

## Hyperaktive Kinder

Hyperaktive Kinder können nicht still sitzen, nicht warten und auch ihren Mund nicht halten. Weil sie den Unterricht und den häuslichen Frieden stören, bringen sie Lehrer und Eltern an den Rand der Verzweiflung. Seit Heinrich Hoffmann sie in seinem Struwwelpeter sehr eindringlich beschrieben hat, werden sie häufig als abschreckendes Beispiel ausgegrenzt. Dass aber nicht Bosheit, sondern eine Disregulation bestimmter Neurotransmitterstoffe im Zentralnervensystem für die Andersartigkeit der Kinder verantwortlich ist, ist immer noch viel zu wenig bekannt. Selbst Lehrer und sogar Therapeuten vermuten oft zu Unrecht, dass die Eltern ihre Kinder falsch erzogen haben.

Statt Strafen brauchen solche Kinder besondere Hilfen. Das zugrunde liegende Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) ist inzwischen gut erforscht. Während früher vor allem die motorische Unruhe im Vordergrund stand, korrigierten Ärzte und Psychologen, Lehrer und Eltern, die sich Ende Februar in der Evangelischen Akademie Bad Boll zur zweiten interdisziplinären Tagung über ADS eingefunden hatten, die alten Klischees. Das Syndrom muss nicht mit Hyperaktivität gekoppelt sein und trifft Mädchen ebenso wie Jungen. Im Vordergrund steht die leichte Ablenkbarkeit, die Betroffene daran hindert, Aufgaben zu beginnen und zu Ende zu führen (oft werden die Hausaufgaben vergessen), das der nachgewiesenen Intelligenz entsprechende Leistungsniveau aufrechtzuerhalten und sich auf soziales Lernen einzulassen. ADS-Kinder driften oft in Tagträume ab, wollen dann wieder alle Dinge gleichzeitig tun, bedenken oft nicht die Konsequenzen ih-

res Tuns, verlieren Gegenstände und halten Redebeiträge, die nicht enden wollen. Sie haben Schwierigkeiten, bei einer Sache zu bleiben; in ihren Kinderzimmern herrscht nicht selten Chaos, und sie zeigen gelegentlich ein »Boss-Verhalten«.

»ADS bedeutet ständig in der Krise zu sein«, erläuterte Cordula Neuhaus, die sich als Diplom-Psychologin und Diplom-Heilpädagogin seit 1983 mit der Thematik beschäftigt. Aus ihrer täglichen Praxis weiß sie von Schwankungen in der Impulsivität, Verzögerung im Erlernen eigenverantwortlichen Handelns und häufiger seelischer Entwicklungsverzögerung. Sobald Betroffene richtig motiviert sind, können sie ihre Wachheit aufrechterhalten, was oft zur Aussage verleitet: »Du kannst ja, wenn du nur willst«. Weil die Dopamin-Übertragung im Synapsenspalt zu gering ist, bleibt das Arbeitsgedächtnis klein, entwickelt sich keine richtige Selbsteinschätzung und Verhaltenskontrolle. Das Zeitfenster für ADS-Betroffene bleibt »immer im Hier und Jetzt«. Komplexe Gedankengänge lassen sie vom Hundertsten ins Tausendste rutschen und das ursprüngliche Thema verlieren. Zudem ist auch die motorische Kontrolle getrübt, weshalb sie ihre Kraft nicht dosieren können, was sich bei Schülern unter anderem im verkrampften Halten des Schreibwerkzeugs widerspiegelt.

Bei ADS-Betroffenen findet sich ein extremer Widerspruch zwischen Selbstwahrnehmung und Wirklichkeit. Das Syndrom verläuft wellenartig und kann auch zu Symptomen wie Kopfschmerzen, Schwindelgefühl oder Bauchbeschwerden führen. Eine Behandlung dieser – mit einem geringen Selbstwertgefühl verbundenen

– Schwierigkeiten ist dringend angesagt und reicht vom »Sich-Selbst-Kennenlernen« bis zur Aufklärung der Umwelt. Ein Eltern- und Lehrertraining ist ebenso nützlich wie Hilfestellungen, um mit der Realität klarzukommen.

Der eigens aus den USA angereiste Direktor der Psychiatrischen Abteilung der Yale University in Hamden, Thomas E. Brown, erläuterte anschaulich, warum oft erst Psychostimulantien (am besten wirkt Methylphenidat, im deutschen Handel unter »Ritalin« bekannt) die Kinder in die Lage versetzen, erfolgreich an einer Verhaltenstherapie teilzunehmen. Vor allem Eltern, die mit nur geringem Erfolg die gesamte Familienernährung umgestellt hatten, nickten bei Browns Ausführungen zustimmend. In unabhängigen Studien kam Professor Götz-Eric Trott, Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Aschaffenburg, zu ähnlichen Ergebnissen, wie sie Charles Bradley bereits im November 1937 beschrieben hat. Aus diesem Grund »wundert« es den naturheilkundlich interessierten Arzt, »mit welchen homöopathischen Inhaltsstoffen manche Behandlung angegangen wird«. In seinen Augen fallen viele Medikamente unter »Glaube, Liebe, Hoffnung«, während er mit »Ritalin« die besten Erfahrungen gemacht hat. »Es gibt kaum ein Medikament, über das so viele Daten vorliegen wie über die-

ses Präparat«. Die hervorragende, sofortige Wirkung zeichnet es als »Goldstandard« in der Aufmerksamkeitsstörung aus. Bei acht von zehn Kindern änderte sich das gestörte Verhalten unter dem Medikament prompt, zuverlässig und ohne Toleranzentwicklung. Insbesondere die Unruhe, Impulsivität und Aggressivität ließen nach, schulrelevante Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Konzentration, Aufmerksamkeit, soziale Kontakte und das motorische Verhalten wurden deutlich verbessert. Die Verfasserin dieses Berichts hat am eigenen Kind dankbar erlebt, wie durch Ritalin überhaupt erst die Möglichkeit für Therapien geschaffen wurde. Der therapeutische Einsatz ist aber grundsätzlich erst nach sorgfältigen Untersuchungen und einer eindeutigen ADS-Diagnose gerechtfertigt. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass »Ritalin« nicht heilt, sondern nur Hilfe ermöglicht und wirksamer macht.

Weitere Informationen zur Gesamthematik können im Buch »Leben mit hyperaktiven Kindern« von Cordula Neuhaus (Ravensburger Verlag, 1996) nachgelesen werden. Eltern und Lehrer können sich auch an den Bundesverband der Elterninitiativen zur Förderung hyperaktiver Kinder, Postfach 60, 91291 Forchheim, wenden oder sich unter <http://hypies.solution.de> ins Internet einklinken. *Gabriele Steininger*

## Zur Hyperkinese-Behandlung mit Ritalin

Zur Ritalin-Behandlung nehme ich auf Anfrage der Redaktion Stellung wie folgt.

An der Wirkung von Ritalin u.ä. im Stoffwechsel des Nerven-/Sinnessystems (Gehirnstoffwechsel) besteht kein Zweifel. Nach der Einschätzung des kritischen und unabhängigen Arznei-Telegramm 4/96 profitieren »einige Kinder mit hyperkinetischem Syndrom ... zumindest kurzfristig von der Einnahme von Psychostimulan-

zien, wie Methylphenidat (Ritalin). Voraussetzung sind gesicherte Diagnose und stützende Maßnahmen wie Verhaltens- und Familientherapie. Wegen des Risikos erheblicher Störwirkungen ist eine strenge Indikationsstellung erforderlich.«

Es besteht die Vermutung, dass Ritalin in erheblichem Maße unsachgemäß verordnet wird, z.B. bei einer Zunahme der Verord-

nungszahlen 1994 bereits gegenüber dem Vorjahr um ein Viertel. Die hauptsächlichsten Einwendungen gegen vorliegende Studien beziehen sich auf ihre überwiegend kurze Dauer (im Mittel sieben Wochen) und darauf, dass sich Lernstörungen und Beeinträchtigungen des Sozialverhaltens nur randständig durch Medikamente beeinflussen ließen. Es wird betont, dass nach den Richtlinien nur Kinder über sechs Jahre Ritalin erhalten dürfen und durchaus Nebenwirkungen bestehen: »Mit Schlafstörung, Angst, Weinerlichkeit, Wachstumsverzögerung (mehrmonatige Einnahmepausen erforderlich), Appetitlosigkeit und Gewichtsverlust, Auslösung von Ticks und Verhaltensstereotypen sowie erhöhter Krampfbereitschaft ist zu rechnen. Missbrauch und Abhängigkeit scheint weniger ein Problem der Kinder, sondern der betreuenden Eltern und Kontaktpersonen zu sein.« (Arznei-Telegramm 4/96, S. 338/39) Von daher würde ich das Mittel nicht als »Goldstandard« bezeichnen, sondern nach wie vor als *Ultima ratio* ansehen, wie ich es bereits in meinem Artikel »Das zappelige Kind« in der »Erziehungskunst« 3/92 darlegte und wie es lange Zeit Konsens in der Kinder- und Jugendpsychiaterchaft war und noch ist, wie aus der folgenden Stellungnahme der Fachverbände hervorgeht. Das heißt, Ritalin darf erst dann eingesetzt werden, wenn nach sorgfältiger Prüfung der Diagnose und der Lebensumstände des Kindes sowie nach Ausschöpfung aller heilpädagogisch-psychotherapeutischen, erzieherischen und schulischen Möglichkeiten kein anderer Weg bleibt.

Für mich jedenfalls ist die heilpädagogische Behandlung des ADS immer noch der Goldstandard. Nichts kann die verständnisvolle und haltgebende, entwicklungsfördernde Erziehungshaltung ersetzen, auch wenn Ritalin zugegebenermaßen berechtigt schuldentlastend auf die betroffenen Familien wirkt. Nach langjähriger Schularztztätigkeit an einer freien Sonderberufsfachschule

kann ich die ausdauernden Bemühungen der Eltern, Lehrer und Erzieherinnen über die Schulzeit hyperkinetischer Kinder hinweg nur bewundern, wenn diese den Schulabschluss erfolgreich erreichen und ihr Selbstvertrauen und Freude erhalten konnten. Damit werden diese heilpädagogischen Bemühungen reichlich belohnt, einschließlich eines konstitutionellen-schulärztlichen Verständnisses und dementsprechender Behandlung unter den Gesichtspunkten der anthroposophischen Medizin.

K. H. Ruckgaber  
*Kinder- und Jugendpsychiater – Psychotherapie an der Filderklinik bei Stuttgart*

*Auszüge aus einer Stellungnahme der Fachverbände für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Deutschland zur Behandlung hyperkinetischer Störungen im Kindesalter mit Methylphenidat (Ritalin), veröffentlicht in: Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Heft 1/1999*

Kinder mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen sind in ihrer psychischen Entwicklung, schulischen und beruflichen Bildung sowie sozialen Integration gefährdet. Übermäßige motorische Unruhe, gestörte Aufmerksamkeit, Impulsivität und leichte Erregbarkeit erschweren die Lebensführung, so dass der Leidensdruck groß ist. [...]

Die unsachgemäße medikamentöse Behandlung von Kindern mit hyperkinetischen Störungen veranlasst die drei Fachverbände für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Deutschland Stellung zu nehmen. [...]

Die Bezeichnungen »Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung« und »Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens« beinhalten nicht nur eine Störung der Aufmerksamkeit, sondern auch die Störung der Steuerung von Motorik, Impulsivität und Sozialverhalten. Nach gegenwärtigem Erkenntnisstand ist es wahrscheinlich, dass diese Symptomatik sich aus unterschiedlich

begründeten, reifungsbedingten Besonderheiten zentral-nervöser Informationsverarbeitung, die die Verhaltenssteuerung betreffen, erklärt.

Alle genannten Verhaltensmerkmale können aber auch Symptome organischer oder anderer psychischer Erkrankungen sein. Somit ergibt sich immer eine differentialdiagnostische Aufgabe, und zur Diagnostik sind körperliche, einschließlich laborchemische, neurologische und psychodiagnostische Untersuchungen sowie Verhaltenseinschätzungen mit eingeführten Skalen notwendig. Immer sind organische Ursachen auszuschließen. Bleiben z.B. Störungen des Sozialverhaltens, umschriebene Entwicklungsstörungen (z.B. der Sprache, des Lesens und Rechtschreibens), Störungen der Intelligenzentwicklung, andere psychische Erkrankungen oder auch Anpassungsreaktionen auf aktuelle Lebensbelastungen unbeachtet, so ist dies gleichbedeutend mit der Gefahr verkürzter Indikationsstellungen oder Unterlassungen für die Behandlung. Die hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens bedarf gesonderter Beachtung und Klassifikation. [...]

Mit der Medikamentengruppe der Stimulanzien, an erster Stelle dem Methylphenidat, verfügt der Arzt über eine wirksame psychopharmakologische Behandlungsmöglichkeit. Dies darf aber keinesfalls zu leichtfertiger Verordnungspraxis verleiten.

Die Indikation zur Behandlung mit Methylphenidat ergibt sich aus der qualifiziert gestellten Diagnose und der Gesamtsituation eines Kindes, insbesondere aus bereits erkennbarem oder drohendem Scheitern in der schulischen Entwicklung und in der sozialen Integration. Die Behandlung mit Methylphenidat ist Teil einer multimodalen Gesamtbehandlung. Sie umfasst die Beratung und Behandlung des Kindes, die Beratung der Familie und des weiteren Umfeldes, z.B. die Verständigung mit Kindergarten und Schule. Wirksame Therapieformen sind Verhaltenstherapie und Pharmakotherapie.

Die Pharmakotherapie erfolgt in erster Linie mit Psychostimulanzien, in der Regel mit Methylphenidat. Sie ist das wirksamste Mittel zur Reduzierung hyperkinetischen Verhaltens. In kontrollierten klinischen Untersuchungen hat sich eine Dosierung von 0,5 bis 1,0 mg/kg/Tag, verteilt auf ein bis drei Einzeldosen (in der Regel 2/3 morgens, 1/3 mittags), als optimal erwiesen. Für die Durchführung gibt es national und international übereinstimmend festgelegte Richtlinien, die über Voraussetzungen, Therapiebegleitung, notwendige Kontrollen, Dosierung, Dauer der Medikation u.a.m. informieren. Die Medikation ist für Kinder unter sechs Jahren nicht ausreichend geprüft. [...]

Abweichend von den bewährten, wissenschaftlich abgesicherten Grundlagen und Empfehlungen für die Behandlung hyperkinetischer Störungen bei Kindern wird in Deutschland von einigen Ärzten eine sog. Hochdosistherapie mit Methylphenidat in Dosierungen, die über 60 mg, z.T. über 100 mg liegen, empfohlen und durchgeführt, so dass die Dosierung von 1,0 mg/kg/Tag überschritten wird. Begründet wird die Überschreitung der empfohlenen Dosis mit dem Hinweis auf persönliche Erfahrungen mit hyperkinetisch gestörten Kindern, bei denen die medikamentöse Behandlung mit Methylphenidat in regelrechter Dosierung versagt und die Hochdosierung den gewünschten Erfolg gebracht hätte. Wissenschaftlich ist nicht belegt, dass Dosierungen oberhalb von 1 mg/kg/Tag Aufmerksamkeit und Gedächtnis verbessern; vielmehr wächst die Gefahr des Auftretens erheblicher und z.T. bedenklicher körperlicher und psychischer Nebenwirkungen. [...]

Die Behandlung von Kindern mit hyperkinetischen Störungen sollte nur erfolgen, wenn sie sich auf eine Diagnostik stützt, die sich auf Untersuchungsbefunde zu störungsrelevanten körperlichen, kognitiven und psychischen Funktionen sowie sozialen Bindungen bezieht. Deshalb sind eine

somatisch-neurologische Untersuchung (Körpergröße, Körpergewicht, Herzfrequenz, Blutdruck), eine Labordiagnostik (Differentialblutbild, Elektrolyte, Leberstatus, Schilddrüsen- und Nierenfunktionswerte), ein Ruhe-EEG und eine kognitive Leistungsdiagnostik unerlässlich. Notwendig ist eine orientierende Familiendiagnostik und Verhaltensanalyse.

Die Regeln für Indikation, Durchführung und Überwachung der Stimulanzienbehandlung sind einzuhalten. Die medikamentöse Behandlung – wenn indiziert – ist Teil psychotherapeutischer und spezifisch pädagogischer Betreuung des Kindes in Kooperation mit Familie und ggf. mit Kindergarten, Schule und anderen, das Kind betreuenden Einrichtungen. Die bloße Beschränkung auf die Pharmakotherapie missachtet elementare Bedürfnisse und Ansprüche der Kinder und widerspricht den

Regeln guter klinischer Praxis ebenso wie das Diagnostizieren oder Rezeptieren ohne Untersuchung.

Die ärztliche Therapiekontrolle hat regelmäßig Essverhalten, Wachstum, Herz- und Kreislauffunktionen sowie die allgemeine Verhaltensentwicklung (Auftreten von Tics?) zu überwachen, letzteres ggf. unter Einsatz von eingeführten Skalen zur Verhaltenseinschätzung.

#### Literatur:

Leitlinien zur hyperkinetischen Störung, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Zusammenarbeit mit dem Berufsverband der Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Deutschland und der Bundesarbeitsgemeinschaft der leitenden Ärzte kinder- und jugendpsychiatrischer Kliniken und Abteilungen, 1999

## Autorität und Hülle – Zum Theaterspiel in der 8. Klasse

Die lieb gewonnene Gewohnheit eines Klassenspiels mit öffentlichen Aufführungen hat schon immer alle Kultur- und Theaterfreunde begeistert. Scheint hier doch die Schule zu höherem Ziele aufgerufen, und alle Kräfte sind zur großen Tat vereint.\*

Und dennoch: nirgends findet man bei Rudolf Steiner ein »Sterbenswörtchen« der Anregung, des Hinweises auf eine solche Unternehmung, die ein Viertel des Schuljahrs überschattet, die Kräfte nach außen zieht und das Lernen gleichsam abgewöhnt. Man findet an manchen Schulen eine

Lehrerstelle eingerichtet, um dergleichen Präsentation bühnenreif zu bekommen. Dazu kommt die Belastung des Klassenlehrers, der pausenlos für das Spiel arbeitet, und die der Kunst- und Handarbeitslehrer, die für Bühne und Kostümierung antreten – ein großer Aufwand.

Es gilt also zu hinterfragen: Sind es wirklich höhere Ziele dieser Altersstufe, die da verfolgt werden? Werden hier Kräfte konzentriert oder werden sie zersplittert; werden die Schüler vorwärtsgebracht oder ausgepowert? Prinzipien wie Autorität, Hülle, Gemeinschaft, Erwachen an der Welt, die im pädagogischen Handeln dieser Altersstufe schrittweise und geführt zu verändern sind, sollten bedacht werden.

\* Auszug aus einem unveröffentlichten Skript der Pädagogischen Forschungsstelle, Abt. Kassel, über »Geburt und erste Schritte des Astralleibes – Zum Unterricht in den Übergangsjahren von der Mittel- zur Oberstufe«.



## Das Autoritätsproblem

Das Urteil des Schülers der unteren Mittelstufe (5. und 6. Klasse) sollte zwar an Tatsachen herandringen, aber in der Hülle der Klasse, d.h. unter der Führung des Klassenlehrers bleiben. Die Urteilsgegenstände werden vom Lehrer herausgegrenzt und die Richtung ihrer Bewertung wird so eingeschlagen, dass sich das Ganze schon im Gespräch in ein gefühltes Größeres hinein auflöst. Die intellektuelle Unterscheidung und Gruppierung der Dinge und die wertende Subjektivität, die zusammen das Urteil ausmachen, werden betätigt – doch nach vorbereitetem, vorabwägendem Gemeinschaftsprozess. Das heißt hier: das Urteil bleibt in einer Hülle, in einer feinen, webenden Objektivität der Gemeinschaftsicht. Die volle Subjektivität wird vom Sechstklässler noch nicht wie etwa vom Neuntklässler selbstherrlich behauptet. Die Denkwege werden anders geleitet.

In der 8. Klasse muss das Urteilsvermögen weiter herausdringen, indem es nur noch unmerklich dem Lehrer folgt, aber es sollte doch noch umhüllt bleiben. Es sollte der Sozialprozess der Gruppe und der Klasse der Tummelplatz geistiger Eigenorientierung sein. Gruppen üben etwas weitgehend Selbstgewähltes ein (etwa kleine Szenen für eine Aufführung in der Klasse). Alle Prozesse dabei müssen zwischen den Schülern bis zum Aufleben der gemeinsamen Realisierung weitgehend selbst vermittelt werden. Im kleinen Rahmen sollte alles Geschehen, alles Unternommene dem Schüler verständlich sein. Der Lehrer regt nur leise an, mildert, richtet die Ziele und ordnet den Rahmen der Verwirklichung. Und die Schüler bringen nur zur Wirkung, was sie selbstüberschauend durchlitten und errungen haben – wenn es denn gelungen ist, wenn sich ein gemeinsamer Weg hat durchwandern lassen. Autoritätsarme Räume innerhalb der Gemeinschaft umhüllen noch, was zur 9. Klasse aus jeder Geborgenheit

herausfällt.

Im konventionellen Klassenspiel dagegen, mit dem Erfolgswang der großen Abendveranstaltung, kann der Schüler nur der Lehrerautorität folgen. Er kann nicht selbstständig ins Werk setzen, was da aus der Literatur als Schauspiel herankommt. Er kann ahnen, wünschen, mitreden, aber nicht beurteilen, was in welchem Sinne wie zu machen ist. Ja, nicht nur der eigene Lehrer, sondern noch weitere Spezialisten werden herangeholt, um auf ihn aus fernen Quellen und unerreichbarem Ratschluss einzuwirken. Wie sollen die Schüler überschauen, beurteilen, realisieren, was sich nicht einmal ihr Lehrer zutraut?

Statt Autorität altersgemäß zu mildern, fällt man in die Kinderbehandlung zurück. Dazu kommt am Schluss die Täuschung eines großen Theaterauftritts. Dabei stammt aber die Auffassung des Inhalts und der Zchnitt des Ganzen aus dem Urteil anderer.

## Das Hüllenproblem

Es wurde gezeigt, dass mit dem Auswählen, Kürzen, Einstudieren des Theaterstückes eine Welle von Autorität auf die Schüler zurollt. – Auch wenn sie gelegentlich zu dem Gefühl gebracht werden mitzusprechen, stehen sie im Banne des großen, von anderen gelenkten Ereignisses, das die geistigen Bemühungen des Unterrichts ablöst; so als hätten sie sich das verdient oder es wäre ein ihnen zukommendes Recht. Zunächst brandet diese Welle von Autorität noch innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft herauf. Das Ganze ist aber da-rauf angelegt, diese Hülle zu verlassen. Das drohende Herausstoßen der Schüler in die Öffentlichkeit gibt ja dem Ganzen den Schwung.

Nun versuchen Lehrer und Schüler in dieser Art Notsituation wieder Hülle zu bilden: man öffnet sich gegenseitig, man wächst menschlich zusammen, eine tiefere Gemeinschaft begründet sich. Man hat Freude am Üben, die Fähigkeiten weiten sich, ein jeder

wird gehoben durch die Entwicklung aller. Das sind aner kennenswerte Früchte eines Klassenspiels. Aber sie reifen nicht auf dem Wege der geistigen Arbeit durch die Klassen, sondern am Ende durch eine Hauruck-Unternehmung außerhalb des Weges mit dem Aufzüngeln nach öffentlichem Auftritt. – Wo liegt genau der Schaden?

Die Schüler, die Nebenrollen spielen und die Bühne umbauen, bleiben in einer Hülle. Sie dienen mehr dem Ganzen und den Hauptrollen. Sie werden nur für die späteren Jahre leicht verwirrt, indem ihnen beigebracht wurde: das wahre Leben spielt sich außerhalb der Unterrichtsbemühungen ab; und das eigentliche persönliche Streben lebt woanders auf, ebenso das tiefere Gemeinschaftsgefühl. Schlimmer ergeht es den Haupt- und Mittelrollen. Sie treten vor die Dunkelheit des Saales und schmettern etwas heraus, eben den tieferen Gehalt des Stückes, den sie nicht beurteilen und damit nicht eigentlich packen können. Sie müssen aus der Hülle heraustreten, sind aber selber hohl. Die Zuschauer saugen an ihnen etwas ab, das sie nicht haben. – Man kann an den guten Schülern, die gerne für diese Präsentation benutzt werden, gerade wenn sie ihre Sache sehr gut gemacht haben, in der 9. Klasse Entkräftung, Lernschwäche und Orientierungslosigkeit beobachten. Sie wurden aus der Hülle herausgestellt und mussten etwas geben, das sie noch nicht in sich entwickeln konnten. Das trifft gerade bei gehaltvollen Theaterstücken zu, die wirksam aufgeführt wurden. Bei improvisierten bis chaotischen Aufführungen mit vielen Pannen kommen die Schüler besser weg, weil sie noch am für sie Greifbaren arbeiten.

## Resümee

Was wäre die Lösung? Zunächst die Zuschauerschaft auf die Klassengemeinschaft beschränken. Gift sind natürlich Tourneen. Und dann ein Stück wählen, das die Schüler beurteilen und damit viel mehr selbst

gestalten können; also etwas Kleines und Vordergründiges, wo es auf die Gruppenprozesse mit ihren Einfällen, Abbrüchen und Risiken ankommt, die sich dann auch zur Schau stellen dürfen. Nicht die Aufführung, die man doch noch »hingekriegt« hat, sollte entscheidend sein, sondern z.B. auch die Aufsätze, die die Schüler im Vorblick, in der Argumentation für bestimmte Ablaufformen und im Rückblick schreiben – wenn sich die Sache denn überhaupt für soviel Nichtunterricht lohnt, wenn es nicht vieles Bessere für eine 8. Klasse gibt.

Was hat das Klassenspiel mit dem Mathematikunterricht zu tun? In den vorderen Teilen dieser Einleitung ist dargestellt, wie das Denken als welteigener Prozess (der mir erst die Welt zeigt, die ohne denselben gar nicht da ist) – wie dieses Denken für die Persönlichkeitsmitte des Schülers, für seine Selbsterkundung entscheidend wird. Die Öffnung des Subjektiven, die darin liegt, und die Individualisierung, die gleichzeitig beginnt, sie sollten wie das Sprengen einer Hülle erlebt werden können: das endliche Sprengen von etwas (der Klassenlehrerführung), das schon zu lange gedauert hat. Damit hier wirklich etwas Befreiendes, aber auch neu verbindlich werdendes erfahren werden kann, ist ein vorangehender Erhalt der Autorität, aber mit Lockerung erforderlich und ebenso das Erhalten einer lockeren Hülle mit vielfältiger, neuer Bewegung darinnen.

Die Betrachtung des Klassenspiels sollte zeigen, dass es nötig ist, will man Unterrichtsinhalte und -methoden sachgemäß ansetzen, gerade an einschneidenden Fragen der Praxis unter Riskanz liebgewordener Gebräuche die Beobachtung zu schärfen. Was man unabhängig von den Unterrichtsinhalten eigentlich pädagogisch aufleben lassen will, das zu überlegen sollte ein Stück weit in einer auch unbehaglichen Form angerissen werden.

*Manfred von Mackensen*

# Rückblick auf ein Theater-Projekt

Im Goethejahr 1999 den »Faust« auf die Bühne bringen – zu diesem Wagnis entschlossen sich in der Essener Waldorfschule ein Lehrer und spontan auch viele Schüler der damaligen 11. Klasse.

Beide Teile sollten es möglichst sein. Denn was bedeutet der erste Teil, wenn der zweite Teil nicht gekannt wird? Selbst in den legendären Faust-Epochen der 12. Klassen von Waldorfschulen bleibt der zweite Teil häufig im Alltag des auf das bundesdeutsche Abitur orientierten Unterrichts stecken, weil die Anforderungen der Schulbehörden leichter mit Kurzgeschichten zu erfüllen sind. Ganz zu schweigen von den Kollegen an Waldorfschulen, die sich nicht in der Lage sehen, sich in der Phantasmagorie dieses Stückes zurechtzufinden. Zudem musste ich feststellen, dass die Schüler unserer Zeit immer weniger in der Lage zu sein scheinen, klassische Texte zu verstehen und sie mit ihrer inneren Erfahrung als Mensch in Einklang zu bringen, wenn sie nur gelesen werden! Etwas anderes, eine neue geradezu aufregende Möglichkeit des Verstehens tritt ein, wenn ein Text auf der Ebene des Scheins Wirklichkeit werden soll, d.h. wenn er auf der Bühne mit den eigenen zur Verfügung stehenden Mitteln lebendig werden kann.

Etwa zur gleichen Zeit drängte mich die Tänzerin Pilar Buria, das Bochumer Jugendtheater »Theater Total« dramaturgisch zu beraten. Nachdem ich die Leiterin des Theaters, Barbara Wollrath-Kramer, kennen gelernt hatte, erkannte ich den großen Gewinn für meine eigene pädagogische Tätigkeit. Barbara Wollrath-Kramer sammelte in diesem Jahr zum zweiten Mal theaterbegeisterte Jugendliche aus dem ganzen Bundesgebiet, um mit ihnen zu erfahren, was es heißt, Theater zu spielen. Sie hatte ganz unabhängig von mir »Faust« ins Auge gefasst.

Die Mitarbeit bei »Theater Total« gab mir die Möglichkeit, die Regiearbeit von Barbara Wollrath-Kramer kennen zu lernen. Hier hatte ich eine professionelle Regisseurin gefunden, die genau das praktizierte, was mir für meine eigene theaterpädagogische Arbeit an der Schule nach fast 18-jähriger dilettierender Praxis theoretisch vorschwebte: Die jungen Schauspieler sollen nicht die Vorstellungen des Regisseurs erfüllen, sondern selbst ihre Form der Darstellung und des Zusammenspiels aus der inneren Verbindung zum Text finden. Es soll bei der Theaterarbeit ein gestaltbildender Prozess in Gang kommen, dessen Ergebnis einerseits offen, andererseits aber schlüssig sein soll.

Diese Erfahrungen hatten zur Folge, dass ich mein bisheriges Konzept der Theaterarbeit an der Schule völlig umstülpte.

Nicht Rollenverteilung und Auswendiglernen bildeten jetzt den Anfang, sondern einfachste Schauspielübungen und Improvisationen, die ich dreimal wöchentlich nachmittags mit den Schülern durchführte, flankiert von dramaturgischen Sitzungen, in denen wir uns mit den Texten befassten. Bei den praktischen Übungen versuchten wir, die Szenen aus »Faust« zu improvisieren und schrittweise immer mehr vom Text in die Szenen zu übernehmen. Noch gab es keine Besetzungsliste. Wenn wir eine Szene aus »Faust« improvisierten, durfte jeder die Rolle spielen, die er spielen wollte. Mein Ziel war, den Schülern klar zu machen, dass es, wenn man das Theater ernst nehme, keine Haupt- und Nebenrollen gebe.

Während zwei Drittel der Schüler alle bisher geprobtten Szenen noch einmal auf der Bühne übten, stand ich vor dem Rest der Klasse, um sie einzuladen, auf den fahrenden Zug zu springen und mitzumachen. Die Rechnung ging auf, nur drei Schüler der Klasse blieben bei dem ganzen Projekt



zurück.

Die Besetzungen ergaben sich dann weitgehend aus den Improvisationen.

Die eigentlichen Proben konzentrierten sich im Wesentlichen auf den ersten Teil, das Stück schloss sich bald als ein Ganzes zusammen, und unter den Protagonisten der Klasse wurde nun die Frage laut: Sollen wir denn wirklich den zweiten Teil auch spielen, das schaffen wir doch gar nicht.

Wir hatten bisher nur wenige Szenen aus Faust II geprobt. Zwei Schülerinnen sagten mir, dass sie eine Improvisation vorbereitet hätten und führten sie vor. Sie kauerten sich parallel auf die Bühne und richteten sich langsam in rhythmischen Bewegungen auf. Es war faszinierend. Ich bat um Wiederholung, und zwei andere Schüler fanden sich bereit, dazu mit Gitarre und Trommel zu improvisieren. Es war ein großartiger Moment: So kommt Helena aus dem Reich der Persephone an. Das große Glück war dann Pilar Buria, der wir die Szene vorspielten. Sie griff all die vorhandenen Momente auf, um sie zu differenzieren, so dass eine der schönsten Szenen des ganzen Stückes begann Gestalt anzunehmen. Eine ähnliche Situation ereignete sich wenig später: Es ging um die Begegnung von Faust und Helena, eine heikle Szene. Wie sollte man sie spie-

len? Mann und Frau begegnen sich, lieben sich, obwohl sie nichts weiter als Allegorien, bestenfalls Symbole sind, die Epochen der Menschheitsentwicklung darstellen. Mir fiel nichts anderes ein, als die anwesenden Schüler zu bitten, einen Kreis zu bilden. Die Schüler, die Faust und Helena darzustellen hatten, sollten sich gegenüber an den Rand des Kreises stellen, um sich dann langsam, während Faust und Helena der anderen Besetzung den Text lasen, aufeinander zu bewegen und sich auf dem Höhepunkt der Szene zu berühren. Wir hatten das Licht im Raum auf ein Minimum herab gedämpft. Unmittelbar entstand eine feierliche Atmosphäre, die uns alle tief bewegt hat. Manche fühlten sich in eine andere, höhere Welt versetzt. Zugleich wuchs aber die Sorge, wie wir diese Stimmung vor 600 Zuschauern in einem abscheulichen Betonsaal aufrecht halten sollten. So göltig die erlebten Momente auch waren, wir mussten da-ran arbeiten, das, was uns geschenkt war, neu zu erringen. Abermals griff Pilar Buria das auf, was innerlich da war, und half uns Schritt für Schritt, das Erlebte in eine äußere, darstellbare Form zu gießen.

An diesem Punkt trat eine Wende in der ganzen Truppe ein, vier Wochen vor der Aufführung wurde uns der zweite Teil des Faustes lieber als der erste. *Karl Neuffer*

## »Wir sind eine Schule und kein Theater!«

- und die Antwort eines Schülers

Über zwei Monate ist es jetzt her, dass wir den Faust zum letzten Mal aufgeführt haben. Eine gewisse Euphorie hält an, vermischt mit unglaublich schönen Erinnerungen und der Gewissheit, den Höhepunkt unserer Waldorfschulzeit damit erreicht zu haben. Wir alle haben die Arbeit an diesem Projekt als sinnvoll und persönlich bereichernd empfunden. – Ein absolut positives Unterfangen also!

Neben dem vielen Lob, das wir für unseren Faust bekommen haben, blieben natürlich einige kritische Stimmen nicht aus. Erstaunlicher Weise richtete sich die Kritik zum Teil jedoch nicht gegen die Inszenierung als solche, sondern gegen die Methode und gegen das ganze Projekt. Was kann jedoch an einem Projekt zu kritisieren sein, das von allen aktiv Beteiligten ausnahmslos als positiv und bereichernd betrachtet wird?

Einige äußerten ihr Missfallen mit der oben angeführten Floskel und ließen uns damit keine Alternative: Einerseits sind Klassen-spiele wichtiger Teil der Waldorfpädagogik, andererseits sind wir aber »eine Schule und kein Theater«. Was haben wir also falsch gemacht?

Wenn wir davon ausgehen, dass es Sinn und Zweck einer Schule – speziell einer Waldorfschule – ist, die Menschen umfangreich zu bilden, sie zu formen, ihnen praktische Erfahrungen zu verschaffen, ihnen das Zusammenspiel von Individuum und sozialer Gemeinschaft näher zu bringen und sie durch all das letztendlich so gut wie möglich auf das weitere Leben vorzubereiten, dann erfüllt ein Theaterprojekt wie das unsere diese Aufgabe vollkommen.

Die Arbeit an einem Projekt diesen Ausmaßes ist ungeheuer komplex, und ebenso komplex und vielseitig sind auch die Möglichkeiten für jeden Einzelnen, sich zu bilden, Wissen aufzunehmen und neue Erfahrungen zu machen – sei es auf der Bühne oder darum herum: Es findet eine permanente, konzentrierte Entwicklung statt. Man lernt nicht nur ein klassisches Werk der Weltliteratur kennen und versucht, es durch Bewegung, Ausdruck und Sprache lebendig werden zu lassen, sondern man lernt auch Verantwortung zu tragen und zu akzeptieren. Man lernt, sich und anderes zu organisieren und zu koordinieren, und man lernt dabei, ganz von alleine, eine Menge über sich selbst, denn ein Theaterstück entrückt nicht nur den Zuschauer, sondern ermöglicht in seiner Entstehung auch dem Schauspieler, indem er auf der Bühne zu einem anderen wird, ein Stück weit aus sich selbst herauszutreten und die eigene Persönlichkeit kritisch zu reflektieren. Zudem ist ein Projekt wie dieses Berufsorientierung und zugleich Praktikum für eine Vielzahl von Bereichen, sei es nun Schauspielerei, Regie, Theater- oder Literaturwissenschaft, Germanistik, Philosophie, Bühnen-, Kostüm- oder Maskenbildnerei, Layout, Öffent-

lichkeitsarbeit oder Fotografie, sei es Licht- oder Tontechnik, Bühnenmeisterei, Musik, Tanz oder Choreographie. Dazu kommen Erfahrungen mit Menschen, Gremien, Firmen usw. Je nach Interesse macht jeder, was er kann und will, und leistet so einen wertvollen Beitrag zu einem Prozess, der allen gemeinsam dient.

Und ein weiterer Kritikpunkt: Hatten wir von vornherein einen zu hohen Anspruch? Rät man uns zu Mittelmäßigkeit? Kann denn nicht aus einem Projekt nur dann etwas wirklich Intensives entstehen, wenn man immer nur die höchsten Ansprüche an sich und die anderen stellt, und sollte die Schule nicht lehren, dass das Streben nach Perfektion etwas Positives ist? Geradezu grotesk wirkt dieser Kommentar, wenn man den Vergleich bemühen würde: »Wir sind eine Schule und kein Orchester« oder »Wir sind eine Schule und kein Handwerksbetrieb« – obwohl doch gerade hier berechtigterweise immer nur das Beste und Genaueste verlangt wird. Warum also kann man dann an das Kunstwerk »Theaterstück« einen *zu* hohen Anspruch stellen? Trotzdem haben wir offenbar zu viel Aufwand getrieben, obwohl ich mir nicht vorstellen kann, dass fachgerechte Unterstützung und ein angemessener technischer Rahmen im Sinne Rudolf Steiners übertrieben sein sollten für Goethes Meisterwerk.

Meine Erfahrung ist: Der gemeinsame Anspruch an das Ergebnis stößt nicht ab, sondern er reißt mit. Indem alle gemeinsam und jeder für sich nach dem ästhetischen Ideal in allen Bereichen suchen, entsteht etwas wirklich Vorzeigbares – und nebenbei eine Klassengemeinschaft, die es zumindest bei uns noch nie gegeben hat.

Nichts macht mehr Spaß und ist befriedigender, als ein Theaterstück auf die Bühne zu bringen, das wirklich gut ist. Und andererseits ist nichts peinlicher, destruktiver und frustrierender als ein mutwillig vorgeschobener und eigentlich ungewollter Dilettantismus.

*Johannes Knecht*