

FUNDAMENTALS

Martyn Rawson: A Theory of Waldorf Teacher Education: Part 3. Learning knowledgeable action with purpose through learning-in-practice

Stefanie Greubel, Cornelia Jachmann: Professionalisierungsprozesse in Waldorfkindergärten und -krippen

EMPIRICAL RESEARCH

Jürgen Peters: Herausforderungen für die Waldorfschulen. Aus Sicht von Ehemaligen - differenziert nach Generationen

Larissa Beckel: Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule –

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR TRANSFORMATIVE EDUCATION

Axel Föller-Mancini, Bernd Fichtner, Bianka Mieskes: Introduction.
An international research project on the modes of use of social spaces in São Paulo, Brazil

Orlando Coelho Barbosa, Maria Ricardina Brandão & Paulo Ricardo Giaquinto:
The process of setting up a research participant in the CEU Butantã

Leandro Alves Lopes, Maria Candida Varone de Moraes Capecchi, João Clemente de Souza Neto, Sabrina Teixeira: The role of the ‚guiding educator‘ in the student group for citizen training-action

Marcia Tostes Costa da Silva, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Sandra Cristina Andrade Loiola: The children's weaving in the appropriation of the space of CEU Butantã

BOOK REVIEW

M. Michael Zech: Die Entstehung der modernen Zivilisation. Von Albert Schmelzer

Ulrich Kaiser: Der Erzähler Rudolf Steiner. Von M. Michael Zech

Dirk Rohde (Hrsg.): Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme.
Erziehungswissenschaftliche Studien. Von M. Michael Zech

Martyn Rawson: Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction. Von Johannes Kiersch

Tania Stoltz und Angelika Wiehl: Education – Spirituality – Creativity.
Reflections on Waldorf Education. Von Larissa Beckel

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
 Dr. Anne-Mette Stabel, Oslo/Norway
 Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter/Germany

Advisory Board

Dr. Neil Boland, Auckland/New Zealand
 Dr. Douglas Gerwin, Wilton, NH/USA
 Dr. Jennifer Gidley, Melbourne/Australia
 Prof. Dr. Tania Stoltz, Paraná/Brasil

Editorial Board

(A complete updated list of members can be found on the journal website)

Responsible Managing Editors

Prof. Dr. Axel Föller-Mancini, Alfter/Germany
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Translations into English

Norman Skillen
 Republic of Ireland

Traducciones al Español/Castellano

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Layout

Dipl. Komm.-Des. Friederike Boock, M.A.
 München/Germany
 Email: friedeboock@gmx.de

Technical Support

Digitale Heimat
 Berlin/Germany
 Support Contact: cf@digitaleheimat.de

Legal Notice: The author(s) of each article appearing in this Journal is/are solely responsible for the content thereof; the publication of an article shall not constitute or be deemed to constitute any representation by the Editors, the Publishers, the Rudolf Steiner University College, Oslo or the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter that the data presented therein are correct or sufficient to support the conclusions reached or that the study design or methodology is adequate.

© RoSE: Research on Steiner Education (2010-2021)

An International Peer-Reviewed Journal ISSN (online)1891 – 6511
 Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) &
 by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [Deutsch]	IV
Editorial [English]	V

peer reviewed

Fundamentals / Grundlagen

Martyn Rawson: A Theory of Waldorf Teacher Education: Part 3. Learning knowledgeable action with purpose through learning-in-practice.....	1
Stefanie Greubel, Cornelia Jachmann: Professionalisierungsprozesse in Waldorfindergärten und -krippen	13

Empirical Research

Jürgen Peters: Herausforderungen für die Waldorfschulen Aus Sicht von Ehemaligen - differenziert nach Generationen	34
Larissa Beckel: Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule – Strategien für mehr Bildungsgerechtigkeit an Waldorfschulen.....	54

Conceptional Framework for Transformative Education / Rahmenkonzepte für transformative Bildung

Axel Föllner-Mancini, Bernd Fichtner, Bianka Mieskes: Introduction. An international research project on the modes of use of social spaces in São Paulo, Brazil.....	69
Orlando Coelho Barbosa, Maria Ricardina Brandão & Paulo Ricardo Giaquinto: The process of setting up a research participant in the CEU Butantã.....	71
Leandro Alves Lopes, Maria Candida Varone de Moraes Capecchi, João Clemente de Souza Neto, Sabrina Teixeira: The role of the ‚guiding educator‘ in the student group for citizen training-action.....	86
Marcia Tostes Costa da Silva, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Sandra Cristina Andrade Loiola: The children’s weaving in the appropriation of the space of CEU Butantã	100

Book Reviews / Rezensionen

M. Michael Zech: <i>Die Entstehung der modernen Zivilisation</i> . Von Albert Schmelzer	111
Ulrich Kaiser: <i>Der Erzähler Rudolf Steiner</i> . Von M. Michael Zech.....	114
Dirk Rohde (Hrsg.): <i>Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien</i> . Von M. Michael Zech.....	117
Martyn Rawson: <i>Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction</i> . Von Johannes Kiersch.....	122
Tania Stoltz und Angelika Wiehl: <i>Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education</i> . Von Larissa Beckel	125

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Noch immer beherrscht die pandemische Krise, ausgelöst durch Covid-19, viele Lebensbereiche. Umso erfreulicher ist es, dass die produktiven Kräfte - trotz deutlich erschwelter Bedingungen und zuweilen dramatischer Situationen - nicht versagen. Die hier vorgelegte neue Ausgabe von *RoSE: Research on Steiner Education* ist zumindest ein Beleg dafür. Wir danken allen Autorinnen und Autoren, den GutachterInnen, den ÜbersetzerInnen sowie der Layouterin für die zuverlässige und fruchtbare Zusammenarbeit. Die vorliegende Ausgabe umfasst Beiträge zu den begutachteten Rubriken sowie zum Rezensionsteil.

Die Rubrik *Grundlagenforschung* eröffnet Martyn Rawson mit dem dritten und letzten Teil seiner Artikelserie, die insgesamt eine Theorie der Waldorfpädagogik darstellt. Der erste Beitrag behandelte Lehrerdiskpositionen und Kompetenzen, der zweite Artikel untersuchte die Relevanz des künstlerischen Übens im Kontext der Allgemeinen Menschenkunde Steiners. Und den Abschluss bildet jetzt die Studie *Learning knowledgeable action with purpose through learning-in-practice*. Stefanie Greubel und Cornelia Jachmann stellen das Forschungsdesign für eine empirische Untersuchung im Feld der Kindheitspädagogik vor. Sie gehen der Frage nach, wie in Waldorfkindergeräten mit strukturierter Beobachtung und Dokumentationen den Herausforderungen der Professionalisierung begegnet werden kann. In diesem ersten Teil der Studie diskutieren die Autorinnen den methodologische Rahmen ihrer Untersuchung.

Für die Rubrik *Beiträge zur empirischen Forschung* gibt Jürgen Peters einen Einblick in die Sichtweisen auf die Bildungsbiografien ehemaliger Waldorfschüler. Damit knüpft er an eine 2019 von Dirk Randoll und ihm selbst herausgegebene Untersuchung an. Im Rahmen einer Sekundärstudie, die sich auf das originäre Datenmaterial bezieht, werden Antworten auf die offene Frage analysiert, mit welchen Herausforderungen die Waldorfpädagogik gegenwärtig konfrontiert ist.

Rahmenkonzepte für transformative Bildung ist eine Rubrik, in der wir eine Serie von Artikeln veröffentlichen, die aus einem empirischen Forschungsprojekt in Sao Paulo, Brasilien entstanden sind. Eine bi-nationale Gruppe (Brasilien, Deutschland) untersucht seit 2018 an einer pädagogischen Einrichtung nahe einer Favela die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Ein kurzer Einleitungstext (Axel Föllner-Mancini et al.) skizziert zunächst das gesamte Projekt.

Die darauf folgenden drei Studien mehrerer Autoren aus Sao Paulo erörtern theoretische und empirische Aspekte der „Aneignung des sozialen Raumes“ und analysieren die gesellschaftspolitische Relevanz der „Vereinigten Bildungseinrichtungen“ (CEUs) in Sao Paulo.

In der Rubrik *Rezensionen* werden Neuerscheinungen der Autoren Ulrich Kaiser, Martyn Rawson und Dirk Rohde besprochen.

Allen LeserInnen und AutorInnen wünschen wir ein gesundes neues Jahr und eine anregende Lektüre!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

The pandemic crisis triggered by Covid-19 still dominates many areas of life. It is all the more gratifying that the productive forces - despite clearly aggravated conditions and at times dramatic situations - are not failing. The new edition of *RoSE: Research on Steiner Education* presented here is at least proof of this. We would like to thank all the authors, the reviewers, the translators and the layout artist for their reliable and fruitful collaboration. This issue includes contributions to the peer-reviewed sections as well as to the review section.

Martyn Rawson opens the section *Basic Research* with the third and final part of his series of articles, which as a whole is a theory of Waldorf education. The first article dealt with teacher dispositions and competencies, the second examined the relevance of artistic practice in the context of Steiner's General Study of Man. And the final article is now the study Learning knowledgeable action with purpose through learning-in-practise. Stefanie Greubel and Cornelia Jachmann present the research design for an empirical study in the field of childhood education. They explore the question of how structured observation and documentation can be used in Waldorf kindergartens to meet the challenges of professionalisation. In this first part of the study, the authors discuss the methodological framework of their investigation.

For the section *Contributions to Empirical Research*, Jürgen Peters provides an insight into the perspectives on the educational biographies of former Waldorf students. In doing so, he follows up on a study published in 2019 by Dirk Randoll and himself. Within the framework of a secondary study that draws on the original data material, answers to the open question of what challenges Waldorf education is currently facing are analysed.

Framework Concepts for Transformative Education is a section in which we publish a series of articles arising from an empirical research project in Sao Paulo, Brazil. A bi-national academic group (Brazil, Germany) has been investigating the educational processes of children and young people at an educational institution near a favela since 2018. A short introductory text (Axel Föllner-Mancini et al.) first outlines the entire project. The following three studies by several authors from Sao Paulo discuss theoretical and empirical aspects of the "appropriation of social space" and analyse the socio-political relevance of the "United Educational Units" (CEUs) in Sao Paulo.

In the reviews section, new publications by the authors Ulrich Kaiser, Martyn Rawson and Dirk Rohde are reviewed.

We wish all readers and authors a happy new year and stimulating reading!

A Theory of Waldorf Teacher Education:

Part 3. Learning knowledgeable action with purpose through learning-in-practice

Martyn Rawson

National Tsing Hua University Taiwan, Plymouth University, Waldorflehrerseminar Kiel

ABSTRACT. In this, the third in a series of related articles, learning-in-practice is explained as a process in which foundational dispositions acquired by teacher students are transformed into professional dispositions. A social practice account of professional learning in school settings analysed as communities of practice is outlined that describes three levels of participation; apprenticeship, guided apprenticeship and appropriation of practice. The related theory of sojourning in landscapes of practice is applied to account for learning during internships. Learning-in-practice is linked to learning knowing-in-practice and pedagogical tact. Learning-in-practice can lead to skilled artistry as knowledgeable action with purpose, a key teacher professional disposition. The paper is theoretical but draws on experiences with case studies in a teacher education seminar to illustrate the process being discussed.

Keywords: Waldorf teacher education: learning in landscapes of practice, knowledgeable action with purpose

ABSTRAKT. In diesem dritten Artikel einer zusammenhängenden Reihe wird das Lernen in der Praxis im als ein Prozess erklärt, in dem grundlegende Dispositionen bei angehenden Lehrkräften in professionelle Dispositionen umgewandelt werden. Es wird eine Darstellung der sozialen Praxis des beruflichen Lernens in schulischen Einrichtungen, die als Praxisgemeinschaften analysiert werden, skizziert, die drei Ebenen der Beteiligung beschreibt: die Lehre, die angeleitete Lehre und die Aneignung der Praxis. Die damit verbundene Theorie des Aufenthalts in Praxislandschaften wird angewandt, um das Lernen während Praktika zu erklären. Das Lernen in der Praxis wird mit dem Kennenlernen von Erkennen-in-der Praxis und dem pädagogischem Taktgefühl verknüpft. Lernen in der Praxis kann zu qualifizierter Fähigkeit als Erkenntnis-geleitetes, zielgerichtetes Handeln führen, einer der wichtigen beruflichen Disposition von Lehrkräften. Der Beitrag ist theoretisch, stützt sich aber auf Erfahrungen mit Fallstudien in einem Seminar für Lehrkräfte, um den diskutierten Prozess zu veranschaulichen.

Introduction

In several previous papers (Rawson, 2020 a & b, 2021a, 2022), I have outlined a theory of Waldorf teacher education that is based on an initial phase of study and artistic practice during which foundational dispositions, values, beliefs and aspirations related to Waldorf pedagogy (understood as the relationship between teaching and learning) are acquired, followed by a second phase of learning in practice during internships as a preparation for teaching, in the course of which the foundational dispositions begin to transform into professional dispositions. This process is continued through ongoing teacher learning.

In the first phase, usually undertaken in a part-time or full-time teacher education course, foundational dispositions (Fonseca-Chacana, 2019), teacher beliefs and values (Biesta, et al, 2015) are learned through the following processes that taken together comprise a process of transformational learning and biographical

orientation leading to sustainable capacity change, teacher agency and stable teacher identities. The teacher student;

1. has rich new experiences through studying Steiner's Foundations (Steiner's pedagogical anthropology) that interrupt and challenge existing understandings,
2. learns new ways of seeing through artistic exercises,
3. has unconscious resonance experiences during phases of 'forgetting', when the 'river of consciousness' flows underground (Sachs, 2017).
4. engages in hermeneutic processes of recalling, reconstructing, making sense, making meaning, forming concepts,
5. practices contemplative meditation and contemplative writing,
6. becomes pedagogically knowledgeable through study, simulation and role play,
7. makes a biographical commitment to becoming a Waldorf teacher.

In this paper I outline the second stage of the process involving learning-in-practice leading to. In the second phase of teacher education which is located in practice the foundational dispositions, teacher beliefs and values and general pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge (Shulman, 1987, 1998) are transformed in practice into professional dispositions, including knowledgeable action with purpose, which closely aligns with knowing-in-practice (Kelly, 2006) and pedagogical tact (van Manen, 1991, 2008). The text distinguishes between *teacher students* whose primary field of learning is in a teacher education institution and *novice teachers* once the field of learning moves to school, though what matters is how the individual positions herself, not the external facts, such as the amount of time spent in each field.

Learning-in-practice: how and why?

People learn in social practices as they move from being peripheral novices to full-membership and expertise (Lave and Wenger, 1991). At the same time people shape and form the practices they participate in; indeed learning is the process by which practices evolve and change. As Lave and Wenger state, "learning is not merely situated in practice- as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world" (1991, 35). Following Wenger (1998), learning as participation in a community of practice involves the generation of identities (learning as becoming), meaning (learning as experience), practice (learning as doing) and learning as a sense of belonging. Thus learning can be understood as changing participation in communities of practice. Institutions such as schools have a culture of learning (Hodkinson, et al, 2007). A culture in this sense is constituted by the actions, words, dispositions and interpretations of the participants who share a set of practices. This is not a one-way process; "cultures are produced, changed and reproduced by individuals, just as much as individuals are produced, changed and reproduced by cultures" (ibid, 419). Learning to be a teacher involves an interplay between the constraints and affordances of a given practice and its learning culture. As Hodkinson *et al* note, one of the key questions that a learning culture approach raises is "what forms of learning are made possible within a particular learning culture?" (ibid, 419).

Another factor shaping the professional learning process is the influence of the embodied dispositions and expectations that teacher students bring with them into teacher education. Many Waldorf teacher students, for example, bring high expectations about what it means to be a Waldorf teacher and they may be disappointed with themselves and others when they actually start teaching. However, as they begin to learn new identities within the learning culture they are embedded in, their experiences may change over time as their participation changes and how they are positioned by other people such as other teachers, students and parents. Novice teachers have to quickly construct stable and coherent professional identities and this is influenced by their own and others' expectations and by role models as they make the journey from novice

to expert within their field of practice. Therefore it is important that novice teachers have learned reflective practices and in particular narrative learning (Goodson, et 2010).

Korthagen has argued that much teacher behavior in the classroom is un-reflected and immediate and is based on what he calls *gestalts*, which are an “experiential mind-body system” (2010, 101) of processing and responding to information quickly to which people have become disposed. In other words, people react in the moment out of embodied patterns of behavior in response to a rapid assessment of the situation. These *gestalts* or dispositions can pre-date teacher education, being based on earlier experiences in the subject’s own education and new ones may overlay these, learning during teacher education.

In the community of practice that is the teacher education process (i.e. in a seminar) the teacher student learns dispositions that manifest as ways of seeing, attitudes and ways of thinking; what are referred to as habits of mind. These dispositions have not yet become the changed capacity that Illeris (2014) associates with transformed learning. Likewise, knowledge of pedagogy, as such, is of little use if it cannot be brought to bear meaningfully in pedagogical activities and it can only do this if it has become part of that person, in Korthagen’s (2014) terms, it has become *gestalt*. It can only become *gestalt* through action in context. Thus the problem of transfer (see Lave, 2011) can be resolved; it is not knowledge learned in the seminar that is transferred into school, but rather, dispositions and habits of mind, that is, embodied ways of seeing, being and acting that enable the novice teacher in practice to *learn* to teach and in so doing transform these foundational dispositions into professional dispositions.

Learning-in-practice involves the following basic activities;

1. learning to know-in-practice (transforming general pedagogical knowledge),
2. developing teaching skills as knowledgeable action with purpose to a level of skilled artistry(see below),
3. developing pedagogical tact,
4. ongoing reflection,
5. practitioner research.

Loebell (2016, see also Loebell & Martzog, 2016) points out that the personality of the teacher is a key factor in Waldorf education. McNally and Oberski (2003,66) report on a study that sought children’s views of what constitutes a good teacher; the report summed up, “ a good teacher ... is kind, is generous, keeps confidences, doesn’t give up on you, stands up for you, tells the truth, is forgiving...”. McNally and Oberski make the point that lists of teacher competences are useful but usually do not include such qualities, which are part of the whole person. They suggest that all good teachers also show the qualities common to good leaders, such as courage, dignity, integrity and generosity of spirit. Personality as a quality is an aspect of teacher virtuosity or practical wisdom (which I discuss below) and is based on knowledgeable skill, artistry, agency and identity, that is, what in this paper is described as knowledgeable action with purpose.

Skilled artistry as knowledgeable action with purpose

Skill has been defined by Bransby & Rawson (2020) as knowledgeable action with purpose, on the grounds that all skilled activity requires relevant knowledge and that knowledge without the ability to apply it meaningfully is of limited value to practice, though it may help students pass certain exams. The term ‘knowledgeable doer’ is used in the field of nurse education to refer to a practitioner who can integrate theory and practice and suggests that knowing and doing need to be integrated (Thompson and Thompson, 2008). I have modified it slightly to apply it to teacher education, which has the task of enabling knowledgeable pedagogical action with purpose. It also comes close to Sennett’s (2008) notion of craftsmanship (a term he retains in its gendered form) and to what Ingold (2000) calls skilled artistry. Both of these involve the enactment of knowledgeable skills, that is, the ability to apply knowledge of materials, tools, processes, contexts in the service of the real human needs. Skilled artistry means that the practitioner dwells in the real world, and is able to adjust their actions in a process of fine tuning to the actual situation, noticing and

responding to the constraints and affordances of the situation. As Ingold (2000) also points out, skilled artistry requires imagination, which itself is a kind of practice. Imagination involves the focused, exact and intentional shaping of mental images of what is possible, based on rich embodied experience in the lived-in world. Imagination is generative in that it brings forth meaningful and meaning-making practice. According to Ingold, “we do not have to think the world in order to live in it, but we do have to live in the world to think it” (cited in Ingold, 2000, 418). Another way of saying this, is that there is no practice without theory.

Craft or skilled artistry is related to what Aristotle (2009) called *poiesis*, the making of things, bringing things about that are useful and which involves the application of knowledge using one’s powers of judgement, that is, not simply implementing recipes or delivering prescribed programmes. Aristotle distinguished between *poiesis* and *praxis*. *Poiesis* is making and doing things towards a particular end, and calls on *tekhne*, knowledge of materials, tools and contexts. Ingold (2011) informs us that *tekhne* is etymologically linked to the Sanskrit words *tasha* - a tool for cutting and shaping and *taksati*, meaning ‘one who fashions’ and is also related to the Latin *texere* to weave, thus implying an activity that does not merely impose form on matter from without but implies a “tactile and sensuous knowledge of line and surface that had guided practitioners through their varied and heterogenous materials, like wayfarers through terrain” (ibid, 211). Thus the skills that *poiesis* require are literally hands-on and involve finding one’s way through the landscape or situation.

As Biesta (2019, 2020) has argued, though much of teaching involves exactly these skills, there is a dimension that involves precisely what *poiesis* is not, namely *praxis*, which is doing things that are conducive to the good life and which are an end in themselves. Pedagogical skilled artistry is knowledgeable and purposeful action but its purpose is directed towards the well-being and good of the child, rather than meeting measurable learning outcomes. *Praxis* requires a form of judgement- *phronesis*- usually translated as practical wisdom or practical knowing- that is not based on rules. As Nussbaum points out, with the notion of *praxis* Aristotle established the status of an important form of knowledge, “a science of the particular and contingent that inhabits the human world and doesn’t attempt to rise above it” (Nussbaum, 1986, 315). *Phronesis* is the form of knowledge that belongs to *praxis*. It is non-inferential and non-deductive and does not imply universals;

it must be flexible, ready for surprise and suitable for improvisation...it has to do with mutability, indeterminacy and particulars...yet [it] counts as legitimate...knowledge that allows the pursuit of happiness...and the achievement of a ‘complete life’” (Nicolini, 2012, 27).

Practical wisdom means “figuring out the right way to do the right thing in a particular circumstance, with a particular person, at a particular time” (Schwartz & Sharpe, 2010, 5-6). Practical wisdom, according to Aristotle and translated into contemporary terms, is based on a set of virtues or ‘excellences’, including according to Schwartz & Sharpe, perseverance, integrity, open-mindedness, thoroughness and kindness. The practical wisdom that teachers need in classroom practice requires ongoing pragmatic and wise judgements in situ and this is not only a matter of techniques and knowledge but is a “moral skill- a skill that enables us to discern how to treat people in our everyday social activities. So practical wisdom combines will with skill” (ibid, 8). Skill without will, these authors suggest, “can lead to ruthless manipulation, to serve one’s own interests, not theirs” (ibid). They suggest that practical wisdom is learned through experience in practice, though experience guided both by embodied beliefs and values and institutional culture.

Teachers undoubtedly need *poiesis* and the *tekhne* -like knowledge of learning processes, teaching and assessment methods but they also need to be disposed to practical wisdom, doing the right things for the common good at the right moment in the right way. Doing the pedagogical good is therefore rather a quality of *praxis* than of *poiesis*, but both are needed.

This offers us an important insight into working with Waldorf theory. The ideas belonging to Steiner’s foundational pedagogical anthropology rarely lend themselves to direct application in practice as method or content and indeed that is not their intention. Just as *phronesis* is not based on universal laws, teaching is not based on essentialized notions of child development or curriculum, but rather is enacted in the situation based on a reading of the context and responding to pedagogical intuition. However, pedagogical practice is above embedded in a community of practice, a tradition of historically grown practices, it is not usually

created anew in the situation, or at least innovation is within a given context. This is why Rawson (2019, 2021a) has developed a set of generative principles as a basis for generating practice and curriculum. A generative principle is a heuristic model that has implication for practice in a general sense. For example, one generative principle is that learning is a rhythmical process involving forgetting and recalling, and that it generally comprises a sequence of processes (Rawson, 2018). I can apply this principle to shape my pedagogical practice in the classroom in varying ways with different age groups and in different subjects. Drawing on such generative principles, lesson planning is a process- a wayfaring- of finding a balance between all the existing factors with the overall aim of creating conditions for well-being in the form of healthy development. Having generative principles counter the tendency to do what works in pedagogy or to standardize how things should be done, not least because in any given situation a range of principles apply that have to be balanced.

Aristotle believed that practical wisdom should serve a telos, a direction towards meaningful purpose. Applied to Waldorf practice we can say that knowledgeable action with purpose- the purpose being human flourishing- based on practical wisdom serves the well-being of the children.

Apprenticeship and appropriation

Waldorf teacher education with the aim of equipping people to become teachers is incomplete if it is only located in some form of higher education/ seminar setting. Without prolonged exposure to practice in schools, there is a high risk, in my judgement, that new teachers (and pupils) would find the transition to practice difficult. The question is; how does this second part of becoming a teacher actually work?

The theory of learning as participation in social practice (Lave and Wenger, 1991, Rogoff, 1995, Wenger, 1998) offers important insights into how novice teachers learn in school practice. Rogoff (1995) has identified three levels of activity in the learning process described by three metaphors, apprenticeship, guided participation and appropriation of practice. Using this model we can analyze the situation of teachers students/ novice teachers during their internships. The first metaphor is apprenticeship, which (applied to a Waldorf setting) describes the way in which novices are allowed to participate in arrangements that are organized by the school to encourage responsible participation. Indeed as McNally and Oberski (2003) have noted, probably the most important factor in the induction of novice teachers is that they feel welcomed and individually supported.

The second metaphor is guided participation which involves active communication and social interaction as well as coordinated efforts to enhance the participation (e.g. novice teachers are given a mentor who has regular meetings and discussions with the novice, novices are asked to make specific observations, relations develop not only face-to face, but side-by-side as the novice is included in daily classroom activities and the novice receives guidance and feedback). At this level of participation the meaning of shared endeavours is constructed and articulated. Apprenticeship already requires a willingness and generosity on the part of the experienced members to allow the novice to participate. Guided participation means that the practice actively takes account of the needs of the novice whilst judging how much tolerance the children and students can be called upon, since their constructive participation is also required. Generally if students understand why the student teachers/novice teachers are there, they are very cooperative and supportive partners in the process. Participation has to be allowed and wished for (hence legitimate), sufficiently scaffolded so that all involved are protected, yet enough space has to be given for mistakes to be made from which all involved can learn, and there is sufficient communication that the process can be reflected on.

The third metaphor is participatory appropriation which describes how novice teachers are changed through their participation, becoming more prepared for full participation. In particular the novices transform their understanding of the activities and they are increasingly able to take responsibility for them. Rogoff refers to this as a process of becoming rather than one of acquisition. As Dewey puts it;

If the living, experiencing being is an intimate participant in the activities of the world to which it belongs, then knowledge is a mode of participation, valuable in the degree in which it is effective. It cannot be the idle view of an unconcerned spectator (1916, 393, cited in Rogoff, 1995).

Rogoff's account of her use of the word appropriation is interesting and important. She explains that she prefers appropriation to internalization, especially if it implies the import of concepts across boundaries from external to internal. Berger and Luckmann's (1966) account of the process describes how knowledge arises as a by-product of human activity in the world (externalization). What starts as tacit understandings among participants becomes reified or objectified when people communicate about it, often over time and space. The final step is when people learn this knowledge who were not present when it was created, but apply it in their own ways. This is how language is learned and how it evolves. Once someone knows a word or understands some knowledge, she can modify it and adapt it to her needs and situation. Bakhtin (1981) makes the point that once language is appropriated, it partly retains what others intended and partly adapts to a new usage. The modification in the original practice also occurs because of the 'stretching' necessary to accommodate the views and experiences of others in dialogue.

So appropriation of practice is therefore a process in which both the practice and the person are changed when the person uses it in another context. Appropriation is therefore a process of transformation and involves not only acting but efforts to understand and put the idea into one's own words. Furthermore, this understanding of appropriation means that the whole person is changed. The person's previous embodied experience plays into the present action, not simply as stored memory, because the present is the outcome of the past and contributes to the future as it emerges. The transformation has a direction, a telos, which is initially fuller participation but can become increasingly creative as the person intentionally wishes to bring about change motivated by a vision of what could be better. This article is a form of appropriation of ideas about Waldorf education that I have adapted, modified to other circumstances and expressed in my own words, thus changing the original ideas (which may worry some members of the Waldorf community). Thus appropriation is developmental, transformative and transactional.

None of these metaphors for the process of learning to be a teacher involve apprentices merely observing 'masters' at work and imitating them. Master classes, as offered by musicians, are only useful if the observers are already quite experienced and competent. The practice of putting student teachers in with highly experienced teachers is ambivalent. If the learning community of the class is very focused on the teacher and their style of teaching, the novice can only realistically be expected to mimic the teacher when given the opportunity to take over parts or all of the lesson. The assumption is the novice has to do it like Mr X or Mrs W. My experience is that side-by-side shared teaching in which there is joint preparation and the more experienced partner offers advice on reading the situation but also steps back to make space for their partner, is far more effective from the point of view of novice teachers finding their teacher identity and developing skills.

Sojourning in landscapes of practice

Etienne Wenger (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2014) has expanded his notion of communities of practice to landscapes of practice to focus on the overlapping nature of learning spaces and the boundary learning that occurs in transitions between them and their differing trajectories of participation. Building on this perspective Fenton-O'Creevy, et al (2014) have identified the notion of sojourning in landscapes of practice in the context of nursing students at the workplace-academic boundary. Wenger (1998) had already introduced the notion of marginal participation to describe the situation of people who for some reason are prevented from full participation in a community of practice. Marginalization may not be due to exclusion but may be intended, for example, in the case of students during internships.

Teacher students usually do not have the intention of becoming full participants in the particular school they are doing their internship in, or at least that is not the primary intention. Fenton-O'Creevy and colleagues distinguish between two forms of peripheral participation in terms of high or low levels

of participation using the metaphors *tourists* and *sojourners*. Tourists' level of participation remain at the apprentice level, they do not get inwardly involved and the process of appropriation is minimal. Sojourners on the other hand, get fully involved to the extent that it has implications for their identity.

The sojourner, unlike the tourist, is involved in identity work. This work though is not aimed at assimilation within the community but at accommodation to the practices of that community and regime of competence in order to function effectively within and beyond the community...we do not, though, regard this sojourner status as a problem to be overcome. Rather it represents a profound opportunity for learning (Fenton-O'Creedy et al 2014, 45).

The core task for the teacher student (perhaps still tourists) and novice teacher (now sojourners) is to maintain a continuous and resilient experience of self as they cross the boundaries between the academic /seminar environment and the school. Studies of how resilience develops in the teaching profession (e.g. Gu & Day, 2011, Day & Kingston, 2008) have theorized resilience as the capacity to balance identities across different landscapes of practice, for example between their personal lives outside of school, their situated school lives and their professional lives (which includes their wider values, beliefs and dispositions relating to education). Being able to move between these landscapes of practice involves having multiple identities. An example may make this point clearer. If the novice teacher/teacher student during an internship experiences practice in the school as contradicting her expectations, beliefs and values that she learned in the seminar or brought with her from her previous experiences, this may create a tension, which has to be resolved. She has to choose whether to keep quiet and do as her mentor directs or whether to raise the issue either with the mentor or with her course leaders in the seminar. Or she can keep the whole thing to herself, which may generate uncertainty, doubt, frustration, or even lead to breaking off the internship. One student in my institution reported in a community circle reflection (a review process based on Scharmer's (2016) Theory U approach):

I was shocked at the way the teacher addressed the children, he was impatient, overbearing and authoritarian. I felt intimidated. In our discussions, he blamed the children and the parents, the effect of media and so on. He advised me to stamp down quickly on noisy behavior. I couldn't believe it. I thought Waldorf teachers would use non-violent communication methods and would be a loved authority.

A tentative discussion with the mentor in question offered a somewhat different and nuanced view. His view was that the teacher student was naïve and being over-sensitive, that the class 6 students were indeed a handful but that their relationship to the teacher was basically sound and that they generally responded well, even if he had to raise his voice sometime, just to break through. Clearly, the perspectives differed. The positive outcome in that situation was achieved through a frank exchange of views between the teacher mentor and teacher student, involving recognition on both sides. As in cases cited by Fenton-O'Creedy and colleagues, resilience develops when sojourners actively engage with difficult challenges and when space is available for discussion, perhaps even mediated by someone from the teacher education side.

In another situation, a teacher student/novice teacher presented a case study in a community circle, conducted during a brief period back in the seminar for de-briefing and reflection, in which a teacher sent a child out of a lesson to stand outside the door because of her behavior. The teacher student was shocked by this exclusion and was also shocked that the teacher seemed to think this was a necessary and normal procedure, but she also had no better solution. In the course of the circle reflection, other teacher students mirrored the situation back and then offered suggestions as to how one could perhaps both prevent such situations from occurring and what could be done if exclusion seemed the only option under the circumstances, in order that other children have the opportunity to learn, since the behavior was disrupting the whole class. The case-bringer said at the end of the circle that she felt encouraged and helped by the process and by the helpful suggestions she was given. Thus the case study approach was seen as a resource that strengthened her resilience. In particular the community circle approach enabled the teacher student to deal with the emotions generated by the 'practice shock' in a fruitful way. Indeed many teacher students at first share experiences of shock, frustration, confusion and anxiety and the mutual support is often experienced as very helpful.

The teacher students are able to talk about the disjunction they feel between what they see as theory and practice and the periods back in the seminar (four times two week over the whole year) are often used to reiterate the theory, though this time through the lens of actual direct experience (Rawson, 2021b). This often leads to recognition of the value of the theory and sometimes to the recognition of ways in which theory has to be varied in practice. Learning through sojourning can have the effect that the teacher student/novice teacher is so changed by the intense experiences in practice that she looks at the theory from quite a different position. The dispositions learned through engaging with the theory made it possible to recognize what was experienced in practice and then afterwards, from the new position of a sojourner returning to the 'home base' of the seminar, new understandings and new stances can develop. It is now time to turn to the methods of reflection that support this learning process.

Knowing-in-practice

Teacher learning is the process by which novice teachers develop expertise (Kelly, 2006). Kelly applies Billet's (2001) construct of knowing-in-practice to describe the ability of a teacher to draw on embodied dispositions, knowledge-of-practice and knowledge-for-practice and includes the situated perception of the shared expectations between teachers and students, noticing the salient affordances in the classroom setting and being able to act meaningfully and with purpose in the moment. Knowing-in-practice, Kelly adds,

is also a constructive process from which those involved internalize their experience of participation. Indeed, it is the history of such internalized experiences which forms the basis of participants' subjective knowledge-in-practice, and which can be reflected upon and reified to contribute to their knowledge-of-practice (2006, 510).

Knowing-in-practice is, however, not the individualistic cognitive act of a single person but is distributed across the persons and artefacts in a given situation and forms the basis for negotiated activity between teachers and students, in which the teacher has a particular role as facilitator and mediator.

Pedagogical tact

Closely related to knowing-in-practice is van Manen's (1991, 2008) notion of pedagogical tact, which he links to pathic knowing, pedagogical sensitivity and practical-knowing-in-action. Van Manen points out how important it is for students that teachers recognize their learning needs because this can give the student a positive sense of self. To do this, teachers need practical understanding and pedagogical sensitivity or tact (van Manen, 1991) to express recognition in an appropriate way. Van Manen's consideration of tact leads him to insights very similar to those of Kelly (2006) in regard to the problems of reflection as understood by Dewey (1933) and Schön (1987). In van Manen's view Dewey's approach involves too many stages of perplexity, conjectural anticipation, tentative interpretation, analysis of options. Van Manen (2008) questions the reality of Schön's thinking on one's feet or reflection-in-practice ("thinking about doing something while doing it", *ibid*, 7). He points to the frustration of the novice teacher who has trouble matching notions of reflective practitioners to her classroom reality and notes that "much teacher preparation remains stuck in the traditional epistemology of practice and the concept of the teacher as reflective practitioner and the knowledge-in-action model suffers from practical flaws as far as the interactive reality of the classroom is concerned" (2008, 10). He suggests that tact cannot be either reduced to knowledge or skill sets but rather has its own epistemological structure, namely "as a certain kind of acting; an active intentional consciousness of thoughtful human interaction" (*ibid*).

Tact is both a property of persons, a personal style, and it is an intersubjective, social, cultural and ethical phenomenon. It is fundamentally moral, van Manen suggests, because it serves the good of or the well-being of the pupil. Van Manen specifically draws on Gadamer's (2013) understanding of tact as a kind of self-formation, of *Bildung*, a process of being open to what otherness is, and therefore capable of being changed by it. Tact is a hermeneutic process that calls for an openness to alterity, perceptiveness, understanding and a feeling for right action in the moment. Pedagogical tact therefore, "involves the ability to immediately

see through the motives or cause and effect relations...consists of the ability to interpret the psychological and social significance of the features of [the student's] inner life...[and tact is] characterized by moral intuitiveness "(ibid, 16). He concludes that tact is an embodied property of the practical knowledge of practice. He suggests that the novice teacher learns this through observing and imitating master teachers, which is the same solution Biesta (2012) comes to in his discussion as to how teachers learn virtuosity, or practical wisdom. I have referred to my reservation about imitating masters above. Observation as part of guided apprenticeship may be helpful, but is no substitute for appropriation through immersion in practice.

According to the phenomenology of practice, "whereas theory 'thinks' the world, practice 'grasps' the world pathically" (Van Manen, 2008, 19). Tact calls for pathic knowledge based on personal, bodily presence, and perceptiveness to process and relationships. Thus pedagogical tact can only be learned in this way too. Pathic means the power of experience that resonates in the body and is relational and situational. He writes,

on the one hand our actions are sedimented into habituations, routines, kinesthetic memories. We do things in response to the rituals of the situation in which we find ourselves. On the other hand, our actions are sensitive to the contingencies, novelties and expectancies of the world...the notion of pedagogical tact implies that qualities or virtues are the learned, internalized, situated and evoked pedagogical practices that are necessary for the human vocation of bringing up and educating children (2008, 20-21).

Conclusion

In my previous articles it was argued that Waldorf teacher education aims to enable teacher students to learn dispositions through study and through artistic exercise. To use a metaphor, these seed dispositions sensitize the novice teacher to ways of seeing, thinking and acting that 'germinate' in practice into the capacities for pedagogical tact, knowing-in-practice and the kind of observation and reflection that supports practitioner research. Learning-in-practice assumes that the novice teachers have foundational dispositions, teacher beliefs and values related to Waldorf education, including being able to read pedagogical situations from the perspective of pedagogical anthropology and individual student learning needs and being able to adapt their general pedagogical knowledge to current situations. These foundational dispositions also predispose novice teachers to take an artistic approach to teaching. Through guided participation in practice through sojourning in internships, novice teachers can begin to appropriate teacher skills and ways of knowing and identities that enable them to teach and take responsibility for their teaching. Such experiences, understood and reified in various forms of scaffolded reflection- the theme of the fourth paper (2021c)- gradually form a basis for skilled artistry as knowledgeable action with purpose, which can be further developed through ongoing teacher learning (Kelly, 2006).

Elliott Eisner (2002) discusses how *phronesis* – practical wisdom in teaching- can be learned. One way he suggests is by teachers deliberating with each other, as Steiner (2007) imagined teachers would do in their weekly teachers' meetings, which he referred to as an ongoing living university. Teachers focus on particularities; they want to understand this child, how to teach that group or explain those phenomena. However, Eisner suggests, not even practical wisdom is sufficient to teach;

the missing ingredient pertains to the crafting of action, to the rhetorical features of language, to the skill displayed in guiding interactions, to the selection and description of an apt example...Teaching profits from – no requires at its best -artistry. Artistry requires sensibility, imagination, technique and the ability to make judgements about the feel and significance of the particular...Good teaching depends on artistry and aesthetic consideration...it is more like playing jazz than following the score of a marching band. Knowing when to come in and take the lead, knowing when to bow out, knowing when to improvise are all aspects of teaching that follow no rule, they need to be felt (2002, 382).

One further key element in a Waldorf theory of teacher education- reflection- has been explored in the fourth paper (Rawson, 2021c).

References

- Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics* (D. Ross, Trans. L. Brown Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bahktin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans. M. Holquist Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane/Penguin.
- Biesta, G. J. J. (2012a). *The future of teacher education. Evidence, competence or wisdom?* Research on Steiner Education, 3(1), 8-21.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2019). *What is the Educational Task? Arousing desire for wanting to exist in the world in a grown-up way*. Pedagogia y Saberes, 50, 51-61.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational Research. An unorthodox Introduction*. London New York: Bloomsbury.
- Biesta, G. J. J., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624-640. doi:DOI: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Billet, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431-452.
- Bransby, K. & Rawson, M. (2020) Waldorf Education for the Future. A framework for curriculum practice. London. SWSF Publications. <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Heath and Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *The encyclopedia of pedagogy and informal education*.
- Fenton-O'Creevy, M., Brigham, L., Jones, S., & Smith, A. (2015). Students at the academic-workplace boundary: Tourists and sojourners in practice-based education. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kunbiak, & B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (pp. 43-63). Abingdon: Routledge.
- Fonseca-Chacana, J. (2019). Making teacher dispositions explicit: A participatory approach. *Teaching and Teacher Learning*, 77, 266-276. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.018>
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method* (J. W. a. D. G. Marshall, Trans. revised second edition ed.). London: Bloomsbury.
- Goodson, I., Biesta, G. J. J., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative Learning*. London: Routledge.
- Gu, Q., & Day, C. (2011). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hodkinson, P., Biesta, G. J. J., & James, D. (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59, 415-427.
- Hodkinson, P., Biesta, G. J. J., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally; Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(March 2008), 27-47.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London and New York: Routledge.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*. London and New York: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays in movement, knowledge and description*. London and New York: Routledge.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Learning*, 26, 98-106. doi:doi:10.1016/j.tate.2009.05.001

- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loebell, P. (2016). Waldorfpädagogik und Lernforschung- Anchlüsse und Differenzen (Waldorf pedagogy and theories of learning: links and differences. In J. Schieren (Ed.), *Handbuch: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: positions and developmental perspectives)* (pp. 389-426). Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Loebell, P., & Martzog, P. (2016). *Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb- Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderung in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- McNally, J., & Oberski, I. (2003). Right at the start: An agenda for research and development in teacher education. *Teacher Development*, 7(1), 59-74.
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, and Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1986). *The fragility of goodness: luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawson, M. (2018). Life processes and learning in Waldorf pedagogy. *Research Bulletin for Waldorf Education*, XV111(2).
- Rawson, M. (2019). Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation in Waldorfschulen. In A. Wiehl (Ed.), *Studienbuch Waldorfschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, utb.
- Rawson, M. (2020a). A Theory of Waldorf Education: Part 2 the role of study and artistic exercises. *Research on Steiner Education*, 11(2), 23-36.
- Rawson, M. (2020b). A Theory of Waldorf Teacher Education: Part 1. Learning dispositions. *Research on Steiner Education*, 11(2), 1-22.
- Rawson, M. (2021a). *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools : a critical introduction*. Abingdon: Routledge.
- Rawson, M. (2021b). Subjectification and Resonance in Late Modern Bildung: The Global Model of Waldorf Education. *Tsinghua Journal of Education*, 37(4). doi:DOI: 10.6869/THJER.202112_37(2).0002
- Rawson, M. (2021c). Using artistic, phenomenological and hermeneutic reflective practices in Waldorf (Steiner) teacher education. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(1), 125-162.
- Rawson, M. (2022). Steiner Waldorf Teacher Education. In R. C. Collister (Ed.), *Holistic teacher education: In search of a curriculum for troubled times* (pp. 54-73). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity in three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *sociocultural studies of mind* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sachs, O. (2017). *The River of Consciousness*. London Picador.
- Scharmer, O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges- The social theory of presencing* (2nd revised edition ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2011). *Practical Wisdom. The right way to do the right thing*. London: Penguin Books Riverhead Books.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Steiner, R. (1996). *The Foundations of Human Experience*. Hudson, NY.: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2007). *A Modern Art of Education (Lectures in Illkley, 1923)*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers' Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review*(1), 2-20.
- Weber, M. (1988 (1904)). Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. (The ‚objectivity‘ of social scientific and sociopolitical knowledge). In M. Weber (Ed.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7th edition ed., pp. 146-214). Tübingen: Mohr.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in a landscape of practice: A framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'creevy, S. Hutchinson, C. Kuniak, & B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning* (pp. 13-30). New York, London: Routledge.

„Professionalisierungsprozesse in Waldorfkindergärten und -krippen“ – Voraussetzungen und Herausforderungen der wissenschaftlichen Begleitung der bundesweiten Erprobung des Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes *Trialog*

Stefanie Greubel & Cornelia Jachmann

*Institut für Kindheitspädagogik, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft,
Alfter / Deutschland*

ABSTRACT. This article gives an overview over German strategies in fostering and monitoring children in early childhood educational settings using systematic instruments respective capturing individual development and education. The main focus is laid on waldorf pedagogical positions and on the discussion about the possible impact of using structured documentation and monitoring instruments in all day routines to individual professional pedagogical processes in waldorf early childhood educational systems. This first overview must be seen as an instruction to a scientific research project of the Alanus University Alfter/Germany which main task is to evaluate the waldorf-specific instrument *Trialog*. This article introduces into the scientific design of the project and gives hints about first results regarding characteristics of the sample.

Keywords. Perception, Monitoring, documentation, professionalism, waldorf pedagogy, waldorf early childhood education, educational documentation, *Trialog*

ZUSAMMENFASSUNG. Vorliegender Artikel skizziert die Ausgangslage zu Beobachtungs- und Dokumentationsgewohnheiten hinsichtlich kindlicher Entwicklung und Persönlichkeit in Waldorfkindergärten in Deutschland und diskutiert den Beitrag, den die Auseinandersetzung mit strukturierter Beobachtung und Dokumentation auf Professionalisierungsprozesse im pädagogischen Team in Waldorfeinrichtungen haben kann. Die theoretische Heranführung bildet den Rahmen für ein Forschungsprojekt der Alanus Hochschule, welches Waldorfkindergärten und -krippen in der Einführung und Handhabung des waldorfpädagogischen Dokumentationsinstrumentes *Trialog* wissenschaftlich evaluativ begleitet. Das Forschungsdesign dieses Projektes wird hier erstmals vorgestellt und erste Ergebnisse vorgezeichnet.

Schlüsselwörter: Wahrnehmung, Beobachtung, Dokumentation, Professionalität, Waldorfpädagogik, Waldorfkindergarten, Waldorfpädagogik, Bildungsdokumentation, *Trialog*

Einleitung

Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung und Persönlichkeit gehören zu den zentralen Aufgaben und länderübergreifenden Anforderungen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Eine regelmäßige, systematische Beobachtungs- und Dokumentationskultur gilt als Qualitätsmerkmal der Bildungsarbeit und bedeutsames Element professionellen pädagogischen Handelns. Wie Beobachtungs- und Dokumentationsaktivitäten in der Fachpraxis konkret umgesetzt werden variiert stark je nach Bundeslandvorgaben, Träger, Einrichtung und auch Fachkraft. Verbindend wirkt die Tatsache, dass die Umsetzung der Beobachtungs- und Dokumentationsaktivitäten von verschiedenen Herausforderungen geprägt ist.

Auch für Waldorfkindergärten und -krippen ist das differenzierte und achtsame Wahrnehmen kindlicher Entwicklung und Individualität integraler pädagogischer Bestandteil, wenngleich stärker formalisierte, strukturierte Verfahren hier lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle spielten. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Veränderungen in Nordrhein-Westfalen wurde 2016 im Auftrag der Vereinigung der Waldorfkindergärten Region Nordrhein-Westfalen mit Trialog ein eigenes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren entwickelt, das an die Grundlagen von Waldorfpädagogik und die Bedarfe von waldorfpädagogischen Einrichtungen anknüpft und diese mit den gesetzlichen Anforderungen des Landes Nordrhein-Westfalen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vereinbaren sucht. Das Verfahren wurde wissenschaftlich begleitet, auf seine Umsetzbarkeit in nordrhein-westfälischen Piloteneinrichtungen untersucht und im Anschluss überarbeitet der waldorfpädagogischen Fachpraxis zur Verfügung gestellt.

Das Folgeprojekt *Professionalisierungsprozesse in Waldorfkindergärten und -krippen –wissenschaftliche Begleitung der Erprobung des Verfahrens Trialog* untersucht nun auf Bundesebene die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Waldorfeinrichtungen, die Umsetzbarkeit des überarbeiteten *Trialogs* und die Veränderungsprozesse der pädagogischen Arbeit, die mit der aktiven Anwendung des Instrumentes einhergehen können.

Vorliegender Beitrag gibt als Auftaktveröffentlichung einen kurzen Überblick über Hintergrund, Ziele und Status Quo des bundesweiten Projektes und skizziert erste Ergebnisse zur Ausgangslage und Perspektive der beteiligten Piloteneinrichtungen.

1. Verortung von Beobachtung und Dokumentation im Professionalisierungsprozess

In der Frühpädagogik ist das Thema Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung als zentrales pädagogisches Handlungsfeld und Indikator professionellen Handelns und hochwertiger Qualität nicht mehr wegzudenken (vgl. Viernickel, 2011; Damen, Madeira Firmino, Fuchs-Rechlin, Smurra & Betz, 2021).

Unter anderem vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsuntersuchungen (PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS) und dem frühpädagogischen Paradigmenwechsel hin zu einem Bild des Kindes als aktives, autonomes Subjekt, das sich in der eigenständigen Auseinandersetzung mit seiner Umgebung selbsttätig bildet (vgl. u. a. Schäfer, 2005, 2008; Kieselhorst, Breé & Neuß, 2013), ist seit der Jahrtausendwende die Beachtung und zugestandene Wichtigkeit von Bildung im Kindergarten, eine damit verbundene Sensibilisierung für das Thema Lernen in der frühen Kindheit (vgl. Knauf, 2019) und das Bemühen, Bildungsqualität in Kitas zu betonen, zu fördern und messbar zu machen (vgl. Greubel, 2016) spürbar gestiegen. Die Notwendigkeit sorgfältiger Wahrnehmung kindlicher Tätigkeit und Entwicklung ist zwar seit jeher grundlegender Bestandteil der Frühpädagogik (*naives Beobachten*) und ihrer unterschiedlichen, insbesondere reformpädagogischen, Bezugstheorien (z. B. Fröbel, Montessori oder Steiner, vgl. i. Ü. Greubel, 2016), *systematisierte* Ansätze, worin das Beobachtete in kontinuierliche und nachvollziehbare Dokumentationen (*Entwicklungs- oder Bildungsdokumentationen*) mündet, wurden jedoch erst seit den skizzierten Entwicklungen sukzessiv zum professionellen Standard der Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Cloos & Schulz, 2011) und zur Forderung in nahezu allen Bildungsplänen und vielen Gesetzgebungen der Länder (vgl. Knauf, 2019).

Die Ausgestaltung und Umsetzung dieser Anforderungen liegt dabei, unter Beachtung der jeweiligen mal mehr oder weniger konkreten länderspezifischen Vorgaben, in den Händen der Träger, Leitungen und Teams in den Kindertageseinrichtungen und stellt diese vor verschiedene Herausforderungen. Sie können aus einem Kaleidoskop unterschiedlichster Beobachtungs-, Dokumentations- sowie pädagogischer Diagnostikinstrumente wählen, die zahlreich für den Elementarbereich konzipiert wurden und laufend werden. Diese unterscheiden sich häufig nicht nur in der Handhabung grundlegend, sondern repräsentieren verschiedene, teilweise polarisierende Lager im frühpädagogischen Feld (vgl. Walter-Laager et al., 2017; Damen et al., 2021). Auf der einen Seite geht es um das *Diagnostizieren von Können und Nicht-Können* (eher quantitativ-diagnostisch orientierte Verfahren zur punktuellen Erfassung von Entwicklungsständen) auf der anderen Seite um das *Wahrnehmen von Stärken und Potenzialen* (eher qualitativ-hermeneutisch orientierte Verfahren zur prozessorientierten Entwicklungsbegleitung) (vgl. i. Ü. Rißmann, 2018; Damen et al., 2021). Darüber hinaus finden sich für den Themenbereich Beobachtung und Dokumentation eine Vielfalt unterschiedlichster Begrifflichkeiten, die oftmals nicht trennscharf oder synonym verwandt werden (z. B. *Bildungs- und/oder Entwicklungsdokumentation*) sowie eine Gemengelage an Verfahren, die einerseits genauestens wissenschaftlich validiert und andererseits ohne wissenschaftliche Absicherung zur Verfügung stehen. Zudem werden in vielen Einrichtungen der unterschiedlichen Träger mehrere Verfahren parallel verwendet als auch selbst entwickelte Verfahren, die auf eigenen Erfahrungswerten beruhen (vgl. Damen et al., 2021). Diese Grundsituation führt zu vielen Unsicherheiten und Unklarheiten in der Fachpraxis.

Auch bezüglich der Wertigkeit von systematisierter Beobachtung und Dokumentation existieren, unabhängig von der Trägerschaft der Einrichtungen, unterschiedliche zum Teil kontroverse Perspektiven. Zu groß – oder auch zu klein – erscheint Manchem der Graben zwischen Kindergarten und Schule, unüberwindbar das Spannungsfeld zwischen erneuerten Anforderungen, eigenen, ideellen pädagogischen Ansprüchen und bestehenden Rahmenbedingungen (vgl. u. a. Greubel, 2019; Damen et al., 2021). Neben dieser Grunddiskussion nimmt die individuelle Haltung der einzelnen Fachkräfte eine Zentralstellung für die Betrachtung des Themas ein: ihr professionelles Selbstverständnis, ihr Bild vom Kind und ihre (Selbst-)Reflexionsbereitschaft beeinflussen die Beobachtungs- und Dokumentationskultur in entscheidendem Maße.

1.1 Beobachtung und Dokumentation in der Waldorfkindergartenpädagogik

In der Waldorfkindergartenpädagogik ist die fachliche Auseinandersetzung zum Thema Beobachtung und Dokumentation präsent, jedoch im Vergleich zu anderen Aspekten eher unterrepräsentiert. So nehmen Beobachtungs- und Dokumentationsfragen in zentralen Sekundärveröffentlichungen zu Praxis und Konzeption des Waldorfkindergartens quantitativ wie qualitativ eine randständige Rolle ein (vgl. u. a. Kardel, Patzlaff & McKeen, 2007; Saßmannshausen, 2008; Compani & Lang, 2015; Suggate, 2015; Patzlaff & Saßmannshausen, 2020).

Dass das Thema grundlegend in der Waldorfkindergartenpädagogik verwurzelt ist, kann den primären Quellen zur Rekonstruktion der Waldorfpädagogik entnommen werden: in Steiners vergleichsweise rar gesäten pädagogischen Schriftwerken (Äußerungen zu pädagogischen Fragen sind vor allem in Vortrags-Mitschriften und Konferenzprotokollen zugänglich) beschreibt er recht detailliert die Bedeutung und Merkmale der sogenannten *Menschenkenntnis* (vgl. Schmalenbach, 2019). So konstatiert Steiner in seiner pädagogischen Grundschrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ (1907/1987):

Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen werden wie von selbst sich Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben. (ebd., S. 16)

Hiermit ist ein Signum der Waldorfpädagogik beschrieben: nicht theoretische Grundsätze sind entscheidend, sondern das Bemühen um ein Erkennen, Verstehen und Unterstützen der kindlichen Individualität und Entwicklung als Ausgangs- und Zielpunkt des pädagogischen Handelns. Für pädagogisch Tätige ist nach

Steiner die Einübung einer möglichst voraussetzungsfreien, das heißt in ihrer Methodik phänomenologisch ausgerichteten Wahrnehmung grundlegend, die einbezieht, dass der Persönlichkeitskern, die Individualität des Kindes sich einer Sinnesbeobachtung alleine nicht erschließen könne, dies erfordere vielmehr eine (noch weiter bestimmungswürdige) künstlerische Betrachtungsfähigkeit (vgl. Schmalenbach, 2019), im Sinne des Gedankens der Pädagogik als Kunst, als *Erziehungskunst* (vgl. hierzu auch Goldshmidt, 2017). Ergänzend dazu steht Steiners Forderung, im Sinne einer Interdependenz zwischen der Erkenntnisform der Erwachsenen und dem zu erkennenden oder verstehenden Kind (vgl. Hüning, 2017), eine *intuitive* Erkenntnisform auszubilden.

In den pädagogischen Vorträgen Steiners finden sich zahlreiche Hinweise für die Bedeutsamkeit, die er einem „rechten Beobachtungssinn“ (1924/1990, S. 28) attestiert, der auch die feinen Nuancen, die charakteristischen Äußerungen „in den Kleinigkeiten des Lebens“ (ebd.) wahrnimmt, zum Beispiel an der Art, wie ein Kind einen Gegenstand aufhebt oder sich fortbewegt. Für waldorfpädagogisch Sachkundige gäbe es sogar „nichts Reizvolleres, als das Kind zu beobachten“ (ebd., S. 16). Die genaue Beobachtung bilde den „ersten Grundsatz einer wirklichen pädagogischen Kunst“ (ebd., S. 29), die ein ganzheitliches Bild des Kindes zeichnen kann, das aus der „Einsicht der Einzelheiten zu der Gesamterfassung“ (1924/1987, S. 105) gelangt.

In der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung der Waldorfkindergartenpädagogik mit dem Beobachtungs- und Dokumentationsgebiet steht in den letzten 15 Jahre ebenfalls der Aspekt der Beobachtung und ihrer Voraussetzungen im Zentrum und weniger der Aspekt der Dokumentation (vgl. Greubel, 2016). Im Anschluss an das Motiv der Bemühung um die Erkenntnis des Menschen, werden vor allem die achtsame, unvoreingenommene Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung und Persönlichkeit eingehender betrachtet respektive postuliert sowie die stetige Selbstreflexion im Sinne des zentralen waldorfpädagogischen Topos der *Selbsterziehung der Erwachsenen* (vgl. u. a. Grah-Wittich, 2008; Drummond & Jenkinson, 2009; Patzlaff & Saßmannshausen, 2020, Suggate & Suggate, 2020). Der Aspekt der Dokumentation erfährt eine deutlich nachgeordnete Beachtung und wird durch das Führen von Elterngesprächen, die Sammlung originärer Äußerungen der Kinder, z. B. Zitate und Zeichnungen sowie durch die freie Verschriftlichung von Beobachtungen in (vorstrukturierten) Tagebüchern als erfüllt betrachtet, die den Pädagog:innen eine Stütze für die *Bewusstseinsbildung* seien (vgl. Kardel et al., 2007; Saßmannshausen, 2008). Mit einzelnen Ausnahmen (z. B. Grah-Wittich (2016) mit Blick auf Videoaufzeichnungen zur Qualitätssicherung in Krippen, Krohmer (2015) hinsichtlich des Gewinns von Erziehungsqualität durch Dokumentation und Hüning (2017) im Hinblick auf Professionalisierungsfragen der Waldorfkindergartenpädagogik) wird das Thema Dokumentation und insbesondere ihre Auswertung und Deutung kaum eingehender beleuchtet.

Der Einsatz standardisierter, normativ orientierter Verfahren – sowohl der Beobachtung als auch der Dokumentation – wird in einigen Veröffentlichungen für die Praxis der Waldorfkindergärten als Kontrapunkt zum waldorfpädagogischen Verständnis des Kindes, das seine eigene Norm setzt, problematisiert und zum Teil ausgeschlossen (vgl. Saßmannshausen, 2008; Kuhfuss, 2011). Das Erkennen des kindlichen Entwicklungsstandes spielt in der theoretischen Auseinandersetzung nichtsdestotrotz eine Rolle und es ist konstatierbar, dass sich auch die Sichtweise auf externe Verfahren langsam verändert. Krohmer (2011, 2015) vertritt bspw. ebenfalls eine kritische Perspektive gegenüber der Orientierung an sogenannten *Meilensteinen der Entwicklung* und dem damit häufig verbundenen Warten der Bezugspersonen des Kindes auf das Eintreten entsprechender alterstypischer Fähigkeiten. Sie sieht aber dennoch das Potenzial in systematisch angelegten Dokumentationshilfsmitteln, Entwicklung entdecken zu lernen, die Erkenntnisfähigkeit zu differenzieren und zu stärken und damit zu einer höheren pädagogischen Qualität beizutragen. Mit Blick auf die Erfahrungen mit den seit einigen Jahren in Baden-Württemberg obligatorischen Einschulungsuntersuchungen (ESU) im vorletzten Kindergartenjahr berichtet sie (2011) zunächst von einem Widerstand der Kolleg:innen gegenüber den skalierten Fragebögen, welcher sich anschließend jedoch in eine Akzeptanz und Wertschätzung hinsichtlich ressourcenorientierter strukturierter Verfahren wandelte. Die Chancen der strukturierten Fragen liegen in einer bewussten Auseinandersetzung und Orientierungsleitung: „Ich erlebe gerade das durch die

ESU-Fragen in die Beobachtung Geführt-werden als Schulung des Blickes für eine freie Beschreibung.“ (ebd., S. 77)

Voraussetzung für einen gelungenen Prozess ist die Kompetenz der Erziehenden, die sich in eigenen pädagogischen Erfahrungen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung, in der guten Kenntnis kindlicher Entwicklungsprozesse, in dem Wissen und in der Auseinandersetzung mit Rudolf Steiners pädagogischen Grundsätzen und in einer achtsamen und empathischen Haltung den Kindern gegenüber zeigt (vgl. Krohmer, 2015).

Welche konkreten Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden in der waldorf-frühpädagogischen Praxis weiter zum Einsatz kommen, wurde 2015/2016 für Nordrhein-Westfalen näher untersucht (Greubel & Jachmann, 2017). Die Erhebungen förderten in Nordrhein-Westfalen ein uneinheitliches Bild in Bezug auf Haltung, Einstellungen und Umsetzungspraxis in den teilnehmenden Waldorfkindergärten zutage. Für Dreiviertel der befragten Fachkräfte sind entsprechend der skizzierten waldorfpädagogischen Grundlagen gezielte Beobachtungen (prozess- als auch merkmalsorientierte) – jedoch in sehr individuell festgesetzten Abständen – und die Nutzung kaum strukturierter Hilfsmittel wie individueller Notizbücher der weit verbreitete Modus Operandi (vgl. ebd.). Als speziell auf das Konzept der Waldorfkindergartenpädagogik zugeschnittene, systematische Verfahren stehen pädagogischen Fachkräften erst seit etwas mehr als 10 Jahren Instrumente zur Auswahl: hierzu zählen das hier im Fokus stehende Instrument *Trialog* (Kaiser, 2017) als auch dessen weniger strukturiertes Vorläuferverfahren *Dialog* (Kaiser, 2008), das oftmals mit individuellen Akzentuierungen Anwendung findet. Eine Zentralstellung nimmt zudem die Gesprächsmethode der sogenannten *Kinderkonferenz* (vgl. u. a. Ruhrmann & Henke, 2010; Wichert, 2012) ein. Hierbei handelt es sich um einen multiperspektivischen Austausch von pädagogischen und ggf. therapeutischen Fachkräften in respektvoller Grundhaltung, der auf möglichst unvoreingenommene und systematische Weise (in der Regel Festlegung von Gesprächsleiter, Zeitrahmen und Themenabfolge vgl. Wichert, 2012) einen differenzierten und umfassenden Blick auf ein Kind ermöglichen soll, jedoch besonders zeitintensiv ist und die Pädagog:innen demnach zunehmend vor der Herausforderung der Umsetzung stellt.

In den Befragungen der waldorfpädagogischen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Greubel & Jachmann, 2017). zeigte sich in der Praxis demnach auch schon der Wunsch nach einem strukturierten und gleichzeitig waldorfkompabilen Instrument, welches ressourcenschonend in den Alltag eingebaut werden kann.

Das Anliegen der waldorfpädagogisch arbeitenden Einrichtungen, proaktiv, selbstbestimmt die Entwicklungsprozesse entsprechender Verfahren zu begleiten und nicht abhängig von waldorf-externen länderspezifischen Verfahrensweisen zu sein oder zu werden, zeigt sich zunehmend in der Szene der waldorfpädagogischen Trägerlandschaft, z. B. durch Kooperationen mit offiziellen Trägern im Zuge der Verankerung der in Baden-Württemberg verpflichtenden Einschulungsuntersuchung (ESU), im Rahmen des Evaluationsprozesses des Berliner Bildungsprogrammes (vgl. Föller-Mancini, 2014) oder in den Bemühungen in Nordrhein-Westfalen ein eigenes Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation im Zuge der verpflichtenden standardisierten Sprachstandserhebung zu entwickeln (vgl. Greubel & Jachmann, 2017)

1.2 Beobachtung und Dokumentation als Merkmale pädagogischer Professionalität

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in sozialen Beziehungen, die ganz individuelle Eigendynamiken aufweisen. Überdies kann es durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien beschrieben werden, die sich in Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen vollziehen, Ungewissheit und Krisenhaftigkeit beinhalten und sich jeder Standardisierung entziehen (vgl. Thon, 2017; Helsper, 2001, 2010). Bereits in den Schriften von Janusz Korczak (1978) wird in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts auf die Wechselwirkungen zwischen Kind und Erziehenden hingewiesen und die Rolle der Erziehenden als einen durch stetige Selbstreflexion und Wahrnehmung bestimmten Aushandlungsprozess definiert:

Durch das Kind sammle ich Erfahrungen, es hat Einfluss auf meine Anschauungen und auf die Welt meiner Gefühle; vom Kind bekomme ich Anweisungen an mich selbst, ich stelle Anforderungen, ich beschuldige mich,

bin nachsichtig oder vergebe. Das Kind lehrt und erzieht (...) Man darf das Kind nicht gering schätzen. Es weiß mehr über sich selbst als ich über das Kind. Man kann es nur erraten. (ebd., S. 105)

Professionelles pädagogisches Handeln ist in diesem Sinne notwendigerweise auf stetiges, reflexives Sich-Zurückwenden auf das eigene Tun und das eigene Fachwissen zurückgeworfen und muss situativ immer neu hergestellt werden (vgl. Ruppin, Prigge, Pages & Adam, 2015). Im Unterschied zu anderen Professionen zeichnet sich pädagogische Professionalität nach Ebert (2011) daher nicht allein durch komplexes fachliches Wissen, methodisches Können, rationales Handeln oder den sozialen Status der Berufstragenden aus und ist somit ungleich schwieriger zu definieren. Um Kinder und ihre Lebenswelt zu verstehen, ihre Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, hebt pädagogische Professionalität vielmehr auf die Reflexionsfähigkeit der handelnden Akteure ab, die sich in der pädagogischen Arbeit „immer wieder erneut herausgefordert sehen, Handlungsrahmen, Handlungsgrundlagen sowie Handlungsentscheidungen zu überdenken und dieses Erfahrungswissen in ihre zukünftigen Handlungsentscheidungen zu integrieren.“ (ebd., S. 5) Die stetige Reflexion der eigenen Person und Berufspraxis beschreibt Krenz (2017, S. 9) als eine „Selbstaktivierung und Begleitung eigener Bildungsprozesse.“

Demgemäß sind eine reflexive *Selbstaktivität* und eine *forschende Haltung* sowohl zentral für die Spezifik pädagogischer Professionalität als auch für die Ausbildung eines professionellen Habitus (vgl. Nentwig-Geseman et al., 2011; Ruppin et al., 2015). Der Prozess der Professionalisierung wird von Ebert (2011, S. 8) auch als „Entwicklungsaufgabe“ bezeichnet, im Sinne einer besonderen Qualität von Lernprozessen, die die ganze Person verändern und Grundlage für die Entwicklung einer forschenden bzw. „hermeneutischen Kompetenz“ bilden d. h. die Fähigkeit zur differenzierten, responsiven Beobachtung und anschließender Interpretation der Beobachtungen. Fengler und Röhler (2015) betonen in diesem professionellen Setting die Dringlichkeit, neben der fachlichen Qualifizierung, der Persönlichkeitsbildung der pädagogischen Fachkräfte in den unterschiedlichen Ausbildungsformaten einen hohen Stellenwert zuzuschreiben.

Im Kontext der Waldorfkindergartenpädagogik bildet der Begriff der *Selbsterziehung*, als grundlegende Bereitschaft zueigenen Reflexion und Anerkennung eigener Wahrnehmungsgrenzen d. h. zur Selbsterkenntnis, ein zentrales Motiv des pädagogischen Selbstverständnisses (vgl. Grimm, 1998; Patzlaff & Saßmannshausen, 2020; Ostkämper, 2020). Dieses Moment stellt hier folglich einen wichtigen Bestandteil des eigenen Professionalisierungsprozesses und -verständnisses dar. Die besondere Beachtung der Wirksamkeit, die den Persönlichkeitseigenschaften der Bezugspersonen zukommt und die Betrachtung von Bezugspersonen als Vorbilder, welche zur Nachahmung anregen, bildet eines der Kernelemente der waldorfpädagogischen Praxis. Diese Haltung basiert auf der Überzeugung Steiners (1924/2004), dass Kinder sich in den ersten Lebensjahren erst mit den Zusammenhängen der Welt vertraut machen und für Bezugspersonen daher ein Bewusstsein über die Vorgänge dieser Annäherungsprozesse wichtig ist als auch darüber, dass ihr Handeln auf die kindlichen Erkundungen eine eminente Wirkung hat. Der Erziehungsprozess vollzieht sich nach Steiner (ebd.) in den ersten Lebensjahren vor allem durch das selbständige Nachahmen des Kindes von Handlungen der Erwachsenen in seiner Umgebung:

Wir können es nur dadurch erziehen, dass wir alles dasjenige, wovon wir meinen, dass es in dem Kinde entwickelt werden muß, in seiner Umgebung tun. Wir sollen nicht ausdenken: was soll das Kind tun? – sondern wir sollen uns vor allen Dingen klar sein darüber, dass wir selbst es ihm vormachen müssen. (ebd., S. 242)

Waldorfpädagog:innen sehen sich damit in der Verantwortung, Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse des Kindes selbstreflexiv zu begleiten und Situationen und Umgebungen zu schaffen, die das kindliche Welterkundungsinteresse unterstützen und dabei den Kindern – in Anerkennung und im Bewusstsein ihrer Vorbildstellung – gewissermaßen als Lotse zur Verfügung zu stehen. In den Worten von Grimm (1998): „Wer, wenn nicht ein sich in Entwicklung Befindender, sollte einen anderen Menschen anregen können, sich selbst zu entwickeln?“ (ebd., S. 8).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung der eigenen Rolle im professionellen pädagogischen Umgang mit Kindern steht in der Waldorfkindergartenpädagogik noch vergleichsweise am Anfang. Beispielhaft ist allerdings die Studie von Hüning (2017) zu nennen, die in einem umfassenden ersten Aufschlag zu Profession, Professionalität und Professionalisierung der Waldorfkindergartenpädagogik

das Berufsfeld der Waldorf-Kindheitspädagogik historisch wie professionstheoretisch tiefergehend beleuchtet und hinterfragt. Auch in der Analyse über die Erfahrungen von Waldorfpädagog:innen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Föllner-Mancini, 2014) wird die pädagogische Selbstreflexion als ein Qualitätsausweis der professionellen Arbeit in Kindertagesstätten hervorgehoben.

Mit dem vorliegenden Projekt gilt es nun zu überprüfen, ob diese, durch kontinuierliche Selbstreflexion geprägten, hoch anspruchsvollen Prozesse in der Praxis durch die pädagogischen Fachkräfte im Sinne der eigenen Professionalisierung wahrgenommen werden und welche strukturellen Bedingungen bei diesem Prozess dienlich sind. Mit Blick auf das Beobachtungs- und Dokumentationsgebiet weisen erste Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass die pädagogischen Mitarbeitenden der Piloteinrichtungen teilweise ein Unbehagen im Umgang mit formalisierter Dokumentation verspüren, da mit ihrer Anwendung die potenzielle Gefahr einer zu starken Distanzierung zu den anvertrauten Kindern verbunden wird. Auch der Topos *Arbeitszeit am Kind* scheint für sie hierin gefährdet und wird zuweilen nicht im Einklang mit den in Kapitel 1.1 dargestellten epistemologischen Grundsätzen der waldorfpädagogischen Beobachtungskultur sowie den strukturellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen vor Ort gesehen.

Das Thema Beobachtung und Dokumentation nimmt in der Professionalisierungsdebatte eine zentrale Rolle ein. Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben gelten, so die Diskussion in der wissenschaftlichen Szene der Früh- und Kindheitspädagogik, nicht nur als integrale Bestandteile und Qualitätsmerkmale der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, sondern gleichsam – eine regelmäßige, prozessorientierte und systematisierte Ausführung voraussetzend – als besonders bedeutsame Elemente professionellen pädagogischen Handelns. So werden der Erwerb von Deutungs- und Reflexionskompetenzen und das Vorhandensein einer *forschenden Haltung* insbesondere im Zusammenhang mit einer regelmäßigen und systematischen Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren verortet (vgl. Viernickel, 2011; vgl. Damen et al., 2021). Die Art und Weise wie pädagogische Fachkräfte kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse beobachten und deuten, gilt überdies als Indikator für den Grad ihrer Professionalisierung (vgl. Kieselhorst, Brée & Neuß, 2011; Ruppín et al., 2015).

Der Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik zeichnet sich folglich durch eine deutliche Konzentration auf die Handlungskompetenzen und das Fachwissen pädagogischer Fachkräfte aus. Diese Fokussierung tritt deutlich in den bundeslandspezifischen Bildungsprogrammen, -plänen und -vereinbarungen, in etablierten Qualitätskriterienkatalogen (z. B. Tietze & Viernickel, 2016) und Kompendien zur Bestimmung und Erfassung der Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) hervor (vgl. Viernickel, 2017).

Viernickel (2017) plädiert aus einer systemischen professionstheoretischen Perspektive heraus für eine Zuerkennung dieser „Verkürzung auf Merkmale der pädagogischen Fachkräfte allein“ (ebd., S. 39) und eine stärkere Beachtung des gesamten Systems, in dem sich Bildungs- und Erziehungsprozesse vollziehen, um zu verstehen, auf welchen Gegebenheiten eine qualitätsvolle und professionelle pädagogische Arbeit entscheidend gründet z. B. auf der monetären und gesellschaftlichen Anerkennung der Leistung frühpädagogischer Fachkräfte. Zu letzterem kann der Themenbereich Beobachtung und Dokumentation sicherlich einen wertvollen Beitrag leisten, denn es besteht eine konsensuale Auffassung darüber, dass eine differenzierte Beobachtungs- und Dokumentationskultur einen Beitrag zur Professionalisierung der Frühpädagogik als solche leiste, indem sie die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Kindern positiv verändern könne und im professionstheoretischen Sinne das Potenzial berge, als „professionelles Instrumentarium“ ein berufliches Selbstverständnis zu begründen (vgl. Ruppín et al., 2015).

Professionalisierung kann daher zweidimensional betrachtet werden: einerseits im Sinne einer Befähigung der Fachkräfte zu professionellem Handeln und andererseits hinsichtlich der Gestaltung von Rahmenbedingungen, damit professionelles Handeln möglich ist (vgl. von Hippel, 2011). Wie dargestellt, kann die Etablierung einer regelmäßigen, differenzierten Beobachtungs- und Dokumentationskultur ein geeigneter Kontext sein, in dem Professionalisierungsprozesse angestoßen werden. Im Anschluss an Schulz und Cloos (2013) sind dabei auch die Verfahren selbst auf ihr jeweiliges Anregungspotenzial hin zu betrachten.

2. Projektdesign der vorliegenden Studie

2.1 Ausgangs- und Bedarfslage

Im Auftrag der bundesweiten Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. knüpft das aktuelle Projekt nahtlos an eine erste Forschungsstudie aus den Jahren 2015/2016 an, die durch bildungspolitische Veränderungen in Nordrhein-Westfalen angestoßen wurde.

Das Pionierprojekt entfaltete sich seinerzeit auf Grundlage gesetzlicher Neuerungen, die seit 2014 alle Kindertageseinrichtungen in NRW verpflichtet, eine alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung durchzuführen und die Sprachentwicklung aller Kinder mittels eines standardisierten Instrumentes („sismik/seldak“ von Ulich 2003, Ulich & Mayr, 2006, „Liseb“ von Mayr, Kieferle & Schauland, 2014 sowie „BaSiK“ von Zimmer, 2014) zu dokumentieren. Für alle anderen Entwicklungsbereiche ist ebenfalls eine regelmäßige Erstellung von Dokumentationen vorgesehen, inhaltlich und formal sind die Vorgaben hier jedoch relativ offengehalten. Diese Neuerung reihte sich ein in weitere tiefgreifende Wandlungsprozesse, die die Waldorfkindergartenbewegung in vielen Regionen Deutschlands in den letzten zwanzig Jahren insbesondere im Zusammenhang der Einführung von Bildungsplänen und ihrer Implikationen für den Elementarbereich herausforderte (vgl. hierzu Föllner-Mancini, 2014; Krohmer, 2011; Kolass, 2020).

Im Zuge der skizzierten Vorgänge initiierte in Nordrhein-Westfalen eine Arbeitsgruppe der Vereinigung der Waldorfkindergärten Region NRW die Entwicklung eines eigenen, waldorfpädagogischen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes. Ziel war es, die verpflichtende Sprachbeobachtung „um einige Entwicklungsbereiche zu erweitern und ein Instrument zur ganzheitlichen Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung zu erhalten, das eher dem Anspruch der Waldorfpädagogik entspricht.“ (Kaiser, 2017a, S. 1) Begleitet wurde dieses Vorhaben durch ein Projektteam des Instituts für Kindheitspädagogik der Alanus Hochschule.

Die wissenschaftliche Begleitung legte ein Hauptaugenmerk auf den Dialog von Praxis und Forschung: Voruntersuchungen in allen nordrhein-westfälischen Waldorfkindergärten lieferten die Grundlage für die Entwicklung des waldorfspezifischen Verfahrens mit Namen *Trialog* durch Margarete Kaiser M.A. (Erziehungswissenschaftlerin und Waldorf-Fachberaterin) und einer beratenden Expertengruppe. Die anschließende Erprobung des Verfahrens fand im Praxisfeld von 11 ausgewählten nordrhein-westfälischen Waldorfkindergärten statt (vgl. Greubel & Jachmann, 2017). Die Forschungsergebnisse der Pilotphase zeigten, dass sich *Trialog* konzeptionell gut eignet, um waldorfpädagogische Bedarfe mit gesetzlichen Anforderungen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vereinbaren (z. B. ko-konstruktive Gestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern). Auf Basis der Rückmeldungen – in der Praxis zeigte sich, dass vor allem hinsichtlich der Handhabbarkeit noch an manchen Stellschrauben zu drehen war – wurde *Trialog* überarbeitet und der waldorfpädagogischen Fachpraxis zur Verfügung gestellt. *Trialog* kommt seitdem nicht nur in NRW, sondern überregional zum Einsatz und stößt auch international in Waldorfkindergärten auf Interesse, sodass hier offenkundig ein Bedarf besteht.

Hier setzt das aktuelle Projekt an: Hatte der erste Forschungsprozess ausschließlich Nordrhein-Westfalen im Fokus, sieht die aktuelle Studie nun eine bundesweite Beteiligung von Waldorfkindergärten und -krippen vor, um spezifische Regelungen und Bedarfe auf Länder-, Vereins- und Einrichtungsebene zu untersuchen und die Möglichkeiten der Implementierung von *Trialog* über Nordrhein-Westfalen hinaus auszuloten. Dazu liegt ein Forschungsschwerpunkt, wie in der ersten Studie, auf der Identifikation förderlicher und hinderlicher Bedingungen in der Anwendung des überarbeiteten *Trialogs* (der bis dato noch keine wissenschaftlich begleitete Überprüfung durchlaufen hat) und in der Dienlichkeit des Instrumentes in individuellen Professionalisierungsprozessen. Untersucht werden diese Forschungsfragen in ausgewählten bundesweit verteilten Piloteneinrichtungen aus dem Feld der Waldorfkindergärten/-krippen in den Regionen der Vereinigung der Waldorfkindergärten.

2.2 Spezifika des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens *Trialog*

Das Verfahren *Trialog* wurde von der Erziehungswissenschaftlerin und Waldorfpädagogin Margarete Kaiser M.A. und einem beratenden Expertengremium auf Grundlage der Befragung aller nordrhein-westfälischen Waldorfindertageseinrichtungen entwickelt. Zu den zentralen Impulsen der Praxis zählten die Themen Elternpartizipation, der Bedarf nach Hinweisen auf alterstypische Fähigkeiten und fachlichen Impulsen zur Aktualisierung des eigenen Fachwissens und die Berücksichtigung knapper Zeitressourcen (vgl. Greubel & Jachmann, 2017).

Der erste Entwurf des *Trialogs* wurde in einer sechsmonatigen Erprobungsphase in der Praxis überprüft und anschließend überarbeitet. Mit Abschluss dieses Prozesses war ein Verfahren konstruiert, das gemäß Selbstauskunft eine „ganzheitliche“ Vorgehensweise zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse zu ermöglichen sucht und unterstützen soll, „die Individualität des Kindes und seine Entwicklungsschritte durchgängig alltagsintegriert und detailliert wahrzunehmen (...) und der systematischen Vorbereitung der Entwicklungsgespräche mit den Eltern dient (vgl. Kaiser, 2017b, S. 4). Mit *Trialog* sollen „wertfrei“, „empathisch“ und selbstreflexiv die individuellen Entwicklungs- und Bildungsschritte von Kindern wahrgenommen und dokumentiert werden. Übergeordnetes Ziel ist „die Persönlichkeit und das Wesen des Kindes in das Zentrum der Betrachtung zu stellen“ (vgl. Kaiser, 2017a, S. 4).

Das Verfahren *Trialog* richtet sich an alle Kinder von einem Jahr bis zum Schuleintritt im sechsten/siebten Lebensjahr. Das Verfahren sieht vier Materialkomponenten vor: Manual (1), Bogen für das Kind (2) (Beobachtungs- und Dokumentationsheft für jedes Kind das vorgegebene Items als Beobachtungsanregungen und fachliche Inputs enthält, einer dreischrittigen Dokumentationssystematik folgt und als Vorbereitung und systematischer Leitfaden für Elterngespräche dient), Elternbogen (3) sowie ergänzend BaSiK (4) (Zimmer 2014), ein validiertes Verfahren, das der intensiveren systematischen Beleuchtung des Sprachbereichs dient (je nach Bundesland gibt es für die Begleitung und Dokumentation der Sprachentwicklung teilweise spezifische Erfordernisse).

Trialog ist als prozessorientiertes Verfahren angelegt und steht vorrangig in der Tradition qualitativer hermeneutischer Verfahren, die das Verstehen und Deuten kindlicher Aktivitäten, die individuellen Ressourcen, Kompetenzen und Stärken des Kindes in den Mittelpunkt stellen, enthält aber auch Aspekte zum Erkennen von Entwicklungsständen und zur Ableitung von pädagogischen Förderimpulsen. Ein markantes Merkmal des Verfahrens liegt sicherlich in der partizipativen Ausrichtung, die sich bereits in der namensgebenden Wortschöpfung darstellt und die im Sinne des Beziehungsdreiecks eine deutliche Beteiligung der Akteure Pädagog:in, Eltern und Kind vorsieht und die Elterngespräche als feste und regelmäßige Bestandteile der Beobachtungs- und Dokumentationskultur betont. Der Einbezug der Eltern erfolgt einerseits durch einen eigenen strukturierten Elternbogen, der die Eltern einlädt, nach eigenem Ermessen Eintragungen wie Fragen oder Wahrnehmungen, vorzunehmen sowie im Rahmen des gemeinsamen Erarbeitens spezifischer Fragen im *Trialog*-basierten Entwicklungsgespräch. Die Partizipation des Kindes erfolgt nicht durch direkte Beteiligungsformate, sondern ist indirekt als stellvertretende Einnahme der möglichen Kindperspektive durch die beteiligten Erwachsenen vorgesehen. Das heißt Fachkraft und Eltern sind gemäß *Trialog*-Ansatz an einem bestimmten Gesprächspunkt aufgefordert, sich weitestgehend zurückzunehmen und zu versuchen in Distanz zu eigenen Überlegungen, Urteilen, Sympathien und Antipathien, responsiv auf ein Kind und dessen Erlebniswelt und Sichtweisen einzulassen und/oder darüber nachzudenken. Damit wird im *Trialog* versucht, ähnlich zum Anliegen der Kinderkonferenz, in einem möglichst wertfreien und mehrperspektivischen Austauschformat eine alternative Form der Annäherung an die Individualität und Perspektive der Kinder. Das Ansinnen, der Kindperspektive auf diesem Wege näher zu kommen, ist auch im Rahmen der Reflexion pädagogischer Beobachtungen bekannt. Der Vorgang wird durch Steudel (2008, S. 184 f.) wie folgt beschrieben:

Die Erzieherinnen versetzen sich mit Hilfe von zwei Fragen in die Perspektive des Kindes: Wenn ich das Kind wäre, welche Bedeutung hätte die Situation für mich? Wie fühlt sich das Kind aus meiner Sicht? (...) [es] wird versucht, sich ausführlich und differenziert dem, was von Seiten des Kindes deutlich geworden ist, anzunähern.

Weiteres grundlegendes Merkmal ist die Zentralstellung der Sinnesentwicklung. Anknüpfend an Rudolf Steiners Sinneslehre, die 12 Sinne benennt, werden im Trialog-Verfahren die verschiedenen Sinnesbereiche umfassend expliziert und betrachtet (jeweils vier „körper- und weltbezogene Sinne“ sowie vier „Erkenntnis- oder soziale Sinne“). Darüber hinaus bilden die Themen Gesundheit und Wohlbefinden, Nachahmung, Beziehungsverhalten und Transitionen die weiteren Beobachtungsschwerpunkte.

2.3 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Im Anschluss an die grundlegende Definition von Evaluation als „die systematische und gemäß angegebener Kriterien nachvollziehbare Beschreibung und Bewertung von Maßnahme Konzepten oder Programmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen“ (Beywl, 1991, S. 266) versteht sich das aktuelle Forschungsprojekt als systemische, systematische, fachlich begründete und praxisorientierte Überprüfung und Einschätzung des waldorfspezifischen Verfahrens Trialog, die nicht nur Aspekte der Erfolgskontrolle und abschließenden Bewertung, sondern auch prozedurale Aspekte beinhaltet und in der Lage ist „Handlungswissen zu erzeugen und so pädagogische Praxis zu verbessern.“ (Kuckartz & Rädiker, 2012, S. 5)

Durch die enge Einbindung der Praxis versteht sich das Projekt als Transfer zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis, um von diesem Ausgangspunkt Trialog möglichst dialogisch und praxisorientiert weiter zu qualifizieren und zu optimieren und einen Beitrag zur Diskussion um eine waldorfkindergartenpädagogische Professionalisierung zu leisten. Übergeordnetes Ziel ist es, qualitätsfördernde Prozesse anzuregen, Erreichtes sichtbar zu machen, zu würdigen und auf Herausforderungen und zentrale Blickpunkte aufmerksam zu werden, an denen konkret weitergearbeitet werden kann. Durch den systemischen Anspruch werden auch die Kontext- und Eingangsbedingungen und die praktische Herangehensweise der Umsetzung des Verfahrens betrachtet sowie durch Rahmenerhebungen relevante Systeme/Akteure berücksichtigt. Damit befindet sich das Projekt an einer Schnittstelle zwischen Evaluation und wissenschaftlicher Begleitung, da es prozessorientiert die Fragen der Praxis aufnimmt, diese unterstützt und zu weiteren Entwicklungen anregt. Diese partizipative Evaluation (Einbindung aller Akteure in den Evaluationsprozess, Leitprinzip der wertschätzenden Erkundung, Ausarbeitung bisheriger Stärken und Erfolgsfaktoren, Aktivierung zur Selbstbewertung, Ableitung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung (vgl. nexus Akademie für Partizipative Methoden, 2021)) hat nach Brandes und Schäfer (2013) die Vorteile einer höheren Wahrscheinlichkeit der Legitimation der Evaluationsergebnisse sowie eines Kompetenzgewinnes der Beteiligten.

Folgende Abbildung gibt einen Überblick über das dem Projekt zugrunde liegende Evaluationsverständnis in Anlehnung an das Schema von Beywl & Bestvater (1998).

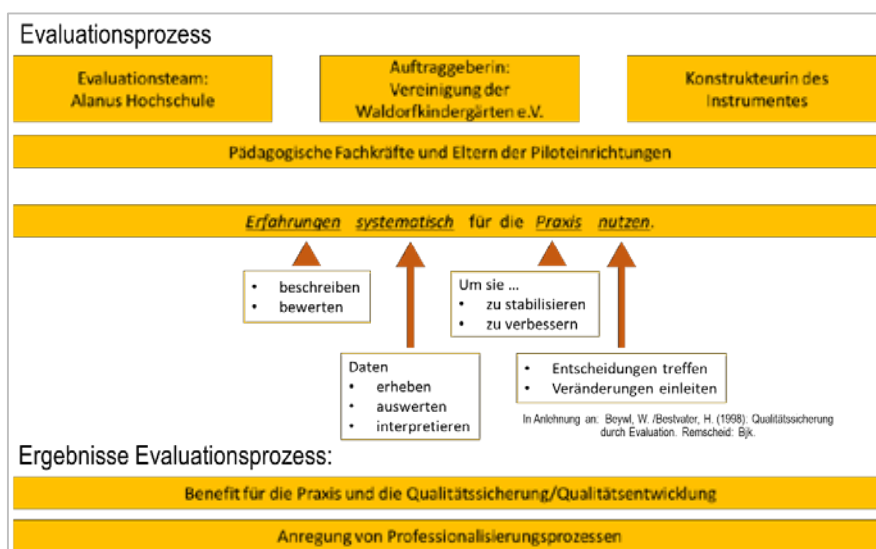


Abbildung 1: Evaluationsprozess in Anlehnung an Beywl & Bestvater (1998)

Ausgehend von diesem Basisverständnis definieren sich folgende vier Zieldimensionen:

a) Schaffung von Transparenz hinsichtlich der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Waldorfkindergärten und -krippen in Deutschland

Mit Erarbeitung der Bildungspläne sind in nahezu allen Bundesländern Beobachtung und Dokumentation als zentrale pädagogische Bestandteile gefordert und zunehmend auch verpflichtend verankert. Die Ergebnisse der ersten Forschungsstudie 2015/2016 zeigen ein heterogenes Bild bezüglich Haltung und Umsetzung von Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten in Nordrhein-Westfalen. Ziel ist es zu erfassen, welches Bild sich für Gesamtdeutschland ergibt hinsichtlich Bildungspläne, gesetzlichen Vorgaben und Anwendungspraxis in waldorfpädagogischen Einrichtungen.

b) Basiswissen über die praktische Umsetzbarkeit von Trialog

Durch die zweijährige Erprobung von *Trialog* in Waldorfkindergärten und -krippen in den Regionen der Vereinigung soll erfasst werden, welche Herausforderungen und Chancen mit der Anwendung des Instrumentes verbunden sind. Das Wissen über die praktische Umsetzbarkeit, das auch Langzeit- und Gewöhnungseffekte inkludiert, gibt entscheidende Hinweise für eine mögliche weitere Bearbeitung des Verfahrens und seine Tauglichkeit und damit Einsatzfähigkeit für die waldorfpädagogische Praxis in Deutschland.

c) Wissen um Transfer zwischen Professionalität, pädagogischer Praxis und Umsetzung von Trialog

Die pädagogische Arbeit mit Kindern unterliegt ständigen Selbstreflexions- und Weiterbildungsprozessen, um dem Anliegen einer professionellen Haltung im Fachgebiet gerecht zu werden (vgl. Kap. 1.2). Ziel der Untersuchung ist es daher zu erfassen, wie die stetige Auseinandersetzung mit den durch *Trialog* erforderlichen pädagogischen Handlungen den Prozess der eigenen Professionalisierung unterstützen kann. Das Wissen darüber ermöglicht die Generierung von Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der (waldorf-)pädagogischen Professionalität.

d) Grundlagen für perspektivische Anerkennung von Trialog schaffen

Durch die grundlegende Untersuchung zu der Kompatibilität des Instrumentes mit den Anforderungen der Praxis soll der Weg für eine formale Anerkennung von *Trialog* geebnet werden.

2.4 Zentrale blickleitende Fragen der wissenschaftlichen Begleitung

Basierend auf der dargestellten Ausgangslage und den Zielsetzungen des Projektes zeigt sich ein komplexes Gefüge an Akteuren und Fragestellungen, die es zu berücksichtigen gilt:

Um die Praxistauglichkeit des Instrumentes *Trialog* für die einzelnen Bundesländer erfassen zu können, ist es nötig, unabhängig von den instrumentspezifischen Chancen und Herausforderungen, die gesetzliche Gesamtlage für Kindertageseinrichtungen hinsichtlich Beobachtung und Dokumentation in den einzelnen Bundesländern zu erfassen. Weiter sind die Rezeption und der Umgang der pädagogischen Fachkräfte in Waldorfkindertageseinrichtungen mit geltenden Regularien und Anforderungen von wesentlichem Interesse: Wie werden Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder aktuell dokumentiert? Welche Haltung und welches professionelle Selbstverständnis haben die pädagogischen Fachkräfte entwickelt? Gleichsam ist es ebenfalls von Bedeutung zu untersuchen, inwiefern die Eltern in Gesamtdeutschland in die jeweilige Beobachtungs- und Dokumentationskultur des Waldorfkindergartens/der Waldorfkrippe einbezogen werden und welche Wünsche und Erwartungen sie in dieser Hinsicht an die Einrichtungen und deren Mitarbeitende haben.

Zusammenfassend lassen sich hieraus drei Fragestellungen definieren:

- a) *Welche gesetzlichen Regelungen liegen in den Bundesländern zur Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Dokumentationsprozessen vor?*
- b) *Wie werden diese gesetzlichen Vorgaben in der waldorfpädagogischen Praxis umgesetzt?*
- c) *Welche Haltungen haben pädagogische Fachkräfte und Eltern bezüglich der Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen?*

Neben dieser rahmengebenden Gesamtschau liegt der weitere Fokus auf der praktischen Erprobung des Instrumentes *Trialog* in bundesweiten Pilotenrichtungen und der professionellen Haltung der pädagogischen Akteure.

Auch hier gilt es zunächst die pädagogischen Einstellungen zu Beobachtung und Dokumentation in den Einrichtungen zu erfassen: Wozu dienen beispielsweise Dokumentationsstätigkeiten aus Sicht der Praktiker:innen in den Pilotenrichtungen und welche Funktionsdimensionen werden hier besonders verknüpft (z. B. Erkenntnis-, Kommunikations-, Diagnostik- oder Kohärenzfunktion (vgl. Knauf, 2019))? Welche Reflexionskultur und -qualität wird gepflegt?

Im Sinne der wissenschaftlichen Begleitung bzw. des nutzenorientierten Evaluationsprozesses liegen die Hauptfragestellungen weiter auf den zu identifizierenden Herausforderungen und Chancen des Instrumentes *Trialog* sowie auf dem Umgang der pädagogischen Akteure mit diesen. Der aktuellen Untersuchung liegt weiter die These zugrunde, dass durch die Anwendung von *Trialog* Veränderungen auf das eigene professionelle Handlungsverständnis und das Kompetenzzempfinden der Fachkräfte sichtbar werden können. Den Ausführungen zum professionellen Handeln entsprechend ist zu vermuten, dass durch die verfahrensimmanenten regelmäßigen Beobachtungs- und Reflexionsprozesse eine Sensibilisierung des eigenen pädagogischen Handelns und dadurch eine Professionalisierung der eigenen Rolle als Entwicklungsbegleitung und -unterstützung der Kinder erfolgt. Dem ko-konstruktiven Konzept von *Trialog* entsprechend werden die Eltern als Partner einer gemeinsam gestalteten Erziehung in den Evaluationsprozess ebenfalls eingeschlossen.

Aus diesem Ansinnen heraus gilt es folgende Fragen zu stellen:

- a) *Welche praktischen wie inhaltlichen Stärken und Schwächen von Trialog lassen sich identifizieren?*
- b) *Wie unterstützend ist das Instrument Trialog im pädagogischen Alltag und wie zeigt sich dies in Bezug auf die professionelle Handlungsfähigkeit (Reflexivität) und das Kompetenzzempfinden der Fachkräfte?*
- c) *Regt das Instrument zu Veränderungsprozessen der pädagogischen Praxis an? Falls ja, in welche Richtung?*
- d) *Welche konzeptionellen Ideen und praktischen Verbesserungsmöglichkeiten des Instrumentes zeigen sich im Evaluationsprozess?*
- e) *Wie werden Eltern in den Dokumentationsprozess eingebunden?*
- f) *Wie sehen Eltern ihre Rolle im Dokumentationsprozess und welche Wünsche und Erwartungen haben Sie an die pädagogischen Fachkräfte?*

2.5 Methodischer Ansatz

Um den skizzierten Forschungsfragen nachzugehen und ihrer Komplexität gerecht zu werden, kommt ein mixed methods Ansatz zum Tragen. Hierbei spielen sowohl eigene Erhebungen als auch Sekundärauswertungen eine Rolle. Im Sinne dieser Methodentriangulation werden verschiedene Bausteine der empirischen Sozialforschung in der Kombination von Breiten- und Tiefenanalysen eingesetzt:

- a) Erkundung des Feldes: Dokumentenanalyse und Expertenbefragungen
- b) Quantitative Datenerhebungen: standardisierte online-Befragungen (Breitenanalyse)

- c) Qualitative Datenerhebungen: strukturierte Gruppendiskussionen/Fokusgruppen, leitfadengestützte Interviews, Workshops (Tiefenanalyse)

Die jeweiligen Prozessschritte werden durch flankierende Überprüfungsmechanismen gestärkt. Zu diesen zählen die regelmäßigen Berichte an die Auftrag- und Drittmittelgebenden als auch regelmäßige Treffen mit einem wissenschaftlichen Beirat, bestehend aus fünf Professor:innen aus dem Fachgebiet der Kindheitspädagogik, die mit ihrer jeweiligen Expertise das Forschungsprojekt begleiten und unterstützen.

Zentral für den partizipativen Evaluationsansatz ist zudem der Kontakt zu den Akteuren im Feld, welcher sowohl Auskunft zum aktuellen Implementationsstatus gibt, den eigenen Handlungsprozess der pädagogischen Akteure bestärkt und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen abgleicht sowie letztendlich im Sinne des Identifizierungsprozesses mit den Zielen des Projektes zur Stärkung des Gesamtprojektes beiträgt.

Den Erfahrungen der ersten Forschungsstudie 2015/2016 entsprechend (hoher Zeitdruck, zu kurze Einführungsphase) war es von großer Bedeutung, das aktuelle, bundesweite Folgeprojekt über einen längeren Zeitraum anzulegen. Dies ist erforderlich, um

- eine gute Ausgangsbasis in Form der Analyse der Sachlage bezüglich Beobachtung und Dokumentation in allen Bundesländern zu schaffen,
- eine ausreichend lange Einführungsphase der Einrichtungen mit dem Instrument und
- eine valide Beobachtungszeit im Umgang mit dem Instrument zu gewährleisten.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die jeweiligen Schritte im Forschungszeitraum 2020 bis 2023.

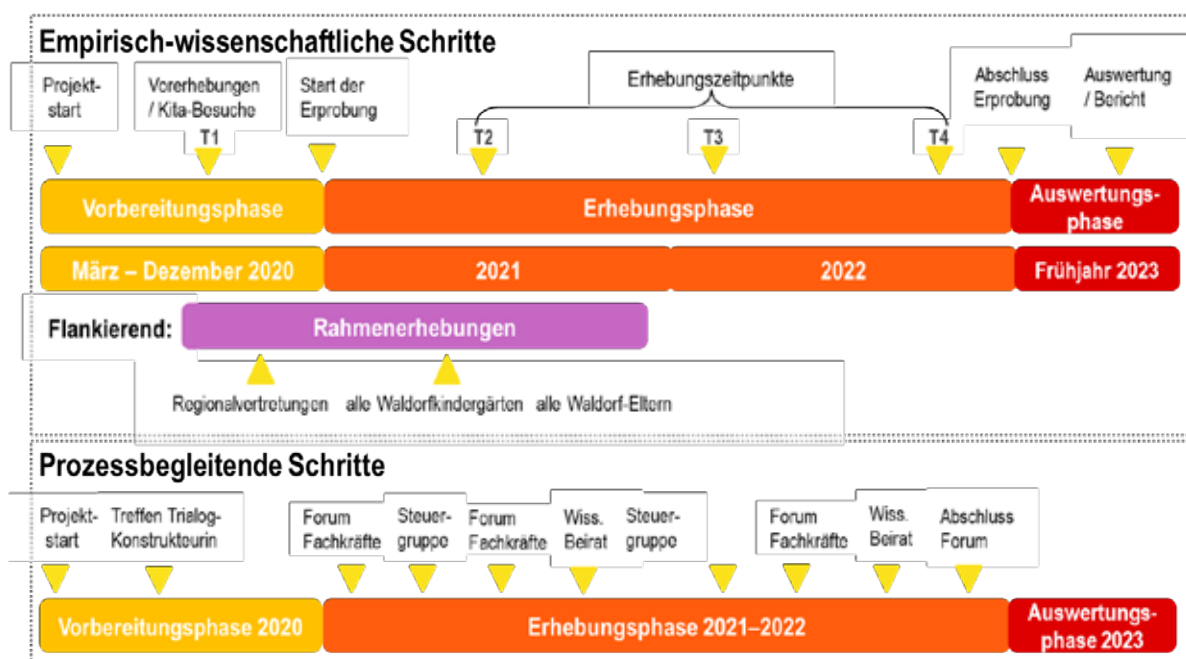


Abbildung 2: Zeitliche Strukturierung und Erhebungsphasen des Forschungsprojektes 2020-2023

2.3 Teilnehmende Piloteneinrichtungen (Stichprobe)

Das Forschungsprojekt versteht sich unter anderem als Transfer zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis und sieht eine enge Einbindung der Waldorfpraxis vor. Für die Teilnahme an dieser Studie wurden etwa 20 bundesweit verteilte Piloteneinrichtungen anvisiert. Neben einer ausgewogenen Stichprobe war die Voraussetzung der Teilnahme der „frische Start“ mit *Trialog*: die Einrichtungen sollten noch keine Kenntnisse

mit *Trialog* vorweisen, damit der Implementierungsprozess des Instrumentes unabhängig von eventuellen Vorerfahrungen valide erhoben werden kann.

2.3.1 Regionale Verteilung

Zu dem Mitgliedskreis der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. zählen aktuell rund 560 Waldorfkindergärten und -krippen. Die Verteilung der Mitgliedseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern ist sehr heterogen, während beispielsweise in Hessen aktuell etwa 25 Einrichtungen der Vereinigung angehören, trifft dies demgegenüber in Baden-Württemberg auf ca. 150 Einrichtungen zu. Thüringen ist als Bundesland aus finanziellen Gründen vollständig aus der Vereinsstruktur ausgetreten.

Aus dieser Heterogenität heraus ergibt sich eine vielschichtige Struktur hinsichtlich der bundesweiten Verteilung der Einrichtungen und ihrer Standortmerkmale (ländlich versus städtisch), aber auch mit Blick auf Gruppenstärke, betreute Altersgruppen und personelle Zusammensetzung. Alle Faktoren sollten idealiter in der Zusammenstellung der Einrichtungen, die im Rahmen des Projektes als Piloteinrichtungen *Trialog* erproben, sichtbar werden. Als unvorhergesehener Faktor trat zum Jahresanfang 2020 der Beginn der Corona-Pandemie ein, der nicht nur die Akquirierung der Einrichtungen erschwerte. Mit Ausnahme der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, das bereits in der ersten Evaluationsstudie im Fokus stand, Thüringen, das keine Mitgliedsregion der Vereinigung mehr stellt und des Stadtstaates Hamburg, sind alle Bundesländer mit mindestens einer Piloteinrichtung vertreten. Auch hinsichtlich der weiteren angesprochenen Variablen spiegeln die 19 Piloteinrichtungen des Projektes das vielschichtige Bild der frühpädagogischen Waldorfeinrichtungen wider.

Die einzelnen Kindergärten und Krippen wurden sowohl über den E-Mailverteiler der Mitgliedseinrichtungen der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V., öffentliche Aufrufe auf der Webseite und in den sozialen Netzwerken der Alanus Hochschule als auch über persönliche Kontakte angesprochen.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Verteilung und die Größe der Piloteinrichtungen.



Abbildung 3: Regionale Verteilung und Größe der Piloteinrichtungen

2.3.2 Geschlechterverteilung und berufliche Qualifikation

Laut aktuellem Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2021) liegt der Anteil an männlichen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, unabhängig ihrer Trägerschaft, bei sieben Prozent. Speziell für die Einrichtungen der Vereinigung der Waldorfkindergärten liegen hierzu keine Statistiken vor. Der hier in der Stichprobe vertretene Anteil von acht Prozent männlichen Fachkräften ist demnach stimmig zum Gesamtbild aller Kindertageseinrichtungen. Zwei der insgesamt elf teilnehmenden männlichen pädagogischen Fachkräfte in den Piloteinrichtungen haben die Einrichtungsleitung (alleine bzw. im kollegialen Verbund) inne. Die Hälfte der Piloteinrichtungs-Fachkräfte haben eine Waldorfqualifikation, die restlichen Fachkräfte sind staatlich anerkannte Erzieher:innen ohne Waldorfqualifikation, Kindheitspädagog:innen, Sozialpädagog:innen oder sind noch in Ausbildung bzw. haben eine andere pädagogische Qualifikation. Rund 16% der teilnehmenden Fachkräfte haben einen akademischen Abschluss in einem pädagogischen oder anderen z. T. verwandten Fachgebiet. (vgl. Abbildung 4 und 5).

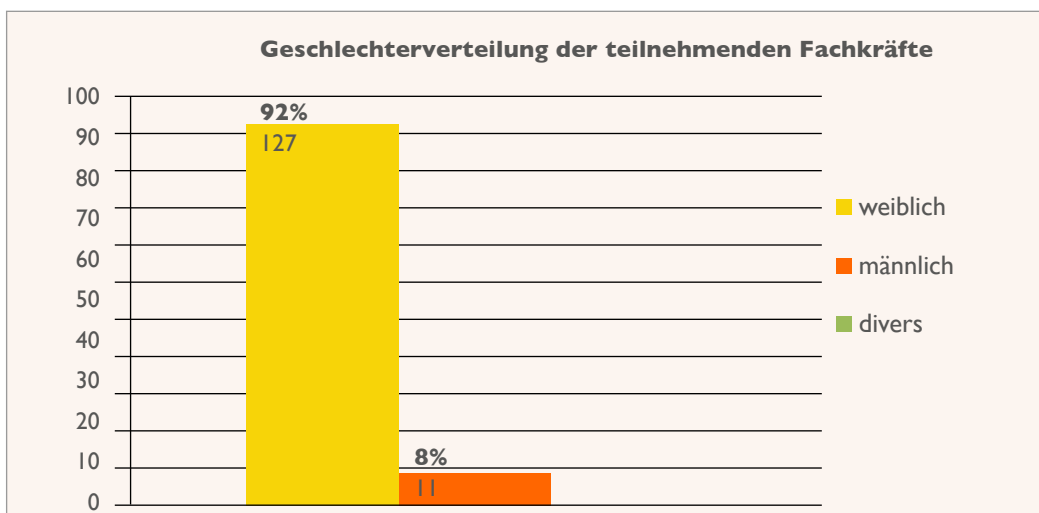


Abbildung 4: Teilnehmende Fachkräfte nach Geschlecht in Personen und Prozent (n=138)

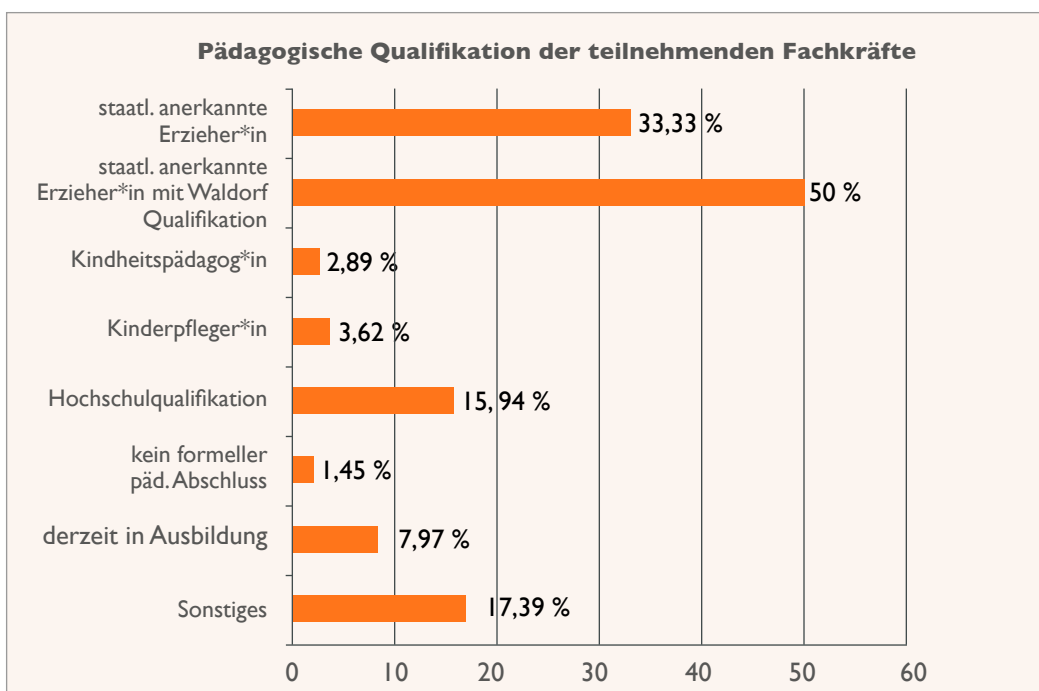


Abbildung 5: Berufsabschluss/akademischer Abschluss der pädagogischen Fachkräfte (n=138). Mehrfachantworten waren möglich.

Hinsichtlich der Berufserfahrungen, auf die die teilnehmenden Pädagog:innen in den Pilotenrichtungen zurückblicken können, zeigt sich ein äußerst ausgeglichenes Bild zwischen Kolleg:innen mit geringer und ausgesprochen langjähriger Berufserfahrung (siehe Abbildung 6).

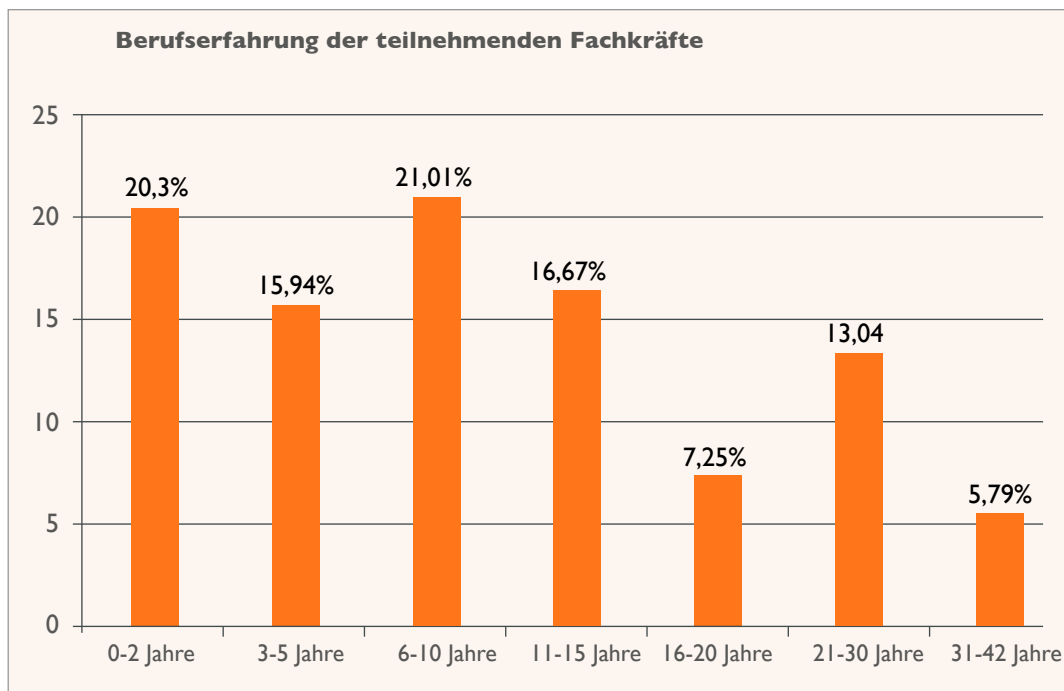


Abbildung 6: Teilnehmende Fachkräfte nach Jahren der Berufserfahrung in Prozent (n=138)

2.3.3 Motivation zur Projektteilnahme der Pilotenrichtungen

Die motivationalen Gründe, sich an der Erprobung des Verfahrens *Trialog* zu beteiligen, sind in den Pilotenrichtungen verschiedenen Ursprungs und zum Teil unterschiedlich geprägt. Sie entspringen sowohl intrinsischen als auch extrinsisch begründbaren Beweggründen, die selbstverständlich auch in Kombination auftreten. In ersten Expertengesprächen im Vorhinein der Erprobungshase berichteten viele Leitungen der Pilotenrichtungen als verbindendes Moment von einer Unzufriedenheit mit der bisherigen Praxis und dem Wunsch nach einer qualitativen und professionellen Weiterentwicklung der Einrichtung durch die Implementierung von regelhafteren Strukturen und eine vermutete teambildende Wirkung infolge der gemeinsamen Arbeit in einem wissenschaftlich begleiteten Projekt. Auch ein Interesse an der Besonderheit des waldorfpädagogischen Ansatzes von *Trialog* wurde deutlich und die Motivation an der Entstehung bzw. Weiterentwicklung eines an waldorfpädagogischen Aspekten orientierten Verfahrens aktiv und gestaltend zu partizipieren.

Als weiteres, übergeordnetes und gleichsam ideelles Motiv wurde auch die Förderung der Waldorfkindergartenpädagogik durch die aktive Mitarbeit und Unterstützung eines wissenschaftlichen Projektes im Bereich der Waldorfkindergartenpädagogik benannt und damit zusammenhängend die aktive Mitwirkung daran, dass ein waldorfpädagogisches Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren formale Anerkennung erlangen kann.

Als extrinsische Motivatoren wurden insbesondere aktuelle oder bevorstehende gesetzliche Anforderungen und die damit in Zusammenhang stehenden pädagogischen Handlungszwänge als auch der Wunsch der Eltern nach einer strukturelleren und regelmäßigeren Beobachtungs- und Dokumentationspraxis geäußert.

Folgende Zitate aus den Expertengesprächen mit unterschiedlichen Leitungskräften der Pilotenrichtungen verdeutlichen eine vorsichtig wahrnehmbare Umbruchstimmung, die in den Einrichtungen der Pilot-

Stichprobe lebt und sich ggf. auch in der Szene des waldorfpädagogischen Elementarbereichs im Allgemeinen manifestiert:

Bisher lief Beobachtung und Dokumentation nur nebenbei. Wir sind mit dem Thema „geschwommen“ und nicht sehr geschult darin. In der Elternschaft stieg der Wunsch nach deutlich mehr Dokumentation und Entwicklungsgesprächen und dann kam der Projektauftrag. So kam eins zum anderen. (Experteninterview 1, 2020)

Im Alltag entgleitet uns das Thema Bildungsdokumentation oft, es rutscht weg im alltäglichen Geschehen. Uns hat es daher angesprochen, begleitet zu werden, die Hochschule als eine Art Kontrollinstanz zu haben und gemeinschaftlich am *Trialog* zu arbeiten, nicht immer nur die eigene Suppe zu kochen. (Experteninterview 2, 2020)

Trotz der herausfordernden Ausgangslage durch den Beginn der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden pädagogischen Herausforderungen durch teilweise Schließung der Einrichtungen und Entwicklung von adäquaten pädagogischen Konzepten im Umgang mit Corona-Schutz-Verordnungen, zeigte sich unmittelbar nach Veröffentlichung des Aufrufes zur Projektteilnahme ein hohes Interesse an der Mitwirkung als Piloteinrichtung:

Wir haben viel von *Trialog* gehört und uns jetzt einfach gedacht: da machen wir mit! Es ist wichtig einen wissenschaftlichen Auftrag zu erfüllen, unterm Strich profitieren wir nur davon, uns in solche Arbeit zu vertiefen und aktiv an der Entstehung mitzuarbeiten, statt nur etwas vorgesetzt zu bekommen. (Experteninterview 3, 2020)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit waldorfpädagogischen Fragestellungen ein hoher Wert zugesprochen wird. In den Gesprächen mit den Einrichtungen zeigt sich eine positive Aufbruchsstimmung, eine intensive Beschäftigung mit Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen ist erwünscht und die eigene Rolle wird häufig als aktive wahrgenommen, die die Szene des waldorfpädagogischen Elementarbereiches weiter professionalisieren kann.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das hier vorgestellte Projekt bettet sich in die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Herausforderungen und Chancen der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse und damit verbundenen Professionalisierungspotenzialen ein und fokussiert dabei das Spannungsverhältnis von waldorfpädagogischer Achtsamkeit und strukturellen Niederschriften. Es wird neben der Eruiierung gesamtdeutscher Rahmenbedingungen für Beobachtung und Dokumentation und der detaillierten Auseinandersetzung mit der praktischen Handhabbarkeit des waldorfpädagogisch orientierten Instrumentes *Trialog* vor allem auch mögliche Professionalisierungsprozesse bzw. die Wahrnehmung dieser Prozesse in den Mittelpunkt stellen. Die ersten Erhebungen haben gezeigt, dass sich die Leitungen als auch die pädagogisch Mitarbeitenden der Piloteinrichtungen auf diesen Weg gemacht haben und aktiv zu einer Weiterentwicklung ihres pädagogischen Feldes beitragen wollen. In den nächsten Monaten wird das Projekt genau diese Prozesse im Blick behalten und analysieren, welche möglichen Bewegungen durch die zunehmend habitualisierte, routinierte Verwendung des Instrumentes *Trialog* entstehen.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Beywl, W. (1991): Entwicklung und Perspektiven praxiszentrierter Evaluation. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* (14). S. 265–279.
- Beywl, W. & Bestvater, H. (1998): *Qualitätssicherung durch Evaluation*. Remscheid: Bjk.
- Brandes, S. & Schaefer, I. (2013): Partizipative Evaluation in Praxisprojekten. *Chancen und Herausforderungen. Prävention und Gesundheitsförderung* (8/3) Springer. S. 132–137.
- Compani, M.L. & Lang, P. (Hg.) (2015): *Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Damen, S., Madeira Firmino, N., Fuchs-Rechlin, K., Smurra, A. & Betz, K. (2021): Den Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Kitas erforschen – Erkenntnisgewinne durch <<Multiperspektivität>>. In: N. Weimann-Sandig (Hg.): *Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik*. Bd. 5. Hürth: Carl Link.
- Drummond, M. J., Jenkinson, S. (2009): *Meeting the Child – Approaches to Observation and Assessment in Steiner kindergartens*. University of Plymouth. London: Routledge.
- Ebert, S. (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_ebert_2011.pdf (letzter Zugriff 11/2021)
- Fengler, J. & Röhler, A. (2015): Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen. In: *RoSE Journal – Research on Steiner Education* Vol. 6 (Special issue / ENASTE). pp. 57–70.
- Föllner-Mancini, A. (2014): Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I). In: *RoSE Journal – Research on Steiner Education*, Vol. 5 (2) pp. 160–171.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. *Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Goldshmidt, G. (2017): On the unique Place of art in waldorf education. In: *European Journal of Education Studies*, Vol. 3 (8), pp. 36–50.
- Grah-Wittich, C. (2008): Wir machen unseren Leib zum Instrument, um das Kind zu beobachten. In: *Die Drei – Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben* (8/9). S. 114–120.
- Grah-Wittich, C. (2016): Qualitätssicherung in der Krippe. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2016, Heft 03. <http://www.erziehungskunst.de/artikel/qualitaetsicherung-in-der-krippe/> (letzter Zugriff 11/2021).
- Greubel, S. (2016): Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten, In: *RoSE Journal – Research on Steiner Education*, Vol. 7 (1) pp. 81–95.
- Greubel, S. & Jachmann, C. (2017): Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten NRWs – Wissenschaftliche Begleitung der Konstruktion und Erprobung eines alltagsintegrierten Verfahrens (TRIALOG). URL: www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/downloads/bildungswissenschaft/Projekte_Abschlussbericht_TRIALOG.pdf (letzter Zugriff 03/2021).
- Greubel, S. (2019b): Wie klug muss man sein? Über die Bedeutung des Übergangs in die Schule und die Transitionskompetenzen von Kindern, Eltern und pädagogischen Akteuren. In: S. Greubel & J. Schieren (Hg.): *Kinder, Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogischer Haltung*. Weinheim/Basel: Beltz /Juventa. S. 153–169.
- Grimm, R. (1998): Selbstentwicklung des Erziehers in heilpädagogischen Aufgabenfeldern. *Die Idee der Selbsterziehung bei H. Nohl, P. Moor, J. Korczak und R. Steiner*. Dornacher Reihe der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Dornach, Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Helsper, W. (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H. Krüger, & W. Helsper (Hg.): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Band 1. Opladen. S. 15–35.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H.3, S. 7–15.
- Hippel, A. von (2011): Fortbildungen in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildungen in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 248–267.
- Hüning, F. (2017): *Der Waldorfkindergarten. Profession, Professionalität und Professionalisierung der Waldorfkindergartenpädagogik als Institution der Frühpädagogik in Deutschland*. Unveröffentlichte Masterarbeit am Fachbereich Bildungswissenschaft, Studiengang Pädagogik. Alfter: Alanus Hochschule.
- Kaiser, M. (2008): Dialog, Beobachtungs-, Entwicklungs- und Bildungsdokumentation für Kinder von 3 bis 7 Jahren. *Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen im Dialog*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kaiser, M. (2017a): TRIALOG. Begleitende alltagsintegrierte Bildungsdokumentation für Kinder von 1-6 Jahren. *Manual*. Vereinigung der Waldorfkindergärten (NRW).
- Kaiser, M. (2017b): TRIALOG. Begleitende alltagsintegrierte Bildungsdokumentation für Kinder von 1-6 Jahren. *Bogen für das Kind und das TRIALOG-Entwicklungsgespräch*. Vereinigung der Waldorfkindergärten (NRW).
- Kaiser, M. (2017c): TRIALOG. Begleitende alltagsintegrierte Bildungsdokumentation für Kinder von 1-6 Jahren. *Elternbogen*. Vereinigung der Waldorfkindergärten (NRW).
- Kardel, T., Patzlaff, R. & McKeen, C. (2007): Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Teil II *Bildungsziele – Bildungsbereiche – Bildungsbedingungen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kieselhorst, M., Breé, S. & Neuß, N. (2013): *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Knauf, H. (2019): Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. *Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Kolass, D. (2020): Frühkindliche Bildung im Waldorfkindergarten. In: A. Wiehl (Hg.): *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korczak, J. (1978): *Von Kindern und anderen Vorbildern*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Krenz, A. (2017): Professionalität – Herausforderung & Notwendigkeit zur Handlungs-kompetenz. In: *klein&groß. Das Kita-Magazin*. Heft 02-03/2017 (Februar/März). München: Cornelsen. S. 7–10
- Krohmer, B. (2011): Kooperation zwischen Waldorfschulen und Waldorfkindergärten. In: *Medizinisch-Pädagogische Konferenz* (59). S. 74–78.
- Krohmer, B. (2015): Erziehungsqualität durch Dokumentation. In: M. Glöckler & C. Grah-Wittich (Hg.) (2015): *Die Würde des kleinen Kindes. Was erhält das kleine Kind gesund? Pflege und Erziehung in den ersten drei Lebensjahren*. Dornach: Edition Persephone am Goetheanum.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (Hg.) (2012): *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Kuhfuss, W. (2011): Warum ein Kind nicht beobachtet werden darf. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 04, S. 26–27.
- Mayr, T.; Kieferle, C.; Schauland, N. (2014): *LISEB Starterpaket*. Freiburg: Herder.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012): *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertise, Band 24. München.
- Nexus Akademie für Partizipative Methoden (2021). Partizipative Methoden.
URL: <https://partizipative-methoden.de/portfolio-items/partizipative-evaluation/> (letzter Zugriff 11/2021).
- Ostkämper, F. (2020): Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik im Elementarbereich. In: A. Wiehl (Hg.): *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. (2020): *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. 4. Aufl. Stuttgart: edition waldorf.
- Rißmann, M. (2018): Beobachten und dann? Portfolio als dialogisches Instrument pädagogischer Reflexion und Planung. In: M. Rißmann (Hg.): *Didaktik der Kindheitspädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik* Band 3. Köln: Carl Link.
- Ruhrmann, I. & Henke, B. (2010): *Die Kinderkonferenz. Übungen zur heilpädagogischen Entwicklungsdiagnostik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ruppig, I. (Hg.) (2015): *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ruppig, I., Prigge, J., Pages, S. & Adam, A. (2015): Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten durch Beobachtung und Dokumentation. In: I. Ruppig (Hg.): *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Saßmannshausen, W. (2008): *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Schmalenbach, B. (2019): „Lebendiges Wissen“ - Über den Bezug der Waldorfpädagogik und Waldorf-Heilpädagogik zur Goetheschen Phänomenologie (1. Teil). In: Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners URL: <https://ars-studien.de/publikation/lebendiges-wissen-ueber-den-bezug-der-waldorfpaedagogik-und-waldorf-heilpaedagogik-zur-goetheschen-phaenomenologie-1-teil/> (Letzter Zugriff: 10/2021)
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013): Beobachtung und Dokumentation in Bildungsprozessen. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 787–800.
- Steiner, R. (1907/1987): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In: *Ders. Die Erziehung des Kindes – Methodik des Lehrens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 13–52.
- Steiner, R. (1924/1987): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Dritter Vortrag. In: *Ders. Die Erziehung des Kindes – Methodik des Lehrens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 99–117.
- Steiner, R. (1924/1990): *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. Zweiter Vortrag. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 24–42.
- Steiner, R. (1924/2004): Über Erziehungsfragen. In: W.M. Götte (Hg.). *Rudolf Steiner. Praxis der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben. S. 233–258.
- Stuedel, A. (2008): *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Suggate, S. (2015): *Pädagogische Ansätze für die Kita*. Waldorf. Berlin: Cornelsen.
- Suggate, S. & Suggate, T. (2020): *Reclaim Early Childhood. The Philosophy, Psychology and Practice of Steiner-Waldorf Early Years Education*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Thon, C. (2017): Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2017): *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser, Band 12. München.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2016): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weimar, Berlin: das netz.
- Ulich, M. (2003): *SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006): *Seldak Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder
- Viernickel, S. (2011): Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Eine Reflexion über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In: P. Cloos & M. Schulz (Hg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Juventa. S. 202–220.
- Viernickel, S. (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: H. von Balluseck (Hg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 39–52.

- Walter-Laager, C., Luthardt, J. & Pffner, M. (2017): *Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich*.
URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/beobachtung-und-dokumentation/beobachten-dokumentieren-und-planen-im-elementarbereich> (letzter Zugriff 10/2021).
- Wiechert, C. (2012): *Du sollst sein Rätsel lösen ... Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung*.
Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Zimmer, R. (2014): *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*.
Freiburg: Herder.

Herausforderungen für die Waldorfschulen

Aus Sicht von Ehemaligen - differenziert nach Generationen

Jürgen Peters

Alanus University of Arts and Social Sciences, Germany / Faculty of Education

Die Waldorfschulen konnten im September 2019 auf ein hundertjähriges Bestehen zurückblicken, was Anlass gab, einen Blick auf die aktuellen Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu werfen. Waldorfschulen weisen im Vergleich zu anderen Schulformen einige Besonderheiten in den pädagogischen Grundlagen und der Organisationsstruktur auf. Durch die verschiedenen handwerklich-künstlerischen Angebote, die Praktika und die musikalisch-rhythmischen Elemente im Unterricht kommt der künstlerischen Gestaltung eine besondere Bedeutung im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung zu, welche die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler als gleichbedeutend neben dem Anstreben von fachlichen Lernzielen ansieht. Damit sind auch besondere Anforderungen an die Lehrerschaft von Waldorfschulen verbunden, weshalb es auch differenzierte Aus- und Fortbildungsangebote für Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer gibt, vom grundständigen Studium bis zu zertifizierten Zusatzausbildungen.

Welche Herausforderungen kommen auf eine traditionsreiche und über 100 Jahre hin erfolgreiche Schulbewegung in unserer heutigen Zeit zu? Und welche besonderen Anforderungen werden dabei an die Lehrkräfte gestellt? Dazu sollen in diesem Beitrag die Ehemaligen als Experten zu Wort kommen.

Dieser Artikel stützt sich auf die Daten der im Jahr 2019 durchgeführten Ehemaligenstudie von Dirk Randoll und Jürgen Peters an (Randoll/Peters 2021). Diese Ehemaligenstudie berücksichtigte bei den Antworten zu den offenen Fragen ausschließlich die jüngste Kohorte, die sogenannten „Millennials“. Der vorliegende Beitrag bezieht bei der Auswertung *einer* ausgewählten offenen Frage zusätzlich auch die Aussagen der älteren Ehemaligen mit ein. Diese offene Frage lautete:

„Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Herausforderungen, mit denen Waldorfschulen heute konfrontiert sind?“

Da die Stichprobe (N=2931) zwischen 1939 und 2002 Geborene umfasst, ist eine differenzierte Betrachtung nach Alterskohorten sinnvoll. Die Einteilung in Traditionalisten¹, Babyboomern, Generation X und den Millennials folgt der Differenzierung in der Ehemaligenstudie von Randoll und Peters (Randoll/Peters 2021).

Die zentralen Kategorien werden durch charakteristische Zitate exemplarisch veranschaulicht und neu auftretende Kategorien werden innerhalb von Folge-Generation jeweils kenntlich gemacht. Ein besonderes Anliegen dieses Beitrags ist es insbesondere, die Antworten der Ehemaligen in voller Länge wiederzugeben, da

1. Der Name „Traditionalisten“ ist eine in der Literatur übliche Bezeichnung für eine Alterskohorte. Damit ist keine generalisierende qualitative Zuschreibung im Sinne einer traditionell ausgerichteten Haltung verbunden. Man denke nur daran, dass auch die sogenannten „68-er“ zu dieser Alterskohorte gehören.

sie oft mehrere Aspekte zugleich enthalten und somit eine Gesamtaussage bilden, die bei der Differenzierung in Einzelaussagen nicht erfasst wurden.

Stichprobe

Die Erhebung erfolgte von November 2018 bis März 2019 durch einen Onlinefragebogen. Insgesamt nahmen 3.001 Waldorfschulabsolventen aus allen Bundesländern Deutschlands an der Befragung teil. Nach Datenbereinigung konnten 2.931 verwertbare Fragebögen bei der Auswertung berücksichtigt werden. Die meisten Befragten kommen aus den Bundesländern Baden-Württemberg (N=890) gefolgt von NRW (N=794) und Bayern (N=409). Der älteste befragte Waldorfab solvent war zum Erhebungszeitraum 80 und der jüngste 17 Jahre alt. Für weitere Details zur Stichprobe sei auf die Publikation zur Studie verwiesen (Randoll/Peters 2021).

In Tabelle 1 sind die Angaben zum Alter und zum Geschlecht aus der Gesamtstichprobe, verteilt über die vier Alterskohorten, wiedergegeben.

Tabelle 1: Verteilung der Generationen in der Stichprobe

	Traditionalisten N = 139	Baby-Boomer N = 262	Generation X N = 760	Millennials N = 1.770
Geburtsjahr	vor 1955	1955 - 1965	1966 - 1979	1980 – 2002
Anteil an der Gesamtstichprobe in Prozent				
Männlich	5,3%	9,9%	25,9%	60,4%
Weiblich	60,3%	42,1%	37,0%	31,2%
inter/divers	0	0,4%	0,4%	0,6%

Es fällt auf, dass der Anteil der weiblichen Ehemaligen bei den jüngeren Generationen stetig zunimmt. Auch in der von Barz und Randoll 2007 (Barz/Randoll 2007) veröffentlichten Studie *„Absolventen von Waldorfschulen“* (Erhebungszeitpunkt 2005) war das Geschlechterverhältnis bezogen auf die Alterskohorte der damaligen 30 – 37-jährigen noch etwa ausgeglichen (51,1% waren weiblich; 48,9% männlich). Eine abnehmende Tendenz im Anteil der männlichen Schüler liegt jedoch de facto nicht vor, was die aktuell vorliegenden Zahlen von DESTASIS² belegen, wonach insgesamt eine relativ ausgeglichene Häufigkeitsverteilung von Schülerinnen und Schülern an Freien Waldorfschulen zu verzeichnen ist. Die Gründe für die ungleiche Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe liegen daher vermutlich in einer größeren Antwortbereitschaft der weiblichen Ehemaligen.

Traditionalisten

Diese Teilstichprobe der vor 1955 Geborenen ist mit n=139 Vertretern relativ klein. Davon haben immerhin 129 (92,8%) die offene Frage nach den zukünftigen Herausforderungen für Waldorfschulen beantwortet. Die einzelnen Antworten wurden jeweils in semantisch abgeschlossene Sinneinheiten getrennt, die Prozentangaben zu den einzelnen Kategorien beziehen sich jedoch immer auf die Zahl der Antwortenden (also hier 129). Da eine Antwort in der Regel mehrere Sinneinheiten enthielt, übersteigen die Prozentangaben in der Summe zwar den Wert von 100%, dafür ist deutlich erkennbar, welcher Prozentsatz der Antwortenden sich im Sinne der einzelnen Kategorien ausgesprochen haben.

2. DESTASIS, Fachserie 11, Reihe 1, Seite 12.

Die gefundenen Kategorien nach der Häufigkeit des Auftretens sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Häufigkeiten der Nennungen bei den Traditionalisten

Kategorie	Häufigkeit
Dem Konzept treu zu bleiben, an der Menschenkunde, der Ganzheitlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung festzuhalten	38,8%
Kritische und bewusste Auseinandersetzung mit neuen Medien	25,6%
Aufgeben des „Inseldeins“, Öffnung und Übernahme von gesellschaftliche Aufgaben, den Anforderungen einer wachsenden Multikulturalität entsprechen	24,0%
Sich auf ein verändertes Klientel und die gesellschaftlichen Veränderungen einzustellen	15,5%
Genügend geeignete Lehrkräfte finden, die einen hinreichenden anthroposophischen Hintergrund aufweisen	14,7%
Möglichst unabhängig bleiben von staatlichen und wirtschaftlichen Einflussnahmen	14,0%
Den Schülern die nötige Lebenspraxis vermitteln und die aktuellen beruflichen Anforderungen berücksichtigen	10,9%
Die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik vorantreiben, die Unterrichtsmethodik weiter entwickeln	10,9%
Aufrechterhalten der Persönlichkeitsentwicklung durch künstlerische Prozesse und Förderung der Kreativität	7,0%
In der heutigen Zeit zu Toleranz und respektvollem Umgang erziehen	6,2%

Zudem gab es noch einige weitere Nennungen, die von weniger als 5% der Befragten angesprochen wurden. Diese waren „bestehenden Vorurteilen gegenüber der Waldorfschule begegnen“, „Bewusstsein für Umwelt und Nachhaltigkeit fördern“ sowie „Probleme der Selbstverwaltung angehen“ und „soziale Ungerechtigkeit durch Schulgeld“. Schließlich haben 3,9% zum Ausdruck gebracht, durch den inzwischen eingetretenen Abstand zur Schulbewegung kein Urteil abgeben zu können.

Bei den folgenden Zitaten wurden in diesem und in den folgenden Kapiteln - wenn nicht anders vermerkt³ - immer die vollständigen Nennungen angegeben, um den Originalcharakter der Angaben so weit wie möglich zu erhalten. Gelegentliche Wiederholungen und Überschneidungen von Themen wurden dafür in Kauf genommen.

Die Konzepttreue, die bei mehr als einem Drittel der Traditionalisten als erstrebenswert angesehen wird, ist meistens gepaart mit einer Forderung sich den Herausforderungen der Gegenwart zu stellen:

„Sich treu zu bleiben und Modernismen nur bedingt zuzulassen. „Back to the roots“ und sich trotzdem den Herausforderungen unserer Zeit stellen. Das Spirituelle in der Anthroposophie weiter vermitteln und deutlich machen, was unsere Zeit heute braucht. Steiner nicht verleugnen und deutlich das von ihm Gesagte wiedergeben. Unsere Schüler brauchen ehrliche, wahre Lehrer.“

Welche Anforderungen an die Lehrerschaft damit verbunden sind, wird in diesem Zitat schon in einer generalisierenden Weise deutlich. Es verwundert daher nicht, dass die Lehrerbildung einer der zentralen Faktoren in der Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik ist. Mit Blick auf die Schüler werden das Erlangen von Zeitgenossenschaft sowie die Entwicklung von Initiativkraft besonders hervorgehoben.

„Erziehung zu Menschen, die befähigt sind, in der heutigen Zeit zu leben und bereit und fähig sind etwas zu bewegen. Zu meiner Schulzeit hieß es bei kritischen Fragen häufig: „Der Doktor Steiner hat aber gesagt...“ Ich habe mir den Steiner-Satz zu eigen gemacht: Ein guter Lehrer ist immer ein guter Zeitgenosse.“

Damit wird auch verständlich, warum das Festhalten an dem Bewährten als Herausforderung gesehen wird: Es steht nämlich in einem deutlichen Kontrast zu den „Modernismen“ unserer gegenwärtigen Zeit. Einerseits für die positiven Erneuerungen in der Gesellschaft offen zu sein und zugleich die guten Waldorffraditionen

3. Alle Auslassungen sind durch [...] gekennzeichnet.

nicht zu verlieren - genau darin besteht die Herausforderung. Wogegen man sich wehren sollte, wird noch genauer bezeichnet:

„Die wichtigste Herausforderung ist die Eindämmung des egoistischen geisttötenden Konsumverhaltens der Menschen der bereits erheblichen Schaden unserem Raumschiff Erde zugefügt hat. Das Thema: „Freude durch mitunter arbeitsaufwändige Kreativität“ ist VIELEN nicht zu vermitteln, weil nicht attraktiv und / oder lukrativ.“

Damit wird den Waldorfschulen aus Sicht der Ehemaligen eindeutig ein gesellschaftlicher Auftrag zugesprochen. Besonders deutlich wird die Ambivalenz der jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen bei dem Umgang mit den neuen Medien, der von jedem Vierten Ehemaligen aus der Kohorte der Traditionalisten thematisiert wird.

„Digitalisierung und ökonomische Zwänge verändern die Lebenswirklichkeit in der Zukunft entscheidend. - Die alle Lebensbereiche umfassende Anthroposophische Weltansicht kann heilsam sein gegen Naturverbrauch, - Fachidiotentum, Umweltzerstörung, Radikalisierung und Gängelung durch verdummende Medien. In diese Welt entlässt die Waldorfschule junge Menschen. Sie sind durch den ganzheitlichen Ansatz besser gerüstet für die Zukunft - wenn die Schule lebenspraktisch und nicht weltfremd prägt.“

Dagegen wird ein kritischer Umgang mit den neuen Medien durchaus befürwortet, der den Schülerinnen und Schülern einen bewussten Umgang ermöglicht und ein „Überschwemmtwerden“ verhindert:

„Die Überschwemmung der Schüler mit andauernden und ungebremsten Informationen, die daraus resultierende Überreizung, Unruhe und Konzentrationsschwäche. - Die allgemeine Verschiebung von Werten und der zunehmend fehlende Respekt in der Gesellschaft. Das Wiedererstarken der „nationalen Krankheit“.

Auf der anderen Seite wird etwa von einem Viertel der Antwortenden auch eine bessere Vorbereitung auf die heutige Berufs- und Ausbildungslandschaft gefordert, was zum Teil auch mit eigenen Erfahrungen belegt wird:

„Die Waldorfschulen leben auf einer schönen „Insel“. Sie sollten mehr auf den harten Wettbewerb im Berufsleben ausgerichtet werden. Nach der Waldorfschule musste ich neben dem Job in Abendschulen das Abitur nachholen, so dass ich eine Fachhochschule besuchen konnte. Das war sehr harte Arbeit. Meine Jugendfreunde, die auf staatlichen Schulen waren, hatten es da einfacher.“

Eine Aufgabe des „Inseldaseins“ wird ebenfalls von jedem Vierten aus dieser Altersgruppe eingefordert, insofern als die ursprünglichen Ansätze in Hinblick auf die heutige Situation weiterentwickelt werden sollten.

„Weltoffenheit, Umgang mit moderner Technik; Nicht bei Rudolf Steiner stehen bleiben. Die Ansätze auf das heute übertragen, weitergehen. Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten in politischen Dingen sich eine Meinung bilden zu können.“

Zu den besonderen Anforderungen an die Waldorfflehrerinnen und -Lehrer zählen auch die Selbsterziehung und der Vorbildcharakter der Lehrkräfte, damit die Selbstfindung der Schülerinnen und Schüler in der richtigen Weise angestoßen wird.

„Den Mut zu haben, den heutigen Schülern gegenüber nicht an alten Methoden zu kleben, sondern die Forderung wahr zu machen, dass sich die Kinder und Jugendlichen am Vorbild ihrer Lehrer selbst erziehen können. Das bedeutet dann auch, so manchen Schwerpunkt neu zu überdenken und anders an so manches Thema heranzugehen. So zum Beispiel viele Möglichkeiten zum Selberfinden und -erforschen bieten.“

Im Großen und Ganzen halten die Ehemaligen aus der Kohorte der Traditionalisten an den Grundlagen der Waldorfpädagogik fest und sprechen sich weiterhin dafür aus, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler als ein zentrales Ziel beizubehalten. Sie plädieren aber auch für eine weitere Öffnung der Waldorfschulen, und zwar in Hinblick auf eine veränderte Klientel und die sich rasch verändernde Berufsbedingungen in unserer Gesellschaft, ohne sich jedoch in eine unkritische Anpassung oder in eine allzu große Abhängigkeit durch staatliche Vorgaben zu begeben. Die hauptsächlichen Aspekte werden durch das folgende Zitat noch einmal programmatisch zusammengefasst:

Konsequente Verweigerung der frühen Digitalisierungsbestrebungen. - Fortsetzung des notenfremen Lernens in der menschenkundlich fundierten jeweiligen Altersstufe. - Seelische Stabilität und Sozialkompetenz durch die ausgleichenden künstlerischen, sozialen und musischen Fächer. - Gute Zusammenarbeit mit engagierten Eltern in der frei verwalteten Schule; Kompetente, waldorfpädagogisch und fachlich gut ausgebildete Lehrer mit Kraft und Willen, sich den schwierigen Zeitverhältnissen zu stellen.

Babyboomer

Die Ehemaligen aus der Alterskohorte der Babyboomer (N=262) waren zum Zeitpunkt der Erhebung etwa zwischen 55 und 65 Jahre alt und haben die Waldorfschule zur Zeit eines großen Wachstumsbooms besucht, innerhalb dessen auch viele sogenannte „Alternative“ den Weg an die Waldorfschulen fanden, weil sie sich vom staatlichen Schulsystem nicht mehr hinreichend angesprochen fühlten (siehe Frielingsdorf 2019).

Die Babyboomer-Alumni zeigen gegenüber der Gruppe der Traditionalisten einige Unterschiede in den Einschätzungen zu den kommenden Herausforderungen für die Waldorfschulen. Die gefundenen Kategorien sind der Häufigkeit ihres Auftretens nach in Tabelle 3 dargestellt. Die Angaben in der Spalte Zunahme/Abgabe beziehen sich jeweils auf die Veränderungen in Bezug auf die vorangehende Alterskohorte (also hier in Bezug auf die Traditionalisten).

Tabelle 3: Häufigkeiten der Nennungen bei der Kohorte der Babyboomer

Kategorie	Häufigkeit	Zunahme/ Abnahme in Bezug auf die Traditionalisten
Das Bewusstsein für die Veränderung durch die Digitalisierung und die neuen Medien fördern	31,5%	+5,9%
Öffnung und gesellschaftliche Aufgaben, Multikulturalität und Internationalität ermöglichen	22,4%	-1,6%
Gute Lehrkräfte finden, die vertraut sind mit dem anthroposophischen Hintergrund der Waldorfpädagogik	18,3%	+3,6%
Dem Konzept treu zu bleiben, an der Menschenkunde, der Ganzheitlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung festzuhalten	18,3%	-20,5%
Sich auf ein verändertes Klientel und die gesellschaftlichen Veränderungen einzustellen	16,2%	+0,7%
Den Schülern die nötige Lebenspraxis vermitteln und die aktuellen beruflichen Anforderungen berücksichtigen	13,7%	+2,8%
Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik vorantreiben, die Unterrichtsmethodik weiter entwickeln	12,4%	+1,5%
Möglichst unabhängig bleiben von staatlichen und wirtschaftlichen Einflussnahmen	9,1%	-4,9%
Probleme der Selbstverwaltung und der Zusammenarbeit mit den Eltern angehen	5,4%	+3,1%
Dem Zeitgeist die Stirn bieten	5,0%	neu

Weitere Nennungen, deren Häufigkeit des Auftretens unter 5% lagen, waren: „zu Respekt und Toleranz erziehen“, „für bessere Abschlussmöglichkeiten sorgen“, „das Bewusstsein für Nachhaltigkeit fördern“, „soziale Ungleichheiten beim Schulgeld berücksichtigen“, „Förderung der Kreativität und des Künstlerischen“, und

„den Vorurteilen in der Öffentlichkeit gegenüber den Waldorfschulen begegnen“. Neu hinzugekommen sind weiterhin die Aspekte „dem Leistungsdruck entgegenwirken“, „sich auf den Generationenwechsel an den Schulen vorbereiten“, „Inklusion leben“, „den Tendenzen zur Gefährdung der Demokratie entgegenwirken“. Schließlich haben 2,9% der Antwortenden zu dieser Frage die Option „kein Urteil“ gewählt.

Die Themen Digitalisierung und neue Medien wurden in der Kohorte der Babyboomer am häufigsten aufgegriffen, knapp jeder Dritte betonte die Wichtigkeit der Entwicklung der Urteilsfähigkeit in Bezug auf die neuen Medien und die zunehmende Globalisierung. Gegenüber der vorangehenden Alterskohorte liegt damit eine leichte Steigerung bezogen auf die Häufigkeit der Nennungen vor. Dabei wird unter anderem auch die Frage aufgeworfen, ob die Waldorfschulen noch einen ganz neuen Ansatz finden müssen, um dieser Entwicklung ein angemessenes Gegengewicht entgegenzustellen.

„Die Schüler für das digitale Zeitalter fit zu machen. - Rudolf Steiner hatte mit dem epochalen und rhythmischen Lernen eine Antwort auf die „getaktete“ Industriegesellschaft gefunden und in den menschenkundlichen Kontext gestellt. Eine vergleichbare pädagogische Konzeption und Curriculum fehlt derzeit noch für das digitale Zeitalter.“

Dabei geht es in den Antworten der Ehemaligen meist weder um ein reines Training für den Umgang mit den digitalen Medien noch um eine generelle Medienabstinenz, sondern um die Frage, welche Entwicklungen diese neuen Technologien in unserer Gesellschaft auslösen werden und welche Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg gegeben werden müssen, um die Zukunft aktiv mitgestalten zu können.

„Man muss erkennen, was das Neue in der Gesellschaft will, wohin die Reise geht und was wir den Kindern geben müssen, damit sie es bewältigen können, wenn sie nach der Schule ihr Leben in die eigene Hand nehmen. Die Verweigerung der Waldorfschulen sich mit der digitalen Revolution, in der wir uns weltweit befinden, überhaupt auseinanderzusetzen, halte ich für gefährlich. Ich meine damit nicht, dass plötzlich überall Computer eingesetzt werden sollen. Dass dies in den unteren Klassen erst mal draußen bleibt ist sicher nicht falsch. Das Problem eher ist, dass dieses Thema gar nicht stattfindet, tabuisiert wird. Wir sind aber alle damit konfrontiert und diese digitale Revolution wird unsere Gesellschaft (weltweit) vollkommen verändern. Haben wir hierfür pädagogische Antworten?“

Die Öffnung der Waldorfschulen für gesellschaftliche Aufgaben und Nöte wird mit ähnlicher Dringlichkeit gesehen wie von Seiten der Traditionalisten. Hierbei sind die Anschlussfähigkeit an weiterführende Ausbildungen und die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Elternschaft mit einbezogen. „Unbequeme Geister“ nicht auszusperrern, sondern nach Möglichkeit zu integrieren, gehört aus Sicht der Babyboomer ebenfalls zu diesem Themenbereich. Generell mit „Andersartigkeit“ umgehen zu lernen wird dabei sogar als eine gesellschaftliche Aufgabe der Waldorfschulen angesehen.

„Sich an die „Moderne Welt“ positiv anpassen im Sinne von weiter Tragen. Technische Neuerungen nicht ablehnen. Integrieren. Nicht Ideologisieren. Weltoffenheit repräsentieren. Wer Fremdsprachen fließend spricht, ist nicht Ausländerfeindlich, Wer lernt mit „Andersartigkeit“, anderer Menschen, anderer Kulturen umzugehen, lebt INKLUSION. Wir haben das in unserer Schulzeit 1968 bis 1982 als Selbstverständlichkeit im Klassenzimmer erlebt und gelebt. Da brauchte es keine politische Grundlage für. Das war unkompliziert gelebt. Waldorfschule mit dem gesamten Hintergrund seit 1919 kann das leisten und muss das leisten für die Zukunft.“

Öffnung impliziert auch die generelle Bereitschaft von anderen zu lernen und sich nicht auf den Weg einer „Elitenbildung“ zu begeben.

„sich in die Gesellschaft integrieren und keine Eliten bilden - - bereit sein, auch von Nicht-Anthroposophen zu lernen, auch andere fundierte Lebensweisen und Ansichten als wirklich gleichwertig akzeptieren zu können.“

Konkret werden in diesem Zusammenhang auch methodisch-didaktische Aspekte angesprochen:

„Sie sollte auch offen sein, um von den öffentlichen Schulen methodische und didaktische Erfahrungen zu lehren. Auch Themen wie Individualisierung, Sozialarbeiter und Assistenzlehrer und Mobbing (Streitschlichter) müssen immer mehr im Vordergrund stehen. Es wird wohl immer schwieriger werden zu große Klassen zu unterrichten.“

Schlagwortartig werden die zentralen Herausforderungen für den Unterricht und den organisatorischen Bereich in dem folgenden Zitat zusammengefasst:

„Unterricht: Leistungsdifferenzierung, Digitalisierung, Platz für „waldorfeigene“ Inhalte; retardierende und verfrühte Entwicklungen im Einschulungs-/Unterstufenalter, fehlende Nachahmungs- und Sozialfähigkeiten - Organisatorisch: Klar benannte Führungsstrukturen und Verantwortungsbereiche, horizontale Entscheidungswege, Transparenz - nicht die Gruppe (Kollegium), sondern der Einzelne entscheidet auf Grundlage seines Mandats - Wirtschaftlich: Angemessene Bezahlung der Lehrkräfte“

Weiterhin werden in diesem Zusammenhang genannt: Die Abkehr vom Frontalunterricht, eine besserer Vermittlung in den naturwissenschaftlichen Fächern sowie die stärkere Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die allgemeine Offenheit für Aspekte, die sich an anderen Schulen bereits bewährt haben.

Die Dringlichkeit „gute“ Lehrkräfte zu finden tritt bei der Alterskohorte der Babyboomer verstärkt auf (18,3% gegenüber 14,7% bei den Traditionalisten). Insbesondere treten auch die Aspekte der Lehrerbildung und Finanzierung stärker in den Vordergrund. Neu ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, auch die Überforderung der Lehrkräfte im Blick zu behalten. Auch die dezidierte Anknüpfung des pädagogischen Ethos an die Anthroposophie wird in diesem Zusammenhang als eine Herausforderung angesehen.

„Lehrer zu finden, die nicht meinen, dass es auch ohne Anthroposophie geht, die Mut zur Distanz von staatlichen Wegen haben, die aus den Kraftquellen der Anthroposophie ihre eigene Schule modernisieren. Die Vereinheitlichung in Abschlussfragen. Die Heterogenität der Schülerschaft, die viel mehr individuelle Hilfen benötigt. Die gesellschaftlich überproportionale Wertschätzung der kognitiven Intelligenz, mit deren Kriterien auch alle anderen Bereiche bewertet werden. Der fortschreitende Verlust von Leib- und Sinneserfahrungen.“

Ein Grund für die zunehmende Belastung der Lehrkräfte ist nach Ansicht der Ehemaligen auch in der veränderten Klientel zu suchen.

„Viele SchülerInnen, deren Eltern sie nicht auf die Waldorfschule schicken, weil ihnen die Pädagogik wichtig ist, sondern weil sie sie als besser als die Staatsschule empfinden. Diese Eltern stehen nicht hinter der Pädagogik, stellen vieles infrage wollen durchsetzen was sie für richtig halten. Das führt zu Konflikten und belastet die Kinder ebenso wie die LehrerInnen.“

Andererseits wäre zu dieser Sichtweise anzumerken, dass grade durch die Begegnung und im günstigen Fall auch Integration von unterschiedlichen Interessen ein innergesellschaftlicher Dialog entstehen kann, der den zunehmenden Zentrifugalkräften im Kleinen entgegenwirken kann. Insofern erfüllen die Waldorfschulen durch die Zusammenführung von diversen Interessengruppen einen gesellschaftlichen Integrationsauftrag.

Die Themen „geeignete Lehrer“ finden und „dem Konzept treu bleiben“ sind eng miteinander verknüpft, da es ja im Wesentlichen die Lehrkräfte sind, die das pädagogische Konzept in ihrer täglichen Arbeit mehr oder weniger umsetzen. Obwohl die „Konzepttreue“ in der Kohorte der Babyboomer deutlich seltener angesprochen wird als bei den Traditionalisten (18,3% gegenüber 38,8%) sind die Äußerungen nicht weniger eindringlich:

„Der „Markenkern“ ist in Gefahr verloren zu gehen. Etwas übertrieben formuliert: Nicht das Ringen des Einzelnen um eine Haltung gegenüber dem Kind, das sich aus der menschenkundlichen Sicht ergibt, ist das Bemühen, sondern die Erfüllung waldorfschulischer Klischees. Das wird so verlangt und so erlernt. - - Waldorfpädagogik muss eine Sprache finden, die die Erfahrungen der Menschen des 21. Jahrhunderts aufgreift, ernst nimmt und mit einbezieht. Dann können die Eltern und die jungen und zukünftigen Kolleg*innen da abgeholt werden, wo sie stehen und sind darum dankbar. Das gelingt insbesondere den Menschen an vorderster Stelle, den Lehrern und Lehrerinnen leider immer weniger. Das ist kein Vorwurf, sondern an eine Frage an die Lehrerbildung! - - Der Umgang mit dem „Personal“ wird aber eh über kurz oder lang ein scharfes Auslesekriterium werden: Wenn sich die Schulorganismen nicht bald auf eine professionelle, und vor allem dem eigenen immensen Anspruch genügende Personalarbeit besinnen, wird keiner mehr...[Lücke im Text]“

Eine weitere Quelle für einen schleichenden Qualitätsverlust ist nach Ansicht der Ehemaligen auch durch die aktuell bestehenden Rahmenbedingungen und insbesondere die Prüfungsmodalitäten bedingt.

„Ich denke, das sind immer noch die äußeren Zwänge, die Fixierung auf das Abitur und die damit einhergehende Verwässerung der Oberstufe (Literatur, insbesondere Faustepoche, Klassenspiel, Jahresarbeit, künstlerischer Abschluss, Klassenteilung). Waldorfpädagogik ist eigentlich wunderbar wandelbar, und die heutigen Kinder bräuchten nach meiner Auffassung ganz andere Rahmenbedingungen für Entwicklung und Lernen. Doch weil die Waldorfschule in dieser Form seit 100 Jahren vom Staatsschulsystem anerkannt ist, kann auch sie sich nicht verändern, obwohl das so dringend nötig wäre. Gute Beispiele kann man in Schweden finden, z.B. Peer Albohm u.ä. Heutige Kinder sollten nicht in diese starren Raum- und Zeitrhythmen gepresst werden. Das „bewegte Klassenzimmer“ ist da ein winziger Schritt in die richtige Richtung. Doch nach meiner Auffassung könnten und sollten Waldorfpädagogen Vorreiter sein für ein ganz neues „Bildungssystem“, das zukunftsfördernd ist.“

In ähnlicher Weise äußern sich vor allem diejenigen Ehemaligen, die die Waldorfschulen in einer direkten Auseinandersetzung mit den negativen Aspekten des Zeitgeistes sehen, dessen Einflüssen sich heute kaum jemand entziehen kann.

„Digitalisierung, vollkommen neues Verständnis von Arbeit, Stärkung sozialer Fähigkeiten, Entwicklung eines „gesunden“ Selbstbewusstseins, Verständnis für die heutige Gesellschaft und Möglichkeiten, sich darin einzubringen, eine Sicht auf den Menschen und die Welt, die es ermöglicht, Willensimpulse zu erhalten, die über egoistische und materialistische Zielsetzungen hinausgehen, das tiefgehende Empfinden stärken.“

Der gesellschaftliche Aspekt wird damit von Seiten der Babyboomer besonders betont und die Waldorfschulen haben demnach nicht nur die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf „das Leben“ vorzubereiten, sondern darüber hinaus wird der Anspruch erhoben, auch das gesellschaftliche Leben mitzugestalten. Auch die Vorbereitung der Absolventen auf die berufliche Realität wird ebenfalls deutlichen in den Blick genommen. Ferner hat etwa jeder Siebte aus der Kohorte der Babyboomer darauf hingewiesen, wie wichtige es sei, den Schülerinnen und Schülern die nötige Lebenspraxis zu vermitteln und sie auf die aktuellen beruflichen Anforderungen hinreichend vorzubereiten. Zählt man die Äußerungen zum Thema „veränderte Klientel und veränderte gesellschaftliche Realität“ mit hinzu, dann wächst der Anteil auf ein knappes Drittel an, das diese Veränderungen als Herausforderung betrachtet. Dass die Ehemaligen dabei nicht nur an eine Anpassung an die gesellschaftliche Realität meinen, geht exemplarisch aus dem folgenden Beitrag hervor.

„Die mangelnde Orientierung am ‚richtigen Leben‘. [...] Durch persönliche Erfahrungen ist mir die oft diskutierte soziale Frage in unserer Waldorfschule leider viel zu selten in den Niederungen der alltäglichen Realität angekommen. Dies gilt ganz besonders für die Zeit nach meinem Ausscheiden aus der Schule nach dem Abitur. Es gibt viele Beispiele von dem gelebten sozialen Miteinander (z.B. die dm-Märkte von Götz Werner). Dies zu vermitteln und transparent zu üben und zu leben stand jedenfalls an unserer Schule nicht im Mittelpunkt des Schulalltages. - Dann fehlt mir die souveräne Außendarstellung der Schule. Viel zu oft wird unprofessionell und fast beleidigt reagiert, wenn in der Öffentlichkeit Fragen gestellt werden, die durchaus heterogen diskutiert werden könnten. Hier wird viel zu oft auf schier unerschütterlich erscheinende Überzeugungen verwiesen, anstatt ein offenes Gespräch darüber zu führen.“

Schließlich soll auch der Blick auf die Kinder selbst nicht unerwähnt bleiben, der für einen nicht unerheblichen Anteil der Babyboomer ebenso wichtig ist wie die oben genannten gesellschaftlichen Aspekte.

„Die Schule ist ein Lernort. Wenn sie von Menschen geführt wird, die für ihre Themen brennen, die Bereitschaft zeigen an dem Aufbau von Beziehung ist das die beste Grundlage für Lernen. Außerdem wollen die zukünftigen Kinder nicht „beschult“ werden sondern gesehen, angenommen und geliebt. Sie haben den Impuls, die Welt zu erfahren in sich. Dieser sollte so wenig wie möglich gestört werden. Beobachten Sie ein Kind beim Spiel. mit welcher Intensität es sich vertieft. Diese Vertiefung immer wieder zu unterstützen, da sehe ich in Zukunft die Schule.“

Damit hat sich innerhalb der Kohorte der Babyboomer der Blick auf die Waldorfschulen perspektivisch erweitert, insofern als sie gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben als zusätzliche Herausforderungen auf die Schulen zukommen sehen. Die Inklusion tritt als Aufgabe hinzu und ebenso die Notwendigkeit, den „Gefährdungen der Demokratie“ bereits in der Schule entgegenzutreten. Auch die soziale Unausgeglichenheit der Klientel und die mangelnde Repräsentanz unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft gehören dazu. Nicht zuletzt gelangt auch der Generationenwechsel in den Schulen in den Blick, der sich ja vor allem durch die Pensionierung der Lehrkräfte aus der Babyboomer-Generation in den kommenden Jahren vollziehen wird.

Generation X

Zur Generation X zählen alle diejenigen Ehemaligen, deren Schulabschluss mindestens 20 Jahre zurückliegt und die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 40 und 55 Jahre alt waren. Tabelle 4 zeigt die Kategorisierung für diese Altersgruppe. In der Spalte Zunahme/Abnahme befinden sich wieder die Unterschiede zur vorangehenden Alterskohorte.

Tabelle 4: Häufigkeiten der Nennungen bei der Generation X

Kategorie	Häufigkeit	Bezug zu Babyboomern Zunahme /Abnahme in
Das Bewusstsein für die Veränderung durch die Digitalisierung und die neuen Medien fördern	37,1%	+6,6%
Die Waldorfpädagogik zeitgemäß gestalten und aktuelle Forschungen wahrnehmen	23,6%	+11,2%
Öffnung und gesellschaftliche Aufgaben und die Anforderungen der Zeit	8,4%	-14,0%
Gute Lehrkräfte finden, die vertraut sind mit dem anthroposophischen Hintergrund der Waldorfpädagogik	19,8%	+1,5%
Dem Konzept treu zu bleiben, an der Menschenkunde, der Ganzheitlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung festzuhalten	17,9%	-0,4%
Sich auf eine veränderte Klientel und die gesellschaftlichen Veränderungen einzustellen	15,5%	-0,7%
Den Schülern die nötige Lebenspraxis vermitteln und die aktuellen beruflichen Anforderungen berücksichtigen	21,1%	+6,4%
Bessere Anerkennung der Abschlüsse	8,3%	neu
Möglichst unabhängig bleiben von staatlichen und wirtschaftlichen Einflussnahmen	6,9%	-2,2%
Probleme der Selbstverwaltung und der Zusammenarbeit mit den Eltern angehen	6,5%	+1,1%
Sozialen Ungleichheiten stärker begegnen	5,0%	+2,9%

Weitere Aspekte, deren Häufigkeit bei der Anzahl der Nennungen unter 5% lagen, waren die bestehenden Vorurteile gegenüber Waldorfschulen in der Öffentlichkeit, die Einflüsse einer materiell orientierten „Konsumgesellschaft“, sowie die Förderung von Toleranz und respektvollem Umgang, Kreativität und Umweltbewusstsein. Auch die Inklusion und die Ausbildung einer demokratischen Grundhaltung wurden wie bei der vorangehenden Alterskohorte ebenfalls angesprochen. Das Gleiche gilt für den Generationenwechsel an den Waldorfschulen. Neben der oben bereits aufgeführten neuen Abschluss- Thematik treten zusätzlich die antagonistischen Forderungen nach einem verstärkten Leistungsanspruch einerseits und nach einer Atmosphäre der „Leichtigkeit“ und der „Zuversicht“ andererseits auf.

Die Herausforderungen durch die Digitalisierung und die neuen Medien stehen auch für die Ehemaligen der Generation X an erster Stelle und haben in Bezug auf die Häufigkeit der Nennungen im Vergleich zu den vorangehenden Kohorten weiter zugenommen (+6,6% im Vergleich zu den Babyboomern und +12,5% bezogen auf die Gruppe der Traditionalisten). Eine Ursache für die bisher zu geringe Bereitschaft, sich mit den neuen Medien hinreichend auseinanderzusetzen wird unter anderem auch in der Undurchschaubarkeit gesehen:

„Die Bildung zu einem ganzheitlichen Menschen hat wenig Alternativen. Sie aber nur mit Dingen zu beschäftigen, die man noch komplett durchschauen kann, führt ins Abseits. Das Wissen verdoppelt sich jedes Jahr, so dass es schlicht unmöglich ist, die meist technischen Errungenschaften ins Detail zu verstehen. Daher

muss die Wirkungsweise vermittelt werden. Also das Akzeptieren, dass es Black Boxen gibt und wie das Ergebnis der Verwendung ist. Dies ist der Grund, warum „Waldis“ bis heute als technische Neandertaler verschrien sind.“

Aus Sicht eines „Queraussteigers“ können mangelnde Computererfahrungen - neben anderen fehlenden Kenntnissen - auch zu Nachteilen bei einem Schulwechsel führen, weswegen Kenntnisse in diesem Bereich durchaus sinnvoll sind.

„Dadurch das meine Eltern sich entschieden hatten, mich in der 8. Klasse aus der Waldorfschule zu nehmen, konnte ich keinen Abschluss auf einer Waldorfschule machen und musste innerhalb zwei Jahre sehr viel lernen um einen Realschulabschluss zu erhalten. Da hatte ich teilweise sehr schlechte Noten, die mir nicht ermöglicht hatten, ein Abitur nachzuholen. Ich habe mich dann für eine Berufslaufbahn entschieden, mit der ich meinen Frieden gemacht habe. Meines Erachtens müssen Waldorfschulen am meisten darauf achten, dass sie medial auch „up to date“ sind. Alle meine anderen Schulkameraden hatten auf der Realschule schon bereits etwas Computererfahrung. Damals war das nicht so wichtig. Aber heute in Zeiten von Internet, Smartphone, etc. sollten Waldorfschulen auch einen angemessenen Umgang mit Medien einführen. Das kann aber meines Erachtens erst ab einer 10. Klasse sein.“

Eine mögliche Flucht in eine virtuelle Welt dagegen könnte aus Sicht der Ehemaligen auch durch die gegenwärtige soziale und ökologische Situation bedingt sein. In dieser Hinsicht sind für die heutigen Jugendlichen „alternative Entfaltungswege“ notwendig, um nicht Opfer einer Fremdgestaltung zu werden.

„Das Gefühl der Machtlosigkeit angesichts der sozialen und ökologischen Katastrophen in den Jugendlichen ernst nehmen. Die Flucht in die Cyberwelt ist Teil der gesamten Gesellschaft. Wenn die regelmäßige Eingebundenheit in den institutionellen Alltag nicht greift, gibt es einige alternative Wege, zu lernen, sich zu entfalten, einen Schulabschluss zu machen. Das sollten alle Waldorflehrer vor Augen haben, quasi offensiv damit umgehen. Sitzen und (Lern-)Stoff bekommen könne Staatsschulen auch. Manche Kinder sind damit glücklich. Aber das sind nicht die einzigen, auf die es ankommt.“

Abgesehen von den medialen Herausforderungen sind aus Sicht der Ehemaligen auch die soziokulturellen Veränderungen unserer Gesellschaft zu beachten, die eine Tendenz der Polarisierung bewirken.

„Unsere Gesellschaft wird polarer. Auf der einen Seite gibt es einen immensen Leistungsdruck, auf der anderen Seite fühlen sich viele abgehängt. Da zu vermitteln, finde ich extrem wichtig - aber auch die Einladung zum Dialog, so schwierig es auch sein mag, in ALLE Richtungen, ist für mich eine der wichtigsten Aufgaben der kommenden Jahre.“

Die Sichtweise, dass es sich hierbei nahezu um eine „Mission impossible“ handelt, schließt für einige Ehemalige eine zuversichtliche Prognose nicht aus.

„Dialogbereit und offen bleiben, in der Zeit stehen und mit der Zeit gehen, aber dabei die eigenen Quellen nicht verleugnen, sondern lebendig halten. Waldorfpädagogik ohne Anthroposophie/Menschenkunde ist nicht denkbar, wäre eine reine Rezept-Pädagogik ohne Fundament. Verwurzelung, Weiterentwicklung und Zukunftsoffenheit gleichzeitig, fast eine „Mission Impossible“. Wird aber gelingen!“

Die Gesellschaft wird nicht nur polarer, sondern insgesamt auch vielfältiger. Insbesondere betrifft dies die zunehmende Multikulturalität. Dass die Klientel der Waldorfschule diese zurzeit nicht abbildet, wird deutlich ausgesprochen. Zugleich wird aber auch ersichtlich, wie wichtig in dieser Beziehung einzelne „Vorreiter-Schulen“ sind:

„In Zeiten zunehmender Immigration: der alltägliche Umgang mit kultureller Vielfalt - zumindest in Gegenden, in denen kulturelle Vielfalt zur Lebensrealität gehört. Ich erlebe z.B. die Freie Waldorfschule [...]⁴ als sehr christlich dominiert. Die Elternschaft ist vorrangig weiß, christlich und zu einem hohen Anteil mit Akademiker-Hintergrund. Die Kehrseite dieser Situation ist, dass sie zu einer Spaltung der Gesellschaft beiträgt. Auf dem Schulweg kann man mit einiger Trefferwahrscheinlichkeit schon am Äußeren erkennen, wer zur Waldorfschule unterwegs ist, und wer vorher auf die staatliche Schule mit hohem Migrationsanteil abbiegt. Hier müssten Waldorfschulen meiner Meinung nach sich stärker um einen Integrativen Beitrag in der Gesellschaft bemühen. Die Interkulturelle Waldorfschule [...]⁵ geht diesbezüglich meiner Meinung nach in die richtige Richtung.“

4. Der Name wurde entfernt.

5. Siehe oben.

Die Ambiguität, die darin liegt, dass einerseits die gegenwärtigen Realitäten berücksichtigt, andererseits aber auch die eigenen Quellen nicht „verleugnet“ werden sollen („*Sich an die heutige Welt anzupassen jedoch mutig genug zu sein die Identität zu bewahren.*“) wird in der Mehrzahl der Nennungen direkt angesprochen:

„Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und die Auseinandersetzung mit Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule bringen, um sie vor den Kindern mit Migrationshintergrund zu „schützen“. Auf Waldorfschule bildet sich nicht das reale Bild der Gesellschaft ab. - Des Weiteren die Kinder auch auf die reale Welt vorbereiten, und dabei aber in Auge haben, dass die sich nicht an der Ellenbogengesellschaft anpassen sollen. Das stelle ich mir sehr schwierig vor.“

Unter den Ehemaligen befinden sich auch eine Waldorflehrerinnen und –Lehrer. Aus der Waldorflehrerstudie von Randoll (Randoll 2012), in der rund 2000 tätige Lehrkräfte an Waldorfschulen befragt wurden, betrug der Anteil der ehemaligen Waldorfschülerinnen und -Schüler 19,2%.⁶ Jede fünfte Lehrkraft an einer Waldorfschule hat demnach vorher selbst eine Waldorfschule besucht. Welche Einschätzungen gibt es aus der Perspektive dieser Gruppe zu den Lernerfahrungen? Eine konstruktiv-kritische Position dazu, ist in dem folgenden Zitat wiedergegeben.

„Als ehemaliger Klassenlehrer vermisste ich Antworten für das Pubertätsalter und danach. Es gibt einzelne Ansätze, die jedoch aus meiner Erfahrung noch nicht weit genug gehen. Ich denke, wenn es uns gelingt, für dieses Alter methodisch-didaktische Antworten zu finden, werden die SchülerInnen ab der 10. Klasse ganz anders motiviert sein. - b.) Die Medienkonzepte, die ich bisher kennen gelernt habe, sind gezeichnet von Angst und großer Distanz zu den aktuellen Medien. Es wird eine Aufgabe sein, den Kindern und Jugendlichen einen positiven Zugang zur modernen Welt zu zeigen, ein entspanntes Verhältnis zu den Medien zu finden und zugleich ein kritisches Bewusstsein, wo es angebracht ist. Das Durchschauen der technischen Vorgänge, also intensiver Technologieunterricht;“

Methodenvielfalt, bessere Vermittlung der Mint-Fächer und im Bereich Grammatik, Fremdsprachen allgemein, Oberstufe, Klassengröße, mehr Schülerbeteiligung, aber auch Konkurrenzdruck durch andere Schulen, die ihr Konzept weiterentwickelt haben und ein reflektierter Umgang mit „anthroposophischer Säkularisierung“ sind weitere Aspekte, die angesprochen werden.

„Die heterogenen Klassen bis in die Oberstufe zusammen zuhalten. Themen des Abiturs früher einzubringen ohne die Klasse zu spalten oder den Leistungsaspekt zu früh reinzuholen. Zukunftsthemen mit einzubinden. Die Frage ob das Klassenlehrermodell bis zur 8. Klasse noch den heutigen Kindern entspricht.. Alternative Abschlüsse. Zum Beispiel SSC. Bewertung von künstlerischen Fächern. Lehrerbildung und Qualität. Besonders in der Oberstufe. Aspekte der Menschenbildung und Waldorfpädagogik bis in die Oberstufe zu erhalten.“

Die Neuerungsvorschläge werden dabei meist auf dem Hintergrund angegeben, den bewährten Kern der Waldorfpädagogik nicht zu vergessen, also dasjenige, was die Unterrichtsqualität an Waldorfschulen bereits an Positivem leistet (siehe z.B. Schieren, 2008). Andererseits wird auch das ergebnisorientierte Argument vorgebracht, dass bezogen auf die Abschlüsse und den Übergang in eine weitere Qualifikation die gelebte Praxis doch durchaus zufriedenstellend ausfalle und dass es sich bei den Vorwürfen nur um klischeehafte Vorurteile handle.

„Das Klischee, man lernt angeblich nichts, hat keinen richtigen Unterricht. Erstaunlich ist doch aber am Ende immer, das sie alle ihren Abschluss schaffen und einen Berufszweig finden.“

An konkreten Ideen zur „Modernisierung“ mangelt es bei den Vertretern der Generation X nicht:

„Dazu fällt mir nicht so sehr viel ein. Aber ich hätte ein paar konkrete Ideen: - - In einen ernsthaften, ergebnisoffenen Dialog mit allen Trägern der Waldorf-Idee zu gehen darüber, wie sich die Schule öffnen und reformieren kann und soll. Dafür Strukturen, einen Zeitplan und einen Reform-Fahrplan entwerfen. - - Strukturen intern aufzubauen, die davon ausgehen, dass es immer zwischenmenschliche Probleme irgendwelcher Art geben wird, und Lösungen anbieten: Schülerrat, Elternrat, Schulpsychologen, Frauen/ Männerbeauftragte, Streitschlichter, Supervisoren für Lehrer etc.. Falls es diese Stellen nicht schon gibt. - - Eurythmie als eine Epoche unter anderen anbieten und integrieren in das Fach „Bewegungskünste“, in dem auch Tai Chi, Yoga, Breakdance, Judo, Meditation, angeboten wird - - Internationalität der Schule auch in Deutschland

6. Bezogen auf die Gesamtstichprobe von N=2005 inklusive der Lehrkräfte von heilpädagogischen Schulen.

vorantreiben, 1. durch aktive Informationsangebote an Zuwandererfamilien und ggf. Schulgeld-Stipendien, 2. durch viel mehr Schüleraustausch-Angebote (falls es die nicht inzwischen gibt)“

Aber auch die Gegenposition zur Modernisierung wird vertreten – mit einem Anklang an eine sokratische Hilfe für ein selbstbestimmtes Leben:

„WS ist m.E. heute nach wie vor hoch modern und zutiefst dankenswert. Ich wünschte mir einen Quantensprung in der Lehrerausbildung: intensivere Auseinandersetzung mit Menschenkunde und Anthroposophie als Grundlage eigenständiger und lebendiger Pädagogik. Menschenkunde damit als ernsthafte fachliche Grundlage und nicht als diffuses Allgemeingefühl. Vermittlung des Lehrerberufes als tief befriedigende Aufgabe in der heutigen Zeit Menschen ins Leben zu helfen, ihre Fähigkeiten zu wecken und sie zu befähigen ihre Lebensaufgabe zu finden und zu meistern. Dass Lehrer sich nicht erschöpft und subdepressiv erleben, sondern selbstbewusst, authentisch, interessiert an den Kindern und der Zukunft = Lehrer macht Freude. Und zuletzt sollten sie erlernen den professionellen Umgang mit Eltern, insbesondere dem Anteil an Eltern, die ihnen das Leben schwer machen.“

In den letzten beiden Zitaten kommen verschiedene Blickwinkel zur Geltung. Einerseits wird der Fokus darauf gerichtet, was die Kinder lernen müssen, damit sie den Anschluss an die Gesellschaft nicht verpassen. Andererseits wird ebenso die Frage ins Zentrum gerückt, was die Kinder lernen müssen, damit sie authentisch bleiben und aus sich selbst heraus ihre Lebensaufgabe finden können.

Ein weiteres Themenfeld, das kontrovers gesehen wird, betrifft die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier bewegen sich die Positionen von einer größeren Distanzierung gegenüber einem überzogenen Anspruchsdenken einiger Eltern bis zur Forderung nach einem verstärkten Ernstnehmen der Elternschaft und einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit.

„Helikoptereltern“, Ihre Kinder müssen immer mit Samthandschuhen angefasst werden, sollen aber trotzdem bitte zu Höchstleistungen werden - aber ganz ohne Druck. [...] Wie kann man es bewerkstelligen, dass mehr von den Eltern mit einem gewissen Fachverstand, Professionalität und Befähigung ein Thema tragen und weniger von denen, die sich nur produzieren wollen?“

Auf der anderen Seite fühlen sich Eltern, die gern etwas beitragen wollen, nicht ernst genommen:

„Die Pädagogik bietet großes Potenzial und Möglichkeiten sich den Bedürfnissen der heutigen Kinder anzupassen, leider tun sich die Schulen damit schwer. Die Klassengrößen sind nicht mehr tragbar, Team-Teaching ist erforderlich um auch mehr individuell lernen bieten zu können, es muss mehr Erlebnispädagogik gelebt werden - lernen durch Erfahrung, mehr Bewegung! auch für Jungs, es fehlt häufig an engagierten Lehrern, das Kollegium kennt keine Streitkultur - sachliche Kritik wird persönlich genommen (schade), als Eltern fühlt man sich häufig nicht ernst genommen.“

Als entscheidender Punkt wird auch vielfach die Haltung der Lehrkräfte und der Eltern zur Anthroposophie thematisiert.

„Funktioniert Waldorfschule ohne anthroposophische Grundlage und Auseinandersetzung? Wie viele Lehrer suchen tatsächlich Waldorfpädagogik und sind - außer Waldorflernern - auch Anthroposophen? Und das im ganz freilassenden Sinne, nur für sich selbst und die eigene Entwicklung... - Wie viele Eltern suchen tatsächlich Waldorfpädagogik und nicht nur „irgendeine Alternative“? - Wie kann den Berührungängsten mit großen Fragen begegnet werden? - Ist die Finanzierung und Organisation von Waldorfschulen nachhaltig? - Ist es haltbar, dass die Finanzierung in Zusammenhängen erwirtschaftet wird, die so gar nicht anthroposophisch-dreigliedrig organisiert sind? Wie mit diesem Widerspruch umgehen?“

Aus der Clusteranalyse in der Ehemaligenstudie von Randoll und Peters (Randoll/Peters 2021, S.) geht hervor, dass sich innerhalb der Schülerschaft drei etwa gleich große Gruppen befinden, von denen eine tatsächlich gezielt die „Waldorfpädagogik“ schätzt, die beiden anderen jedoch eher eine Alternative zu Regelschulen suchen, deren Orientierung entweder mehr zum Misisch-Künstlerischen oder zum Leistungsprinzip ausgerichtet ist. Dieser Befund unterstützt das Ergebnis aus der Ehemaligenstudie von Bartz und Randoll (Bartz/Randoll 2007), dass Waldorfschulen nicht nur für Kinder von Anthroposophen betrieben werden, sondern eine vielfältige Elternschaft besitzen, die durch unterschiedliche Motive zu dieser Schulform geführt wurden.

Die latente Frage *‘Wie stehst du zur Anthroposophie’* ist in Hinblick auf die Lehrerschaft schwieriger zu beantworten und ruft verstärkt widersprüchliche Positionen hervor.

„Waldorfschule ist m.E. heute nach wie vor hoch modern und zutiefst dankenswert. Ich wünschte mir einen Quantensprung in der Lehrerausbildung: intensivere Auseinandersetzung mit Menschenkunde und Anthroposophie als Grundlage eigenständiger und lebendiger Pädagogik. Menschenkunde damit als ernsthafte fachliche Grundlage und nicht als diffuses Allgemeingefühl. Vermittlung des Lehrerberufes als tief befriedigende Aufgabe in der heutigen Zeit Menschen ins Leben zu helfen, ihre Fähigkeiten zu wecken und sie zu befähigen ihre Lebensaufgabe zu finden und zu meistern. Dass Lehrer sich nicht erschöpft und subdepressiv erleben, sondern selbstbewusst, authentisch, interessiert an den Kindern und der Zukunft = Lehrer macht Freude. Und zuletzt sollten sie erlernen den professionellen Umgang mit Eltern, insbesondere dem Anteil an Eltern, die ihnen das Leben schwer machen.“

Die Gegenposition dazu kommt in dem folgenden Zitat zum Ausdruck:

„[...] Erkenntnisse / Entwicklungen der letzten 100 Jahre wiegen zu wenig. Es gibt keinen Prozess der Neues lfd. auf Nützlichkeit bewertet und einbaut, nur viele Prozesse, Neues abzulehnen. Die vielfach geäußerte Hoffnung (Erziehungskunst), wenn nur alle Lehrer und Eltern bessere Anthros wären, würde alles besser, das Schulparadies auf Erden entstehen. Genau das Gegenteil! Zu viel Focus auf Anthro zieht die falschen an und schreckt zu viele Pädagogen aus Leidenschaft ab. Es muss dem leidenschaftlichen Pädagogen immer der Vorrang vor dem Anthroposophen gegeben werden. Es muss Platz für pädagogische Experimente geben. Die Anbetung der Asche statt das Weitergeben der Flamme führt zur Anwendung von Rezepten, die nicht mehr passen. Elan ist wichtiger als Linientreue.“

Tatsache ist, dass in den Kollegien der Waldorfschulen bereits eine gewisse Heterogenität hinsichtlich der Ausbildungsgänge besteht. In der Waldorflehrerstudie von Randoll, deren Daten 2011 erhoben wurden, finden sich dazu die folgenden Angaben: „Insgesamt gesehen verfügen 80,4 Prozent der Befragten [Lehrkräfte] in irgendeiner Form über eine waldorfpädagogische (Zusatz-)Qualifikation und 44,5 Prozent haben explizit ein Waldorf-Vollzeit-Seminar besucht.“ (Randoll 2012, S. 81) Angesichts des zurzeit bestehenden bundesweiten Mangels an Lehrkräften dürfte der Anteil an Lehrerinnen und Lehrern mit einer waldorfpädagogischen Ausbildung inzwischen noch etwas geringer ausfallen. Dies eröffnet jedoch auch dialogische Möglichkeiten und kann in Hinblick auf die Vielfalt in unserer Gesellschaft durchaus auch als Potential gesehen werden. Ein nicht unwesentlicher Faktor, der das Finden geeigneter Lehrkräfte erschwert, liegt aus Sicht der Ehemaligen auch in der geringeren Bezahlung der Lehrkräfte an Waldorfschulen.

„Schlechte Bezahlung der Lehrkräfte. Fehlende pädagogische Grundqualifikation der Lehrkräfte (z.B. Staatsexamen). Fehlende Finanzierung für ein mind. einjähriges Referendariats-Äquivalent. Klassenlehrerprinzip bis Klasse 8 oder nur 6? „Stress-Jahr“ beim einjährigen Abi/FachHSR nach dem Waldorfabschluss. Ergänzungen zum Frontalunterricht, insbesondere in höheren Klassen. Weltoffene Spiritualität leben als Gegengewicht zum Materialismus/Neurozentrismus. Elternarbeit ressourcenorientiert statt belehrend gestalten. Konstruktiv-aktive statt abwehrende Haltung bzgl. Herausforderungen durch Digitalisierung.“

Für den Vergleich der Gehälter von Lehrkräften an Gymnasien und Waldorfschulen sei ebenfalls auf die Waldorflehrerstudie verwiesen (Randoll 2012, S. 83)

Auch der Generationenwechsel, der sich inzwischen deutlich an den Waldorfschulen bemerkbar macht, ist aus Sicht der Ehemaligen sowohl Herausforderung als auch Chance zur Erneuerung:

„Dem Generationenwechsel in der Lehrerschaft: die heutigen jungen Menschen sind ganz anders und müssen ihren individuellen Zugang und Umsetzung in der Waldorfpädagogik finden. Das läuft manch sehr kompetenten „alten Hasen“ quer; hier sind beide Seiten aufgefordert sich gegenseitig zuzuhören und voneinander zu lernen, um ihre Potenziale für die Kinder einbringen zu können. - In der Bildungspolitischen Debatte mitzuhalten: die Grundlagen der Waldorfpädagogik verständlich erklären zu können, auch jenseits des „Waldorfvokabulars“. Auch außerhalb der Waldorfpädagogik gibt es inzwischen viele gute wissenschaftlich erforschte Ansätze, die es sich lohnen anzuschauen und die den Blick für das eigene, wesentliche der Waldorfpädagogik schärfen können. - Sich mit der Frage auseinander zusetzen, was heißt Waldorfpädagogik im 21. Jh? Wo sind Dinge überholt, wo müssen sie weiter entwickelt werden? - Wie führen wir die Kinder und Jugendlichen zur Medienmündigkeit in einer Zeit, die bereits im KI-Zeitalter steht?“

Dialogische Prozesse innerhalb des Kollegiums stehen unmittelbar im Zusammenhang mit der Selbstverwaltung an Waldorfschulen. In einigen Wortmeldungen werden diesbezüglich „ungeklärte Verantwortlichkeiten“ angesprochen:

„Waldorfschulen haben aus meiner Sicht das große Problem, dass sie eine Binnenperspektive pflegen und dabei den Blick auf eine sich wandelnde Außenwelt versäumen. – Beispiel 1: Das Thema Kinderschutz wird seit fast 10 Jahren breit diskutiert, dabei finden die strukturellen Voraussetzungen für den Kinderschutz zunehmend Beachtung. Waldorfschulen tun sich aber erkennbar schwer, sich an dieser Debatte zu beteiligen. Ein wesentliches Strukturelement, das wichtige Fragen im Hinblick auf den Kinderschutz aufwirft, ist das Klassenlehrerprinzip. Hier wäre dringend eine Rollenklärung erforderlich, die aber nicht geschieht. - Beispiel 2: Sicherheit an der Schule ist ein stetig wiederkehrendes Thema, an dem die ungeklärten Verantwortlichkeiten regelmäßig sichtbar werden und zur Kritik der Außenwelt, vertreten durch Aufsichtsbehörden und Berufsgenossenschaften u.s.w., führt. - Fazit: Waldorfschulen sollten dringend ihre innere Struktur im Hinblick auf geklärte Verantwortlichkeiten diskutieren.“

Insgesamt rückt für die Ehemaligen aus der Generation X der bewusste Umgang mit den neuen Medien noch mehr in den Vordergrund als es bei den vorangegangenen Altersgruppen ohnehin schon der Fall war. Als ein neues Thema kommt die Anerkennung der Waldorf-Schulabschlüsse hinzu, die für die Generation X relevanter zu sein scheint als für die Babyboomer und Traditionalisten. Angesichts der etwas angespannteren Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Herausforderungen wird den Ehemaligen aus der Generation X auch die antinomische Struktur der Anforderungen bewusster, die sich zum einen in der Schere zwischen Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungen und der Bewahrung des „Waldorfkerns“ ausdrückt, zum anderen aber auch in den Forderungen nach mehr Leichtigkeit und Zuversicht angesichts der anstehenden gesellschaftlichen Aufgaben, die vor allem in einer veränderten Klientel und der multikulturellen Vielfalt begründet sind.

Millennials

Die Millennials bilden mit Geburtsjahrgängen von 1980 bis 2000 die jüngste Ehemaligenkohorte, deren Schulabschluss weniger als 20 Jahre zurückliegt. Für 78% der Millennials aus der Stichprobe liegt der Schulabschluss sogar weniger als 15 Jahre zurück. Es handelt sich daher vorwiegend um eine Gruppe, die in der Ehemaligenstudie von Barz und Randoll (Barz/Randoll 2007), deren Erhebung 2005 stattfand, noch nicht berücksichtigt werden konnte. Aus diesem Grund wurden die Millennials in der Ehemaligenstudie von Randoll und Peters (Randoll/Peters 2021) bei der Auswertung in den Foku gestellt. Insbesondere wurden bei den offenen Fragen nur die Antworten Millennials berücksichtigt. Die folgenden Ergebnisse wurden der Auswertung von Ines Graudenz entnommen.

Tabelle 5 zeigt die Kategorisierung für diese Altersgruppe, entsprechend der Analyse von Ines Graudenz (In: Randoll/Peters 2021, S. 94-101):

Tabelle 5: Häufigkeiten der Nennungen bei den Millennials

Kategorie	Häufigkeit	Zunahme / Abnahme in Bezug auf die Generation X
Neue Medien/Digitalisierung	33%	-4%
„Einbeziehen neuer Erkenntnisse in Naturwissenschaften und Pädagogik sowie Themen aus Gesellschaft und Politik“	18%	-6%
„Kritische Auseinandersetzung mit R. Steiner und der Anthroposophie“ und eine damit verbundene Aufforderung nach „Weiterentwicklung, Erneuerung und zeitgemäßer Anpassung“	10%	neu
Aus- und Fortbildung, der Rekrutierung und Professionalisierung der Lehrkräfte	15%	-5%

Kategorie	Häufigkeit	Zunahme /Abnahme in Bezug auf die Generation X
selektive Schülerauswahl	14%	+9%
Stellenwert von Leistung – Transitionen und Vorurteile	10%	+2%
Übergang in die „Realität“	Keine Angabe	./.
Vorurteile	Keine Angabe	./.

Die Angaben in der Spalte Zunahme/Abnahme sind hier nur eingeschränkt gültig, da in der Einteilung von Graudenz die Auseinandersetzung mit Steiner und die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik in eine Kategorie gefasst wurden. Nur der erstgenannte Aspekt kam bei den vorangehenden Generationen nicht vor, der zweite wurde mit vergleichbarer Häufigkeit angesprochen. Ferner wurde die Forderung „*Den Grundsätzen treu bleiben*“ unter den Angaben zur zeitgemäßen Anpassung ebenfalls genannt, allerdings deutlich weniger häufig als bei den vorangegangenen Generationen. Schließlich wurde die „selektive Schülerauswahl“ bei den Millennials den „sozialen Ungerechtigkeiten durch das Schulgeld“ gegenübergestellt.

Alles in allem bildet der Umgang mit den Medien auch aus Sicht der Millennials die zentrale Herausforderung für die Waldorfschulen. Der Tenor dabei ist hier: Um medienkritisch zu sein, muss man Medien kennen.

„Das Problem der fehlenden Verbindlichkeit unter den Eltern, die ja die Träger sind. - Die zunehmende Bürokratisierung des Lebens: Zentralabitur, Messbarkeit von Leistung, Finanzierung nach Kennzahlen etc. - Aber auch der Dogmatismus bei den praktizierenden Anthroposophen. Wir müssen uns verändern und erneuern. Ein Verschließen vor Neuem macht es nicht verschwinden. Um medienkritisch zu sein, muss man Medien kennen. Um nicht fernsehsüchtig zu werden, muss man es ab und zu schauen dürfen! Heute sollte man ein Technikgrundverständnis haben, um überhaupt zu wissen, welche Möglichkeiten es beruflich gibt. Da reicht kein Computer-Hardware-Kurs von Anno dazumal. - Wichtig auch: warum gibt es keinen staatlich anerkannten Waldorfabschluss? Ein Doppelabitur? Gibt es bei sprachlichen Profilen auch. Warum müssen wir uns gleichschalten? Können wir auch einen anderen Weg aufzeigen? - Wie gehen wir mit Inklusion um? Was machen wir mit der Durchmischung unsrer Klassen? Können wir da bei den christlichen Festen bleiben?“

Demnach kommt auf die Waldorfschulen eine Vielzahl von gesellschaftlich bedingten Herausforderungen zu. Entscheidend scheint dabei die generelle Bereitschaft zur Veränderung zu sein. Den Äußerungen zur fehlenden Verbindlichkeit der Eltern stehen auf der anderen Seite Forderungen nach mehr Partizipation von Seiten der Elternschaft entgegen. Bei diesen polaren Äußerungen ist die jeweilige Perspektive vermutlich mitentscheidend, zumindest an einzelnen Positionierungen wird deutlich, ob aus Sicht der Eltern oder aus Sicht der Lehrkräfte gesprochen wird.

Der zentrale Aspekt, der bei den Millennials zum ersten Mal in dieser Häufigkeit angesprochen wird, ist die Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der Anthroposophie. Insgesamt bewegen sich die Äußerungen zu diesem Thema zwischen den Extremen von „sich vollständig von der Anthroposophie lösen“ bis hin zur Aufforderung „der Anthroposophie treu zu bleiben“. Die mittlere Position, eine Synthese von Erneuerung und Bewahrung zu finden, wird aber ebenfalls als große wenn nicht gar größte Herausforderung betrachtet.

„Wahrscheinlich die Anthroposophie und mit dem technologischen Zeitgeist zu verbinden. Und nicht in der Schule eine heile-Welt-Blase zu schaffen, die in zu starkem Kontrast zur Alltagsrealität in Deutschland, Europa und der restlichen Welt steht. Des Weiteren habe ich es als sehr angenehm empfunden, dass die Anthroposophie zwar Grundlage der Lehre war, ich mich als Schülerin damit jedoch nur ansatzweise befassen musste. Wir brauchen nicht noch mehr Systeme und Dogmen. Die Erfahrungen, die so in der Schulzeit ermöglicht werden, halte ich für kostbar, was und woran man glaubt sollte auf eigener Meinungsbildung beruhen die nicht durch eine Schule, im schlechtesten Sinne, manipuliert werden sollte.“

Sehr wertgeschätzt wird die von der Mehrzahl geteilten Erfahrung, als Schüler beziehungsweise Schülerin nicht in dogmatischer Weise mit der Anthroposophie konfrontiert worden zu sein. Dies bestätigt die Befunde aus der der Ehemaligenstudie von Barz und Randoll (Barz/Randoll 2007), die Waldorfschulen von

dem Verdacht befreite, in der Schülerschaft Rekrutierungen für die Anthroposophie zu betreiben. Darüber hinaus ist ein Ruf nach mehr Offenheit und Diversität vernehmbar:

„Aus der „esoterischen“ Ecke rauszukommen, wissenschaftlich anerkannt zu werden, dringend mehr Diversität zuzulassen, Offenheit, Mut auch der Nicht- Waldorf-Welt zu begegnen“

In den letzten Jahren hat sich der hier geforderte Dialog zwischen der Waldorfpädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft in ersten Schritten realisiert, wovon das Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft von Schieren Zeugnis ablegt (Schieren 2016).

Doch auch die Befürworter der Anthroposophie unter den Ehemaligen wünschen sich eine Intensivierung der Öffnung und eine engere Kooperation mit anderen alternativen Konzepten:

„Walk the talk. Lebenspraktische Auseinandersetzung mit den Ideen der Anthroposophie und volle Verwirklichung der Dreigliederungsidee in den Schulen. Ich wünsche mir viel mehr Gesellschaftskritik und Forderungen von Seiten der Bewegung. Kooperation mit anderen alternativen Schulkonzepten und Postwachstumsbestrebungen. Mehr Selbstvertrauen im Umgang mit Steiner, mehr Fokussierung auf seine weltlichen Vorschläge. Weniger Orientierung auf die klassischen Abschlüsse, sondern das Fördern von Biographien die sich Bildung auf institutsferner Eben aneignen wollen > Freilerner, Funkenflug, Lernen in der Gemeinschaftsbewegung. Der Waldorfabschluss sollte aufgewertet werden und als Alternative zum „heiligen Gral“ Abitur angeboten werden, für jene, welche Leistungsdruck und gesellschaftlich konformes Lernen ablehnen / damit nicht zurechtkommen. Mehr Fokus auf (therapeutische) Selbsterfahrung, Gesundheit und „sich befreien“ von Jugendlichen mit Schwierigkeiten“

Kompakt zusammengefasst wird die Herausforderung der Balance zwischen Erneuerung und Bewahrung wie folgt formuliert:

„Ausgewogenes Verhältnis zwischen sinnvollen Inhalten und Inhalten, die im Lehrplan bzw. fürs Abitur wichtig sind. - Kompetente Lehrkräfte finden, die sowohl fachlich als auch anthro- mäßig was drauf haben. - Kritischen Eltern erklären, warum ihr Kind Eurythmie braucht. - Finanzielle Unterstützung finden. - - Besonders wichtig: Den ursprünglichen Gedanken Rudolf Steiners in die heutige Zeit transformieren und mit Veränderungen im schulischen Konzept mitgehen OHNE die Grundidee und Intention von „Waldorf“ zu verlieren“

Zu dem Thema Anthroposophie und Schule gehört aus Sicht der Millennials ebenfalls eine sachgemäße Information über die Grundlagen der Waldorfpädagogik. Unter anderem wohl auch aus Sorge vor dem Vorwurf einer Indoktrination scheint das Thema „Anthroposophie“ an vielen Waldorfschulen kaum mehr einen Raum zu finden. Ein guter Teil der Ehemaligen hätte sich diesbezüglich mehr sachlich kritische Information gewünscht.

Die Anthroposophie wird ebenfalls ins Feld geführt, wenn es darum geht, das Anforderungsprofil des idealen Waldorflehrers oder der idealen Waldorflehrerin zu umreißen. Vielfach wird in diesem Zusammenhang auch eine Erneuerung angesprochen, was in den folgenden Kurzzitaten beispielhaft zum Ausdruck kommt: „die Anthroposophie auf die heute Zeit übertragen...“, „zu wenig Lehrer welche hinter der Anthroposophie stehen, zu viele Lehrer die nur das einjährige Seminar besuchen...“, „anthroposophische Aspekte müssen in die Gegenwart übersetzt werden“, „die heutigen Entwicklungen in die anthroposophische Anschauung miteinzubeziehen“, „Anthroposophie mit der Zeit mitgehen zu lassen, z.B. Eurythmie weiterentwickeln“, „Anthroposophie vermitteln ohne dogmatisch zu wirken und Interesse daran zu steigern“, „Anthroposophie zeitgemäß auszulegen“.

Bei dem Blick auf die Lehrerbildung wird der Persönlichkeitsbildung eine ähnlich große Bedeutung zugesprochen wie der Fachkompetenz:

„Lehrer, die selbst eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren haben. Die authentisch und wahr sind. Die Kinder brauchen Wahrheit und Klarheit. - Auch die Schulen selbst müssen ihren Idealen treu bleiben! Ganzheitliches Umfeld den Kinder und Jugendlichen bieten!“

Und im Zusammenhang mit der Inklusion wird zugleich auch auf die Anforderungen verwiesen, die sich für die Lehrkräfte durch eine veränderte Schülerschaft ergeben.

„Auf der Waldorfschule die ich besucht habe, wurden in den letzten Jahren extrem viele Kinder mit besonderen Bedürfnissen wie Hyperaktivität eingeschult, was zu einer Überforderung der Lehrer führt. Ich finde Inklusion extrem wichtig aber sie funktioniert nur, wenn genügend richtig geschultes Personal zur Verfügung steht.“

Die Gewinnung von Lehrkräften wird ergänzt durch eine Forderung nach einer größeren Berücksichtigung der Work-Life-Balance auf Seiten der Pädagogen und dem Hinweis, dass fehlende Ressourcen oder unzureichende Ausbildung nur allzu oft einen häufigen Lehrerwechsel für die Schülerinnen und Schüler zur Folge haben.

Auch das Thema der Außensicht von Waldorfschulen ist für die Millennials relevant. Den gängigen Vorurteilen, Waldorfschüler und - Schülerinnen würden in der Schule nicht viel lernen, wird die Position entgegengestellt, dass Waldorfschüler „von Grund auf Andersdenker“ sind.

„Dass Nicht-Waldorfschulkenner die Waldorfschule für eine Behinderteneinrichtung halten (es hatte mich um zwei Ausbildungsplätze gebracht). Hier wird zu wenig Aufklärung betrieben. - Waldorfschüler sind von Grund auf „Andersdenker“. Das fällt häufig im Alltag nach der Schule auf.“

Hat die familiäre Atmosphäre in den Waldorfschulen auch Auswirkungen auf die berufliche Orientierung? Zumindest bei einem Teil der Ehemaligen scheint dies der Fall gewesen zu sein, wie dem folgenden Zitat zu entnehmen ist.

„Das Funktionieren in großen systematisierten Bereichen wie staatlichen Universitäten oder großen Firmen ist für mich persönlich unvorstellbar und kann, glaube ich, auch für viele andere Waldorfschüler auf Grund der gewohnt wohligen und familiären Schulsituation eine Herausforderung darstellen. Die Waldorfzeit wird oftmals als eine in Watte gepackte Traumwelt bezeichnet die der Realität fern ist. - Da ich mich in dieser so wohl gefühlt habe, habe ich darauf geachtet, meinen weiteren Lebensweg in ähnlicher Umgebung zu verbringen, was mir auch gelungen ist bisher.“

Die familiäre Atmosphäre darf aus Sicht der Ehemaligen aber nicht mit den bewährten Elementen der Waldorfschulen verwechselt werden, deren tiefere Bedeutung vielfach immer noch nicht gesehen beziehungsweise anerkannt wird.

„Die unglaublich schnelllebige Gesellschaft und die moderne Technik. Es ist wichtig, diesen Spagat zwischen moderne und altbewährtem hinzukriegen. An vielen Stellen ist die Waldorfschule noch nicht zeitgemäß aber das, was ich aus dieser Zeit ziehen konnte sind die natürlichen und grundlegenden Sachen wie Gartenbau, Holzverarbeitung, Stricken und nähen. Diese Sachen werden immer mehr vergessen werden, wobei es doch so wichtig für uns alle ist. Wissen, wo kommt was her oder wie wird es hergestellt. Wie soll man was wertschätzen, wenn man doch gar nicht weiß, wie viel Arbeit dahinter steckt.“

Als ein positives Beispiel kann hier die Hiberniaschule angeführt werden, die neben dem Abitur für alle Schüler auch eine handwerkliche Ausbildung anbietet. Die Bedeutung dieser Zusatzqualifikation für den späteren beruflichen Weg ist mehrfach belegt worden, siehe zum Beispiel Peter Schneider (Schneider 2000) oder Klaus-Peter Freitag (Freitag et al. 2020).

Die Frage der sozialen Gerechtigkeit in Hinblick auf gleiche Zugangschancen für alle gesellschaftlichen Gruppen wird von den Millennials deutlich mehr in den Vordergrund gestellt als von den vorangehenden Alterskohorten, was vermutlich auch darin begründet ist, dass die Unterschiede bei den Schüleranteilen mit Migrationshintergrund zwischen Regel- und Waldorfschulen weiter angewachsen sind.⁷

„Den Aspekt der Ganzheitlichkeit tatsächlich auch auf alle sozio-ökonomischen Schichten zu tragen und zu fördern. - Ich habe auf meiner Schule wenig bis kaum MitschülerInnen aus sozial sehr schwachen „Milieus“, noch gab es kaum oder nur sehr, sehr wenige Kinder, deren Eltern bspw. einen Migrationshintergrund hatten, etc. Die soziale Diversität ist in der Praxis leider nach wie vor sehr gering ausgeprägt habe ich den Eindruck. Darüber hinaus habe ich die Wahrnehmung, dass Waldorf an sich in bestimmten Milieus zu einem Art Lifestyle geworden ist - ähnlich wie „Bio“ oder „fair/nachhaltig“, wo es oft mehr um die Verpackung als den Inhalt geht. Mit anderen Worten (aus meiner subjektiven Wahrnehmung): heute gibt es viele Eltern, die ihre Kinder auf diese Schule schicken, weil es mitunter eine Art Statussymbol in einer bestimmten Schicht ist und sich diese

7. In der jüngsten Ehemaligenstudie von Randoll und Peters (Randoll/ Peters 2021) haben 97,5% der Millennials (N=1770) als Muttersprache Deutsch angegeben.

Eltern aber gar nicht mehr unbedingt so sehr mit der Philosophie - also der Bedeutung der Anthroposophie an sich – auseinandersetzen oder gesetzt haben.“

Die Waldorfschulen sollten sich jedoch nicht nur an die gesellschaftlichen Anforderungen anpassen, sondern sie hat aus Sicht der Millennials unter den Ehemaligen auch Qualitäten zu bieten, die dem „Mainstream“ fruchtbar entgegengestellt werden können.

„Den Leistungsdruck und die Vereinheitlichung, die die kapitalistische Leistungsgesellschaft mit sich bringt zu sehr in die Unterrichtsinhalte einfließen zu lassen. Klar, ist die Schule an die Vorgaben der Zentralen Abschlüsse gebunden, aber Bildung darf nicht durch Ausbildung ersetzt werden und wir müssen so viel mehr lernen, als stumpfe Inhalte die uns auf eine reine Arbeitswelt vorbereiten sollen. Menschlich geht immer mehr verloren und die meisten haben keinen Zugang mehr zu sich selber. Einen wichtigen Schritt fände ich das Unterrichtsfach „Glück“ was wir hatten in der 12. So etwas sollte es noch viel mehr geben, Meditation und andere Techniken sollten von klein an gelernt werden, die uns helfen einen besseren Zugang zu uns selbst zu erlangen/erhalten. Der Mensch muss lernen trotz dem System in dem er lebt, dass er selbst Verantwortung für sein Handeln übernehmen muss und das dies der einzige Schlüssel zu einer anderen Gesellschaft ist.“

Die zentralen Punkte der Herausforderungen werden in dem folgenden abschließenden Zitat nochmals zusammengefasst:

„1. sich dem Leistungsdruck der Gesellschaft entgegen zu stellen. - 2. Lehrer zu finden, die Anthroposophie leben und nicht nur nach einer Reformpädagogik handeln. - 3. Die Frage der Medien Nutzung. - 4. Eltern in der Schulgemeinschaft haben, die wirklich wissen welches Anliegen Rudolf Steiner mit seiner ersten Schule hatte und die Waldorfpädagogik nicht nur als eine schöne Alternative wahrnehmen.“

Insgesamt sieht rund ein Drittel der Ehemaligen aus der Generation der Millennials den bewussten Umgang mit den neuen Medien und mit der technologischen Entwicklung als die größte Herausforderung für die Zukunft an Waldorfschulen an. Aber auch die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit ist für diese jüngste Generation stärker in den Mittelpunkt gerückt, die sich einerseits im Umgang mit einer möglicherweise bestehenden Schülerselektion ausdrückt, die durch das Schulgeld bedingt ist, andererseits aber auch aufgeworfen wird durch den geringen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund.

Schließlich wünschen sich die Millennials Transparenz und Offenheit in Hinblick auf die Rolle der Anthroposophie für die Waldorfpädagogik. Dies betrifft zum einen die Aufklärung der Schülerinnen und Schüler selbst - zumindest in der Oberstufe - zum anderen besteht aber auch die Forderung nach einem Hinterfragen von Tradiertem und einer Weiterentwicklung auf Basis eines kritischen Dialogs innerhalb der Lehrerschaft.

Zusammenfassung und Diskussion

Es gibt einzelne Aspekte, die von allen Generationen gleichermaßen als gegenwärtige Herausforderungen für Waldorfschulen angesehen werden. Dazu zählen vor allem die Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte und die Balance zwischen einer Anpassung an die gesellschaftlichen Gegebenheiten einerseits und der Bewahrung der Kernelemente der Waldorfpädagogik. In Bezug auf die Anpassung wäre vor allem ein pädagogisch sinnvoller Umgang mit der Technologie im weitesten Sinne zu zählen, vor allem in Hinblick auf die sozialen Medien.

Bei den jüngeren Alterskohorten finden sich verstärkt aktuelle Themen aus der gegenwärtigen Schullandschaft, wie die Inklusion und die Multikulturalität. Beides sind Aufgabenbereiche, zu denen einzelne Schulen - wie zum Beispiel die interkulturelle Waldorfschule in Mannheim - bereits lebenspraktische Lösungen entwickelt haben. Damit im Zusammenhang steht auch das Thema der sozialen Gerechtigkeit, das bei den jüngeren Ehemaligen verstärkt in den Fokus rückt, und das sich im Wesentlichen auf das Schulgeld und die damit verbundene Selektion bezieht. Hierbei sollte nicht unerwähnt bleiben, dass viele Waldorfschulen bereits seit vielen Jahren Sozialfonds eingerichtet haben, um auch einkommensschwächeren Familien den Zugang zur Schule zu ermöglichen. Die Frage der Zusammensetzung der Klientel an Waldorfschulen könnte aber auch mit dem Außenbild der Waldorfschulen zusammenhängen, das nach Einschätzung aller Altersgruppen immer noch von Vorurteilen geprägt ist. Unbekannt ist zumindest, ob

bei Familien mit Migrationshintergrund auch andere als finanzielle Gründe dafür ausschlaggebend sind, die Waldorfschulen für ihre Kinder eher nicht zu wählen.

Welche zentralen Aufgabenfelder für die Waldorfschulen lassen sich aus den Aussagen der Ehemaligen gewinnen? Heinz Brodbeck hat in einer Metastudie zu verschiedenen empirischen Untersuchungen die folgenden Entwicklungsfelder für Waldorfschulen ermittelt (Brodbeck 2020):

- *Weiterentwicklung zeitgemäßer Didaktik und Methodik in der WP inklusive Einbezug sozialer, technologischer und landwirtschaftlicher Phänomene, anerkannte Schulabschlüsse, Balance zwischen Innovation und Bewahren*
- *Verbesserung der Rekrutierung, Aus- und Weiterbildung von Waldorf-LehrerInnen. Individuelle und kollegiale anthroposophische Grundlagenarbeit*
- *Verbessern der Lehrer – Eltern Interaktion; Erziehungspartnerschaft als Kultur*
- *Erneuern der heute gelebten Selbstverwaltung und der Konferenzen: Teilhabe, Kooperation, mehr Effizienz und Professionalität, Öffnung und Kommunikation*

Alle diese Punkte lassen sich auch in den Einschätzungen der Ehemaligen in diesem Bericht wiederfinden. Zu ergänzen wäre jedoch noch ein weiterer Aspekt, der in allen Alterskohorten genannt wird: Dies ist der gesellschaftliche Auftrag der Waldorfschulen. Dass „sich gegen den Zeitgeist stemmen“ ist kein Aufruf zu einem gelebten Inseldasein, sondern es ist die Aufgabe damit verbunden, die positiven Seiten der Waldorfschule auch stärker in die Gesellschaft einzubringen, sei es einerseits durch Bestrebungen zur „Dreigliederung“ oder durch die Wertschätzung der handwerklichen Arbeit als haptisches Erfahrungs-Gegengewicht zu unserer von Technologie bestimmten Welt.

Ein weiteres allgemeines Merkmal der genannten Herausforderungen liegt in der antinomischen Struktur, die bei den meisten Anforderungen sichtbar wird. Auf antinomische Strukturen im professionellen Lehrerhandeln hat bereits Werner Helsper hingewiesen (Helsper 2002), aber diese zeigen sich offenbar ebenso in den gegenwärtigen Anforderungen, die aus Sicht der Ehemaligen an die Waldorfschulen herantreten wie zum Beispiel:

- Anpassung an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen – andererseits das Bewährte dabei nicht vergessen
- Lehrkräfte finden, die in der Anthroposophie verwurzelt sind – andererseits mehr kritische Distanz zur Anthroposophie innerhalb der Lehrerschaft entwickeln
- die Waldorfpädagogik neu erfinden – andererseits ein Gegengewicht zu unserer schnelllebigen und von Technologie bestimmten Zeit finden mit Hilfe der Kernelemente der Waldorfpädagogik
- verstärkt Eltern finden, die die Waldorfpädagogik suchen – andererseits offen zu sein für die verschiedensten Gruppen in unserer Gesellschaft und einen kulturellen Dialog in unserer Gesellschaft fördern

Diese antinomische Struktur kann als eine weitere implizite Herausforderung verstanden werden, denn sie verhindert einfache programmatische Lösungen. Der Weg in die Zukunft kann daher vermutlich nur in kleinen aber stetigen Schritten gegangen werden und unter einem kontinuierlichen Aushandeln unter den jeweils beteiligten Akteuren. Auf diesem Weg kann die Waldorfschullandschaft in Zukunft vielfältiger werden, ohne dabei den Markenkern zu verlieren.

Literatur

- Heiner Barz/ Dirk Randoll (2007) *Absolventen von Waldorfschulen*. VS Wiesbaden
- Heinz Brodbeck (2020) *Entwicklungsfelder für die Rudolf Steiner Schulen* (Triangulationsstudie)
<https://strathclyde.academia.edu/HeinzBrodbeck>
- Frielingsdorf, Volker (2019) *Geschichte der Waldorfpädagogik: Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ines Graudenz (2021) *Herausforderungen für die Waldorfschule in der Zukunft*, in:
Dirk Randoll/Jürgen Peters (2021) *Wir waren auf der Waldorfschule*, S. 94, Beltz-Verlag
- Werner Helsper (2002): *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In M. Kraul/ M. W. Marotzki,/ C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirk Randoll/Jürgen Peters (2021) *Wir waren auf der Waldorfschule*, Beltz-Verlag
- Dirk Randoll (2012) *Ich bin Waldorflehrer. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte - Eine Befragungsstudie*, VS Verlag
- Jost Schieren (2008) *Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* Kopaed, München
- Jost Schieren (Hrsg.) (2016) *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Georg Rist/ Peter Schneider (1990) *Die Hibernia-Schule: Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen*, Hermann Luchterhand Verlag
- Klaus Peter Freitag/ Wilfried Gabriel/ Jürgen Peters (Hrsg.) (2020) *Fürs Leben gelernt - Die berufsbildende Waldorfschule*, Peter Lang, Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 15

Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule – Strategien für mehr Bildungsgerechtigkeit an Waldorfschulen

Larissa Beckel

Alanus Hochschule, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität

ZUSAMMENFASSUNG . Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Waldorfschulen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen können. Denn in Deutschland sind Schüler:innen mit eigenen oder familiären Migrationsbezügen im Vergleich mit anderen OECD-Staaten häufiger von einer Benachteiligung im deutschen Bildungssystem betroffen. Auf Basis einer qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden die Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter untersucht. Auf dieser Grundlage entstand eine Analyse von Chancen und Potenzialen, inwiefern die Waldorfpädagogik den Bildungsgang von geflüchteten Schüler:innen unterstützen kann, aber auch welche Barrieren wirken, die Teilhabe verhindern. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich insbesondere mit den Formen der strukturellen und institutionellen Diskriminierung, die die Bildungsteilhabe für junge Geflüchtete erschweren. Anhand der Auswertung des Datenmaterials wird ersichtlich, welche Handlungsstrategien aus der Praxis diese Effekte abmildern können. Insbesondere die Effekte von soziokulturellen Schließungen aufgrund von heterogenen Milieus im waldorfpädagogischen Setting spielen hier eine wichtige Rolle, die es zu verstehen gilt. Dadurch ergeben sich Anregungen, inwiefern die Strukturen in den selbstverwalteten Schulen verändert werden könnten und wie Waldorfschulen dadurch zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen können.

Schlüsselwörter: Migration, Flucht, rekonstruktive Sozialforschung, Adoleszenz, Diskriminierung

Einleitung: Problemfeld Bildungsgerechtigkeit

Der vorliegende Artikel bezieht sich auf die Ergebnisse einer Studie, die im Rahmen einer Promotionsforschung durchgeführt wurde (Beckel 2022). Dabei standen zwei Fragestellungen im Fokus des Forschungsinteresses. Erstens: Wie kann gesellschaftliche Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit eigenen oder familiären Flucht- und Migrationsbezügen verbessert werden? Da sich die Forschung auch mit waldorfspezifischen Fragestellungen auseinandersetzt, behandelt der zweite Aspekt die Frage, wie Waldorfschulen diverser werden können.

Diese beiden Fragestellungen stehen im Kontext aktueller Bildungspolitik. Denn Bildungsaufstieg und die sich damit eröffnenden Partizipationsmöglichkeiten sind in Deutschland eng mit dem sozialen Hintergrund der Eltern verknüpft. Dieses Phänomen ist nicht neu, sondern seit Jahrzehnten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bekannt. Dies wirkt sich insbesondere auf Schüler:innen mit Migrationsgeschichte aus. Dabei sind geflüchtete unbegleitete Minderjährige noch einmal vulnerabler, weil sich hier verschiedene Faktoren verstärken. Wie aus einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 hervorgeht, betrifft fehlende Chancengleichheit sehr viele Kinder und Jugendliche in Deutschland, sodass nicht von einem Randphänomen gesprochen werden kann. Das BAMF (BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021) stellte fest, dass mittlerweile knapp 40% aller Kinder unter sechs Jahren in Deutschland

eigene oder familiäre Migrationsbezüge aufweisen, Tendenz steigend. Aus einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 in Bezug auf Chancengleichheit geht hervor, dass knapp ein Drittel (28,14%) aller Schüler:innen in Deutschland eine Migrationsgeschichte hat (OECD 2018). Die Erhebung der OECD geht weiterhin darauf ein, dass in Deutschland der Leistungsunterschied zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte im Gegensatz zu anderen OECD-Staaten besonders hoch ist. Daraus lässt sich schließen, dass das deutsche Bildungssystem es nur unzureichend schafft, junge Migrant:innen zu fördern.

Bildungsgerechtigkeit und Waldorfschule

Nach diesem Überblick zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationsbezügen in Deutschland soll im Folgenden die Situation an den Waldorfschulen dargestellt werden. Diese bieten durch ihre Flexibilität der selbstverwalteten Strukturen und der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses das Potenzial, Schüler:innen mit Migrationsgeschichte besonders zu fördern. Jedoch spiegeln die Waldorfschulen in der Zusammensetzung von Schüler:innen- und Elternschaft nicht den bundesweiten Durchschnitt wider, wie anhand der WEiDE-Studie deutlich wird (Koolmann et al. 2018). Diese erste soziodemografische Untersuchung der Waldorfernterschaft zu ihren Motiven, Einstellungen und Zukunftsideen, aber auch ihrem sozioökonomischen Status, zeigt größere Abweichungen. Die Daten der Studie von 2018 zeigen, dass nur etwa 8% der Waldorfschüler:innen eine eigene oder familiäre Migrationsgeschichte aufweisen. Des Weiteren zeigt das Autor:innenteam, dass 95% der Waldorfernter eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Bei nur 2,6% der Fälle hat mindestens ein Elternteil mehrere (in der Regel zwei) Staatsangehörigkeiten, wobei die US-amerikanische und brasilianische Staatsbürgerschaft am häufigsten vertreten waren. Von den Befragten, die nicht in Deutschland geboren wurden, lebten die meisten seit ihrem neunzehnten Lebensjahr in Deutschland. In Hinsicht auf mögliche Migrationserfahrungen ist die Zusammensetzung der Elternschaft also recht homogen (Koolmann et al. 2018, S. 150–153). Die Studie zeigt allerdings auch, dass „Waldorfernter“ liberal und offen eingestellt sind, welches einer interkulturellen Beschulung und einer stärkeren Diversität in Bezug auf migrantische Erfahrungen entgegenkommen würde (Koolmann et al. 2018, S. 101).

Aus diesen beiden Befunden lässt sich also eine Diskrepanz erkennen. So besteht einerseits die Bereitschaft und strukturell auch das Potenzial, Waldorfschulen diverser zu gestalten, jedoch gelingt die Umsetzung nur selten. Es gibt also Hinweise, dass das Milieu der Waldorfschulen wenig durchlässig ist. Der folgende Beitrag möchte deshalb darstellen, wie diese Barrieren entstehen, wie sie wirken und welche Strategien in diesem Kontext sinnvoll scheinen, um ihre einschränkenden Effekte abzumildern. Obwohl der Hauptfokus der Forschung auf einem waldorfpädagogischen Setting liegt, sind viele Forschungsergebnisse in andere pädagogische Kontexte übertragbar. Denn eine strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbezügen betreffen keineswegs nur waldorfpädagogische Einrichtungen. Soziokulturelle Schließungen und die damit zusammenhängenden Effekte eines heterogenen Milieus lassen sich in vielen Bildungsinstitutionen beobachten. Für die Waldorfschulen liegt in der Analyse dieser Barrieren und Schließungseffekte jedoch eine große Chance. Denn durch die selbstverwalteten Strukturen ist es für waldorfpädagogische Einrichtungen potenziell einfacher, diese ungleichen Strukturen zu verändern und somit zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen.

Vorstellung des Forschungsfeldes

Die Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und migrantischen Bezügen geriet durch die verstärkten Flucht- und Migrationsbewegungen um 2015 stärker in das öffentliche Interesse. Insbesondere aus den Bürgerkriegsländern des Nahen und Mittleren Ostens sowie Ostafrikas flohen zahlreiche Menschen nach Europa. Um die neu migrierten Menschen zu unterstützen, gründeten sich in Deutschland zahlreiche sogenannte „Willkommensinitiativen“. In den Schulen wurden separate „Willkommensklassen“ eingerichtet, um die Kinder und Jugendlichen zu beschulen. Diese speziellen Klassen sollten ihnen die Eingliederung ins deutsche Schulsystem erleichtern, so die Hoffnung (Beckel 2022, S. 183). Auch an den Waldorfschulen entstanden im Zuge dessen zahlreiche Initiativen.

Das Umfeld des hier vorgestellten Forschungsprojektes schließt sich an eine eben solche Willkommensinitiative an einer Waldorfschule zur Beschulung von jungen Geflüchteten an. Die Klasse selbst war an einer Waldorfschule in Mitteldeutschland angesiedelt, die methodische Grundlage zur Untersuchung bildete die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung. Der Forschungszeitraum umfasste ca. 1,5 Jahre zwischen 2017 und 2018. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand dabei der Oberstufenunterricht in den Jahrgangsstufen neun und zehn in der separaten Willkommensklasse, aber auch die Begleitung von Schüler:innen in den Regelklassen. Während dieses Zeitraumes fand an der beforschten Waldorfschule ein Wechsel des Beschulungskonzeptes statt, welches einen Vergleich unterschiedlicher Ansätze zur Unterstützung der jungen Geflüchteten innerhalb der Schule zuließ. Die Willkommensklasse, die zwischen 2015 und 2017 für zwei Schuljahre bestand, wurde aufgelöst und die separate Beschulung in ein inklusiveres Beschulungskonzept in den Regelklassen überführt. Im Folgenden werden zunächst die Forschungsmethode und die Analyseinstrumente näher vorgestellt, bevor im Hauptteil dieses Beitrages auf die Untersuchung der schulischen Umgebung und auf mögliche Effekte struktureller Diskriminierung näher eingegangen wird.

Forschungsmethode

Das Datenmaterial wurde mit einem triangulierenden Verfahren gesammelt. So ergänzen sich ethnografische Methoden in Form von teilnehmender Beobachtung und kartografische Methoden der Sozialraumforschung (narrative Landkarte). Dadurch entsteht ein vielschichtiger Einblick in das Erleben der Jugendlichen und ihren Sozialraum.

Bei der narrativen Landkarte handelt es sich um dokumentierte biografische Erinnerungsräume. Die Methode wurde von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker entwickelt (Behnken und Zinnecker 2010). Bei diesem Verfahren werden Stegreifzeichnung und -erzählung zusammen mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (Michalek 2008). Somit werden Bilddokument und Text triangulierend innerhalb dieses Verfahrens eingesetzt (Maschke und Hentschke 2017). Die jungen Geflüchteten sollten im Rahmen des Landkartenprozesses ihren Alltag skizzieren, also Wege, die sie zurücklegen, Orte, die sie häufig besuchen und Aktivitäten, denen sie nachgehen, in einer Stegreifzeichnung festhalten. Während des Zeichenprozesses erzählten sie jeweils dazu. Das offene Verfahren erlaubt, dass die Adoleszenten jederzeit die Kontrolle über das Verfahren behalten und selbst bestimmen, was sie teilen möchten. Die Kombination aus Bild- und Textdokument erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Befragten. Insbesondere die Skizze vergrößert die Ausdrucksdimension, denn nicht alle Erlebnisse oder Empfindungen lassen sich verbalisieren. Dies ermöglicht eine nuancenreichere Darstellung, sodass sich Zeichnung und Interview jeweils in ihrer Aussage unterstützen und ergänzen. Auf diese Weise entstanden vier Fallbeispiele, die die Erfahrungen von jungen männlichen Geflüchteten an der Waldorfschule illustrieren. Ebenso entstanden vier Fallbeispiele des pädagogischen Teams, welche den gleichen Impuls erhielten wie die befragten Adoleszenten und in der gleichen Weise ausgewertet wurden.

Durch sämtliches triangulierend erhobenes Datenmaterial aus narrativen Landkarten mit den Schülern und dem pädagogischen Team sowie den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung, entstanden vielfältige Einblicke in die Organisation und Aneignung des Sozialraums der jungen Geflüchteten. Neben der Unterrichtspraxis und den schulischen Strukturen ergeben sich auch Aufschlüsse über die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler:innen und pädagogischem Team sowie die daraus entstehenden pädagogischen Passungen. Die jungen Geflüchteten sind dabei stets kompetente Beobachter:innen unterschiedlicher Bildungssettings, denn sie können auf vielfältige Bildungserfahrungen in den Schulsystemen ihrer Herkunftsländer, verschiedenen deutschen Regelschulen und der Waldorfschule zurückgreifen und diese miteinander vergleichen.

Zur Analyse und Auswertung des Materials wurden neben dem Verfahren der narrativen Landkarte weitere Kriterien herangezogen. Im Mittelpunkt standen dabei die Gelingens- und Risikofaktoren für Bildungsteilhabe der Migrationsforscherin Anette Korntheuer (Korntheuer 2016). Durch den Einbezug dieser Kriterien stellen die vorgestellten Einzelfälle nicht nur individuelle Fallstrukturen dar, sondern führen

auch zu übergeordneten Fragestellungen im Umgang mit Flucht und Migration. Diese können generalisiert werden und schließlich zu Handlungsempfehlungen münden. Dadurch ergibt sich eine neue Perspektive auf die schulische Umgebung.

Totale Identifizierung und vorgestellte Gruppenzugehörigkeit

Nach der Vorstellung der Forschungsfrage, des Feldes und der Methodik, beschäftigt sich der Hauptteil des vorliegenden Beitrages mit der Analyse von Strukturen an Waldorfschulen, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen, diese aber auch (bisher) verhindern. Insbesondere für die Barrieren für Bildungspartizipation an Waldorfschulen gab es bisher kaum systematische Untersuchungen. Strukturen und Phänomene, die Teilhabe verhindern, spiegeln sich vor allem durch (unbewusst) diskriminierende Handlungen und Strukturen wider. Um diese Effekte zu verhindern, ist es essenziell, die Mechanismen von Diskriminierung und damit verbundener Macht zu verstehen (Beckel 2022, S. 269). Denn erst wenn Segregation und Exklusion verhindert werden, entsteht Raum für partizipative Strukturen und somit verbesserte Teilhabemöglichkeiten.

Um diese Effekte systematisch zu untersuchen, orientiert sich die folgende Analyse an den Diskriminierungstheorien des Erziehungswissenschaftlers Arnd-Michael Nohl (Nohl 2014). Zentral ist hierbei die Theorie der „totalen Identifizierung“, die zu diskriminierenden Handlungen führen kann. Menschen identifizieren einander im Alltag zunächst aufgrund ihres persönlichen Habitus. Dies geschieht aus einer alltagspraktischen Notwendigkeit heraus. Daraus entstehen dann z.B. Sympathie oder Antipathie gegenüber den Mitmenschen (Nohl 2014, S. 202). Daneben unterscheiden sich Menschen im Alltag aufgrund ihrer kollektiven Erfahrungen. So ordnen sie sich selbst und einander bestimmten Milieus in Bezug auf Geschlecht, Bildung, Generation etc. zu und werden so als eigene soziale Einheit identifiziert. Schon hier entsteht ein erster problematischer Punkt, denn es ist unmöglich, einem Menschen in Anlehnung an seinen persönlichen Habitus oder bei der Zuschreibung zu bestimmten Milieus in all seinen Erfahrungsdimensionen gerecht zu werden (Beckel 2022, S. 274). Wenn sich nun diese alltagspraktischen und erfahrungsbasierten Identifizierungen verfestigen, dann beschreibt Nohl dies als „totale Identifizierung“ (Bohnsack 1983; in Anlehnung an Garfinkel 1956). Durch totale Identifizierungen werden Handlungen und Motive von Menschen durch eine eindimensional erklärte Gruppenzugehörigkeit begründet. Damit geht die Einzigartigkeit einer Person verloren, da sie nicht mehr als Individuum gesehen, sondern ausschließlich mit einer sozial konstruierten Gruppe identifiziert wird (Beckel 2022, S. 274).

Daraus kann eine problematische Ausgangslage entstehen. Denn das gesamte Handeln einer Person wird auf eine spezifische Milieudimension reduziert, welche an eine bestimmte Erfahrung geknüpft ist. Dies muss nicht gezwungenermaßen zu Diskriminierung führen, kann aber der Ausgangspunkt einer solchen sein (Nohl 2014, S. 205). Dies ist z.B. der Fall, wenn das Verhalten eines Jugendlichen in der Schule einzig auf seine Fluchterfahrung reduziert wird. Diese totalen Identifizierungen werden nicht notgedrungen konkret verbalisiert („die Türken“, „die Araber“ oder „die Flüchtlinge“), sondern können auch durch habitualisiertes Handeln in Erscheinung treten oder inkorporiert sein. Natürlich können diese dann auch im weiteren Verlauf verbalisiert werden (Nohl 2014, S. 203).

Nohl unterscheidet auf Grundlage dieser „vorgestellten Gemeinschaft“ weitere Dimensionen der totalen Identifizierung. Die oben beschriebene Form der totalen Identifizierung ist an eine Alltagserfahrung gebunden. Aus dieser wird dann ein eindimensionaler Bezug zur Erfahrung der klassifizierten Person gezogen. Somit entsteht eine totale Identifizierung als Reduktion auf eine vorgestellte Gemeinschaft, die losgelöst ist von einer Erfahrungsdimension.

Definitionen von Diskriminierung

Pädagogische Orte wie Schulen, Hochschulen, Jugendzentren etc. ermöglichen nicht nur interkulturelles Lernen, stoßen Bildungsprozesse an und prägen maßgeblich die Sozialisation, sondern die Strukturen dieser Orte und ihre Akteur:innen können ebenso Menschen diskriminieren (Nohl 2014, S. 200). In Anlehnung an Gomolla und Radtke geschieht Diskriminierung dabei nicht notwendigerweise absichtsvoll, sondern

ist begründet in alltäglichen Selbstverständlichkeiten (Gomolla und Radtke 2009). Dennoch führt dies zu Ausgrenzung, Stigmatisierung und zu einer damit verbundenen Schlechterstellung. Dies geschieht einzig und allein aufgrund von Zugehörigkeit bzw. einer zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer soziologischen Gruppe. In diesem Kontext fordert Nohl deshalb:

Eine Pädagogik, die sich mit der vielfältigen Heterogenität in den Milieus der Gesellschaft befasst, muss sich neben dem Potenzial für interkulturelles Lernen, interkulturelle Bildung und Sozialisation auch mit der Frage beschäftigen, wo es zu solcher Diskriminierung kommen kann und wie derartige Diskriminierungsvorgänge zu erklären sind. Dabei sollte sie einen offenen Blick sowohl für interaktiv hergestellte als auch für organisatorisch gerahmte Diskriminierung haben (Nohl 2014, S. 200).

Diese Aussage Nohls soll im Folgenden als Grundlage dienen, inwiefern sich diese Effekte bei der beforschten Waldorfschule wiederfinden (Beckel 2022, S. 269). Diskriminierung definiert Nohl, in Anlehnung an Feagin und Feagin sowie an Gomolla und Radtke, wie folgt (Feagin und Feagin 1986, 1978, S. 20; Gomolla und Radtke 2009):

Demnach kann Diskriminierung als die regelmäßige Schlechterstellung von Angehörigen einer spezifischen soziologischen Gruppe in Relation zu anderen soziologischen Gruppen verstanden werden. Wichtig hierbei ist, dass Angehörige einer spezifischen soziologischen Gruppe auch dann regelmäßig schlechter gestellt werden können, wenn diese soziologische Gruppe als solche nicht in der Gesellschaft bekannt ist (Nohl 2014, S. 201).

Laut dieser Definition ist es dabei also unerheblich, ob eine Gruppe im alltäglichen Leben überhaupt erkannt bzw. von der Mehrheitsgesellschaft identifiziert und somit benannt wird oder nicht. Denn Gruppen sind stets soziologische Konstrukte (Nohl 2014, S. 201). Diese Definition ermöglicht es, Diskriminierung, die betroffene Menschen auch anderweitig in gesellschaftlichen Prozessen erleiden, ohne selbst einer sozialen Gruppe anzugehören, als solche sichtbar zu machen (Beckel 2022, S. 270). Jedoch weist Nohl auf ein Dilemma hin, welches durch eben jene Definition von Diskriminierung entsteht. Denn die Schlechterstellung bzw. Benachteiligung von bestimmten soziologischen Gruppen lässt sich nur dann untersuchen, wenn zuvor eine solche Gruppe als Kategorie benannt wurde. Somit besteht die Gefahr, Zuschreibungen und Stereotypen noch zu verstärken bzw. diese erst zu erschaffen. Dadurch entsteht eine Adressierungsproblematik. Vor diesem Hintergrund ist es unumgänglich, stets zu reflektieren, dass Gruppenbezeichnungen sozial konstruiert sind (Nohl 2014, S. 202).

Von besagter Adressierungsproblematik kann sich auch der vorliegende Beitrag nicht lösen, denn durch den Gebrauch von Ex-ante-Kategorien („Geflüchtete“, „Migrant:innen“) werden jene Zuschreibungen und Konstrukte verfestigt, die es zu Hinterfragen gilt. Deshalb ist es stets vonnöten genau abzuwägen, in welchem Kontext eine Kategorisierung im Sinne einer Sichtbarmachung von Ungleichheit sinnvoll und notwendig ist, um sie z.B. statistisch zu erfassen und wann ebenjene Zuschreibung vorhandene Stereotype verstärkt (Beckel 2022, S. 270). Deshalb beschäftigt sich der folgende Abschnitt näher mit der sozialen Konstruiertheit von Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. Insbesondere für geflüchtete Kinder und Jugendliche entstehen hieraus eine Vielzahl von Problemen, die oftmals mit einer systematischen Schlechterstellung in Bezug auf die Eingruppierung in deutsche Bildungsinstitutionen einhergehen.

Pädagogische Schließungen und Ex-ante-Zuschreibungen im deutschen Schulsystem

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording und Mona Massumi gehen auf eben jene Adressierungsproblematik durch Ex-ante-Kategorien ein (Emmerich et al. 2020). In ihrer Analyse des Schulwesens verbinden sie die biografische Perspektive geflüchteter Jugendlicher und die funktionale Analyse deutscher Bildungsinstitutionen durch den Vergleich zweier vorangegangener Studien. Durch diese Analyse werden die Effekte von Inklusion und Exklusion, also Öffnungen und Schließungen von pädagogischen Institutionen, deutlich sichtbar. Neben dem Ansatz von Nohl taucht hier eine weitere Facette auf, um die Mechanismen struktureller und institutioneller Diskriminierung zu verstehen und die Genese der verwendeten Kategorien stärker in den Fokus zu rücken (Beckel 2022, S. 270). Um zu verstehen, wie diese Effekte wirken, folgt ein Vergleich zwischen dem Konzept der „totalen Identifizierung“ von Nohl

(Nohl 2014) und der Problematik von Ex-ante-Gruppenzuschreibungen. Diese bilden die Grundlage zur Auswertung des Datenmaterials der Promotionsforschung hinsichtlich einer strukturellen und institutionellen Schlechterstellung von jungen Menschen mit Migrationsbezügen.

Pädagogische Schließungen haben, so das Autor:innenteam um Emmerich et al., also institutionelle und organisatorische Ursachen, die durch jene Ex-ante-Gruppenzuschreibungen zustande kommen. Dieses Dilemma wird auch von Nohl beschrieben, da, um die Effekte von pädagogischen Schließungen zu erforschen, vorherige Gruppenkategorien gebildet werden müssen (Nohl 2014, S. 201). Jedoch maskiert dieses Vorgehen die Genese, also die Mechanismen der Entstehung dieser Einteilungen selbst (Emmerich et al. 2020, S. 138).

Auf dieses Phänomen sind die Bildungsforscher:innen um Emmerich et.al. im Zuge der Untersuchung von schulischen Allokationsprozessen aufmerksam geworden. Im Mittelpunkt standen dabei die Allokationsprozesse von neu migrierten Jugendlichen in entsprechenden Bildungsinstitutionen. Das Autor:innenteam bezieht sich hier, ähnlich wie Nohl, auf die Mechanismen von Inklusion und Exklusion von gesellschaftlichen Teilsystemen. Im Forschungsinteresse stand dabei insbesondere die Frage, inwiefern Bildungssysteme Öffnungen und Schließungen für die Adressat:innen begünstigen. Dabei stellen sie jedoch, anders als Nohl, die wechselseitige Beeinflussung der Systeme in den Mittelpunkt. Somit findet ein Adressierungswechsel statt, da nicht mehr von einem linearen Prozess ausgegangen wird, bei dem Schule als gesellschaftliches Teilsystem ausschließlich die neu migrierten Jugendlichen beeinflusst (Beckel 2022, S. 271).

Emmerich et al. vollziehen stattdessen einen Perspektivwechsel, bei dem die Agency der Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt (Emmerich et al. 2020). Dabei liegt der Fokus darauf, wie die Jugendlichen mit den Forderungen umgehen, welche das Bildungssystem an sie stellt. Die Autor:innen untersuchten vor allem die Perspektive der Jugendlichen auf die Mechanismen pädagogischer Schließungen: Welche Effekte bringen diese für die Befragten mit sich und wie nehmen sie diese wahr? Emmerich et al. untersuchten in diesem Kontext bildungsorganisatorische Entscheidungspraxen (Emmerich et al. 2020). Innerhalb der Promotionsforschung wurden diese Fragestellungen im Rahmen der Analyse der Risikofaktoren bearbeitet, wodurch die Perspektive der Jugendlichen verdeutlicht wurde (Beckel 2022).

Die Autorengruppe um Emmerich et al. stellt weiter fest, dass sich seit Jahrzehnten an den Beschulungskonzepten neu migrierter Kinder und Jugendlicher wenig geändert hat (Emmerich et al. 2020, S. 136). Sie konstatieren, dass jene Konzepte nach wie vor an Defizit und Kompensation anknüpfen, also an die Diskurse der Assimilationspädagogik der 1970er Jahre. In diesem Zusammenhang kommen sie zu der Erkenntnis, dass es seitdem kaum ein Hinterfragen der Ursachen für diesen Stillstand gibt und weiterhin eine Beharrung auf tradierten Organisationsroutinen vorherrscht.

Besonders problematisch an diesen tradierten Beschulungskonzepten ist die soziale Differenzierung der Schüler:innen. So werden neu migrierte Kinder und Jugendliche von den zuständigen Behörden per se als Seiteneinsteiger kategorisiert. Damit einhergehend werden die Kinder und Jugendlichen häufig in gering qualifizierenden Leistungsgängen angesiedelt und mit kollektiv niedrigen Leistungserwartungen konfrontiert. Emmerich et al. beschreiben, dass die neu migrierten Schüler:innen also aufgrund dieser Kategorisierungen aus nicht transparenten Gründen abgewertet werden. Die Kategorisierung erfolgt dabei ungeachtet des Bildungsstatus, den sie in ihren Herkunftsländern haben. Die Autorengruppe beschreibt, dass diese Ex-ante-Zuschreibungen zu einer pädagogischen Schließung führen. Somit entsteht eine Adressierungsfalle, denn per se werden die Schüler:innen derjenigen Gruppe zugeordnet, die im deutschen gegliederten Bildungssystem die geringsten Qualifizierungsmöglichkeiten hat, namentlich den Hauptschüler:innen (Emmerich et al. 2020, S. 140). Diese Kategorisierung der Kinder und Jugendlichen als Seiteneinsteiger mit allen daraus resultierenden Folgen für die Bildungsbiografie kann als „totale Identifizierung“ nach Nohl gewertet werden, denn die Schüler:innen werden auf ihre Migrationsgeschichte reduziert und erfahren aufgrund dieser Kategorisierung eine Schlechterstellung im Bildungssystem und damit einhergehend verminderte Partizipationsmöglichkeiten.

Beim Adressierungswechsel von den Organisationen und Institutionen des Bildungssystems hin zu den neu migrierten Schüler:innen geht es um eine Sichtbarmachung von Erfahrungen, wie die Adressierten mit der Allokation umgehen. Emmerich et al. bezeichnen die neu migrierten Schüler:innen als kompetente Beobachter:innen des Schulsystems (Emmerich et al. 2020, S. 137). Durch ihren analytischen Blick auf die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen geben sie Einblicke in die Auswirkungen, die das segregierende deutsche Bildungssystem auf ihre Bildungsbiografien hat. Die Jugendlichen agieren in ihrer Analyse kompetent, da sie ihre Erfahrungen in unterschiedlichen Schulsystemen vergleichen können.

Insbesondere bei der Analyse von Gelingens- und Risikofaktoren im Rahmen der Promotionsforschung wurde greifbar, wie die Jugendlichen die pädagogischen Schließungen der Bildungseinrichtungen erleben. So wird an verschiedenen Stellen sichtbar, dass die Jugendlichen die Unterteilung in eine separate Geflüchtetenklasse und die Regelklassen sehr deutlich wahrnehmen. Die Regelklassen werden von ihnen als „normal“ bezeichnet (Beckel 2022, S. 180). Den Jugendlichen ist also sehr bewusst, dass die Beschulung in der Regelklasse die erwartete Norm an sie darstellt und dass sie dem Druck ausgesetzt sind, dieser Norm zu entsprechen.

Diese Normierung und die pädagogische Schließung wird vor allem hinsichtlich der Sprachkompetenz deutlich, die ebenfalls innerhalb der Gelingens- und Risikofaktoren thematisiert wird (Beckel 2022, S. 178). Die Bewertung der Sprachkompetenz ist einer der wichtigsten Faktoren für die In- bzw. Exklusion in den Bildungssystemen. Entweder wird sie also zu einem Gelingens- oder Risikofaktor, denn über die Sprachkompetenz wird Zugang zur Bildungsteilnahme zu einem großen Teil geregelt. Dies erklärt auch den Druck, möglichst schnell Deutsch zu lernen, weil von der sprachlichen Kompetenz die Chance auf eine Lebensperspektive in Deutschland abhängt.

Emmerich et al. zeigen, dass die von ihnen beforschten Schüler:innen Strategien gegen Schließungsmechanismen entwickelten, um mit dem existenziellen Druck, gegen die Bildungsbarrieren stetig agieren zu müssen, umzugehen (Emmerich et al. 2020, S. 141). Dies wird aus den Aneignungsstrategien des Sozialraumes und der Erschließung von Ressourcen innerhalb der narrativen Landkarten der Jugendlichen, die im Rahmen des Promotionsprojektes beforscht wurden, ersichtlich.

Organisationen und Diskriminierung

Nachdem nun die Funktionsweise von Diskriminierung auf der Grundlage von totaler Identifizierung und deren Folgen für Allokationsprozesse anhand von Ex-ante-Zuschreibungen beleuchtet wurden, geht es im Folgenden um Diskriminierung von Institutionen. Schlechterstellung erfolgt hier insbesondere durch organisatorische Prozesse und damit verbundenen Regeln. Dabei ist es nicht notgedrungen die Intention der Organisation, zu diskriminieren, vielmehr entsteht Diskriminierung durch bestimmte Prozesse und Verfahren. Der folgende Abschnitt bezieht dabei konkret das Datenmaterial aus dem Feld mit ein.

In Anlehnung an Nohl werden im Folgenden die Formen der organisatorischen Diskriminierung systematisiert (Nohl 2014, S. 211). Wie kommt es in Organisationen wie bspw. Waldorfschulen zur (unbewussten) sozialen Schlechterstellung von Personen? Um die unterschiedlichen Themen zu differenzieren, bildet auch hier Nohls Konzept der totalen Identifizierung einer sozialen Gruppe die Grundlage. Der Erziehungswissenschaftler unterscheidet unterschiedliche Dimensionen von Diskriminierung, je nachdem, ob Diskriminierungseffekte aufgrund einer totalen Identifizierung oder ohne einer solchen auftreten. Daneben spielen folgende vier organisationspezifische Dimensionen eine wichtige Rolle: Formale Regeln der Institution, informelle Regeln des Organisationsmilieus, milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln sowie toleriertes milieubedingtes Unterleben. Aus diesen vier organisationspezifischen Milieus sowie aus den zwei Dimensionen totaler Identifizierung (vorhanden vs. nicht vorhanden) ergeben sich insgesamt acht mögliche Mechanismen. Diese erklären, wie Diskriminierung in Organisationen zustande kommen kann und wie diese Mechanismen wirken (Beckel 2022, S. 277). Auf diese acht Dimensionen nach Nohl hin wird dann das Datenmaterial der beforschten Waldorfschule hin untersucht.

Total identifizierende Diskriminierung durch formale Regeln der Institution

Die erste Form von organisatorischer Diskriminierung kann sich in den formalen Regeln einer Organisation zeigen. Wenn Personen die Mitgliedschaft in einer Organisation aufgrund einer totalen Identifizierung verwehrt wird, z.B. durch Geschlechtszugehörigkeit (z.B. Militär) oder religiös kodierte Kleidung (z.B. Kopftuchverbot), so werden ganze gesellschaftliche Gruppen ausgeschlossen, was sich schließlich auch statistisch niederschlägt (Beckel 2022, S. 278).

Total identifizierende Diskriminierung durch die informellen Regeln des Organisationsmilieus

Neben den formalen Regeln, die die Mitgliedschaft einer Organisation festlegen, funktioniert eine Organisation auch über informelle Regeln, die nicht näher festgeschrieben sind. So kann sich eine total identifizierende Diskriminierung durch die informellen Regeln des Organisationsmilieus verfestigen. Durch zugeschriebene totale Identitäten (z.B. aufgrund eines Migrationsbezuges oder des Herkunftsmilieus) kann es dazu kommen, dass Menschen eine Mitgliedschaft unmöglich gemacht wird. Dieser Effekt kann habitualisiert sein, sodass er im Alltag nicht mitreflektiert wird. So haben Gomolla und Radtke Diskriminierungseffekte in Grundschulen untersucht (Gomolla und Radtke 2009). Die Studie bescheinigt, dass Kindern mit Migrationsgeschichte per se Lernschwierigkeiten unterstellt werden, aus denen sich weitere Benachteiligungen ergeben, wie z.B. eine schlechtere Leistungsbewertung (vgl. auch Somel 2011)

Übertragen auf die Waldorfschule und das Konzept der Geflüchtetenklasse stellt die separate Beschulung der Geflüchteten zunächst eine solche Diskriminierungsform dar. Die Jugendlichen wurden als Geflüchtete total identifiziert und zunächst, so die informelle Regel, separat beschult in Form der eigens eingerichteten Geflüchtetenklasse. Einzelne Schülerbiografien (vgl. auch Beckel 2022, S. 148) zeigen, dass die Geflüchtetenklasse jedoch als „Durchgangsstation“ konzipiert wurde, denn die Schüler:innen besuchten die separate Klasse zunächst, ehe sie zum Teil in die regulären Klassen wechselten. Jedoch oblag es dem Urteilsvermögen des pädagogischen Teams bezüglich ihrer schulischen Leistungen, ob und zu welchem Zeitpunkt die Jugendlichen in eine reguläre Klasse wechseln konnten. Obwohl also die Leistung der Schüler:innen und ihr weiterer Bildungsgang differenziert und individuell betrachtet werden, können sich hier potenziell ähnliche Effekte von Diskriminierung einstellen, wie im Falle der Studie von Gomolla und Radtke beschrieben (Gomolla und Radtke 2009). Wöchentlich stattfindende Konferenzen des pädagogischen Teams der Schule bildeten hier ein wichtiges Korrektiv, da das multiprofessionell aufgestellte Team gemeinsam über den Bildungsgang der geflüchteten Schüler:innen beriet. Dadurch können mögliche Effekte aufgrund einer subjektiven Leistungsbewertung abgemildert werden.

Eine totale Identifizierung durch informelle Regeln des Organisationsmilieus kann auch pädagogische Handlungen begründen. Dieser Effekt der Benachteiligung lässt sich in verschiedenen schulischen Settings erkennen. In einer von Rahsan Izli Somel durchgeführten Studie (Somel 2011) wurde festgestellt, dass Kindern in der Türkei, die aus ländlichen Gebieten (z.B. aus dem kurdischen Siedlungsgebiet im Südosten des Landes) in andere Teile des Landes zogen, per se unterstellt wurde, nicht leistungsfähig zu sein. Eine ähnliche Annahme findet sich in einem der vier Fallbeispiele im Rahmen der Promotionsforschung innerhalb des pädagogischen Teams wieder, wie an dem nachfolgenden, aufgeführten Zitat des Lehrers Herrn B. deutlich wird:

Herr B.: Was ich dir ja noch nicht verraten hab, [...] dass ich noch 'n Riesenproblem hab, ob ich jetzt Afghanen, Syrer oder Somalis, also Afrikaner unterrichte. [...] Und das ist mir noch 'ne gewaltige Fragestellung. [...] Ob nicht die Pädagogik für einen Afrikaner anders sein müsste als die für einen Syrer und Afghanen. [...] Oder ob ich sie eben doch zusammenhalten muss, damit sie sich gegenseitig erleben, dass sie [...] doch anders sind.

LB: Hm

Herr B.: Bei den Somalis habe ich bisher nur erlebt, dass die aufgrund noch ihrer Kolonialisierung durch den Englisch-Sprache [...] an unsere Kultur andocken können. Ich hab bei den Somalis nichts Eigenständiges bisher, also aus ihrer eigenen, echten Kultur kommt, [...] erkennen können.

(Dateiname: Audio Herr B.wav, Zeitmarker: 05:51 – 06:36 min)

In diesem Zitat spekuliert der Pädagoge, ausgehend von einer nationalen Zugehörigkeit (bzw. der Sozialisation auf einem bestimmten Kontinent „Afrika“), inwiefern sich pädagogische Interventionen ableiten lassen. Anstatt also auf den einzelnen Menschen mit den vielfachen Dimensionen seiner Persönlichkeit und Identität zu schauen, wird die Person „total identifiziert“ mit dem jeweiligen Herkunftsland bzw. -kontinent. Dies kann in der Folge potenziell zu diskriminierenden Handlungen führen, indem die Schüler:innen benachteiligt werden. Mögliche Folgen könnten eine schlechtere Leistungsbewertung oder separierender Unterricht (Nachhilfe / Förderunterricht) sein (Beckel 2022, S. 279). Gleichzeitig geht aus der Fallbeschreibung jedoch ein hohes Reflexionsvermögen der eigenen Unterrichtspraxis und eine positive Zuwendung den Schüler:innen gegenüber hervor (Beckel 2022, S. 226). Auch hier bieten die wöchentlichen Teamkonferenzen ein wichtiges Format, um diese Reflexivität zu unterstützen und zu fördern, sodass ein multidimensionaler Blick auf die Schüler:innen entsteht.

Total identifizierende Diskriminierung durch milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln

Als weitere Form von Diskriminierung wird Menschen durch ihre soziale Zugehörigkeit die Mitgliedschaft erschwert, was vor allem durch milieugeprägte Umgangsweisen geschieht. Als Beispiel nennt Nohl hier den Aufstieg von Frauen in höhere Managementebenen, welcher, bedingt durch das zumeist konservative Herkunftsmilieu der männlichen Kollegen in Führungspositionen, stark erschwert wird. In diesem Kontext werden Frauen total identifiziert auf untergeordnete Rollen in Haushalt und Assistenz. Obwohl es formal eine Gleichberechtigung gibt, ist es schwer, diese alltäglichen Selbstverständlichkeiten zu durchbrechen. Dieser diskriminierende Mechanismus lässt sich nicht direkt auf die Gegebenheiten an der im Rahmen des Promotionsprojektes beforschten Waldorfschule übertragen. Diskriminierende Aspekte, die milieubedingt sind, treffen insbesondere auf die nachfolgende Form von Diskriminierung zu (Beckel 2022, S. 279).

Total identifizierende Diskriminierung durch ein von der Organisation toleriertes milieubedingtes Unterleben

Die Effekte von Diskriminierung durch formale Regeln jenseits totaler Identifizierung lassen sich in unterschiedlichem Ausmaß an vielen Waldorfschulen beobachten, auch im Fall der (im Rahmen der Promotionsforschung) untersuchten Schule. Diese Form der Schlechterstellung tritt dann auf, wenn den formalen Regeln zuwiderlaufende Handlungen von dominanten Mitgliedern eines bestimmten Milieus toleriert werden. Dies geschieht, wenn diese Gruppe andere total identifiziert. Die so schlechter Gestellten werden dann aus der Gruppe ausgeschlossen. Als Beispiel dient hier eine Studie von Karakayali und zur Nieden (Karakayali und Zur Nieden 2013). In dieser fordern Eltern aus dem bildungsbürgerlichen Milieu, die ihre Kinder in eine Schule in einem Einwanderungsquartier schicken, dass ihre Kinder in eine weitgehend homogene Klasse kommen, um diese von den als „bildungsfern“ und von „nichtdeutscher Herkunftssprache“ bezeichneten Schüler:innen fernzuhalten.

Um zu verstehen, inwiefern sich diese und weitere Effekte auch an Waldorfschulen wiederfinden, soll im Folgenden ausführlicher auf den sozioökonomischen Hintergrund der Waldorfeltern eingegangen werden. Auch wenn sich die Zusammensetzung der Elternschaft an jeder der selbstverwalteten Waldorfschulen mitunter unterscheiden kann, so lassen sich die nachfolgenden Eckdaten als Grundlage für weitere Untersuchungen von diskriminierenden Effekten verwenden und auf die Situation an der beforschten Schule übertragen.

Als Grundlage hierfür dienen die Ergebnisse der eingangs erwähnten WeiDE (Waldorfeltern in Deutschland)-Studie von Koolmann, Petersen und Ehrler (Koolmann 2018). An der quantitativen Studie nahmen 3600 Waldorfeltern in ganz Deutschland teil. Zu den von den Eltern erhobenen Daten gehörten Auskünfte über den sozioökonomischen Hintergrund, ihre Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die Waldorfschule sowie ihre Einstellungen und Werte. Hinsichtlich der Fragestellung zum Milieuhintergrund der Eltern sollen im Folgenden besonders die sozioökonomischen Eckdaten wie Staatsbürgerschaft,

Bildungshintergrund und Einkommen sowie die Einstellungen und Werte der Waldorffeltern im Vordergrund stehen (Beckel 2022, S. 280). Das Forscherteam hat die Ergebnisse der WeiDE-Studie mit dem bundesdeutschen Durchschnitt verglichen und hier erhebliche Abweichungen festgestellt.

Bei über 30% aller bundesdeutschen Familien mit Kindern unter 18 Jahren hatte mindestens ein Elternteil eine Migrationsgeschichte, wie oben in der Einleitung dargestellt betrug dieser Anteil an den Waldorfschulen unter 10%. Auch bezogen auf den Bildungshintergrund der Waldorffeltern lassen sich erhebliche Unterschiede zum bundesdeutschen Durchschnitt feststellen. Bezogen auf die Waldorffeltern hatten 75% der Eltern die Hochschul- bzw. Fachhochschulreife, 1% Waldorfabschluss nach Klasse 12, 20% mittlere Reife und 4% Volks- bzw. Hauptschulabschluss. Waldorffeltern hatten somit einen überdurchschnittlichen schulischen Abschlussgrad. Bei Eltern, deren Kinder allgemeinbildende Schulen besuchen, welche Schulen mit mehreren Bildungsgängen wie Gesamtschulen und Förderschulen umfassen, hatten etwa 31% die Hochschul- oder Fachhochschulreife, etwa 29% Realschul- oder einen gleichwertigen Abschluss und 23,5% einen Haupt- oder Volkshochschulabschluss. Die Studie legt aber auch nahe, dass sich der überdurchschnittlich gute Bildungsabschluss der Waldorffeltern nicht notgedrungen in ihrer Einkommenssituation niederschlägt. Das Einkommen der Waldorffeltern war niedriger als bei Eltern mit vergleichbarer Qualifikation im bundesdeutschen Durchschnitt (Koolmann et al. 2018, S. 50–53). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der überwältigende Teil der Waldorffeltern deutsch, ohne Migrationsgeschichte und im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt überdurchschnittlich gut ausgebildet ist.

Dies führt dazu, dass ein Milieu die Schulkultur notgedrungen (mit-)bestimmt, welches bildungsaffin ist, unabhängig von ihrem Einkommen. Viele „arme“ Waldorffeltern, also gemäß ihrem ökonomischen Status, haben einen hohen formalen Bildungsabschluss. Dieser Befund sagt zunächst nichts darüber aus, ob die ökonomisch schlechter gestellten Eltern auch eine hohe Deutungsmacht besitzen und diese ausüben, also über kulturelles Kapital nach Bourdieu verfügen (Bourdieu 2015). Dadurch können Barrieren für Personen mit anderer Milieuzugehörigkeit und diskriminierende alltägliche Selbstverständlichkeiten entstehen, die sich nur mit erheblichem Aufwand durchbrechen lassen (Beckel 2022, S. 281). Die Strukturen der Selbstverwaltung, die vom Kollegium ohnehin ein hohes Maß an Engagement und Arbeitsaufwand erfordern sowie die ohnehin bestehende große Beliebtheit der Waldorfschulen, können die Motivation mindern, aktiv für eine diversere Schüler:innenschaft einzutreten. Denn damit Elternteile aus anderen Milieus angesprochen werden, muss ein erheblicher Mehraufwand in Kauf genommen werden, um diese Schulform dort bekannt zu machen. Auch wenn es zunehmend Schulen und Projekte gibt, die eine größere Diversität in Schüler:innenschaft und Kollegium anstreben, so bleibt das beschriebene Milieu weitgehend unter sich, wie die WeiDE-Studie zeigt.

Dass die Elternschaft einer diverseren Schüler:innenschaft durchaus aufgeschlossen gegenübersteht, lassen die Einstellungen und Werte, die in der WeiDE-Studie ermittelt wurden, vermuten. So galten den Waldorffeltern im Mittel Werte wie Selbstbestimmung, Universalismus, Benevolenz, also unabhängiges, schöpferisches Denken und Handeln sowie ein altruistisches, tolerantes, fürsorgliches und besonders auch umweltschützendes Verhalten als höchst erstrebenswert. „Konformität, Tradition und Sicherheit, zumal im Sinne einer Sicherung durch einen starken Start, spielen dagegen im Wertekanon der Waldorffeltern eine deutlich untergeordnete Rolle“ (Koolmann et al. 2018, S. 101). Somit entsteht hier die eingangs erwähnte Diskrepanz zwischen den von der Elternschaft vertretenden Werten und dem tatsächlich gelebten Schulalltag, der von Segregation und einer homogenen Milieuzusammensetzung geprägt ist.

Auch im Rahmen der untersuchten Waldorfschule ist davon auszugehen, dass es sich hier ähnlich verhält. Dazu passt, dass sich die Schule in einem der wohlhabenderen Viertel der Stadt befindet, die eine starke Milieuprägung vermuten lässt. Dies könnte eine Hemmschwelle für Eltern aus anderen soziokulturellen Milieus darstellen, die zumeist in anderen Quartieren der Stadt leben und dadurch längere Anfahrtswege in Kauf nehmen müssen. Zudem gibt es Effekte von Informationsbarrieren, die Eltern davon abhalten, überhaupt auf eine Schulalternative aufmerksam zu werden.

Nach diesem Exkurs lässt sich somit feststellen, dass keine nach Nohl „total identifizierende Diskriminierung durch ein von der Organisation toleriertes milieubedingtes Unterleben“ vorliegt. Es ist

zwar erkennbar, dass es ein „milieubedingtes Unterleben“ einer bildungsaffinen Elternschaft und einer mittelschichtgeprägten Lehrer:innenschaft gibt, welches im Folgenden weiter kontextualisiert wird, jedoch ist dies nicht intentionalisiert. Denn anders als in dieser Dimension der Diskriminierung vorausgesetzt, findet seitens der Eltern keine (bewusste) totale Identifizierung von Menschen anderer Zugehörigkeitsdimensionen statt, aufgrund derer diese systematisch von der Mitgliedschaft ausgeschlossen werden. Im Gegenteil zeigt die WEiDe-Studie, dass prinzipiell eine Veränderung der Schulkultur mit Unterstützung der Elternschaft möglich ist.

Diskriminierung durch formale Regeln jenseits totaler Identifizierung

Eine „Diskriminierung durch formale Regeln jenseits totaler Identifizierung“ findet dann statt, wenn formale Regelungen Menschen aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit die Mitgliedschaft mittelbar unmöglich gemacht wird. Dies geschieht z.B. dann, wenn eine Firma von ihren Mitarbeiter:innen verlangt, ausschließlich in Vollzeit zu arbeiten. Hierdurch werden Menschen (oftmals Frauen), die eine Care-Arbeit ausüben, durch diese betriebliche Regelung benachteiligt, da eine Vollzeitbeschäftigung dadurch mitunter verunmöglicht wird. Bezogen auf die Waldorfschule findet sich ein ähnlicher Effekt in Form von Schulgebühren oder weiten Anfahrtswegen, was eine Barriere für den Schulbesuch darstellen kann. Kinder, die in ländlichen Kommunen oder in Familien mit einem niedrigen Haushaltseinkommen leben, werden dadurch benachteiligt (Beckel 2022, S. 282). Offen ist, inwieweit diese Effekte die Wahl der Schule beeinflussen.

Diskriminierung durch informelle Regeln des Organisationsmilieus jenseits totaler Identifizierung

Durch die konkrete Umsetzung formaler Regeln einer Organisation im Alltag können sich innerhalb eines Anwendungsrahmens informelle Regeln herausbilden. Dadurch können Diskriminierungsprozesse hervorgerufen werden. Um dies zu illustrieren, geht Nohl auf eine Studie von Towfigh et al. ein (Towfigh et al. 2014). Bei der Untersuchung von mündlichen Prüfungen im juristischen Staatsexamen schnitten Frauen signifikant schlechter ab als männliche Kandidaten. Obwohl in einer Prüfung ja alle Kandidat:innen nach den gleichen Kriterien bewertet werden sollten, schien es hier um weitere Kriterien als die der juristischen Kenntnisse zu gehen. Towfigh et al. erklärten sich dieses Phänomen mit einem bestimmten Auftreten, welches die männlichen Kandidaten an den Tag legten und welches als Kriterium gefordert wurde. Frauen schienen dieses Verhalten (aus verschiedenen Gründen) weniger zu repräsentieren. Hier liegt also eine Schlechterstellung durch informelle Regeln eines Organisationsmilieus vor, ohne dass es dabei eine totale Identifizierung mit der Gruppe „Frau“ geben muss (Nohl 2014, S. 214).

Die Waldorfschulen sind zumeist durch ein bildungsbürgerliches Milieu geprägt, welches zu weniger Diversität in der Schüler:innenschaft (und im Kollegium) führen kann, wie die Ergebnisse der WEiDe-Studie nahelegen. Da an den meisten Schulen der überwältigende Teil der Schüler:innen keine Migrationsgeschichte hat, kann dies eine Differenzenerfahrung der Geflüchteten verstärken und dazu führen, dass mehr Aufmerksamkeit auf den Migrant:innen liegt, da sie stets als „Geflüchtete“ total identifiziert werden. Somit kann sich der Leistungsdruck auf sie erhöhen, da sie häufiger im Fokus stehen. In den erhobenen Fallbeschreibungen klang immer wieder der Wunsch bei den Jugendlichen durch, als „normal“, also unauffällig wie alle anderen Regelschüler:innen, angesehen zu werden. Hier liegt also die Gefahr, dass die Fluchtgeschichte als Makel aufgefasst werden könnte. Daraus muss sich noch nicht, wie im Beispiel Nohls, eine tatsächliche Schlechterstellung ergeben, jedoch ist die Ausgangslage für die geflüchteten Jugendlichen ungleich schwieriger als für die deutschen Regelschüler:innen.

Nichtsdestotrotz wurde anhand der Äußerungen des Kollegiums in informellen Situationen, Konferenzen und im Unterricht deutlich, dass die Präsenz der Geflüchteten als positiv und bereichernd gewertet wird. Auch über die Zusammensetzung des pädagogischen Teams wird immer wieder beraten, um benachteiligende Effekte abzumildern und die Multiperspektivität auf die pädagogische Arbeit zu fördern. Daher hat sich das Kollegium zur Arbeit in einem multiprofessionellen Team aus Lehrer:innen und einer Sozialpädagogin

formiert, ergänzt durch Nachhilfe und Lerntherapiekonzepte. Dieser Ansatz scheint erfolgsversprechend, was durch die Äußerungen der befragten Schüler zurückgespiegelt wurde (Beckel 2022, S. 192).

Diskriminierung durch milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln jenseits totaler Identifizierung

Laut Nohl findet sich diese Dimension von organisatorischer Diskriminierung vor allem in den Selbstverständlichkeiten der Organisation „Schule“ wieder. Mit Verweis auf Bourdieu und Passeron kann einer Diskriminierung von Kindern aus dem Unterschichts- und Arbeitermilieu Vorschub geleistet werden, da sie weniger auf Elternhilfe (z.B. Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben) hoffen können (Bourdieu und Passeron 1973; Nohl 2014, S. 214). Diese Dimension der organisatorischen Diskriminierung wird zudem stark durch das mittelschichtgeprägte Milieu der Lehrer:innen bestimmt. Denn wenn eine Organisation durch Mitglieder aus einem bestimmten Herkunftsmilieu dominiert wird, dann setzen diese ihren milieugeprägten Umgang mit den formalen Regelungen durch. Menschen anderer Herkunftsmilieus werden dadurch benachteiligt oder sogar aus der Organisation gedrängt. Durch die sozialpädagogische Arbeit, wie sie an der im Rahmen des Promotionsprojektes beforschten Schule stattfindet, kann dieser Effekt, anders als bei Waldorfschulen ohne ein solches Konzept, abgemildert werden (Beckel 2022, S. 283).

Diskriminierung durch toleriertes milieubedingtes Unterleben jenseits totaler Identifizierung

Diese Form der Diskriminierung tritt dann auf, wenn Organisationsmitglieder die formalen Regeln der Organisation unterwandern und dieses Verhalten von der Organisation selbst toleriert wird. Es sind nicht die Regeln der Organisation, die diskriminieren. Jedoch gehört auch das von einem bestimmten Milieu geprägte Unterleben in den organisatorischen Strukturen zur Organisation selbst. Dieser Effekt ist an vielen Waldorfschulen zu beobachten, begünstigt durch den in der WeiDE-Studie nachgewiesenen Effekt eines tendenziell geschlossenen Milieus (Koolmann 2018). Wie im obigen Exkurs über die Waldorffeltern beschrieben, kommt dieser Effekt vor allem durch die Strukturen der Selbstverwaltung zustande. Eine Schule muss aktiv dagegen steuern, indem sie sich gegenüber anderen Milieus öffnet und die Waldorfpädagogik hier bekannter macht, um eine breitere Durchmischung von Milieus an der Schule zu erreichen. Auch an der beforschten Waldorfschule findet sich dieser Aspekt wieder, denn abgesehen von der Beschulung der Geflüchteten findet bislang keine proaktive Arbeit auf diesem Gebiet statt. Jedoch ist die Schule gut innerhalb der Stadt mit unterschiedlichen Akteur:innen innerhalb der Migrationsarbeit und Geflüchteten-Unterstützung vernetzt, sodass auch hier mögliche Effekte durch Netzwerkarbeit abgemildert werden.

Mehrdimensionalität von Diskriminierung

Nachdem nun die unterschiedlichen Ebenen und Dimensionen von Diskriminierung beleuchtet wurden, soll im Folgenden auf die Mehrdimensionalität von Diskriminierung hingewiesen werden. Denn Diskriminierung findet nicht nur hinsichtlich einer (angenommenen) ethnischen Zugehörigkeit statt (Nohl 2014, S. 215). Weitere Dimensionen können Gender, Generation, Alter, regionale Herkunft etc. umfassen. Diese weiteren Diskriminierungsdimensionen können dementsprechend auch mit totalen Identifizierungen einhergehen und sind somit nicht voneinander getrennt, sondern mehrdimensional und intersektional zu betrachten.

Lösungsansätze, um Ungleichheit zu begegnen

Eine wichtige Funktion der Schulen ist es, ein Lernort für Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus zu sein. Dieser Ort schafft dadurch nicht nur gleiche Bildungschancen, sondern ermöglicht auch

Begegnungen zwischen den Milieus. Somit ergibt sich als zentrale Fragestellung der interkulturellen Pädagogik, wie diese Begegnungen professionell pädagogisch geschaffen werden können. Übertragen auf den Schwerpunkt dieses Beitrages stellt sich nun die Frage, wie jungen Geflüchteten Teilhabe in Bildungskontexten ermöglicht werden kann.

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass es von zentraler Bedeutung ist, Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen, um Exklusion und ungleiche Chancen zu verhindern. Nohl stellt fest, dass man es bei den unterschiedlichen Formen von Diskriminierung innerhalb und außerhalb von Organisationen mit „tief sitzende[n], teilweise gar nicht bewusste[n], in jedem Fall aber nicht alleine mit Hilfe guten Willens veränderbare[n] Mechanismen“ (Nohl 2014, S. 223) zu tun hat. Er plädiert deshalb für weitreichende Maßnahmen: Bewusstseinsbildung, Aufklärung und pädagogische Maßnahmen sind zwar ein wichtiger Beitrag, gehen aber nicht weit genug. Auch schränkt Nohl ein, dass die Beobachtung (z.B. in Form von ethnic monitoring bzw. diversity monitoring, also der statistischen Erfassung über die Lebenslage von ethnischen Minderheiten) und Skandalisierung von Diskriminierung als alleinige Lösung nicht ausreichend seien (Nohl 2014, S. 223).

Was ist also zu tun, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu realisieren? Der Erziehungswissenschaftler schlägt als Lösungsansatz vor, neben den die Organisationen dominierenden Milieus auch diskriminierte Milieus in Schlüsselpositionen (Partizipation) einzusetzen, um dadurch diskriminierende Effekte abzumildern. Somit werden Selbstverständlichkeiten der alltäglichen Handlungspraxis abgeschwächt (Beckel 2022, S. 289). Im Alltag haben milieuspezifische Selbstverständlichkeiten hierdurch die Chance, sich performativ zu verändern. Angehörige unterrepräsentierter Milieus werden somit nicht länger exkludiert (Nohl 2014, S. 224).

Nohl plädiert weiter dafür, dass sich dies nicht nur in den formalen Regelungen einer Organisation widerspiegelt, da Regeln immer in eine alltägliche Handlungspraxis übersetzt werden müssen. Für das Beispiel Schule bedeutet dies, dass nicht unbedingt rassistische Absichten verfolgt werden, wenn eine bestimmte Schicht / ein Milieu dominant ist. Diskriminierung findet jedoch, wie oben dargestellt, bereits statt, wenn ein bestimmtes Milieu eine Organisation dominiert, sodass ein anderes Milieu benachteiligt und unter Umständen exkludiert wird. Deshalb empfiehlt es sich, möglichst viele Menschen aus schlecht inkludierten Milieus nicht nur durch passive Rollen (z.B. Schüler:innenschaft...) einzubeziehen, sondern auch in Entscheidungspositionen einer Organisation zu positionieren. Dadurch wird eine diversere Milieuzusammensetzung der Entscheidungsträger:innen einer Organisation ermöglicht (Nohl 2014, S. 224).

Der Stellenwert von Partizipation soll nachfolgend konkretisiert werden. Diese sollte laut Nohl in zwei Richtungen erfolgen. Zum einen sollten Menschen aus allen Milieus möglichst gleichmäßig in den unterschiedlichen Funktionssystemen vertreten sein. Somit würden viele Inklusionsmöglichkeiten geschaffen werden, da die alltäglichen Selbstverständlichkeiten und die Alltagspraxis durch Diversität der Organisationsmitglieder partizipativer gestaltet werden würde. Dies führt zu einer allgemein verbesserten Teilhabe benachteiligter Milieus. Dazu müssten die benachteiligten Milieus jedoch erst ermittelt werden, um diese dann gezielt fördern zu können. Dies gilt vor allem für die Regelschulen, die diesem Anspruch als allgemeinbildende und obligatorische Schulen gerecht werden sollten (Nohl 2014, S. 225).

Zum anderen sollten laut Nohl auch die Partikularinteressen von spezifischen Milieus gezielt vertreten werden. Insbesondere wenn Organisationen bereits stark von bestimmten Milieus geprägt sind, gelingt es Menschen aus den exkludierten Milieus oft nicht mehr einen Zugang zu finden. Deshalb ist es hier angeraten, Vertretungen der partikularen Interessen aufzubauen, um bereits bestehenden Diskriminierungen entgegenzuwirken. Ein weiterer Punkt hierbei ist die Gründung von Gruppen bzw. Verbänden von Menschen aus exkludierten Milieus, um sichtbarer zu werden und ihre Interessen klar nach außen hin vertreten zu können. Im Idealfall stellt dies nur einen Zwischenschritt zur allgemeinen Partizipation dar (Nohl 2014, S. 225). Laut Paul Mecheril stellt Partizipation eine Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen dar (Beckel 2022, S. 280). Durch Partizipation werden bereits bestehende Ordnungen in Frage gestellt. Anstatt also für Assimilation zu plädieren, also Erwartungen der Organisation zu erfüllen, ist es für die Organisationen und die Menschen darin angezeigt, sich zu verändern (Mecheril 2004, S. 223).

Die Waldorfschulen befinden sich dagegen in einer schwierigeren Lage: Sie sind als Privatschulen im Wettbewerb mit anderen Bildungsanbietern und den damit verbundenen Marktgesetzmäßigkeiten von Angebot und Nachfrage unterlegen. Um ihre Existenz zu sichern, ist es für sie zwingend erforderlich, sich an Elternwünschen und -überzeugungen zu orientieren. Wenn diese nun einem Schulkonzept, welches sich für die Durchmischung von Milieus und eine verbesserte Partizipation von migrierten Schüler:innen bzw. solchen mit Migrationsgeschichte anstrebt, ablehnend gegenüberstehen, so werden sie ein solches Konzept eher nicht berücksichtigen (Beckel 2022, S. 280). Die Organisation der Waldorfschulen als freie Schulen, die in der Konzeption des Unterrichts größere Freiheiten genießen als die Regelschulen, haben jedoch auch die Möglichkeit, einen anderen Akzent zu setzen und Experimente zu wagen, zumal sich die Waldorfschulen einer hohen Beliebtheit erfreuen und es an der Mehrheit dieser Schulen mehr Bewerbungen um einen Schulplatz gibt als zu vergebende Plätze. Dies ermöglicht es den Waldorfschulen, klare Begründungsstrategien für ein diverseres Schulumfeld zu schaffen. Der Diversitätsansatz, den auch Nohl verfolgt, kann mit dem radikalen Individualismus der Anthroposophie einhergehen. Die Waldorfpädagogik scheint in diesem Kontext als eine Individualpädagogik, die jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit wahrnimmt, akzeptiert und fördert, wodurch individuelle Freiheit und Entfaltung erreicht werden kann.

Literaturverzeichnis

- BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). Schlüsselzahlen Asyl 2020, BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/asylzahlen-node.html>. Zugegriffen: 15. März 2021.
- Beckel, L. (2022). „*Ich will kein Märchen werden*“. *Bildungserfahrungen geflüchteter Jugendlicher an einer Waldorfschule*. Wiesbaden: Springer VS (in Veröffentlichung).
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2010). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–26.
- Bourdieu, P. (2015). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–80). Hamburg: VSA: Verlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Antriebe ihrer Vergesellschaftung. Eine theoret. u. empir. Unters. mit jungen Künstlern über ihr Selbstverständnis u. über d. Bedingungen ihrer Tätigkeit in d. kapitalist. Gesellschaft*. Von Hermann Pfütze [u.a. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emmerich, M., Hormel, U., Jording, J. & Massumi, M. (2020). Migrationsgesellschaft im Wandel - Bildungssystem im Stillstand? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff & C. Rotter (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, S. 135–146). Opladen: Barbara Budrich.
- Feagin, J. R. & Feagin, C. B. (1986, 1978). *Discrimination American style. Institutional racism and sexism* (2. Aufl.). Malabar: R.E. Krieger Pub. Co.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, J. & Zur Nieden, B. (2013). *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. suburban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 1 (2), 61–78. doi:10.36900/suburban.v1i2.96
- Koolmann, S. (2018). Sozioökonomisches Elternprofil. In S. Koolmann, L. Petersen & P. Ehrler (Hrsg.), *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen* (S. 49–62). Weinheim: Beltz.
- Koolmann, S., Petersen, L. & Ehrler, P. (Hrsg.). (2018). *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*. Weinheim: Beltz.
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster: Waxmann.
- Maschke, S. & Hentschke, A.-K. (2017). Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1), 117–136. doi:10.3224/zqf.v18i1.09
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Michalek, R. (2008). Dokumentarische Methode. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung, Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://quasus.ph-freiburg.de/dokumentarische-methode/>. Zugegriffen: 19. März 2021.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- OECD. (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility (PISA)*. Paris: OECD Publishing.
- Somel, R. N. (2011). Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs von Ethnizität und Bildung in der Türkei. In A.-M. Nohl & B. Pusch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte* (S. 243–263). Würzburg: Ergon-Verl.
- Towfigh, E., Traxler, C. & Glöckner, A. (2014). Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft* 1 (1), 8–27.

Introduction

An international research project on the modes of use of social spaces in São Paulo, Brazil

Axel Föllner-Mancini¹, Bernd Fichtner², Bianka Mieskes³

Apart from their physical-geographical character, spaces are always social spaces, i.e. historically created spatial and social contexts related to the social behavior of a particular group at a particular time and place, a “chronotopos”, which is shaped and modified over time.

A modification process of this kind is built into pedagogical, participatory and symbolic spaces and relationships. The nature of the process depends on how those who directly or indirectly use such humanly relevant spaces take possession of, modify or restructure them. In principle this applies to every culture and to any geographical region.

In the early years of this century's first decade Brazil went through a major change in its political conception of education. A shining example of this took shape in the giant metropolis of São Paulo, where a social experiment began with a view to establishing institutions of sustainable education.

In São Paulo 46 so-called CEU's were set up.⁴ A CEU is a centre specially constructed on the outskirts of a favela to provide a comprehensive range of educational, cultural and sport activities to the people living there. Thus the CEU's have the potential to address extreme social tensions. Each CEU provides several thousand children and adolescents with lessons, cultural activities and meals every day. These cultural centres were a political response to the needs of a neglected social class, whose possibilities of contributing to society were severely restricted. This serves to underline the fact that the project transcends the classical notion of “school”, moving more in the direction of being a place of individual development, also seeking to contribute to the genesis of responsible citizenship.

These current documentations show that people's lives have been educationally enriched in ways that would have had no chance of ever happening, if they had not spent several years attending a CEU. This brings up the question of the individual and social effects of these centres. How have the opportunities offered by these cultural complexes proved so attractive to children, adolescents and young adults? How do they interact with the teachers and coaches involved? How do the activities reflect back on the community, in other words, the fringe districts of São Paulo. What tensions and objections stand in the way of realizing these centre's aims?

1. Department of Educational Sciences, Alanus University of Arts and Social Sciences, Germany.

2. Department of Educational Sciences and Psychology, University of Siegen, Germany

3. Department of Sculpture, Installation and New Media, Alanus University of Arts and Social Sciences, Germany.

4. On the history, genesis and realisation of CEUs see the dissertation thesis by Maria Aparecida Perez (2010). *Soziale Inklusion über die Erziehung und Bildung: Eine Studie über das Programm „Vereinigtes Bildungszentrum“* (University of Siegen, Germany)

To subject these questions to systematic analysis, or perhaps to arrive at answers opening up further avenues of enquiry, an international research group formed in São Paulo in the spring of 2018. It consists of teachers from one of the CEU's together with lecturers from the Mackenzie University (São Paulo, Brazil), the University of Siegen (Germany) and the University of Arts and Social Sciences (Alfter, Germany). Of the 46 existing cultural centres the Butantao CEU was chosen – after a complicated municipal approval process – as the focus for the research. This provided the basis for a representative, empirical case-study, which would document the educational biographies of children and young people from a variety of perspectives.

The three studies published here are the continuation from RoSE Vol. XI, No. 2. The first contribution documents the formation of the research group, which is composed of lecturers from the cooperating universities and CEU educators. The other two articles present the theoretical conceptions of the appropriation of social space and provide concrete empirical insights.

So that they might reach a wider public further studies are appearing in various places and media formats. They represent both the empirical evaluation of the data and the socio-political reflections conducive to understanding the impulse of educational transformation behind Brazil's CEU's.

The process of setting up a research participant in the CEU Butantã^{1,2}

Orlando Coelho Barbosa³, Maria Ricardina Brandão⁴ & Paulo Ricardo Giaquinto⁵

ABSTRACT. In this article we will discuss stages of the research carried out at CEU Butantã, considering the formative character present in the process of establishing a participatory approach to research. This process, which involved the construction of a broad and diverse group, originally made up of researchers united around the same research objective, which, later on, through actions directed towards this end, began to incorporate social actors from the context to be studied, to provide a collaborative attitude among all those involved. For the authors, this discussion is pertinent because it allows the unveiling of possible conflicts, resistances, and preconceptions that may come to light when one intends to carry out participating research in the area of Education that for its realization required looks from other areas of knowledge such as Architecture, Psychology, and Sociology.

Keywords: Participant research; school space; interdisciplinarity.

Introduction

The research project Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex of CEU Butantã (São Paulo, Brazil) aimed to „observe, describe and analyze the development of the process of occupation and appropriation of the architectural complex in the daily life of the Unified Educational Centre (CEU) Butantã by the students of the three educational units in it (CEI, EMEI, and EMEF)“ through an interdisciplinary and international approach.

The method used was the case study, based on a phenomenological approach and a qualitative approach, therefore described „giving priority to the consciousness of the subject and understanding social relativity as a human construction“ (Triviños, 1987, p. 125), with the fundamental concern of characterizing the phenomenon, the forms with which it presents itself and their variations, in synthesis, with description and detail.

The methodological approach had as its scope the complexity of the process of appropriation that the students make of the socio-educational space of the CEU, with emphasis on the fact that in the participation

1. This article is a by-product of the Project “Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the CEU Butantã architectural complex (São Paulo, Brazil)”, funded by Mackpesquisa. Linked to the Research Groups in Social Pedagogy and Studies in the History of Culture, Societies and Media, of the Postgraduate Program in Education, Art and History of Culture, from Mackenzie Presbyterian University, in partnership with the University of Siegen and the Alanus University of Arts and Social Sciences (both Germany) and the Municipal Education Secretariat of São Paulo. It also has the collaboration of researchers from other national and international Universities.

2. All photos in which people are visible comply with the data protection guidelines.

3. Master in Educational Psychology, PhD student at FIEO University Center and CAPES scholarship holder.

4. Librarian at Prefeitura Municipal de São Paulo.

5. PhD in Urban Planning, Professor of the undergraduate course at the Faculty of Architecture and Urbanism at Universidade Presbiteriana Mackenzie.

there are not observed subjects as fixed objects, suppliers of data, but subjects of knowledge, talking subjects, mobile, always in formation, both adults (teachers, employees) and children, adolescents and people with whom the children live in the neighborhood.

Part One- Participating in research and actions to set up the research group

Concerning reports, narratives, memories, and photographic records produced throughout the research development, it is possible to identify tensions, negotiations, estrangements, and approximations that remind us of the principles that should constitute participating research. Therefore we will identify some of these basic principles of participant research listed by Brandão & Borges (2007), referring to the relationships to be established between the University, as a representative of academic knowledge, and social movements. We consider that these principles can be transposed to other participatory research situations and we propose here to analyze the different stages that have constituted the process of bringing together researchers from the Universities and the school community, represented by professors, managers, students, and CEU Butantã staff.

Processes, structures, organizations, and different social subjects must be contextualized in their historical dimension since they are moments of life, lived in the flow of history; and it is the organic integration of events of such a dimension that, to a good extent, explains the dimensions and interactions of what we call social reality. (Brandão & Borges, 2007, p. 54)

The necessary contextualization of the historical dimension of processes, structures, organizations, and social subjects, indicated by Brandão & Borges (2007) as one of the principles of participating research, leads us to return to the historical moment in which the research is inserted. In this sense, we will highlight the Brazilian social-political context experienced by researchers during the research, the emergence of several extreme right-wing political movements that postulated the curtailment of some didactic content considered as indoctrinating, themes such as sexuality, agrarian reform, feminism, and authors such as Paulo Freire, projects and research that were considered by the participants of these movements to be „ideological“, but specifically“ communist content (see figure 1). These movements, which emerged more sharply during the impeachment of President Dilma Rousseff in 2016, strengthened during the election of President Jair Bolsonaro and have strained school relations in a very embarrassing way for the school community.



Figure 1- In a pro-impeachment demonstration by President Dilma Rousseff in 2016, Paulo Freire is accused of „indoctrination“ Source <https://revistaforum.com.br/noticias/professor-cria-polemica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>

Brazilian society has always incorporated conservative movements into its dynamic, so it was in 1964 when the eve of a military movement known as the March 1964 coup, demonstrations were, collaboratively held in the cities of São Paulo and Rio de Janeiro in defense of „Freedom and the Family“, and its resurgence made the relationship between researchers and municipal managers responsible for approving the research quite delicate (see figure 2).



Figure 2 - Manifestations at the Family March with God for Freedom on March 19, 1964, in Praça da Sé Paulo
https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_da_Fam%C3%ADlia_com_Deus_pela_Liberdade

In the excerpt from the Mackpesquisa Report, presented below, produced by the researchers, it is possible to briefly observe a characteristic of the Brazilian educational system and its organizational structure of management, the hierarchization of educational institutions; in the case of the CEU unit it is no different, we have our manager, who is subordinated to a Regional Supervision of Education, which in turn is located in a Regional Board, which reports to the Secretary of Education. Therefore, to obtain the approval of the research and its subsequent execution in the educational unit, the researchers participated in a „marathon“ of meetings to present the research proposal, both in the UPM and at the schools, CEUs, and the headquarters of the SME (Municipal Secretary of Education).

The pre-project, developed as a collective work of the research team, was presented and evaluated by the last three Municipal Secretaries of Education of São Paulo between the years 2017 and 2018 was considered by all as an interesting and timely Research Work Proposal, thus being approved by the said educational administrations.

The willingness of the researchers for the aforementioned „marathon“ of presentations of the research project to the most diverse public managers responsible for its evaluation and possible approval, at a turbulent political moment, seems to us positive because at no time did the team of researchers propose a „scientific neutrality“, but using intellectual honesty, the conceptions of education that guided the project, such as the concept of appropriation to follow, were always put for public discussion:

The process of appropriation of the world of the objects and phenomena created by human beings in the discourse of the historical development of society is the process during which, in the individual, the formation of specifically human faculties and functions took place (Leontiev, 1978, p.275)

It is important to stress that, when we highlight the initial bureaucratic procedures of research, we do so to mark that behind the normalization of the forms of access and development of research in schools are conceptions of education, democratic management, sharing of knowledge, and autonomy, since the

networks of education in Brazil are guided by pyramid-like bureaucratic instances, from secretaries, boards, and schools.

Consequently, the presentations of the project fulfilled the role of showing the conceptions of education and science that guided it, while illuminating the need to think of less bureaucratic protocols that allow researchers direct access to educational units, with greater autonomy, guided by an ethical commitment to education as public policy, which, as such, is capable of being evaluated, discussed and thought through by all society, in addition to hierarchical levels of vigilance.

Part Two - Ethics and Interaction

Once the initial challenges for research were overcome, we began a process of rapprochement between the University, represented by its researchers and the professionals of the unit to be researched, and to carry out this partnership, it was necessary to problematize a fundamental question that permeates the whole research process; What is the ethical and political responsibility of the research and the researcher in the construction of a research participant?

Currently, for academic research involving humans, there is a whole protocol to be followed, which goes through an ethics committee and a whole theoretical framework that bases the forms of relationship that are established between the human beings involved, to guarantee the individual who submits himself to the process, for example, the confidentiality of data. Although fundamental to organize and regulate the relations between researchers and participants in research in the academic sphere, the actions of approximation needed to provide the possibility of research that would overcome the dichotomy subject-object of traditional research. Let us look at another principle of participant research advocated by Brandão & Borges:

It is necessary to start from the concrete reality of the daily life of the individual and collective participants themselves in the process, in its different dimensions and interactions - real life, real experiences, the interpretations given to these lives and experiences as they are lived and thought out by the people with whom we interact. (Brandão & Borges, 2007, p. 54)

The author places before us the ethical need to create research tools that allow us to observe the reality to be researched, to welcome the experiences of these subjects and thus interact, to act in a collaborative way in the construction of knowledge that will emerge from this meeting. In participating research, all this is put to the test at the moment when the relationship between researchers and participants is constituted in the field.

In a recursive, non-linear way, we propose to reflect on the actions, observations, of the process that we call „approximation“ and that encompasses the meetings between the researchers, coming from the respective universities, and the professors, managers, and students, with whom we intend to count as participants in the research, in a condition of co-researchers and that has been used in the research to build a space of „interaction“ according to what was proposed by Brandão and Borges.

These encounters, in addition to the tensions that can be established in human relations, also include how the different actors relate to the very space in which they are inserted and, in this sense, another important aspect to be considered in the research process are the possible conditioning factors brought about by the original architectural design of the CEU, which have ended up being modified according to emerging needs in its use by the school community.

During one month the researchers carried out distinct actions for the presentation of the research project to the participants of the Educational Center (CEU). These actions were done in an organized way, and at first, the presentation was open to all the participants of the school community, teachers, managers, and employees from the most diverse areas. After these presentations, the second phase of meetings was started for specific groups divided by teaching units, the Center for Early Childhood Education (CEI), the Municipal School of Early Childhood Education (EMEI), and the School of Elementary Education (EMEF), the Municipal Library and managers.

The main objective of this phase was to expose and discuss the proposed methodology that would be used in conducting the research and to welcome possible suggestions so that teachers could decide the best way to participate if they so wished. The proposed options would be that of a researcher teacher, who would integrate the group more organically, or that of a collaborating teacher, who would open the space for the researchers to observe the performance of their activities with children and adolescents.

To provide a research environment that allows the effective interaction of participants from the university and the school community, the following integration and listening activities were carried out with the teachers: conversation wheels and staging of their activities at the CEU. It is worth mentioning that these activities were carried out with the teachers of all the units that make up the CEU Butantã.

Scene building is a resource with which one of the authors of this article is very familiar in his work as a teacher and researcher in the area of teacher training, understanding the teacher as a professional who, more than applying teaching techniques, researches his practice and generates ways of teaching, both through consolidated and innovative practices.

Considering, as the main axis of training actions, the awareness of values implicit in teaching choices, it has developed, in projects such as the Institutional Teaching Initiation Grants Program (PIBID) of the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES), activities aimed at sharing situations experienced at schools, through various forms of expression, in addition to verbal language.

The work with the creation of scenes, both inspired by the participants' experiences and by readings of excerpts from theoretical references, has shown itself to be an important way of reflecting on what is often taken for granted in the school universe (Capecchi & Gomes, 2016; Silva, Capecchi & Gomes, 2017). This work, however, in many cases also involves dealing with participants' resistance to exposing their experiences, which makes it essential to carry out warm-up activities to relax and create bonds.

The presentation of the methodological proposal was made during 12 meetings from an adaptation and re-reading of authors as Augusto Boal, Viola Spolin, in which small scenes were performed with the participants to represent the various forms of occupation they experienced and developed in the spaces of the CEU Butantã. These scenes were triggered from the evocation of words previously chosen by the researchers, in this case the keywords related to research, children, CEU, appropriation, minors, education, child education, among others.

The workshops developed with the teachers of the educational units for the presentation of the project made it possible to list some questions about the relationship between the knowledge of the professional practice developed by them and their need for institutional theoretical validation represented by the knowledge produced in the Universities. A dichotomous relationship permeated by a conflicting hierarchy between academic knowledge, concepts, learning theories, and the practices and knowledge demonstrated by teachers in their daily actions in the classrooms was noticeable at first.

It is through the exercise of research and interaction between different knowledge that a shareable form of understanding of social reality can be constructed. Scientific and popular knowledge is critically articulated in a third new and transformative knowledge. (Brandão & Borges, 2007, p. 54)

Teachers' reactions to the proposal signaled a certain resistance and alienation as if they did not recognize or did not receive recognition of their knowledge before the academy and educational theories, something compatible with a tradition of teacher training based on principles of technical rationality, in which the teacher is only responsible for applying knowledge developed in a context external to their environment. This feeling was attenuated, not extinct, at the moment when the researchers problematized the place where knowledge is built-in action, in the school, in the hospital, and where it is systematized, in this case, in the academy, and the consequent need for approximation between both, that is, a reflection on both.

In the end, it was possible to distinguish the actions of teachers of early childhood education who seem to experience the school space intensely, from the actions of teachers of basic education, and the ways of coexistence between teachers of the same, in the occupation of spaces such as the swimming pool, the library

and the theatre and which are being followed up in the respective research groups composed of teachers, managers, and students who emerged during the process of construction of the research.

Part Three - Architecture and learning

For Brandão & Borges (2007) there is a qualitative „leap“ between participant observation and participant research where the research subjects effectively become co-researchers. Thus, how we approach the architectural design of the CEUs, their possibilities of appropriation and effective use in everyday life, could not be traditional, static, and technical, based solely on structural aspects of their architectural design, but should incorporate an educational, social and affective perspective. Thus the school space and its architecture should be observed as a „cultural mediator to the genesis and formation of the first cognitive and motor systems, that is, a significant element of the curriculum, a source of experience and learning“ Frago & Benito (1998)

The original proposal of the CEUs, including their architecture, is recognized and discussed by the academic community in a positive way, considered a huge step forward concerning schools and their traditional projects. Inspired mainly by ideas of great importance in the history of education in Brazil, by Anísio Teixeira and the architecture of Hélio Duarte, in dialogue with concepts of Dewey's pedagogy means an extraordinary leap in the configuration of the architectural complex and its relationship with the city.

However, 16 years after the inauguration of the CEU Butantã, how is the occupation of the CEU taking place? What does a walk through its almost 18,000 square meters allow us to infer about its architecture in a concept of cultural mediation and learning, in what way does it relate to its surroundings? In this article, we do not intend to answer these questions in a conclusive, incisive way, but to point out some possible ways to answer them.

It is important to point out that the observation of the occupation of the spaces of the CEU has as a reference the concept of the territory of Milton Santos, who affirms the importance of observing the territories from () the social actions that emerge from it, in a dialectic relationship with its physical, environmental structure. Another fundamental concept that guided us in the observations that follow is the concept of space (Certeau, 1994) as being the place practiced because we understand that there is a strong dialogue between the two concepts that allow us to observe the current uses and occupations witnessed in the CEU Butantã.

Space is the effect produced by the operations that guide, circumscribe, the time it and lead it to operate in multipurpose units of conflicting programs or contractual proximity (...). Unlike the place, it, therefore, has neither the univocity nor the stability of an „own“.

In short, space is a practiced place. Thus the street geometrically defined by urbanism is transformed into space by pedestrians. In the same way, reading is the space produced by the practice of the place built by a system of signs - writing. (Certeau, 1994, p.202)

In this perspective, it drew the researchers' attention to the existence of grids that were not in the original project. The existence of bars in homes, schools, companies is not exactly a novelty in the urban landscape of Brazil, and specifically in the city of São Paulo are very clear markers between the public and the private, between what can be shared and by whom. However, in an architectural project that originally had in dialogue, in the appropriation of its space by the community, a fundamental guideline, the presence of the bars separating the various environments, became evident that something else, besides the bars was not in tune with the project.

The action of time on the architecture of the CEU complex, its contradictions, its marks, go beyond the conservation of some environments, showing a new spatial, pedagogical logic resulting from its use over the years, a true hidden curriculum about what is or is not allowed in this school space, which groups within this school space can live together, what timetables and activities they can carry out or not together, what relationship the school wants with the community around them, what solutions to deal with urban violence

are necessary. Therefore the observations aim to establish a dialogue with the conception of school space as being:

(...) a construct managed by multiple manifest and hidden interests that can affect the lives of subjects, generating inclusions and exclusions. It is therefore a significant element of the curriculum, understood here in a more critical perspective which contemplates the concept of the hidden curriculum, i.e., norms and values, which although not explicit are effectively transmitted by the school. (Ribeiro, 2004, pp. 103-18).

We can highlight some of this learning as we try to identify the reason for the existence of the bars by separating the school environments, separating the young people in different recreational hours, and separating the educational complex from their surrounding community. After all, it was important to identify what motivated the separation of the school environments, even though it was not possible to precisely identify a date on which the first grid emerged, or a specific fact which motivated its existence, it was necessary to listen to people about their perception of its existence. The researchers were told of difficulties in the coexistence of children and adolescents of different ages and of some accidents involving these groups, events in which strangers to the class, especially parents, interfered in the school dynamic to the point of withdrawing their children from the classrooms.

The facts explained by various social actors in the CEU would be the justification for placing grids separating the spaces destined for different age groups (figure 3), the external public, thus breaking with some of the intentions of use and occupation of the space foreseen in the original architectural project and instituting new forms of coexistence in practice, values, sustained by the control and vigilance of the school community, in its surrounding community flat, the possibility of stigmatization of the community as violent, dangerous, even and despite a significant part of the children who make up the CEU school community live in its surroundings.



Figura 3 - Grids separating the spaces destined for different age groups. Source: Paulo Ricardo Giaquinto.

Therefore, we ask ourselves: what actions, mediation strategies can facilitate the coexistence between children, young people and adults in the same space, or even if this coexistence is possible and healthy? What listening space is available for families at the CEU? Is there a sufficient functional framework to carry out the necessary actions that allow for safe co-existence in the premises of the educational complex? The answer to the questions listed is not unique and it would certainly be risky to try to solve them autocratically without listening to all the social actors involved, but it is important to provoke the view of the school community to

a situation that is intended to normalize as the only one possible for the situations and conflicts highlighted. This brings us back to the principles that guided the existence of the CEUs as we will see below

- Guarantee of constitutional rights of access to socially produced goods and services: education, leisure, culture, and sport;
- Strengthening of a regionalized public policy, in the context of the decentralization of municipal management, articulated in the various sectors of public administration and civil society, in meeting the needs of children, adolescents, young people, adults and the elderly of the locality.
- Creation of an emancipatory social protection network and permanent education, articulating public power and civil society organizations in their area of scope.
- Provision of education with social quality that presupposes the conjugation of different spaces of learning and democratic management.
- Constitution of a pole of human and social development of the community in which it is inserted as a project of popular education directed to the construction of the educating city. (Perez, 2018, pp. 99-106).

As we walk through CEU Butantã, the feeling of imprisonment and control pervades the environment, disturbs the gaze, and it is very difficult not to feel a sense of permanent insecurity, as paradoxical as this statement may seem, the bars generate a feeling that some violence is about to happen (figure 4). This is not a condemnation of the mere existence of bars or minimization of the situations that led to their existence. It is important to point out that the implementation of any project contemplates unanticipated questions which only time will enlighten, and that, therefore, these questions should be dealt with in greater depth by avoiding simplistic solutions.



Figure 4 - Grids give a sense of imprisonment and control.
Source: Paulo Ricardo Giaquinto



Figura 5 - Large number of windows in the classrooms providing splendid natural lighting, but significantly affecting the privacy and concentration of students.
Source: Paulo Ricardo Giaquinto

Continuing our observations it seemed significant to us a large number of windows in the classrooms providing splendid natural lighting, but significantly affecting the privacy and concentration of students at various times, due to the excessive noise coming from the corridors and outside spaces, the same being observed about the intensive use of the pool (figure 5)

Different from the observations regarding the changes in the original project verified by the placement of grids, these spaces are following, what was foreseen at the time of the project's implementation and highlight the pressing need for a reorganization of its use that incorporates the new ways of using the space.

Teachers' management and workspaces outside the classroom lack an adequate structure that guarantees the minimum conditions for carrying out the planned activities. In the case of the Early Childhood Education Centre (CEI), management spaces were not planned and needed to be improvised, while areas that could be destined for children were removed (figure 6). At EMEI and EMEF, although there is a generosity of physical space, places such as a canteen, class preparation room, meeting room, and similar areas are uncomfortable and do not offer privacy, making their occupation unattractive (figure 7).



Figura 6 - Management spaces were not planned and needed to be improvised, while removed.
Source: Paulo Ricardo Giaquinto.



Figure 7 - At EMEI and EMEF, although physical space is generous, places such as a cafeteria are uncomfortable and do not offer privacy, making their occupation uninviting. Source: Paulo Ricardo Giaquinto.

It generates a nuisance that the class interval, known as recreation, takes place in an open space partially on the intermediate floor of the education building, which is quite busy, in a spatial configuration that refers to imprisonment, confinement, it would be very interesting to ensure the appropriation of external space allowing the interval, recreation, to occur outside the building (figure 8).



Figure 8 - It would be very interesting to guarantee the appropriation of the external space allowing the break, recreation, to occur outside the building. Source: Paulo Ricardo Giaquinto

Part Four Space, democratic management and interdisciplinarity

Many of the observations made about the architecture of the CEU Butantã complex reverberate on how tripartite management of space currently occurs through the Secretariats of Education, Culture and Sports. The difficulty of interlocution can generate some difficulties for the use and recognition of the groups that use some of the spaces to the point that, once again, for example, we have not observed the existence in the school grid of swimming classes. There are the spaces of education (education building), the spaces managed by the Secretariat of Culture, among them the theatre, and the spaces managed by the Secretariat of Sports, like all the sports courts of the architectural complex, which contributes to a certain disarticulation. According to Perez, the importance of a managing council in the CEU involves

Its organization and functioning reflects a new concept in the management of the public space, proposing the articulation of the active forces in the local communities and, especially, in the composition of the Managing Council, and in the constitution of participation bodies that take into account the needs and interests of the various segments represented there. Its composition was 2/3 community representatives, parents and students and 1/3 CEU employees, guaranteeing the majority of community representativeness, aiming at the expansion of political participation and the exercise of active citizenship, through social control over the functioning of the equipment

As we can see, the constitution of the managing council, which was foreseen in the original project, can be a support for participatory management and a form of co-responsibility in space management. However, beyond the administrative issues, it is fundamental to include the recognition, the identification of the different ways of occupying space, the transformations that these occupations signal, to understand the learning that emerges from these forms of occupation in swimming pools, courts, green areas that is an intergenerational occupation par excellence.

When observing the various activities developed in the complex it was possible to infer that in some spaces school activities predominate, others have their occupation disputed at various times, especially the swimming pool and football fields in the afternoon, other spaces such as courts, skateboards, and woods, their occupation seems to emerge from the community organization itself autonomously and sometimes in conflict with the school community which would require a process of mediation and constant dialogue.

The use of the pool on hot days, especially in the afternoon, by teenagers outside their class period, is intense and much greater than the use of the other outdoor spaces including the skateboard track. However, some questions come to our attention. We had no news that there was a swimming lesson, just fun, which apparently would be a contradiction with the existence of the pool.

The library's occupancy experience plays a fundamental role in extraordinary activities. The activities promoted by the librarians in agreement with the teachers, the coordinators, are of great importance because they represent a break in the daily life of the students and we present here an experience that we consider a small manifesto on the production of knowledge in the daily life of the CEU.



Figure 9- Photo by Ingrid Hötte Ambroggi

Epilogo Children and elderly: intergenerational learning

The Library as a public facility is located in the CEU territory, vast, with its human Multitude, flora, fauna, water, and therefore enabling the Library to expand the information beyond its documentary collection.

Placing the Library as the space and time of the intersection of the various human sets (Educational Units, staff, community) of the CEU territory allows us, librarians, to observe, follow up and suggest personal arrangements to establish partnerships developed in the integrations between the Educational Units and the community, expanding our affections because „It is not possible to separate affectivity from learning since both are fully mixed and connected“ (Dantas, 1992). The integration actions presented below were built with the Library, Pedagogical Coordinators of the Educational Units, teachers, and professionals who are members of the Regional Nucleus of the Network for the Protection of the Rights of the Elderly (RDPI) - Butantã for children, students and the elderly.

To celebrate the Elderly Week in 2018, the library of the CEU Butantã proposed as intergenerational activity storytelling: elderly and a room of the EMEI CEU Butantã with children of 4 years, students of teacher Monica Dato. We knew her storytelling character, „grandmother Philó“. Elderly people came from various institutions belonging to the Regional Nucleus of RDPI - Butantã (Network for the Protection of the Rights of the Elderly).

The event took place with great emotion in the Library. Finally, the children distributed souvenirs made by them, all very affectionate and attentive to the elderly. The return of the physiotherapist Natividade Bortoli, one of the responsible for the RDPI - BT Regional Center, the very positive repercussion with the elderly generated the request for another session in the year 2019.

Professor Monica Dato already with another group of children suggested another activity: the realization of a meeting with games and songs remembering the time of the elderly. In the EMEI CEU Pedagogical Political Project, playing is part of the pedagogical proposal.

Together with the elderly, there was a memory rescue for the games and songs of their time, developed by professionals working in these institutions of RDPI-BT.

The library researched the lyrics of the songs delivered, the teacher Monica Dato developed the lyrics with the children.

For the children, the research on play took place during visits to the library, we suggested and analyzed the painting „Children’s games“ (1560) by Pieter Brueghel, the old man (figure 10). Describing a game on the board, where one child throws a feather up for the others to catch, we asked why the feather and one of them explained how the feather comes down by gliding and takes longer, unlike the falling stone, giving no time to jump. Look at the physics being checked, in practice! At school, the games were reproduced according to age group. And during the visits, we told about Brueghel’s life, his origins, and the historical period of the painting. On the same occasion, we presented the works of various artists from that time and at those moments, the children spontaneously recognized other paintings by Brueghel. The library presented art books, maps, music, a webpage that made it possible to zoom in on the games on the painting „Children’s games“ with the appropriate rules. The children „interviewed“ their families inquiring about their childhood play. All this research contributes to the informational literacy proposed as a project for the use of the library and its resources.



Figure 10- For the children, the research on play took place during visits to the library, we suggested and analyzed the table „Children’s games“ (1560) by Pieter Brueghel, the old man. < https://en.wikipedia.org/wiki/File:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg>. Consulted in November 2020.

To offer as a Meeting’s souvenir, the children made shuttlecock, an indigenous game, and also selected games that would allow the elderly, coming from ILPI (Instituição de Longa Permanência do Idoso - Institution for the Elderly) Dom Paulo Evaristo Arns and PAI BT (Programa de Acompanhamento ao Idoso - Program to Accompany the Elderly) to participate, like the ring pass, and with an authorial game, „statue there“ seated. The arrival of the choir of the seven-year-old students of EMEF CEU Butantã (Lira Alli art teacher), in the middle of the party, surprised everyone: the elderly asked for music and when they liked it, they asked for an encore. And at the end of the event, the favorite of all present was „Pombinha Branca“. More interactions and affection for everyone.

After the meeting, the children of EMEI asked to know the house where these elderly people lived, intending to visit, having a snack together and getting to know their history more closely, new preparations,

EMEI meetings, Library, ILPI, DPRK. The children made a special gift, painted a beautiful and colorful towel for the dining room table. And they made a courgette cake, but first, they asked about the restriction of some ingredient.

On the day of the visit, the elderly were informed and were waiting for the children, who were accompanied by Professor Monica and EMEI CEU Pedagogical Coordinator Bt Roseli Pisaruk, and librarian Ricardina Brandão.

At ILPI, the children met other elderly people, who had not been to the library before and met others again. They had the opportunity to get to know the local kitchen and found it similar to the school's, they visited the classrooms, the open areas for conviviality, as well as the more private environments such as bedrooms and bathrooms. Seeing the library, they showed librarian Ricardina who was accompanying them, and noticed a difference, the books were not labeled as in the CEU Library. In the cafeteria they served the cake they made at school and took (a real cake, in the children's words), they interacted with the elderly through games, songs, conversations, and caresses. During our visit, the students showed respect by listening attentively to the life stories told by the elderly. Farewells and photos.

After the visit, we promoted a round of conversation in the library, and listened to a child's story: she said she now had one more grandmother. In this process, besides learning the games, songs, and art, we observed the intergenerational experiences (children of 4 years old and elderly people over 70 or 80 years old) providing the development of attitudes such as respect and sharing of life stories, walking towards the construction of citizenship.

Each part of the activities developed has worked in its professional areas producing joint actions for intergenerational integration, contextualizing this knowledge.

In this brief report on some of the processes of research constitution, the presence of the researchers in the most diverse moments of the construction of the research group, it was possible to observe that to effectively become participant research it is fundamental to focus on the dialogue that can make effective the construction of spaces for sharing experiences and knowledge of the educational communities that intend to research together.

For this reason, the actions described here and of approach seem promising to us may be the configuration of interdisciplinarity allowing a formative process of the researchers linked to the academy involved in the process and of the participating researchers who collaborated with the reports of their experiences and educational experiences, which made evident the need to stimulate the registration, diffusion and permanent reflection of the actions developed by the teachers as a formative process to be stimulated, referenced and accepted more systematically to overcome the false dichotomy of the university as a producer of knowledge and school as a space of its application and automatic reproduction.

Concerning space, the territory of the CEU and its architecture it is possible to infer that without an opening of the school community, in a conception of an educating city that integrates the diverse knowledge and knowledge of the territory where the institution is inserted, its enormous external space, green areas can continue in this dysfunctional process of occupation described running the risk of becoming a place of passage and not a space of coexistence, appropriation and education and meeting of knowledge.

This article was based on observations, photographic records, and narratives that we hope to have made possible an approximation of the authors' experiences during the activities developed at the CEU, in the most diverse moments of the construction of a research-participant process. We hope, thus, to have made possible the constitution of reflections, such as lines of escape, unfinished and non-linear, that illustrate a process that occurred in a territory, constituted of several places made spaces of the practices exercised in them, and that this text has allowed a displacement of the gaze, through some clues left by the observations of researchers, crossed with memories and narratives, we intend to incorporate the dynamics of this territory, the social relations that are established in it.

Finally, we will not make any final comments on what has been observed here, because many of the issues listed here are already being discussed by the school community to find a resolution. We leave an invitation for spatial experimentation when reading this article, which can be read and interpreted from a sequential and linear reading of the four parts that compose it, or in a non-linear way, as proposed by Julio Cortázar in his book *Jogo de Amarelinhas*, you can start with the epilogue, build and reconstruct this article, and thus integrate yourself in a participative and unique way into our process of building a participant research narrated here.

References

- Brandão, C. R.; Borges, M. C. Participating research: a moment of popular education. Rev. Ed. *Popular*, v. 6, 2007.
- Capecchi, M. C. V. de M.; Gomes, V. M. S. 2016. Actions and reflections of future teachers in the context of the Interdisciplinary Subproject of the PIBID/UFABC: experimenting with sensitive perspectives. In: Miranda, M. A. G. C. and Alvim, M. H. (eds.) *Reflections on actions of PIBID/UFABC: contributions to the valorization of teaching and the improvement of teacher training for Basic Education*. Rio de Janeiro: Authentic edition.
- Certeau, M. de. 1994. *The invention of everyday life*. Petrópolis: Voices, 351p.
- Frago, A. V.; Benito, A. E. 1998. *Curriculum, Space, and Subjectivity: Architecture as a Program*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Leontiev, A. N. Consciousness, and Personality Activity.1978. In: *Marxists Internet Archive*. 1978. Available at <http://www.marxists.org/> Leontiev, A. N. Problemas of the Development of the Psychism: Lisbon: Livros Horizonte, 1978. Consulted in November 2020.
- Perez, M. A. 2018. The Unified Educational Centers (CEU) in the city of São Paulo. *Journal of Educational Sciences*, pp. 99-106.
- Ribeiro, S. L. 2004. *School space: a (visible) element in the curriculum*. Sientibus, Feira de Santana, 31, pp. 103-18.
- Santos, M.; Souza, M. A. de; Silveira, M. L. 1994. *Territory, globalization and fragmentation*. [S.l: n.].
- Silva, T. G.; Capecchi, M. C. V. de M.; Gomes, V. M. S. 2017. The Interdisciplinary Subproject PIBID/UFABC and Teacher Training from a Culture Circles Perspective. In: Miranda, M. A. G. C. and Alvim, M. H. (eds.) *Integrating Research and Teacher Training: Contributions of PIBID/UFABC*. Campinas, SP: Editions Critical Reading.

The role of the ,guiding educator‘ in the student group for citizen training-action¹

Leandro Alves Lopes², Maria Candida Varone de Moraes Capecchi³
João Clemente de Souza Neto⁴, Sabrina Teixeira⁵

ABSTRACT. The Student organization is fundamental to the establishment of the educational community, democratic management, and the exercise of values and principles that strengthen the culture of rights. One way of having the student organization is the association or guild, ensured by the legislation since 1985. However, it is necessary that this instance of participation is fully assumed by the students. In the city of São Paulo, an ordinance standardizes its existence and establishes that the role of the Student Union advisor should be occupied by an adult chosen by the students. In this article, we seek to analyze the mediation processes in a teacher’s narrative about her role as an advisor with students from the Municipal Elementary Education School of the Centro Educacional Unificado Butantã, which was engaged in building a union.

The methodological strategies used were observation and yarning circle with semi-structured questions analyzed from Social Pedagogy theoretical frameworks. It is possible to observe the contradictions and mediation strategies involved in exercising the role of the guiding teacher and their impact on promoting youth protagonism and autonomy in the students of the guild.

Keywords: Youth protagonism. Social Pedagogy. Mediation. Student Union/Guild.

Introduction

As it has been already indicated in its title, this article is aimed at investigating the behavior of students and educators about the socio-educational, socio-cultural and socio-political proposals of Centro Educacional

1. This article is a by-product of the Project “Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex CEU Butantã (São Paulo, Brazil)”, supported by Mackpesquisa. Linked to the Research Groups in Social Pedagogy and Studies in the History of Culture, Societies and Media, of the Postgraduate Program in Education, Art and History of Culture, from Universidade Presbiteriana Mackenzie, in partnership with the Universities of Siegen and Alanus, from Germany, and the Municipal Education Secretariat of São Paulo.

2. PhD Student at Art and History of Culture from Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagogical advisor at Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto.

3. PhD in Education from the Faculty of Education of the Universidade de São Paulo. Professor at the Federal University of ABC.

4. PhD in Social Sciences from the Pontifícia Universidade Católica - SP. Professor of the Graduate Program in Education, Art and History of Culture, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Email: j.clemente@uol.com.br.

5. Full degree in Physical Education from Universidade Presbiteriana Mackenzie. Teacher of the municipal education network in the city of São Paulo.

Unificado Butantá (CEU Butantá), in their daily lives, within their architectural project, and in the reality of the neighborhood in which they are inserted as “appropriation of social spaces”. The concept of “appropriation of social spaces” adopted here, inspired by Leontiev (1978), comprises the process by which children and adolescents “transform the seemingly lifeless socio-spatial world into their individual and personal world” (scenario of experiences, Mackpesquisa, p. 10, 2020).

The investigation that we propose to present here refers specifically to actors from one of the school units that make the CEU Butantá, the Municipal Elementary School (EMEF), with special attention to the preparatory meetings for the creation of the Student Union.

The choice of the Student Union as investigation *locus* is due to the important role that this entity can play for students, as a space for action/appropriation in/of the school institution, considering the socio-political domain.

The socio-political domain holds as areas of knowledge the social and political processes expressed, for example, in the form of participation, protagonism, associativism, cooperativism, entrepreneurship, income generation, and social management. It aims to develop skills and competencies to qualify participation in the social, political, and economic life of the community where the subject is inserted or of the spaces where the person wants to be as a subject. Due to its characteristics, the sociopolitical intervention has, as privileged loci, student unions, associations of parents and masters (APM), school councils, residents’ associations, civil rights councils, social mobilizations, non-governmental organizations, unions, political parties, public and social politics. (Silva; Souza Neto; Moura, 2009, p. 285).

It is worth observing that student unions, as a form of organization for high school students, were banned during the long period of the military regime that Brazil was subjected to since the Civic-Military Coup of March 31st, 1964, and only in 1985, during the political reopening process, student unions were legally guaranteed.

In 1988, with the promulgation of the Federal Constitution known as the “Citizen Constitution”, a process of reconstructing the country’s democratic culture was established, at least within the scope of the legislation. Popular participation in public spaces starts the process of being recognized through the proposition of democratic management. In school units this form of management, which brings us one of its principles the active participation of educators, students, and their families comes into force from 1996, with the Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Law of Directives and Basis of Education - LDB) nº 9.394:

Art. 14. The education systems will define the standards for the democratic management of public education in basic education, according to their peculiarities and according to the following principles: I - participation of education professionals in the elaboration of the school pedagogical project; II - participation of the school and local communities in school councils or equivalent. (Brazil, 1996, p. 06)

As we can see in article 14 above, a strategic document for the establishment of a democratic culture in all environments, activities, and daily proposals of the school, is the Pedagogical Political Project (PPP), which, according to Libâneo (2001), represents the organization and intentionality of each school unit. In addition to the transcription of laws, ordinances, and regulations, the PPP can express a commitment established collectively, as long as it is conceived in a participatory way:

As a participatory decision-making process, the political-pedagogical project seeks to establish a form of pedagogical work organization that unveils conflicts and contradictions, seeks to eliminate competitive, corporate and authoritarian relations, breaking with the routine of personal and rationalized command of bureaucracy and allowing horizontal relationships within the school. (Veiga, 2010, p. 1)

Processes for the implementation of democratic and participatory management in public schools have become objects of research and reflection in several areas of knowledge since their proposition in the LDB of 1996. Such implementation goes beyond the legal guarantee, since part of the education administrators, given the verticality of the Brazilian educational structure, find that it often presents itself only as a bureaucratic demand. Gadotti (2014) points out that

There is a rising recognition of the importance of popular participation and democratic administration in education. However, the recognition of this importance has not been translated into practical support of this principle. Hence, many education workers have viewed democratic management more as a burden than as a possibility of participation, a mere transfer of responsibility that ends up blaming, especially the teacher, for the school's poor performance. (Gadotti, 2014, p. 4)

The implementation of democratic school culture towards liberation involves tensioning relationships strongly rooted in the hierarchy between the different actors of the school, and within this structure, students traditionally end up occupying the most restrained position in their participation (Mendonça, 2000).

Besides, a good portion of the Brazilian population was formed, both objectively and subjectively, under the authoritarian, disciplinary perspective of the body, mind, and spirit. This means that those responsible for children and adolescents, and the school community in general, do not see the need to occupy management spaces when they have been offered them or even demand those spaces when they are not facilitated.

Thus, it is necessary to stimulate the participation and action of children and adolescents in school to form citizens for a new social order, governed by Democracy and Human Rights, since

[...] citizenship can only be fully understood if it can be translated into recognition of human rights, the practice of equal access to natural and cultural goods, a tolerant attitude, and a leading role in the struggle for a democratic society. Without awareness of individual and collective rights and duties, without the thirst for justice that equitably distributes what has been socially produced, without tolerance of "unconventional" opinions and lifestyles and, above all, without concrete engagement in the search for a democratic society, it is in no way possible to imagine the full exercise of citizenship. This is what we could call democratic participation. (Brazil, 2000, p. 49).

Given these considerations, as mentioned earlier, we understand that the student association is a privileged space for the investigation of the "appropriation of social space" by students and teachers. Thus, in this article, we will analyze the narrative about the mediation process performed by a teacher who was the Student Association ⁶ Advisor at EMEF of CEU Butantã.

Dialogicity and the school as a space for liberation

We understand that the school as a space of liberation and a contributor to integral training needs a pedagogical project, educators, and the entire school community to reflect and practice dialogicity. In the book *Pedagogia do Oprimido* (Pedagogy of the Oppressed) when presenting the concept of dialogicity in education, Paulo Freire (1978) highlights that

Existence, being human, cannot be silent, silently, nor be nourished of false words, but of true words, with which men transform the world. Existing, humanly, is to pronounce the world, it is to modify it. The pronounced world, in turn, becomes problematic to the pronouncing subjects, demanding a new pronouncement from them. (Freire, 1978, p. 90)

For Freire, *the true word*, which transforms the world, is *praxis*, constituted of the dimensions of action and reflection interwoven in such a way that the sacrifice of one or the other *empties* its transforming power.

The inauthentic word, on the other hand, with which reality cannot be transformed, results from the dichotomy that is established among its constituent elements. Thus, when the word of its dimension of action is exhausted, reflection is automatically sacrificed as well, it becomes words, verbalism, blah blah. Being, then, alienated and alienating. It is a hollow word, from which the world's denunciation cannot be expected, since there is no true denunciation without a commitment to transformation, nor this without action. If, on the contrary, it emphasizes or exclusivist action, with the sacrifice of reflection, it also denies true praxis and makes dialogue impossible. (Freire, 1978, p. 90)

6. According to Decree n° 58.840, of July 3rd, 2019, which institutes the Student Guild Program in the Municipal Education Network of São Paulo, SP, Brazil, the Student Guild Advisor must be an adult, member of the school community, indicated by the associates, to guide the activities of the Guild, always respecting the exclusivity of the students.

Here it is worth going back to the words present in the 1996 LDB, quoted in the introduction to this article, and asking ourselves whether, even though democratic management is legally guaranteed, through the principles that guide the preparation of the PPP and the school councils, does the school present itself as a space of liberation or does it prevail itself in control?

Certainly, the school, in its daily life, can become a privileged space for children and adolescents to experience new social relationships, to come into contact with distinct ethical and moral values, to have access to new knowledge, assuming them organically and intentionally, the school has a primordial social function for society, and it can create conditions for liberation, nonetheless, action and reflection must be interwoven in the dialogues that are established in it, corroborating Heller's thought (1977).

Gadotti (2014) warns that there is no sense in talking about democratic management in the technocratic or authoritarian context, as it does not find an echo, and it is necessary to join forces with progressive groups to tense public agents to promote participatory spaces to think, to plan, to monitor, to evaluate, to do the educational in a dialogical perspective, in order to involve all subjects in action-reflection-action processes.

In turn, participatory spaces must be coherent with humanizing and libertarian conceptions, they cannot exist only on paper, by merely fulfilling a bureaucratic flow, but as an instrument with ethical and responsible autonomy: "In an institution, autonomy means to have the power of decision about its objectives and its forms of organization, to remain relatively independent of the central power, to freely manage financial resources" (Libâneo, 2001, p. 115).

We understand that student unions can be configured in spaces that allow listening, speaking, exchange, resolution in a collegial, representative way, in which students can act-reflect on the community in which they are inserted, effectively participating in decisions. Collegiate bodies, in public spaces, may develop this democratic participation since the bodies themselves arose from historical tension and alternative exercises to authoritarianism, represent at least in their principles, the combination of the system of guarantee of rights aimed at control, the promotion and defense of rights, so that the subject, when participating, is formed in the action, affecting at the same time that it affects, starting to make new readings, interpretations and discovering new ways of acting under the world, under a new humanizing perspective.

Democratic culture in its participatory occurrences is understood by social pedagogy as the socio-political domain, which when associated with other domains, contributes to the process of training children, adolescents, young people, and adults, who through practical exercises generate experiences that help to consolidate new social relationships. The sociopolitical is one of the areas of Social Pedagogy where "[...] the student and the educator learn to articulate, mobilize the community, in favor of the life defense, social justice and the guarantee of rights. Associated with the previous domains, it contributes to the exercise of democratic, participatory, and citizenship experiences". (Lopes, 2020, p. 117).

Social Pedagogy "[...] is the science of Social Education, the umbrella that organizes around itself the different systematizations of principles, assumptions, techniques, methods, and strategies to articulate and foster the teaching-learning processes" (Lopes, 2020, p. 91) that aim to systematize democratic pedagogical practices that pass by the socio-educational, socio-cultural, socio-political, socio-pastoral and epistemological domains and reinforce ethical, solidary, and justice values.

For this reason, we are in favor of schools, or subjects, recognizing and assuming the democratic culture and opposing the positivist stances, based on a hierarchical and industrial organization from which authoritarianism dictates the relational dynamics. In schools which democratic culture is valued, just as the CEU policy was conceived,

[...] power is not located at hierarchical levels, but in different spheres of responsibility, guaranteeing interpersonal relationships between equal and different subjects. This difference in the subjects, however, does not mean that one is more than the other, or worse or better, more or less important, nor does it conceive spaces for domination and subservience, as such are attitudes that radically deny citizenship. Power relations do not take place in particularities but in the intersubjectivity of communication between social actors. In this sense, decision-making power needs to be developed based on consultative and deliberative collegiate bodies. (Bordignon & Gracindo, 2002, p. 151-152).

So when we reflect on the democratic school culture within a socio-educational dimension, we reflect the need for school management, which observes and encourages the multiple forms of learning of children, adolescents, their families, and educators, guided by the common good, enabling new forms of democratic coexistence.

We understand that the educational policy recommended by CEU projects can stimulate the educational community to learn how to care, live and share the territory, how to mind and to commit to the city, which means active participation and in this process, the guiding educator has a fundamental role of helping students in the student's association to act, more and more committed to democratic values, seeking collective solutions to their relational, learning and rights problems, among others. Being a mediator educator in the student's union is creating conditions for everyone to occupy spaces, based on the well-being of the collective.

In an institution where students must be their main reason, their organization and participation in the educational process are fundamental to the achievement of the purpose of school education. Thus, providing equal participation in the instances of representative democracy and organization in entities such as unions or similar, autonomously, without the tutelage of the State, is fundamental for the effectiveness of democratic management in education. (Arelaro, Jacomini & Carneiro, p. 1148, 2016).

CEU Butantã, its surroundings, and EMEF

The CEUs, originally developed between 2001 and 2004, in the management of the Labor Party, proposed an effective articulation of the social forces to guarantee the development of children and adolescents, through direct means, through public and social education policies, culture, sport and leisure, and indirect means, public policies of urbanism, assistance and social development, public safety, and health, meeting the demands of society at the time of its creation, mainly of the city most peripheral- region-residents, marked by poverty, violence, precarious housing and lack of access to public facilities.

At the end of 2004, the city of São Paulo had 21 CEUs built according to the original architectural project, which differed from traditional urbanization projects, decentralizing public facilities and taking not only school units to the extremes of the city, but also theater, cinema, courts, gymnasiums, swimming pools, skateboarding track. It is worth mentioning that its implementation had a process of listening and effective participation of the community, mobilizing it, and generating a mobilization for the valorization of popular, decolonial skills and knowledge. Thus, CEUs can be considered as spaces that empower the community, according to the concept of an educating city.⁷

Different community groups occupied CEU (skate, hip hop, samba, forró, football, volleyball, basketball, capoeira, rap, theater, churches, mobilizations, among others), got involved and learned from the spaces and how to dispute for them since those were the only leisure equipment in many districts in the city. Thus, its regulars, when organizing themselves to enjoy it, approached the concept of an educating city where all spaces become educational from their practice and reflection on practice.

We can identify in the original CEU project (São Paulo, 2003) a proposal for training subjects for a culture of rights consolidation, through practical and theoretical actions guided by paradigms of democracy and Human Rights, in which instances of participation are fundamental in the school community and beyond.

However, only an architectural structure, pedagogical projects, and regulatory frameworks alone are not capable of provoking the necessary transformations in the oppressor-oppressed relationship. Educators and students must break the bonds of the old social order that is translated into authoritarian relations, clientelist, assistentialist, technocrats, and abusive. The school has a vital contribution to and in the construction of democracy, as follows:

7. Cf. Letter from educating city – Available in: < <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>> . Acessado em: 06 nov. 2020.

[...] the construction of Democracy is to promote the ethical principles of freedom, dignity, mutual respect, justice and equity, solidarity, dialogue in daily life; it is to find ways to comply with the constitutional principle of equality, which requires sensitivity to the issue of cultural diversity and decisive actions concerning the problems generated by social injustice. (Brazil, 1998, p. 129).

CEU Butantã is located in the sub-prefecture of Butantã, which is formed by five districts: Butantã, Morumbi, Vila Sônia, Raposo Tavares, and Rio Pequeno, which represent an area of 56.1 km², inhabited by just over 428 thousand people⁸. According to the Butantã Network website, formed in 2000 to bring together civil society organizations to strengthen network action in order to respond to the region's demands:

[...] this region presents a condensed view of all the city's problems: inequalities, potential, and difficulties. The same region where high-standard houses are located has more than 80 slums, a stark picture of injustice, vulnerability, and social exclusion, in which we see acute issues such as low education and income, aggravated by the lack of public services quality. (Butantã Network, 2008)⁹

The structure of EMEF CEU BUTANTÃ¹⁰, which is one of the educational units of CEU Butantã, offers a total of 702 seats, 437 for students from the first to the fifth years of elementary school (distributed in 14 classrooms) and 265 for students from the sixth to the ninth years (9 classrooms).

Regarding its pedagogical proposal, during the visits to carry out the research, we could observe that there is a strong concern of the teaching staff and management with works focused on the territory. Regarding democratic management, we highlight the following excerpt from its PPP:

The public sense of a school is achieved by democratic work. Public school is made by several hands: teachers, students, families, professionals, neighbors. The decisions connected to this school should also be done with several hands. Therefore, the social quality of the school is the result of this collective participation. For a democratic functioning to occur, it is necessary: - transparency; access to information; peer organization; open spaces for participation; division of power and responsibilities; dealing with conflicts arising from different perspectives. (São Paulo, 2019, p. 65)

However, this same PPP does not specify pedagogical projects that foster or explain democratic practices in the public space, even recognizing some instances such as APM, School Council, and the Student Union. School communities lack the understanding of the union as a necessary student organization that must have a clear and intentional socio-educational and socio-political proposal. We will discuss this below.

Methodology

With the fundamental concern of capturing social phenomena at school, in the way they are presented, we have used the ethnographic methodological approach. In this process, it should be noted that there were no subjects observed as objects, data providers, but subjects of knowledge, always in training and invited to be co-participants in the research.

Thus, before the research, there were much awareness and mobilization meetings, presenting the proposal to the managers of the school units, to the Secretary of Education and members of the Regional Board of Education (DRE, in Portuguese) Butantã. We also held meetings and workshops with teachers to join the project. Having done that, the researchers were divided into three groups by the school units: Center for Early Childhood Education (CEI, in Portuguese), Municipal School for Early Childhood Education (EMEI, in Portuguese), and EMEF.

In the EMEF group, for better organization of the work, there was also a division into three subgroups, with the criterion of preliminary observations and reflection after meetings with the 'professors participating

8. Source: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeitura/subprefeitura/dados_demograficos/index.php?p=12758> Accessed on: 20 mar. 2020.

9. Source: <<https://redebautanta.blogspot.com/2018/10/carta-aberta-rede-butanta-reuniao.html>>. Accessed on: 20 mar. 2020.

10. Source: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=019262>>. Accessed on 01 nov. 2020.

in the research'. In this process, we identified the library, interdisciplinary projects, and the Student Union as potential research fields.

In this study, we have chosen to research the Student Union. It is worth noting that one of the authors of this article was, at the end of his elementary school period and in high school, a member of student unions, in which he experienced practices and learning that have contributed to his life project. Choosing the union as a research field was also a way to contribute to the systematization of experiences that support other actions-reflections that have been affecting the training of thousands of students.

Thus, initial visits to EMEF were scheduled, as a way of approaching the guiding professor of the union team, who participated in the research, for linking, organizing the work schedule, observing some teachers' and students' activities and routine at previously agreed times.

Subsequently, there were dialogues with students involved in the union, yarning circles, construction of narrative maps, and a semi-structured interview with the guiding teacher, who was considered as a source of data for this article, identified by the acronym GT (Guiding Teacher).

Data analysis

The guiding professor of the Student Union has worked at the Municipal Network of the city of São Paulo for fourteen years, having started her activities at CEU Butantã since its inauguration. Her initial training area is physical education for children in the literacy phase. She was a CEU manager for two years and worked in the Municipal Education Department with the staff of a social program aimed at serving young people. When talking about herself, at the beginning of the interview, she highlights that she likes to work with young people and children and that she has always been interested in "*processes and methodologies that give and start from what children know ... that give more voice ... the teacher does not come with the whole process ready ... it is more meaningful and contextualized to build with them*".

The student organization at CEU Butantã

Art. 1 It is instituted, The Student Union Program in the Municipal Education Network of São Paulo aiming at promoting the participation of students in the daily life of the school unit, as well as encouraging the exercise of citizenship and democratic engagement. (Decree nº 58.840, of July 3, 2019)

Since 1985 the union has been recognized as a legitimate instance of student organization and since then several legal structures have pointed to the need for its implementation. However, 35 years have not been enough for its implementation in the entire public education network. Thus, we asked the GT of the guild, which were the school's motivations for the creation of the guild, and we were informed that the decision came directly from the pedagogical coordination, due to recurrent discussions in the teachers' room about the difficulties they have found dealing with the topic of *student autonomy*.

Interviewer: *Why did the school choose to create or resume the guild? Was there a discussion of the collective of teachers, was it a norm, a demand from the students themselves? Anyway, how was this process?*

GT: ... In the fundamental two ... they are younger, right ... they are between 9 and 13 years old the ones who participate in the guild ... but differently from high school ... a discussion that always comes back the teachers' room is how to help them to **become** more autonomous? How do we **give voice** to children and adolescents ...? It is a discussion on autonomy, how we **give** autonomy **at this age** ... But I know that last year our study project involved the question of autonomy so all the time there was a discussion on how we **give** the boys voice and **how they can act as protagonists**.

Regarding the theme of autonomy, it is worth mentioning in GT's speech expressions such as

"helping to **become** more autonomous", "How we **give voice** to children and adolescents", "**how we give autonomy at this age**".

The use of verbs such as „give“ and „help to become“ leads us, at first, to a hierarchy of knowledge and ways of being, as if autonomy were something that could be transferred from the teacher to the students. Freire (1978), when discussing banking education, warns us that “Authentic liberation, which is humanization in process, is not something that is deposited in men. It is not another word, hollow, mythifying. It is praxis, which implies the action and reflection of men about the world to transform it ”(p. 77). But, how can we create favorable conditions for the action and reflection of the students while still offering the necessary learning support? How to create conditions for *the children’s walk towards autonomy*? Here, again, we resort to Freirian ideas:

If I work with children, I must be aware of the difficult transition or journey from heteronomy to autonomy, aware of the responsibility of my presence, which can be both helpful and disruptive to the anxious search of students; if I work with young people or adults, I should be no less attentive to what my work can mean as a stimulus or not to the necessary rupture with something that is defectively set and waiting to be overcome. Primarily, my position must be that of respect for the person who wants to change or who refuses to change. (Freire, 1998, p. 36)

In the GT’s speech, even though expressions that refer to the “*donation*” of autonomy are present, there are also expressions that refer to the effective action of students: “*how they can act as protagonists*”, which gives us evidence of a characteristic tension of the children’s educational process, which in general has positioned the teacher as the protagonist, in addition to assigning other roles to her, such as responsible for caring, protecting, and, at the same time, creating conditions for emancipation. Considering this confusion of roles attributed to the teacher in the school routine, her practice must move towards mediation as a relational and educational principle. The teacher’s mediating role in the process of “walking from *heteronomy* to *autonomy*”, when he occupies the role of Student Guild Advisor, is also shown in the following statement:

GT: Students can have an advisor; they choose an advisor teacher working with them ... I see the need ... **as they are still young people in the group process, it is not simple, right?** Listening to one another, accepting a different opinion, accepting that they lost the voting in these processes, then... **it is not having a teacher who will tell you how the guild will work ...** but it is only to look at legislation ... **to ensure everyone’s voice and give support.**

Youth protagonism and the socio-political domain

When commenting on her experience as an advisor to the group of students in the process of forming the guild, a relatively long process that lasted for six months, the teacher brings up some themes, starting with the identification of the group representativeness as it was restricted to a few EMEF series. and she begins her approach by presenting the rules that govern the institution of a school union:

GT: The first thing I put in was about the new rules ... you can choose an advisor teacher ... I’m here introducing myself to you ... if you want ... I can be your advisor teacher ... you are the protagonists of the whole process ... the idea here is to help you a little to solve and resolve doubts ... difficulties and some processes.

In the process of approaching students who had already been meeting under the guidance of the pedagogical coordinator, the teacher explains the role of guild advisor, makes herself available for this mediation function, and, mainly, highlights the guild as a space for the students.

GT: When I talked about the election issue, they raised a problem, aren’t we the guild already? What do you mean? You come here and say you have to make an election! I spoke of the importance of being a democratically elected representative, pointing that they represent all students in all grades ... **they understood, but they did not accept.** They said: we are the ones who have dedicated ourselves so far ... then in the election, we may not be elected because not everyone likes us ... **we want to show you that we are good.** I put the problem to them and that it is **okay to be the way we are until the end of the year, as a training group to prepare for the electoral slate organization,** understanding how the guild works and you do some actions, but not as an elected guild and that I would not receive the budget,

right?. **When I said that they were not going to receive the money, it was an issue that meant a lot for them, because some wanted it, but six of them who were in the eighth year did not want to give up and ended up convincing the others.** I know that there are several ways to compose a guild. I have already had contact with some schools that have a less vertical association, others that have a president, a secretary, and such.

At the very first meeting, there are signs of how fragile a democratic and participatory process is and that there is a need to always reaffirm it. The mentioned school came from a long period without a School Guild, limiting itself to the choice of student representatives for the School Council. This choice was made by general elections that could reflect and represent the will of most students, but rather the need to meet legal standards, as we could identify in one of the statements of the GT: *“Until when are we going to make a process of choosing student representatives to the School Council? When you have a guild, it represents the student segment. But there is no guild, so we are the ones who choose and not the student”*.

Faced with the possibility of an election to legitimize their representativeness with the student community, the group does not accept it, leaving the advisor to present a middle-term solution *“all right, we can be, until the end of the year, as a training group preparing for the organization of electoral slates, understanding how the guild works and you do some actions, but not as an elected guild and that I would not receive the money”*. It is worth mentioning that, when proposing this solution, the teacher shows coherence with her presentation speech *“the protagonists of the whole process are you ... the idea here is to help you a little to solve and resolve doubts ... difficulties and some processes”*.

It is observed that the presentation of a solution by the GT does not end the discussion and there is still a process of negotiation among the students so that a decision is reached by the group: *“When I said that they were not going to receive the money it was an issue for them because some wanted it, but six who were in the eighth year didn’t want to give up and ended up convincing the others”*. It initiates the beginning of a dialogical mediation process, in which different voices speak and, with the support of the teacher, they can reach solutions.

It is also worth mentioning that in this first contact between the teacher and the students, youth protagonism emerges in a way in statements such as *„we have dedicated ourselves so far“*, *„they understood, but did not accept it“* and *„we want to show you that we are good“*. More emphatically, it appears when the group chooses to stop receiving funds for the maintenance of the union to guarantee itself the possibility of conducting the election process.

For Costa (2007), youth protagonism “as a modality of educational action, is the creation of spaces and conditions capable of enabling young people to engage in activities aimed at solving real problems, acting as a source of initiative, freedom, and commitment”. On the one hand, we can say that the process of building a student union may facilitate a process of youth protagonism. On the other hand, the origin of the term protagonist, still in Costa’s viewpoint, elucidates the conflicts that need to be mediated by the figure of the guild leader, in order to reconcile participation and representativeness and the need for visibility and recognition of the young participants in this process.

Proto means the first, the main. *Agon* means to fight. *Agonist*, a fighter. Protagonist, literally, means the main fighter. In theater, the term came to designate the actors who conduct the plot, the leading actors. The same is also true of the characters in a novel. * In our case, that is, in the field of education, the term youth protagonism designates the performance of young people as the main character of an initiative, activity, or project aimed at solving real problems. The core of the role, therefore, is the active and constructive participation of young people in the life of the school, the community, or the wider society. (Costa, 2007, p. 10)

Considering the definition presented by Costa (2007), as already highlighted, the report of the Guiding Teacher about this first meeting with the group of students brings an initial divergence between the components of the group, which leads us to the definition of the *protagonist* as the *main fighter*; some want to make the election and receive the budget for the union’s actions, while others prefer not to receive it and keep the group as it is. This divergence brings a latent tension between two forms of protagonism that may come to be concrete in the group’s next actions, one in which the student participation is guided by an

individualistic point of view, anchored in personal recognition needs, common to the students' age group, and another, in which the participation is configured as a form of appropriation of knowledge inherent to the socio-political domain, which advocates collective participation, aimed at the common good.

The initial impasse was resolved, as we will see in the excerpt below, but the tension reappeared in several ways throughout the teacher's reports on the process.

GT: And, **at that time they chose not to receive the money and not make an election then we took it to the school council because it was not an issue that I could solve on my own, you know.** And in the council, there were teachers, the school management, and it was approved as they wanted, also because the election process takes time, you know, so they didn't want it at that time, because we were near the end of the school year, the ones who were on the 8th and knew they were going to move to another city and leave school. **They preferred to take action and run projects as a group of people interested in doing things for the collective.** After making the election of the guild for the next year.

It is interesting to note that in the case above, the solution proposed by the students had to be endorsed by the School Council, placing the issue of protagonism more urgently in the daily life of the school community and demonstrating an unequivocal characteristic of the vertical and pyramidal school management structure where students are the basis of this structure. Still, concerning the protagonism, it will always be in dispute and conflict with the hierarchy of the school structure, since many of the actions proposed by students must be referenda in other instances of collective decision (school council), or dependent on individual decisions made by the school management, by pedagogical coordination.

Mediation and listening strategies

As we can see, although the process of building a student union is linked to a legal regulation, which institutionalizes it as an instance of student representation in the school community, the process itself is constituted by knowledge of the socio-political, education, psychosocial domains, and that has, in this specific case, the quality of the mediation process (also provided in rules) for an adult, a fundamental role for its effectiveness.

Let us see, then, in the excerpts below, some actions proposed by the educator responsible for guiding the student union.

GT: We made a dynamic for them to identify **what is good in school** and **what is bad from their point of view** ... in our second meeting ... I wanted to show them that my look is not the same as the other's ... **what are we going to think about as a guild, what and where we can interfere, what you want to do and even the order of priority** ... so there was, in fact, on that first day a broader discussion. **There was also a time for them to introduce themselves** as there were fifth-year-children who didn't know the others, so we took two class-period to ask all those questions.

We can observe that the role of the guiding teacher, as a mediator, is being constructed in a dialogical way, when she tries to create a listening space, valuing the existence of different points of view and desires, and focusing on the construction of what we can identify as being a *true word*, in Freire's concept of the word *praxis*, which implies interwoven reflection and action, based on the question "*what are we going to think as a guild, what and where can we interfere with what you want to do and even the order of priority*", followed by a recognition of the need to create an environment of integration between representatives of different groups and ages.

The teacher does not neglect her role as mediator in the process, she invites students to reflect on the responsibilities inherent in the social role that they intend to occupy.

In this process, triggered by the questions proposed by the educator, there is the possibility of fundamental socio-political learning, as it involves reflecting on ethical and moral issues implicitly present in questions

such as: who are we? who do we represent? what is our role in this school? what are our institutional limits? with whom should we talk to make our wishes come true? among others.

The mediation strategy described here could be observed in other situations, such as, for example, complaints from students about the performance of other teachers, with due guidance from the mediator teacher. Also, it was possible to observe, mainly, that the group was constituted as such from actions and reflections on its practices and distribution of responsibilities, as we can see in the excerpts highlighted below, which show how the identification of maintenance problems in toilets ended up mobilizing issues of gender, of relationship with the school's operational and cleaning employees and of relationship with the environment, among others.

GT: The maintenance group was more a girls' demand as they complained a lot about the restrooms. It was very dirty, and the cleaning operators were not to be blamed ... **they did not feel safe, with their intimacy respected.** They raised those questions, and this was a problem that we had **to take to the director, or we could also take it to the board** ... But they would have to have a proposal to solve the problem ... some thought of a hygiene kit with an absorbent for the girls, but they said if they have a kit, they would destroy it. The problem was culture, and to change it, we had to generate awareness in people. And **then it was really cool that they wanted to have a conversation with only the girls first**, the boys also thought they had problems, but they weren't as big as the girls'. And if we want to change a cultural issue, it takes time ..., but the girls produced, posters and spread them all over the restrooms so they don't **waste water, wash their hands, don't throw absorbent in the toilet, common usage posters**, which were made by their own and with time some of them were destroyed, but the vast majority remained until the end of the year. So at the end of the year, it was also a positive evaluation, and we will have to replace some of them, that is ok, because it is normal, but that the vast majority had remained, but **it was still not enough to change culture; it is a bigger issue.**

It is interesting to note that a process that begins with the legal need to institutionalize student representation begins to present some impact on school life in its most diverse dimensions, exposing the conflicts and contradictions of the school institution itself, its hierarchy, its communication difficulties, its taboo themes; as in the instance of lectures on suicide

GT: So, it would be the guild's first training action with the entire school. That at first, I thought it had to be for smaller groups, but if I bring a psychologist, he can, maybe, have two circles of conversation, I mean, people don't have time, you know. So, let's do it with the seventh, eighth, and ninth years, but nobody wanted to give up and, that is the cool thing, about having a representative from each year.

For being a space for students, a legitimate communication channel between students and the school community, the union guides and proposes, based on the needs of its peers, pedagogical, cultural, and political proposals that, until then, were within the scope of transversal themes or are considered hidden curricula, that is, they are not the responsibility of any discipline, but they break out in the daily relationships between students in the school environment.

Hence, a school community that welcomes and enhances the demands of students, their exercises in protagonism, and autonomy in the search of the resolution of their conflicts, expands the perspective of integral education from themes that are generated at the center of students' interest.

Final considerations

Analyzing the process, it was possible to identify that the teacher's mediation strategies want to walk with the students, helping them, through listening, to realize how the process is more significant than the result itself. It requires teachers with the faculty to respect the process, the experience, the creativity, the time, the will of children and adolescents, it requires patience and a belief in the potential of the other.

In order to be able to develop such mediation proposals, the educator must seek strategies that may not be provided by the school structure, which tends to be rigid, dominated by a school calendar, fractional learning

time, amount of students above the appropriate, predetermined curriculum, the teacher's workday, among others. This bureaucratic process does not contribute to the students to experience, reflect the experience, evaluate the process and results, learning and apprehending with all this dialectical movement.

We point out that after 35 years of existence of the law that endorses the student organization, specific public policies are necessary, which, in our conception, are correlated with the social educator, responsible for the pedagogical processes related to human coexistence, being properly trained to act under the perspectives of socio-educational, socio-cultural, socio-political and socio-pastoral domains, mitigating the misunderstandings of overloading teachers with assignments of which they are not trained, or are not even convinced.

This is noticeable in one of the results where the inherent contradiction between the role of student guild counselor, and the concepts of autonomy, youth protagonism, the need to establish a democratic culture in public environments, which in the presented case is overcome thanks to the educator's experience in other social mediation processes.

In this perspective, the presence of the adult in the guild was not of overlapping and/or domination of the ‚space-time‘ of children and adolescents. This does not mean the educator abstained, canceled himself. His presence contributes to youth protagonism through problematization of themes (suicide and gender violence), and actions, debates, lectures, posters proposed by students, and through ethical reflection themes hitherto distant or minimized by the school community as a whole started to be part of all members' daily life.

What we reinforce is the constant necessity to create different spaces in the city, so that teenagers and young people have new life experiences, especially those that offer conditions for human coexistence and the exercise of politics. As Paulo Freire and Vigotski (2009) explain, a new dialogical experience allows the understanding of the previous experience and awareness to follow new paths, preferably the democratic ones. This perspective is in line with a vision of a citizenship school or the educating city.

References

- Arelaro, L. R. G., Jacomini, M. A., Carneiro, S. R. G. (2016). Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1143-1158. (Limitations of “democratic” participation and management in the São Paulo state network. *Education & Society*)
- Bordignon, G. e Gracindo, R. V. (2001). Gestão da educação: município e escola. In: Ferreira, N. S. e Aguiar, M. A. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez. (Education management: municipality and school. - *Education Management: impasses, perspectives and commitments*.)
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *PCN's: terceiro e quarto ciclos*. Apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, p. 54-58. (Presentation of transversal themes / Secretariat of Fundamental Education)
- Brasil. (2015). Constituição da República Federativa do Brasil. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. (Constitution of the Federative Republic of Brazil.)
- Brasil. Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Law of Guidelines and Bases of National Education) Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acessado em: 24 jan. 2015.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. (National Curriculum Parameters (1st to 4th grade): introduction to national curriculum parameters.)
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 115-166. (National Curriculum Parameters: third and fourth cycles: cultural plurality)
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000. (National Curriculum Parameters (high school): Part IV - Human Sciences and their Technologies.)
- Costa, A. C. G da (2007). Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2020. (Youth protagonism: What it is and how to practice it.)
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Pedagogy of the oppressed)
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2014). *Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional*. Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acessado em: 12 mai. 2019. (Democratic Education Management with Popular Participation in National Education Planning and Organization.)
- Heller, A. (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. (Sociology of daily life.)
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. (The development of the psyche)
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa. Garcia, T.O. (2008). A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: Correa, B.C., Garcia, T.O. (orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, pp. 161-188. (School Organization and Management. - The school as a space for welcoming and participating students. - Educational policies and work organization at school.)
- Lopes, L. A. (2020). *Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto: percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. (A narrative about the training of social educators at the Nossa Senhora do Bom Parto Social Center: perceptions about praxis and professional development.)

- Mackpesquisa (2020). *Relatório Final de Pesquisa*: “Lidando com novos espaços: crianças e adolescentes na apropriação do complexo arquitetônico do Centro Educacional Unificado (CEU) Butantã (São Paulo, Brasil). São Paulo, SP. (Final Research Report: “Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex of the Centro Educacional Unificado (CEU) Butantã.”)
- Mendonça, E. F. (2000). *A regra do jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Tese de doutorado. Universidade de Campinas, Campinas, SP. (The rule of the game: democracy and patrimonialism in Brazilian education. Doctoral thesis.)
- São Paulo (2019). PPP - *Projeto Político Pedagógico* da EMEF CEU BUTANTÁ, São Paulo. (PPP - Political Pedagogical Project of EMEF CEU BUTANTÁ.)
- Rede Butantã (2018). Carta Aberta Rede Butantã - Reunião Extraordinária 17 de outubro. São Paulo. Disponível em: <https://redebutama.blogspot.com/2018/10/carta-aberta-rede-butanta-reuniao.html> Acesso em: 06 nov 2020. (Open Letter Rede Butantã.)
- São Paulo (2003). Centro Educacional Unificado – CEU: a cidadania decolando em São Paulo. São Paulo, PMSP. (Unified Educational Center - CEU: citizenship taking off in São Paulo.)
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2019). *Documento Orientador para o processo de eleição de representantes dos Grêmios Estudantis nas escolas estaduais em 2019*. Anexo II. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Documento-Orientador-Gr%C3%AAmio-2019.pdf>. Acessado em: 15 mai. 2019. (Guiding document for the process of electing Student Union representatives in state schools in 2019.)
- Veiga, I. P. A. (2000). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 10ª ed. Campinas, SP: Editora Papirus. (Political Pedagogical Project of the School: a possible construction.)
- Veiga, I. P. A. (2010). Projeto político-pedagógico da escola de ensino Médio e suas articulações com as ações da secretaria de Educação. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte. (Political-pedagogical project of the high school and its articulations with the actions of the Department of Education. Proceedings of the 1st National Seminar: Curriculum in Motion - Current Perspectives.)
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.] (Imagination and creation in childhood: psychological essay.)

The children's weaving in the appropriation of the space of CEU Butantã¹

Marcia Tostes Costa da Silva², Maria da Graça Nicoletti Mizukami³

Sandra Cristina Andrade Loiola⁴

ABSTRACT. This article aims to analyze how children belonging to CEU Butantan (Unified Educational Center Professor Elizabeth Gaspar Tunala), located in the district of Butantan, in the city of São Paulo, appropriate this space by weaving the construction of their learning process. This is a section of research developed by the members of the Group of Studies and Research in Social Pedagogy (GEPESP), entitled -Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex of CEU Butantan (São Paulo), carried out throughout of the years 2019-2020, by Universidade Presbiteriana Mackenzie in its Postgraduate program in Art Education and History of Culture in partnership with Universities Siegen and Alanus, both from Germany. Initially, the concept of space is presented, seeking an approximation with the Historical-Cultural approach. Following, three episodes experienced by children who inhabit the CEU Butantan are exposed, to elucidate the discussion.

Keywords: Learning Process. Appropriation of the CEU Butantan Space. Children.

Introduction

The aim of this article is to analyze how children belonging to CEU Butantan (Unified Educational Center Professor Elizabeth Gaspar Tunala), located in the District of Butantan, in the city of São Paulo, appropriate this space in the weaving process of learning.

It refers to an excerpt of a research developed by the members of the Group of Studies and Research in Social Pedagogy (GEPESP), entitled - Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex of CEU Butantan (São Paulo), carried out throughout the years 2019-2020, by

1. This article is a product of the project "Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex of the CEU Butantan (São Paulo, Brazil)", financed by Mack research. Linked to the Research Groups in Social Pedagogy and Studies in History of Culture, Societies, and Media, of the Graduate Program in Education, Art, and History of Culture, of Mackenzie Presbyterian University, in partnership with the Universities of Siegen and Alanus, Germany, and the Municipal Secretariat of Education of São Paulo. It also counts on the collaboration of researchers from other national and international universities.

2. Doctorate degree in Education, Art and History of Culture at Universidade Presbiteriana Mackenzie. Education teacher, and pedagogical coordinator at the Barueri public school district.

3. Doctorate degree in Human Sciences, from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (1983). She is currently an adjunct professor III at Universidade Presbiteriana Mackenzie (Center for Education, Philosophy and Theology / CEFT - Graduate Program in Education, Art and Cultural History).

4. Master's student in Education, Art and History of Culture at Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduated in Pedagogy from the Adventist University of São Paulo (1998). She works as a teacher of early childhood education in the city of São Paulo.

Universidade Presbiteriana Mackenzie in its Postgraduate program in Art Education and History of Culture, in partnership with Universities Siegen and Alanus, both from Germany.

To this end, the concept of space is initially presented, seeking an approximation with the Historical-Cultural approach of which Vygotsky is one of the main representatives. Following, some experiences of the children that inhabit the CEU Butantan space are exposed to elucidate the discussion.

1. The appropriation of the CEU Butantan space: seeking a possible approximation with the Historical-Cultural approach

The imminence of the Historical-Cultural approach with the appropriation of space in this text occurs in the aspect in which the existences are spatially located. In this sense, space is attributed the privileged place to explain productions and social processes (Carlos, 2015; Velásquez Ramírez, 2013 apud Pinheiro, Silva, 2018). This position is important, because Vygotsky, in his theory, does not use the term space as a physical location, but means. For Vygotsky, the environment is a source of person. Environment, person and object, language, learning and experiences to promote the development of humanization (Vinha; Welcman, 2010).

For Pinheiro and Silva (2018), the definition of space appropriation has enabled the understanding of the relationship between the subject's constitution and the spaces he experiences: simultaneously, while the subject's identification with the space occurs, this subject undergoes a change and change it. Such an occurrence occurs in a dynamic process of interrelation over time.

This idea is based on the Historical-Cultural approach, which understands human beings and their humanity as products of history, built by men themselves during their existence (Mello, 2007). It is clear that "[...] man is not just a product of his environment, he is also an active agent in the process of creating this environment" (Luria, 2014, p. 25). Thus, throughout human existence and development, in the process of creating and developing culture, man produced his driving sphere, "a set of gestures suitable for the use of objects and instruments - and with the driving sphere, he also created the intellectual functions involved in this process" (Mello, 2007, p. 86).

Mello (2007) explains that, through the process of creating culture - objects, values, habits and customs, language, logic, science, man built his humanity, that is, he formed human qualities.

According to this author, Marx was the first to recognize the social and historical nature of the human being. For him, human beings take ownership of human qualities when he appropriates the objects of culture that have been historically and socially built. For Marx:

all your relations with the world - seeing, hearing, smelling, savoring, thinking, observing, feeling, wishing, acting, loving - in short, all the organs of your individuality, like the organs that are directly communal, are, in its objective action (its action in relation to the object) the appropriation of that object, the appropriation of human reality (Marx, 1962, p.126).

Pinheiro and Silva (2018) seek the theoretical basis for space appropriation, based on Graumann's study (1976) on the Marxist origin of the concept of appropriation. Thus in this regard, Graumann (1976), proposed that Marx had an understanding that man develops in a social environment impregnated by creations built historically. This means that each generation that passed through a certain historical period, left its legacy built by work, which, in the author's conception, was the human exteriorization in the world and consisted of the potentializing element of social processes. In this way, the generations appropriated what they produced to dominate nature and satisfy their needs, adapting and changing it, according to the demands of society (Pinheiro; Silva, 2018).

For Marx, the appropriation of these objective marks left by each generation allowed future ones to develop human skills as they adjusted them to their capacities and aptitudes to use them. In this logic, he understands that human consciousness itself is the result of a historical-social process. (Pinheiro; Silva, 2018).

This thought is based on the conception of dialectical overcoming, given by Hegel, which is “simultaneously the negation of a certain reality, the preservation of something essential that exists in this denied reality and the elevation of it to a higher level” (Konder, 2008, p. 25). This overcoming means that the new ways of dealing with something carry elements of the previous one, which are subject to change. Take, for example, the way in which human beings relate to agriculture: it can be seen that the idea of depositing the seed in the soil and bringing water to it so that it develops and produces fruit has been preserved. However, this relationship has undergone several changes throughout history due to technological development.

Vygotsky, as a thinker of Marxist ideas, borrowing some of them, understands that human development was achieved through its relationship with social contexts, mediated by others and by social signs. He proposed that, even if man receives great biological influence, he is a social being, a historical and active subject who consciously builds himself as he acts on his reality and transforms it. For Vygotsky, “the subject is not made from the inside out. It is not a passive reflection of the environment, nor a spirit prior to you in contact with things and people. On the contrary, it is the result of a relationship” (Rivière, 1984, p. 36, our translation).

Thus, the author, when attributing to the environment a primordial role in human development, makes a great contribution to childhood education, because he proposes that, when approaching the environment, one starts from the perspective of the relationship established between child and environment, taking into consideration your age group. For Vygotsky, the child builds different relationships with the environment at each coming of age (Vinha; Welcman, 2010).

According to Vinha and Welcman (2010), in Vygotsky’s theory, the elements that can determine the psychological development and the conscious personality of the child are those related to the experience. The term experience (in Russian *perejivanie*) has enormous meaning for Vygotsky,

the experience is a unit in which, on the one hand, in an indivisible way, the environment, what is experienced is represented - the experience is always linked to what is located outside the person - and, on the other hand, it is represented as experiencing it, that is, all the particularities of the personality and all the particularities of the environment are presented in the environment (Vinha; Welcman, 2010, p. 4).

The experience, in the Historical-Cultural approach, supports the idea of an individual, in its entirety, which dialectically links external and internal aspects, establishing a relationship with the society to which it belongs.

In this way, the experience of a given situation in the environment, what the child lived, the knowledge he acquired in the process of doing something, giving it meaning and meaning, can determine its influence on his future development (Vinha; Welcman, 2010).

Thus, the Historical-Cultural approach includes a concept of a child who, from a young age, is able to explore spaces, objects, as well as to establish various interactions, between person and person, with objects and with space, and to formulate explanations about the world he experiences (Mello, 2007). This definition is harmonized with children, as a social actor, because it is born within a social context (Sarmiento, 2013). And this is how it is endorsed by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education as:

a rightful historical individual subject who, in the interactions, relationships and everyday practices he experiences, builds his personal and collective identity, plays, imagines, fantasies, wishes, learns, observes, experiences, narrates, questions and builds meanings about nature and society, producing culture (Brazil, 2010, p. 12).

Corsaro (2002) contributes to the idea of a child as a social being, by proposing that “[...] children start life as social beings inserted in a social network already defined and, through the development of communication and language in interaction, with others, build their social worlds” (Corsaro, 2002, p. 114). With this thought, Corsaro (2002) opens the dialogue for the understanding that the socialization of children does not occur in a linear way, but through a reproductive process. Such understanding means that, in the search for the interiorization of the culture of the adult world, they do not act individually but in the collective. Thus,

they become part of the adult culture, producing it creatively and building what, as seen, the author names culture of children's peers.

Child peer cultures are „[...] a stable set of activities or routines, artifacts, values and concerns that children produce and share in interaction with others“ (Corsaro, 2003; Corsaro and Eder, 1990 apud Corsaro, 2011, p. 128). The cultures of children's pairs allow children to carry out an interpretive reproduction process of the adult world, when they give meaning to the reality that surrounds them, formulate hypotheses, deal with the rules of the adult world imposed on them, appropriately appropriate themes of adult life and transform them to build their own children's cultures, and also by creating resistance to the adult world (Corsaro, 2002, 2011).

The interpretative reproduction in this work appears in the make-believe game of the children, who, even very small, make the sparks of this creative and imaginative play emerge. This is because, since babies, they are nurtured by a space that generates opportunities (Fortunati, 2009) that contain the source of development, as well as by competent teachers who not only perceive but also interpret their voices and establish relationships with them.

Pretending to play in the perspective of Corsaro (2002) refers to collaborative activities in which children relate real life experiences. And, according to Mello, (2007) make-believe allows the child, when putting himself in the other's place (in the case of the adult), to aim his behavior to perform actions above his age makes the child exercise and learn to control your will and conduct. Pretending promotes the expansion of knowledge, organization and reorganization of the child's thinking; it also provides reading and understanding of the world around you.

2. Knowing the place mentioned: the context of CEU Butantan

The Unified Educational Center Professor Elizabeth Gaspar Tunala (CEU Butantan)⁵ is an educational complex formed by the following educational units: CEI CEU Butantan, EMEI CEU Butantan, EJA (Youth and Adult Education), EMEF CEU Butantan, ETEC of São Paulo (currently with Administration and Human Resources courses, each of which has thirty vacancies in the evening).

Belonging to an architectural project conceived by the team of architects from the Department of Buildings of the Municipality of São Paulo, EDIF, in the years 2001 to 2004, under the management of Mayor Marta Suplicy, CEU Butantan is part of the proposal to build Educational Centers (CEUS).

It is an ambitious and valuable project that seeks to contemplate popular education, through Culture and Sports hubs in the most vulnerable areas of the city of São Paulo. CEUS, in general, have a multi-sports court, theater, playground, swimming pool, library, telecentre and spaces for workshops, workshops and meetings, all accessible to the community throughout the week, offering a diversified program for all ages and also the use of leisure equipment, technology and sports practices.

CEU Butantan, located at 1700, Engenheiro Heitor Eiras Garcia, Ave. has an extension of 19,078 m², of which 13,246 m² is built area.

The built area has the following structure: the largest block, in the shape of an orthogonal grid, comprises the classrooms, cafeteria, library, computers, bakery laboratory, exhibition area and social area; the smallest volume, the elevated disk of the soil, is the nursery; and the third volume, a five-story cobblestone, brings together the theater, the covered court and the music room. And it also has a park, skate rink, swimming pools with sizes suitable for children and adults, sports courts, dance and multipurpose exercise room, music studio, art and sewing studios, a chess club room, a park outside, a school bakery, in addition to the Carlos Zara Theater (with 450 seats), the Jornalista Roberto Marinho Library and the Telecentre (a multipurpose public space) and SP Cine.

5. The data for the characterization of CEU Butantan were extracted from the article being published: Children and the appropriation of public educational spaces, produced by researchers Monica Abud Perez de Cerqueira Luz and João Clemente de Souza Neto, members of the research group GEPESP.

The rest of the space corresponds to the green area that contains a lot of land, forest, water mines, streams, lakes and vegetable gardens.

The spaces that children appreciate most are the forest, the pool and the park. They also like the walks to-and-fro from these places, where they are inspired to build their narratives, have their experiences and constitute themselves as unique and whole subjects.

3. The construction of the methodological path and the collection of data to apprehend the children's weaving in the appropriation of the CEU Butantan space

This research is part of the qualitative studies in the perspective of Historical-Cultural theory. This is equivalent to saying that in order to understand how children re-signified the CEU Butantan space, it became necessary to know the culture that constituted it. At the same time, the research partners were considered to be social actors, holders of voices, possessing a life story with their own experiences.

This type of research enabled the researcher to take a new stance: that of leaving his position as a passive, contemplative observer to work in the construction of dialogical relationships with research partners, with the ethical commitment to respect their individualities, without losing connection with the collective and the context in which they were inserted.

Having made these important observations about the methodological bases of the research, the presentation of the data collection carried out as follows.

The data were collected over a period of six months. During this time, the researchers, divided into three teams - CEI, EMEI and Fundamental - articulated during the days of the week, between morning, afternoon, or the whole day, to accompany the group of children, adolescents and teachers in their journeys through CEU.

Through participant observation, following rounds of conversations with teachers, visits to classrooms and spaces where these subjects lived, records were made in each researcher's field diary. Some photographs were also taken to capture and materialize the scenes collected by the researchers' attentive gaze, photos that, at the same time, aid memory in the rescue and in the fidelity of the information.

From this collected material, some clippings were made, using the narratives of the children and the teachers, in situations in which they demonstrated the appropriation of the CEU Butantan space and built their experiences.

The children's narratives that follow on episodes 1 and 2 were provided by researcher Mônica Abud Perez, a member of this research group responsible for monitoring the study at the CEU Butantan day care center. The shared materials consisted of written notes from her field diary and photographs, taken in real time, while she was with the children in their interactions and appropriations of the spaces and materials of the CEU.

The narrative developed on episode 3, the dialogue with teacher Angelita from the Municipal School of Child Education (EMEI) at CEU Butantan, was the result of the writings in the field diary and the memory of researcher Márcia Tostes Costa da Silva. In this dialogue, the teacher related and emotionally relived her memories with her five-year-old children during the project about the ants.

Once the theoretical foundations have been made and the research site has been contextualized, the presentation of the children's fabric as they take ownership of the CEU Butantan space follows.

4 Children weaving the process of appropriation of the CEU Butantan space

[...] walking through the spaces of Early Childhood Education, in other places where children present themselves, breaks with these spaces so accustomed and closed to the geographic discourse and allows us to find narratives such as: "it is the shadow of the tree that leaves feet see the stone" [field note, day care UFF, 2010]. Children unaccustomed spaces used by adults (Lopes, 2018, p. 129).

Lopes' (2018) thought explains the child's power to modify space, given his desire to adapt it, discover it and sculpt his marks on it. This idea of space that is altered by the action of the subject and that causes transformations in this subject that interacts with him establishes a relationship with Vygotsky's Historical-Cultural approach that we have been building in this text.

When the original CEU Butantan project is resumed, it is notable that there are no bars and walls, because the initial idea was that the community around the CEU would live harmoniously and dialogically, in an exchange of knowledge and freedom, while enjoying the same places. However, due to the need to protect the children and adolescents who dwell there, in compliance with Law No. 8,069 of July 13, 1990, which provides for the Statute of Children and Adolescents, the protection of children and adolescents in their Article 18. "It is everyone's duty to ensure the dignity of the child and adolescent, making them safe from any inhuman, violent, terrifying, vexing or embarrassing treatment" (Brazil, 1990). In compliance with this law, there was a need to build walls and railings. However, the human being's ability to reinvent and transform the spaces in which he dwells allows one to think about the materialization of the thought of dialectical overcoming, given by Hegel, that is, it was necessary to deny some principles of the original proposal of the CEUS project. What was considered essential was maintained. The result was a readjustment of the initial proposal with adjustments and the creation of new elements to meet the demand of children, adolescents and adults who live day by day in this space (Konder, 2008).

When you enter CEU Butantan, it is noticeable that, even with its bars and walls, life pulsates intensely inside, irrigated by the capacity that the subjects who presentify this place, have to bring innovation and unbind it of the way thought by the adult. This idea was captured by the researchers in the episodes that follow.

Episode 1

Another scene of the children's daily life took place at the Daycare (Centro Educação Infantil - CEI), under the watchful eyes of researchers and their teachers, who were watching them closely, in an external space of the Daycare. The teachers enriched these children's various games, with objects and mediations that did not cause direct interference in their experience, unless they were invited to participate.

In the various experiments and games that the children performed, the researcher Mônica Abud Perez, one of the members of this research, made the following cut of the scene that follows:

_ Look! there is the 26-month-old child (A), who was inside the sand tank playing alone; calls another child who was out of the tank, closest to her, and says:

„- Come and eat, mommy already made your meal“.

The child (B), 27 months old, immediately went to the sand tank, joined the child (A), took the bucket with sand inside and pretended that he was eating. The child (A) asked the child (B):

„- Did you like the noodles?“

Child (B) replied:

„- Look, I ate everything and are you going to give me ice cream now?“

The child (A) looked at the child (B), put his hand on his head and said:

„- Mom doesn't know how to make it, no“.

Child (B) turned and said:

„- Now I'm mom, okay ... I'm going to make chocolate and strawberry ice cream“.

These reports from the researcher Mônica's field diary present the importance of space in the constitution of children's humanity. It is identified, with this game of experimenting, the make-believe, that children, even very small, externalize their experiences of the memories of the relationship of mother and daughter.

Within their totality, as social beings, children use all their resources to read, interpret, transform and question the world. For that, they use a hundred languages (Malaguzzi, 1999), as the sign in this example “the child (A) looked at the child (B), put his hand on his head and said [...] - Mommy doesn't know how to make it, no”. In this excerpt, it is worth highlighting the corporeity of the small child: he lives and experiences, in his body, all the sensations that are presented to him and, even before he expresses himself verbally, he already demonstrates through his body, through gestures, what is felt.

And what follows on the scene allows us to capture the beauty of the language used by these children, and reinforces Vygotsky's thought, when he gave language an invaluable value, by assigning him the role of organizer of development in the thought processes (Luria, 2014). And yet, because he considered it essential for the interiorization of historically constructed and culturally organized contents (Jobim and Souza, 2012). Vygotsky proposes that:

[...] the specifically human capacity for language enables the child to provide auxiliary tools to solve difficult tasks, to overcome impulsive action, to plan a solution to a problem before execution and to control their own behavior. Signs and words constitute for children, first and foremost, a means of social contact with other people (Vygotsky, 2007, p. 17-18).

Another essential point that this scene presents is the opportunity for children to participate in interactions between subjects, subjects and space and subject and objects, interactions that enable them to transform space and simultaneously be transformed by it (Pineiro; Silva, 2018). In this situation of multiple interactions, children, as social beings, take ownership of human qualities when they take ownership of the cultural objects that have been constructed historically and socially. This is made possible through the opportunity to act directly on the space thought and organized for them. By presentifying this place, children can exercise the seeing, hearing, smelling, thinking, observing, feeling, wishing, acting, loving ..., connecting with the space in which they are immersed (Marx, 1962).

It is also noted, in the richness of the elements contained in this picture, the game of make-believe of these children. In it, they bring cultural elements such as noodles, perhaps a very common food in their homes. And the response of the child who ate everything, demonstrates that he has the perception that this attitude pleases the adult responsible for it. It is understood in this context of make-believe, that it is not a simple imitation of appropriation of the adult world, but of an appropriation in a creative way of certain information from that world and the construction of its culture of children's pairs (Corsaro, 2002).

In this game that emerged from the space that instigates, creates possibilities and contains the sources for learning and development (Vinha; Welcman, 2010), the child when he perceives himself in a situation which he was unable to cope with, at the moment when he was the ice cream is requested and, she says she doesn't know how to make it, she accepts the other's solution, through the exchange of roles. It is observed that the child who requests the ice cream demonstrates the mastery that, in the world of adults, when he shows an appropriate behavior, he is rewarded. Hence his genius in ordering the ice cream soon after saying that he ate all the food. This shows a competent, creative child, social actor, able to read the world and assign answers to them on their own and, at the same time, connected since their birth with the social environment (Mello, 2007; Corsaro, 2002, 2011; Sarmiento, 2013).

Immediately after hearing from the child who played the role of mother, who did not know how to make ice cream, the other (little daughter) proposes the inversion of roles, stating that she knew how to make ice cream and two flavors: strawberry and chocolate. This situation experienced by these two children, makes it possible to resolve a conflict in a brilliant way and without the need for adult intervention. It also demonstrates the potential of space as a generator of learning and development.

Episode 2

In another fragment of the field diary of the researcher Mônica Abud Perez, now apprehended in the space called the daycare circle, a group of very young children played with the motorcycles. Some went slowly, looking at and calling the colleague behind them. Others more fearlessly walked quickly. At one point, a 26-month-old child (G) said:

“- Stop, you ran and you can't. Stop“.

The other 32-month-old child (H) stopped, turned to the 26-month-old child (G) and said very quietly:

„- I was kidding, it's not really, no“. „Look, my father says that in the real car he can't run, because it hits and hurts“.

The 26-month-old child (G) spoke to the 32-month-old child (H):

„- So, let's play giving people rides and slowly“.

Both started another game and spoke, as they drove their carts:

“- Who wants a ride? „

This powerful scene allows the understanding of these children seen in their entirety, connecting their internal skills with aspects of the external world. Such capacity, as previously discussed, is linked to the experience that guarantees the resources lived in a significant way by these children. The experience makes it possible to bring to the scene of make-believe playing, the elements of her memory about rules and behaviors, from the way of riding a motorcycle, of driving her as a driver, as well as the rules of traffic operation, applied and created by the adult world, even the game of giving a ride to friends (Corsaro, 2002; Mello, 2007).

However, what pops out happens when the child (G) tells the child (H) to stop, because he is running. We can imagine that it recalls the information that running in traffic is dangerous. And the most surprising thing is that the child answers (H) that he was joking, that is, in the game he can run. It is noted that in this make-believe play, the child (H) has the notion that the situation is not real. It then presents a behavior that would be above expectations for its age group (Mello, 2007).

However, what pops out happens when the child (G) tells the child (H) to stop, because he is running. We can imagine that it recalls the information that running in traffic is dangerous. And the most surprising thing is that the child answers (H) that he was playing, that is, in the game he can run. It is noted that in this make-believe play, the child (H) has the notion that the situation is not real. It then presents a behavior that would be above expectations for its age group (Mello, 2007).

The analysis of this scene also demonstrates the competence of both, to deal with the rules of the adult world, to carry out negotiations to understand and solve the problem in a creative way, reproducing and interpreting the culture of the world, while playing and reading the adult world, as competent subjects, even when it is evident in his speech (G) “- So, let's play giving people rides and slowly”. The analysis of the speech of this child suggests that they are at different levels of development in play, while for the child (H) it was easy to do what they cannot do in real life; the child (G) maintains a behavior of dealing with the situation in a concrete way. However, they continue to play without any problem.

The way in which these children appropriate the space expresses the domain they have of their physical space: walking, climbing, taking care of themselves and the other. Thinking about space as a source of learning and development and as a generator of opportunity, supposes a conception of a child as a historical and social subject, whole, connected with the world, which is constituted by the diverse interactions he makes with objects, space and person; with this thought, space becomes the privileged place to explain children's productions and social processes (Carlos, 2015; Velásquez Ramírez, 2013 apud Pinheiro, Silva, 2018).

Episode 3

The situation to be exposed below is part of a section of the field diary of researcher Márcia Tostes, one of the members of this research group, collected through a conversation with teacher Angelita of EMEI (Municipal School of Early Childhood Education) of CEU Butantan.

Teacher Angelita, in her reference room⁶ with five-year-old students, on that day, was taking a walk in the woods. The aim was to play and explore (collect natural objects or observe the area) in such a rich environment of natural and cultural elements. The children continued unaccustomed to the adults' used space (Lopes, 2018), cheerful, going up and down the steep terrain; they slipped on the grass, jumped to reach the trees, watched the vegetation, the tree trunks, the land and everything else that curiosity drove them to research.

Suddenly, one of them stopped, ducked towards the ground and started to follow a trail of ants carrying leaves and other things towards the anthill. Soon, others, captured by the contemplative and researching act that observed the ants, also started to follow her. The teacher, although attentive to the group, noticed the situation: she followed them closely. There was no interference at this time.

When they returned to the room, they continued talking about the ants. The teacher, realizing the enormous interest in the theme and, having seen a possibility to expand their experiences and knowledge, with the knowledge built by the cultural heritage of humanity, started the project on ants. The idea of expanding the children's experiences and knowledge, with scientific, cultural and artistic knowledge, built by humanity, is in perfect harmony with the fact that the human being develops in a medium full of historically constructed creations, and at the same time, to appropriate them, takes ownership of human qualities (Pineiro; Silva, 2018).

Based on the interest, the hypotheses, the research and the knowledge that the children built together with the teacher, to unveil the theme about ants, the project expanded beyond the children's room of Professor Angelita. In her report to the researcher, the professor informed that other rooms were also involved with the research. The children used the forest as a laboratory to observe ants in real time, raise hypotheses, collect material, investigate. However, it was in the Library or in the reference room that they sought scientific knowledge in books, magazines or on the internet.

It is worth noting that the forest, the library and the children's reference room were spaces that, in Vygotsky's perspective, contained the sources for learning and human development (Vinha; Welcman, 2010). In it, children could interact with objects that enabled knowledge and also with adults who mediated them.

The project related to ants, enhanced by the possibility of children having a very rich green area at school and having access to this space, made it possible to build much learning, including respect for the environment and living beings.

Thus, when presenting these three episodes with children at different ages, it was noticed that the relationships they established when appropriating the spaces of CEU Butantan were governed by subjects who projected themselves in a whole, creative and competent way. They were children who wanted to challenge the world, each doing it based on their experiences, their internal resources, dialoguing with the external environment, supported by an adult who was deeply interested in nurturing their achievements.

5. Some considerations

The methodological choice of this research, through the Historical-Cultural approach, gave us the possibility of conceiving the child as a historical and cultural subject, connected with the context to which he belongs.

6. In early childhood education the term reference room is used, instead of classroom, this according to Resolution No. 5, of December 17, 2009 (*) It sets the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education in its art. 8th item VI, p. 3.

It became evident that the child who learned and developed in the CEU Butantan spaces in the weaving of his construction was a social actor, a whole being who interacted in a competent and intentional way with objects, with people and with space, at the same time as it appropriated these spaces.

It was noted that through playing make-believe and experiences, the child, using his unusual, creative and intelligent ability to reproduce and interpret the adult world, was able to cope with the reading and his re-signification through the creation of children's peers' culture.

It is worth highlighting that a space designed and built from the needs and interests of students, under the tutelage of a teacher, as a competent subject who supports their path, considering their specificities, has high chances of becoming a generating space for opportunities for the learning and development of the children who presentify it.

6. Acknowledgments

This article is a by-product of the Project "Dealing with new spaces: children and adolescents in the appropriation of the architectural complex CEU Butantan (São Paulo, Brazil)", funded by Mackpesquisa. Linked to the Research Groups in Social Pedagogy and Studies in the History of Culture, Societies and Media, of the Graduate Program in Education, Art and History of Culture, at Mackenzie Presbyterian University, in partnership with the Universities of Siegen and Alanus, from Germany, and the Municipal Education Secretariat of São Paulo. It also has the collaboration of researchers from other national and international Universities.

References

- Brazil. (1990). *Law No. 8069 of July 13, 1990*. Provides for the Statute of Children and Adolescents and provides other measures. Brasília (DF). Available at http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Retrieved on March 12, 2020.
- _____. (2009). *CNE / CEB Resolution nº 5*. Available at http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Retrieved on May 3, 2020
- _____. (2010). National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Brasília (DF), MEC / Secretariat of Basic Education. Available at http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_práticas_cotidianas.pdf. Retrieved on May 10, 2020.
- Corsaro, WA. (2002). *A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças*. Educação, Sociedade & culturas, nº 17, p. 113-134. Available at <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Recovered on July 25, 2019.
- _____. (2011). *Sociologia da infância*. Translation Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 9-162.
- Fortunati, A. (2009). *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Translation Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 47-173.
- Graumann, CF. (1976). Le concept d'appropriation (Aneignung) and the d'appropriation modes of l'espace. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l'espace construit de Strasbourg*, p.127-134.
- Jobim and Souza, S. (2012). *Infância e linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Konder, L. (2008). *O que é dialética*. 28 ed. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lopes, JJM. (2018) Geografia da infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais. In Santos, MW, Tomazzetti, CM, Mello, SA. (Org.) *Eu ainda sou criança educação infantil e resistência*. São Carlos: EdUFSCar.
- Luria, AR. (2014). Vygotsky. In Vygotsky, LS, Luria, AR, Leontiev, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Translation Maria da Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo: Icon, p. 21-37.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. Em Edwards, C, Gandini, L, Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Translation Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Marx, K (1962). Economic and philosophical manuscripts. In Fromm, E. *The Marxist concept of man*. Translation by T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Brazilian civilization, p. 91-179.
- Mello, AS. (2007, January/june). Childhood and humanization: some considerations in the historical-cultural perspective. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104. Available at <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Retrieved on May 23, 2020.
- Pinheiro, LR, Silva, APS. (2018). Appropriation of space and historical-cultural psychology: reflections and notes for possible approaches. *Brazilian Archives of Psychology*. Rio de Janeiro, 70 (3). 259-273. Available at http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300018. Retrieved on May 20, 2020.
- Rivière, A. (1984). *Vygotski's Psychology: about the wide projection of a short biography*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sarmiento, MJ, Pinto, M. (2013). *Children and childhood: defining concepts, defining the field*. Available at <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmiento-manuel-10.pdf>. Retrieved on March 5, 2020.
- Vinha, MP, Welcman, M. (2010, august) *Fourth class: the question of the environment in pedology*. Lev Seminovich Vygotski. Márcia Pileggi Vinha (Translator); Psychology USP, vol. 21 n. 4, São Paulo. Available at https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642010000400003&script=sci_arttext&tln=pt. Retrieved on April 18, 2020.
- Vygotsky, LS. (2007). *The social formation of the mind: the development of higher psychological processes*. Translation José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange AstroAfeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Rezension / Book review

Albert Schmelzer



M. Michael Zech (2021)

Die Entstehung der modernen Zivilisation. Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales.
edition waldorf.

ISBN 978-3-949267-08-6

Der Geschichtsunterricht der 8. Klasse an Waldorfschulen stellt das Entstehen der modernen Zivilisation in den Mittelpunkt, die Schüler*innen – so einer der Lehrplanhinweise Rudolf Steiners – sollen erfahren, „wie die Dampfmaschine, der Webstuhl, das Mechanische usw. die Erde umgestaltet haben [...]“¹ (Steiner 2019, S. 681). Mit diesem kulturgeschichtlichen Ansatz, der bis in die Gegenwart hinein verfolgt werden soll, ist ein breites Themenfeld umrissen: Es geht darum, die technischen, wirtschaftlichen und lebensweltlichen Veränderungen seit der Mitte des 18. Jahrhunderts mitsamt ihren sozialen und ökologischen Folgen zu behandeln. Da in diesem Kontext auch so komplexe Themen wie die Entwicklung der Stahlproduktion, der Ölindustrie, der Elektrotechnik sowie der modernen Verkehrs- und Kommunikationsmittel, bis hin zur Raumfahrt und zum Smartphone, zu beleuchten sind, war es bisher nicht leicht, didaktisch aufbereitete Materialien aufzufinden, die den Schüler*innen – ergänzend zu den Darstellungen der Lehrkraft – eine eigenständige Auseinandersetzung ermöglichen. Diese Schwierigkeit ist nun durch das von M. Michael Zech, Professor für Geschichtsdidaktik an der Alanus-Hochschule, unter Mitarbeit von Ernst-Christian Demisch, Ines-Bianca Vogdt und Simone Weber verfasste Material- und Arbeitsbuch behoben worden.

1. Steiner, Rudolf (2019): Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar. Studienausgabe. Basel: Rudolf Steiner Verlag, S. 681.

Anliegen und Aufbau

Gleich zu Beginn wird das Anliegen der Veröffentlichung umrissen, indem die Schüler*innen direkt angesprochen werden: „Das vorliegende Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler thematisiert die Entstehung unserer technisch hoch entwickelten Zivilisation in den vergangenen 250 Jahren. Es geht dabei darum, die geschichtlichen Ereignisse bzw. die Ergebnisse von Erfindungen und unternehmerischen Leistungen nicht nur kennen zu lernen, sondern an diesem Thema Geschichte zu denken, d.h. Dir soll Gelegenheit gegeben werden, Zusammenhänge, Folgen und Entwicklungen selbst zu erarbeiten. Du sollst so Dein eigenes Geschichtsbild, Deine eigene Geschichtserzählung ausbilden.“ Um dieses Ziel zu erreichen, wurden historische Zusammenfassungen, Kurzbiografien wichtiger Persönlichkeiten, Bilder, Karten, Statistiken und Grafiken so zusammengestellt und mit Arbeitsanregungen versehen, dass die Schüler*innen selbstständig mit diesen Materialien arbeiten können.

Inhaltlich gliedert sich das Buch in fünf Abschnitte, die jeweils den Zeitraum der letzten 250 Jahre beleuchten. In einem ersten Teil wird der Wandel unserer Lebensweise wie in einem Zeitraster dargestellt, zunächst in einer Bilderfolge vom Leben der Jäger und Sammler bis hin zur automatisierten Autoproduktion der Gegenwart, dann am Beispiel der Entwicklung der Stadt Chicago, schließlich durch

Anregungen, im Sinne einer Nahgeschichte historische Spuren im eigenen Lebensumkreis aufzufinden.

Ein zweiter Abschnitt thematisiert die Schritte der Industrialisierung; hier geht es um die Bedeutung der Baumwolle für die Textilherstellung, um die Energieträger Kohle, Erdöl und Elektrizität sowie um Eisen und Stahl.

Die Revolutionierung von Verkehr und Kommunikation wird im dritten Abschnitt behandelt: Dampfschiffe und Kanalbauten ermöglichten den Transport von Rohstoffen und Fertigprodukten zu Wasser, die Eisenbahn erfüllte diese Funktion auf dem Land und schuf die Voraussetzungen für schnelles Reisen über weite Entfernungen. Die individuelle Mobilität steigerte sich durch die Entwicklung des Autos in zuvor unvorstellbarem Ausmaß; Luftschiffe, Flugzeuge und Düsenjets überbrücken die Kontinente, die Raumfahrt eröffnete das Tor zu kosmischen Räumen. Atemberaubend auch die Schritte der Fernkommunikation: vom Wink-Telegraphen über die elektrische Telegrafie, das Telefon, den Funk, Radio und Fernsehen, Radar und GPS zum Computer, das World-Wide-Web, Mobiltelefon und Smartphone – Raum und Zeit scheinen zu schwinden, nahezu in Echtzeit stehen Informationen aus aller Welt zur Verfügung.

Der vierte Abschnitt widmet sich den individuellen, sozialen und ökologischen Folgen der Industrialisierung. Er beginnt mit einer eindringlichen Darstellung der Sklaverei auf den Baumwollplantagen der USA im 19. Jahrhundert und führt über die Schilderung der Entstehung des Industrieproletariats und die elenden Lebensbedingungen der Arbeiter in der frühkapitalistischen Gesellschaft mitsamt der Kinder- und Frauenarbeit hin zu Lösungsansätzen der sozialen Frage; in diesem Kontext werden der Marxismus und die Arbeiterbewegung, Unternehmer wie Alfred Krupp, Ernst Abbe und Friedrich Harkort sowie kirchliche Initiativen wie die Gesellenvereine Adolf Kolpings und die Sozialenzyklika „*Rerum novarum*“ von Papst Leo XIII. und die Einführung der gesetzlichen Kranken-, Unfall-, Invaliden- und Rentenversicherung durch Reichskanzler Otto von Bismarck thematisiert. Zudem erfolgt ein Ausblick auf die Automatisierung von Arbeitsprozessen und den Wandel von der Industrie- in die Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft der Gegenwart. In einem letzten, fünften Abschnitt werden die

Folgen der modernen Zivilisation für Mensch und Umwelt dargestellt. Hier wird der Fokus auf die chemische Industrie gerichtet, welche synthetisch-künstliche Stoffe wie Farben, Waschmittel, Beschichtungen, Werkstoffe wie PVC, Nylon und vieles mehr herstellt, was uns im Alltag umgibt. Dabei wird die Ambivalenz vieler Chemieprodukte betont. Denn einerseits tragen beispielsweise Kunstdünger zu Ertragssteigerungen in der Landwirtschaft bei, andererseits laugen sie die Böden aus, führen zu Erosion und belasten das Grundwasser. Ähnlich bei der E-Mobilität: Sie ist ohne den Einsatz von Chemikalien in Batterien nicht möglich, andererseits entstehen durch den Energieeinsatz und die hochgiftigen Abfallprodukte bei der Batterieherstellung neue Umweltbelastungen. Aufbauend auf dieser Einsicht werden die Notwendigkeit eines bewussten Umwelt- und Klimaschutzes sowie das Prinzip der Nachhaltigkeit thematisiert. Abschließend wird darauf verwiesen, dass wir durch unsere Eingriffe in die Natur seit der Industrialisierung in eine neue Epoche der Menschheitsentwicklung eingetreten sind, die als Anthropozän, Erdzeitalter des Menschen, bezeichnet wird; sie fordert, dass wir unsere Verantwortung für Erde und Mitmenschen ergreifen.

Einladung zum Durchblättern, Lesen und zu eigenen Recherchen

Vergegenwärtigt man sich die Fülle der angesprochenen Aspekte, so wird deutlich, dass es mit dem Arbeitsbuch gelungen ist, ein inhaltlich differenziertes Bild der Entstehung der modernen Zivilisation zu zeichnen, das sowohl globale wie auch lokale Aspekte berücksichtigt. Die zusammenfassenden Texte und biografischen Skizzen sind fachkundig und informativ geschrieben, dabei in einer klaren, für Schüler*innen einer 8. Klasse gut verständlichen Sprache. Die sorgfältig ausgewählten Text- und Bildquellen veranschaulichen und vertiefen die behandelten Themen, teilweise enthalten sie eindrückliche Schilderungen, etwa von der Arbeit eines Hauers im Kohlebergbau oder vom Anblick der Erde aus dem All durch den russischen Kosmonauten Juri Gagarin. Angeführte Fragen oder Arbeitsanregungen helfen den Schüler*innen, die Quellen zu erschließen und stellen vielfach einen Bezug zur Gegenwart her. Von großem Vorteil für den praktischen Gebrauch ist die anspruchsvolle grafische Gestaltung: Die verschiedenen Kapitel sind unterschiedlich farblich charakterisiert, Bilder, Fotos, Karten, Grafiken und Statistiken wechseln einander in lebendiger Folge

ab, ein Song ist mit einem QR-Code versehen, sodass er online gehört werden kann. Kurz: Das Buch lädt zum Durchblättern, Lesen, Nachdenken und zu weiteren Recherchen ein.

Hinweise für Lehrer*innen

Für Lehrer*innen ist ein von M. Michael Zech verfasstes Begleitheft mit didaktisch-methodischen Anregungen verfasst worden, das gratis auf der Website der Pädagogischen Forschungsstelle heruntergeladen werden kann. Darin findet sich die wichtige Anmerkung, dass sich die Unterrichtsmethodik der Waldorfpädagogik im Fach Geschichte in drei aufeinander folgende Phasen gliedert. Zunächst geht es darum, durch eine lebendige, anschauliche Darstellung eine Weltbegegnung zu ermöglichen, so dass bei den Schüler*innen konkrete und erlebnisgesättigte Imaginationen entstehen können. Anschließend gilt es, das Gehörte im gemeinsamen Gespräch zu charakterisieren, einzuordnen oder durch die Arbeit mit Quellentexten, Bildern oder Karten zu ergänzen und zu vertiefen. Erst am nächsten Tag, nach dem Durchgang durch die mentalen Verarbeitungsprozesse des Schlafes, wird die behandelte Thematik gedanklich so durchdrungen, dass eine Gesetzmäßigkeit oder ein biografischer Impuls – in der 8. Klasse wird es vor allem um kausale Verbindungen gehen – aufleuchten.

Das vorliegende Arbeitsbuch eignet sich, sofern es in den Unterricht einbezogen wird und nicht dem eigenständigen Lesen, Nachdenken und Recherchieren der Schüler*innen vorbehalten bleibt, vor allem für die Verwendung in der zweiten Unterrichtsphase; es kann und soll die anspruchsvolle, bildhafte Geschichtserzählung im ersten Teil nicht ersetzen. „Die zusammenfassenden bzw. einleitenden Texte ersetzen nicht die Darstellung Deiner Lehrerin bzw. Deines Lehrers, sondern sie ergänzen diese“ (S. 9),

heißt es ausdrücklich in dem Arbeitsbuch. Diese Bemerkung ist von entscheidender Bedeutung. Denn das Spezifische der waldorfpädagogischen Geschichtsdidaktik in der Mittelstufe besteht gerade darin, dass die Lehrer*innen in den Klassen 5-8 Geschichte „mit dem Anspruch lebendig-bildhafter Konkretheit“² vortragen, so dass Interesse und Phantasie angeregt werden, vielleicht auch Begeisterung entzündet wird. Denn der methodische Weg geht vom Bild zum Begriff, vom Erleben zur Reflexion, vom Konkreten zum Allgemeinen. Insofern sind Waldorflehrer*innen im Prozess der – möglichst langfristig angelegten – Unterrichtsvorbereitung weiterhin aufgerufen, sich in die Biografien exemplarischer Erfinder, Unternehmer und Sozialkritiker sowie in lebendige Darstellungen zu Arbeits-, Lebens-, Verkehrs- und Wohnverhältnissen einzuleben; die im Arbeitsbuch abgedruckten biografischen Skizzen und Materialien sind dafür eindeutig zu kurz.

Dennoch stellt das Buch auch für Lehrer*innen eine wesentliche Hilfe dar, gibt es doch einen profunden Überblick über die Breite der Thematik – sicher kann nicht alles davon behandelt werden –, stellt eindrückliche historische Quellen zur Verfügung und trägt durch die Arbeitsaufgaben dazu bei, den dritten Unterrichtsteil, die Phase der gedanklichen Durchdringung, vorzubereiten. Vor allem aber gehört das Buch in die Hand der Schüler*innen, die auf diese Weise angeregt werden können, sich mit der Herausbildung der modernen Zivilisation in ihren vielfältigen Aspekten – auch über den Unterricht hinaus – zu beschäftigen.

2. Zech, Michael M. (2018): Geschichte. In: Sigler, Stephan / Sommer, Wilfried / Zech, M. Michael: Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Rezension / Book review

M. Michael Zech



Ulrich Kaiser
Der Erzähler Rudolf Steiner
Info3-Verlag, Frankfurt a. M., 2020; 276 Seiten; 22 Euro.
ISBN 978-3-95779-111-5

Der Erzähler Ulrich Kaiser über den Erzähler Rudolf Steiner

„Man sagte mir, und ich erzähle dies auch Euch jedem auf seinen Eid, so dass Ihr, wenn ich Euch betrüge mit mir lügt...“
(Wolfram von Eschenbach: Parzival, eigene Übersetzung)¹

Es gibt Bücher, die neue Horizonte eröffnen, dazu gehört Ulrich Kaisers essayistische Studie zur Hermeneutik von Steiners Anthroposophie. In ihr schlägt sich ein über zwölfjähriger Arbeitsprozess nieder, an dem interessierte Leser*innen teilnehmen konnten, wenn sie die hauptsächlich in der Zeitschrift „Die Drei“² publizierten Aufsätze Kaisers zur Kenntnis nahmen. Das jetzt erschienene Buch ist allerdings mehr als ein Sammelband, kommt doch hier ein argumentativ durchgestalteter Weg zum Ausdruck, der die Einzelstudien in einen Zusammenhang

setzt. Der lange Entstehungsprozess schlägt sich in Sorgfalt nieder, mit der Kaiser sein Erkenntnisobjekt Schicht um Schicht freilegt. Deshalb hat man zuletzt den Eindruck, nicht nur selbst neue Perspektiven und Fragestellungen zu Steiners anthroposophischen Texten gewonnen zu haben, sondern auch dem Ringen um Emanzipation des Autors von den tradierten Narrativen der anthroposophischen Kultur beizuwohnen. Diese und nicht Steiners Aussagen werden dekonstruiert. Denn Kaiser nimmt Steiner immer ernst, wobei es ihm nicht um Textexegese und Deutung geht, sondern um Art und Stil von Steiners schriftlichem Werk – also nicht um das „Was“, sondern um das „Wie“. Wer also erwartet, dass Kaiser Anthroposophie inhaltlich erklärt, wird mit diesem Buch nicht bedient.

Kaisers eine These besteht darin, Steiners Schriften und nachträglich verschriftlichten Vorträge unter dem Aspekt der Narrativität zu untersuchen, Steiner also als „Erzähler“ und nicht als (be)lehrendem Dogmatiker zu begegnen. Und er weist nach, dass sich Steiner – zumindest auch – selbst so verstand. Nun muss für diejenigen, die sich nicht mit dem kulturwissenschaftlich elaborierten Begriff des Narrativs bzw. der Narrativität näher befassen, erläutert werden, dass Erzählen keine hinsichtlich eines Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit defizitäre, vage,

1. Wolfram von Eschenbach: Parzival. Band 1. Mittelhochdeutsch/ Neuhochdeutsch. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Stuttgart: Reclam 3681, S. 406.

2. Die Drei. Monatsschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. Herausgegeben für die Anthroposophische Gesellschaft derzeit von Angelika Sandmann. Stuttgart. Die genauen Angaben zu Kaisers Aufsätzen finden sich im Literaturverzeichnis des hier besprochenen Buches.

subjektive Äußerungsform charakterisiert, sondern dass vielmehr durch Erzählen ein Sinnzusammenhang konstituiert und damit eine gedanklich konsistente und erklärende Aussage formuliert wird. Kaiser beschreibt ein so verstandenes Narrativ, das die Erfahrungen und Einsichten eines Verfassers bzw. einer Verfasserin zum Ausdruck bringt, als offenes, thesenartiges Angebot an die Rezipierenden. Zu den Elementen einer solchen Erzählung können sich die Hörenden oder Lesenden in Bezug setzen. Sie denkend zu befragen und zu erschließen setzt zunächst nur voraus, dass man sich auf sie einlässt, sie in sich denkend aktualisiert und mit den eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen in Beziehung setzt. Dadurch wird der Rezeptionsakt sowohl zu einem co-poetischen, den Text also aus dem eigenen Horizont mit entstehen lassenden, als auch zu einem sich in diesem Vorgang vollziehenden autopoetischen Prozess.

Damit sind wir bei einer zweiten zentralen These Kaisers: In einer Untersuchung der den Texten Steiners zugrunde liegenden Sprechakte weist er deren grundsätzlich performativen Charakter nach. Sie sind sowohl von den Sprechsituationen her auch ihrem Sprachstil nach nur selten als konstative, also Informationen vermittelnde Sprechakte, sondern zielen darauf, die Rezipierenden selbst zu Gedankenbewegung, Selbstbeobachtung und der Beachtung ihrer eigenen Evidenzerlebnisse zu veranlassen.

Die dritte These schließt an diese rezeptionsästhetische Position an. An Steiners Vorschläge anknüpfend, seine erzählten Erfahrungen und Einsichten nicht nur denkend, sondern auch ästhetisch aufzunehmen, verweist Kaiser auf die Möglichkeit, sich auf die Aussagen mit einem Sinn für das Bildhafte, aber auch für Musik und Bewegung einzulassen. Damit würden die Texte nicht nur in wissenschaftlicher Abständigkeit erörtert, sondern in einem Prozess des Einlassens und des erlebenden Durchdringens in die eigenen Horizonte integriert. Kaiser verweist deshalb immer wieder auf Steiners Anregungen zu Übungen und Meditationen, die Sinn und Organe schaffen, diese Beziehungsmöglichkeit auszugestalten.

Indem Kaiser Steiner als Erzähler auffasst, werden die Inhalte seiner Aussagen frei zugänglich. Jede und jeder darf ihnen auf der Grundlage der eigenen Voraussetzungen begegnen. Ihr Anregungscharakter, ihre Analyse, Deutung und Bewertung können aus unterschiedlichsten Perspektiven und auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Denn Kaiser macht

deutlich, wie unsinnig es ist, sie als geschlossene bzw. definierte Wahrheiten zu betrachten, die sich dogmatisch fassen lassen und im Sinne von richtig und falsch diskutiert oder verteidigt werden, weil sie sowohl von ihren vielfältigen Sprech- und Schreibsituationen als auch ihrer jeweils individuellen Rezeption als Produkte kultureller Ambiguität³ zu würdigen sind.

Folgerichtig scheut sich Kaiser auch nicht, die Schattenseiten der nach Steiners Tod entstandenen anthroposophischen Kultur anzusprechen, ohne diese dabei polemisch zu vereinheitlichen. Einige der markierten Probleme sind der Personenkult, die Nutzung von Steiners Einzelaussagen als Autoritätsbelege und die daraus erfolgenden Bemühungen, Anthroposophie als konsistente Lehre zu etablieren. Sie äußert sich u.a. in apologetischen Haltungen, die Kritiker und Fragende zu Gegnern deklarieren, denen die Kompetenz, teilweise auch die moralische Berechtigung abgesprochen wird, sich zu Steiners Ideen und Wirken zu äußern. Statt also Einweihung und Zugehörigkeit zum Kriterium für Mitsprache zu machen, setzt sich Kaiser interessiert, würdigend, dabei aber immer auch das eigene Urteil mit einbringend mit damaligen wie heutigen nichtanthroposophischen Rezipienten auseinander, die Steiner sowie seinen Ideen skeptisch, kritisch und ablehnend gegenüberstehen – vorbildlich hier das Kapitel „Hermeneutik und Kritik – über Max Dessoir“. Dass Steiner irrte und sich dessen selbst als Forschender bewusst war, ist eigentlich selbstverständlich. Wenn ihm trotzdem immer wieder der Nimbus der Unfehlbarkeit zugesprochen wird, hängt dies damit zusammen, dass er seine geisteswissenschaftliche Forschung auf die spirituelle Ebene ausdehnte und damit die im Übersinnlichen verorteten Forschungsobjekte für all diejenigen der unmittelbaren Überprüfbarkeit entzog, die nicht über denselben Grad der Hellsichtigkeit verfügten, auf die Steiner seine Erkenntnisse bezog. Da diese Einschränkung wahrscheinlich in unterschiedlichen Graden für alle Rezipienten seiner Aussagen gilt, wurde ihm von vielen entweder die Rolle eines Phantasten oder eben eines Gurus, eines geistigen Lehrers, der höhere Wahrheiten zum Wohle der Menschheit offenbarte, zugeschrieben. Kaiser vermeidet dieses hermeneutische Dilemma, indem er nachdrücklich auf Steiners immer wieder erhobene Aufforderungen verweist, die Darstellung der Ergebnisse seiner

3. Den Begriff verwendet Kaiser im Sinne von Thomas Bauer: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islam. Berlin 2011.

spezifischen geisteswissenschaftlichen Forschung als Hypothesen aufzufassen und sie an der Relevanz zu prüfen, die sie für das Verstehen des Lebens bzw. zur Bewältigung des Lebens haben.

Am Beispiel von Steiners Aussagen zum untergegangenen Lemuria diskutiert Kaiser auch das hermeneutische Problem der Referenz- bzw. Quellenlage. Da Steiner diese selten transparent erläutert, bleibt unklar, wann und ob er den damaligen Wissenschaftsstand oder theosophische Ideen referiert oder aber seine Aussagen unmittelbar aus seiner spirituellen Forschung ableitet. Kaisers Forschung, die auch nichtanthroposophische Untersuchungen auswertet, zeigt, dass Steiner Aussagen und Begriffe, damit aber nicht nur Erkenntnisse, sondern auch Irrtümer aus den damaligen Publikationen und Diskursen übernahm und in sein Narrativ integrierte, wo sie teilweise von ihm mit neuen Bedeutungen belegt wurden. Teilweise tauchten sie nur in einer bestimmten Phase seiner Vortragstätigkeit auf, ohne später aktualisiert zu werden, teilweise wurden sie aber auch inkonsequent und unsystematisch verwendet, indem er Themen vor unterschiedlichem Publikum einfach sehr unterschiedlich darstellte. Für Kaiser Anlass, wiederholt darauf zu verweisen, dass Steiner seine Aussagen grundsätzlich nicht als Offenbarungen oder Lehrsätze, sondern als zu überprüfende Hypothese zu verstehen seien. Er verdeutlicht, dass Begriffe und Ideen in narrativer Ausgestaltung nicht kategorisch definiert werden, sondern ihre Aussagen nur aus dem Geflecht der narrativen Elemente zu erschließen seien, was die Aktivität der Rezipierenden voraussetzt.

Indem Kaiser die Forderung vertritt, Steiners Aussagen als narrative Elemente zu betrachten, die performativen Charakter haben, rückt er die Wirklichkeitsebene in den Bereich des Subjektseins. Denn Performativität bedeutet, dass ein Subjekt, indem es zu jemanden oder zu etwas so in (intensive) Bezie-

hung tritt, die Wirklichkeit in der Wechselbeziehung des Selbstseins und Weltseins aus sich entstehen lässt. So können sprachlich evozierte Vorstellungen und die sich damit verbindenden seelischen Prozesse nicht nur Objekte von Erfahrung, sondern von eigenen Fragen und eigener Beforschung werden. Genau genommen verantwortet ab da nicht mehr Steiner, sondern im Sinne der Performativität das rezipierende Subjekt selbst das Narrativ. Der mittelalterliche Autor Wolfram weist in der oben vorangestellten Passage, als er in seinem „Parzival“ die Gralsszenen erzählt, seine Leser*innen und Hörer*innen darauf hin, dass sie, wenn sie die Erzählung mitvollzögen, diese nun auch jeweils auf ihren Eid nehmen müssten und macht sie damit im Sinne einer performativen Aussage zu deren Mitschöpfern.⁴

Nur dadurch, dass Steiners Erzählung im Subjektsein verhandelt wird, befreit man sie vom Charakter kollektiver Dogmatik, von quasireligiöser Gläubigkeit und Entrücktheit. Kaisers Verdienst mit diesem essayistischen Forschungsbericht besteht deshalb nicht in einer Neu- und Umdeutung der Anthroposophie, sondern darin, ihren Charakter als narrative Hypothese, als performativ intendierte, die Rezipierenden in Mitverantwortung nehmenden kulturellen Beitrag herauszustellen, zu dem sich jede und jeder in ein individuelles Verhältnis setzen kann. Auch Kaiser erzählte – und lichtete dabei für sich und die Leserschaft viel Dickicht, um so erkenntnistheoretische, ästhetische und durch übende Selbstbefähigung erschlossene Zugänge zu Steiners Werk offenzulegen. Wenn Kaiser im Vorfeld vorgeworfen wurde, damit nur die Antipasti statt des Hauptgangs serviert zu haben, kann er damit gut leben, ist es doch solchermaßen angeregt nun jeder und jedem möglich, selbst den Hauptgang zu bereiten. Wir nehmen mit: Steiner ernst nehmen bedeutet, sein Werk nicht der Ambiguität zu entkleiden.

4. Vgl. Zitat unter dem Titel dieser Rezension und Anm. 1.

Rezension / Book review

M. Michael Zech



Dirk Rohde (Hrsg.):
Waldorfpädagogik – eine Bestandsaufnahme. Erziehungswissenschaftliche Studien.
Weinheim Basel: Beltz Juventa 2021. 225 Seiten, € 29.95

Anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Waldorfpädagogik 2019 veranstaltete der Herausgeber des vorliegenden Sammelbands an der Universität Marburg eine Ringvorlesung, die auf der Grundlage von aktuellen Studien eine Bestandsaufnahme über ihre heutige Praxis erstellen soll. In zwölf Beiträgen legt Dirk Rohde diese Bilanz nun vor. Fast alle Beiträge nehmen Bezug auf empirische Studien. Sie werden durch konzepttheoretische Ausarbeitungen ergänzt.

Einen Sammelband zu rezensieren ist herausfordernd, da in jedem Text andere Perspektiven und Bewertungen auftauchen, die in einem solchen Rahmen nur knapp kommentiert, aber keinesfalls hinreichend erörtert werden können. Um einen Einblick zu vermitteln, was in dieser Zusammenstellung zu finden ist, wird im Folgenden jeder Beitrag charakterisiert.

Im einzigen englischsprachigen Beitrag setzt Gert Biesta den auf Individuation zielenden Erziehungsansatz der Waldorfpädagogik kontrastierend von den kollektiv vereinnahmenden, totalitären pädagogischen Bestrebungen ab, die zu Diskriminierung, Rassismus und Genozid führten, für die mit der Vernichtung vor allem der Zugehörigen zur jüdischen Kultur der Name

Auschwitz steht. Er legt dabei die These zugrunde, dass jede das Individuum vereinnahmende Pädagogik die Gefahr in sich trägt, zum Totalitären zu tendieren. Insofern wendet er sich gegen jeden Versuch, Kindern vorzuschreiben, was sie tun oder gar sein sollen und fordert stattdessen die Unterstützung des Individuums dabei, sich in der Welt zu beheimaten. Er versteht Erziehung zur Individuation als Ermutigung und Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Er kennzeichnet die Theorie und die Praxis der Waldorfpädagogik als Begleitung zur individuellen Selbstbestimmtheit. Insofern sieht er auch die Ökonomisierung des Lebens heute, die auch zu einer vorwiegend ökonomischen Legitimierung von Pädagogik führt, kritisch. Das damit verbundene Begehren und Nützlichkeitsdenken bewirke eine ständige Außenorientierung und ziehe insofern das Individuum von den eigenen biographischen Impulsen, aber auch von seiner Sozialität ab. Autonome Schulen, die wie die Waldorfschulen das Individuum in vielfältige Beziehung zur umgebenden Welt setzen, damit es sich als autonomes Subjekt realisieren kann, bewertet er deshalb als extrem wichtig für unsere Gegenwart.

Jost Schieren bilanziert fünf Jahre nach Erscheinen des von ihm zu diesem Thema herausgegebenen Grundlagenwerks aus einem

differenzierten Forschungsüberblick das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Waldorfpädagogik. Er verdeutlicht dabei, wie die inzwischen in 204 nationalen und internationalen empirischen Studien vorliegende Beforschung dazu beigetragen hat, Vermutungen und Vorurteile über diese spezifische reformpädagogische Bestrebung nicht nur auszuräumen, sondern auch zu belegen, dass sich die Praxis der Waldorfschulen nach den Kriterien der Bildungsforschung international durchaus als wettbewerbsfähig erweist. Sachlich stellt er jedoch fest, dass die Waldorfpädagogik in ihrer Theorie nach wie vor nicht ernst genommen wird. Er sieht dafür nicht nur den verengten Wissenschaftsbegriff in der etablierten Erziehungswissenschaft, sondern auch die seitens der Waldorfschulbewegung noch immer „heilslehrenartige“ Vertretung der anthroposophischen Grundlagen sowie den Personenkult um Steiner verantwortlich. Insofern geht Schieren im zweiten Teil seiner Darstellung auf die erkenntnistheoretischen Ideen Steiners zu einer Freiheitsphilosophie sowie auf dessen phänomenologischen Wissenschaftsansatz als Grundlagen der Waldorfpädagogik ein. Das hieraus ableitbare Menschenbild der Waldorfpädagogik verteidigt er gegenüber dem Vorwurf des teleologischen Determinismus als entwicklungs offen und auf die Entwicklung zur individuellen Freiheit zielend. Kritisch fordert er gleichzeitig, diesen Anspruch auch für die Praxis der Waldorfschulen als Kriterium für Qualitätsentwicklung ein.

Dirk Randoll weist in seinem Beitrag zur empirischen Erforschung der Waldorfpädagogik einleitend auf ihre über 80-jährige Empirie-Abstinenz hin. Dem kürzlich verstorbenen Autor darf zugeschrieben werden, an der Überwindung dieses Defizits maßgeblichen Anteil zu haben. Er leitete die empirische Wende im Zusammenhang mit der Akkreditierung der akademischen Studiengänge für Waldorfpädagogik an der Alanus Hochschule in Alfter ein. Bis 2021 liegen weltweit 128 Studien vor. Randoll fasst in seinem schlüssigen und klar strukturierten Beitrag die wesentlichen Forschungsergebnisse zusammen und verdeutlicht in diesem Zusammenhang, wie sie dazu beitragen, Außen- und Vorurteile über die Waldorfpädagogik zu differenzieren bzw. zu berichtigen. Er präsentiert aber auch die Erkenntnisse, die hinsichtlich der Qualität der Schulpraxis Probleme aufzeigen, z.B. die Frage, weshalb von Waldorfschüler*innen

wesentlich mehr Nachhilfe in Anspruch genommen wird als von Schüler*innen der Regelschulen. Hinsichtlich der 12. Klassen kommt er zum Schluss, dass dort zwei Lernkulturen aufeinanderprallen, nämlich einerseits die aus der Waldorfpädagogik abgeleiteten Bildungsansprüche und andererseits die Abiturvorbereitung. Differenziert wird das achtjährige Klassenlehrer*innenprinzip betrachtet, indem die Frage aufgeworfen wird, ob die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer für den Mittelstufenunterricht ausreicht, dem aber die hohe Zufriedenheit, die von den Absolvent*innen retrospektiv geäußert wird, gegenübergestellt wird. Solche Nuancierungen sind Ausdruck von Randolls Forscherhaltung gegenüber der Waldorfpädagogik, aus der er unrichtige Vorhaltungen auf der Grundlage seiner Untersuchungen korrigierte und aus der er Schwachstellen aufdeckte, um so Qualitätsentwicklungen anzustoßen. Ihm ist dafür zu danken.

Eine eher akademische Frage wirft Heiner Ullrich auf, wenn er Reform- und Waldorfschulen hinsichtlich ihres theosophischen Bildungskontexts befragt. Zunächst verweist er hierbei auf die Bedeutung von Blavatskys Werk „The Key to Theosophy“ (1889) als Inspirationsquelle für reformpädagogische Ideen, insbesondere aber für die Montessori- und die Waldorfpädagogik. Vor allem Blavatskys Aufforderung zu neuen Schulgründungen, die auf die Erziehung von freien, vorurteilsfreien und selbstlosen Menschen zielt, seien von den Reformpädagogen aufgegriffen worden. Auch die langjährige Präsidentin der Theosophischen Gesellschaft Annie Besant, die Maria Montessori 1899 und Rudolf Steiner zwei Jahre später kennenlernte, engagierte sich stark für neue Bildungseinrichtungen, die zur Gleichberechtigung aller und damit zur Lösung der sozialen Frage beitragen sollten, eine These, die ähnlich von Steiner im Zusammenhang mit der Gründung der ersten Waldorfschule vertreten wurde. Ullrich weist nach, dass um 1920 zahlreiche Schulgründungen und Bildungsinitiativen auf Menschen zurückgingen, die im Zusammenhang mit der Theosophischen Gesellschaft standen. Der internationale Zusammenschluss von Reformschulen „New Education Fellowship“ verstand in diesem Sinne Erziehung als Begleitung von Individuen mit spirituellen Kräften und Vorerfahrungen. Die Waldorfschulen hielten

sich allerdings von diesem reformpädagogischen Netzwerk fern und bezogen sich, ähnlich wie auch die Montessori-Schulen, ausschließlich auf die Ideen ihrer Gründungspersonalitäten. Ullrich charakterisiert die Waldorfschulen als Einrichtungen der theosophischen Reformpädagogik, die ihre besonderen Merkmale in einer strengeren Dogmatisierung und einer Germanisierung der Theosophie durch die Bezugnahme auf den deutschen Idealismus vorweisen. Ullrichs Argumentation zielt darauf, dass sich Steiner erst durch den von Emil Molt ausgehenden Schulgründungsimpuls der Pädagogik zuwandte. Anders als die anderen Reformpädagogen habe er für die Waldorfschulen dabei ein autokratisches, Lehrer*innen-zentriertes Lernverständnis favorisiert. Ob man dieser Charakterisierung, die Ullrich schon in zahlreichen Publikationen vertrat, folgen mag, sei hier dahingestellt. Zu würdigen ist an seinem Beitrag die Herausstellung der Bedeutung des theosophischen Wirkens für die heterogene Reformschulbewegung.

Guido Pollak untersucht in seinem Beitrag, inwiefern über die derzeit dominante Kompetenzorientierung hinaus die Lehrer*innenbildung als berufsbiographischer Professionalisierungsprozess gestaltet werden kann. Er zieht dafür einerseits professionstheoretische Thesen der Sozialwissenschaft, andererseits eine Vergleichsstudie über die Orientierung und Einstellung von Studierenden der Freien Hochschule Stuttgart und der Universität Passau heran. Er kommt dabei zum Schluss, dass Lehrer*innenbildung als Persönlichkeitsentwicklung betrieben über den Anspruch bloßen Kompetenzerwerbs hinausgehen. Diese „bildsame Professionalisierung“, die in die Lehrer*innen-Ausbildung die Thematisierung von Werthaltungen, Einstellungen und persönliche Überzeugungen mit einbezieht, zielt auf ein humanistisches Menschenbild. Dabei werde statt einer pädagogischen Technologie ein reflexiver „Möglichkeitssinn“ angeregt, der Ambiguitätstoleranz und Ambivalenztoleranz einschließt, die den Rahmen für plurale Handlungsoptionen setzen.

Christian Reintjes und Gabriele Bellenberg vergleichen die Motive derer, die ein Studium mit dem Berufsziel Klassenlehrer*in an Waldorfschulen mit denen, die ein grundständiges Lehramtsstudium verfolgen. Dazu werden die Ergebnisse aus der Professionsforschung über Lehramtsabsolvent*innen

mit den Ergebnissen einer zwischen 2012 und 2016 durchgeführten Evaluationsstudie am Waldorf Institut Witten Annen herangezogen. Nachdem zunächst sehr differenziert die Motivationen der Lehramtsstudierenden erläutert werden, werden die künstlerisch, sprachlich, sozialen und unternehmerischen Motivanteile bzw. die Berufsvorstellung der Studierenden am Institut in Witten Annen durch eine Reihe Tabellen präsentiert. Letztendlich zeigt die Studie, dass die Motive und Berufsvorstellungen beider Untersuchungsgruppen nur unwesentlich voneinander abweichen. Als Unterschied wird herausgestellt, dass die Studierenden des Instituts in Witten Annen öfter vor ihrem Studium schon Berufserfahrung haben, im Durchschnitt älter sind und überproportional häufig (70 %) aus gehobenen sozialen Schichten kommen. Dabei folgen 32 % der Absolvent*innen der Berufswahl ihrer Eltern. Während Studierende des Lehramts für Grund- und Hauptschulen noch immer einen hohen Anteil aufweisen, die den Lehrberuf mit sozialem Aufstieg verbinden, kommt der Großteil der künftigen Klassenlehrer*innen für Waldorfschulen aus akademisch geprägten Elternhäusern.

Walter Riethmüller greift das Thema auf, welches Ullrich in seinem Beitrag als problematisches Charakteristikum der Waldorfpädagogik kennzeichnet: Das unter dem Motto der Autorität stehende Selbstverständnis der Klassenlehrer*innen. Zunächst diskutiert Riethmüller den hier verhandelten Autoritätsbegriff, wobei er explizit dieses von Steiner eingeführte Professionskriterium aufrechterhält. Zeitgenössische Forschung wird in diesem Zusammenhang nur herangezogen, um Steiners Position und die Besonderheit der Waldorfpädagogik zu belegen. Vor allem fokussiert er sich auf das Zustandekommen der Lehrer*innen-Autorität aus dem Grad der Fähigkeit, sich zu den Schüler*innen in Beziehung setzen bzw. einen pädagogischen Blick entwickeln zu können, wodurch die Potentiale in den Kindern erahnt und so ihre Entfaltung wirksam begleitet und unterstützt würden. Die dauerhafte Bestätigung der Autorität verbindet Riethmüller mit der Fähigkeit der Lehrenden, für die Schüler*innen Zugänge zu den Phänomenen der Welt zu eröffnen. Diese pädagogische Kernaufgabe realisiert sich im Spannungsfeld der Ansprüche an die Universalität und die Fachkompetenz, die damit auch die Pole der Qualitätssicherung der Lehr-

Lernprozesse definiert. Hinsichtlich der in Randolls Beitrag hinterfragten achtjährigen Klassenlehrer*innenverantwortung tritt Riethmüller für eine an den Fähigkeiten der Lehrperson und sonstigen situativen Bedingungen orientierten pragmatischen Handhabung ein. Da er die Autorität der Klassenlehrer*innen von deren Fähigkeit ableitet, der Inklusion aller Schüler*innen des Klassenverbands Genüge leisten zu können, verbindet er die Dauer der Verantwortung vor allem mit diesem Kriterium. Als aktuelle Herausforderungen führt er an, die Lehrer*innen-Autorität stärker auf die Anerkennung, Wertschätzung, individuelle Unterstützung bzw. Förderung der Kinder aufzubauen, sie eher im Team als solistisch zu realisieren, um so multiperspektivisch individuelle Lernwege besser erkennen und unterstützen zu können.

Im Beitrag von Wilfried Sommer wird eine Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik entwickelt und zu Klafkis Bildungstheorie in Beziehung gesetzt. Sommer erörtert, wie die auf Entwicklung der freien Persönlichkeit zielende Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik anthropologisch und wissenschaftstheoretisch begründet wird. Die Unterstützung der Selbstentwicklung des Individuums fordert einerseits ein Vorgehen, das curriculare Entscheidung immer in Passung zur konkreten Entwicklungsmöglichkeit der Schüler*innen setzt. Gleichzeitig sieht Sommer die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch schulische Lehr-Lernprozesse auch als Ressourcensicherung für gesellschaftliche Innovationen, die durch das, was die in die Erwachsenenwelt tretenden Individuen (neu) beitragen, befruchtet werden. Sommer sieht den an den Waldorfschulen praktizierten Epochenunterricht als wesentliches Prinzip einer Allgemeinen Didaktik. Er sei die Rahmung für alle fachdidaktischen Entscheidungen. Er entlehnt aus der Auseinandersetzung mit Klafki und vor allem Wagenschein den Begriff der Wirklichkeitsdichte. So habe gemäß der Didaktik der Waldorfpädagogik Unterricht lebensweltlich von Einzelbeispielen auszugehen, die so präsentiert werden, dass der Bildungsprozess von Schüler*innen durch ein Erleben hoher Wirklichkeitsdichte bzw. durch hohe Erlebnisintensität sich am Besonderen individuell entzündet, um dann in einer Gedanken- und Lernbewegung urteilend und erkennend das Allgemeine bzw. Gesetz im Besonderen freilegt. Sommer weist nach, wie dieser phänomenologische

Unterrichtsansatz mit Klafkis Bildungstheorie reflektiert und erfasst werden kann.

Eine sehr lesenswerte Zusammenfassung ihrer biografieanalytischen Fallstudien zum Schüler*innen-Sein an Waldorfschulen liefern Christiane Adam und Till-Sebastian Idel. Sie weisen dabei auf eine der Intention der Waldorfpädagogik, die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, immanente Gefahr hin. Sie konstatieren, es drohe die Gefahr, das Individuum zu vereinnahmen, falls dieses mit seinen Bedürfnissen von den institutionellen Zielen der Waldorfschulen abweiche. So gelte es, Pädagogik in der Polarität von Ermöglichung und Vereinnahmung auszubalancieren. In Ergänzung zu den von Randoll vorgestellten quantitativ evaluativen Studien zur Praxis der Waldorfschulen stellen sie kontrastiv zwei spannende Einzelfallanalysen vor, aus denen die zentrale Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen mit ihren Gefahren und Möglichkeiten nachdrücklich bestätigt wird. Ausdrücklich betonen sie dabei, was auch schon aus den Fallanalysen hervorgeht: dies betrifft nicht nur die Klassen-, sondern potenziell alle Lehrer*innen.

Dirk Rohde, der Veranstalter der Ringvorlesung, die in diesem von ihm herausgegebenen Sammelband dokumentiert ist, untersuchte in einer vergleichenden Studie die Frage, ob gegenüber den Schüler*innen der gymnasialen Regelschule Waldorfschüler*innen durch ihren abweichenden Lehrplan vor der Oberstufe schlechtere Abiturergebnisse erzielen. Der Vergleich wertete die Ergebnisse der Abiturklausuren von hessischen Waldorfschüler*innen und Absolvent*innen staatlicher Gymnasien im Leistungskurs Biologie aus den Jahren 2009-2013 aus. Obwohl die Grundlagen in den ersten acht Schuljahren durch Klassenlehrer*innen gelegt wurden, die in der Regel kein Biologiestudium absolviert hatten, und der Waldorflehrplan bis Klasse 10 andere Schwerpunkte als das Curriculum für staatliche Gymnasien setzte, erzielten die Waldorfschüler*innen durchschnittlich bessere Ergebnisse. Als Forschungsdesiderata markiert Rohde die Untersuchung der Gründe für diesen Befund. Hier kämen Aspekte wie Motivation, sozioökonomische Hintergründe und Unterrichtsqualität in Betracht. Zu untersuchen wäre auch, ob die Waldorfschüler*innen, die die Sekundarstufe II am Maßstab der gymnasialen Regel-

schule gemessen mit Lernrückständen beginnen, ihre Erfolge der an den Waldorfschulen angelegten Bildungsgrundlage zu verdanken haben.

Hanne Handwerk untersucht am Beispiel einer detaillierten Einzelfallanalyse die heiß umstrittene Frage, ob Inklusion innerhalb der Waldorfschulen gelingen kann. Alternativ steht die Möglichkeit, Schüler*innen mit Förderbedarf zu separieren, um ihnen an speziellen Waldorf-Förderschulen Bildungserfolge zu ermöglichen. Die vorgestellte Fallanalyse legt nahe, dass bei entsprechender Offenheit und Bereitschaft der Lehrer*innen im Rahmen der Waldorfschulen durch das Klassenlehrer*innenprinzip inklusive und schulische Bildungsprozesse erfolgreich amalgamieren können. Handwerk wertet dazu Aussagen des betroffenen Schülers, der Klassenlehrerin sowie die Textzeugnisse aus, wodurch die Herausforderungen und Wandlungen der Lehrerinnen-Schüler-Beziehung facettenreich aufgeschlossen wird.

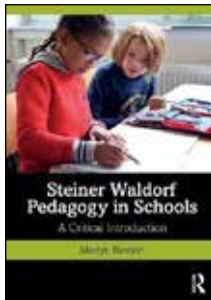
Im abschließenden Beitrag kommentiert Albrecht Hüttig die von Kohlmann, Petersen und Ehrler 2018 vorgelegte Studie „Waldorf-Eltern in Deutschland“. Sie basiert auf der Befragung von 3693 Eltern. Hüttig stellt heraus, dass die Studie einige Hypothesen zur Klientel von Privatschulen korrigiere. Eine der Befürchtungen besteht in der Annahme, dass vor allem einkommensstarke und bildungsnahe Eltern ihren Kindern elitäre Bedingungen verschaffen. Hüttig analysiert deshalb das Spannungsverhältnis zwischen einem

Sonderungsverbot, das ausschließen soll, dass der Besuch von nichtstaatlichen Schulen nur den Kindern möglich ist, deren Eltern hohe Schulgelder bezahlen können, und der Unterfinanzierung freier Schulen, die eine Schulgelderhebung notwendig macht, das, um es moderat zu halten, durch niedrigere Lehrer*innengehälter bewirke. Hüttig kommt zum naheliegenden Schluss, dem Dilemma könne nur durch eine Vollfinanzierung freier Schulen begegnet werden. Die kommentierte Untersuchung zeigt übrigens, dass sich die Elternschaft an Waldorfschulen hauptsächlich aus mittleren Einkommenschichten zusammensetzt, allerdings einen hohen Bildungsstand hat (79 % mit Hochschulreife). 10 % waren selbst Waldorfschüler*innen, d.h. 90 % der Eltern haben mit Waldorfpädagogik keine persönlichen Vorerfahrungen. Auffällig ist ihr tendenziell hohes zivilgesellschaftliches bzw. ehrenamtliches Engagement und ihre hohe Spendenbereitschaft. Während an Regelschulen 30 % der Eltern Migrationshintergründe haben, sind es an Waldorfschulen nur 8 %, was der Autor u.a. auf das erhobene Schulgeld zurückführt.

Der vorliegende Band bietet einen facettenreichen Einblick in die aktuelle Beforschung und Begründung der Waldorfpädagogik. Dadurch, dass Forschung in den Beiträgen prägnant zusammengefasst wird, bietet er darüber hinaus zahlreiche Ausgangspunkte, Themen, die speziell interessieren, weiterverfolgen zu können. Studierende und Forschende finden hier ebenso Hinweise und Anregungen wie interessierte Pädagog*innen und Eltern.

Rezension / Book review

Johannes Kiersch



Martyn Rawson:
Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction.
London and New York: Routledge, 2021.

Vor Jahren versammelten sich im Terrassensaal des Goetheanums in Dornach an die hundert Vertreter von Waldorfschulen aus aller Welt zu gemeinsamer Beratung. Martyn Rawson, der die Moderation übernommen hatte, fragte einleitend, ob es möglich sei, das Gespräch ganz auf Englisch zu führen, ohne Übersetzung, und alle stimmten zu. Ich erlebte das als einen symptomatischen Vorgang. Die Pädagogik Rudolf Steiners hatte die Grenzen ihrer Heimat in den deutschsprachigen Ländern überwunden. Jetzt war sie endgültig offen für alle Kulturen der Welt. Der junge Gesprächsleiter hatte sichtlich eine Tür dafür geöffnet. Er war durch seine jahrelange Unterrichtstätigkeit an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart und am benachbarten Seminar, wo alle Fäden zusammenliefen, mit der Tradition der Waldorfpädagogik ebenso gut bekannt wie mit den aktuellen Entwicklungsproblemen der immer noch umstrittenen neuen Schulbewegung. Inzwischen ist er international auch als Ausbilder tätig, bis in den Fernen Osten. Seine Gesprächskontakte und begleitende erziehungswissenschaftliche Studien bilden den Hintergrund für das hier zu besprechende Buch.

Rawson hat zur Jahrtausendwende das bekannte, in Deutschland zunächst sehr umstrittene Lehrplanwerk von Tobias Richter in einer Neufassung

für englischsprachige Leser vorgelegt, damals die am besten lesbare Einführung für Interessenten ohne Waldorf-Hintergrund und zugleich eine Provokation für alle Insider.¹ Wie sich jetzt zeigt, arbeitet Rawson sehr bewusst auf der Grundlage einer wissenschaftstheoretisch zentralen Schrift Rudolf Steiners, des Buches *Von Seelenrätsehn* (GA 21). Steiner hat dort besonders deutlich das Verhältnis seiner von übersinnlichen Wahrnehmungen ausgehenden Geisteswissenschaft zur empirischen Forschung der üblichen Art charakterisiert, die er an dieser Stelle etwas eigenwillig als „Anthropologie“ bezeichnet. Beide Forschungsweisen seien zunächst so verschieden wie Schwarz und Weiß, würden sich aber bei vorurteilsloser Arbeitsweise als bis in jedes Detail miteinander kompatibel erweisen, wie eine positive und eine negative Fotoplatte. Zur Begründung dieser These führt Steiner in den *Seelenrätsehn* den Begriff der „Grenzvorstellung“ ein, einer inneren Erfahrung an den Grenzen des Erkennens, die erweiterte Wahrnehmungsmöglichkeiten erschließen soll. Rawson übersetzt den gewichtigen Terminus mit „boundary experience“. Vor diesem Hintergrund

1. Martyn Rawson & Tobias Richter (eds.): *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Waldorf Resource Books No. 4. Forest Row, Sussex, 2000. Eine Neubearbeitung unter Mitwirkung von K. Avison erschien 2014 bei Floris Books, Edinburgh.

beschreibt er, wie anthroposophische Spiritualität Inhalt und Methode des Schulunterrichts neu sehen lässt. „Children and young people need to experience a sense of meaning, which is not the same as naming something and knowing what its uses are. The spiritual dimension becomes apparent as soon as we start thinking in terms of processes, relationships, underlying connections, rhythms and the meaning these can have. It means approaching the world tentatively with our senses and minds open to others, listening carefully to what we don't understand, rather than capturing, dissecting, analysing and controlling it“ (S. 70).

Als Appetithappen gewissermaßen serviert Rawson einleitend fünf „Vignetten“ aus der Waldorf-Schulpraxis: aus dem Hauptunterricht der Unterstufe, der Optik-Epoche in der 7. Klasse, aus einem Umweltprojekt der Klassen 5 und 10, einer Kunstgeschichte-epoche der 9. und einer Englischstunde der 12. Klasse, bemerkenswert lebendige Schilderungen aus einem gesättigten Erfahrungshintergrund. Ausführlich diskutiert er dann im Hauptteil des Buches die spirituellen Zentral-Ideen der Waldorfpädagogik, ihre „Generative Principles“, „a set of tools for the evaluation, research and development of practice“, und stellt sie überzeugend den maßgeblichen Begriffen einer „technokratischen“ Lernkultur gegenüber, die gegenwärtig im Bildungswesen dominieren. Er beginnt mit einem Prinzip, das in anderen einführenden oder gar kritischen Darstellungen eher an den Rand rückt: „Waldorf education takes the spiritual dimension seriously.“ Er begrüßt dabei eine gewisse Aufgeschlossenheit der erziehungswissenschaftlichen Forschung für spirituelle Fragen und Perspektiven und macht zugleich darauf aufmerksam, warum es dieser Forschung trotz ihrer neuen Offenheit schwer fällt, mit dem anthroposophischen Hintergrund der Waldorfpädagogik umzugehen: Steiners Lehre sei zu detailliert und zu konkret. „Reading or hearing about Steiner's detailed descriptions is overwhelming, and for that reason, perhaps also suspect.“ Man müsse aber, argumentiert Rawson dagegen, nicht eine spezielle Theologie studiert haben, um das Gleichnis vom barmherzigen Samariter zu verstehen. Auch brauche man nur wenig theoretische Physik, um ein Windrad zu bauen. So sei der Kosmos der Anthroposophie als Ganzes für die Praxis hilfreich, aber auch entbehrlich,

und vor allem verlange er kein Glaubensbekenntnis. „The bigger picture always helps but is not essential and is certainly not a matter of belief.“ Von diesem Standpunkt aus beschreibt Rawson anschließend, wie eine undogmatische Spiritualität den Unterricht an der Waldorfschule durchdringt und keineswegs auf spezielle Lehrstunden beschränkt ist. Sich selbst sieht er als Individualist in der Tradition der rebellischen religiösen Gruppen in England, von denen die britische Form der Demokratie bis heute geprägt ist, der „Quakers, Shakers, Diggers, Levellers and other radical Protestant Dissenters“. Ihm ist klar, dass nicht alle seine Waldorf-Kollegen seine Auffassung teilen.

Zwölf weitere „Generative Principles“ schließen sich an, darunter die Leitgedanken, einen Sinn für Kohärenz heranzubilden, als Basis für gesundes Lernen; das Lernen als rhythmischen Prozess zu organisieren; von unmittelbarer Erfahrung auszugehen und zugleich imaginative Fähigkeiten anzuregen; die Eigenaktivität der Schüler zu fördern. Alle diese Leitideen diskutiert Rawson kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven, unter Einbeziehung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse auch von außerhalb der Waldorfpädagogik. Ein besonderes Kapitel schließlich widmet sich der aktuellen Methodendiskussion der neueren Steiner-Forschung.

Ein schönes Beispiel für die von Steiner erhoffte Kompatibilität von *Anthropologie* und *Anthroposophie* sind Rawsons Ausführungen über die „Kunst“ des Lehrens und Erziehens. „[T]he craft of teaching“, schreibt er, „is skilled artistry“. Aufmerksam referiert er nicht nur, was Christof Wiechert von Seiten der Waldorfpädagogik, sondern auch, was Forscher wie Richard Sennett² und Tim Ingold³ zu dieser Einsicht beigetragen haben (S. 116ff.). Was mir hier fehlt, ist ein Hinweis auf die von Jacob S. Kounin beschriebenen Dimensionen artistischen Unterrichts⁴ und auf die bemerkenswerte Tatsache, dass Rudolf Steiner, als seine in den Lehrkursen von 1919 vorgetragene Anthropologie in den anschließenden Jahren von den überforderten Lehrkräften nicht hinreichend in Praxis umgesetzt

2. Richard Sennett: *The craftsman*. London 2008.

3. Tim Ingold: *The perception of the environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*. London and New York 2000.

4. Jacob S. Kounin: *Techniken der Klassenführung*. Reprint Münster 2006.

wurde, in seinem letzten Arbeitsjahr mit seiner Idee der vier „Lehrerkünste“ betont eine „Artistik“ des Lehrerberufs in die Wege zu leiten versuchte.⁵

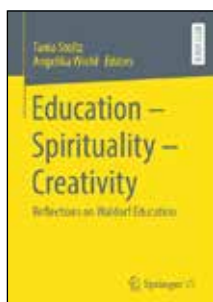
Eine Flut von Publikationen über Waldorfpädagogik hat es in den letzten Jahren sehr erschwert,

5. Johannes Kiersch: Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners. Stuttgart 1978. Neuauflage in Vorbereitung.

den Stand der Forschung zu überschauen. Das neue Buch von Martyn Rawson ist in dieser Situation eine umfassende, in jeder Hinsicht anregende Zwischenbilanz und wertvolle Orientierungshilfe, und zugleich das überfällige *missing link* zwischen der deutsch- und der englischsprachigen Waldorfforschungslandschaft.

Rezension / Book review

Larissa Beckel



Herausgegeben von Tania Stoltz und Angelika Wiehl:
Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education
Springer Verlag, 2021

Im Sammelband „Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education“ öffnen die beiden Autorinnen ein neues Diskursfeld im Bereich der Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, welches, obwohl entscheidend für Lernprozesse, nur wenig Aufmerksamkeit erhält. Bereits anhand des Titels wird deutlich, dass sich das Team mit den konstitutiven Elementen der Waldorfpädagogik auseinandersetzt, also Bildung, Spiritualität und Kreativität. Mit diesem Fokus bietet der Sammelband Anregungen für einen neuen konstruktiven Umgang und Anknüpfungspunkte zwischen der Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, beleuchtet gleichzeitig aber auch das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Feldern.

Da die Waldorfpädagogik aus Steiners Anthroposophie entstanden und nach wie vor eng mit dieser verbunden ist, muss sie sich immer wieder dem Vorwurf der „Weltanschauungsschule“ stellen. Der von Angelika Wiehl und Tanja Stoltz herausgegebene Sammelband will in diesem Zuge einen neuen Blick auf dieses Verhältnis richten. Die Beiträge stammen von Autor:innen aus Europa und Brasilien, die sich in unterschiedlichen Kontexten innerhalb der Waldorfpädagogik bzw. Anthroposophie verorten (bspw. als Lehrer:innen, Hochschullehrer:innen, Ärzt:innen). Somit spiegelt der Sammelband eine multinationale und multiprofessionelle Perspektive auf die Themenfelder wider. Einige Beiträge

der Publikation sind zweisprachig (deutsch, englisch), andere nur in einer der beiden Sprachen verfasst.

Bislang finden in erziehungswissenschaftlichen Diskursen die Themenfelder Spiritualität und Kreativität als wichtige Elemente bzw. Voraussetzungen für Lernprozesse nur wenig Beachtung. Dies mag vor allem daran liegen, dass diese nur schwer objektivierbar bzw. empirisch erforschbar sind. Im Sammelband werden die Themenfelder Spiritualität und Kreativität im erziehungswissenschaftlichen und waldorfpädagogischen Kontext neu aufgegriffen und kontextualisiert, sodass eine Annäherung möglich wird. Das Spektrum der verschiedenen Beiträge reicht dabei von diskurtheoretischen Schwerpunktsetzungen bis hin zu empirischen Untersuchungen dieser Themenbereiche. Schließlich wird auch der dritte Themenkomplex behandelt: Wie sollte in diesem Kontext (schulische) Bildung aussehen?

Das Werk ist in drei Hauptkapitel gegliedert, die sich jeweils mit einem der drei Begriffe aus unterschiedlicher Perspektive und umfassend beschäftigen. Die Herausgeberinnen stellen im Vorwort Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Begrifflichkeiten her. Des Weiteren zeigen sie damit verbundene Herausforderungen und Chancen auf und kontextualisieren die Einzelbeiträge. Der einleitende erste Teil eröffnet mit einem diskursiven

Überblick, die nachfolgenden Beiträge sind einem der jeweiligen drei thematischen Schwerpunkte (Kreativität, Spiritualität und Bildung) zugeordnet.

Angelika Wiehl und Tania Stoltz stellen eingangs heraus, dass für sie Bildung, Spiritualität und Kreativität essenziell seien, um ein Leben bewusst und damit eigenverantwortlich gestalten zu können. Verbunden mit Empathie und Kritikfähigkeit können diese thematischen Schwerpunkte dazu anregen, neue pädagogische Ansätze zu finden. Somit stellen sich hier Wege dar, sich in einer komplexen postmodernen Lebensrealität immer wieder auf Unbekanntes einzulassen und Unsicherheiten zuzulassen. Für die beiden Autorinnen können Bildung, Spiritualität und Kreativität als Eckpfeiler fungieren, um Handlungsorientierungen zu schaffen. Die beiden Herausgeberinnen grenzen sich dabei von einer Weltsicht ab, welche von „Kommerzialisierung“ und „Bedeutungsverlust“ geprägt sei. Für den Bereich der Bildung stellen die Autorinnen beispielsweise fest, dass oftmals zwar Wissen und Strategien zum Umgang mit Informationen gelernt werden, jedoch gleichzeitig unabhängige Erkenntnisprozesse in vielen Lernumgebungen erschwert werden. Hier schließt sich der Bereich über die Kreativität an, welche konstitutiv für Lernvorgänge sei, um eben jene neuen

Erkenntnisse und Lösungsansätze zu finden. Somit bieten die Beiträge auch Anregungen für weitere Forschungsdesigns zu den drei Themenfeldern.

Zusammenfassend bildet der Sammelband „Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education“ den lebhaften Diskurs innerhalb der Waldorfpädagogik ab. Dabei wird die gesamte Fülle unterschiedlicher Sichtweisen aufgezeigt, von Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Diskurse bis zu Beiträgen, die sich an ein anthroposophisch orientiertes Publikum richten. Die Leser:innen erhalten dadurch verschiedene Einblicke und Denkanstöße, die weiterentwickelt werden können. Besonders hervorzuheben ist hier die internationale und multiprofessionelle Ausrichtung des Sammelbandes, welche den Diskursraum zusätzlich erweitert. Um ein internationales Publikum zu erreichen wäre es vorteilhaft, wenn alle Beiträge einheitlich zweisprachig und so leichter zugänglich wären. Der Sammelband „Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education“ von Angelika Wiehl und Tania Stoltz ist somit ein wichtiger Beitrag, um den konstruktiven Austausch zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik weiter zu pflegen.