

Praxis Waldorfpädagogik

Sylvia Ramp

# **Waldorf-Ganztagsgrund- schulen und -Horte**

Grundlagen und Praxisbeispiele

**BELTZ JUVENTA**

# Praxis Waldorfpädagogik

Herausgegeben von  
Angelika Wiehl

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8026-1 Print  
ISBN 978-3-7799-8027-8 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8028-5 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa  
Verlagsgruppe Beltz  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>1 Einleitung</b>	9
<b>2 Rhythmisierte Abläufe</b>	16
2.1 Der Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesrhythmus	16
Der Rhythmus der Jahreszeiten	18
Der Monatsrhythmus	19
Der Wochenrhythmus	20
2.2 Die Tagesgestaltung durch die Berücksichtigung von Ein- und Ausatemphasen	23
2.3 Chronobiologische und individuelle Rhythmen berücksichtigen	26
2.4 Rituale im pädagogischen Alltag	28
2.5 Elternhaus und Ganztagsgrundschule zusammendenken	31
2.6 Von der Hausaufgabe zur Lernaufgabe	37
2.7 Individualisierte Lernaufgaben mit praktischer Vertiefung	42
2.8 Unterrichtsinhalte im Alltag aufgreifen und üben	45
<b>3 Soziales Lernen – Eine Kultur des Zusammenlebens schaffen</b>	48
3.1 Beheimatung in einer verbindlichen Gemeinschaft und Vielfalt erleben	48
3.2 Die Beziehung zwischen Kind und Erziehenden	52
3.3 Gruppenformen	55
3.4 Aushandeln, Regeln gestalten und kooperieren	56
3.5 Den Alltag partizipativ gestalten	58
3.6 Schülerkonfliktlotsen und Klassenrat	59
3.7 Freundschaften pflegen	61
3.8 Lebensbewältigung im Spiel	63
3.9 Soziale Gruppenspiele	66
<b>4 Bewegungsräume – draußen spielen</b>	70
4.1 Bewegungsförderung im Kontext der Waldorf-Ganztagsgrundschule	70
4.2 Sich mit dem eigenen Körper und der Umwelt verbinden	71
4.3 Veränderte Kindheit	75
4.4 Außerunterrichtliche Bewegungsförderung im Rahmen der Ganztagsgrundschule	76

4.5	Gestaltungsideen für bewegungsfördernde und naturnahe Außengelände	78
4.6	Bauspielplätze	82
4.7	Zirkusaktivitäten im Freizeitbereich	83
4.8	Bewegungsspiele	86
<b>5</b>	<b>Gesundheitsfördernde Mahlzeiten und Entspannungsphasen</b>	89
5.1	Gesunde Ernährung als verantwortungsvolle Aufgabe	90
5.2	Die Qualität der angebotenen Lebensmittel	90
5.3	Tischkultur – eine gute Atmosphäre schaffen	92
5.4	Gesprächskultur beim gemeinsamen Mittagessen entwickeln	95
5.5	Herkunft und Zubereitung von Lebensmitteln erleben	97
5.6	Räume zur Entspannung: Privatheit, Rückzug, Rückzugsorte	99
5.7	Ruhe und Entspannung	102
<b>6</b>	<b>Medienpädagogik und Kinder- und Jugendliteratur</b>	105
6.1	Lesen und Vorlesen – ein Exkurs in die Kinderliteratur und das sich entwickelnde Leseverständnis	105
6.2	Kinderliteratur als ergänzendes Element zur Vertiefung von Unterrichtsinhalten	111
6.3	Medienpädagogik in der Waldorf-Ganztagsgrundschule	113
6.4	Aktive Gestaltung analoger Medien	116
<b>7</b>	<b>Die Entfaltung der Willenskräfte</b>	121
7.1	Die Waldorf-Ganztagsgrundschule als Lebenslernort gemeinsam gestalten	124
7.2	Dienste als Möglichkeit der Partizipation	126
7.3	Von Kindern initiierte Projekte	127
7.4	Leben und Arbeiten in und mit der Natur, den Jahreszeiten und Festen	130
7.5	Werkstätten und Kreativräume (Kathrin Pionschek)	136
7.6	Formen des Theaterspiels als interdisziplinäre Projekte	141
7.7	Tiergestützte Pädagogik im Rahmen der Waldorf-Ganztagsgrundschule	145
<b>8</b>	<b>Struktur und Organisation der Waldorf-Ganztagsgrundschule: Interview mit Holger Van Raemdonck</b>	150
8.1	Zusammenarbeit mit allen Akteur:innen	150
8.2	Die professionelle Qualität an Waldorf-Ganztagsgrundschulen	162
8.3	Finanzielle Rahmenbedingungen	171

# 1 Einleitung

Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter (BMFSFJ 2025) stellt sich auch für Waldorfschulen die Frage nach einem entwicklungsförderlichen Ansatz neu. Durch den Rechtsanspruch ist ein Betreuungsumfang von acht Stunden an allen fünf Werktagen vorgesehen, inklusive Unterrichtszeit. Die Ganztagsbetreuung kann sowohl in Horten als auch in offenen oder gebundenen Ganztagsgrundschulen umgesetzt werden. Die Gestaltung eines solchen Schultages ermöglicht es, Zeitstrukturen über einen ganzen Tag hinweg zu rhythmisieren und flexibel anzupassen. In einer gelungenen Ganztagsbetreuung werden sogenannte formelle, halbformelle und informelle Lernangebote miteinander verbunden, wobei die Interessen und Bedürfnisse der Kinder handlungsleitend sind. Dadurch wird die Schule zu einem Lebensraum für die Kinder, die sie besuchen, und die Erwachsenen, die in ihr wirken (ebd.).

Im vorliegenden Buch werden überwiegend Fragen der Förderung und Betreuung von Kindern während der außerunterrichtlichen Zeiten an den Waldorf-Ganztagsgrundschulen und deren Horten (im Weiteren Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horte genannt) bewegt, wobei der Blick immer auf das Kind während eines ganzen Schultages gerichtet bleibt.

Fragt man Pädagog:innen, die im Nachmittagsbereich von Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horten tätig sind, nach gelungenen Momenten im pädagogischen Alltag, dann berichten sie von Situationen, in denen Kinder im Tun ihre ureigenen Impulse aufgreifen und eigenverantwortlich handeln. Ein leuchtendes Strahlen aus den Kinderaugen kommt den Pädagog:innen immer dann entgegen, wenn die Handlungen, die aus den eigenen Ideen der Kinder entspringen, Ernstcharakter tragen – sie also Dinge tun, von denen sie annehmen, dass Erwachsene sie so auch tun würden.

---

## **Erinnerungsbild (EB) 1: Freundschaftsbänder knüpfen**

Nach dem Ausbruch des Krieges in der Ukraine zeigen die Erstklässler:innen in der Nachmittagsbetreuung einer Waldorf-Ganztagsgrundschule in kleinen Gesprächen und Randbemerkungen eine große Betroffenheit über das Kriegsgeschehen. Nachrichten aus den verschiedensten Medien sind zu ihnen durchgedrungen, einige Mitschüler:innen berichten von betroffenen Familienmitgliedern. Der siebenjährige Nikolas äußert eines Tages die Idee, dass sie nachmittags im Hort Dinge herstellen könnten, um sie beim Abholen an die Eltern zu verkaufen. Dadurch sollten Spendengelder gesammelt werden, die es ermöglichen, dringend benötigte Güter für die vom Krieg betroffenen Menschen zur Verfügung zu stellen. Die Erzieherin seiner Gruppe ist von Anfang an in die Überlegungen einbezogen. Mit großer

Aufmerksamkeit verfolgt und unterstützt sie die Gedanken und Ideen. Auch ihr ist es ein großes Anliegen, den Kindern in der unsicheren Situation einen Halt zu geben. So wird in gemeinsamen Überlegungen der Impuls geboren, in der Nachmittagszeit Kordeln zu drehen, Freundschaftsarmbänder zu knüpfen, Kerzenständer aus Ton zu formen und Postkarten zu malen und diese Dinge dann zum Verkauf anzubieten, um Spenden zu sammeln. Die Erzieherin stellt dafür Materialien bereit, die sich im Fundus des Hortes befinden. Sie unterstützt die Kinder in ihrem Tun und die Kinder zeigen sich gegenseitig, wie man Freundschaftsbänder knüpft oder Tiere malt. Nach einer Woche sind ausreichend Dinge vorhanden, sodass sie beginnen können, den Verkauf zu planen. Nachmittags, zu Beginn der Abholzeit, wird am Eingang des Hortes ein großer Tisch mit einem schönen farbigen Tuch aufgebaut. Darauf werden die selbsthergestellten Gegenstände ansprechend präsentiert und mit kleinen Preisschildchen versehen. In den folgenden Tagen schließen sich immer mehr Kinder – auch aus anderen Klassen – an. Spendengelder in Höhe von einhundertfünfzig Euro sind das Ergebnis.

---

Was in diesem Erinnerungsbild sichtbar wird, ist Bildung in einem erweiterten Sinn. Kinder erfahren ihre Selbstwirksamkeit, indem sie eigenständig nach einer Lösung für ihre Fragen suchen und diese mithilfe der Unterstützung ihrer Erzieher:innen umsetzen können. Auf dem Weg dorthin durchlaufen sie unter anderem zahlreiche soziale Prozesse, um in der Gruppe handlungsfähig zu sein. Sie erwerben feinmotorische Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Dinge herzustellen und lernen außerdem das Planen eines Verkaufsstandes. Dabei sind sie getragen von inneren Bildern – wie zum Beispiel dem Adventsbasar oder dem Sommerfest – die ihren Handlungen Impulse geben.

Institutionelle Voraussetzungen, konzeptionelle Rahmenbedingungen und die Haltung der Pädagog:innen brauchen eine bestimmte Ausrichtung, damit solche Prozesse gelingen können. Johannes Wolter prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „Freizeitheimat“ (Wolter 2016), der für verlässliche pädagogische Umgebungen und Beziehungen sowie sinnstiftende Anregungen steht, die den Kindern ein Wohlgefühl vermitteln und es ihnen ermöglichen, ihre Kräfte in einem sinnerfüllten Erleben und Tun entfalten zu können.

Die sogenannte Freizeitheimat setzt sich in diesem Sinn von dem eher von Lehrkräften vorstrukturierten Lernen im Unterricht ab. Sie eröffnet einen Raum, in dem Kinder ihre Fähigkeiten individuell und handlungsbezogen erproben können. Demnach bedeutet Ganztagschule eben nicht die „Verschulung des Nachmittages“, sondern die Gestaltung von „Ganztagslebens- und Lernräumen“ (ebd.), in denen vielfältige Verknüpfungen von formellen und informellen Lernanlässen möglich und lebenspraktische Bildungsimpulse gesetzt werden können.

Ist es zeitgemäß, in ein Fachbuch zum Thema Ganztagsbetreuung in Waldorfschulen die Begriffe Heimat und Beheimatung einfließen zu lassen? Werden damit nicht nationalistische Tendenzen angedeutet, in denen Abstammung und Herkunft zur Identitätsbestimmung herangezogen, bestimmte Normen und Tra-

ditionen hervorgehoben werden? In der vorliegenden Publikation werden Heimat und Beheimatung jedoch im Sinne des von Erol Yildiz und Wolfgang Meixner geprägten Begriffs des „Mehrheimischseins“ verstanden (Yildiz/Meixner 2021, S. 9).

Gemeint ist hier ein inklusiver Raum, in dem „sich mehrfach überlagernde und überkreuzende soziale und kulturelle Erfahrungen sichtbar“ (ebd., S. 45) werden können. In Zeiten hoher Mobilität und Flexibilität können in diesem Sinne in offenen Prozessen Orte entstehen, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Phänomene zu einem neuen Ganzen zusammengesetzt werden und die somit zum Ausgangspunkt für eine neue, vielschichtige Alltagspraxis werden können (ebd.). In diesem Zusammenhang werden in der vorliegenden Publikation die Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horte als verlässliche Ausgangspunkte beschrieben, die es Kindern unterschiedlicher Herkunft, Sprache, Kultur, Identität und Bildungsvoraussetzungen ermöglichen, ihre Potenziale frei zu entfalten.

In der Landschaft der Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horte wird die ergänzende Förderung und Betreuung als eben jener Lebensraum verstanden, in dem Kinder neben einer räumlichen Heimat auch eine verbindliche soziale Gemeinschaft und rhythmische Tagesabläufe vorfinden, die einerseits Orientierung geben und Ausgangspunkt für ihre Aktivitäten sind. Andererseits ist in Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horten auch die Möglichkeit enthalten, ein offener Lernort für neue „Handlungs- und Denkhorizonte“ (ebd., S. 31) zu sein.

Auf das Verhältnis von schulischen und außerschulischen Institutionen bezogen konstatiert Maria Fölling-Albers (2000) eine Entgrenzung von Schule durch eine Vermischung und neue Formierung von Aufgabengebieten und Zuständigkeiten (ebd., S. 121). Diese Tendenz resultiert einerseits aus der Entscholarisierung von Schule, einer Öffnung von Schule gegenüber ihrer Außenwelt, wodurch das Außerschulische Einzug in den Schulalltag erhält. Umgekehrt verweist sie darauf, dass außerschulische Institutionen schulische Aufgaben übernehmen, sodass es zu einer „Scholarisierung von Freizeit“ (ebd., S. 124) komme. Als ein verbindendes Element erweist sich gleichzeitig die Anreicherung der schulischen Handlungspraxis mit Elementen aus Kontexten oder Handlungspraxen, die außerhalb der Schule verortet oder als dem Lehrer:innenhandeln nicht per se zugehörig angesehen werden.

In diesem Zusammenhang werden Unterricht, außerschulische Angebote und Freizeit auf eine neue Art miteinander verknüpft und Kindern auch über den regulären Unterricht hinaus zahlreiche Bildungschancen in den Bereichen soziales Lernen, persönliche Entwicklung, Bewegung, Sport und Spiel sowie Kultur, Natur, Kunst und Handwerk ermöglicht.

Das vorliegende Buch gibt Einblicke in die waldorfpädagogisch orientierte Alltagsgestaltung der Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horte und zeigt somit Wege auf, wie Lebens- und Lernorte für Kinder kreiert werden können, in denen

die Anliegen des schulischen Unterrichts fortgeführt und ergänzt und in denen individuelle Bildung in einem ganzheitlichen Sinn ermöglicht werden.

Kapitel zwei beschäftigt sich mit der Rhythmisierung des Alltags. Es wirft einen Blick darauf, wie Rhythmus helfen kann, Abläufe zu verinnerlichen und durch eine wohldurchdachte Abwechslung von Anspannung und Entspannung ein gesundes Maß für die Alltagsgestaltung zu finden. Auch ein Wechsel zwischen eher gemeinschaftlich oder eher individuell orientierten Aktivitäten trägt dazu bei, den verlängerten Tag in der institutionellen Betreuung förderlich zu gestalten. Ein Schwerpunkt liegt dabei in der Beschreibung von Ritualen, deren Kraft in ihrer gemeinschaftsbildenden Wirkung liegt. Sie durchziehen den Alltag wie Knotenpunkte, die die Wege der einzelnen Kinder immer wieder zu gemeinschaftlichen Erfahrungen zusammenführen. Wie das Zusammenspiel zwischen Gemeinschaftserleben und individueller Förderung in waldorfpädagogisch arbeitenden Einrichtungen täglich, wöchentlich, monatlich und jahreszeitlich rhythmisch initiiert werden kann, kommt hier außerdem zur Sprache. In diesem Zusammenhang wird auch ein Blick auf die kleinen und größeren Übergänge im Alltag gerichtet und die Frage nach Hausaufgaben diskutiert. Die Gestaltung des Tagesablaufs wird in diesem Kapitel in einen über den Schultag hinausreichenden Zusammenhang gestellt, in dem auch das Leben im Elternhaus und der nächtliche Schlaf ihre Berücksichtigung finden.

Das dritte Kapitel beschreibt Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horte als Orte einer verbindlichen sozialen Gemeinschaft, die dem Kind in den Mittags- und Nachmittagsstunden neben der räumlichen auch eine soziale Beheimatung ermöglicht. Es wird aufgezeigt, welche unterschiedlichen Chancen altershomogene oder altersgemischte Gruppen als Orte des sozialen Lernens unter Gleichaltrigen bieten können. Dieses Kapitel setzt sich darüber hinaus mit den Möglichkeiten des sozialen Lernens in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen auseinander und beschreibt, wie die Sozialgestalt der Waldorf-Ganztagsgrundschule beschaffen sein sollte, um demokratiebildend zu wirken. Gemeinschaft bedeutet, sich mit den Vorstellungen, Wünschen und Interessen der anderen Kinder auseinanderzusetzen, Kompromisse zu finden und damit handlungsfähig zu sein. Ein wichtiger Ort für diese Lernerfahrung ist das freie Spiel. Es kann immer wieder zum elementaren Erleben der Selbstwirksamkeit führen, wenn die äußeren Rahmenbedingungen dies erlauben. In diesem Kapitel wird beschrieben, unter welchen Voraussetzungen die Aspekte informeller Bildung im Spiel zum Tragen kommen.

Das vierte Kapitel geht auf die große Bewegungsfreude der Kinder in den ersten Schuljahren ein und beschreibt unterschiedliche Möglichkeiten und Anlässe, diesen wichtigen Entwicklungsbereich über den ganzen Schultag hinweg förderlich zu gestalten. Die Schaffung von vielfältigen Bewegungsanlässen leistet insgesamt einen großen Beitrag für die gesunde Entwicklung der Kinder. Körperliche Aktivitäten können viele weitere Entwicklungsbereiche anstoßen und sind somit in diesem Lebensalter von großer Bedeutung. Es wird aufgezeigt, wel-

ches Potenzial in der Gestaltung von naturnahen Außengeländen liegt und wie Kinder durch die gewählten Umgebungen und Materialien in Freiheit ihre Bewegungskompetenzen entfalten können. Das Potenzial in den hier dargestellten Umgebungen geht weit über die Schaffung von Spiel- und Bewegungsanlässen hinaus. Sie ermöglichen ein forschendes Entdecken der vier Elemente Erde, Feuer, Wasser und Luft. Besonders motivierend wirken auf die Kinder diejenigen Bewegungsanlässe, die sie sich selbst schaffen. In diesem Zusammenhang werden Bauspielplätze beschrieben, die es den Kindern ermöglichen, sich abwechslungsreiche und herausfordernde Spielgeräte selbst zu konstruieren. Mit Bauspielplätzen werden Räume und Materialien bereitgestellt, die die Bewegungsfreude, aber auch gleichzeitig den Forschergeist der Kinder anregen und diese außerdem in der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten unterstützen. Ein weiterer Fokus in Verbindung mit der Bewegungsförderung liegt auf zirkuspädagogischen Projekten, die auf ihre einzigartige Weise die Bewegungsfreude der Kinder aufgreifen und die in einem ästhetisch-spielerischen Sinn wirksam werden.

Einen verantwortungsvollen Beitrag zur Gesundheitsförderung leisten Erzieher:innen in Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horten bei der Bildung von Ernährungsgewohnheiten und der Ermöglichung von Ruhepausen. Das Spektrum der Ernährungsbildung verläuft hier von der Auswahl der angebotenen Lebensmittel über die Vermittlung von Fähigkeiten bei der Zubereitung von Speisen bis hin zur Schaffung einer kommunikativen Atmosphäre während der Mahlzeiten. Das fünfte Kapitel gibt Einblicke, wie in diesem Zusammenhang im Alltag Rituale gepflegt, Nachhaltigkeit erfahrbar gemacht, aber auch ein offenes Verhältnis gegenüber anderen Kulturen gepflegt werden können. Ein weiterer Schwerpunkt der gesundheitlichen Bildung liegt darin, den Kindern Räume, Zeiten und Rituale der Entspannung anzubieten.

Eine Möglichkeit, für und mit Kindern Ruhepausen zu gestalten, besteht darin, Kinderbücher vorzulesen. Welche weitreichende Wirkung das (Vor-)Lesen auf die Lesekompetenz, die Fantasie der Kinder und auch auf die Beziehung zwischen Erziehendem und Kind haben kann, ist Thema des sechsten Kapitels. Kriterien für eine entwicklungsgerechte Auswahl von Lesestoffen werden diskutiert, denn sie sind eine Voraussetzung dafür, das Kind in seinen Themen abzuholen, um damit das Vorlesen zu einem Genuss zu machen und gleichzeitig zu einem wichtigen Bildungselement. Die Bereitstellung von Büchern ist auch ein Schritt auf dem Weg zur Medienkompetenz. Alltagsintegrierte praktische Medienprojekte, die zum Teil auch auf die Lektüre von Kinderbüchern aufbauen, runden das Kapitel ab.

Zu den großen Themen des Kindes in der Grundschulzeit gehören die zunehmende Selbstständigkeit und das große Bedürfnis, sich als selbstwirksam zu erleben. Im siebten Kapitel wird deutlich, dass gerade in diesem Punkt eine sehr gute Kooperation mit den Lehrkräften erforderlich ist, wenn beispielsweise In-

halte aus dem Unterricht am Nachmittag projekthaft ihre Fortsetzung finden. Aber auch alltagstaugliche Fähigkeiten und das Übernehmen von Diensten im Ganztagsschul- oder Hortalltag gehören dazu. Das Schulhaus selbst mit all seinen Nebengebäuden, Hof und Garten kann zum Lernraum werden, den die Kinder aktiv handelnd selbst mitgestalten, weil gewisse Notwendigkeiten es erforderlich machen. Solche sinnstiftenden Aufgaben werden von den Kindern ganz besonders gern übernommen, denn sie erfüllen ihr Bedürfnis nach einem sinnhaften Tun (Erikson 1966). Damit sich das Kind zunehmend als kompetent erleben kann, braucht es viele Anregungen und kreative Räume. Diese werden im waldorfpädagogischen Zusammenhang häufig in der Beschäftigung mit handwerklichen und künstlerischen Tätigkeiten sowie Arbeiten im Zusammenhang mit den Jahreszeiten angeboten. So bieten beispielsweise verschiedene Formen des Theaterspiels zahlreiche Anlässe, um künstlerisch-praktische Tätigkeiten interdisziplinär miteinander zu verknüpfen und den kindlichen Schaffensdrang in prozesshaft angelegten Projekten zur Entfaltung zu bringen.

Im siebten Kapitel wird darüber hinaus dargestellt, wie Schulgelände und Werkstätten für Grundschulkinder beschaffen sein sollten, um sie dazu anzuregen, schöpferisch tätig zu werden. Sinnhaftes Tun und forschendes Entdecken können in besonderem Maße in naturnahen Umgebungen oder im Zusammenleben mit Tieren erlebt werden. Es werden Vorschläge gemacht, wie das eigenständige Erkunden der Kinder durch Projekte im Rhythmus der Jahreszeiten ergänzt werden kann. Auf diese Weise entstehen durch Tätigkeiten erlebte Erfahrungen, die die schulischen Lernprozesse aufgreifen und naturwissenschaftliche Bildung erweitern können. Prozesshaftes Arbeiten über längere Zeiträume trägt zu einer tiefen Verankerung aller Bildungsinhalte bei.

Die in diesem Buch beschriebenen möglichen Bildungsimpulse der Waldorfganztagsgrundschulen und -Horte sind nur umsetzbar, wenn alle am Prozess beteiligten Akteur:innen Hand in Hand arbeiten. Im achten Kapitel soll es daher um eine wertschätzende und gelingende Kommunikation und Kooperation sowohl in den multiprofessionell arbeitenden Teams als auch in den Erziehungspartnerschaften gehen. Wie die Arbeit der Gremien ineinandergreifen kann und welche Ressourcen und Formen der Zusammenarbeit für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Bildungsarbeit notwendig sind, wird an dieser Stelle gezeigt. Die Auseinandersetzung mit der professionellen Qualität kann als kontinuierlicher Prozess die Schulentwicklung begleiten. Sie erfordert ein spezifisches Vorgehen, das die Grundsätze der Waldorfpädagogik mit gängigen Qualitätsmanagementverfahren verbindet. Auch die finanzielle Ausstattung von Waldorfganztagsgrundschulen und -Horten spielt eine zentrale Rolle für die Zusammenarbeit der pädagogischen Mitarbeitenden, da sie die Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit, die Teamkultur und die Qualität der Angebote maßgeblich beeinflusst.

Dieses Kapitel zeigt auch, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit aller am Erziehungsprozess Beteiligten in einer Waldorf-Ganztagsgrundschule klare Organisations- und Kommunikationsstrukturen erfordert, um eine enge Abstimmung zu Fragen des pädagogischen Alltags zu ermöglichen. Bei allen Überlegungen steht das Wohl des Kindes am ganzen Tag im Mittelpunkt.

Erfahrungen besonderer Momente aus den Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horten werden in Erinnerungsbildern (EB) dokumentiert und dienen als Anregungen für die pädagogische Praxis. In den Beschreibungen und Erinnerungsbildern sind alle Namen von Personen geändert und Institutionen werden nur mit ihrer ausdrücklichen Erlaubnis genannt.

## 2 Rhythmisierte Abläufe

Zeit und Rhythmus sind zwei verschiedene Konzepte, die eng miteinander in Verbindung stehen und doch sehr unterschiedliche Bedeutungen haben. Die Zeit ist eine messbare Einheit, die sich in bestimmten Abständen wie zum Beispiel in Sekunden, Minuten, Stunden, Tagen, Wochen, Monaten und Jahren wiederholt. In diesem Zusammenhang bezieht sich der Rhythmus auf wiederkehrende Elemente oder Begebenheiten in relativ regelmäßigen Abständen. Rhythmus kommt uns augenscheinlich in der Musik, der Sprache oder dem Tanz entgegen und darüber hinaus auch in vielen natürlichen Phänomenen. Der Rhythmus bindet Zeiteinheiten zu einem organischen Ganzen zusammen, gibt zeitlichen Abläufen eine Struktur, einen besonderen Charakter. Pädagogische Fachkräfte in Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horten gestalten rhythmisierte Abläufe, das heißt, sie stellen die Gestaltung der Zeit einerseits in einen übergreifenden Wechsel der Jahreszeiten, Monate und Wochen, andererseits auch in den täglichen Wechsel von Schlafen und Wachen. Dabei werden die Rhythmen des menschlichen Organismus mit den kosmischen Rhythmen, also den Rhythmen von Erde, Sonne, Mond und Planeten in einen Zusammenhang gebracht. Diese Grundidee basiert auf der Annahme, dass der Mensch Teil eines universellen Ganzen ist (Glöckler 2020).

Durch die bewusste Integration der Rhythmen wird eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder angestrebt, die sie in Einklang mit sich selbst und ihrer Umwelt bringt. Dieses Konzept bietet Orientierung und fördert nicht nur die individuelle Reifung, sondern auch ein tiefes Verständnis für die Zusammenhänge des Lebens.

### 2.1 Der Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesrhythmus

---

#### EB 2: September – der Erntemonat

Familie Schulz bringt im Monat September einen großen Korb voller Äpfel aus ihrem Schrebergarten in den Freizeitbereich der ersten Klasse einer Waldorf-Ganztagsgrundschule mit. Sie schafft es nicht, die vielen reifen Früchte dieses Sommers selbst zu verarbeiten. Beim Betrachten der Äpfel erzählt der Erzieher Herr Friedemann von früher, als Süßigkeiten aus Zucker, Schokolade oder ähnlichem eine Seltenheit waren. Damals wurden die Äpfel in Ringe geschnitten und getrocknet, was den Äpfeln eine noch intensivere Süße gab. Die Kinder möchten das auch ausprobieren. Gemeinsam tragen sie alle Materialien zusammen:

Messer, Brettchen, Backpapier und Gitterroste. Dann werden die Aufgaben eingeteilt. Einige Kinder waschen die Äpfel, entkernen sie und schneiden sie anschließend in Ringe. Andere legen sie vorsichtig auf Gitterroste und Backpapier und breiten alles auf dem Fensterbrett in der Sonne aus. Ab diesem Tag werden die Apfelringe täglich nach der Mittagspause gewendet. Dabei spricht Herr Friedemann ein kleines Apfelgedicht, das die Kinder schon nach wenigen Tagen mitsprechen können. Nach einer Woche sind die Apfelringe getrocknet und werden in Gläser mit Schraubverschluss gefüllt. Bei besonderen Anlässen darf nun davon genascht werden. Nur kurze Zeit später bringen die Eltern einen großen Korb voll Pflaumen mit. Die Kinder überlegen, ob sie vielleicht auch getrocknet werden können. Sie schneiden die Kerne heraus und legen sie zum Trocknen auf die Fensterbretter. Nach ein paar Tagen bemerken sie, dass einige Pflaumen, die nicht genug Sonne abbekommen, matschig werden und schimmeln. Sie schneiden die einzelnen Stücke in dünnere Scheiben und platzieren sie an einem besseren Ausschnitt des Fensters. Nach einer Woche sind auch die Pflaumen ganz trocken und süß. Auf diese Weise wird der September ein wahrhaftiger Trockenfruchtmonat, dessen besonderen Duft die Kinder noch lange in Erinnerung haben.

---

Rhythmische Vorgänge sind nach Michaela Glöckler (2006) die Voraussetzung für körperliche, seelische und geistige Identitätsbildung. Durch die häufige Wiederholung einer Sache wird sie verstärkt, es tritt Gewöhnung, Fähigkeits- und Gedächtnisbildung ein.

Während in den ersten Lebensjahren zeitliche Abläufe fast ausschließlich von den Erwachsenen für die Kinder strukturiert werden (Müller 2020), kommen Kinder ab dem Schuleintritt allmählich in die Lage, sich selbstständig in der Zeit zu orientieren oder sich ihren Tag mit Blick auf die Uhr selbst einzuteilen. In der frühen Kindheit wird Zeit von Kindern zunächst als eine Abfolge verschiedener Handlungen verstanden, wie zum Beispiel „Das Mittagessen ist nach der Geschichtenzeit.“ In den ersten Schuljahren beginnt beim Kind eine genaue Vorstellung davon zu wachsen, was es bedeutet, dass es um 13.00 Uhr Mittagessen gibt.

Es bedarf am Anfang der Schulzeit noch einer hohen Aufmerksamkeit der Erzieher:innen, alle Kinder rechtzeitig an ihre Termine zu erinnern, sie zum Beispiel zum richtigen Zeitpunkt nach Hause oder zu ihren Freizeitaktivitäten zu schicken. Im Laufe der ersten Schuljahre erlangen die Kinder allmählich ein sicheres Zeitgefühl und lernen, sich zeitlich zu orientieren. Um Orientierung in der Zeit erleben zu können, braucht das Kind zunächst noch eine Regelmäßigkeit in allen Abläufen. Sie bezieht sich einerseits auf die großen Rhythmen wie Jahre, Monate und Wochen, aber auch auf kleinere Einheiten wie Tage und Stunden. Können sich die Kinder auf ein regelmäßig wiederkehrendes Geschehen verlassen, gewinnen sie Sicherheit (Auer 2017). Rhythmisch wiederkehrende Abläufe und Stundenpläne helfen dabei, ein Zeitgefühl zu entwickeln (Auer 2021). Sobald die Kinder grundlegende mathematische Fertigkeiten entwickelt haben, können sie anfangen, die Struktur der Uhr (12-Stunden- und 60-Minuten-System) zu begreifen.

Kinder mit einem gut ausgeprägten Zeitgefühl erleben Kontinuität. Sie werden nicht überrascht von dem, was als nächstes dran ist, können sich gut auf Lernangebote in der Schule einlassen und mit Freude und Erfolg lernen (ebd.). In der Waldorfpädagogik (Steiner 1907) wird davon ausgegangen, dass mit Beginn der Schulzeit die Entwicklung des Kindes durch eine zunehmende Eigenständigkeit in der Ausbildung eigener Gewohnheiten, das heißt individueller, wiederkehrender Verhaltensweisen, geprägt ist. Erzieher:innen können hierbei unterstützend wirken, indem sie Routinen im Alltag etablieren, aber auch spielerisch mit den Kindern die Zeitmessung erproben, wenn sie beispielsweise die Kinder einschätzen lassen, wie lange bestimmte Tätigkeiten oder Abfolgen dauern. Zeigeruhren oder Tagespläne erleichtern es den Kindern, Uhrzeiten als abstraktes Maß zu verstehen und im Kontext des gesamten Tagesablaufes einzuordnen.

## **Der Rhythmus der Jahreszeiten**

Die rhythmische Wiederkehr der Jahreszeiten bleibt – auch im zweiten Jahrsiebt noch – ein wesentliches rahmengebendes Element. Am besten können die Kinder den Wechsel der Jahreszeiten in der Natur erspüren, zum Beispiel an unterschiedlichen Temperaturen, Stimmungen, den Farben des Laubes oder an den Aggregatzuständen des Wassers. Jahreszeitlich geprägte Tätigkeiten – wie im Erinnerungsbild dargestellt – unterstützen diese Wahrnehmungen. In pädagogisch gestalteten Innenräumen sind Jahreszeitentische oder jahreszeitlich ausgerichteter Raumschmuck die wichtigste sichtbare Verkörperung der in der Natur vorherrschenden Stimmung oder der jeweiligen Festeszeit. Wie bereits im Elementarbereich können durch die Auswahl von Farben und Materialien die Stimmungen der Natur im Gruppenraum sichtbar gemacht werden. Das allmähliche Entstehen und die prozesshafte Vervollständigung des Jahreszeitentisches kann mit den Kindern gemeinsam beobachtet und gestaltet werden.

Auch Lieder, Gedichte und Spiele können so ausgewählt werden, dass sie die Stimmungen, Traditionen oder Feste einer bestimmten Jahreszeit aufgreifen. Lieder über die Sonne, das Zwitschern der Vögel und den Duft der Blumen im Frühling erweitern und vertiefen die Eindrücke, die die Kinder in dieser Jahreszeit in der Natur erleben. Im Sommer wird die schöne Stimmung am See oder am abendlichen Lagerfeuer besungen, im Herbst der Wind und das Rascheln der Blätter.

Spiele, wie das Schneemannbauen oder Schneeballschlachten im Winter oder Wasserschlachten im Sommer ermöglichen es den Kindern, die Jahreszeiten mit allen Sinnen zu erfahren. Zu den sommerlichen Aktivitäten und Bewegungen gehören das Baden, Schwimmen, Plantschen und Matschen, zum Herbst das Drachensteigen-Lassen, zum Winter das Schlittschuhlaufen und zum Frühling die Ball-, Hüpf- und Fangspiele.

Das handwerklich-künstlerische Arbeiten mit Naturmaterialien sorgt an dieser Stelle vor allem im taktilen Bereich und im Erleben von unterschiedlichen Gerüchen für jahreszeitlich geprägte Sinneswahrnehmungen. Der Geruch von frischer Erde wird mit dem Frühling verknüpft, der Duft von Wachs erinnert an das vorweihnachtliche Kerzenziehen. Im Umgang mit den jahreszeitlich ausgewählten Naturmaterialien können die Kinder ihren kreativen Ausdruck erproben, wie zum Beispiel beim Gestalten von Ostereiern im Frühling, beim Flechten von Blumenkränzen im Sommer. Eine besonders feinmotorische und kreative Herausforderung stellen das Kürbisschnitzen oder das Bauen von Blättermobiles im Herbst dar.

## Der Monatsrhythmus

Für Kinder, die an Waldorfschulen unterrichtet werden, ist der Monatsrhythmus fest verankert und gut wahrnehmbar. Sie werden in den Kernfächern (Rechnen, Schreiben, Lesen, Sachkunde) in Epochen unterrichtet, die sich im Rhythmus von drei bis vier Wochen abwechseln. In diesem Zeitabschnitt beschäftigen sie sich vertieft mit einem Thema und verbinden sich damit. Im Hauptunterricht nähern sich die Kinder täglich einem Themengebiet, das im jeweiligen Monat behandelt wird, von den verschiedensten Seiten an. Sie recherchieren dazu, setzen sich künstlerisch kreativ damit auseinander oder lernen eigenständig in Arbeitsgruppen. Nach Michaela Glöckler (2006, S. 19) dient dieser Rhythmus einer nachhaltigen Ausbildung von Fähigkeiten. Um Kinder zu „intelligenten Denkleistungen“ herausfordern zu können, sollten sie vier Wochen an einer Sache dranbleiben und sich in den Stoff „einleben“ (ebd.).

Der Vierwochenrhythmus kann auch in den Nachmittagsstunden aufgegriffen werden, wenn – wie im Erinnerungsbild – zum Beispiel jahreszeitlich geprägte Tätigkeiten über einen Zeitraum von vier Wochen durchgeführt werden. Durch die wiederholte Ausführung derselben oder ähnlicher Aktivitäten über einen längeren Zeitraum können Kinder tief in das Tun eintauchen und sich damit verbinden.

In vier Wochen haben die Kinder ausreichend Zeit, um ihre Fähigkeiten auf einem speziellen Gebiet zu entwickeln, sie zu vertiefen und zu erweitern. Kinder, die eine Aktivität über einen längeren Zeitraum ausüben, entwickeln die Möglichkeit, Probleme strategisch zu lösen, denn wie im Erinnerungsbild dargestellt, kann bereits erworbenes Wissen auf andere Situationen transferiert werden. Die Kinder erkennen ihren eigenen Fortschritt und erleben Erfolge. Dies stärkt ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation. Nach Steiner entwickeln Kinder im Grundschulalter ihre eigenen Interessen und Neigungen (Steiner 1907). Diese können sie besser entdecken, wenn sie verschiedene Aktivitäten über einen längeren Zeitraum ausprobieren können. Die Zusammenarbeit an wiederkehrenden Tätigkei-

ten führt zu schönen gemeinsamen Erlebnissen, die gute Gewohnheiten prägen, erinnerungsbildend sind und zur Pflege der sozialen Gemeinschaft beitragen.

## Der Wochenrhythmus

Der Wochenzyklus wird für die Kinder im schulischen Alltag zunächst einmal durch sich wiederholende Fächer im Stundenplan erlebbar. Darüber hinaus haben sich rhythmisch wiederholende Freizeitaktivitäten an verschiedenen Tagen der Woche ihren Platz. Dazu gehören Instrumentalunterrichte, sportliche Aktivitäten in Vereinen oder sonstige Kurse, an denen Kinder außerhalb der Schulzeit teilnehmen. Innerhalb der Betreuungszeiten in der Ganztagsgrundschule können auch gemeinschaftliche Projekte und Aktivitäten an bestimmten Tagen oder in bestimmten Wochenabschnitten stattfinden, beispielsweise ein Tag, an dem einmal wöchentlich ein Feuer gemacht wird, ein Waldtag, ein Bienenpflagestag, ein Reparaturtag, ein Backtag oder ähnliches.

Bei der Planung und Strukturierung der Wochentage werden in den Waldorf-Ganztagsgrundschulen und -Horten in der Regel die besonderen Qualitäten der Wochentage berücksichtigt. Die Qualitäten zeigen sich unter anderem in der Benennung der Wochentage, die sowohl in der deutschen als auch in anderen Sprachen (beispielsweise Montag – Mond, Sonntag – Sonne oder Mardi – Mars) sichtbar werden (Steiner 2015). Bei der Gestaltung der einzelnen Wochentage können durch die Berücksichtigung dieser Qualitäten Akzente gesetzt werden, die eine heilsame Wirkung auf das seelische Empfinden haben. Ihre Wiederholung gibt Sicherheit und schafft Vertrauen (Glöckler 2006).

Wenn also Pädagog:innen diese Wochentageeigenschaften in die Gestaltung und Rhythmisierung von Unterricht und außerschulischen Aktivitäten berücksichtigen, kann das den pädagogischen Alltag kräfteaufbauend bereichern und beleben. Im Folgenden werden einige Ideen, wie die besonderen Eigenschaften der Wochentage in den pädagogischen Alltag integriert werden könnten, erläutert.

An Montagen erleben Pädagog:innen häufig Stimmungen in der Kindergruppe, die sowohl von Aufbruch als auch von Unruhe geprägt sind. Die Stimmung dieses Tages, dessen Name mit dem Mond in Verbindung gebracht wird, kann am besten aufgegriffen werden, wenn man die Qualität des Neubeginns der Woche aufgreift und möglicherweise auf das Erlebte am Wochenende zurückschaut. Ein gemeinsamer Blick auf das Wochenende in einer wertschätzenden Atmosphäre kann helfen, das Zurückliegende kindgemäß zu reflektieren, zu ordnen und somit zur Ruhe zu bringen. Auch kann man den Wochenbeginn mit einer ruhigen, sinnlichen Aktivität anfangen, beispielsweise mit einer Naturbetrachtung oder einer Geschichte, die eine emotionale Tiefe hat. Besonders kreative Tätigkeiten wie das Malen oder Musizieren, die die inneren Empfindungen ansprechen, könnten

am Montag ihren Platz finden. Einen speziellen Fokus sollten Pädagog:innen an diesem Wochentag auf Übergänge und Rituale legen, um den Kindern Geborgenheit, Ruhe und Sicherheit für die neue Woche zu geben.

Sind die Kräfte des Wochenanfangs auf eine konstruktive Art und Weise harmonisiert, bereitet der nun folgende Mars-Tag (lateinisch *diēs Martis*) einen guten Boden für energiegelade und tatkräftige Aktivitäten. Nun ist der richtige Zeitpunkt für körperlich und geistig herausfordernde Aufgaben in Bewegung und Sport oder bei handwerklichen Tätigkeiten. Könnte dies der richtige Tag für eine Zirkus-AG oder einen Werkstatttag sein? Dabei können Geschichten von kraftvollen Taten oder mutigen Entscheidungen die Kinder inspirieren, eigene Herausforderungen anzunehmen. Auch raumgreifende Bewegungsspiele oder Aktivitäten, die den Tatendrang und die Dynamik des Tages unterstützen, passen am Dienstag gut.

Der Mittwoch lenkt den Blick auf seine mittlere Stellung in der Abfolge der Arbeits- oder auch Schultage. Als sogenannte Halbzeit verbindet er die Tage des Wochenanfangs mit dem noch zu erledigenden Pensum bis zum Ende der Arbeits- bzw. Schulwoche. Auch die lateinische Bezeichnung (*diēs Mercurii*) gibt einen Hinweis auf eine vermittelnde Funktion dieses Wochentages. Sie leitet sich ab vom Götterboten Merkur aus der griechischen Mythologie, dessen besondere Eigenschaften mit Kommunikation und Beweglichkeit in Verbindung gebracht werden. Alles, was im weitesten Sinn dazu beitragen kann, sprachliche und soziale Fähigkeiten zu fördern, wie beispielsweise Theaterproben, Gruppengespräche oder Spiele, die Teamgeist erfordern, können besonders am Mittwoch ihren Platz haben. Wird der Rhythmus in den Aktivitäten an diesem Tag flexibel gehandhabt, beispielsweise durch einen offenen Umgang mit einzelnen Phasen des Tagesablaufes oder durch Projekte, bei denen die Zusammensetzung der Teilnehmenden variiert, können Kreativität und Austausch gefördert werden.

Der Donnerstag ist an den meisten Waldorfschulen der Tag, an dem die Kollegien ihre wöchentlichen Konferenzen abhalten. Sie dienen dem kollegial-fachlichen Austausch, einem forschenden Blick auf das Kind und der kontinuierlichen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Steiner selbst gab den Hinweis, dass der Donnerstag (Jupitertag) ein geeigneter Tag sei, um Gedanken zu sammeln (Steiner 2010). Ein gedanklicher Überblick kann in die Aktivitäten des Donnerstages einfließen, wenn man beispielsweise gemeinsam an größeren Projekten arbeitet, bei denen sowohl Verantwortungsbewusstsein und Übersicht gefordert sind. Unterrichtsthemen oder Aktivitäten, die größere Zusammenhänge herstellen, beispielsweise in der Tier- oder Pflanzenkunde oder in Geschichten mit einem moralischen Schwerpunkt, könnten fruchtbar wirken. Der Donnerstag kann auch dafür geeignet zu sein, Rituale und Übungen, die den Gemeinschaftsinn stärken, zu beratschlagen, einzuführen oder zu pflegen.

Am Freitag kann die Woche einen sanften Abschluss durch ein ästhetisch gestaltetes Abschlussritual oder durch gemeinsames Singen finden. Tätigkeiten, die

mit Schönheit, Harmonie und Kreativität verbunden sind, begünstigen diese Rituale. In der Kunst, in der Musik, in der Hand- oder Gartenarbeit kann das Schöne und Harmonische im Mittelpunkt stehen. Tätigkeiten oder Geschichten, die die Liebe, die Freundschaft oder die Natur betonen, unterstützen den Abschlusscharakter.

Der Samstag (Saturn-Tag) und der Sonntag (Sonnen-Tag) werden nur selten von Pädagog:innen für die Kinder gestaltet. Für die Pädagog:innen selbst könnte der Samstag ein Tag der Reflexion und Planung sein. Der Sonntag sollte generell der Erholung und Inspiration dienen. Er kann sowohl für die Pädagog:innen als auch für die Kinder und deren Familien ein Tag sein, an dem sie neue Kräfte sammeln. Schöne gemeinschaftliche Begegnungen und ästhetische Erlebnisse helfen dabei, sich auf die kommende Woche vorzubereiten. Ein Treffen mit guten Freund:innen oder Verwandten, ein schönes gemeinsames Essen, ein Museumsbesuch oder ein Ausflug in die Natur wirken hier unterstützend.

Durch die bewusste Einbindung der Wochentagsqualitäten kann der Schulalltag nicht nur harmonischer, sondern auch tiefergehend gestaltet werden. Die Kinder erleben so nicht nur einen stabilen Rhythmus, sondern auch eine feine seelische Stärkung, die auf die spezifischen Qualitäten der Wochentage abgestimmt ist.

Ein Mittel, um die zeitlichen Strukturen im Alltag erfassen zu lernen, ist der Umgang mit Uhren und Plänen. Sie dienen als visuelle Hilfsmittel, die das rhythmisch Erlebte in abstrakt lesbare Zeichen umsetzen. Kinder, die die Uhr beherrschen, können allmählich an komplexere Konzepte wie Übersichtspläne herangeführt werden. Schön gestaltet und gut sichtbar im Gruppenraum angebracht, können sie beispielsweise eine gute Orientierung darüber geben, wann es welches Gericht zu essen gibt, wann Kinder und Kolleg:innen Geburtstage haben oder wann beispielsweise Instrumentalunterricht stattfindet. Sie geben Auskunft über Abholzeiten oder darüber, wer Tisch- oder Aufräumdienst hat und vieles andere mehr. Die in den Plänen verankerten Wiederholungen bestimmter Tätigkeiten helfen mit, gute Gewohnheiten zu bilden und dienen auf diese Weise dazu, an gemeinsame Verabredungen zu erinnern.

Alle sich rhythmisch wiederholenden Ereignisse unterstützen Kinder in ihren Bildungsprozessen, insbesondere bei der Gedächtnisbildung. (Glöckler 2006). Trotz ihrer großen Bedeutung für die Gestaltung des pädagogischen Alltages bergen etablierte Rhythmen immer die Gefahr in sich, zum Selbstzweck zu werden, denn alles, was sich wiederholt, verstärkt und verfestigt sich. Dies bezieht sich nach Michaela Glöckler (ebd.) sowohl auf positive als auf negative Ereignisse. Abstumpfung bei der Gestaltung rhythmischer Prozesse im Schulalltag kann vermieden werden, wenn Pädagoginnen und Pädagogen bedürfnisorientiert arbeiten, das heißt, ihre pädagogischen Handlungen an den Interessen der Kinder ausrichten, sich von ihnen inspirieren und sie an der zeitlichen Gestaltung teilhaben lassen.

## 2.2 Die Tagesgestaltung durch die Berücksichtigung von Ein- und Ausatemphasen

Eine rhythmische Planung des Tagesablaufes innerhalb der offenen Waldorf-Ganztagsgrundschule erfordert neben dem Bewusstsein für seine hohe Relevanz auch ein großes Maß an Abstimmung und die Berücksichtigung aller beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen, der Erziehungsberechtigten und der anderen Mitarbeitenden der Waldorf-Ganztagsgrundschule. Ist die Tagesstruktur einmal konzeptionell gefasst, gibt sie sowohl den Kindern als auch den Erwachsenen eine gute Orientierung. Grundsätzlich werden in der Organisation zwei Varianten unterschieden. Im additiven Modell schließt sich nach dem durch Lehrkräfte strukturierten Unterricht ein erweitertes Angebot an, das in der Regel durch ein Mittagessen, Freizeitangebote und individuelle Förderung bzw. Schulaufgabenbetreuung ergänzt wird. In der rhythmisierten Variante wechseln sich Phasen des Unterrichtes, der Lernzeiten und der Entspannung über den ganzen Tag gesehen ab (Bründel/Hurrelmann 2017).

Die Bildungspläne der Länder, wie zum Beispiel das Berliner Bildungsprogramm, regen an, Schule und Unterricht über den ganzen Tag hinweg zu rhythmisieren (Ramseger/Preissing/Pesch 2009). Hier wird zunächst ein Widerspruch deutlich: Auf der einen Seite besteht durch die Öffnung der Schulzeiten in den Nachmittag hinein die Möglichkeit, völlig neue Zeitkonzepte für die Verteilung von Unterrichtsstunden zu entwickeln, die somit schulische Bildung über einen längeren Zeitraum als nur den Vormittag ermöglichen. Auf der anderen Seite ist der Schultag durch Stundenpläne strukturiert, welche Lehrerarbeitszeiten abbilden, die in der Regel am Mittag oder frühen Nachmittag enden. Erschwert wird der Ansatz der ganztägig strukturierten schulischen Bildung auch durch die unterschiedliche Verweildauer der einzelnen Kinder in der offenen Halbtagsgrundschule (ebd.).

Es ist also Chance und Herausforderung zugleich, rhythmisierte Tages- und Wochenpläne zu entwerfen, die jenseits des 45-Minuten-Taktes neue Zeitpläne mit Phasen von Konzentration und Entspannung sowie unterschiedlichen Arbeits- und Gruppenformen ermöglichen.

Den einzelnen Bildungsprogrammen zufolge sind auch nach der Kernphase des Unterrichtes am Vormittag, das heißt, nach dem Mittagessen, Bildungsangebote im erweiterten Sinn möglich. Da die verlässliche Ganztagsbetreuung oftmals um 13.30 Uhr beendet ist, ist dieser Zeitpunkt auch ganz konkret die Trennlinie zwischen dem strukturierten schulischen Lernen am Vormittag und den freien Bildungsangeboten am Nachmittag. Wie wird dies nun in den Waldorf-Ganztagsgrundschulen gehandhabt?

In der Allgemeinen Menschenkunde (Steiner 1919) beschreibt Rudolf Steiner, wie sich beim einzelnen Kind Seelengeist und Leib in den ersten Jahren harmoni-