Englischen hatte der Inhalt einfach Priorität. Eine »waldorfgerechte« Überarbeitung der Illustrationen ist dabei aus zeitlichen und finanziellen Gründen an zweite Stelle gerückt. Allerdings ist der Waldorflehrer mit so vielen kreativen Fähigkeiten ausgestattet, dass es ihm nicht schwer fallen wird, bei Bedarf einen Arbeitsbogen mit einer ansprechenden Zeichnung zu versehen. Überhaupt wird in dem Programm empfohlen, frei mit dem Unterrichtsmaterial, mit der Auswahl der Stunden und mit der Erweiterung der Inhalte umzugehen. Es sind Anregungen, keine Vorschriften.

Frage 2: *Gibt es einen menschenkundlichen Hintergrund, der sich an den Altersstufen orientiert, für die die verschiedenen Übungen in »Projekt Charlie« vorgeschlagen werden?*

Die Menschenkunde für das »Charlie-Projekt« müsste noch erarbeitet werden. Allerdings ist die Frage unter Umständen etwas irreführend gestellt. Die vorgeschlagenen Übungen sind

durchaus der Psychologie des Kindes und den Entwicklungsstufen entsprechend ausgewählt. Es kommt sehr darauf an, wie es an die Kinder herangetragen wird. Ein Waldorflehrer wird die Übungen auf eine anthroposophisch-menschenkundlich begründete Weise durchführen können.

Frage 3: *Ist dieses Programm nicht viel zu intellektuell in seiner Durchführung?*

Wer nur die Berge von Papier sieht, die gedruckt sind, um das Programm zu beschreiben, könnte vielleicht diesen Eindruck bekommen. Beim genaueren Hinsehen wird die große Vielfalt an Methoden und die außerordentlich spielerische Art auffallen, in der das Projekt dargeboten wird. In der Praxis nehmen Spielfreude, gefühlvolle Gespräche, Rollenspiele und kreative Verarbeitung einen weitaus größeren Platz ein als Informationen und intellektuelle Begriffsbildung.

Frage 4: *Macht ein Präventionsprogramm wie »Projekt Charlie« die Kinder in einem zarten Alter, wo sie noch »träumen« sollen, nicht zu früh wach für Drogen?*

Ich erinnere mich noch gut, wie ich gezeitert habe, als ich die erste Stunde in »Projekt Charlie« in einer zweiten Klasse einführen wollte. Wie sollte ich den Kindern beibringen, was ein D-r-o-g-e-n-p-r-ä-v-e-n-t-i-o-n-s-p-r-o-g-r-a-m-m ist? Das konnte doch nicht gut gehen. Ist das nicht doch sechs Jahre zu früh? Die Kinder belehrten mich eines besseren. Auf meine Frage hin, ob sie wüssten, was Drogen seien, wurde von den Kindern ohne Umschweife die ganze Palette aufgezählt: Zigaretten, Alkohol, Haschisch, Spritzen. Als ich dann fragte, was denn das Problem sei mit den Drogen, kam umgehend die Antwort, dass man nicht davon los kommen könne. Und es wurden verschiedene konkrete Beispiele genannt von Menschen, die solche Probleme haben. Und als ich dann sagte, dass wir diese Stunde einrichten, weil wir wollen, dass sie später mit solchen Problemen auf eine gute Weise fertig werden, dass wir sie dazu fähig machen wollen, wurde es feierlich still in der Klasse: »Aha, das geht uns an!« stand unhör-

bar im Raum. Das Problem ist nicht so sehr, dass wir die Kinder zu früh für ein Thema wecken könnten, sondern eher, dass wir ihre Wachheit zu spät bemerken.

Frage 5: *Ist eine Methodik mit ausgearbeiteten Unterrichtsvorschlägen mit der Waldorfpädagogik vereinbar?*

Im gewissen Sinne ist eine Methodik eine Krücke. Aber wenn man nicht selber laufen kann, ist nichts dagegen einzuwenden, es mit Hilfe von Krücken zu lernen. Wenn wir ehrlich sind, können wir bemerken, dass wir in Bezug auf Drogenprävention in der Waldorfschulbewegung noch nicht viel mehr zu bieten haben als guten Willen – wir können sozusagen noch nicht selbstständig laufen. Wenn man bedenkt wie groß die Not der Kinder ist, wird deutlich, dass jetzt etwas unternommen werden muss. Wenn jemand am Ertrinken ist und man will ihm einen Rettungsreifen zuwerfen, überlegt man sich auch nicht, ob er aus Kork oder aus Plastik ist.

Frage 6: *Hält »Projekt Charlie«, was es verspricht? Wirkt es tatsächlich?*

Dreieinhalb Jahre sind noch nicht lange genug, um eine abschließende Beurteilung geben zu können. Ich habe in meiner Klasse gemerkt, und viele Lehrer haben ähnliche Erfahrungen gemacht, dass das Sozialverhalten sich positiv verändert hat, dass die Fähigkeit, in der Klasse mit Problem- und Konfliktsituationen fertig zu werden, sich verbessert und dass die Klasse mit Ausschluss und Mobbing besser umgehen gelernt hat. Erfahrungen mit »Projekt Charlie« in den USA, Großbritannien und in Schweden zeigen, dass es tatsächlich möglich ist, das Einstiegsalter für den ersten Drogenkonsum hinauszuschieben.

Für weitere Informationen: »Charlie e.V. Verein zur Suchtprävention«, Pannerstr. 24, 42555 Velbert.

Thomas Pedrolì

Anmerkungen:

- 1 Vgl. z.B. »Jugendliche und Drogenkonsum«. Eine Studie an Bochumer Schulen. Fachstelle für Suchtvorbeugung der Krisenhilfe e.V., Bochum 2001
- 2 Vgl. auch Mathias Wais: Suchtprävention beginnt im Kindesalter, Mayer, Stuttgart 2002

Mit künstlerischem Takt – Flöten im Vergleich

»Wenn nicht die Anlage ganz dagegen spricht, beginnen wir in der Waldorfschule sogleich, wenn die Kinder in die Schule kommen, sie auch auf irgendeinem Instrument spielen zu lassen, ein Instrument gleich handhaben zu lernen, wie gesagt, so gut es die Möglichkeiten gestatten. Aber man sollte die Kinder veranlassen, möglichst früh zu fühlen, wie das ist, wenn das eigene musikalische Wesen nun hinüberfließt in das objektive Instrument (...) womöglich ein Instrument, auf dem geblasen werden kann. Aber natürlich muss man dabei sehr viel künstlerischen Takt haben ...«¹

Aus diesem Hinweis Rudolf Steiners entstand an Waldorfschulen die Tradition des klassenweisen Musizierens mit Flöten. Die Auswahl an Flöten ist groß: Es wurden und werden Versuche mit Blockflöten barocker Bauweise, in C- oder F-Lage, gemacht. Es gibt die Neuentwicklungen der Choroiflöten (pentatonisch und in C-Lage), der Flöten aus dem Kunath-Instrumentenbau (Fünftonflöte, Sonnenflöte), Sternenflöte, Flöten der Waldorf-Edition, Clarineaus und Flöten von Mollenhauer, Moeck, Küng und Adler-Heinrich und anderen Herstellern.

Doch was tun, wenn ich das geeignete Flöten-Instrument für meine Klasse suche? Welche Richtung, welche Hinweise, welche klangliche Konsequenz spricht aus dem jeweiligen Instrument – wo sind offene Fragen klanglicher, grifftechnischer oder anderer Art? Falsch verstanden wäre der Beitrag, wenn daraus ein subjektives Für und Wider spezieller Flötenmodelle spräche. Im Gegenteil, der vorläufige Schluss der Studie sei teilweise vorweggenommen, gewissermaßen als Spiel-Anleitung: Es sollen Anregungen gegeben werden, die zunächst und vor allem den Sinn haben, aufzufordern zu einem: Hören auf klangliche Möglichkeiten und aus dem Erleben zu einer vorläufigen Entscheidung für ein Instrument zu kommen – die für eine andere Klasse anders ausfallen mag.

Folgende Problematik sei vorweggenommen: Aus der Reihe der pentatonischen Flöten ersieht man mit den vorliegenden Modellen eine gewisse Vollständigkeit der zur Zeit erhältlichen Instrumente. Das trifft keineswegs für die C- und F-Flöten zu. Deshalb seien bautechnische Erläuterungen nur, wenn für die Studien klanglich relevant, erläutert.

Klangstudien pentatonischer Flöten

Alle Blockflöten sind durch Art und Weise des Luftkanals, des Labiums und Flötenkopfs ausgesprochene Soloinstrumente und nur bedingt für den Ensembleinsatz konzipiert. Die klanglichen Qualen für die Ohren durch Interferenzen sind sicher nicht im Sinne von Steiners Hinweisen. Nur durch eine konsequent andere Bauweise, d.h. einen schmaleren Luftkanal, ein anders geformtes Labium und demzufolge einen anderen Blasansatz kann man einem chorischen Klang entsprechen.

Pentatonische Choroiflöte

Konsequent neu konzipiert sind die pentatonischen Flöten von Choroï. Luftkanal und Labium sowie die ganze Organik des Mundstücks erzeugen sowohl im Ausatemstrom als auch mit diversen Zungenansätzen einen Klang, der im Klassenverband von 40 Schülern bei allen sieben Tönen (d'' e'' g'' a'' h'' d''' e''') angenehm rund, weich und homogen wirkt. Der Klang bildet sich aus dem Umraum und wird erst prozessual zu einem Klangerlebnis in der Klasse, beim einzelnen Kind, beim einzelnen Ton. Das Griffbett und die relativ kleinen Grifflöcher liegen für die Kinder recht angenehm. Es fällt auf, dass sich das ältere Modell, die so genannte pentatonische Choroiflöte mit verschiebbarem Stimmblockchen zum Intonationsausgleich chorisch angenehmer mischt als das neue so genannte Quinta-Modell ohne Stimmblockchen.²

Engelberger Fünftonflöte

Den Klangraum d'' e'' g'' a'' h'' erschließt man mit der so genannten Engelberger Fünfflöte von Kunath-Instrumentenbau. Der weiche, doch voller tönende, angenehm mischbare Klang in diesem Fünffonbereich wird unter anderem durch eine spezielle Form des Labiums und des Luftkanals erzeugt. Das Modell ist auch mit so genannten Griffmulden erhältlich, mit denen die spätere Lage der Finger für das C-Flötenspiel angelegt werden kann. Didaktisch wäre zu fragen, wie man mit dem für manches Liedgut doch eingeschränkten Fünffonraum umgehen kann.

»Sonnenflöte«

Diese Möglichkeit bietet sich mit der so genannten Sonnenflöte von Kunath, ebenfalls mit und ohne Griffmulden erhältlich. Hier wird ein anderer Klangraum betreten. Die Flöte klingt stark bei sich, erzeugt selbst mit weichem Ansatz schnell einen vollen, gar lauten Ton, das Vibrieren der Finger, Hände und des Kopfbereiches ist zu spüren, vor allem bei den hohen Tönen h'' d''' e'''. Der Klang entsteht nicht aus der Stille im Umkreis, sondern entwickelt sich tönend aus der Mitte in den Umraum. Also ein völlig anderer klanglicher Ansatz, der einer sachgemäßen Behandlung bedarf.

Kombinationsflöte »Sternenflöte«

Mit der so genannten Sternenflöte liegt von Kunath eine andere bauliche Eigenart vor. Ein Blockflötenkopf kann sowohl mit einem diatonischen C-Flöten- als auch mit einem pentatonischen Unterstück ausgestattet werden. Im Luftkanal wird mit wenigen Handgriffen ein Klangstreifen eingebaut, der den Kanal um die Hälfte verkleinert. Der Ton wird dadurch leiser, heller in der Klangfarbe, aber auch etwas dünner, vor allem bei den hellen Tönen h'' d''' e'''. Die Flöte klingt solistisch geblasen angenehm leise, die Frage ist, ob chorisch geblasen ein homogener Klang erzeugt wird, da die Tonbildung einen recht konturierten, definierten Klang hervorbringt.

Kombinationsflöte »Waldorfedition«

Die eher strukturellen und äußerlichen Eigenschaften können auch bei der so genannten Kombinationsflöte der Waldorfedition von Kunath bestechend wirken.

Was fällt klanglich auf? In den Blockflötenkopf kann hier wie bei der Sternenflöte im Luftkanal ein Klangstreifen eingebaut werden. Mit pentatonischem Unterstück klingt das Instrument unaufdringlich, weich mit langsam einschwingendem Ton, der sich im Laufe des Ausatemstroms konturiert, was vor allem beim Ensemblespiel von Vorteil sein könnte. Auffallend sind die den Renaissance-Flöten nachempfundenen, großen Grifflöcher, die beim 440 Hz-Modell teilweise nur sehr schwer selbst von einem erwachsenen Finger bedeckt werden können.

Modell Prima und Modell Flauto penta

Die pentatonische Blockflöte von Mollenhauer, Modell Prima, mit Plastikflötenkopf erzeugt einen unangenehm direkten und lauten Klang, der sicher nicht die Qualität des Lauschens und seelischen Mitschwingens fördert. Ebenso kann zur pentatonischen Blockflöte von Moeck, Modell Flauto penta, gesagt werden, dass hier eben eine Blockflöte mit einem pentatonischen Unterstück vorliegt, die wie eine Blockflöte mit ihren oben beschriebenen Eigenarten klingt.

Die genannten Flöten sind aus unterschiedlichen inneren Ansätzen entstanden, und diese sollen hier nicht vergleichend erörtert werden. Entscheidend für eine Auswahl ist oft der erste Höreindruck, die Beschäftigung mit einem Flötenklang über eine längere Zeit und immer wieder die Frage, ob das, was von Rudolf Steiner als pädagogische Gesichtspunkte formuliert wurde, von dem jeweiligen Instrument wesentlich bewegt wird.

Von verschiedenen Seiten wurden die Flötenhersteller darauf hingewiesen, dass unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht ein Umbau von Blockflöten, sondern eine Neugestaltung eines Flötentyps nach Vorbild der Renaissanceflöten, vor allem was Labium und Luftkanal betrifft, unserem Anliegen entge-

genkommen würde. Das wurde bisher nicht konsequent umgesetzt.

Der Übergang von der pentatonischen Flöte zur Blockflöte

Viele Kollegen steigen auf die C-Blockflöte in der 3. Klasse um. Grundsätzlich muss gefragt werden, ob der sehr helle und hohe Klang der Blockflöte demjenigen nahe kommt, was wir im chorischen Spiel wollen und wie Schüler der 3. bis 6. Klasse damit umgehen. Sicherlich sind die finanziellen Vorteile der Kombinationsflöten bestechend, doch konnten klanglich keine wesentlichen Unterschiede von Sternflöte oder Waldorfedition zu C-Blockflöten von z.B. Mollenhauer (Canta oder Adris Traumflöte) festgestellt werden. Die Choroic-Flöte bleibt zwar bei dem chorisch homogenen Klang, aber bei zunehmend solistischem Spiel in der Mittelstufe sowie einem immer mehr individuell werdenden Erleben des Flötentons hat diese Flöte ihre klangliche Grenze. Hörenswert als Alternative wäre die diatonische Sopranflöte von Kunath, allerdings mit eingeschränktem Tonumfang gegenüber anderen Blockflötenmodellen, aber weicher und dunkler klingend als entsprechende C-Flöten.

Als Ausweichmöglichkeit lassen viele Kollegen ab der 4./5. Klasse einige Schüler auf Alt-Blockflöten in der F-Lage umsteigen, einige auf Tenorblockflöten in der C-Lage und später in der 6. Klasse sogar auf Bassblockflöten in der F-Lage. Damit lässt sich ein gepflegter angenehmer vierstimmiger Flötensatz klassenweise erzeugen, der zu klanglich annehmbaren Ergebnissen führt.

In der Praxis eingeführt und über bisher drei Jahre beobachtet sind an unserer Schule die F-Blockflöten für die ganze Klasse ab Mitte 3. Schuljahr, direkt nach der pentatonischen Flöte. Dieser Schritt bietet sich an, wenn man ein entwicklungsfähiges Instrument sukzessive aufbauen möchte, klanglich in angenehmer Blockflötenlage musizieren will und bis in die Mittelstufe ohne zusätzliche Anschaffungen

gemeinsam musizieren möchte. Die Atemreife wächst mit der F-Flöte und pflegt das morgendliche Ankommen im rhythmischen Teil, die Flötenlage entspricht der Singlage, der F-Flötenklang mischt sich angenehm mit dem Streicherklang, um nur einige Gesichtspunkte zu nennen. Das Kind wächst mit diesem Instrument mit.

Gute Erfahrungen liegen mit der Mollenhauer Canta-Altflöte barocker Griffweise vor; man höre sich aber auch in Modelle von Moeck, Küng, Kunath (Waldorfedition), Adler-Heinrich und andere ein, denn hier bestimmen neben klanglichen Aspekten (alles sind Blockflöten) grifftechnische Fragen, Abstand der Löcher und nicht zuletzt der Anschaffungspreis wesentlich die Entscheidung.

Dieser Blick auf die Fortsetzung des gemeinsamen Musizierens im Flöten ist nicht vollständig und zeigt nur Möglichkeiten der konsequenten Fortführung auf.

Wichtig scheint mir der sehr, sehr sorgfältig gewählte Einstieg in das gemeinsame Musizieren. Hier sollte für die Auswahl die größte Sorgfaltspflicht walten. Die Entwicklungen ab Klasse 3 ergeben sich dann aus vielfältigen Gesichtspunkten, je nach musikalischem Leben der Schule.

Wenn der Hinweis Rudolf Steiners, mit sehr viel künstlerischem Takt an das erste Blasinstrument heranzugehen, nicht nur auf den Umgang mit den Kindern, sondern auf die Frage der Auswahl der Flöte angewandt wird, bleibt zu hoffen, dass diese Zeilen helfen, Anregungen und Hinweise in eigener Suchtätigkeit zu erforschen und zu kontroversen Ergebnissen zu kommen.

Achim Kegel

Anmerkungen:

- 1 Rudolf Steiner: Torquay, 18.8.1924, 6. Vortrag, GA 311, Dornach ⁵1989
- 2 Hinweise finden sich in: Beilharz/Kumpf: Übewege mit pentatonischen Choroiflöten, edition zwischentöne beim Verlag Ch. Möllmann, Weilheim 2005

Homepages: www.choroi.org, www.kunath.com, www.mollenhauer.com

Ferkeleien

Neulich konnte man in der Tageszeitung von den Sorgen französischer Pädagogen lesen, die beobachten, dass die sexuelle Sozialisierung der französischen Jugendlichen nach dem Vorbild des Pornofilms erfolge. Die von der Begierdenindustrie transportierten Rollenmuster und die vorgeführten Sexualpraktiken konditionierten die Jugendlichen zu einem hemmungslosen Egoismus im Umgang mit dem anderen Geschlecht. Aber wir müssen nicht auf unsere französischen Nachbarn, die schon immer für ihre lockeren Sitten bekannt waren, herabschauen, denn die deutschen Jugendlichen können ihre diesbezügliche Bildung aus einschlägigen Zeitschriften wie »Bravo« und »Girl« beziehen. Eltern, die gelegentlich aus Verwunderung über die verdächtige Stille einen Blick in das Zimmer ihres elf- bis zwölfjährigen Nachwuchses werfen, wundern sich mitunter, wenn sie ihn bei der konzentrierten Lektüre von Pornographie entdecken. Oder als was soll man journalistische Elaborate bezeichnen, in denen zarte Mädchen darüber in Kenntnis gesetzt werden, ob man durch Oralsex schwanger wird, ob man das Sperma herunterschlucken soll, oder ob der coitus interruptus eine geeignete Verhütungsmethode ist – um nur die harmloseren Themen zu nennen. Das sonst so kontrollwütige Wirken deutscher Behörden scheint angesichts der sexuellen Obsessionen der Medienmacher kläglich zu versagen. Man könnte meinen, dass jugendgefährdende Pornographie, die sich als sexuelle Aufklärung verkleidet, nur deshalb unbeanstandet die Behördenschreibtische passiert, weil die, die dahintersitzen, an einer diformation professionelle leiden.

Als vor rund vierzig Jahren die sexuelle Befreiung ausgerufen wurde, hätte sich keiner der damaligen Wortführer vorstellen können, wie die Welt heute aussehen würde. Sigmund Freud würde ein irreparables Trauma erleiden, wäre er mit der heutigen Popindustrie und den Be-

kleidungssitten von Jugendlichen konfrontiert. Rudolf Steiner bezeichnete die Psychoanalyse Freuds als »Ferkeltheorie«. Heute erklären selbsternannte Experten den Begründer der Waldorfpädagogik unter Berufung auf Freud für einen Psychopathen und Sexualmagier. Die »Ferkeleien«, die Freud vor einem Jahrhundert auf hohem intellektuellem Niveau dachte, sind heute zur Lebensrealität geworden. Sein zaghafter Versuch, den sexuellen Perversionen durch den Hinweis auf die Sublimierung, der alle Kultur entspringe, einen Riegel vorzuschieben, blieb wirkungslos neben seiner lauten Anklage gegen das Über-Ich und die Zensurinstanzen. Gewiss wünscht sich niemand die verklemmten Zeiten des Wilhelminismus zurück, als unterdrückte männliche Sexualität sich in den Massenerrektionen des Militarismus Abfuhr verschaffte. Aber sind denn die Zeiten, in denen sich führende Politiker freimütig über ihr Sexualverhalten auslassen, in denen auf der ganzen Welt monatelang über die Spermaflecken auf den Kleidern einer Praktikantin des Weißen Hauses diskutiert wird, als gäbe es keine bedeutsameren Themen der Weltpolitik, den vergangenen so haushoch überlegen? Ist es nicht vielmehr so, dass wir heute unter den entgegengesetzten Zwängen leiden? Dass wir geradezu zur Permissivität gezwungen sind, weil die gewaltigen Sex-Suggestionen, die – vielleicht abgesehen von Radio Horeb – ausnahmslos alle Medien transportieren, uns in einen Leistungs- und Anpassungsstress bringen, dem kaum jemand standzuhalten vermag? Warum wundern wir uns, dass unser Volk langsam ausstirbt, wenn Lust ohne Preis und Verhütung von Empfängnis um jeden Preis die heutigen Initiationsrituale sind, die den Übergang vom Kind- in das Erwachsensein begleiten? Sind wir wirklich fortschrittlicher, wenn derjenige, der darauf hinweist, dass Freiheit nicht im Ausleben von Trieben, sondern in ihrer ichhaften Führung besteht, für verrückt erklärt wird? Wer vermag denn heute, in Zeiten des allgemeinen Sittenverfalls, noch verstehen: »Frei ist, wer sich selbst beherrscht?«

Waldi S. Lang