



Wolfgang-M. Auer | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Bewegtes Klassenzimmer

Innovative und inklusive Pädagogik
an Waldorfschulen

Wolfgang-M. Auer | Angelika Wiehl (Hrsg.)
Bewegtes Klassenzimmer

Praxis Waldorfpädagogik

Herausgegeben von
Angelika Wiehl

Die Reihe „Praxis Waldorfpädagogik“ umfasst Publikationen zu aktuellen Handlungsfeldern der Waldorfschule und des Waldorfkindergartens. Pädagogische Grundelemente werden eingeführt und durch Praxiserfahrungen der Waldorfpädagogik ergänzt. Die Einzelbände sind themenspezifisch aufgebaut und bieten für Ausbildung und Beruf wissenschaftliche und praxisbezogene Handreichungen.

Wolfgang-M. Auer | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Bewegtes Klassenzimmer

Innovative und inklusive Pädagogik an
Waldorfschulen

Mit einem Vorwort von Renate Zimmer

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6414-8 Print
ISBN 978-3-7799-5724-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort – Den Körper zum Verbündeten gewinnen	
<i>Renate Zimmer</i>	10
Das Bewegte Klassenzimmer – wie Schule sich verändern kann.	
Einleitung	
<i>Wolfgang-M. Auer & Angelika Wiehl</i>	13
Teil I: Anthropologische und pädagogische Grundlagen des Bewegten Klassenzimmers	21
Das Bewegte Klassenzimmer an Waldorfschulen und seine anthropologische Begründung	
<i>Wolfgang-M. Auer</i>	22
1 Einleitung	22
2 Das traditionelle Konzept der Waldorf-Unterstufe	26
3 Anthropologische Grundlagen des Bewegten Klassenzimmers	27
4 Das neue Konzept	33
Ästhetische Bildungserfahrungen im Bewegten Klassenzimmer der Waldorfschule	
<i>Angelika Wiehl</i>	40
1 Ästhetische Erziehung durch entwicklungsgemäßes Erleben.	
Einleitung	40
2 Ästhetisch, künstlerisch und kreativ – im Verständnis der Waldorfpädagogik	42
3 Klassen- und Lernräume für einen bewegten Unterricht	44
4 Tafelbilder als ästhetisches Lehrmedium	47
5 Epochenhefte als Spiegel ästhetischer und individualisierender Bildungsprozesse	49
6 Bildungserfahrung und ästhetische Kompetenz. Ausblick	50
Grundlagen einer gesunden Bewegungserziehung	
<i>Niclas Kohl & Wolfgang-M. Auer</i>	53
1 Einleitung	53
2 Resilienz	54
3 Kurzer historischer Überblick	55
4 Bewegung und Leben	56
5 Gesundheit	59

6 Bewegung in der Schule	62
7 Fazit	66

Die Bewegungsarbeit von Elfriede Hengstenberg und ihre Relevanz für die kindliche Entwicklung heute

<i>Ulrike Barth</i>	69
1 Einleitung	69
2 Beiträge von Elfriede Hengstenberg im Mitteilungsblatt „Gymnastik“	70
3 Aktuelle Forschungsbezüge zu Bewegung	75
4 Bewegung und Schule	76
5 Ausblick	80

Teil II: Beiträge aus der pädagogischen Praxis 83

Pädagogische Praxis im Bewegten Klassenzimmer. Einleitung	
<i>Wolfgang-M. Auer</i>	84

Das Bewegte Klassenzimmer als Erlebnisraum	
<i>Tobias Jungermann</i>	89
1 Der Weg	89
2 Der Raum	90
3 Das Leben	91
4 Ausblick	93

Erfahrungen und Überraschungen im Bewegten Klassenzimmer	
<i>Ulrike König</i>	94
1 Einleitung	94
2 Der erste Tag	94
3 Unterrichtsbeginn	95
4 Rhythmischer Teil	95
5 Üben der Basissinne	96
6 Im Kreis	97
7 Rechnen	98
8 Begleitung durch den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin	99
9 Aus dem Fachunterricht: Handarbeit	100
10 Ausblick	101

Bewegung und Beweglichkeit	
<i>Petra Eimermacher</i>	102
1 Einleitung	102
2 Vorteile dieses Unterrichtsmodells	103
3 Mit Bewegung lernen	103
4 Unterrichtsbeispiele für körperliche und seelische Bewegungsfähigkeit	104

5 Schulung der Sinne	105
6 Unterstützung der gegenseitigen emotionalen Wahrnehmung	107
7 Förderung geistiger Beweglichkeit, Flexibilität und Kreativität	108
8 Ausblick	109
Bewegungsparcours als Vorbereitung auf das Lernen	
<i>Thomas Löffler</i>	110
1 Einleitung	110
2 Stille in der Mäusehöhle	110
3 Gleichgewicht im äußeren und inneren Erleben	111
4 Spielerische Gemeinschaftsbildung	112
5 Auf das Lernen vorbereiten	113
6 Grenzen erleben	116
7 Lernen und Gesundsein	117
8 Inklusive Aufgaben im Bewegten Klassenzimmer	119
9 Bewegtes Klassenzimmer ab der dritten Klasse	119
10 Ausblick	120
Kreative Bewegungsspiele im Erstklassenunterricht	
<i>Lilith Köster</i>	121
1 Einleitung	121
2 Vorüberlegungen zum kindlichen Spiel	121
3 Sinnesentwicklung als Basis des schulischen Lernens	122
4 Bewegungsspiele aus der Praxis	122
5 Das Fischleinspiel	123
6 Das Becherspiel	124
7 Das Schneckenspiel	125
8 Tiefes Meer und Wasserschlängen	126
9 Fazit	127
Spieltturnen und Persönlichkeitsentwicklung	
<i>Renate Magin im Gespräch mit Wolfgang-M. Auer</i>	128
Bewegter Unterricht als soziale Übung	
<i>Ingeborg Tinhofer & Janine Rattermann</i>	135
1 Einleitung	135
2 Parcours und Morgenkreis	135
3 Der Rhythmische Teil	136
4 Pause und gemeinsames Frühstück	137
5 Der Tagesabschluss	138
6 Gestalten der Lernumgebung	139
7 Die Klassendienste	139
8 Kontakte zu benachbarten Klassen	140

9 Schuljahresrückblick	141
10 Inklusionserfahrung mit einem fast blinden Mädchen	141
11 Die Zusammenarbeit mit den Eltern	142
12 Hospitation	143
13 Ausblick	144
In Bewegung lernen – auf die Vorbereitung kommt es an	
<i>Michael Vagt</i>	145
1 Ein Modell wird Realität	145
2 Erwartungen werden übertroffen	146
3 Soziales Lernen	147
4 Immer in Bewegung	148
5 Das Mögliche wird Wirklichkeit	149
6 Ausblick	150
Bewegtes Klassenzimmer: „Hier bin ich richtig!“	
<i>Corinna Schmidt-Jenko im Gespräch mit Angelika Wiehl</i>	152
Kooperation und Aufmerksamkeit durch rhythmische Übungen	
<i>Peter Matthias Dobiaschowski</i>	156
1 Einleitung	156
2 Die Situation der Kinder bei Schulbeginn	157
3 Rhythmen laden zum Mitmachen ein	158
4 Der Rhythmische Teil des Hauptunterrichts	160
5 Rhythmischer Bewegungsparcours	161
6 Weitere Beispiele für die Arbeit mit Rhythmen	163
7 Ausblick	166
Musikunterricht im Bewegten Klassenzimmer	
<i>Evi Pfefferle</i>	168
1 Einleitung	168
2 Klänge und Musik als Ritual	169
3 Singen im Kreis	170
4 Instrumentales Musizieren im Kreis	175
5 Übungen für musikalisches Sozialverhalten	178
6 Ausblick	179
Ein Rotkäppchen-Singspiel für die erste und zweite Klasse	
<i>Evi Pfefferle</i>	181
Ein Dreikönigs-Singspiel für die erste und zweite Klasse	
<i>Evi Pfefferle</i>	186

Teil III: Pädagogische Innovation und Reflexion	189
Wahrnehmungsvignetten als pädagogisches Reflexionsmedium. Ein Beitrag zur innovativen und inklusiven Pädagogik des Bewegten Klassenzimmers	
<i>Angelika Wiehl & Ulrike Barth</i>	190
1 Einleitung	190
2 Wahrnehmungsvignetten in der inklusiven Entwicklungs- und Lerndiagnostik	193
3 Zur Methode des Schreibens und Reflektierens von Wahrnehmungsvignetten	196
4 Beispiele aus der pädagogischen Praxis mit Wahrnehmungsvignetten	201
5 Anwendung der Wahrnehmungsvignetten in der Schule. Ausblick	207
 Die Autorinnen und Autoren	 213

Vorwort – Den Körper zum Verbündeten gewinnen

„Stillsitzen ist die Voraussetzung für Lernen“, „Konzentration hängt von körperlicher Unbeweglichkeit ab“, „der Geist kann sich erst dann voll entfalten, wenn der Körper stillgelegt ist“ – wie vielen solcher Vorurteile begegnen Kinder, wenn sie in die Schule kommen!?

Dabei beweisen bereits die Wandelhallen und die Promenaden in Klöstern und Kirchen seit der Antike, dass dies ein großer Irrtum ist. Hier wurde schon vor 2000 Jahren im Gehen meditiert, Philosophen diskutierten beim Spazierengehen, gelehrt und gelernt wurde im Stehen und im Liegen. Bewegung diente der Unterstützung geistiger Arbeit und Konzentration.

In der heutigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist dies eher ungewöhnlich, Bewegung und Lernen werden vor allem in der Schule meist als Gegensätze empfunden.

Lernen betrifft nicht nur den Kopf und den Verstand. Wir lernen mit allen Sinnen, mit Körper, Geist und Seele. Am Lernen ist immer der ganze Mensch beteiligt. Erste Lernerfolge gewinnt das Kind z. B. über seinen Körper, dazu gehört das zielgerichtete Greifen, der aufrechte Gang oder das freie Laufen. Sie führen zu Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, denn es sind Errungenschaften, die das Kind aus eigenem Antrieb und mit eigener Kraft erreicht hat. Über den Körper gewinnt es auch Erkenntnisse über die Beschaffenheit der Umwelt, über die Dinge und Gegenstände und ihre spezifischen Eigenschaften – diese Erfahrungen sind eng an die Bewegung gebunden. Nur durch Bewegung kann es sich ein Bild davon machen, wann, warum und wie ein Ball springt, rollt oder fliegt und wie man dies durch das eigene Handeln beeinflussen kann. Bewegung eröffnet Möglichkeiten der Begegnung mit der Welt, der Einsicht in Zusammenhänge, der Erkenntnis von Ursache und Wirkung.

Der Gedankenblitz während eines Spazierganges, Vokabeln lernen und dabei im Raum auf- und abgehen, Meditieren bei einem Gang durch den Wald – auch Erwachsene bestätigen, dass ihnen solche Situationen nicht unbekannt sind. Und wem ist nicht schon einmal bei einem Spaziergang die zündende Idee gekommen, auf die er am Schreibtisch sitzend nächtelang vergeblich gewartet hat?

Bewegung aktiviert die motorischen Zentren des Gehirns, diese spielen eine wesentliche Rolle bei der Verarbeitung von Informationen, beim Lernen und bei der Speicherung von Inhalten. Auch die Gedächtnispsychologie weist nach, dass Wörter, Zahlen und Inhalte leichter behalten werden können, wenn sie durch Gesten, rhythmische Bewegung und sprachliche Wiederholungen begleitet werden. Als Grund wird die doppelte Codierung der Lerninhalte genannt: Sie

werden motorisch und kognitiv gespeichert, das führt zum schnelleren und sicheren Wiederauffinden von Gedächtnisspuren im Langzeitspeicher.

Bewegen und Lernen dürfen daher auch in der Schule nicht als Gegensatz betrachtet werden. Orte für Bewegung sind auch nicht allein der Sportunterricht und die Pause – Bewegung ist vielmehr ein Querschnittsthema, das die gesamte Gestaltung des Schullebens beeinflusst, das Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler aber auch der Lehrkräfte bereichern und Lernprozesse unterstützen kann.

Bildung beinhaltet also weitaus mehr als kopflastiges Lernen. Sie umfasst den ganzen Menschen, sein Wahrnehmen und Empfinden, sein Denken und Fühlen, sein Handeln und Tun. Bildung ist mehr als Wissenserwerb, sie schließt auch emotionale, soziale, ästhetische Kompetenzen ein.

Bildung bedarf der körperlich-sinnlichen Erfahrungen. In der Schule gilt es auch, die Kultur des Körpers und der Sinne zu fördern und so primäre, unmittelbare Lernerfahrungen zu machen. Ein pädagogisches Konzept, das auf der Grundlage des Zusammenwirkens von Bewegung, Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln konzipiert ist, wird zu einer vielseitigen, nachhaltigen Bildung beitragen.

Diesem Anliegen widmet sich das vorliegende Buch. Die Waldorfpädagogik hatte von Beginn an das Ziel, die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowohl in körperlicher als auch in psychischer und kognitiver Hinsicht zu fördern. Sie basiert auf einem anthropologisch und entwicklungspsychologisch begründeten Menschenbild: Der Mensch ist ein auf Wahrnehmung und Bewegung angewiesenes Wesen, er bedarf des Einsatzes aller Sinne, um sich ein Bild von sich selbst und der Welt zu machen, um sich die Welt aktiv anzueignen. Voraussetzung hierfür ist u. a. eine Lernumgebung, die möglichst viele Sinne anspricht, die das aktive Mittun der Kinder unterstützt, die ihre individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen berücksichtigt.

Das vorliegende Buch beinhaltet eine Reihe hervorragender Beispiele zur Gestaltung eines bewegten Unterrichts, zum Einsatz des flexiblen Mobiliars, zur Rhythmisierung von Lernprozessen, zur Entwicklung kreativer Formen des Lehrens und Lernens.

Ich wünsche ihm eine gute Verbreitung – auch über die Waldorfpädagogik hinaus. Möge das „Bewegte Klassenzimmer“ auch zum Modell für die staatliche Regelschule werden und den Diskurs über die immer noch vorherrschende Disziplinierung des Körpers im schulischen Kontext anstoßen. Die kritische Debatte über die zunehmend sitzende, gesundheitsbeeinträchtigende Lebensweise bereits bei Kindern ist heute wichtiger und aktueller als je zuvor. Die Corona-Pandemie hat die Einschränkungen des Bewegungsalltags von Kindern noch verstärkt. Das „Bewegte Klassenzimmer“ steht insbesondere auch für eine Haltung gegenüber dem Kind, gegenüber seiner Körperlichkeit und der Berücksichtigung seiner elementaren Bedürfnisse. Diese Haltung ist zwar unabhängig vom Schulkonzept,

unträglich wird jedoch bereits beim Betreten eines Schulhauses, eines Klassenzimmers deutlich, welche Signale die Räume und ihre Einrichtung senden: Ist Bewegung erlaubt, erwünscht, wird sie als selbstverständliches Ausdrucks- und Erfahrungsmedium von Kindern betrachtet? Wird sie als konstitutives Merkmal für den schulischen Alltag betrachtet oder eher als Störung?

Die Botschaft sollte lauten: Den Körper zum Verbündeten zu gewinnen und ihn nicht als Gegenspieler zu betrachten, Bewegungsdrang nicht zu unterdrücken, sondern ihn konstruktiv im Sinne einer Entwicklungsförderung zu nutzen. Die Kultur des Körpers muss nicht in Konkurrenz zur Kultur des Geistes stehen. Beides miteinander zu verknüpfen und damit Synergieeffekte zu erzielen, sollte Ziel anstehender Bildungsreformen sein. Hierzu trägt das Buch mit seinen vielen anschaulichen und mitreißenden Beispielen bewegten und bewegenden Lernens bei.

Osnabrück, März 2021

Renate Zimmer

Das Bewegte Klassenzimmer – wie Schule sich verändern kann. Einleitung

Wolfgang-M. Auer & Angelika Wiehl

Schule heute – das wissen wir alle aus eigenen Erfahrungen als Schüler und Schülerinnen – könnte ganz anders sein: innovativer, flexibler, bewegter und wertschätzender. Wenn wir die Kinder ins Bewusstsein nehmen, die den Rahmen der traditionellen Schule nicht ertragen, die für Unruhe und Konflikte sorgen oder die ängstlich und sensibel unter den schulischen Bedingungen leiden, aber auch wenn wir die Kinder beachten, die wirklich gerne in die Schule gehen, um zu lernen, wird deutlich, dass diese Vielfalt unterschiedlicher Neigungen und Bedürfnisse nach neuen und flexiblen Räumen und Formen des Lernens ruft. Schule in ihrer traditionellen Art mit Schultischen und Schulstühlen, zugeteilten Klassenräumen, dozierenden Lehrern und Lehrerinnen, Schulbüchern, Lehrplan, Methodenkanon, Leistungszielen, Tests und Notenzeugnissen ist zwar eine weltweit etablierte Form, Kinder und Jugendliche auf die Berufsausbildung oder das Studium vorzubereiten, aber keine an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen abgelesene Lösung.

Wägen wir diese Überlegungen ab und suchen wir nach alternativen Schulkonzepten, bietet sich neben der staatlichen Regelschule ein buntes Bild an Angeboten reformerischer und alternativer Schulmodelle, die entweder ähnlich wie Waldorf- oder Montessori-Schulen nach einer bestimmten theoretischen Grundlage arbeiten oder die ganz individuelle Konzepte realisieren. Die den aktuellen Schulversuchen oder -innovationen – wie der „Bewegten Schule“ (Brägger et al. 2020) oder dem „Bewegten Klassenzimmer“ an Waldorfschulen (Auer 2017) – gemeinsamen Elemente sind *für Bewegung geeignete Räume, Bewegungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts sowie variable Sozial- und Lernformen*. „Im Fokus entwicklungstheoretischer Argumentationen steht die These, dass Bewegung bei der kindlichen Entwicklung von zentraler Bedeutung ist“ (Thiel & Teubert 2018, S. 504). Das Konzept des Bewegten Klassenzimmers an Waldorfschulen sieht darüber hinaus vor, durch in Lernprozesse integrierte Bewegungsspiele und -übungen kontinuierlich die Kinder zu vielfältigen Sinneserfahrungen anzuregen sowie die einzelnen Unterrichtsstunden, den Schultag und die Schulwoche zu rhythmisieren, indem alle Tätigkeiten der Kinder durch einen natürlichen Wechsel von Ruhe und Bewegung, von Besinnung und Aktivität gefördert werden. Dagegen ist das klassische Schulzimmer, das seit dem Ende des 19. Jahrhunderts mit Zweier-Schulbänken oder Schultischen und Stühlen, einer Tafel und einem Lehrerpult ausgerüstet wird, nicht nur Ausdruck von Disziplin

und Ordnung, sondern vorwiegend den Zielen einer vermittelnden, Kinder und Jugendliche zu ganz bestimmten Lernhandlungen anleitenden Pädagogik geschuldet.

Eine ähnliche Wirkung wie der disziplinierende traditionelle Klassenraum – wenn nicht kreativ und bewegt darin gelernt wird – hat heute die Nutzung digitaler Medien bei Kindern, die oft stundenlang auf den Bildschirm gerichtet stillsitzen und große Mengen von Bildern, Informationen, Musik usw. aufnehmen, ohne sie aktiv zu verarbeiten. Weder die frontale Sitzordnung im Klassenraum noch der gebannte Blick auf ein digitales Medium fördern eine gesunde Entwicklung der basalen Sinne, der Bewegung, der Emotionalität und Sozialität, der Sprach- und Denkfähigkeit – also *der* Grundlagen für Lern- und Schulfähigkeit. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Erfahrung vieler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener in den Monaten der Corona-Einschränkungen, wie beeinträchtigend es für ein gesundes und erfolgreiches Lernen und Leben ist, wenn die körperliche Anwesenheit und Nähe anderer Menschen, besonders der Lehrer*innen fehlt. Angemerkt sei hier, dass in Waldorfkindergärten und Waldorf-Grundschulklassen der Gebrauch digitaler Medien durch eine „indirekte Medienpädagogik“ mit vielfältigen analogen Medien und sinneserfahrungsbasiertem Lernen vorbereitet wird; „direkte Medienpädagogik“, die „bewusste Handhabung von Medien“ bzw. „digitalen Technologien“, folgt idealerweise ab der Pubertät – möglichst integriert in verschiedene Fachbereiche – einer aufbauenden Kompetenzentwicklung (Hübner 2019, S. 247 ff.). In diesem Sinne versteht sich das Konzept des Bewegten Klassenzimmers als ein pädagogischer Ansatz, im Zeitalter digitaler Medien den Kindern durch sinneserfahrungsbasiertes Lernen in Bewegung zuerst eine gesunde, ihrem Alter entsprechende Entwicklung zu ermöglichen und sie dadurch zu befähigen, ihren Umgang mit digitalen Medien später selbstverantwortlich zu gestalten und zu begrenzen (Hübner 2019; Glöckler 2020).

Anfang des 20. Jahrhunderts unternahmen einige Reformpädagog*innen Versuche, die traditionelle Schulform zu ändern und Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung und -aneignung zu konzipieren, sondern als Raum für umfassendes, erfahrungsbasiertes Lernen. Pestalozzis Ideen einer kindgemäßen Pädagogik mit dem Slogan „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ sowie die natürliche Erziehung im Sinne Rousseaus wurden zu Leitbildern für Landschulheime und Reformschulen. Historisch gehört die 1919 gegründete Waldorfschule zwar in diese Phase schulreformerischer Neuerungen (die alle auch von den Schulgepflogenheiten des 19. Jahrhunderts geprägt sind), sie verfolgt aber seit 100 Jahren eine ganz eigene Linie, die sich an den anthropologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik orientiert (Wiehl & Auer 2019) und sich der Stärkung von Gesundheit und Resilienz der Schüler*innen und Lehrer*innen verpflichtet sieht (Glöckler 2020; Soldner 2020). Lehrplan, Unterrichtsmethoden, Schulbau- und Klassenraumästhetik, Selbstverwaltung,

Konferenz- und Elternarbeit und vor allem der ganzheitliche Blick auf einzelne Kinder, über die in sogenannten „Kinderkonferenzen“ beraten wird, basieren auf dem Leitbild der individuellen kindlichen Entwicklung, das Rudolf Steiner in vielen Vorträgen vor Erzieher*innen, Lehrer*innen und an pädagogischen Fragen Interessierten skizziert hat (Barth 2020; Wiehl 2019, 2020). Die an Steiners Erkenntnisphilosophie angelehnten, in der Praxis je nach Altersstufe und Fachgebiet unterschiedlich angewendeten Lehr- und Lernmethoden dienen der Lern- und Selbstentwicklung, der eigenständigen Urteilsbildung sowie dem Erwerb von Sozial- und Handlungskompetenz (Wiehl 2015, 2017). Auch wenn sich in Waldorfschulen sowohl dem äußeren Erscheinungsbild nach als auch im Methodisch-Didaktischen viele Traditionen bewahrt haben, ist die Waldorfpädagogik von ihren Grundprinzipien her eine innovative und kreative pädagogische Richtung in Bewegung (siehe #waldorflernt). Insbesondere die außereuropäischen, in ganz unterschiedlichen Kulturzusammenhängen arbeitenden Waldorfschulen weisen zwar typische waldorfpädagogische Elemente auf, stellen sich aber zugleich den Herausforderungen ihrer unmittelbaren sozialen und geografischen Umgebung (Göbel 2019). In vielen Ländern existieren Waldorfschulen nur – und mit Erfolg, weil sie nach einem selbstverantworteten und beweglichen waldorfpädagogischen Konzept arbeiten, das den sozialen und kulturellen Bedingungen vor Ort Rechnung trägt und teilweise als Gegenentwurf zu den leistungsorientierten Systemen gilt.

Dieses Motiv der selbstverantworteten inneren und äußeren Beweglichkeit war leitend für die Neukonzeption des Unterrichts in der Waldorfunterstufe und die Entwicklung des Bewegten Klassenzimmers. Als 1998 an der Rudolf Steiner Schule in Bochum erstmals ein „Bewegtes Klassenzimmer“ eingerichtet wurde, musste nicht nur die traditionelle Klassenraumeinrichtung verändert, sondern der ganze pädagogische Ansatz des Anfangsunterrichts in der ersten Klasse überdacht und mit dem Fokus auf Bewegung neu ergriffen werden. Heute gilt als Hauptmerkmal des Bewegten Klassenzimmers, dass die Schultische und -stühle durch Bänke und Kissen ersetzt sind. Wesentlich aufwendiger als die Veränderung des Mobiliars gestaltet sich die Umwandlung und Erneuerung des gesamten methodischen Vorgehens und der pädagogischen Haltung. Die Zielsetzung, einen Unterricht mit möglichst vielen Bewegungselementen zu beleben, die sinnvoll mit Lernaufgaben und Übungen, mit dem Erwerb von Kulturtechniken und mit der Gedächtnisbildung an Inhalten, die persönlich bedeutsam sind, verbunden werden oder gar in diese münden, erfordert eine bewusste und differenzierte Ausrichtung der Methodik-Didaktik an den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungssituationen der Kinder. Denn ihnen gilt das Hauptaugenmerk; sie zu verstehen, sie in ihrem Sosein in der Schulklasse auf- und wahrzunehmen, ihnen den Weg zu einem förderlichen Lernen zu bahnen, gehört zu den Herausforderungen, denen sich jeder Pädagoge und jede Pädagogin heute – und ganz besonders im Bewegten Klassenzimmer – stellen muss.

Damit ist eine Grundhaltung beschrieben, die eine inklusive Pädagogik im Bewegten Klassenzimmer ausmachen kann: Lehrer und Lehrerinnen sehen, erleben und fördern die Kinder in so unterschiedlichen und individuellen Bewegungs- und Handlungsweisen, wie es in einem klassisch möblierten Schulraum nicht möglich ist. Obwohl es naheliegend wäre und einige Waldorfschulen (mit oder ohne Bewegtes Klassenzimmer) sich als inklusive Schulen ausweisen (Barth 2020), werden das Bewegte Klassenzimmer und die dafür entwickelten Lernformen bisher nicht explizit als inklusive Pädagogik reflektiert. Der Begriff Inklusion wird aktuell vielfältig, enger oder weiter für Kita und Schule diskutiert. Die inklusive Waldorfpädagogik besinnt sich auf die grundlegenden Entwicklungsbedürfnisse jedes einzelnen Kindes (Barth 2020; Erdin 2020). Realität werden kann eine inklusive (waldorf-)pädagogische Praxis jedoch nur, wenn die Kinder Raum und Zeit für ihre Entwicklung erhalten, die Pädagog*innen ebenfalls Raum und Zeit für Beobachtung und Gestaltung ihrer Handlungsfelder haben und ihre pädagogischen Entscheidungen mit der kindlichen Entwicklung verbinden. Bewegung und Lernen können nur auf der Basis eines umfassenden Entwicklungsverständnisses ins Zentrum der Schulpädagogik gerückt werden – wie es seit vielen Jahren z. B. in der Psychomotorik (Zimmer 2019) stattfindet. Das theoretisch Selbstverständliche – z. B. durch eine anthropologische und entwicklungspsychologische Grundlagenarbeit erworben – gewinnt im Konkreten an Bedeutung, wenn es gelingt, den pädagogischen Blick für das Individuelle und die Entwicklungsbedürfnisse des Menschen, des Kindes und des Jugendlichen, aktiv zu schulen. Die Chance des Bewegten Klassenzimmers liegt gerade darin, durch inklusive Pädagogik die Potenziale der Kinder zu wecken und sie in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen zu stärken (Zimmer 2020, S. 255 ff.).

Nach etwa 20 Jahren der Erprobung des Bewegten Klassenzimmers an 300 bis 400 Waldorfschulen in Deutschland und in vielen anderen Ländern erscheint es uns notwendig, dieses ehemalige Bochumer Modell, seine Entstehung und die beabsichtigte Neugestaltung des Waldorf-Grundschulunterrichts, seine theoretische Begründung, also vor allem den anthropologisch-waldorfpädagogischen Ansatz neu zu durchdenken und mit Blick auf aktuelle Entwicklungsphänomene und pädagogische Aufgaben darzustellen. Die Entscheidung, eine weitere Veröffentlichung zum Bewegten Klassenzimmer vorzulegen, beruht auch auf dem Anliegen, einige bisher nicht reflektierte Aspekte dieses Unterrichtskonzepts ins Gespräch zu bringen. Bei den Recherchen in der pädagogischen Fachliteratur zur Bewegten Schule oder zum Unterricht mit und in Bewegung fällt auf, dass es bisher so gut wie keine Bezugnahme zum Bewegten Klassenzimmer an Waldorfschulen gibt. Daher erscheint es notwendig, sowohl für den waldorfinternen als auch für den allgemein schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit dieser Publikation eine Spur für Anknüpfungspunkte und Diskussionsfelder zu legen. Das offensichtliche Desiderat an Fachbegriffen und Fachbezügen, z. B. aus dem Gebiet der Bewegungserziehung (Zimmer 2020) oder

der Psychomotorik (Zimmer 2019), im waldorfpädagogischen Kontext, in der Schulpraxis wie in den wenigen Fachpublikationen, kann nur durch einen breiten und offenen Austausch behoben werden. Dafür bietet diese Sammlung von Aufsätzen und Praxisberichten einen Einstieg.

Der Aufsatzband gliedert sich in drei Teile: Teil I umfasst die theoretischen Beiträge zur Waldorfpädagogik, Ästhetik und Bewegungserziehung, Teil II eine Sammlung an Praxisberichten von erfahrenen, aber auch jungen Waldorflehrer*innen, die in Bewegten Klassenzimmern unterrichten, Teil III ist der kreativen und phänomenologischen Arbeit der Lehrer*innen zur Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis gewidmet.

Der einführende Beitrag gibt einen Einblick in die Grundstruktur des waldorfpädagogischen Unterrichts und stellt das anthropologische und pädagogische Konzept des Bewegten Klassenzimmers vor, das zunächst ganz auf die Unterstützung der Schul- und Lernfähigkeit der Kinder ausgerichtet war (Beitrag von Auer). Die damals wie heute einzuschulenden Kinder zeigen Defizite basaler Fähigkeiten, die ihnen das Lernen in einer Klasse oder großen Lerngruppe nicht möglich machen – ein Verweis darauf, dass sich insbesondere die Räume und die Konzepte für die Entwicklung der Kinder ändern müssen. Die neu oder weiterentwickelten Unterrichtsformen und die dafür notwendige variable Möblierung gehören zum Grundbestand des Bewegten Klassenzimmers und sind für vielfältige Bewegungs- und Sinneserfahrungen geeignet, denen jede Lehrerin oder jeder Lehrer den Bedürfnissen der Kinder entsprechend Raum geben kann. Die Praxis zeigt, dass sich die ursprünglich angelegten, dann weiterentwickelten Methoden vor allem in den Unterstufenklassen (Klasse 1 bis 4) bewähren – daher liegt in dieser Publikation darauf der Fokus – und dass es dringend einer Fortsetzung in den folgenden Klassenstufen bedarf. Bewegte Klassenzimmer ab der fünften Klasse gibt es nur an wenigen Waldorfschulen; eine Bestandsaufnahme und eine wissenschaftliche Erforschung stehen noch aus.

Das flexible Schulmobiliar mit Bänken, Kissen und anderen für unterschiedlichen Gebrauch ausgewählten Klassenmöbeln wirft die prinzipielle Frage nach der ästhetischen Gestaltung des Klassenraums auf, zumal in Waldorfschulen die Bewegten Klassenzimmer einerseits individuell ausgestattet sind, andererseits typische Merkmale der Architektur und Inneneinrichtung anthroposophischer Ästhetik erkennen lassen. In Waldorfschulen ist nicht allein der *Raum* als dritte*r Erzieher*in zu verstehen – wie z. B. in der Reggio-Pädagogik (Vogel 2016) –, sondern die *Ästhetik* bzw. die ästhetische Gestaltung bildet einen erzieherisch bildenden Rahmen für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Sie wird an der Waldorfschularchitektur, dem Mobiliar, den farbigen Wandlasuren und den künstlerischen Lehr- und Lernmitteln exponiert (Beitrag von Wiehl).

Um die Bewegungserfahrungen der Kinder außer durch die integrativen Bewegungsspiele und -übungen zu intensivieren, findet in den Waldorfschuljahren das sogenannte Spielturnen und dann fortsetzend der Sportunterricht

statt (Beitrag von Kohl & Auer). Seit den 1990er Jahren liefert das interdisziplinäre Forschungsgebiet der Bewegung und Bewegungserziehung für die ganzheitliche, leibliche, seelische und mentale Entwicklung immer aufschlussreichere Gesichtspunkte, die für die Aktualität des gesundheitsfördernden Lernens in und mit Bewegung sprechen. Daher fokussiert der Beitrag den aktuellen Diskurs einer gesunden Bewegungserziehung mit Blick auf die Pädagogik im Bewegten Klassenzimmer.

Für ein erweitertes Verständnis der Bewegungserziehung, die sich als ein Hauptelement des gesunden Lernens zeigt, wird die Bewegungsarbeit nach Elfriede Hengstenberg ins Gespräch gebracht (Beitrag von Barth). Freilassendes Üben und Experimentieren mit den sogenannten Hengstenberg-Geräten kommen nicht nur der Bewegungsförderung oder therapeutischen Unterstützung einzelner Kinder zugute, sondern können ab der ersten Klasse ein integrativer Bestandteil der Bewegungserziehung in verschiedenen Fächern, vor allem auch im Bewegten Klassenzimmer und im Sportturnen, sein und bieten zusätzliche Entfaltungsräume für alle Kinder im inklusiven Kontext.

Im Mittelpunkt des Bandes stehen die Praxisberichte von Waldorfkolleg*innen, die bewusst in beschreibender und erinnernder Form gehalten sind und somit lebendige Eindrücke aus der Arbeit im Bewegten Klassenzimmer vermitteln, aber auch Anregungen geben, selbst einen bewegten Unterricht zu machen. In einigen Berichten liegt der Schwerpunkt auf dem spielerischen Umgang mit den flexiblen Mobiliar; andere betonen die erzieherische und bildende Wirkung des Bewegungsparcours, der rhythmischen, musikalischen und sprachlichen Übungen; weitere zeigen, wie sich die Kinder durch Bewegungsübungen auf konzentrierende, zuerst nachahmende und zunehmend selbstverantwortlich durchgeführte Tätigkeiten wie Formenzeichnen, Schreiben, Lesen, Rechnen einstellen. Die Praxisberichte verdeutlichen auch, dass soziale und offene Lernformen nicht durch methodisches Training angelegt werden, sondern je nach den Inhalten und Übungsaufgaben integrative Bestandteile des Bewegten Klassenzimmers sind. Da für viele Eltern und Lehrerkolleg*innen das Lernen mit und durch Bewegung, aber auch die damit verbundene andere pädagogische Haltung nicht selbstverständlich sind, bedarf es für das Gelingen des Bewegten Klassenzimmers einer guten Zusammenarbeit; diese klingt an, könnte aber ein eigenes Kapitel füllen.

In Teil III regen zwei erfahrene Waldorfpädagoginnen und Hochschuldozentinnen an, den pädagogischen Blick durch die Arbeit mit einer neuen, kreativen Methode zu schulen (Beitrag von Barth & Wiehl). Die Beobachtungen an den Kindern, die sich unmittelbar im Bewegten Klassenzimmer ergeben, können durch das Schreiben von Wahrnehmungsvignetten, also kurzen, prägnanten Texten, verstärkt ins Bewusstsein gehoben und reflektiert werden, um eine konkrete Grundlage für das eigene pädagogische Handeln und eine entwicklungsbezogene Diagnostik zu erhalten. Die beiden Autorinnen verstehen die

Wahrnehmungsvignetten als ein pädagogisches Reflexionsmedium und möchten mit ihrem Beitrag impulsieren, diese Methode phänomenologischer Beobachtung und Notation zu nutzen, um den Unterricht mit Blick auf die Bedürfnisse der Kinder weiterzuentwickeln und um vor allem selbst kreativ und in Bewegung zu sein.

Bewegung gehört zu allen natürlichen und kulturellen Erscheinungen; sie fördert nicht nur das Lernen und die Entwicklung, sondern sie erscheint als essenzielle Eigenschaft des Denkens, Fühlens und Handelns (Krebs & Noack Naples 2020). Bewegungslosigkeit ist Ausdruck toter Materie. Wir wären alle im Stillstand und überhaupt nicht lebensfähig, wenn wir uns nicht vor und nach der Geburt ständig in Bewegung fänden, innerlich und äußerlich, lernend und handelnd. In diesem Sinne möchten wir diesen Band allen empfehlen, die sich für das Lernen mit, durch und in Bewegung und für das Bewegte Klassenzimmer an Waldorfschulen interessieren, die selbst nach neuen schulmethodischen Ideen suchen, die Unterricht bewegt und für alle Kinder lernförderlich gestalten und einen Ausgleich zum zunehmenden Gebrauch digitaler Medien im Kindesalter schaffen möchten. Es kommt uns nicht darauf an, dass die beschriebenen Beispiele Nachahmer*innen finden. Vielmehr wünschen wir uns einen innovativen Umgang mit dem Vorgestellten, damit Kinder, Eltern und Lehrer*innen am bewegten und gesunden Lernen in der Schule Freude haben. Unser Wunsch ist es, dass auch für die höheren Klassenstufen der (Waldorf-)Schulen neue, innovative Formen des Lernens erprobt und kommuniziert werden und dass Lernen im Kindes- und Jugendalter vor allem einer spannenden Entdeckungsreise gleicht, um *selbstverantwortet in Bewegung* zu sein.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge, allen Studierenden der (Waldorf-)Pädagogik unserer Seminare für den kritischen, auch auf Desiderate hinweisenden Austausch und allen Waldorfkolleg*innen und in Hochschulen Forschenden und Lehrenden, die uns für diese Publikation Ratschläge und Ermutigungen gegeben haben. Besonders wertvoll sind für unsere Auseinandersetzung mit dem Konzept des Bewegten Klassenzimmers die eigenen Erfahrungen an den Waldorfschulen in Bochum (Auer) und Wolfsburg (Wiehl): Als das Bewegte Klassenzimmer in den ersten Klassen realisiert wurde, haben wir beide erlebt, wie die Kinder anderer Klassen neugierig die neuen Klassenräume erkundeten, den Parcours ausprobierten und uns deutlich machten: „Wir wollen auch in Bewegungen lernen“. Unser Anliegen der Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Praxiserfahrungen des Bewegten Klassenzimmers ist es, Impulse für eine resilienzfördernde Pädagogik durch eine „positive Schulkultur“, einen alle Kinder erreichenden Unterricht, ein gutes soziales Klassenklima und eine tragfähige Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegium zu geben (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 99 ff.). Schließlich ist es unser Wunsch, dass möglichst in allen anderen Jahrgängen, also von der Kindheit bis ins Jugendalter und nicht *nur* unter Berücksichtigung der Schulfähigkeit,

sondern in Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Herausforderungen im Sozialen, Ökologischen und Kulturellen das Lernen in Bewegung komme – auch über das Klassenzimmer und die Schule hinaus.

Literatur

- Auer, Wolfgang-M. (2017): Das Bochumer Modell des Bewegten Klassenzimmers. Stuttgart: edition waldorf.
- Barth, Ulrike (2020): Inklusion leben. Ein Arbeits- und Forschungsbuch zu Inklusion an Waldorfschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brägger, Gerold; Hundeloh, Heinz; Posse, Norbert & Städtler, Hermann (2020): Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Erdin, Gisela (2020): Inklusive Kindheits- und Heilpädagogik. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2020): Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 205–219.
- Glöckler, Michaela (2020): Schule als Ort gesunder Entwicklung. Erfahrungen und Perspektiven aus der Waldorfpädagogik für die Erziehung im 21. Jahrhundert. Stuttgart: edition waldorf.
- Göbel, Nana (2019): Waldorfpädagogik international. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 13–24.
- Hübner, Edwin (2019): Medien und Schule. Neun Thesen zu einer entwicklungsorientierten Medienpädagogik. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 247–262.
- Krebs, Moritz & Noack Napoles, Julianne (Hrsg.) (2020): Bewegungen denken – Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Soldner, Georg (2020): Resilienz in der Waldorf-Kindheitspädagogik. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 45–57.
- Thiel, Ansgar & Teubert, Hilke (2018): Die Bewegte Schule. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 503–510.
- Vogel, Manuela (2016): Raum als 3. Erzieher(in). In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. 6. überarbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau: Projekt, S. 138–146.
- Wiehl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2017): Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik. Online: EEO. Waldorfpädagogik. Hrsg. von J. Schieren. DOI 10.3262/EEO22170382.
- Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2019): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2020): Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (2019): Kindheit in der Waldorfpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zimmer, Renate (2019): Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, Renate (2020): Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, Renate & Hunger, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen: Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Hofmann.

Teil I Anthropologische und pädagogische Grundlagen des Bewegten Klassenzimmers