

SCHULKREIS

Die Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz

Thema:

**Gesundheit und Freiheit
Die Vielfalt der
Waldorfpädagogik**

Pädagogische Impulse:

**Ein Anderer werden –
Zu Fuss durch die Schweiz**

Interview:

**Präventionsmassnahmen
an der Neuen Waldorfschule
Dresden**

Ehemalige:

**Das Soziale ist
wichtiger als der Stoff**

Unsere Schule:

**Von der Tanne zum
Velounterstand**



PLASTIKSCHUL-IMPULS

AUSBILDUNGEN:

- Plastische Grundausbildung
- Kunsttherapie
- Kunst/Werklehrer*In

Alle Informationen:
www.atka.ch/studiengaenge/plastikschule

ANFANGSSTUDIENGANG FÜR KUNST THERAPIE
UND KUNSTLEHRER*IN

Textil & Kunst

Fachausbildung Textiles Gestalten
 auf Grundlage der Menschenkunde
 von Rudolf Steiner
**berufsbegleitend als Wochen-
 und Blockausbildung**

weitere Informationen finden Sie unter
www.textilundkunst.ch
Fragen und Anmeldung an info@textilundkunst.ch

Orientierungsjahr & Ausbildung Oser l'indépendance!

Oktober 2025 bis Juni 2026



Was ist mein Weg, und was braucht unsere Zeit?

**9 Monate in der französischsprachigen Schweiz
 mit Kursen, Ateliers und Praktika.**



**Der Kurs findet auf
 Französisch statt!**

L'AUBIER
www.aubier.ch

L'Aubier Les Muraillies 5 2037 Montezillon/Schweiz +41 32 732 22 11 formation@aubier.ch



STIFTUNG ZUR FÖRDERUNG DER
 RUDOLF STEINER PÄDAGOGIK
 IN DER SCHWEIZ

Geld schafft Zukunft

**Ihre Vermächtnisse und Spenden
 ermöglichen Erziehung zur Freiheit**

Studien, Absolventen und Absolventinnen belegen: Steinerschulen sind beliebt, ihre pädagogische Praxis ist erfolgreich. Zur Weiterentwicklung fehlt aber Geld zur Förderung pädagogischer Aufgaben wie Lehrerbildung, Forschung, Hochschulkooperationen, Schulung Medienmündigkeit, Sozial- und Integrationsarbeit etc.

Um die Rudolf Steiner Schulen in ihrer Zukunftsarbeit weiter zu unterstützen, bitten wir um finanzielle Zuwendungen. Gerne stehen wir für persönliche Auskünfte zur Verfügung. Herzlichen Dank.

Stiftung zur Förderung der Rudolf Steiner
 Pädagogik in der Schweiz

Apfelseestrasse 9A, 4147 Aesch

Tel. 043 268 53 80

stiftung@steinerschule.ch

<http://steinerschule.ch/stiftung>

Postkonto 82-3371-0 oder

Freie Gemeinschaftsbank, 4001 Basel

Bankkonto IBAN CH63 0839 2000 0045 0140 3

BIC / SWIFT-Code FRGGCHB1XXX

NACHRICHTEN

Bildung und Politik

Handyverzicht an Rudolf Steiner Schule Basel

Basel. Die Rudolf Steiner Schule Basel hat als erste Schule der Region einen konsequenten Smartphone-Verzicht eingeführt. Das berichten Basel jetzt und Telebasel. Ziel ist es, die Konzentration der Schülerinnen und Schüler zu fördern und Ablenkungen im Unterricht zu vermeiden. Seit 11. August legen die Jugendlichen ihre Handys morgens in eine Sammelbox im Klassenzimmer. Die Schule spricht bewusst von einem «Handyverzicht» statt Verbot. Erste Rückmeldungen fallen positiv aus: Viele Kinder und Eltern empfinden die Massnahme nicht als Strafe, sondern als Entlastung. Damit zieht die Schule vorsichtig eine erste positive Bilanz, während auch andere Kantone in der Schweiz ähnliche Modelle prüfen. <https://bit.ly/baseljetzt>, <https://bit.ly/telebasel-handy>

Daniel Hering koordiniert die Bildungspolitik für die Rudolf Steiner Schulen Schweiz.

Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser

Ein Blick auf die Klassenzimmer der letzten hundert Jahre zeigt: Jede Generation von Kindern wächst unter neuen Bedingungen auf. Während Mangel und Krankheit die Kinder der 1920er-Jahre prägten, brachte die Nachkriegszeit Aufbruch und Hoffnung und die Wohlstandsjahre boten neue Chancen. Heute sind es die Digitalisierung und die allgegenwärtige Vernetzung, die Kindheit und Jugend grundlegend verändern.

So unterschiedlich diese Zeiten auch sind, die Aufgabe der Pädagogik bleibt dieselbe: Kinder so zu begleiten, dass sie in Gesundheit aufwachsen und ihre Freiheit entfalten können. Gerade heute, wo äussere Sicherheit zumindest bei uns in Europa scheinbar zunimmt, innere Stabilität aber oft gefährdet ist, kommt es darauf an, Schulen als Schutzräume zu gestalten. Orte, an denen Kinder Erfahrungen mit Natur, Gemeinschaft, Handwerk und Kunst machen können, gewinnen angesichts der digitalen Durchdringung des Alltags eine besondere Bedeutung.

Die Waldorfpädagogik hat seit ihrer Gründung stets den ganzen Menschen im Blick. Tomáš Zdražil zeigt in seinem Leitartikel auf, dass die Steiner- oder Waldorfpädagogik kein starres System ist, sondern ihre Stärke darin liegt, Kinder kognitiv, seelisch und körperlich zu fördern. Und zwar so, wie es die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort benötigen.

So verstanden bleibt die Schule auch in Zukunft ein Raum der Lebendigkeit – ein Ort, an dem Kinder nicht nur lernen, sondern auch wachsen können.

Ich wünsche Ihnen goldene Herbsttage

Ihre Vanessa Pohl

Koordinatorin der Rudolf Steiner Schulen Schweiz
vanessa.pohl@steinerschule.ch

Impressum: SCHULKREIS, die Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein. **Kontakt:** Redaktion SCHULKREIS, schulkreis@steinerschule.ch **Redaktion:** Vanessa Pohl, vanessa.pohl@steinerschule.ch, Mathias Maurer, mathias.maurer@steinerschule.ch **Abo-Service:** Eva Maria Fahrni, evamaria.fahrni@steinerschule.ch, **Einzelabo:** Inland CHF 36, Ausland € 30 **Inserte und Mediadaten:** www.steinerschule.ch/schulkreis, **Kontakt:** mathias.maurer@steinerschule.ch **Produktion:** Kooperative Dürna **Layout:** WEISSHEIMER Grafik **Satz:** Sven Baumann **Titelbild:** © Johannes Sturm

Inhalt

SCHULKREIS Ausgabe Herbst 2025

Thema

Gesundheit und Freiheit – Die Vielfalt
der Waldorfpädagogik (Tomáš Zdražil) 5
Im Schatten der Bilderflut (Olga Schiefer) 12

Interview

Prozesse in Gang bringen – Präventionsmassnahmen
in Dresden (Mathias Maurer) 16

Unsere Schule

Von der Tanne zum Velounterstand
(Sandra und Mathilda Widmer Beierlein) 20

Pädagogische Impulse

Ein Anderer werden – Mit einer Klassengemeinschaft
quer durch die Schweiz (Johannes Sturm) 22

Sprechstunde

Der psychischen Gesundheit Boden geben
(Karin Michael) 32

Kolumne

Wandel als Kernkompetenz (Henrik Löning) 34

Inside Steinerschulen

33 Jahre Lehrplan-Entwicklung 36
Elternprojekt «Aufbau einer Schulbibliothek»
(Patricia und Simon Wohler) 38

International

Pädagogische Bildung – beispielhafte Initiativen in Taiwan
(Philipp Reubke) 40

Ehemalige

Das Soziale ist wichtiger als der Stoff (Sandra Chougrani) 42

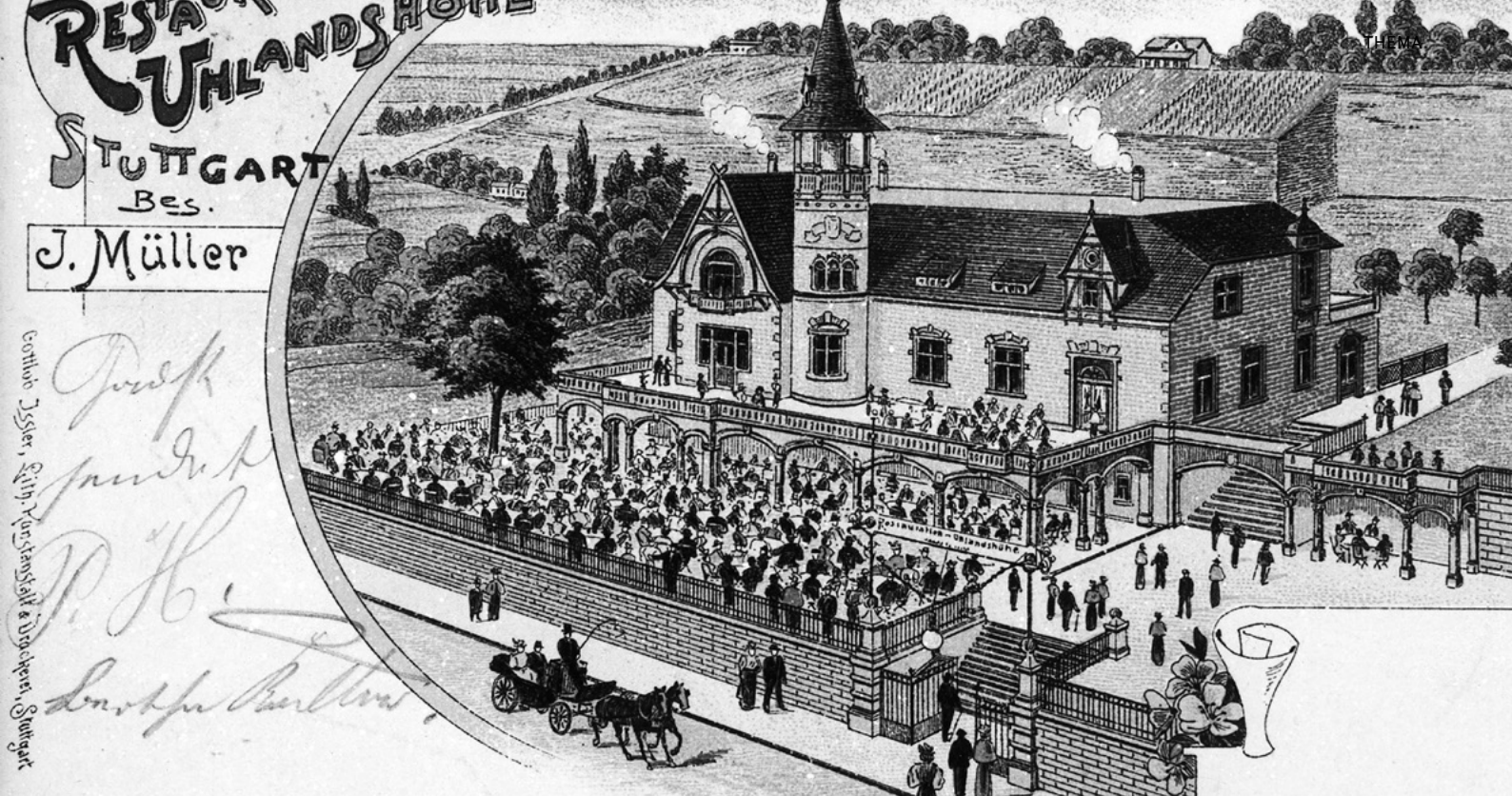
Agenda

Das Kunststudienjahr am Goetheanum
(Christiane Haid und Barbara Schnetzler) 44

Gefällt uns / Buchbesprechungen

Gehirn und Bewegung (Thomas Hardtmuth) 46





Gesundheit und Freiheit

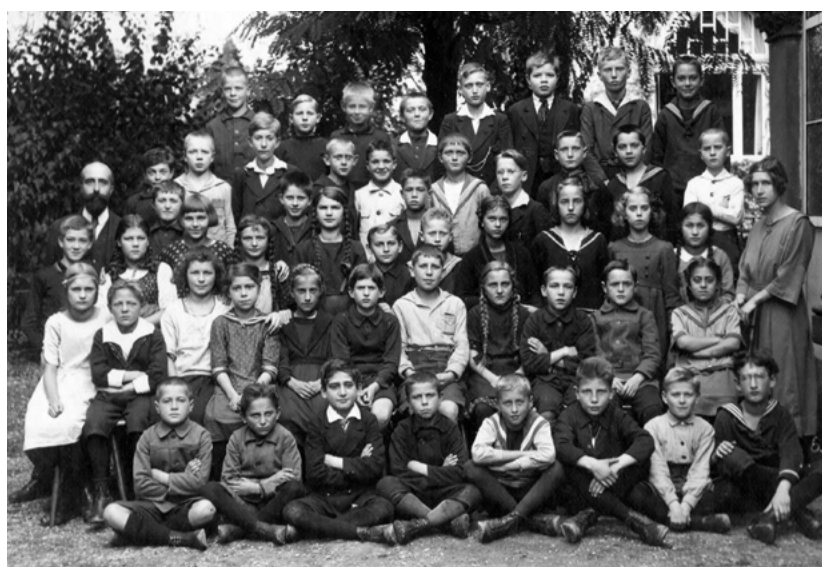
Die aktuelle Lebenslage der Kinder und Jugendlichen und die vielfältigen Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik

Text | Fotos: Tomáš Zdražil

Die Waldorfpädagogik ist vor mehr als hundert Jahren entstanden. Seither hat sich vieles in der Gesellschaft verändert und ein rasanter Kultur- und Lebenswandel stattgefunden. Eine voranschreitende Industrialisierung, die Technisierung und Digitalisierung des menschlichen Alltags stellen den Menschen vor grosse Hausforderungen und nötigen ihn freiwillig oder unfreiwillig, sich der Entwicklung anzupassen. Der Schweizer Kinderarzt Remo Largo war sich bewusst, wie wesentlich es ist, wie sich der Mensch, nicht aus oberflächlichen Überlegungen oder im Zugzwang, sondern aus einem tiefen und besonnenen Menschenverständnis heraus dazu stellt: «Nun haben wir die Umwelt in kurzer Zeit grundlegend verändert, ein entsprechendes Menschenbild dafür haben wir aber noch nicht gefunden.» (Largo 2020, S. 32) Mit «Menschenbild» meint Largo die Art und Weise des sozialen Zusammenlebens, die der Menschennatur entspricht. Er problematisiert zum Beispiel die

voranschreitende Urbanisierung und das anonymisierte Leben der Menschen in den Grossstädten, die sie tendenziell unglücklich und krank machen. So auch die Art und Weise der Erziehung in den Klein- und Kleinstfamilien. Er fragt darüber hinaus nach einer Form der Schule, die die individuelle Entwicklung und die Resilienz der Kinder fördert, die alle individuellen Bedürfnisse der Kinder erfüllt, insbesondere das Bedürfnis nach Selbstentfaltung.

Foto 1920



Vor diesem Hintergrund soll die Entwicklung der letzten 100 Jahre angeschaut werden mit der Frage nach der notwendigen Weiterentwicklung der entsprechenden pädagogischen Formen gemäss der sich wandelnden Zeit.

Die verschiedenen Generationen der Waldorfschüler

Auf dem Klassenfoto (siehe Seite 5) sehen wir die fünfte Klasse im zweiten Schuljahr der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe. Es handelt sich um das zweite Schuljahr 1920/21. Klassenlehrer war Alexander Strakosch, ein österreichischer Ingenieur, der 1920 an die Waldorfschule kam. Es war eine grosse, mehr als fünfzigköpfige Klasse. Die Kinder wurden etwa zehn Jahre früher – um 1910 –



Foto 1950



Foto 1975

geboren, haben einen Grossteil ihrer Kindheit im Krieg verbracht und ihre Lebenserwartung lag bei 50 Jahren. Viele der Jungen dieser geburtenreichen Generation fielen im Zweiten Weltkrieg, eine Alterskohorte, die äussere Not und Armut erlebte. Ernst blickten sie in die Welt. Die meisten Kinder kamen aus einem Arbeiterhaushalt, besaßen ein Paar Schuhe, waren schlecht gekleidet und hatten jeden Tag weite Schulwege zu laufen. Sie waren unterernährt und seelisch traumatisiert durch die Kriegsereignisse. Rudolf Steiner, der Schulleiter, der mehrmals im Jahr in allen Klassen hospitierte, berichtete anschliessend im Winter 1923 in Dornach: «Neulich, als ich nach Stuttgart kam und die Waldorfschule wiederum inspizierte, war ich zum Beispiel in der ersten Klasse, da haben wir 27 Kinder, von denen waren nur 9 da; die anderen waren alle krank. In einer anderen Klasse waren 15 krank. Und wenn man dem nachgeht, dann findet man Schauderhaftes. So zum Beispiel brachte man mir einen kleinen Buben aus einer Klasse ins Konferenzzimmer und sagte: Was soll man mit dem machen? Der Arzt hat ihn schon aufgegeben.» (GA 349, Vortrag vom 19. Februar 1923) Es passierte, dass ein Schüler aus Schwäche und Erschöpfung starb. Akute Krankheiten bedrohten die Kinder, jeder achte Säugling überlebte nicht. Stuttgart war damals stark industrialisiert. Die Waldorfschule wurde von Emil Molt, dem Inhaber der Zigaretten-Fabrik Waldorf-Astoria für die Kinder seiner Arbeiter begründet. Rudolf Steiner beschreibt die damalige Situation: «Wir konnten nicht irgendwo in der schönen freien Waldnatur draussen ein Landerziehungsheim gründen ... Wir hatten die Kinder einer Kleinstadt, mussten eine Schule in der Kleinstadt begründen ...» (Steiner GA 303, S. 18) Das wunderschöne Gelände auf der Uhlandshöhe im Osten Stuttgarts, unweit des Stadtzentrums, das den Stuttgartern damals der Erholung diente, bot neben dem Schulgarten in unmittelbarer Nähe viel Natur. Die Kinder spielten täglich in den umliegenden Wiesen und Wäldern der Gänsheide.

Auf dem zweiten Klassenfoto aus dem Jahr 1950 schauen uns Fünftklässler an, Kinder, die im Zweiten Weltkrieg geboren wurden. Ihre Klassenlehrerin war Bettina Mellinger. Auch hier handelt es sich um eine grosse Klasse aus der Nachkriegsgeneration, der sogenannten Baby-Boomers, die ihr Leben in der zweiten Jahrhunderthälfte verbringen wird. Es scheint, eine glücklichere Generation zu sein, die Kinder lächeln mehr als die Kinder vom Foto davor. Ihre Lebenserwartung liegt bei 65 Jahren. Im Jahre 1950 gab es in Deutschland 24 Waldorfschulen. Sie unterschieden sich in ihren pädagogischen Methoden wohl nur wenig von de-

nen, die sich vor dem Zweiten Weltkrieg etabliert hatten.

Auf dem nächsten Bild – es ist fast ein Vierteljahrhundert vergangen – sehen wir die fünfte Klasse im Jahr 1975 mit ihrer Klassenlehrerin Michaela Stegmann. Die Kinder sehen gesund, kräftig, gross aus. Sie wuchsen im Wohlstand auf und ihre Lebenserwartung liegt bei 70 Jahren. Man wird sie später die Generation X nennen. Kein Kind sieht unterernährt, kein Kind übergewichtig aus. In der Regel sind beide Eltern berufstätig, man spricht bei den Kindern von der «Schlüssel-Generation», weil sie vor ihren Eltern nach Hause kamen.

In der Zeit des Wirtschaftswunders werden Rechenmaschinen und automatisierte Produktionsvorgänge zur Regel. Plattenspieler, Kassettenrekorder, Tonband, Radio und das Fernseh-Gerät ziehen in die Familien ein. Im Jahre 1975 gibt es in Deutschland immer noch nur 35 Waldorfschulen. 15 Jahre später – 1990 – ist das Jahr der Generation Y («Millennials»). Die Folgen des Wohlstands, der mit einem veränderten Lebensstil mit Falsch- und Überernährung wie auch mit Bewegungsmangel einhergeht, wird spürbar. Allergien, Asthma, Unverträglichkeiten, Übergewicht, psychosomatische Beschwerden wie auch andere chronische Erkrankungen begleiten diese Generation. Für ihre Eltern, von denen nicht wenige in der Anti-Atom- und Abrüstungs- und Ökobewegung aktiv waren und politisch den Grünen nahestanden, bildeten handwerkliche Tätigkeiten, musische Erlebnisse, ganzheitliche, nicht früh spezialisierte Bildung ohne Noten, Sitzenbleiben und Schulstress eine attraktive Alternative zum staatlichen Schulsystem. Die Waldorfschulen breiteten sich schlagartig aus. 1990 gab es bereits 120 Waldorfschulen in Deutschland.

Aktuelle Lage der Kinder und Jugendlichen

Nach 2000, vor allem nach 2010 kommt es gesamtgesellschaftlich zu gravierenden Veränderungen, die nicht immer als solche sofort realisiert wurden. Die Psychologen Jean Twenge und Jonathan Haidt gehören zu denen, die die Veränderungen im Hinblick auf die Kindheit der Generation Z (1995–2010) und der Generation Alpha (2010 bis heute) wohl am präzisesten beschrieben haben. Twenge ging der Frage nach, wie sich das Verhalten und die emotionale Verfassung der Teenager über die letzten Jahrzehnte hin entwickelte. Bei einem Vergleich der Daten fiel ihr auf, dass sich um das Jahr 2012 das Verhalten der Jugendlichen – statistisch gesehen – abrupt veränderte und auch ihre emotionale Verfassung eine andere wurde. Das Leben der Teenager ist physisch sicherer als je zuvor, sie sind aber seelisch verwundbarer als jede



Foto 1990



Foto 2024

andere Generation vorher. Der Beginn der Änderungen im Jugendverhalten fällt exakt mit dem Moment zusammen, in dem mehr als die Hälfte der US-Amerikaner ein Smartphone besaßen. In Europa entwickelte sich die Lage ähnlich. Haidt bezeichnete diese Entwicklung als eine «Umstrukturierung der Kindheit» weg von einer überwiegend spiel-basierten Kindheit hin zu einer smartphone-basierten Kindheit. Diese Veränderung zeichnet sich durch einen Autonomieverlust der Kinder in der realen Welt und eine riskante, nahezu grenzenlose Autonomie in der digitalen Welt aus. Ein wesentlicher Teil des Lebens von Eltern, Jugendlichen und zunehmend von Kindern vollzieht sich im Kontakt mit den Bildschirmen.

dien und verschiebt sich in den digitalen Raum. Die sozialen Medien spielen bei Kindern und Jugendlichen eine zunehmende Rolle. Die Natur-entfremdung nimmt zu. Die Zeit, in der sich die Kinder und Jugendlichen bewegen und aktiv den Körper bewegen, schrumpft. Die Kosten und Folgen dieses Wandels zeigen sich insbesondere in der psychischen Gesundheit und betreffen Aufmerksamkeitsdefizite, Schlafstörungen, Suchtverhalten, Ängste, Depressionen, Essstörungen, Lebensunzufriedenheit und Vereinsamung. Auf der einen Seite erhöht sich weiterhin auch bei dieser Generation die Lebenserwartung – sie wird vermutlich im Durchschnitt über 80 Jahre alt. Sie lebt aber auf der anderen Seite mit einer Krankheitslast, die in den nächsten Jahrzehnten zu den schwersten gesellschaftlichen Problemen zählen wird. Dies wird vor allem die chronisch körperlichen wie auch die psychischen Krankheiten betreffen.

Das ist die Lage, in der unsere Kinder der letzten Jahre aufwachsen. Diese herausfordernde Situation benötigt eine besonders starke und enge Partnerschaft von Familie und Schule, die für einen verlässlichen Schutzraum für Kinder und Jugendliche sorgt, so dass keine Umstrukturierung der Kindheit mit ihren potentiellen negativen Folgeerscheinungen durch die zunehmende Verschiebung in Richtung Digitalisierung bei den Kindern und Jugendlichen eintreten. Gefordert sind kompensatorisch wirksame natur-, spiel-, arbeits- und kunstbasierte Aktivitäten. Das Lernen in der Schule braucht den Boden der Geborgenheit und der stabilen Gemeinschaft. Es scheint immer notwendiger zu werden, dass in der Schule ein «verkörpertes Lernen» («embodied learning») stattfindet, das die Sinne und die Motorik des Körpers in den Mittelpunkt stellt und erlebnis- und erfahrungsbasiert ist. Kreativität, Fantasie und Selbstwirksamkeit müssen einen höheren Stellenwert im schulischen Zusammenhang erhalten.

Differenzierung der waldorf-spezifischen pädagogischen Ansätze

Die komplexe aktuelle Erziehungssituation und die angedeutete Lage der Kinder und Jugendlichen führten dazu, dass aus den ideellen Grundlagen und den bisherigen Erfahrungen der Waldorfschulen neue pädagogische Formen entwickelt wurden. Sie stellen waldorf-spezifische Modifikationen mit entsprechenden pädagogischen Ansätzen dar. Die Waldorfschulen haben zwischenzeitlich verschiedene Schwerpunkte und Profile entwickelt. Es gibt nicht die eine richtige Waldorfpädagogik, sondern eine Vielfalt an Möglichkeiten, wie man Waldorfpädagogik konkret praktisch umsetzt. Die

im Folgenden angeführten Ansätze stellen skizzenhaft einige Beispiele vor.

Medienpädagogik

Aus dem waldorf-spezifischen Verständnis der kindlichen Entwicklung ist eine eigenständige Konzeption der Medienpädagogik mit dem Ziel der Medienmündigkeit entstanden. Dabei wird die Bedeutung einer «indirekten» Medienpädagogik hervorgehoben, die die Voraussetzungen eines souveränen Umgangs mit den digitalen Medien und Technologien schaffen sollen. Die Aufgabe der indirekten Medienpädagogik ist es, Kinder und Jugendliche anzuregen, diejenigen Fähigkeiten zu üben, die sie im Informationszeitalter notwendig brauchen, die sie aber im direkten Umgang mit Medien nicht erwerben können. Das betrifft beispielsweise körperliche Fertigkeiten, die mit der Entfaltung der Sinne und der Motorik zu tun haben, die Fähigkeit zur direkten Kontaktaufnahme und Gemeinschaftsbildung oder auch die Fähigkeit, aufmerksam zu sein oder sich konzentrieren zu können. Das führt bis zu einer gewissen Altersstufe zum Schutz gegenüber den Medien und damit zur Medienabstinenz. Die direkte Medienpädagogik beginnt dann in der Mittelstufe und betont eine gestalterische, produktive und aktiv-kreative Einführung. Die Medien sollten in die gängigen Unterrichtsinhalte integriert werden und Sinn und Weltbezug stiften.

Trauma-sensible Pädagogik

Aus der internationalen Arbeit der «Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners» ist die sogenannte Notfallpädagogik entstanden. Sie versucht, den Kindern und Jugendlichen mit belastenden und traumatischen Erfahrungen (Naturkatastrophen, Kriege, Flucht, aber auch familiären Traumata) zu helfen. Ziel ist es, die seelische Verwundung zu heilen und die potentiellen Folgestörungen der Verwundung abzumildern. Die Notfallpädagogik dient der psychosozialen Stabilisierung von Kindern und Jugendlichen, die traumatisierenden Erlebnissen ausgesetzt waren. Mit waldorfpädagogischen, erlebnispädagogischen Methoden und kunst- wie auch psychotherapeutischen und verwandten Therapieformen werden Kinder, Jugendliche wie auch Erwachsene dabei unterstützt, ihre traumatischen Erfahrungen zu verarbeiten und zu überwinden.

Konkret dienen die angewandten Methoden z. B. dazu, psychosomatische Erstarrungen zu lösen, indem die Kinder spielend in Bewegung versetzt werden. Es wird versucht, in den Kindern beim Spiel wieder Spass und Freude zu wecken, um den negativen positiven Erfahrungen entgegenzusetzen.

In künstlerischen Übungen geht es darum, dass die Kinder wieder ihr (durch das Trauma verlorenes) Bewusstsein für ihren Körper, z. B. für ihre Hände, zurückerlangen. Die Kinder erfahren bei künstlerischen Übungen, dass sie nicht nur Opfer, sondern in der Lage sind, ihre Umwelt zu gestalten und kreativ tätig zu werden. Im Kriegskontext werden Aktivitäten angeleitet, die das Vertrauen in den Mitmenschen wieder stärken und dem Vertrauensverlust entgegenarbeiten. Ein weiteres wichtiges Element sind die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten wie Malen, Basteln usw., durch die sich Kinder auch ohne die Verwendung von Sprache artikulieren und dadurch von dem Erlebten distanzieren können.

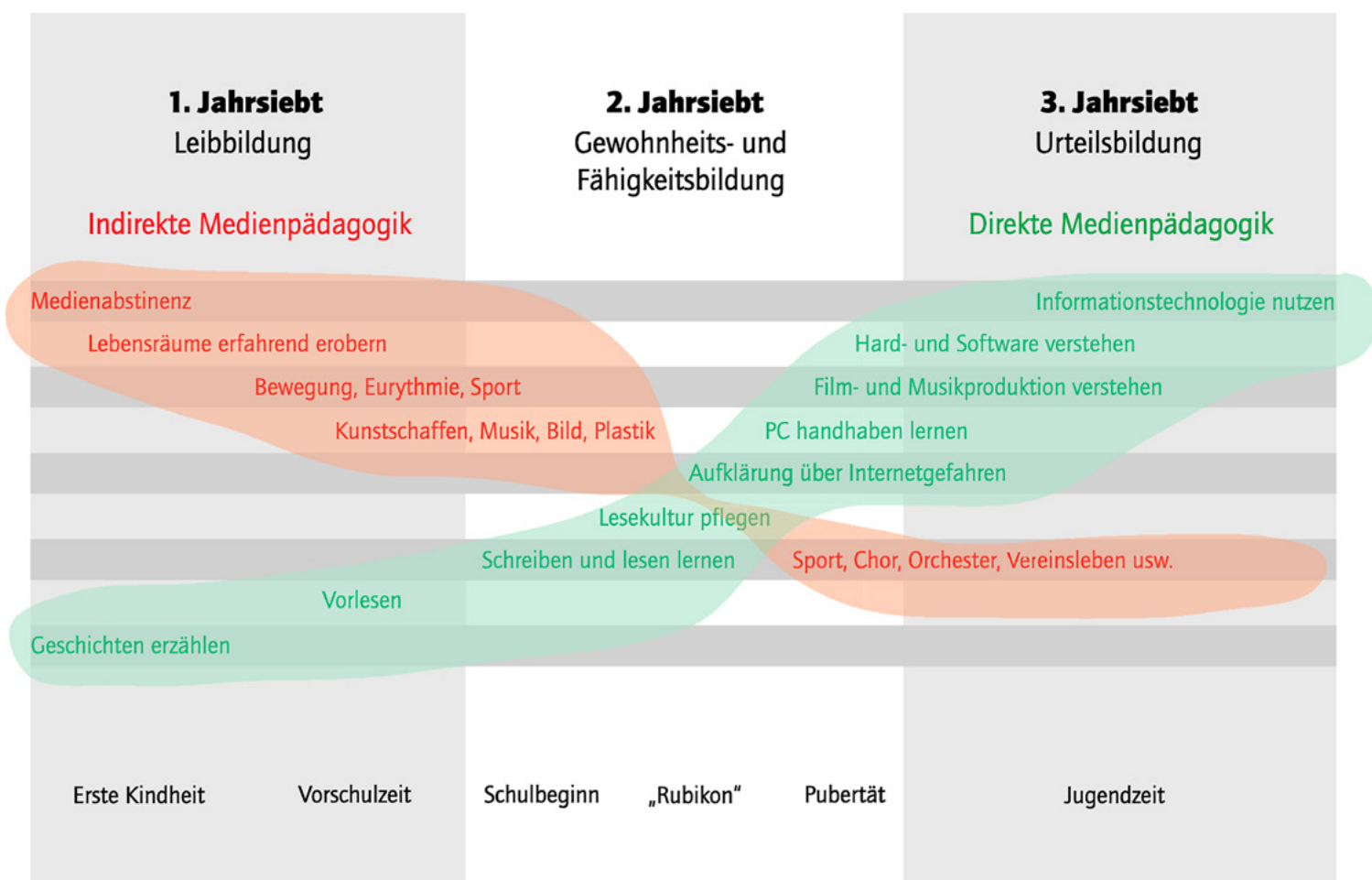
Es zeigt sich dabei die essenzielle Bedeutung von Beziehungsarbeit, Sicherheitgefühl und stabilen Strukturen, verständnisvollem, empathischen und geduldigen pädagogischen Handeln sowie der Förderung der sogenannten Selbstregulationsfähigkeit.

Immer mehr sind jedoch nicht nur Menschen aus den fern liegenden Ländern und Staaten von

Traumatisierungen betroffen, sondern auch Menschen hierzulande. Durch die Migrationsströme und Flüchtlingswellen, wie auch durch die immer häufiger auftretenden traumatisierenden Erlebnisse (bspw. Vernachlässigung, Gewalt oder Verluste) ist heute mehr oder weniger jede pädagogische Einrichtung betroffen. Insofern gehört eine trauma-sensible Pädagogik in jede pädagogische Einrichtung.

Formen der Erlebnis-, Natur-, Waldpädagogik

Aus der Überzeugung heraus, dass das Leben der Heranwachsenden viel zu wenig Gelegenheiten bietet, die zunehmende Naturentfremdung («nature-deficit-disorder») zu kompensieren, entwickelten sich verschiedene Ansätze einer waldorfspezifischen Erlebnispädagogik bzw. Wald- und Naturpädagogik. Sie integrieren ganzheitlich die Elemente des Spiels, des Abenteuers und der Herausforderung, der Gemeinschaft und der Natur und sind ausgesprochen erlebnis- und erfahrungsbasiert. Die Erlebnispädagogik fördert Selbstvertrauen, Mut, Empathie und die Fähig-



keit, in Gruppen zusammenzuarbeiten. Die Natur wird als Lernort aufgefasst. Dadurch, dass die Aktivitäten draussen stattfinden, werden auch Naturerfahrung und Umweltbewusstsein mit gefördert.

Fliessend ist der Übergang zur Natur- und Waldpädagogik, die ebenfalls in der Natur, wo sich über Jahrtausende die meiste Zeit der Kindheit abspielte. Heute verbringen die Kinder ihre Freizeit in bebauten Städten oder an Bildschirmgeräten. Die Natur fördert die Sinne und die Motorik, Selbstständigkeit und Kreativität, sie regt Entschleunigung und Achtsamkeit an. Die Zeiten in der Natur leisten einen wesentlichen Beitrag zum seelischen Gleichgewicht. Wald- und Naturpädagogik sind besondere Formen der Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Handlungs- oder Arbeitspädagogik

Handlungspädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, bei dem Lernen in praktische, häufig landwirtschaftliche oder handwerkliche Zusammenhänge eingebettet ist. Handlungspädagogik möchte einen Lebensweltbezug herstellen. Die Inhalte und Aufgaben orientieren sich an der realen Welt und den Interessen der Lernenden. Es geht um ein Lernen durch Arbeiten und Tun, eigenes Erleben und praktische Erfahrungen. Die Lernenden sollen zunehmend selbstständig handeln, mitgestalten und – soweit es geht – selbst Verantwortung im Lernprozess und in den Arbeitstätigkeiten übernehmen. Das Lernen findet häufig ausserschulisch statt, hat einen Projekt-, Experiment- bzw. Rollenspiel-Charakter. Die Schüler sollen selbst aktiv werden – sie planen, entscheiden, reflektieren und lernen aus ihren Erfahrungen. Handlungspädagogik lässt sich zwar bereits in frühen pädagogischen Entwürfen Rudolf Steiner vorfinden (siehe Steiners sog. Volkspädagogische Vorträge), ist aber auch eng verwandt mit Konzepten wie der Erlebnispädagogik, Montessoripädagogik oder der sog. Projektmethode (John Dewey). In den handlungspädagogischen Initiativen ist es naheliegend, dass die Waldorfpädagogik mit der biodynamischen und der sozialen solidarischen Landwirtschaft eng verknüpft sind.

Arbeitspädagogik ist ein Teilbereich der Pädagogik, der sich bereits seit den 1950er Jahren in den Oberstufen von Waldorfschulen entwickelt hat und einen handwerklich-praktischen Zug sowie eine Integration von Elementen der beruflichen Bildung realisieren. Sie verbindet das Lernen von Jugendlichen nach pädagogischen Prinzipien mit den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt. Das praktische Lernen vermittelt im Jugendalter das Erlebnis eines sinnhaften Lernens, bei dem

das eigene Handeln sofort ein Feedback aus der realen Welt erhält.

Insbesondere im Nordrhein-Westfalen existieren mehrere sogenannte Berufskollege, die in die Oberstufen von Waldorfschulen integriert sind und Ausbildungsmöglichkeiten im sozialen oder im handwerklichen Bereich ermöglichen. Sie binden die Schule in das Umfeld von Betrieben, Firmen oder sozialen Einrichtungen ein.

Gesundheitsfördernde (salutogenetische) Pädagogik

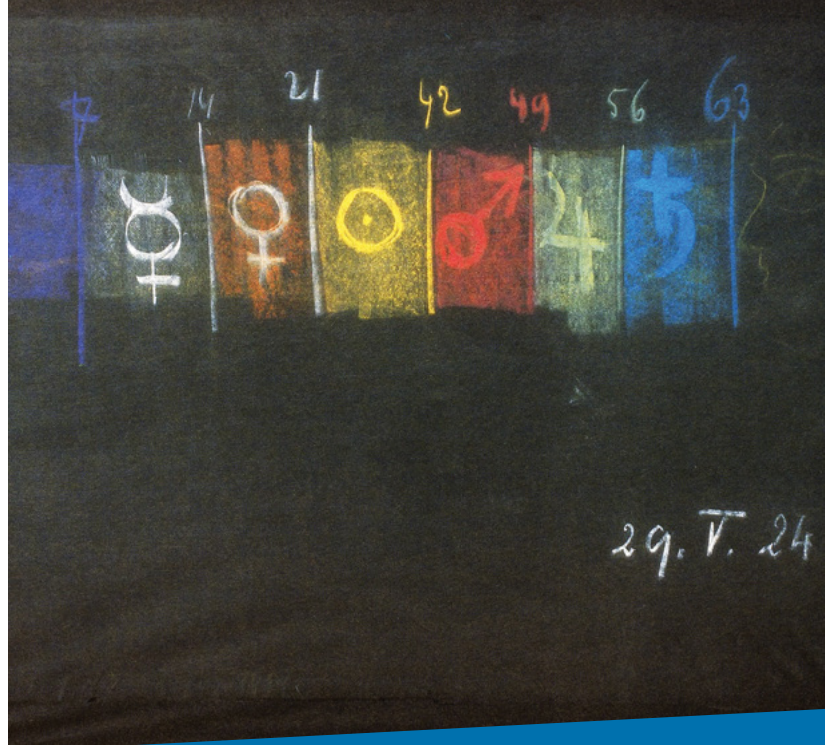
Die Waldorfpädagogik versucht, sich an einem ganzheitlichen Menschenverständnis zu orientieren, in dem Körper, Seele und Geist gemeinsam betrachtet werden. Die Gesundheit wird entsprechend als volle und harmonische Erfüllung der Bedürfnisse gesehen, die mit diesen drei Ebenen des Menschen verbunden sind. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hat sich der Ansatz der sogenannten Salutogenese etabliert, der die Gesundheitsstärkung und -erhaltung und die Prävention in den Mittelpunkt der Bemühungen stellt. Die Salutogenese ist dem impliziten Verständnis einer gesundheitsfördernden Pädagogik bei Rudolf Steiner sehr verwandt. Steiner sprach von der Pädagogik als «Heilungsprozess» oder als «leisem Heilen» im Hinblick auf ihre präventiven und harmonisierenden Auswirkungen.

Die Perspektive eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums wie vor allem auch die multidimensionale Gesundheitsbetrachtung (biologisch-psychisch-sozial) ist sowohl in der Waldorfpädagogik wie auch im Konzept der Salutogenese ausschlaggebend. Für die Gesundheit ist demnach die innere subjektive Perspektive des Wohlbefindens mindestens ebenso wichtig wie die äussere objektive Perspektive des Befundes, wie auch der Erhalt und Aufbau gesundheitlicher Ressourcen (z. B. Burnout-Prävention / Lehrer-gesundheit). Insofern konzentriert sich eine gesundheitsfördernde Pädagogik auf die Pflege von Gesundheitsquellen. Dazu gehören die körperlichen Aspekte einer vollwertigen Ernährung und einer ausreichenden Bewegung, aber auch die Naturnähe, auf seelischer Ebene die vielfältigen Gemeinschaftserlebnisse und die kreative Selbstentfaltung (Kunst). Geistig wären es Sinnerleben und Spiritualität, die den Menschen erfüllen und stärken. Die Waldorfpädagogik sieht ihre Aufgabe als «Zusammenstimmen des Körpers mit dem seelisch-geistigen Leben» des Kindes und folglich als gelingende Weltbeziehung, als Einklang zwischen dem Menschen und der Welt («Kohärenzgefühl», A. Antonovsky). Insofern wäre die gesundheitsfördernde Aufgabe der Pädagogik eine übergeordnete

Klammer, die die vorigen Ansätze umfasst. Eine zentrale Rolle spielen in den gesundheitsfördernden Bemühungen von Schule die Schulärzte und andere Schul-Therapeuten. Hand in Hand arbeiten die Pädagogen dabei mit den in der Medizin und Therapie Tätigen zusammen.

Waldorfpädagogik, Gesundheit, Freiheit

Die Waldorfpädagogik ist kein festes pädagogisches System. Es sollte gezeigt werden, wie die Waldorfpädagogik im Idealfall aufgrund der Einsichten in die sich wandelnde Lebenslage und die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ihre Formen verändert, erweitert oder ausdifferenziert. Es stellt sich dabei die Frage, was denn überhaupt eine Waldorfschule ist, wenn sich ihre Formmerkmale so stark verändern können. Gibt es denn überhaupt Formmerkmale einer Waldorfschule, nach denen man sie bestimmen könnte? Der Gründer der Waldorfpädagogik gab ihr den Impuls, die pädagogischen Formen aus der Erkenntnis des Kindes und Jugendlichen und ihren konkreten Bedürfnissen abzuleiten. Und aus der von den Pädagogen empfundenen Verantwortung für die gesunde Entwicklung, die Entwicklung zur freien Persönlichkeit. Rudolf Steiner begründete die gesundheitsfördernden Bemühungen der Waldorfschule wie folgt: «Welcher obersten Erziehungsmaxime entspringt denn gerade eine solche Anschauung? Sie entspringt nämlich dem absoluten Hingebensein an die menschliche Freiheit, an menschliches Freisein. Sie entspringt dem Ideal, den Menschen so in die Welt hineinzustellen, dass er seine individuelle Freiheit entfalten kann ...» (Steiner GA 303, S. 216).



Öffentliche Jahrestagung
der Anthroposophischen Gesellschaft
in der Schweiz in Zusammenarbeit
mit den Arbeitsfeldern

Erkenne dich selbst

Mensch werden und Schicksal gestalten im
Lichte der Anthroposophie

Samstag, 14. bis Sonntag, 15. Februar 2026
Goetheanum, Dornach

MITWIRKENDE: Anand Mandaiker, *Priester Christen-
gemeinschaft Bern* | Jean-Michel Florin, *Co-Vorsit-
zender Demeter International* | Milena Kowarik, *Vor-
stand Anthroposophische Gesellschaft in der Schweiz* |
Dr. med. Christina Messmer, *Hausärztin* | Prof. Dr. Tomáš
Zdražil, *Pädagoge an der Freien Hochschule Stuttgart*

Anthroposophie

Schweiz Suisse Svizzera Svizra



Schneewittchen – Bild: Lea Freese

Im Schatten der Bilderflut

Über die Aktualität der Imagination

Text: Olga Schiefer

Wenn ich mit Studierenden arbeite und sie ein Bild gestalten lasse, geht es mir nicht nur um das Darzustellende, sondern vielmehr um Ausdruck und Stimmung. Denn das Bild beginnt nicht mit der Vorstellung, sondern mit einer inneren Bewegung – mit einer Ahnung, einer Spannung, einem Raum zwischen Welt und Mensch.

Im Rahmen eines Seminars war die Aufgabe, ein Tafelbild zu den heiligen Legenden zu gestalten – mit Tafelkreide auf schwarzem Hintergrund. Es

war ein Thema, das manche innerlich ablehnten: Religion, Heiligkeit, der Begriff des Sakralen – all das wurde diskutiert, befragt, hinterfragt. Und doch begannen sie zu zeichnen. Als wir die Werke später betrachteten, war der Raum still. Niemand sagte ein Wort. Eine dichte, fast ehrfürchtige Atmosphäre trat ein.

Ich frage mich: Was ist es, was die Bilder zu Trägern einer – wahrnehmbaren und spürbaren – Wahrheit macht, die sich (vorerst) der Sprache entzieht?

Dieses Beispiel zeigt, dass ästhetische Erkenntnisformen nicht primär an Sprache und Analyse ansetzen, sondern über das gestaltende Erleben. Die künstlerische Auseinandersetzung schafft symbolische Räume, in denen sinnliche, emotionale und geistige Dimensionen zusammenwirken – ein Geschehen, das die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst überrascht und berührt.

Genau das ist es, was ich mit Studierenden übe – diese kreative Vorstellungskraft – eine schöpferische Quelle in uns. Sie realisiert sich in einem individuellen schöpferischen Akt, im konkreten Augenblick, als eine Möglichkeit unzählig anderer Darstellungen. Sie verwirklicht sich als ein Übergang von der allgemeinen Vorstellung des Bekannten zur Imagination, die nur von einer konkreten Person realisiert werden kann.

So auch in diesem Schneewittchen-Bild von Lea Freese, das uns in dieser verzauberten Atmosphäre verweilen lässt. Mit den Worten eines Schülers: «Es fühlt sich an, als wäre ich wirklich da.»

Aber die Imagination ist nicht nur im künstlerischen Prozess vorhanden; sie ist auch überall im Alltag präsent. Wir sprechen oft von «Vorstellungskraft», als sei das eine einheitliche Sache. Doch wer genauer hinschaut, entdeckt zwei sehr verschiedene Kräfte: die Vorstellung – und die Imagination. Ein besonders sprechendes Beispiel zur Differenzierung von Vorstellung und Imagination liefert die alltägliche Beobachtung eines Steins. Im Modus der Vorstellung wird ein Stein als Objekt mit bestimmten Eigenschaften erkannt – fest, schwer, rund. Im Modus der Imagination jedoch verwandelt sich das Objekt im Akt der Zuwendung: Ein bestimmter Stein – etwa am Strand unter vielen – zieht unsere Aufmerksamkeit auf sich, wird besonders, erhält Bedeutung. Er wird nicht anders begriffen, sondern anders gesehen. Die Imagination erschliesst eine andere Wirklichkeitsdimension, die in der blossen Vorstellung nicht enthalten ist.

Diese Transformation markiert den Moment ästhetischen Erlebens: Ein alltägliches Objekt wird zum Träger einer symbolischen oder affektiven Qualität, die nicht in ihm selbst liegt, sondern in der Wahrnehmung des Subjekts erzeugt wird. So gesehen ist jede Form ästhetischer Erfahrung von Imagination durchdrungen – sie verändert die Weise, in der wir die Welt erleben, ohne deren materielle Struktur zu verändern. Dies ist die schöpferische Kraft der Einbildung.

Diese Unterscheidung hat weitreichende Folgen für das Verständnis von Erkenntnis, das sich nicht auf rationalistische Strukturen reduzieren lässt. Ästhetische Erkenntnis – vermittelt durch Imagination – ist keine «niedrigere» Stufe der Erkenntnis, sondern eine andere, subjektiv leiblich verankerte

Form vom Weltverständnis. Sie ist offen, mehrdeutig, emotional, aber nicht irrational.

In der deutschen Sprache existieren für das, was man im Englischen unter *imagination* versteht, mehrere Begriffe: Vorstellung, Einbildung, Einbildungskraft, Phantasie. Diese Vielfalt verweist auf eine differenzierte begriffliche Tradition, die nicht nur sprachlich, sondern auch konzeptuell auseinanderzuhalten ist.

Das griechische Wort *phantasia* ist einer der ältesten Begriffe, der die geistige Fähigkeit beschreibt, Bilder zu erschaffen und wiederzugeben, mit der Möglichkeit, sie frei zu gestalten. Im Lateinischen heisst es *imaginatio*. Der Arzt und Philosoph Paracelsus (1493–1541) war der Erste, der den deutschen Begriff «Einbildungskraft» als Übersetzung des lateinischen *vis imaginativa* einführte. Erst später entwickelte sich im Deutschen das Konzept der «Vorstellung».

Die Vorstellung wird in philosophischen wie psychologischen Kontexten meist als ein reproduktives Bild verstanden – eine mentale Repräsentation eines früher Wahrgenommenen oder Gelernten. Sie ist gebunden an bereits Bekanntes und dient der Wiedererkennung oder Einordnung. Die Imagination (Einbildungskraft) hingegen beschreibt ein produktives Vermögen: die Fähigkeit, Neues zu schaffen, das nicht unmittelbar aus der Wahrnehmung abgeleitet ist.

Etwas Neues zu erschaffen, ist jedoch oft mit Illusionen und Irrtümern verbunden. Je nachdem, wie ausgeprägt oder unausgereift unsere Einbildungskraft ist und wie wir sie in konkreten Fällen einsetzen, erschaffen wir ein echtes oder verzerrtes Bild der Welt. Diese Spannung – oder vielmehr dieser Widerspruch – zeigt sich auch in vielen verschiedenen Forschungen, die bis heute Philosophen und Wissenschaftler beschäftigen.

Dennoch wusste bereits Aristoteles, dass die Vorstellungskraft – die *phantasia* – ein Bestandteil des Denkens überhaupt ist. Aristoteles erkennt in der *phantasia* eine vermittelnde Instanz zwischen Sinnesindruck und begrifflichem Denken. Besonders interessant ist seine These, dass selbst das abstrakte Denken auf *phantasia* angewiesen ist – denn ohne Bilder könne der Geist nicht operieren.

Immanuel Kant sprach von «ästhetischen Ideen» – Vorstellungen der Einbildungskraft, die mehr denken lassen, als der Verstand fassen kann. Dabei entsteht eine Art von Sinn, der sich weder vollständig begrifflich fassen noch eindeutig kommunizieren lässt: «Eine ästhetische Idee ist [...] diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlasst, ohne dass ihr doch irgendein bestimmter Gedanke, d. i. Begriff, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann». (Kant, 1790, §49)

Diese Freiheit der Einbildungskraft (weiter in Text als Imagination) – nicht gebunden an Begriffe, aber produktiv für das Denken – markiert einen ästhetischen Erkenntnismodus, der nicht in Widerspruch zur Vernunft steht, sondern diese voraussetzt und erweitert. Das Schöne ist für Kant nicht blosse Form, sondern Ausdruck einer Idee, die nur über Imagination vermittelt werden kann.

Goethe beschrieb die Einbildungskraft als «umsichtig», als eine Fähigkeit, die nicht nur gestaltet, sondern auch verknüpft, verbindet, verwandelt. Sie kann sowohl natürliche Objekte als auch abstrakte Konzepte transformieren, indem sie vielfältige Denkprozesse in lebendige Bilder überführt. Nach dieser Denkweise stellt die Natur eine Gesamtheit von Formen dar, die ästhetischen Analogien folgen. Wissenschaftliches Verstehen der Welt wird so zu einem Teil des ästhetischen Prozesses, der durch Imagination vermittelt wird. Goethe verbindet also naturwissenschaftliches Erkennen mit der ästhetischen, kreativen – und damit auch erkenntnisbildenden – Fähigkeit, durch ästhetische Formen Bedeutung zu konstruieren. Unser Denken bedient sich ästhetischer Formen oder Urbilder, die wir bereits in uns tragen. Bedeutet das nicht, dass diese ästhetischen Formen, die sich im Leben als Erkenntniswerkzeuge entwickeln, auch unser Weltverständnis beeinflussen?

Die Forschungen von Francisco Varela, einem Pionier der Kognitionswissenschaften, deuten darauf hin, dass wir nicht nur mit dem Gehirn, sondern mit dem ganzen Körper imaginieren. Imagination umfasst das Zusammenspiel vieler kognitiver Fähigkeiten, darunter Gedächtnis, Sprache, Affekte und sensorische Erinnerungen. Wenn wir uns etwas vorstellen, modellieren wir gewissermaßen einen verkörperten Erfahrungszusammenhang, der auf unseren früheren Interaktionen mit der Welt beruht. *«Der Geist ist voller Vorstellungen und repräsentiert nicht irgendwelche Tatsachen. Im Geist geht es darum, ständig die kohärente Realität, die die Welt ausmacht, aufzuspalten (...). Wahrnehmung ist so imaginär wie Imagination auf Wahrnehmung beruht (...). Vielleicht zeugt es davon, dass die Imagination und die Kunst, als das eigentliche Leben zu feiern wären.»* (Varela 2000: 59)

Das bedeutet: Je reicher und lebendiger unsere Erfahrungen sind, desto vielfältiger und kreativer ist unsere Wahrnehmung. Und Imagination ist kein Beiwerk menschlicher Erkenntnis, sondern deren Grundlage. Der Geist ist eine verkörperte, autonome Struktur, die Bedeutung selbst hervorbringt. Der Mensch ist aktiv an der Sinnproduktion beteiligt – diese schließt auch eine ethische Dimension ein. Zusammenfassend lässt sich sagen: Eine entwickelte Imagination beeinflusst die Komplexität

unserer Weltsicht – und damit auch die Vielfalt und Mehrdeutigkeit der Erkenntnis. Eine objektive Außenwelt in einem fixierten Sinn existiert nicht – sie ist ein Produkt unseres Denkens, dessen Grundlage wiederum die Imagination ist.

In welchem Masse dieses von uns geschaffene Bild von Welt und Selbst eine Illusion oder Realität ist, bleibt offen. Inwiefern kann uns Imagination als ständig sich entwickelndes Konzept eine Antwort darauf geben?

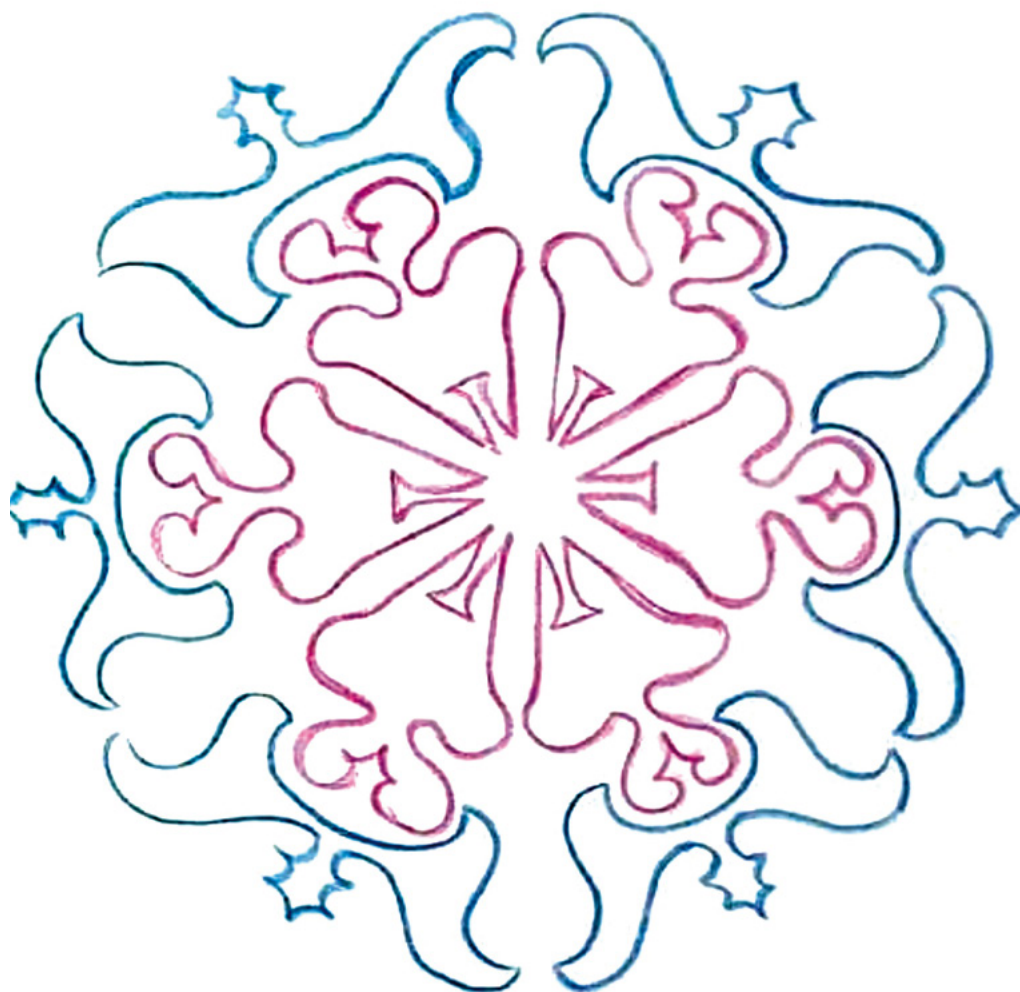
Welche Rolle spielt die Imagination in der Pädagogik heute?

Wie kann Bildung ohne Bilder überhaupt gelingen? Bildung – das Wort selbst – trägt das Bild in sich. Es geht um Gestalt, um Form, um das «Sichtbar-Werden» von Menschsein. Ein Kind, das lernt, eignet sich nicht nur Wissen an – es formt sich, durch Weltbezug, durch Erfahrung, durch Imagination.

Und doch dominiert in unserem gegenwärtigen Schulsystem ein Denken, das das Visuelle – insbesondere das Bild – oft in die Randbereiche des Unterrichts verweist. Dabei zeigt sich zunehmend die Dringlichkeit, das Bild nicht nur als Illustration oder didaktisches Hilfsmittel zu begreifen, sondern als eigenständige Erkenntnisform. Es fordert einen reflexiven Umgang, der sein Potenzial nicht allein im Kunstunterricht, sondern im gesamten Bildungsprozess sichtbar macht.

Gerade hierin liegt eine der bleibenden Einsichten der Waldorfpädagogik: Seit ihren Anfängen hebt sie die schöpferische Kraft der Imagination, des Bildes und der künstlerischen Gestaltung hervor. So prägte Rudolf Steiner die Waldorfschule massgeblich mit seinem Verständnis der Imagination als pädagogisches Mittel. Sie entfaltet in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Wirkungen. Bekanntlich wirkt sie in den ersten Schuljahren über sensomotorische Kräfte. Daher hat das Formenzeichnen eine besonders starke pädagogische Wirkkraft. Das Formenzeichnen wird körperlich geübt und gestaltet, und formt und einverleibt damit im wahrsten Sinne des Wortes das Denken. Auch andere künstlerische Tätigkeiten, wie Malen oder die bildliche Darstellung von Buchstaben, sind imaginative Bildungsprozesse. Folgt man dem Lehrplan, erkennt man überall den vergleichbaren anthropologischen Zusammenhang zwischen Imagination und Lernstoff. Das Bild wird dabei nicht nur als Mittel zur Vermittlung, sondern als Medium der Weltaneignung verstanden, das in besonderer Weise geeignet ist, sinnlich-emotionale, geistige und existentielle Erfahrungen zu verbinden.

In der heutigen, stark von digitalen Medien geprägten Umwelt verändert sich auch die Fähigkeit, eigene innere Bilder hervorzubringen. Kinder und



Form zu Beethovens Sinfonie, Nummer 7, I. Satz – Bild: Natalia Mazur

Jugendliche wachsen heute in einem ständigen Strom vorgefasster (Bild-) Vorstellungen auf. Das klingt bereichernd – doch je dichter die Aussenwelt von (äusseren) Bildern besetzt ist, desto weniger Raum bleibt für die Innenwelt. Die digitale Bilderflut reduziert potenziell die Schaffung eigenständiger innerer Bilder und unsere Erkenntnisfähigkeit. Imagination in einer digitalen Welt ist kein Produkt der schönen Beschäftigung – sie ist Widerstand. Und vielleicht auch Rettung.

Literatur

- Betschart, Ildefons (1952): «Der Begriff ›Imagination‹ bei Paracelsus», in: Nova Acta Paracelsica, VI. Jahrbuch der Schweizerischen Paracelsus-Gesellschaft, Einsiedeln, S. 52–67.
- Ficinus, Marsilius (1977): Lessico greco-latino: Laur. Ashb. 1439. A cura di Rosario Pintaudi, Roma.
- Goethe, Johann Wolfgang von: Brief an Karl Ludwig von Knebel vom 21. Februar 1821 <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Briefe/1821>
- Ho, Shu Ching (1998): Über die Einbildungskraft bei Goethe. System und Systemlosigkeit, Freiburg.
- Huber, Hans Dieter (2004). Bildhafte Vorstellungen. Eine

Begriffskartografie der Phantasie in: Visuelle Netze – Wissensräume in der Kunst, Ostfildern-Ruit, S. 165–216.

Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilkraft. <https://www.textlog.de/eisler/kant-lexikon/idee-aesthetische>.

Sowa, Hubert (2012): Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft, in: Hubert Sowa (Hg.), Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung, Bd. 1, Oberhausen, S. 22–73.

Suggate, Sebastian & Martzog, Philipp: Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later, Pages 1659–1672 | Received 09 Mar 2021, Accepted 26 Apr 2021, Published online: 16 May 2021 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2021.1924164?utm_source=chatgpt.com#abstract.

Varela, Francisco J. (2000): «imagination als das eigentliche leben» in 7 hügel_Bilder und Zeichen des 21. Jahrhunderts, Henschel/Berliner Festspiele.

Bilder von Studierenden der Freien Hochschule Stuttgart



Prozesse in Gang bringen

Die Neue Waldorfschule Dresden ergreift präventive Massnahmen für Lehrkräfte und Oberstufe

Claudia Morawe-Weisheit ist Allgemeinmedizinerin in eigener Praxis und Schulärztin an der Neuen Waldorfschule Dresden. Zusammen mit der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin sowie Kunsttherapeutin Dorothea Sonntag und der Biologin, Heilpraktikerin und Körpertherapeutin Pia Ritter führte sie an vier aufeinander aufbauenden Seminaren Projektstage zur Resilienzförderung, Stärkung der Selbstwirksamkeit und Kommunikationsgestaltung für die Angestellten und Lehrkräfte der Schule durch. Die Präventionsmassnahme wurde von der Krankenkasse finanziell unterstützt. Anfang März dieses Jahres folgte ein Workshop für die Oberstufe (9.–12. Kl.) zum Thema «Mental Health».

Text: Mathias Maurer | Fotos: Neue Waldorfschule Dresden

Frau Morawe-Weisheit, was hat Sie veranlasst, für die Schule ein Präventionskonzept zu entwickeln und umzusetzen? Wie schätzen Sie die gesundheitliche Lage an Ihrer Schule ein?

Veranlasst hat mich die Wahrnehmung, dass im Laufe der Jahre eine steigende Anzahl von pädagogisch tätigen Kollegen und Kolleginnen unter wachsender Erschöpfung litten und der Krankenstand deutlich anstieg. Natürlich hatten und haben wir als Schule im Aufbau mit besonderen alltäglichen

Belastungen umzugehen. So wurde fast seit Anbeginn in Containern unterrichtet und immer wieder das Improvisationstalent aller Beteiligten bis aufs Äusserste gefordert. Mittlerweile haben wir den ersten von drei Bauabschnitten gemeistert. Dies alles bei gutem bis hervorragendem Schulklima und innovativen Ansätzen im Schulkonzept mit Schultieren und als Integrationsschule u. a. Das Kollegium ist sehr engagiert, sonst würde es gar nicht gehen. Doch bei all dem gelebten Enthu-

siasmus wurde auch bald deutlich, dass die Resilienz-Pflege der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unserer Aufmerksamkeit bedarf, sonst geht die Erschöpfungsspirale stetig weiter abwärts. Dazu haben wir uns zusammen mit der Schulleitung ein Konzept zur Prävention und Resilienzstärkung in Kooperation mit der mkk-Krankenkasse entwickelt. So etwas wird von verschiedenen Organisationen ja durchaus auch schon angeboten. Unsere Idee ist jedoch die Folgende: Mit meinen beiden Kolleginnen ergänzen wir uns sowohl durch die Anwendung unterschiedlicher Methodiken als auch im besonderen Setting der Waldorfpädagogik sehr und können auf anthroposophischer Basis und in Kombination und Ergänzung mit verschiedenen anderen methodischen Ansätzen arbeiten. Die gesundheitliche Lage insgesamt würde ich mittlerweile als gut bezeichnen – vielleicht haben ja auch unsere Seminare schon ein klein wenig dazu beigetragen.

Worin besteht Ihr präventiver Ansatz?

Prävention im Sinne von «Zuvor-Kommen», «Vorbeugung» – was möchte ich abwenden? Das sind im schulischen Kontext der Lehrer-Salutogenese die Erschöpfungszustände. Was kann ich also in den Fokus nehmen und fördern? Die Achtsamkeit für meine eigene Gesundheit und Leistungsfähigkeit, die Pflege meiner eigenen Lebensfreude, das Gewahrwerden meiner Kommunikationsmuster. Ich kann für meine eigene Wertschätzung mir selbst

gegenüber aufmerksamer werden. Danach kann ich es wunderbar auch auf das DU anwenden – und dann auf die ganze Gemeinschaft, Kollegium, Schülerschaft, Elternschaft.

Eine erste Auswertung des Feedback-Bogens Ihrer Präventionsmassnahme zeigte interessante Ergebnisse. Am meisten wurden genannt: Wahrnehmung der eigenen Ressourcen. Was ist darunter konkret zu verstehen?

Ja, einiges hat auch uns überrascht in der Deutlichkeit, in der es sich dargestellt hat.

Das Arbeiten zu und mit eigenen Ressourcen hat sich dabei sehr bewährt und ist bei den Teilnehmenden auf sehr grosses Interesse gestossen. Im normalen Alltag nimmt die Beschäftigung gerade mit den eigenen Fähigkeiten und Kraftquellen oft keinen grossen Stellenwert ein. Im Gegenteil, als Pädagoge und Pädagogin ist die Wahrnehmung häufig eine andere: Da muss man sich rechtfertigen, begründen, wird angezweifelt u.v.m. Deshalb ist es hilfreich, sich noch einmal – oder überhaupt einmal – auf seine eigenen Stärken zu besinnen. Und genau das ist unser Ansinnen: Dass sich die Pädagogen und Pädagoginnen, zu denen auch der pädagogische Hausmeister oder die Schulsekretärin gehören, in ihren eigenen Kompetenzen selber wieder wahrnehmen lernen. Da gibt es einige Aha-Erlebnisse, Betroffenheit und immer wieder grosse Freude, die wir im Seminar erfahren durften.



Methodisch arbeiteten wir u.a. mit dem Systemischen Konsensieren¹, das heisst, die Teilnehmenden erarbeiten sich in verschiedenen Schritten, erst individuell und dann gemeinsam, ihre aktuellen Tagesschwerpunkt-Themen, mit denen wir Seminarleiterinnen dann in der Gruppe weiterarbeiten.

Ein weiterer Punkt war: Sich selbst und andere wahrnehmen und wertschätzen lernen. Mit welchen Methoden erüben Sie diese Kompetenz?

Überhaupt ging es sehr viel um Wahrnehmungs- und Sinnesschulung: Wenn ich mich selber besser wahrnehme, mich traue und zeige, kann ich auch mein Gegenüber, das Du, besser hören, sehen und verstehen.

Dazu ist die sogenannte «Triaden»-Arbeit² sehr hilfreich. Des Weiteren kommen körpertherapeutische, interaktive und kunsttherapeutische Übungen zur Anwendung.

Wichtig ist, dass wir ein Therapeutenteam sind, das heisst, professionell mit entsprechenden Situationen umgehen können, unser Anliegen ist jedoch in diesen Seminaren nicht therapeutisch, sondern explizit präventiv. Da bleibt es nicht aus, dass jede und jeder bis zu einem gewissen Grade mit sich selber konfrontiert wird, sonst bleibt es zu sehr an der Oberfläche. Wir wollen ja Prozesse in Gang bringen und dabei geht es nicht ohne eine Begegnung mit dem eigenen Selbst, eben mit Fähigkeiten, mit Ressourcen, die vielleicht lange verschüttet lagen und über die man sich so sehr freuen kann, wenn man sie als Teilnehmer und Teilnehmerin wiederentdeckt.

Häufig wurde auch die Wichtigkeit des Gemeinschaftsgefühls betont. Wo setzen Sie an und wohin geht es dann?

Dafür verschaffen wir Seminarleiterinnen mit all unseren verschiedenen Methoden einen gemeinsa-

men Erfahrungsraum, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre innere Haltung reflektieren lernen, um einen für sie gesünderen, weil aktiveren Umgang damit zu pflegen. Dort Erlebtes kann dann immer erst einmal nur ein Anfang sein, ein Beginn. Die Hinübernahme, die Transformation in den Alltag ist dann noch einmal ein weiterer Schritt. Erkenntnisse kommen durch Wiederholung im Handeln schliesslich als Gewordenes in unsere Ich-Haftigkeit und damit in unseren unmittelbar uns umgebenden gesellschaftlichen Umraum, also hier in den Schulorganismus.

Wie können solche Präventionsangebote eine nachhaltige Wirkung entfalten?

Man könnte nach dem Durchlaufen der vier Seminarblöcke zum Beispiel im Folgejahr zur Festigung einen Vertiefungskurs anbieten. Das würde die Nachhaltigkeit bestimmt noch einmal erhöhen. Gedacht ist ja auch, dass die Teilnehmenden Elemente in ihr Kollegium hineinragen und sich so allmählich eine Kultur der gegenseitigen Aufmerksamkeit und Stärkung entwickelt.

Wir haben das Präventiv-Seminar auch für andere Waldorfschulen geöffnet, d. h. es waren nicht nur Teilnehmende unserer Schule dabei, sondern aus der zweiten Dresdner Waldorfschule, dem Lehrerseminar Dresden und der Waldorfschule Chemnitz. Der Austausch über das eigene Kollegium und die eigentlichen Seminarinhalte hinaus wurde als sehr bereichernd erlebt.

Erstmals fand auch ein Workshop «Mental Health» für die Oberstufe statt, an dem Themen wie Aggression, Autoaggression, Angststörungen, Depression, Essstörungen, Schlafstörungen und Sucht behandelt wurden. Was hat Sie veranlasst, diesen Workshop für Neunt- bis Zwölftklässler anzubieten?

Der Schüler-Workshop zu «Mental Health» wurde ganz aus einer aktuellen Klassensituation heraus geboren. Dort gab es mehrere quereingestiegene Schüler und Schülerinnen, die gravierende psychische Krankheitsbilder aufwiesen, was zu einer Verstörung in der Schülerschaft und der Zunahme

¹ <https://sk-prinzip.eu/methode/>

² <https://www.sozial.de/dossiers/systemische-beratung/triangelierung-systemisch-arbeiten-mit-triaden.html>

Anthroposophie

Schweiz Suisse Svizzera Svizra

Einführungskurse in die Anthroposophie.

Sechs Wochenenden für Interessierte

Wochenendkurse:
Freitagabend
bis Samstag.
Bio-Hotel L'Aubier,
Montezillon

Informationen
und Anmeldung:



Anthroposophische Gesellschaft in der Schweiz

von Schwierigkeiten im sozialen Miteinander geführt hat. Ich wurde als Schulärztin gebeten, mit den Schülern dazu zu arbeiten.

Anfang März nun fand dieser Workshop in einer 9. Klasse statt. Die Schülerinnen und Schüler waren aufgerufen, innerhalb dieser zwei Stunden, aktiv in Zweier-Gruppenarbeit mit vorgegebenen kurzen und passenden Fallbeispielen, die ich zuvor mit Frau Sonntag erarbeitet hatte, sich auseinanderzusetzen. Anhand von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten – und Raum für eigene Ideen – haben wir die jeweiligen Krankheitsbilder besprochen, d.h. die Schülerinnen und Schüler waren äusserst aktiv in diesen Prozess eingebunden und ich habe jeweils dazu fachlich ausgeführt.

Wichtig war die letztendliche Botschaft: Es gibt immer eine Lösung. Wichtig ist es, zu reagieren, hinzuschauen, wertfrei und achtsam zu kommunizieren, selber zu helfen und (sich) Hilfe zu holen.

Wie haben die Jugendlichen darauf reagiert und mitgemacht?

Ich kann sagen, alle Schüler und Schülerinnen waren bis zum Pausenklingeln wach und engagiert inhaltlich dabei. Aus meiner Sicht, war es eine sehr gelungene Themenbewegung in der Klassengemeinschaft. Ich hatte sehr den Eindruck, dass sich ihr Verständnis von und für eine psychisch-seelische Erkrankung deutlich erhellt hat und Berührungsängste sich hoffentlich nachhaltig verringern werden, Verständnis- und Handlungsoptionen aufgezeigt und belebt wurden.

Insgesamt halte ich in der heutigen Zeit eine Aufklärung zu Mental Health-Themen in der Oberstufe für dringend notwendig, denn auch aus meiner Praxistätigkeit kann ich sagen, dass es eine deutliche Zunahme derartiger Krankheitsbilder gibt.

Ich danke sehr für Ihr Interesse und das Interview und freue mich ausserordentlich, wenn wir dazu auch mit und an anderen Waldorfschulen mit Lehrerkollegien und Schülerklassen arbeiten dürfen.

Kontakt: drmoraweweisheit@aol.com



SONETT MISTELFORM SENSIBLE PROZESSE

*Nährendes Kinder-Pflegeöl mit
rhythmisiertem Mistelextrakt akti-
viert, harmonisiert und bildet eine
schützende Hülle.*

Der Duft der Lavendelblüten löst
Anspannungen. Melisse unterstützt die
beruhigende Wirkung des Lavendels
und erleichtert das Einschlafen.

Mehr Informationen zur Behandlung der Mistelextrakte
im Fluidischen Oszillator und zur Qualität der Mistelprodukte auf
www.sonett.eu/mistelform | Sonett GmbH, Mistelweg 1,
88693 Deggenhausen | Erhältlich im Naturkostfachhandel. Vertrieb
Schweiz: Bio Partner Schweiz AG, Seon, www.biopartner.ch



KINDER-PFLEGEÖL
LAVENDEL

Von der Tanne zum Velounterstand

Bericht zur Baupoeche 2025 der 3. Klasse Rudolf Steiner Schule Birseck

Text: Sandra und Mathilda Widmer Beierlein | Fotos: Sonja Wagner

Wer will fleissige Handwerkerinnen und Handwerker sehn, der muss an die Birseckschule gehn. So ähnlich erklang es jeweils morgens vor Baubeginn während der Baupoeche. Doch von vorne: Die Planung der Baupoeche der 3. Klasse begann bereits Anfang des Schuljahres im August 2024. Am ersten Elternabend des Schuljahres wurde das Projekt von den beiden Klassenlehrpersonen vorgestellt, der Zeitraum von drei Wochen im Juni 2025 bekannt gegeben und die Mithilfe der Eltern angefragt. Es blieb somit viel Zeit für Vorfreude auf dieses besondere Projekt. Die Bauplanung übernahmen der Ehemann der Lehrerin sowie ein Schulvater, der Zimmermann ist. Viel Arbeit lief im Hintergrund, doch im Frühling wurde das Projekt mit dem Fällen einer Tanne auch gegen aussen sichtbar. Beim Besuch in der Sägerei folgte das Zersägen dieser Tanne in Bretter und in der Baupoeche wurden diese Bretter im Velounterstand verbaut. Die Kinder hatten so die Möglichkeit, den Bau von Grund auf mitzuerleben und tatkräftig mitzugestalten. Der folgende Text vereint Eltern- und Schülerinnenperspektive und ist zusammen mit meiner Tochter entstanden.

Im März 2025 fuhr unsere ganze Klasse mit unseren beiden Lehrpersonen nach Seewen. Dort trafen wir den Förster und gingen mit ihm zu unserer Tanne. Jetzt kam noch ein zweiter Förster dazu, der das Fällen übernahm. Wir durften ganz nahe heran und schauen, wie man den Fällkeil in die Tanne schlägt. Nachher mussten wir ein bisschen weggehen, damit wir nicht vom Baum getroffen wurden. Dann durfte man in den Wipfel schauen und man hat gut gesehen, wie der Wipfel langsam und immer schneller kippte. Die Äste, die im Weg waren, hörte man knicken, knacken und krachen. Schliesslich fiel die Tanne auf den Boden, was sich wie ein kleines Erdbeben anfühlte. Nun konnten wir die Tanne messen, sie war etwa 41 Meter lang. Dann durften alle Schülerinnen und Schüler eine kleine Tannenscheibe

vom Baumstrunk mit nach Hause nehmen. Sie hatte einen wunderbaren Tannenduft.

Im Mai 2025 fuhr unsere Klasse in die Sägerei nach Seewen. Wir wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe stellte zuerst Lehmsteine her. Man musste Lehm abwägen und in eine Maschine schütten. Der Lehm wurde gepresst und dann kam ein fertiger Lehmstein heraus. Mit einem Nagel durften wir den eigenen Namen in den Lehmstein ritzen. Die andere Gruppe schaute währenddessen zu, wie unsere Tanne in Bretter zersägt wurde. Die Tanne war bereits für den Transport in ca. fünf Meter lange Stücke zersägt worden. Diese Stücke wurden nun in die Säge geschoben und der Stamm in Bretter zersägt. Diese fielen auf den Boden. Es war sehr laut. Im Anschluss wanderten wir zurück zum Bahnhof Grellingen und fuhren zur Schule zurück.

Eine Woche bevor die Baupoeche begann, durften abwechselnd immer fünf Kinder erste Arbeiten machen. Wir haben das Schnurgerüst gebaut, Löcher ausgegraben und Beton angemischt. Dann haben wir begonnen, die Fundamente zu betonen.

Anfang Juni 2025 ging es los. Wir wurden in fünf Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe durfte an zwei verschiedenen Orten pro Morgen arbeiten. Die Holzgruppe sägte die Bretter und Balken zu und hobelte die scharfen Kanten ab. Die Baugruppe verwertete die Bretter und Balken der Holzgruppe und befestigte diese auf den betonierten Fundamenten. Die Webgruppe durfte ein Stiftmäppchen weben. Die Farben und Muster durfte jedes Kind selbst auswählen. In der Schreibgruppe wurden selbst Büchlein gemacht. Die Grösse, die Farbe und verschiedenen Verzierungen durften wir auswählen. In eines der Büchlein schrieben wir das Baupoechentagebuch, in einem anderen beschrieben wir, wie und wozu man welches Werkzeug brauchen kann. Auch die Znünigruppe war sehr wichtig. Vor dem Znüni stellten die Kinder ungefähr 90 Brötchen für die knapp 40 anwesen-

den Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Bauleiter und Eltern her. Diese wurden anschließend im Holzofen des Schulgartens gebacken. Eine Schulumutter kümmerte sich jeden Morgen um das Feuer.

In der ersten Woche haben wir den Grundstein mit unseren Namen einbetoniert. Dann haben wir einen Tonbecher auf den Boden fallen lassen, damit die Scherben Glück bringen. Nach der ersten Woche konnte man schon die Umrisse des Velounterstandes erkennen. Erste Stütz- und Tragbalken standen. In der zweiten Woche haben wir die Latten angenagelt und Bretter verbaut. Gegen Ende der dritten Woche haben wir noch die letzten Latten befestigt. Damit die Ziegel halten, mussten zuerst Dachlatten befestigt werden. Wir transportierten die Ziegel zur Baustelle und deckten damit das Dach des Velounterstandes. An einem Morgen war das ganze Dach gedeckt! Jetzt war unser Velounterstand fertig. Es gab uns ein gutes Gefühl, so etwas geschafft zu haben.

Kinder, Lehrpersonen, Baumeister und Eltern trafen sich am letzten Samstag vor den Sommerferien zum feierlichen Einweihungsfest des neuen Velounterstandes. Auch die Lehmziegel fanden jetzt noch ihren Platz am Bauwerk. Die Idee aus dem Sommer 2024 ist damit ein Jahr später durch die Klassengemeinschaft Realität geworden.

Vom Rechnen zum Begreifen

Didaktisch bildete die Bauepoche die praktische Fortsetzung der vorangegangenen Rechenepoche zu den Masseinheiten. Beim Bau haben die Kinder Masse, Längen und Gewichte nicht nur berechnet, sondern nochmals im Zusammenhang *begriffen*. Durch die Dokumentation der Arbeiten wurde nicht nur der schriftsprachliche Ausdruck geschult, sondern auch der Wortschatz erweitert, das Formulieren geübt und die eigene Beobachtungsgabe gestärkt. So wurde Lernen über das gemeinsame Projekt ganzheitlich erlebbar.

Was im Wald bei der Tanne begann, steht nun als neuer Velounterstand auf dem Schulgelände. Am Montag nach der Einweihung konnte man beobachten, dass die Velos nun bevorzugt auf dieser Seite des Veloparkplatzes abgestellt wurden. Und wir kommen jetzt nicht mehr zu Fuss, sondern mit dem Velo zur Schule.





Ein Anderer werden

Zu Fuss durch die Schweiz mit einer Klasse der Rudolf Steiner Schule Birseck

Text und Fotos: Johannes Sturm

Am Lago

Geschafft! Am 19. Juni 2025 waren wir da. Wir überquerten die italienische Grenze auf der Ostseite des Lago Maggiore. Ausgelassen spielten die Schülerinnen und Schüler im Wasser. Meine Gedanken schweiften weit zurück an die französisch-schweizerische Grenze in Leymen nahe Basel. Dort waren wir aufgebrochen ...

Am Vormittag desselben Tages waren wir noch auf der Bergflanke jenseits der Magadino-Ebene unterwegs gewesen. Ich wanderte eine Zeitlang wie alleine. Ein Grossteil der Klasse war voraus, die anderen hinter mir. Ich fühlte hin: Wie unsichtbare Fäden spannten sich durch den Kastanienwald – alle waren unterwegs. Bald werden wir uns wieder treffen.

Wie kam es zu diesem Projekt?

In meinem Freijahr hatte ich gemeinsam mit meinem älteren Sohn einen anspruchsvollen Weitwanderweg unternommen. Wir brauchten drei Monate. Ich erlebte Grenzen – psychische,



physische und soziale. Die Notwendigkeit, Neues zu lernen, alte Strukturen und Gewohnheiten loszulassen und Klarheit über Wesentliches zu bekommen, war allgegenwärtig. Alles ausserhalb der Comfort-Zone. Diese drei Monate änderten mein Verhältnis zum Leben. Auf allen Ebenen.

Als ich dann einen neuen Klassenzug übernahm, wusste ich: Auch das Unterrichten will ich ändern. Ich möchte mit den Schülerinnen und Schülern in echte Prozesse gehen, verstärkt in die Sinnesempfindungen eintreten und das Soziale soll im Vordergrund stehen. Wie wäre es, wenn wir als Klasse die ganze Schweiz von Nord nach Süd, von der französischen bis zur italienischen Grenze durchqueren? Zu Fuss. Nur mit Tagesrucksack. Reservekleider, Zelten und Schlafsäcken in einem Begleitfahrzeug. Der Weg wird etwa 350 Kilometer lang sein. Gehen kann jeder nur selbst.

Etappen

4. Klasse

Im Juni 2023 durchquerten wir den Jura in drei Tageswanderungen. Wir übernachteten in der Berghütte auf der Wasserfalle im Massenlager. Aufregend – eine Schafherde um das Haus, Hütehunde dabei – gibt es Luchse? Wölfe? Es nieselte und Nebel kam auf. Unsicherheiten über den Wegverlauf und schliesslich am Ende des dritten Tages, nach



Überschreitung der letzten Jurakette, ein steiler Abstieg: Das Mittelland lag vor uns.

Das war der Test. Wir sind in den ersten drei Schuljahren viel draussen gewesen. Die Umgebung der Schule war den Kindern sehr vertraut. Wie weit können Zehnjährige pro Tag gehen? Können sie auf ihr gewohntes Zuhause verzichten? Können die Eltern ihre Kinder loslassen?

5. Klasse

Wir starteten im August 2023 mit der Durchquerung des Mittellandes in fünf Tagen. Von Egerkingen aus wanderten wir nach Langenthal und konnten dort in der Rudolf Steiner Schule im Eurythmiesaal übernachten. Es war so heiss, dass im Laufe der Nacht fast alle nach draussen zügelten, um etwas Schlaf zu bekommen. Weiter ging die Reise. Wir schliefen in Jurten in Hutwil, im Sportzentrum von Willisau und schliesslich räumte uns ein junger Bauer in Hellbühl die Scheune so weit frei, dass wir dort alle am Boden nächtigen konnten.

Die Hitze war in diesen Tagen das grösste Problem. Es war sozusagen wandern auf der Suche nach Trinkwasser und Bademöglichkeiten. Die Route passten wir entsprechend an. Wir erfrischten uns in der Aare, in Bächen, in einigen Schwimmbädern in Orten am Weg. Einmal kam es zu einem Angriff (und einigen Stichen) von Erdwespen, auf deren Nest jemand getreten war. Eine Schülerin wurde krank, eine andere gesundete und stiess wieder zu uns. Die Tagesetappen waren bis zu 20 Kilometer lang. Die Kinder entwickelten eine tägliche Routine: Morgens die Wasserflasche (Trinkblase) auffüllen, die Matte einrollen, den Schlafsack verstauen, den Rucksack packen, das Znüni holen, Schuhe schnüren ... verabschieden und loslaufen! Es wurde immer hügeliger und die Berge rückten näher. Plötzlich war der Pilatus – der Eckzahn der Voralpen – zum Greifen nah. Wir überquerten die Emme und waren – in Luzern! Das erste Bad im Vierwaldstättersee ...

Im Juni 2024 gegen Ende des 5. Schuljahres ging es durch die Innerschweiz. Wir bestiegen in Luzern das Schiff, fuhren bis Treib und wanderten über Seelisberg nach Bauen am Westufer des Urnersees. Dort nächtigten wir im Stroh, mit wunderbarem Blick auf das Mündungsdelta der Reuss und die hohen Alpengipfel. Werden wir dort drüberkommen? Es schien uns Begleitern noch nicht realistisch ... Wir übernachteten auf einem anderen Hof in Zelten im Reusstal. Ziel war der kleine Ort Bristen als Einstieg in die Hochalpen durch das abgeschiedene Maderanertal ... Aber die Stimmung unter den Kindern war schwankend. Ein Teil der Klasse war nicht sonderlich motiviert. Das waren zähe Kilometer, obwohl es fast eben dahinging! Die Atmosphäre

war zeitweise angespannt und für die Betreuer wurde klar: Mit dieser Einstellung ist die Überquerung des Alpenhauptkammes nicht durchführbar.



Krise

Ich wusste: Wenn wir den Weg fortsetzen, dann nur mit einer eindeutigen Entscheidung dafür seitens der Klasse. Die meisten unter den Schülerinnen und Schülern waren zwölf geworden. Ein neues Verhältnis zur Welt setzte ein. Das, was lange wie träumend, naiv getan worden war, wollte als eigene Entscheidung – dafür oder dagegen – erlebt werden. Wir sagten: «Eine Fortsetzung gibt es nur, wenn *ihr* es wirklich wollt. Wir können euch nicht über die Berge tragen!»

So waren die letzten Tage des Schuljahres von heftigen Diskussionen, Unsicherheiten und einem Hin- und Herwogen der Stimmung geprägt:

«Die Überquerung ist zu lang, zu weit!»

«Ich will meinen Geburtstag nicht im Lager, sondern zu Hause feiern!»

«Wir lassen uns von einzelnen nicht das Projekt vermiesen!»

So erfasste die Krise auch mich als Klassenlehrer. Zwei Sommer lang hatte ich in den Ferien Wege, Übergänge, Hütten, Zeltplätze erkundet. Alle Übernachtungen waren im voraus bestätigt ... Nun merkte ich: Ich muss bereit sein, das ganze Projekt fallen zu lassen. Und das tat ich. Ich legte es am zweiten Diskussionstag hin. Ehrlich, ohne moralisch zu werden, sachlich.

Den Ausschlag *für* das Projekt erbrachten die Mädchen. Sie schrieben einen flammenden Brief an die Jungs der Klasse und an mich, in dem sie sich für das *ganze* Projekt einsetzten. Gespräche untereinander folgten und Nächte, in denen einzelne (auch ich) wenig zur Ruhe kamen. Schliesslich, am vorletzten Schultag, die Entscheidung: Alle werden dabei sein! Die Sportlehrerin stellte ein (anspruchsvolles) Fitnessprogramm für die Sommerferien zusammen. Die allermeisten haben mitgemacht und kamen im August 2024 motiviert, gut gelaunt

und körperlich gestärkt in die Schule. Es konnte losgehen!

6. Klasse

Geplant waren zwei Wochen: Von Uri nach Graubünden, östlich des Gotthards in das Tessin und schliesslich über die Capanna Tremorgio und den wunderbaren Passo Campolungo ins oberste Maggital nach Fusio. Dann der Maggia folgend nach Süden bis Locarno.

Es kam anders. Die heftigen Regenfälle im Juni hatten das Maggital streckenweise vermurt. Eine Brücke war weggerissen worden, die reservierte Gruppenunterkunft so beschädigt, dass sie unbenutzbar geworden war und einige Wanderwege waren unpassierbar. Wir mussten umplanen und teilten die lange Etappe in zwei Teile: Zuerst in 9 Tagen (mit zwei Pausentagen) ins Tessin bis Faido. Und am Ende des 6. Schuljahres durch die Leventina bis Dirinella an die italienische Grenze. In einer Woche.



Höhenluft: Überquerung des Alpenhauptkammes

Das Wetter versprach zu halten. Die Schneeverhältnisse waren überschaubar. So starteten wir am Eingang des Maderanertales (Bristen) mit einem steilen Anstieg zur Etzlihütte auf 2025 Meter, Anstieg 1300 Meter. Es nieselte leicht. Nebelschwaden verdeckten die Aussicht.





Zwischendurch riss die Wolkendecke etwas auf. Endlich waren wir oben. Die Hütte war heimelig und das Personal ausgesprochen freundlich. Die Kinder fühlten sich sofort wohl. Sie waren müde und schliefen ruhig. Ich aber hatte eine fast schlaflose Nacht. Jetzt waren wir am zentralen Teil des ganzen Weges angekommen. Die ganze Last der Verantwortung spürte ich bis in die Verdauung. Was passiert, wenn ich jetzt krank werde? Wie können wir die Schülerinnen und Schüler verantwortungsvoll begleiten, wenn wir zu wenig Schlaf und Regenerationsmöglichkeiten bekommen sollten? Kann ich Verantwortung genügend delegieren?

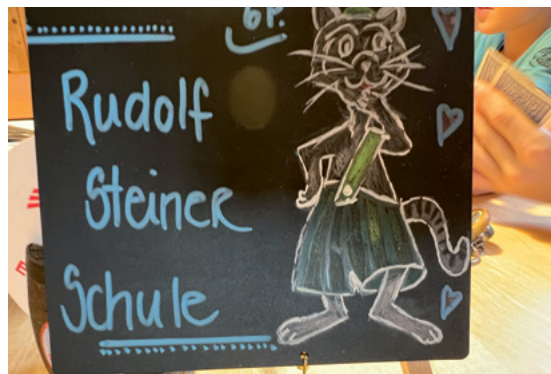


In den folgenden Tagen erlebte ich, wie wertvoll ein Begleiteteam sein kann. Wir waren zu viert mit den Schülerinnen und Schülern unterwegs. Ein Freund von mir fuhr das Begleitfahrzeug, das wir nur an wenigen Stellen treffen konnten. Wir arbeiteten sehr gut zusammen, konnten offen unsere Bedürfnisse äussern und uns gegenseitig beraten. So wuchs in mir das Vertrauen und die Freude mit jedem Tag. Die Schülerinnen und Schüler waren uns oft konditionsmässig voraus, halfen sich gegenseitig. Eine leichte, spielerische, neugierige Gemeinschaft war unterwegs.

Von der Etlzhütte ging es über die Mittelplatte (2487 Meter) ins Vorderrheintal nach Rueras zum

Zeltplatz. Dort verbrachten wir zwei Tage. Ein Schüler wurde krank und musste abbrechen, zwei Schüler, die gesund geworden waren, stiessen zur restlichen Klasse dazu. Die Kinder stellten selbstständig die Familienzelte auf, die Begleiter ihre kleinen Zelte. Ein Schulfater kochte für alle Risotto am offenen Feuer. Wir spielten Volleyball und badeten im jungen Rhein ...

Dann ging es weiter: talaufwärts zum Tomasee (Rheinquelle) und zur Maighelshütte (2213 Meter). Die Kinder assen Berge an Teigwaren und waren guter Dinge.



Der nächste Tag – das Wetter war leicht durchgezogen – versprach ein Höhepunkt der Reise zu werden: Der Anstieg zum abgelegenen Bornengopass (2631 Meter) als Übergang in das Tessin erinnerte mich stimmungsmässig an Norwegen: mäandrierender Bach, Kies, letzte Matten, Felsenklippen und Grate.



Als wir oben standen, den unglaublichen Ausblick nach Süden vor uns – da war ich mir gefühlsmässig sicher: Nun können wir alles schaffen! Es war windig, kühl, der Abstieg zuerst recht steil. Vorsicht war geboten. Ein Bartgeier flog über uns, Adler wurden gesichtet, Murmeltiere, schliesslich ein Steinbock mit einem Jungen. Am Nachmittag dann der Aufstieg zur Cadlimohütte (2570 Meter) durch Blockhalden, manchmal mussten wir auch die Hände gebrauchen. Tessin! Alles fühlte sich schon anders an. Abends und auch am folgenden Morgen kamen Steinböcke nahe zur Hütte.

Ein Hubschrauber brachte Nachschub an Lebensmitteln. Einige von uns badeten im kleinen See



neben der Hütte ... Der Weg führte am nächsten Tag weit nach unten, südwärts Richtung Ritom-Stausee. Unterwegs fanden wir unerwartet Kristalle. Wir verbrachten eine längere Zeit mit der Suche, und es gab Kinder, deren Rucksack deutlich schwerer geworden war – alles musste mit.

Der Weg war übersichtlich. Wir liessen die Kinder in Gruppen weit vorausgehen. Ziel war ein See am Weg, der zum Baden einlud. Wie schön kann eine Abkühlung sein!



Abends erreichten wir unsere Unterkunft am Ende des Ritom-Stausees. Es war ein ungewohnter Anblick: die hohe Staumauer direkt über uns ...

Am kommenden Tag fuhren wir mit der steilen Standseilbahn hinunter nach Ambri-Piotta, wo wir unser Begleitfahrzeug trafen, Wäsche wechseln konnten und die Tagesverpflegung bekamen. Noch stand uns der längere Aufstieg an der anderen Talseite bevor: Durch den Wald hoch zum Lago Tremorgio, ein von Bergketten eingebetteter, romantischer Bergsee. In der Capanna Tremorgio (1850 Meter) wollten wir drei Nächte verbringen. Ein nötiger Ruhetag war geplant und ein Ausflug hoch zum Passo Campolungo (2317 Meter), ein geologisch interessantes Gebiet mit Dolomit und der Möglichkeit Granate zu finden.





Diese Hütte wurde zur Lieblingshütte der Schülerinnen und Schüler. Der Koch schloss die Klasse ins Herz und bot den Kindern an, dass kleine Gruppen mit ihm das Essen zubereiten können. Das taten sie gerne!



In diesen Tagen kamen Fragen auf, die gehört und besprochen werden wollten. Das unterschiedliche Erleben von Mädchen und Buben führte zu Unstimmigkeiten. Ein Junge fragte zum Beispiel: «Warum sind die Mädchen so komisch und machen aus allem ein Drama? Warum sind sie so anders?» Der Abschied von der Capanna war nicht leicht. Der Weg führte uns wieder hinunter in die Leventina, nach Faido. Von dort nahmen wir den Zug nach Hause.

Baden gehen

Am Ende des 6. Schuljahres, im Juni 2025, wollten wir in wenigen Tagen die verbliebenen 80 Kilo-

meter bewältigen. Die Schülerinnen und Schüler waren so motiviert, dass wir vier Wochen vor dem Aufbruch jeden Morgen mit 35 Minuten Sport begannen und es hätte aus ihrer Sicht mehr sein können: Ausdauer, Dehnen, Kraft. Die Jugendlichen übernahmen eigenverantwortlich die Anleitung. Noch etwas war anders: Die (neue) Route durch das Tessin konnte nur teilweise vorgegangen werden. Mehr war zeitlich nicht möglich gewesen. Von den Übernachtungsplätzen kannte jemand aus dem Begleitteam nur einen. So war auch für die Erwachsenen fast alles neu.

Von Faido aus stiegen wir auf der Ostseite der Leventina hoch zur Strada Alta. Wir fanden in Cavagnago ein Bed & Breakfast, deren Betreiber für uns kleine Wohnungen und den Garten für Zelte und Tarps bereitstellten. So schliefen die Jungs draussen und die Mädels freuten sich über den Luxus einer Wohnung mit eigenem Bad – sie wollten gleich länger bleiben ... Wir hatten Wetterglück: blauer Himmel und recht warm! Eine lange Etappe stand uns bevor: 24 Kilometer. Durch den Bergwald mit Kastanien ging es schattig 700 Höhenmeter hinunter nach Biasca. Ein Grossteil der Klasse sprang – im Wortsinne – selbständig voraus. Die Abmachung war, nach einer halben Stunde auf uns zu warten. Sie fanden schöne Rastplätze, beschwerten sich aber auch deutlich, dass wir zu langsam wären ... Am Talboden angekommen assen wir unser Lunch an einer Felswand und einem Bach. Ein Schüler holte sich eine Beule an der Stirn. Er hatte sich an einem steinernen Brunnen zu weit vorgebeugt und war kopfüber hineingefallen ...

Wir fanden eine schöne Badestelle am Brenno, der aus dem Bleniotal kommend bei Biasca in den Ticino mündet.



Diese Erfrischung war notwendig, denn nun ging es in der Mittagshitze den Fluss entlang, bis wir unser Ziel, die Pferderanch «La Finca» erreichten. Wir wurden herzlich empfangen und konnten auf der Wiese unsere Zelte und Tarps aufbauen.

Rafting am Ticino

Am kommenden Tag holten uns die Guides von «Swiss River Rafting» am Zeltplatz ab und in drei grossen Schlauchbooten ging es knapp zehn Kilometer flussabwärts bis knapp vor Bellinzona. Ein Guide kam aus Wien, einer aus Mexiko und einer aus Neuseeland. Jeder von uns bekam einen Helm, eine Schwimmweste und ein Paddel in die Hand gedrückt.

Für die Kinder war es einer der schönsten Abschnitte am Weg. Spielerisch, unternehmungslustig und abenteuerlich ging es zu. Die Boote überfielen einander, Sklaven wurden geraubt, Paddel geklaut, es wurde geschaukelt, manch einer fiel kurz über Bord ins kühle Wasser und wurde wieder ins Boot gehievt. Die Kinder waren sich einig: Das würden wir jederzeit wieder machen!

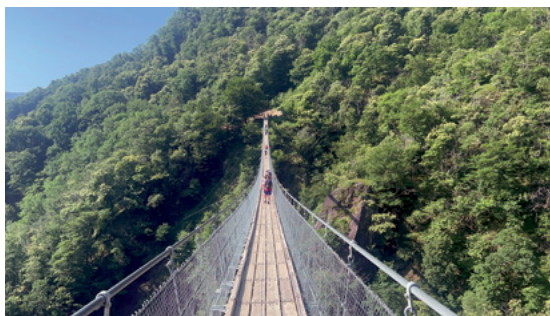
Curzutt

Nach ein paar Wanderkilometern kamen wir nochmals zu einer Badestelle an einem Seitenbach, bevor es auf der westlichen Talseite steil hoch nach Curzutt (612 m) am Monte Carasso ging. Ein schöner, stimmungsvoller Ort mit wunderbarer Aussicht über die untere Leventina. Im Restaurant war viel (und lange) etwas los, die Nacht war für die abenteuerlustigen Kinder kurz, sie hatten Mehrbettzimmer mit Dusche. Türen und Fenster wurden als Ein- und Ausgänge rege genutzt.

Schreck

Dann kam der letzte und längste Wandertag: Wir hatten 28 Kilometer vor uns.

An den vorausgehenden Tagen wurde in der Klasse viel über die bevorstehende, lange Hängebrücke «Ponte Tibetano» gesprochen. Wer hat Höhenangst? Wie stark? Was tun wir, damit auch die davon betroffenen Schülerinnen und Schüler die Brücke – 270 m lang, 130 m über dem Talboden – überqueren können?



Eine Schülerin schickten wir mit dem Begleitfahrzeug voraus. Alle anderen schafften diese Herausforderung. Die meisten problemlos. Einzelne mit mulmigem Gefühl.

Dann ging es schräg durch den Kastanien-Bergwald hinunter nach Cugnasco, wo sich alle an ei-

nem Bach zum z'Mittag trafen. Alle? Einer fehlte! Er war mit der Spitzengruppe unterwegs und wohl an einer Wegkreuzung falsch abgebogen ... Oh, Schreck! Mein Blick schweifte vom Dorfkern hoch in den dichten Bergwald – Wo konnte er bloss stecken? Zwei Begleiter machten sich auf die Suche und fanden ihn nach kurzer Zeit! Er war früher ins Tal abgestiegen und wanderte (mit zwei Rucksäcken) die Strasse entlang. Erleichterung. Dank.

Letzte Kilometer

Dann durchquerten wir die flache Maggadino-Ebene mit dem Ticino und viel Auwald. Die Schülerinnen und Schüler legten ein grosses Tempo vor. Auf halbem Weg des Abstieges hatten wir das erste Mal den Lago Maggiore in der Ferne erblickt. Es fühlte sich an wie ein Sog – dann waren wir in Maggadino, am nordöstlichen Zipfel des Sees, füllten unsere Wasservorräte auf, nahmen ein Zvieri ein und prüften die Lage: «Es fehlen uns noch 9 km bis zur italienischen Grenze – schafft ihr die noch heute oder sollten wir lieber morgen ganz früh aufstehen und dann das letzte Stück wandern?»

Einzelne Schüler waren nah an ihrer Leistungsgrenze. Einer hatte geschwollene Gelenke und konnte nicht mehr viel gehen. Andere waren putzmunter und machten Wettläufe, ein Mädchen schlug am Strassenrand ein Rad nach dem anderen. Wir entschieden, den etwas mühsamen Weg entlang der Strasse, nahe am See, teils mit, teils ohne Trottoir zu gehen. Kaum Schatten. Es zog sich. Dann warteten wir zusammen: Den letzten Kilometer bis Dirinella wollten wir zusammen



gehen! Der Grenzposten war nicht (mehr) besetzt. Am 19. Juni um 19 Uhr waren wir da: Wir hatten es geschafft! 350 m nach Italien, an den Strand, ins Wasser. Ich war müde, aber glücklich. Die Kinder tobten im See – wieder einmal: Wie schnell sie sich regenerieren können! Wir assen zusammen Pizza und fuhren nachts mit Bus und Bahn nach Locarno. Die Steinerschule hatte uns die Turnhalle als Übernachtungsort zugesagt.

Der letzte Tag: Aufräumen, Frühstück, erster Rückblick. Noch ein Bad im warmen See. Dann in nur viereinhalb Stunden zurück durch den Gottard-Basistunnel, Arth-Goldau, Luzern, Olten, Basel, Aesch.

Wenn mich jemand im Zug gefragt hätte: «Wo ward ihr?», wäre meine lapidare Antwort gewesen: «Baden. Im Lago Maggiore.»

Ein Anderer werden

Wir brauchten *einen Monat* um diese Strecke (rund 380 Kilometer, mehrere tausend Höhenmeter rauf und wieder runter) zu bewältigen. Die Kinder haben gezeigt, dass sie körperlich dazu in der Lage sind; dass sie die fortlaufenden Umstellungen immer besser meistern konnten; dass sie in ihren Erfahrungen am Weg mitwachsen und mehr und mehr Verantwortung mittragen lernten.

Sie haben etwa die Hälfte der Gesamtkosten selbst erarbeitet, sich mit Zirkusaufführungen, einem Wirtschaftsprojekt und mit Kuchenverkäufen tatkräftig dafür eingesetzt. Sonst wäre das «Durchquerungsprojekt» nicht realisierbar gewesen. Die wirtschaftliche Grundlage wurde von Schülerinnen und Schülern, dem Begleiteteam und den Eltern gemeinsam gesichert.

Mit der Zwölfjährigkeit kam der Bewusstseinsmoment einer *gemeinsamen* Entscheidung. Dafür oder dagegen. Am Weg mussten wir Rücksicht aufeinander nehmen lernen: Wer braucht die dringendste Hilfe? Wie können es alle schaffen? Wie kommen Schülerinnen und Schüler, die Begleiterinnen und Begleiter zur nötigen Erholung? Wie lernen wir mehr und mehr für uns selbst zu sorgen?

Es war wie beim Unterrichten: Viel Vorbereitung – im Äusseren, wie im Inneren. Suchbewegungen: Wie könnte es gehen? Welcher Einstieg? Welche Etappenlängen? Wo verweilen? Wo nächsten? Beratungsgespräche waren notwendig. Mit Freunden, Kollegen, Hüttenwarten ... Dann mussten Entscheidungen getroffen werden. Und schliesslich kam vieles ganz anders als erwartet. Es brauchte Improvisationsvermögen und Flexibilität, Offenheit und eine Menge Glück. Was geholfen hat, war Neugier und Fragen stellen. An die beteiligten Menschen, an das Hüttenteam, an die Kinder, an mich selbst. Und natürlich Vertrauen. Vertrauen in das Entwicklungspotenzial der Schülerinnen und Schüler, der Begleiterinnen und Begleiter. Das Vertrauen, dass sich die nötige Hilfe, der richtige Einfall, die passende Intuition im Moment einstellen möge.

Ein Weg – erlebtes Urbild für das Leben! Bilder sprechen durch sich selbst: Eine Brücke über dem Abgrund – bewusst überquert. Einzelne haben

streckenweise Rucksäcke anderer mitgetragen. Hilfe anbieten. Hilfe annehmen lernen. Sich gemeinsam einstimmen, gemeinsam müde werden, vor- und zurückblicken lernen: Was hast du beobachtet? Was wollen wir verbessern, ändern?

Eine Grundlage, damit sich Resilienz ausbilden kann, sind intensive Sinneserfahrungen. Wie wohl fühlt sich eine abendliche Brise an, wenn wir vorher stundenlang in brütender Hitze unterwegs waren? Wie erfrischend ein Bad im See nach dem «Fast nicht mehr weiter Können»! Wie gut schmecken die Älpermakronen nach einem langen Aufstieg!

Eine weitere Grundlage für die Ausbildung von Resilienz scheint mir das Angenommen-Werden und das Wahrgenommen-Werden. Angenommen werden in meinen Unsicherheiten, Ängsten, Freuden und Nöten. Angenommensein bei meinen Kameradinnen und Kameraden, also im Sozialen. Wahrgenommen werden in meinem Können, in meinen Intentionen, in meinem Schmerz, in meiner Erleichterung, in meiner Freude.

Das ganze Projekt war prozessorientiert. Es war ergebnisoffen.

Das haben die Schülerinnen und Schüler gespürt. Mein Dank gilt allen, die dieses Projekt mitgestaltet, mitgetragen und ermöglicht haben!

Auch ich bin ein anderer geworden.

Elternstimme: Danke für die Krisen

«Ich danke dir für die Krisen.» So lautete meine Antwort auf die Frage des Klassenlehrers meines Sohnes, was mich rückblickend auf die letzten sechs Schuljahre am meisten bewegt hat. Hauptsächlich im Blick hatte ich dabei das Wanderprojekt der Klasse: Über mehrere Jahre verteilt durchquerte Johannes Sturm zusammen mit seiner Klasse die ganze Schweiz. Als Eltern eines herzkranken Kindes begegneten wir dem Projekt zwar mit Zuversicht, aber nicht ohne Sorge.

Mir war grundsätzlich nicht klar, warum es ein Lehrer auf sich nehmen wollte, Kinder in diesem Alter derart an die Grenzen zu bringen. Das klang für mich nach jeder Menge Ärger und Frust. Erst als ich selber als Begleitung ein paar Tage mitwandern durfte, entwickelte sich ein tieferes Verständnis für einen der prägendsten pädagogischen Gedanken des Projekts: Diese unvermeidbaren Krisen sind gewollt!

Und Krisen gab es zuhauf! Ich erlebte den grossmauligen Klassenhelden, der nach einem Schwächeanfall nur noch mit viel Unterstützung seiner Kameraden weiterlaufen konnte. Den Simulanten, der mit seiner Schauspielkunst sogar das Militär dazu brachte, anzuhalten und Hilfe anzubieten. Aber auch Eltern, die vor Sorge um ihr Kind die

abgemachten Kommunikationskanäle umgingen und so Druck auf den Pädagogen ausübten.

Auch ich selbst kriegte den «Moralischen», weil mir einige Kinder frech und bewusst launisch begegneten. Erst eine Verhaltensänderung meinerseits – ein offeneres und spontaneres Zugehen auf die Kinder – konnte diesen Graben überwinden. Dank diesem Projekt habe ich erkannt, wie viel Potential Krisen haben, den Menschen zu stärken, und wie wichtig es darum ist, Krisen durchleben zu dürfen. Deshalb nochmals: «Von Herzen danke, lieber Johannes, für all die Krisen!»

Lorenzo Vasella, Schulvater

Elternstimme: Vertrauensvoll unterwegs – zu Fuss durch die Schweiz

Vom Möglichmachen zum Mitgehen

Alles begann mit der Anfrage, ob ich das Gepäck der Klasse zum ersten Übernachtungsort, den Hinteren Wasserfällen, oberhalb Reigoldswil, transportieren könne. Da ich die Gegend von zahlreichen Ausflügen her gut kannte und als Kontaktvater das Projekt gerne unterstützen wollte, sagte ich selbstverständlich zu. Ich wusste zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass mich dieses Projekt in seinen Bann ziehen und ich es bis zur Landesgrenze begleiten würde.

Auf dieser Jura-Etappe und dem darauffolgenden Abschnitt durchs Mittelland war meine Rolle zunächst klar umrissen: Ich half mit der Logistik – Gepäcktransport, Verpflegung am Wegesrand, Kochen in den Unterkünften und Organisation. Für die Etappen nahm ich mir Urlaub, zuerst einen Tag, dann eine Woche, schliesslich war es ein ganzer Monat.

Was als praktische Hilfe begann, wurde zu einem wachsenden inneren Engagement. Auf der dritten Etappe durchs Mittelland waren wir voll gefordert. Es war brütend heiss – die ganze Woche. Während die Klasse wanderte, rüstete ich die Tagesverpflegung, fuhr mit dem Auto voraus, überraschte die Kinder mit Glacé, bereitete die Übernachtungsorte vor und kochte das Abendessen. Es waren lange, anstrengende Tage – und dennoch sehr erfüllende. In dieser Woche traten Krisen auf. Ich lernte, mich bei gewissen Fragen abzugrenzen, konnte Gesten echter Fürsorge unter den Kindern beobachten und erlebte ein vertrauensvolles Hand-in-Hand unter den Erwachsenen. Ein bereichernder Kontrast zum Büroalltag.

Zum Ende der vierten Etappe bin ich dann zum ersten Mal ein Stück zu Fuss mitgegangen – von Altdorf bis Bristen, dem Endpunkt dieser Etappe und Ausgangsort der darauffolgenden neuntägigen Alpenwanderung. Von diesem Moment an war ich nicht mehr nur derjenige, der «alles regelt», sondern einer, der mitgeht. Das veränderte meinen

Blick: auf die Kinder, auf das Gehen, auf das Projekt als Ganzes. Ich wurde vom Helfer zum Teil der Gemeinschaft.

Miteinander über die Alpen

Nach den Sommerferien begann die grosse Alpenetappe – von Bristen (Uri) nach Graubünden bis ins Tessin. Wir übernachteten in SAC-Hütten, Zelten und einmal unterhalb einer Staumauer. Die Route führte uns zur Rheinquelle, über mehrere Alpenpässe, an Seen vorbei und schliesslich nach Faido, dem Endpunkt dieser Etappe und späteren Ausgangspunkt der finalen Wanderung.

Die Tage waren lang, die Routen anspruchsvoll – und die Klasse war bereit. Ich spürte eine Mischung aus Vorfreude und Respekt. Waren das die Gefühle in der Klasse? Oder eher meine? Jedenfalls waren die Kinder inzwischen routinierte Wanderer. Sie kannten ihren Rhythmus, spürten ihre Kräfte, schätzten Situationen gut ein. Hilfe geschah leise, selbstverständlich. Niemand wurde allein gelassen. Die Natur schenkte uns viele Begegnungen: Gänsegeier, die majestätisch über die Gipfel kreisten, ein Steinadler, der sein Territorium markierte, scheue Murmeltiere, die sich rasch unter die grossen Felsbrocken verkrochen, unerschrockene Steinböcke direkt vor der SAC-Hütte, ja sogar eine Schlange kreuzte unseren Weg. Meist waren es die Kinder, die sie zuerst entdeckten – mit wachem Blick und offener Wahrnehmung.

Gemeinsames Ankommen

Zum Ende der sechsten Klasse folgte die letzte Etappe. Sie führte uns südwärts durch das Tessin. Für die Planung dieser abschliessenden rund 90 Kilometer erhielt ich das volle Vertrauen des Klassenlehrers: Ich durfte die Route gestalten, Übernachtungsorte auswählen und sogar eine Schlauchbootfahrt auf dem Ticino einplanen. Ich fühlte mich in meinem Element und voll ins Projekt integriert – einen Teil der Strecke hatte ich bereits im Spätherbst erkundet.

Während der Vorbereitung zeigte sich rasch: Wollten wir nicht einfach im Talboden dem Ticino folgen, mussten wir hinauf in die Höhe. Das brachte längere und anspruchsvollere Tagesetappen mit sich – doch genau darin lag auch ein besonderer Reiz. So wuchs unser Erfahrungsschatz weiter: Wir biwakierten, verkürzten die Strecke mit einer Schlauchbootfahrt auf dem Ticino und überquerten eine Hängebrücke. Die Kinder zeigten einen starken Willen, die italienische Grenze zu erreichen. Das Ziel wurde greifbarer – und mit ihm das Bewusstsein für die eigene Leistung.

Vertrauen

Rückblickend ist die Freude, Teil dieses Projekts gewesen zu sein, kaum in Worte zu fassen. Es war getragen von Vision, Leidenschaft und dem grossen

Engagement von Lehrpersonen, Kindern, Eltern, Begleitenden und lieben Menschen, die das Projekt aus der Ferne begleitet und unterstützt haben. Gemeinsam wurde das Ziel erreicht – und alle sind wortwörtlich «an die Grenze» gegangen.

Ich bin dankbar, erfahren zu haben, was möglich wird, wenn ein tiefes Ur-Vertrauen da ist: Vertrauen ins Projekt, Vertrauen in die Menschen, Vertrauen ins Leben!

Rahmen und Zahlen

Das Projekt umfasste insgesamt 23 Wandertage und zwei Ruhetage, verteilt über sechs Etappen in zwei Schuljahren. Die Strecke führte über rund 380 Kilometer und über 13 000 Höhenmeter – bergauf wie bergab. Übernachtet wurde an 17 verschiedenen Orten: in SAC-Hütten, Zelten, Biwaks, Jurten, Zivilschutzanlagen, Turnhallen, Bed & Breakfasts, Bauernhöfen, Massenlagern und sogar einem Eurythmie-Saal. Die längste Tagesetappe führte bei über 30 Grad über 28 Kilometer, der längste Aufstieg umfasste 1300 Höhenmeter – hinauf zur Etlizlihütte. Der höchste Punkt der Wanderung lag auf dem Passo Bornengo, auf 2631 Metern. Insgesamt badeten wir an 19 verschiedenen Orten – in Flüssen, Seen und Schwimmbädern. Nur ein kleiner Teil der Strecke – weniger als zehn Prozent – wurde mit Hilfsmitteln wie Gondel, Standseilbahn, Schiff oder Schlauchboot zurückgelegt.

Thierry Jacot, Schülervater

Schülerstimmen: Wir haben es geschafft!

Von der Maighelshütte zur Cadlimohütte

Nachdem wir unsere Sachen in der Maighelshütte eingepackt hatten, ging es wieder los. Wir gingen in der Zweierkolonne bis zu einem Schneefeld. Nach dem Znüniplatz ging es wieder in Gruppen los. Wir Mädchen haben in Zweiergruppen «Wer bin ich?» gespielt. Nach einer kurzen Zeit kamen wir zum Bornengopass. Dort oben war es windig und kalt. Etwas weiter unten haben wir dann zu Mittag gegessen und Werwolf gespielt. Wir konnten einen Gänsegeier beobachten. Dann gingen wir den Hang entlang und haben einen Steinbock mit einem Jungen gesehen. Es ging durch sehr viel Geröll bis zur Cadlimohütte (höchste Hütte in diesem Lager). Die Hütte war sehr schön! Zum Abendessen gab es Safranrisotto. Ich fand es nicht so lecker. Am Abend konnten wir noch ganz viele Steinböcke sehen, die alle am Salzstein schleckten. Diesen Tag fand ich einen der schönsten. Vor allem, weil wir so viele Tiere gesehen haben!

Helena

9. Tag (Capanna Tremorgio, Ticino)

Heute ist der letzte Tag, wo wir hier sind. Morgen dürfen wir nach Hause! Heute machten wir einen

Ausflug auf den Passo Campolungo. Wir gingen als Klasse steile Waldwege hoch. Dann kamen wir an einen Wegweiser und da stand etwa noch zwei Stunden angeschrieben. Weiter ging es über einen Bach und dann durch ein weisses Steinband (Dolomit). Auf dem Weg fand ich ein paar schöne Granate. Das fand ich sehr schön. Wir sahen auch einen anderen See, daneben stand eine Hütte. Als wir oben waren, war da eine Militärhütte. Hier war es auch kalt und windig. Kurz danach fanden wir einen windgeschützten Platz. Wir assen dort zu Mittag. Wir durften ab einem gewissen Punkt vorausgehen bis zur Tremorgio-Hütte.

Wir spielten wieder viel Werwolf und hatten es sehr lustig! Es gab zum Abendessen Kartoffelbrei und Fleisch. Wir haben danach ein Lagerfeuer gemacht und einen Rückblick auf das Lager. Wir durften erzählen, was uns gefreut oder überrascht hat oder auch andere Sachen. Ich freue mich auf morgen!

Samirah

Ticino-Erfahrungen

Italien! Wir haben es geschafft – wir haben als Klasse die ganze Schweiz durchquert. Wir gehen an den Lago Maggiore, baden und essen Pizza. Ein prägendes Projekt ist abgeschlossen.

Am Montag, 16.6.25, gingen wir in Faido los. An diesem Tag passierte für mich nichts weiter Besonderes, aber als wir am Abend in Cavagnago ankamen, fand ich es cool, dass wir in den Tarps schlafen durften.

Am nächsten Tag war es für mich anfangs gut machbar, aber gegen Ende – nach einer sehr schönen Badestelle – war es sehr anstrengend. Wir waren alle sehr froh, als wir an der Pferderanch angekommen waren.

Am nächsten Tag holten uns die Guides von Swiss River Rating ab und es ging mit Schlauchbooten auf den Ticino. Es hat mir Mega-Spass gemacht. Einmal wurde ich von einer anderen Gruppe herübergeholt. Ich war aus meiner ersten Gruppe der erste, der auf der Reling gestanden ist. Dann haben alle so herumgewirbelt, dass ich in das eiskalte Wasser gefallen bin. Nach circa zwei Stunden und 30 Minuten mussten wir leider aussteigen ...

Jakob



Der psychischen Gesundheit Boden geben

Text: Karin Michael | Foto: flickr.com

Wie geht es Kindern und Jugendlichen?

Es steht nicht gut um die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Laut WHO-Bericht vom Oktober 2024 leidet weltweit einer von sieben 10- bis 19-Jährigen an einer psychischen Störung, was 15 % der weltweiten Krankheitslast in dieser Altersgruppe ausmacht. Soziale Isolation, Depressionen, Angstzustände und Verhaltensstörungen gehören zu den häufigsten Ursachen für Krankheiten und Behinderungen bei Jugendlichen. Suizid ist die dritthäufigste Todesursache in der Altersgruppe der 15–29-Jährigen. (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>)

Man spricht von einer adoleszenten Vulnerabilität, die insbesondere durch den drastisch gestiegenen, zu frühen, undifferenzierten und ungesunden Gebrauch digitaler Medien zu immer mehr Störungen führt. Dazu tragen suchtartiges Gaming, asoziales Verhalten in den «Social Media» und Traumatisierungen durch Wahrnehmung kritischer Inhalte und die gleichzeitige Abnahme gesunden Verhaltens bei. Es fehlt an Schlaf, Bewegung, Pflege realer

Beziehungen, kreativer Beschäftigung, vertieftem Lesen und Lernen, Teilnahme an Bildungsangeboten und realem kulturellem Leben. Das Erleben von Selbstwirksamkeit, sozialen Beziehungen und Sinnhaftigkeit als wertvolle Säulen der Resilienz kommt zu kurz.

Resilienz und Kräfte für die Zukunft entwickeln

Die Salutogenesefaktoren sind heute hinlänglich bekannt. Die Bereitschaft und der Wille, sich für sie alltäglich einzusetzen, erliegt vielfach auch schon bei Erwachsenen der digitalen Lähmung.

Als erstes Heilmittel gilt daher der Grundsatz: Es wirkt nur, was wir wirklich tun!

Dann können wir Achtsamkeit einsetzen und tatsächlich reagieren, wenn der Körper ein Bedürfnis (wie Schlaf, Bewegungsdrang, Sättigung oder Hunger) anmeldet. Alle leiblichen Bedürfnisse werden nämlich bei der Beschäftigung mit Bildschirmmedien schwächer wahrgenommen.

Hier muss eine aktive Verteidigung unseres Lebenssinns und mit ihm unserer Lebens- und Gesundheitsquellen vorgenommen werden. Das

könnte – jeweils bildschirmfrei und offline (ist auch das WLAN aus?) – folgendermassen aussehen:

- Schön und lecker gestaltete Mahlzeiten mit anregenden Gesprächen.
- Regelmässige und ausreichende Pausen und Schlafzeiten.
- Bewegung in der Natur, idealerweise im Wald (auch ohne Schrittzähler und sonstiges Monitoring!)
- Mehrmals täglich schöne Sinneserfahrungen ohne virtuelle Ablenkung erleben, z. B.:
 - An einer Blume riechen.
 - Eine Massage bekommen oder sich selbst schenken – schon eine duftende Handeinreibung nach dem Händewaschen ist eine kleine Wohltat.
 - Sich Luft verschaffen (Fenster auf).
 - Freudige Bewegung durch Gartenpflege, Putzen, Tanz, Sport, Gymnastik u.v.m.
 - Barfuss laufen.
 - Musik machen (singen unter der Dusche ...).
 - Die Sterne anschauen.
- Kreativ sein: «Jeder Mensch ist ein Künstler.» (Beuys)
- Spielen. «Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt». (Schiller)
- Abends eine Kerze anzünden.

Beziehung zu Menschen und Erde

Es kommt mehr denn je darauf an, Erziehung in unmittelbarer Beziehung zu erleben, denn: «Der Mensch wird am Du zum Ich.», wie Martin Buber es treffend auf den Punkt brachte. Wir brauchen mehr soziale Projekte, in denen man sich wirklich begegnet und da draussen zusammen etwas unternimmt und erlebt! Mehr Alpenüberquerung zu Fuss und mit dem Fahrrad, mehr Chöre und Orchester, mehr Jugendtheater und öffentliche Plätze für Musik und Tanz.

Die Sorge um die Zukunft kann erdrückend werden, wenn man nicht erlebt, wie man sie selbst mit gestalten kann. Sich durch Umweltschutz, gesunder Land- und Forstwirtschaft den Bedürfnissen unseres Planeten und damit einer gesunden Zukunft zu widmen, wird den jetzt Heranwachsenden ohnehin ein Lebensthema werden müssen und es ist auch ein gutes Heilmittel gegen Klimaangst, wenn man hier ein handelnder Mensch wird.

Sich grossen Zukunftsfragen gewachsen fühlen braucht viel Bestätigung, in vielen kleinen echten Wirksamkeitserfahrungen.

Zur Autorin: Dr. med. Karin Michael studierte Humanmedizin und begleitend Anthroposophische Medizin und gehört zum Leitungsteam der Medizinischen Sektion am Goetheanum in Dornach, Schweiz.



von Tessin-Zentrum
FÜR GESUNDHEIT & PÄDAGOGIK

Heft 112 | 2025

Thema:

Was Kinder für ein gutes Leben brauchen

Projekte:

Jugend-Lichtung Eichholz

Sprechstunde:

**Psychische Gesundheit stärken
Trauma heilen**

Interview:

Kindergarten in der Stadt

Forum:

Reale Welt statt Social Media

Bestellungen:

von Tessin-Zentrum für Gesundheit und Pädagogik
Haußmannstraße 44 A, 70188 Stuttgart
abo@tessin-zentrum.de
<https://portal.freie-hochschule-stuttgart.de/mpk-abo>
www.tessin-zentrum.de



Wandel als Kernkompetenz

«Wir reden hier viel von Waldorfschul-Prinzip, von neuer Pädagogik.
Das Wichtigste ist, dass man im Wachstum bleibt.»¹

Text: Henrik Löning | Foto: Foto: wikipedia.org

Seit einigen Jahren bin ich im September mit unseren neuen Zehntklässlern auf Kunstreise in Florenz. Ich nehme mir jedes Jahr die Zeit, die Bilder in den Uffizien anzuschauen. Dabei habe ich es mir zur Gewohnheit gemacht, jedes Jahr nur sehr wenige, aber immer die gleichen Bilder anzuschauen. Im Laufe der Jahre entwickelt sich daraus eine ausgesprochen schöne Beziehung zu den einzelnen Bildern. Eines der Bilder ist ein Gemälde von Tizian. Die Venus von Urbino. Mittlerweile freue ich mich schon auf das Wiedersehen und es scheint mir fast schon freundschaftlich, wenn wir uns begrüßen und eine halbe Stunde miteinander verbringen.

Die Szene ist schnell beschrieben: Eine junge Frau liegt nackt auf einem Bett mit weissen Laken und richtet ihren Blick direkt auf den Betrachtenden. Im Hintergrund ist eine beiläufige Alltagsszene zu sehen. Viele halten dieses Bild für sinnlich oder erotisch, in kunsthistorischen Deutungen wird genau das wiederholt betont. Und tatsächlich malte Manet mit seiner «Olympia» Jahrhunderte später eine provokante Neuinterpretation, die das Lustobjekt explizit zeigt.

Doch ich meine, dass Tizians Bild eine andere Sprache spricht. Ich habe es nie als erotisch empfunden. Und viele Deutungen, die das Bild auf «Sinnlichkeit» reduzieren, erscheinen mir wie Missverständnisse. Als ginge es nur um das Sichtbare. Als hätte Tizian nichts weiter getan, als einen schönen Körper zu malen.

Über die Jahre hat mich die Frage zunehmend mehr beschäftigt, worum es Tizian in dem Bild ging und was mich jenseits von Szenerie, Form, Farbe in dem Bild berührt?

Erst später ist mir aufgefallen, dass es für das Bild von Bedeutung ist, dass ich es betrachte. Erst durch den Blick des sich einlassenden Betrachters kann sich das Bild entfalten. Ohne diesen einlassenden Blick, wäre das Bild wahrscheinlich bedeutungslos und eben Gegenstand von kunsthistorischen Betrachtungen oder Ziel für bildungsbürgerliche Reisen.

Was ist ein guter Lehrer?

Die Frage kommt jetzt erstmal unvermittelt und klingt nach dem Betrachten des Bildes schon ein bisschen profan und platt. Und vor allem zusammenhangslos zum Vorhergehenden. Aber erstens schreibe ich ja hier für ein pädagogisch interessantes Publikum und möchte natürlich auch einen Bezug zur Pädagogik herstellen. Und zweitens habe ich an dem Bild viel über meine Haltung im Schulalltag gelernt. Zuletzt finde ich die Frage bei aller Einfachheit immer wieder interessant. Zugegebenermaßen ist die Frage nicht so einfach, wie sie daherkommt.

Anfänglich wird jeder diese Frage beantworten können und hat dazu auch eine klare Meinung. Man muss nur Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Kollegen befragen, um zügig eine klare Antwort zu erhalten, die auch immer mit einem der üblicherweise aufgezählten 5–10 Kriterien übereinstimmen wird. Und niemand wird darauf kommen, diese einzelnen Punkte – wie zum Beispiel eine gute Beziehung zur Schülerschaft oder Fachkompetenz – als Kernkompetenzen einer Lehrperson infrage zu stellen.

Da ich mit den Antworten aber nicht zufrieden bin und das Gefühl habe, dass das Wesentliche nicht gesagt wurde, drehe ich die Frage mal um.

«Was macht einen schlechten Lehrer aus?»

Rudolf Steiner hat diese Frage eindeutig und klar in einem Satz beantwortet: «Wenn Sie am Anfang des Schuljahres wirklich das alles gekonnt hätten, was Sie nun am Ende des Jahres können, so hätten Sie schlecht unterrichtet.»² Wandlungsfähigkeit ist für Steiner von zentraler Bedeutung. Wiederholt spricht Steiner sich dafür aus, dass eine Lehrperson sich ständig verändern und sich an die Realität der einzelnen Schüler anpassen muss. Und dass das «das Wichtigste ist, dass man im Wachstum bleibt».³ Zum Erstarken dieser Qualität sieht er auch die Notwendigkeit, eine neue Lehrer- und Lehrerinnenausbildung zu gestalten. «Dass alles gründlich von oben bis unten dem Wandel unterworfen werden müsse,

dass wir eine andere Lehrerbildung brauchen, einen anderen Geist in der Schule, sogar eine andere Liebe, als sie jetzt durch die verbildete Lehrerschaft in die Schule hineingetragen wird ...»⁴

Die Fähigkeit zum persönlichen Wandel wird zur Kernqualifikation von Lehrpersonen. Die Fähigkeit zur inneren Veränderung, zur Bewegung im eigenen Denken, Fühlen und Wollen, ist die zentrale Kompetenz des Lehrens. Nicht Wissen, nicht Methode, nicht Technik, sondern Wandelbarkeit. Was mir, nebenbei bemerkt, die zentrale Fähigkeit einer Lehrperson zu sein scheint, der sich alle weiteren Kompetenzen unterordnen und die ein radikales pädagogisches Umdenken erfordert. Und ich meine auch eine Qualität, die am meisten missachtet wird.

Natürlich wird von lebenslangem Lernen gesprochen. Regelmässige Fortbildung gehören auch zum Aufgabenkatalog. Damit ist aber nicht das Prinzip des Wandels erfasst. Wandel kann nicht verordnet werden, da Wandel eine zutiefst individuelle und intime Angelegenheit ist, die ihren Ursprung in der Begegnung mit den Anderen hat. Mit dem einzelnen Schüler, mit der einzelnen Schülerin oder einer Klasse. Eine sich einlassende Begegnung, die einen auffordert, sich so zu verändern, dass man dem Gegenüber und der Situation gerecht wird. Dass man selber hineinwächst in das, was da werden möchte. Wandel zeichnet sich gerade dadurch aus, dass man eigene Standpunkte und Vorstellungen darüber, wie, was und wann unterrichtet werden sollte, aufgibt und stattdessen Raum gibt, damit sich etwas entfalten kann. Die Annahme, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern etwas beibringen, ist eine in der Pädagogik weit verbreitete, jedoch fragwürdige und sich hartnäckig haltende Vorstellung.

Unterricht ist aus meiner Sicht ein Prozess der gegenseitigen Wandlung mit offenem Ausgang.

Alles andere, und so lebt es heute meist in Schulen, wäre ein Missachtung des Gegenübers.

Tizians Bild erzählt von dieser Qualität einer Begegnung, In der die eigene Identität zu Gunsten eines Werdenden aufgeben wird.

Ich erlebe es jedes Jahr wieder als einen schönen Moment, wenn man nach den Sommerferien die Schülerinnen und Schüler bei der Anfangsfeier wieder sieht. Die meisten haben sich sichtlich verändert, was deutlich macht, dass Wandel für Schülerinnen und Schüler das tägliche Kerngeschäft ist. In diesem Sinne wäre es wünschenswert, wenn ein Kollegium am Ende eines Schuljahres sich seiner eigenen Wandlungsprozesse bewusst wird und diese als Impulse ins neue Schuljahr trägt. Dadurch entsteht die Möglichkeit, dass Kollegien im Prozess des Wandels, der in der Regel mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden ist, sich gegenseitig unterstützen und die Lust am Wandel fördern.

Und was ist mit Tizian? Zurecht werden jetzt einige den vielleicht mangelnden Bezug von Tizian zum Thema «Wandel» hinterfragen und die Verbindung als etwas weit hergeholt empfinden. Ich fühle mich auch etwas genötigt, diesen Bezug stärker auszuarbeiten. Im Rahmen einer Kolumne kann ich das aber gerne offen lassen mit dem Kommentar, dass mich das Bild bis heute beschäftigt und ich vermute, dass ich noch einige Entwicklungsschritte vor mir habe, um mit dem Bild abschliessen zu können. Und von daher ist das Motiv des Wandels doch ganz passend.

- 1 Rudolf Steiner: Das Leben der Welt muss in seinen Fundamenten neu gegründet werden, 20.7.1924, GA 217a.
- 2 Rudolf Steiner: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, in: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, 4. Auflage, Dornach 1993, S. 19–20.
- 3 Siehe Anm. 1.
- 4 Rudolf Steiner: Vortrag für die Eltern der Waldorfschulkinder, Stuttgart, 31.8.1919, GA 297, 1. Auflage, Dornach 1998, S. 80.





33 Jahre Lehrplan-Entwicklung

Christian Boettger von der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen in Deutschland, die seit der ersten Ausgabe die Arbeit am Lehrplan koordiniert und intensiv begleitet, betonte auf der internationalen Konferenz (Haager Kreis) am 31. Mai 2025 in Budapest, begleitet mit einem grossen Dank an Tobias Richter für seine unermüdliche, über 33 Jahre anhaltende und inspirierende Arbeit an diesem sich fortwährend in Entwicklung befindenden Werk – wir blicken zurück auf sieben Überarbeitungen /Auflagen –, die Wichtigkeit dieses Werkes für die weltweite Waldorfschulbewegung. Ein weiterer Anlass ist die im Januar fertiggestellte, vollständig überarbeitete Ausgabe dieses Buches «Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschulen»¹.

Robert Thomas

Text: Christian Boettger | Fotos: Robert Thomas

Wenn man heute – 106 Jahre nach dem ersten Lehrerkurs – die Entwicklungsgeschichte des Lehrplans verfolgt, so findet man, dass Rudolf Steiner schon vom Anfang an mit den angehenden Lehrkräften intensiv an Lehrplanfragen gearbeitet hat. In den dann folgenden fünf Jahren in den Konferenzen mit dem ersten Kollegium an der Schule auf der Uhlandshöhe in Stuttgart war die Entwicklung des Lehrplanes ein fortlaufendes Thema (Zdražil 2019²). Die dann nach 1925 folgende erste Ausgabe eines Lehrplanes von Caroline von Heydebrand³,

der auch heute noch erhältlich ist, und die detaillierte Zusammenstellung von E. A. Karl Stockmeyer⁴ würden heute – so wichtig sie früher waren – für die Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum und weltweit nicht mehr ausreichen.

Der Herausgeber, die Pädagogische Forschungsstelle, war sich in den zurückliegenden Jahren immer des Spannungsverhältnisses bewusst, die solch eine Publikation erzeugen kann. Es war zum Beispiel für das verantwortliche Team erstaunlich zu erfahren, dass für einige Lehrerinnen und

Lehrer die zahlreichen, sorgfältig ausgewählten Charakterisierungen der Entwicklungssituation der Altersstufen, der methodischen Anregungen und der vielfältigen inhaltlichen Angebote als eine Einschränkung ihrer Arbeit in der Klasse erlebt wurden. Das Gegenteil war intendiert. Es sollte sich gerade auf der Grundlage dieser Verschriftlichung die Intuitionsfähigkeit in der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern steigern. Wenn wir in der Schulbewegung dieses Werk und die ständige Arbeit daran nicht hätten, wären wahrscheinlich die staatlichen Vorgaben auch für die Waldorfschulen noch präsenter, als sie jetzt schon insbesondere in Bezug auf die Abschlüsse sind; die Fächerhierarchie der staatlichen Lehrpläne wäre vielleicht noch stärker an den Waldorfschulen zum Tragen kommen und wir hätten weniger in der Hand, um die positive Wirkung des angestrebten Gleichgewichts von künstlerisch-handwerklichen und kognitivem Fächern zu sichern oder auszubauen. Mit der Arbeit von den über 100 Kolleginnen und Kollegen in allen Fachbereichen an der neuen Ausgabe – und wenn man zurückblickt auf die letzten 33 Jahre, so waren es sicher über 300 Menschen – entsteht in der Schulbewegung ein kontinuierliches Bewusstsein für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik und eine Anpassung an die Entwicklungs Herausforderungen, die die jeweils aktuellen Generationen von Lernenden mitbringen. Und dieser «Richter-Lehrplan», wie er verkürzt genannt wird, ist schliesslich für viele Eltern zur beliebten Nachschlagequelle geworden, wenn sie sich über die Arbeit in der Schule und die Entwicklungssituation ihrer Kinder- oder Jugendlichen informieren wollen. Auch diesbezüglich sichert das Buch die Arbeit in den Schulen. In vielen Bundesländern Deutschlands gilt dieser Lehrplan sogar den Schulbehörden als Genehmigungsvoraussetzung einer Schule in freier Trägerschaft. Man könnte verkürzt sagen, dass die Arbeit an diesem Lehrplan, der sich als Orientierungsplan versteht, zu einem Schutzschild der Waldorfpädagogik nach aussen geworden ist.

Gleichzeitig sei aber an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch Gefahren aus dem Umgang mit der Publikation entstehen können, wenn zum Beispiel die vorgeschlagenen bzw. möglichen Unterrichtsinhalte als Normen einer «Waldorfschulbehörde» aufgefasst werden. Keine Lehrperson sollte als Begründung für einen ausgewählten Stoff sagen müssen, das stehe so im Lehrplan und gehöre daher auch in ihren Unterricht. In Aus- und Fortbildungen müssen wir deutlich vermitteln, dass die Begründung für jeden Inhalt individuell im Zusammenhang mit den Bedingungen der Kinder, der Schule und der gesellschaftlichen Situation erarbeitet sein sollte. Rudolf Steiner nannte das im ersten Lehrerkurs «Ideal und Schmiegsamkeit».

Die zweite Gefahr besteht in einer fortlaufenden Addition von gelungenen Unterrichtsthemen und Anregungen. Dies würde zu einer zeitlichen Überforderung der Lernenden und Lehrenden führen. So ist in der neuesten Publikation das Kapitel «Synergien» zu finden, wo fächerübergreifende Themen oder der jahrgangsübergreifende Unterricht dargestellt sind. In diesem Feld liegt für die nächsten Jahre sicher ein starkes Potential. In Zukunft gilt es, immer stärker das Exemplarische für jedes Fach und jede Jahrgangsstufe zu finden.

Die dritte Gefahr liegt in der Übertragung der im deutschen Sprachraum intensiv entwickelten Themen auf andere Kulturräume. Bei von der Pädagogischen Forschungsstelle selbstverständlich genehmigten Übersetzungen sei immer darauf hingewiesen, dass sich alle Inhalte zunächst auf den deutschen Sprachraum in Europa beziehen und nur als Anregungen gelten können, etwas Entsprechendes in anderen Kulturräumen zu entwickeln. Gleichzeitig gilt, dass es notwendig erscheint, in allen Kulturräumen des 21. Jahrhunderts die Multiperspektivität zu fördern.

Ein grosser Dank gilt den vielen Kolleginnen und Kollegen, die sich für diese Arbeit eingesetzt haben. Insbesondere aber dem Leitungsteam um Tobias Richter als Herausgeber, Petra Hamprecht-Krause (Klassenlehrerin in Nürtingen), Vanessa Pohl (Fremdsprachenlehrerin in Münchenstein/CH und Koordinationsstelle ARGE/CH), Rita Schumacher (Oberstufenlehrerin Deutsch in Kassel), Alexander Hassenstein und Christian Boettger (beide von der Pädagogischen Forschungsstelle).

- 1 Tobias Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschulen, Stuttgart 2025.
- 2 Tomas Zdravil: Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919–1925, Stuttgart 2019.
- 3 Caroline von Heydebrand: Vom Lehrplan der Waldorfschulen, Stuttgart 2009.
- 4 E. A. Karl Stockmeyer: Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht, Stuttgart 2017.





Elternprojekt «Aufbau einer Schulbibliothek»

«Das Einzige, was in der Schule noch fehlt, ist eine Schulbibliothek.» Mit diesem Satz kam unsere Tochter nach Hause, und das war für uns der Anfang einer spannenden Reise. Heute ist die Bibliothek mit rund 2000 Büchern seit einem Jahr in Betrieb und wird sehr rege genutzt. Das Projekt erhält viel Lob, und ein weiterer Ausbau ist bereits in Planung. Es waren sechs Punkte, die entscheidend für den Erfolg des Projekts waren.

Text und Fotos: Patricia und Simon Wohler

Erstens: Sorgfältige Projektierung

Ein Projekt dieser Grössenordnung – mit damals geplant 1000 Büchern und einem Budget von über 25'000 Franken – braucht eine sorgfältige Projektierung. Doch die beste Planung nützt wenig, wenn sie nicht den Bedürfnissen der Schule entspricht oder nicht gemeinsam getragen wird. Wir entwickelten deshalb zwei Varianten: Eine einfache Lösung, die mit wenig Aufwand starten und dynamisch wachsen konnte, und eine mutigere Variante mit professioneller Verwaltungssoftware, klarer Struktur und 2000 Büchern. Beide Varianten haben wir der Schule zur Auswahl vorgelegt. Diese entschied sich für die mutige Version, schlug aber vor, zunächst mit rund 1000 Büchern zu beginnen und bei guter Nutzung flexibel zu wachsen. Diese

Idee empfanden wir als sehr gut – sie nahm uns auch etwas Druck.

Zweitens: Das Rad nicht neu erfinden

Wir hatten zwar keine Erfahrung mit dem Aufbau einer Bibliothek, doch andere haben sie. Also machten wir uns auf den Weg – und fanden Hilfe direkt in unserer Dorfbibliothek und in der Stadtbibliothek St. Gallen. Dort wurden uns sehr wohlwollend die Herausforderungen gezeigt und viele praktische Tipps gegeben. Zum Beispiel, dass schon bei 1000 Büchern eine Verwaltungssoftware nötig ist, um den Überblick zu behalten, wie man Bücher sinnvoll sortiert, oder dass es etablierte Standards für Altersklassen gibt.

Drittens: Ein breit abgestütztes Team und Wohlwollen

Nach der Konzeptphase und dem Entscheid für die mutige Variante begann die Umsetzung. Wir gründeten ein Bibliotheksteam, in dem Eltern, Schulleitung, Mitglieder des Vereinsvorstandes sowie Lehrpersonen vertreten waren. Diese breite Abstützung über alle Interessengruppen hinweg war entscheidend für das Gelingen des Projekts. Erstens konnten dadurch alle Beteiligten ihre Bedürfnisse, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen – etwa bei der Raumfrage oder pädagogischen Überlegungen. Zweitens wussten so alle an der Schule, dass ihre Anliegen berücksichtigt sind und das Projekt von vielen mitgetragen wird. Drittens konnten wir die anfallenden Arbeiten auf verschiedene Arbeitsgruppen («Mittelbeschaffung», «Katalog», «Infrastruktur» und «Kommunikation») verteilen. Diese Organisationsform erwies sich als sehr effizient.

Viertens: Innenarchitektur mit Bedacht

Ob Kinder eine Bibliothek gerne besuchen, hängt wesentlich auch davon ab, wie der Raum gestaltet ist. Deshalb achteten wir besonders darauf, die Inneneinrichtung sorgfältig auf die organische Architektur des Gebäudes abzustimmen und ansprechend zu gestalten. Wir fertigten Regale aus massiven Fichtenholzplatten an, die dem Raum Wärme verleihen und sich harmonisch einfügen. Ergänzt wurden sie durch eigens entworfene Sitzmöbel: Zwei leichte, flexibel einsetzbare Elemente mit identischem Grundriss, aber unterschiedlicher Höhe, die sich mühelos zu kleinen Erzähl- und Leseinseln arrangieren lassen.

Fünftens: Finanzierung braucht aktiven Einsatz

Die Finanzierung der Schulbibliothek erfolgte vor allem durch ein Crowdfunding. Dieses brachte zwar den grössten finanziellen Anteil, erwies sich jedoch als aufwendig und keineswegs als Selbstläufer. Die verwendete Plattform hatte ihre Eigenheiten, es musste ein Video erstellt werden und vor allem erforderte das Crowdfunding eine aktive, kontinuierliche Kommunikation. Ergänzend dazu kamen Beiträge von Stiftungen, grosszügige Rabatte auf Kinderbücher und Unterstützung verschiedener Firmen. Zudem erhielten wir viele wertvolle Bücherspenden von Eltern und lokalen Geschäften. So konnte das Projekt vollständig finanziert werden, ohne dass die Schule eigenes Geld einsetzen musste – ein entscheidender Punkt, denn ohne diese externe Finanzierung wäre das Projekt nicht realisierbar gewesen.

Sechstens: Unkomplizierter Betrieb

Die Bibliothek ist fix am Freitag geöffnet und wird von einem motivierten Elternteam bedient und gepflegt. Die Kinder besuchen dann klassenweise mit ihrer Lehrperson die Bibliothek. Zusätzlich nutzen die Lehrpersonen die Bibliothek auch regelmässig ausserhalb der Öffnungszeiten für Projekte, zur Ausleihe, Gruppenarbeiten etc. Dieses Konzept hat sich bewährt. Die Bibliothek ist Teil des Schulalltags geworden. Sie wird viel genutzt und wächst weiter. Ein erster Ausbau ist geplant, neue Ideen stehen im Raum.





Pädagogische Bildung – beispielhafte Initiativen in Taiwan

Text: Philipp Reubke | Fotos: ITEF, Pädagogische Sektion am Goetheanum

Wie kann ich so erziehen und unterrichten, dass ich gleichzeitig beobachte, wie die Kinder und Jugendlichen lernen? Dass ich bemerke, wie sie sich entwickeln, durch das, was ich gebracht habe? Wie kann ich aus den Beobachtungen Schlussfolgerungen ziehen und Begriffe bilden, aus denen ich für meine Praxis etwas lerne?

Wer ein so kräftiges waldorfpädagogisches Ethos kultiviert und gleichzeitig zufälligerweise eine von Europa weit entfernte kleine Insel im Pazifik bewohnt, findet vor Ort Unterstützung: sie oder er kann sich der Arbeitsgruppe «Praxisforschung für Waldorfpädagogen» anschliessen. Begleitet durch mehrere Universitätsdozenten finden die Teilnehmer dort nicht nur eigene Ressourcen für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik, sondern auch noch Anschluss an aktuelle Diskussionen in der Erziehungswissenschaft.

Wer eine grundständige Ausbildung in Waldorfpädagogik, berufsbegleitend oder in Vollzeit, machen

möchte, hat die Wahl zwischen vier Ausbildungsstätten. Wer schon einen Bachelor hat, kann auch einen Masterstudiengang in Waldorfpädagogik an einer Universität absolvieren. Wer sich in einer der 29 staatlich anerkannten Waldorfschulen oder 25 Kindergärten engagiert hat und dabei wirtschaftlich gut auskommt, kann dann mehrere Weiterbildungsmöglichkeiten nutzen: im Sommer die fünftägigen Fachkurse zur Vorbereitung auf das nächste Schuljahr, die Waldorffahrestagungen der Kindergärten und Schulen und die pädagogischen Konferenzen in den Einrichtungen, in denen Forschungs- und Studienarbeit gemacht wird.

Taiwan ist ein Paradies der Waldorfpädagogik. Es ist eine 394 km lange und maximal 144 km breite Insel mit knapp 24 Millionen Einwohnern mit chinesischen Tempeln, buddhistischen Klöstern, ein paar christlichen Kirchen, riesigen hochmodernen Städten und Industriekomplexen. Hinzu kommen fast 4000 Meter hohe Berge und eine Waldorfbewe-

gung, die fabelhaft zusammenarbeitet und gut mit den lokalen sowie überregionalen Administrationen vernetzt ist. Taiwan ist eine Insel mit friedlich gelebter kultureller Vielfalt, aber fragilem politischen Status.

Die Verbände der Waldorfschulen und der Waldorfkinderkärten haben dort zusammen mit den Ausbildungszentren vor kurzem eine waldorfpädagogische Ausbildertagung durchgeführt. Unterstützt wurde das Vorhaben durch die «Anthroposophy Education Foundation» (<https://www.anthroposophyilan.org.tw>), welche die Entwicklung der Waldorfpädagogik seit über zwanzig Jahren unterstützt. Etwa vierzig Dozentinnen und Dozenten aus den Philippinen, Malaysia, Japan, Neuseeland und von den vier Ausbildungszentren in Taiwan nahmen daran teil.

Es gab Vorträge von Constanza Kaliks, Chun-Shu Chang, Hornfay Cherng, Kai Iruma und Philipp Reubke zu Methoden und Inhalten einer zeit- und ortsgemässen pädagogischen Ausbildung sowie einen regen Erfahrungsaustausch.

Aphoristisches aus Vorträgen

«Beziehung, Beziehungsfähigkeit: das wichtigste Feld der pädagogischen Ausbildung.» (Constanza Kaliks)

«Erziehung ist normalerweise ein Tool für politische Kontrolle. Wenn aber Eltern, Lehrpersonen und Ausbilder in Freundschaft und im Bemühen um Selbsterziehung und um Einsicht in menschliche Entwicklung zusammen arbeiten, schafft die Erziehung Kräfte, die die Gesellschaft gesund machen.» (Chun-Shu Chang)

«Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit («agency» im Sinne von Michael Tomasello) ist zentral für die Erziehung: Als Kind selbständig gehen, sprechen und denken lernen, als Lernender und Lehrender in der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft eigenverantwortlich Verantwortung für die eigene Entwicklung und die der Welt übernehmen.» (Kai Iruma)

«Waldorfpädagogik ist nur zum Teil geboren. Sie bedarf des Engagements und der Einsicht von Lehrern und Eltern, um sich voll entfalten zu können – jedes Mal und an jedem Ort auf unterschiedliche Weise.» (Philipp Reubke)

Die Tagung war initiiert durch Teilnehmer der asiatisch-pazifischen Arbeitsgruppe des International Teacher Education Forum (ITEF), eines Netzwerks anthroposophisch pädagogischer Ausbilderinnen und Ausbilder. Wer sich mehr darüber informieren möchte oder gerne an den monatlichen Videokonferenzen teilnehmen würde, findet hier alle nötigen Infos: <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/ausbildung-und-fortbildung/>

jeden-monat-international-teacher-education-forum-itef





Das Soziale ist wichtiger als der Stoff

Johannes Sturm ist seit fast 30 Jahren Lehrer an der Rudolf Steiner Schule in Birseck. Davor war er schon drei Jahre an der Rudolf Steiner Schule in Arlesheim. In seinem gesamten Berufsleben hat er einmal ein Freijahr genommen. Heutzutage ist es selten geworden, dass Menschen sich mit ihrem Arbeitsplatz, ihrem Wirkungskreis so verbunden und Jahrzehnte engagiert haben. Sandra Chougrani, verantwortlich für den Newsletter der Schule, blickt mit ihm zurück und in die Zukunft.

Text: Sandra Chougrani | Foto: Johannes Sturm

An welche schönen Ereignisse erinnern Sie sich?

Was mich gefreut hat im Unterricht mit den Kindern oder im Austausch mit den Eltern, war, wenn etwas Ungeplantes spontan entstehen konnte, wenn eine unvorbereitete, glückliche Handlung möglich wurde. Dann spürte ich, wie sich in der Atmosphäre etwas öffnete und eine Geistoffenheit entstand. Die Anlässe waren sehr verschieden. Das konnte eine spontane Frage sein, die im Unterricht von einem der Kinder gestellt wurde, oder auch zum Beispiel ein Aprilscherz, den meine Klasse in diesem Frühling organisiert hatte: Ich kam ganz normal zum Unterrichtsbeginn und die Klasse hatte im Geheimen einen Ausflug mit mir vor. Sie

hatten sogar Proviant für mich vorbereitet. Nur das Ziel war offen und so gingen wir auf die Eggfluh und von da nach Nenzlingen.

Ich bin sehr dankbar dafür, dass sich immer wieder gemeinsame Prozesse ergaben, in denen wir miteinander auf einem Entwicklungsweg waren – mit Kolleginnen und Kollegen, vor allem mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Eltern. Diese Prozesse schufen tragende Verbindungen.

Ein Beispiel war die Durchquerung der Schweiz, die wir in fünf grossen Etappen gewandert sind und auf denen auch Eltern mit dabei waren. Es gab immer wieder Ereignisse, die den einen oder anderen an seine Grenzen geführt hatten, und wir mussten das Vertrauen finden, dass wir da

gemeinsam durchkommen werden. Diese Erfahrungen, die wir geteilt hatten, haben uns verändert und natürlich unsere Beziehungen untereinander auch.

Und dann gab es noch eine dritte Sache, die mich mit Freude erfüllt hat. Und zwar, wenn ich Anregungen und Entwicklungsimpulse, die an der Zeit waren, wahrnahm und mithelfen durfte, dass sie wirksam werden konnten. Beispiele dafür waren die Fortbildungstage mit Marshall Rosenberg in Gewaltfreier Kommunikation oder die Hilfen bezüglich gegenseitiger Hospitation und Intervision, die dem Kollegium durch den niederländischen Arzt Joop van Dam zugeflossen sind.

Was erlebten Sie als schwierig oder herausfordernd in Ihrer Aufgabe als Lehrer oder als Kollegiumsmitglied?

Konflikte, in denen kein Dialog mehr möglich war. Das war schwierig für mich. Wenn ich den Dialog anbot und hoffte, dass diese Möglichkeit ergriffen wird und es trotzdem nicht gelang. Es war schmerzhaft, wenn mein Angebot nicht ergriffen wurde.

Herausfordernd für mich war auch in manchen Situationen der Umgang mit der Wahrheit. Wenn Unwahrhaftigkeiten im Raum standen und kein wirkliches Interesse an Aufklärung bestanden hatte. Das war in einzelnen Momenten bitter. Aber es liegt ja an mir, wie ich damit umgehe, damit ich am Bitteren aufwachen lerne und es verwandeln kann. Ich habe daran auch gelernt, dass ich letztlich nur vor mir selbst geradestehen kann.

Zweimal stand ich im Laufe meiner Berufstätigkeit existentiell vor der Frage, ob ich weiter Lehrer sein könne. Das erste Mal war das nach etwa zehn Jahren. Ich hatte die Empfindung, vor einer Mauer zu stehen. Alle Strategien im Unterricht, die ich bis anhin kannte, hatten nicht gefruchtet. Ich war tief ratlos: Wie soll, wie kann es weiter gehen? Da kam ein Hinweis von aussen und eine Drittperson schuf quasi eine neue Öffnung in der Mauer für mich. Ich konnte wie durch eine Tür, die ich vorher nicht gesehen hatte, hindurch und einen neuen Unterrichtsstil entwickeln und weiter forschen.

Was würden Sie Ihren Kolleginnen und Kollegen für die Zukunft mitgeben wollen?

Den Lehrpersonen in der Zukunft wünsche ich den Mut, dass sie radikal an ihre Muster, Ängste und Traumata herangehen und Wege finden, mit ihren Gefühlen umzugehen. Diese Prozesse sind sehr wichtig, denn es wird nicht mehr so darauf ankommen, besonders geschickt zu sein. Nein, ehrliche Prozesse müssen ergriffen werden. Das

ist ein Selbstentwicklungsweg, der nie aufhören wird. Die Umgebung ist für die Entwicklung des Kindes entscheidend. Und am hilfreichsten ist es, wenn dieses Umfeld, das Lehrpersonen und Eltern dem Kind schaffen, in gemeinsamer Entwicklung gestaltet wird – mit allen Höhen, Tiefen, Nadelöhren, Stagnationen und Geburten, die dazu gehören. Der bildungsbürgerliche Hintergrund wird nicht mehr so einen Stellenwert haben, denn den Unterrichtsstoff kann der Schüler im Internet finden und sich selbst oft rasch aneignen. Doch das, was das tiefste Menschliche ist, dass wir prozesshafte Wesen sind, müssen wir vorleben. Das ist Kulturtat.

Ausserdem sollten wir uns immer bewusst machen, dass die Kinder einen Erfahrungsvorsprung aus der geistigen Welt mitbringen. Wir sollten mit übersinnlichen Wahrnehmungen und Hinweisen rechnen.

Es ist ja interessant, dass schon jetzt für die Kinder die Sozialprozesse das Allerwichtigste sind, nicht so der Stoff des Unterrichts. Es ist ja das Eigentümliche der sozialen Prozesse, dass sie nicht vorhersagbar sind. Sie sind immer spontan, situationsbedingt, von Gruppendynamiken und von vielen Unwägbarkeiten abhängig und in diesem Sinn ganz echt, einzigartig.

Hilfreich, so paradox das klingt, ist, wenn ich zur echten Empfindung komme: «Ich weiss nicht, wie es geht – aber ich will es versuchen.»

Hilflosigkeit und Ratlosigkeit sind grosse Helfer: Sie führen zur Geistoffenheit im Moment. Dann kann Neues eintreten. Dann kann ich mit Dankbarkeit und Demut Unerwartetes zulassen.



Die Rudolf Steiner Schule Birseck sucht ab sofort

- eine Lehrperson für das Fach **Französisch in allen Stufen**, insbesondere Unter- und Mittelstufe.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!
bewerbung@rss-birseck.ch



Das Kunststudienjahr am Goetheanum

Ein Jahr, um innerlich lebendig zu werden

Am 6. Oktober 2025 beginnt am Goetheanum in Dornach der neue Jahrgang des Kunststudienjahrs in deutscher Sprache. Vor Ort, umgeben von den Bauten und Kunstwerken Rudolf Steiners und den Aktivitäten der zwölf Fachsektionen, der Goetheanumbühne und einem reichen Vortrags-, Kurs- und Aufführungsangebot, ermöglicht das Kunststudienjahr eine intensive Begegnung mit der Anthroposophie durch Kunst. Drei Trimester in den Fachbereichen Plastik, Architektur und Malerei bieten Einstieg und Vertiefung in den anthroposophischen Kunstimpuls. Schwerpunkt bildet die tägliche Arbeit im Atelier, durch erfahrene Dozenten angeleitet und selbständig fortgeführt, ergänzt durch das morgendliche Studium der Grundwerke Rudolf Steiners, durch Eurythmie oder Sprachgestaltung sowie Kunstgeschichte am Abend. Auch gibt es Exkursionen in die umliegenden Museen in Basel und Colmar sowie Kunstreisen nach Chartres (Frankreich) und Italien. Die drei Kunstdisziplinen und die Textarbeit fordern körperlich,

seelisch und geistig heraus und setzen tiefgehende biographische Prozesse in Gang, eröffnen neue Erlebnis- und Erfahrungsräume. Das Studienjahr richtet sich vor allem an junge Menschen, die ihre künstlerischen Fähigkeiten entdecken und erproben möchten, um von dieser Grundlage aus ein Kunststudium anzugehen oder andere berufliche Perspektiven zu ergreifen. Es richtet sich auch an Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein Freijahr mit intensiver künstlerischer Arbeit zur Erfrischung oder biographischen Neuausrichtung suchen. Gemeinsam einen Weg zu gehen, der in der Auseinandersetzung mit dem Material und seiner Gestaltung zu einer intensiven Selbstbegegnung sowie mit der Gruppe der Studierenden zu einem Gemeinschaftserlebnis führt, ist zentrales Anliegen. Weitere Informationen sowie Anmeldung unter <https://studium.goetheanum.ch/de/kunststudienjahr>

Christiane Haid und Barbara Schnetzler



Kunst + Wissenschaft = STIL

Krieg und Frieden sind eine Kulturfrage. «Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind.» (Albert Einstein)
Nur ein neues Denken, das Kunst und Wissenschaft zu einer Einheit verbindet, kann auch neue Wirklichkeitshorizonte eröffnen.

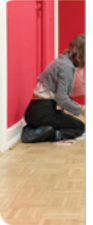
STIL Zeitschrift für Goethenismus in Kunst und Wissenschaft

Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen Schweiz

Schwerpunkt



SELBST
ORGANISIERT
LERNEN



Schwerpunkte SOL

Das ist unser Schwerpunkt

Atelierschule Zürich und die FOS Mittelschule in Muttens stellen ihre SOL-Konzept vor.

SOL Mittelschule Schulporträt

Navigieren statt reproduzieren

Schule ist lehrpersonenzentriert, auch auf Schulstufen, wo manche schon über 18 sind. Verpassen wir loszulassen?

SOL Mittelschule Schulporträt

Alltag an der FOS Mittelschule in Muttens

Essensreste im Lerneteller, brennendes Licht km Flur, Kaugummi am Tischbein: Selbstorganisiert lernen ist herausfordernd.

SOL Mittelschule Entwicklung

Eigenverantwortung im Jugendalter

Die Atelierschule Zürich führte das selbstorganisierten Lernen ein und evaluierte den Erfolg.

SOL Mittelschule

Rolle der kenne die

Im selbstorgani welche Fragen Probleme ich is



Eurythmie Unterricht Ehemalige Empfohlen

Ich habe Eurythmie geliebt!

Mathias Maurer
10. April 2025 — 8 Minuten Lesezeit



Jodok Vuille (35) ist ehemaliger Schüler der Steinerschule Ittigen und ein Shooting-Star der Influencer-Szene. Ob Natur oder Großstadt – er spielt Cello an den abenteuerlichsten Schauplätzen – oft auch barfuß – und Millionen folgen ihm.



Psychologie Integration Mental Health Empfohlen

Die Psychiatrie-informierte Schule

2024 waren 6000 Jugendliche psychiatrisch hospitalisiert. Wie gelingt es Schulen, sie in Regelklassen zu integrieren?

Daniel Hering
2. Mai 2025 — 4 Minuten Lesezeit



Foto: Stock



Schulporträt

House of Hope

Sven Baumann
10. April 2025 — 7 Minuten Lesezeit



Eine Steinerschul-Initiative im Westjordanland – Palästina

Text: Omer Allon | Fotos: House of Hope

Den Schulkreis gibt's neu als digitales Magazin

Jetzt abonnieren und neue Artikel erhalten
schulkreis.steinerschule.ch



SACHBUCH FÜR ERWACHSENE



Gehirn und Bewegung

Die Autorin, aufgewachsen in einem Bergdorf im italienischen Aostatal, studierte allgemeine Linguistik und Philologie und promovierte an der Universität Salzburg über die Auswirkungen von Bewegung auf das Gedächtnis. Am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften in Leipzig, wo einer von nur vier weltweit existierenden Super-Hirnschannern steht, forschte sie zu den Vorteilen des sensomotorischen Lernens, also wie beispielsweise Worte und Vokabeln mit gleichzeitiger körperlicher Bewegung um ein Vielfaches besser gelernt werden. Derzeit ist sie an der Universität Linz tätig.

Manuela Macedonia beschreibt ihre eigene Kindheit zwischen den höchsten Bergen Europas als «archaisch», mit vielen Kühen, viel Mist und viel Schnee. Schon früh war ihre Aus-

dauer gefordert, ihr vier Kilometer langer Schulweg ging nur bergauf und bergab. Ihre Schulzeit war geprägt von hartem Leistungsdruck, Ehrgeiz und einem ständigen Sich-Durchbeissen-Müssen. «Auch jetzt bin ich noch hart zu mir selbst.» Während einer Art Lebenskrise mit viel Stress, Schlaflosigkeit und Versagensängsten entdeckte sie die heilsame Wirkung von körperlicher Aktivität, und sie begann mit Radfahren und täglichem Laufen; oft frühmorgens in der Kälte bis zu zwölf Kilometer. Was anfangs Überwindung kostete, wurde zunehmend zum Bedürfnis. Sie bemerkte an sich selbst, wie nicht nur der Schlaf und das Allgemeinbefinden sich verbesserten, sondern auch ihr Gedächtnis. Die Idee, ihre Erfahrungen aufzuschreiben, kam ihr während einer Alpenüberquerung mit dem Fahrrad und es entstand ein authentisches Buch.

Es ist in sieben Kapitel gegliedert und beschreibt gut verständlich und unterhaltsam den Einfluss von regelmässiger Bewegung – es muss nicht immer Leistungssport sein – auf das Gehirn. Eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Anekdoten ergänzen die zahlreich aufgeführten wissenschaftlichen Studien zu einer anregenden, informativen und gut verständlichen Lektüre. In den Text sind immer wieder zahlreiche, z. T. auch humorvolle Zeichnungen zum besseren Verständnis eingefügt.

Es beginnt mit einer Einführung in die Grundlagen der Neurowissenschaften. Schon hier wird deutlich, wie bedeutsam körperliche Aktivität für die gesunde Entwicklung und Funktion des Gehirns ist. Statt uns mehr an der frischen Luft zu bewegen, wie es im Grunde der Natur des Menschen entspricht, nehmen wir Pillen gegen Schlafstörungen, Übergewicht, Depressionen und Konzentrationsstörungen, machen Gehirnjogging am Computer zur vermeintlichen Demenzprophylaxe, – und mit all dem werden glänzende Geschäfte gemacht: Zitat: «Wir leben in einer Gesellschaft, die Träume verkauft.»

Mittlerweile wissen wir vieles besser. Neben den verschiedenen kognitiven Testverfahren und zahlreichen Laborparametern, die die Stressbelastung des Menschen erfassen können, stehen heute auch moderne bildgebende Verfahren zur Verfügung, die die langfristigen Auswirkungen von körperlicher Aktivität, aber auch von chronischen psychosozialen Stressoren auf verschiedene Hirnstrukturen deutlich sichtbar machen.

Die wesentlichen, mit zahlreichen wissenschaftlichen Studien untermauerten Kernaussagen des Buchs lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Körperliche Bewegung sollte an der frischen Luft stattfinden, sollte Freude machen und individuell angepasst sein. Stress

und überhöhter Leistungsdruck wirken sich negativ auf die Hirnfunktionen aus. Das Risiko für die meisten unserer Zeitkrankheiten wie Übergewicht, Diabetes, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Bluthochdruck, psychische Erkrankungen, v.a. Depressionen und Stresserscheinungen, lässt sich durch regelmäßige Bewegung langfristig meist effektiver reduzieren als durch Medikamente.

Ein ganzes Kapitel widmet sich der Frage, wie wir einer dementiellen Entwicklung vorbeugen können. Auch hier ist durch neurologische Untersuchungen gut belegt, dass nicht nur die körperliche Aktivität, sondern auch ein gutes soziales Miteinander, reges Interesse, Neugier, Austausch und Beschäftigung mit geistigen Inhalten die wirksamsten Schutzfaktoren sind. Ausführlich beschreibt die Wissenschaftlerin die bekannt gewordene Nonnenstudie, bei der sich gezeigt hat, dass hochbetagte Ordensfrauen mit ihrem besonderen Lebensstil trotz zum Teil ausgeprägter Amyloid-Plaques im Hirngewebe, der vermeintlichen Hauptursache der Demenz, bei geistiger Gesundheit sehr alt geworden sind.

Manuela Macedonia motiviert all jene zur Bewegungs-Initiative im Freien, die durch chronische Stressbelastungen und den Folgen einer zunehmend unnatürlichen Lebensweise gesundheitlich gefährdet sind. Wir sprechen heute auch von *Nature deficit disorder* und meinen damit all die vielen pathologischen Folgen einer schleichenden Entfremdung von der Natur und damit auch von unserem eigenen Körper. Zunahme von Allergien, Autoimmunerkrankungen, aber auch geistige Erschöpfung und Depressionen sind die Folge. Das Zeitalter der künstlichen Intelligenz scheint unserer natürlichen nicht gut zu tun.

Somit ist das Buch auch ein Appell an die Pädagogik; es unterstreicht die Bedeutung einer am ganzen Menschen orientierten Unterrichtsgestaltung, die nicht nur einseitig kognitive Fähigkeiten fördert. Offenbar denken wir später mit denselben Strukturen, die wir in der Kindheit unserem Gehirn durch eine entsprechende Bewegungskultur einprägen. Die Beweglichkeit und Initiativkraft im Denken, Vorstellen und Lernen scheint auf dem Boden von Körperlichkeit, kreativem Spiel, Handlungspraxis, Sport, Bewegungskunst u.v.m. zu gedeihen. Praktische Intelligenz wird ganz wesentlich durch körperliche Geschicklichkeit erworben.

Anhand zahlreicher Studien wird gezeigt, wie körperliche Aktivität nicht nur die Hirndurchblutung, Zellaktivität, Neurogenese, also die Neuentstehung von Nervenzellen v.a. im Hippocampus, eine für die Gedächtnisleistung zentrale Hirnstruktur, fördert, sondern auch stimulierend auf die Synapsenbildung wirkt. Die vielen Billionen Kontaktstellen der

Neurone untereinander bilden die neurobiologische Grundlage der Hirnplastizität und -flexibilität und damit auch des Lernens und überhaupt der «Lebendigkeit» des Gehirns. Kognitive Kontrolle wird eine Funktion des Frontalhirns genannt, die für die Aufmerksamkeitssteuerung, Affektkontrolle, Prioritätensetzung, Fokussierung, Konzentration und das in modernen Zeiten besonders wichtige Multitasking zuständig ist. Wie diese Funktion durch Bewegung nachweisbar ausgebildet und gefördert wird, beschreibt die Autorin anschaulich.

Dass chronischer Stress, überhöhter Leistungsdruck und all die mit den schulischen Ausleseverfahren verbundenen Versagensängste sich äusserst negativ auf das Gehirn auswirken, darf heute als Stand der Wissenschaft betrachtet werden. Das Stresshormon Cortisol beispielsweise hemmt die Ausschüttung von BDNF (Brain Derived Neurotrophic Factor), ein Botenstoff, der wie eine Art Dünger für die gesunde Hirnentwicklung und -funktion essentiell ist und neben der natürlichen Bewegungsfreude auch durch die Erfahrung von Wertschätzung, Zuspruch und Vertrauen freigesetzt wird und damit die kindliche Lernfähigkeit entscheidend befördert. Schulangst ist heute *der* Stressor für Kinder und Jugendliche. Dauerhaft steigert ständige Angst das Risiko, später an Depressionen, Demenz und anderen neurodegenerativen Störungen zu erkranken. Die Autorin beschreibt diese Zusammenhänge hauptsächlich hinsichtlich der psychotraumatischen Stress-Erfahrungen im Alter, aber die Grundlagen der Anfälligkeit für dementielle Erkrankungen im Sinne einer Resilienz-Schwäche werden meist schon in der Kindheit gelegt: Je früher der Stressor einsetzt, umso fataler und schwerer korrigierbar sind die Auswirkungen im späteren Leben.

Macedonias Buch unterstreicht eine alte Erkenntnis der Neurobiologie: *Use it or lose it!* Mit anderen Worten: Unser Gehirn wird das, was wir daraus machen. Körperliche Aktivität fördert auch die geistige Kreativität. Wenn Kinder ständig Angst haben, bleiben die entsprechenden Hirnzentren überaktiviert und diejenigen für Phantasie und Spiel schrumpfen mit der Zeit nachweislich dahin.

In Zeiten, in denen die Kinder und Jugendlichen im ständigen virtuellen Online-Raum einer schleichenden Natur- und Selbstentfremdung, ja *Entkörperlichung* mit all den pathologischen Folgeerscheinungen ausgesetzt sind, ist Manuela Macedonias Schrift ein wertvoller Beitrag.

Thomas Hardtmuth

Manuela Macedonia: *Beweg Dich! Und Dein Gehirn sagt Danke.* Wie wir schlauer werden, besser denken und uns vor Demenz schützen. 183 S., EUR 25,-, Brandstätter Verlag, Wien 2024.

20 Jahre

Neubau der
Casa Andrea Cristoforo

20% Rabatt

auf den Zimmerpreis mit Vollpension
von Oktober 2025 bis Februar 2026*

*mit Ausnahme 24.12.25–6.1.26.

Ein Ort der Ruhe, des Innehaltens.

Die Casa Andrea Cristoforo ist ein Ort der Ruhe, des Innehaltens. Hier finden Sie Raum und Zeit, um das seelische und körperliche Gleichgewicht zu erlangen. Unser medizinisches Team unterstützt Sie dabei.

Wir verbinden medizinische Kompetenz mit menschlicher Nähe. Wir begleiten Sie in akuten Krisen, bei chronischer Erkrankung oder nach belastenden Lebensereignissen mit einem ganzheitlichen Therapiekonzept, das Körper, Seele und Geist einbezieht.

Die Casa ist bekannt für ihre ausgezeichnete biologische, mediterrane Küche, die die Sinne anspricht und gesund für den Körper ist. Sie werden täglich mit Frühstück, Mittag- und Abendessen am Buffet verwöhnt.

Vielleicht finden auch Sie in der Casa Andrea Cristoforo in Ascona mit dem Blick auf den tiefblauen Lago Maggiore und der Leichtigkeit des mediterranen Klimas Ihren persönlichen Ort der Stärkung und Erneuerung.

Wir sind für Sie da bei:

Körperlichen Beschwerden

- Chronische Schmerzen
- Erschöpfung & Fatigue
- Schlafstörungen
- Rheuma & Autoimmunerkrankungen
- Neurologische Beschwerden (z. B. Polyneuropathie)
- Nach Operationen oder Infekten (Rekonvaleszenz)
- Zur Stärkung Ihres Immunsystems

Psychischen Belastungen

- Depression & Angst
- Burnout & innere Leere
- Lebenskrisen, Trauer & Sinnsuche
- Konflikte & Überforderung
- Traumatische Erfahrungen
- Belastung durch schwere Diagnosen (z. B. Krebs)

Krebserkrankungen

- Unmittelbar nach der Diagnose
- Vor und nach Operationen
- Während und nach konventionellen Krebstherapien
- In der Nachsorge

Was wir anbieten?

Individuell auf Sie abgestimmte Therapiekombinationen*

- Ärztliche Begleitung auf anthroposophischer & schulmedizinischer Basis
- Misteltherapie
- Heileurythmie & Kunsttherapie
- Rhythmische Massagen & Wickel
- Physiotherapie
- Lymphdrainage
- Osteopathie
- Craniosacraltherapie
- Psychoonkologische Gespräche & Biographiearbeit
- Raum für persönliche Entwicklung & Selbsterkenntnis

* Die Abrechnung der Arztbesuche erfolgt über die Grundversicherung, Therapien über die Zusatzversicherung.

Unser Versprechen

Wir nehmen uns Zeit für Sie.
Wir hören zu.
Wir stärken, was Sie stärkt.



Kontaktieren Sie uns! Wir besprechen gerne Ihre Anliegen
+41 (0)91 - 786 96 00 oder per E-mail unter mail@casa-ac.ch
(Montag bis Freitag 9-12 Uhr und 14-17 Uhr)

Preise*

7 Tage im EZ mit Bad/WC, Seeblick, Vollpension

CHF 1'590,- ~~CHF 1'988,-~~

7 Tage im EZ mit Lavabo, Bad/WC auf dem Korridor, Seeblick, Vollpension

CHF 1'338,- ~~CHF 1'673,-~~