Raimund Pehm

Das Neue gewinnen, ohne das Alte aufzugeben?

Der Umgang mit der „Schulreife“ an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich

Forschungsbericht aus dem Projekt „Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der »Schulreife« an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“ (2013–2015)

ZENTRUM FÜR KULTUR UND PÄDAGOGIK
Institut der Alanus Hochschule

Mit enormer Geschwindigkeit haben sich in den letzten Jahrzehnten die Gesellschaft insgesamt und Lebensverläufe im Besonderen verändert. Eine der Folgen ist die Pluralisierung von Kindheit, weshalb die Kindheitsforschung auch immer öfter nicht mehr einfach von Kindheit, sondern von „Kindheiten“ spricht.

Die Schulpflicht betrifft indessen nach wie vor alle Kinder gleichermaßen. Doch zum Schulkind werden Kinder zumindest an Waldorfschulen nicht einfach per Stichtag: Voraussetzung dafür ist der aus einer eigenen „Aufnahmeuntersuchung“ (Schuleingangsuntersuchung) hervorgehende Beschluss des Aufnahmegremiums der Schule, das Kind in die 1. Klasse aufzunehmen. Der „Schulreife“ wird dabei traditionell eine Schlüsselrolle zugewiesen. Doch von was ist eigentlich die Rede, wenn von „Schulreife“ gesprochen wird? Hat der grundlegende Wandel, der Kindheit(en) in den vergangenen Jahrzehnten gestaltet und umgestaltet hat, seine Spuren auch im waldorfpädagogischen „Schulreife“-Verständnis und in der Praxis der „Schulreife“-Feststellung hinterlassen? Dem ging das Projekt „Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der »Schulreife« an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“ nach, dessen Ergebnisse auf Forschungsebene im Zentrum dieses Berichts stehen.

Das Verständnis von „Schulreife“ und der Umgang mit diesem Konzept befindet sich, so kann resümiert werden, gegenwärtig im Umbruch. Waldorfpädagogische Theorie und Praxis suchen nach Wegen, das grundsätzlich reifungstheoretisch fundierte klassische waldorfpädagogische Verständnis von Entwicklung als „biografisch orientierter Psycho-Physiologie“ mit neuen, systemischen und interaktionistischen Ansätzen zu verbinden. Im Grunde versuchen sie also, das Neue zu gewinnen, ohne das Alte aufzugeben – ein Vorhaben, das nicht ohne die Neukontextualisierung, Revision, teils wohl auch Aufgabe einzelner Elemente des bislang Gewohnten möglich scheint. Manche WaldorfpädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte beobachten diese Entwicklung mit unverhohlener Skepsis und beharren auf dem, was sie einst in ihrer eigenen Ausbildung gelernt hatten. Doch eine wachsende Zahl an KollegInnen steht eben diesem Beharren zunehmend skeptisch gegenüber, denn: „Sobald es starr wird, das System, sag ich, wird es eben nicht mehr der Individualität des Kindes gerecht.“

Der Autor: Mag. Raimund Pehm, ist Erziehungs- und Politikwissenschafter u. a. am Tiroler Institut für Menschenrechte und Entwicklungspolitik in Innsbruck. Er war sieben Jahre lang als Lehrer für Menschenrechtsbildung an der Freien Waldorfschule Innsbruck tätig. Er forscht und arbeitet u. a. zu Übergängen/Transitionen, ihrer Strukturierung und zu damit verbundenen Gatekeeping-Prozessen, zu Inklusion/Exklusion sowie zu Provisorien und Improvisation in sozialen und pädagogischen Feldern, nicht zuletzt im Kontext von Migrations- und von Menschenrechtspädagogik und -forschung.

Impressum

Projekt „Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der »Schulreife« an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“

Projektträger: Zentrum für Kultur und Pädagogik – Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei Bonn, Tilgnerstraße 3, A-1040 Wien, www.kulturundpaedagogik.at

Projektteam: Maria Theresia Pehm, Innsbruck; Brigitte Schober, Wien; Mag. Raimund Pehm, Graz/Innsbruck. **Transkription**: Christine Senzenberger, Innsbruck

Herausgeber: Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien

Satz, Layout, Umschlagfoto: Raimund Pehm

Alle Rechte vorbehalten. © 2015 Raimund Pehm, Graz/Innsbruck

Disclaimer: Die in diesem Bericht vertretenen Sichtweisen und Positionen geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Gefördert von:

ERNST MICHAEL KRANICH STIFTUNG
Förderstiftung für Pädagogik, Kunst und Wissenschaft

ZENTRUM FÜR KULTUR UND PÄDAGOGIK
Institut der Alanus Hochschule

WALDORFBUND ÖSTERREICH

M. & E. Elbogen Privatstiftung

INITIATIVE neues lernen
KÖCK PRIVATSTIFTUNG

Die Helmut-von-Kügelgen Stiftung

Stiftung Evidenz

HERMES-Österreich

Mit freundlicher Unterstützung von:

Edith Becker, St. Johann in Tirol

Univ.-Prof. Dr. Axel Borsdorf und Marianne Borsdorf, Hatting

Magdalena Hammerle, Innsbruck

MR DDr. Paul Hougnon und Ann Hougnon, Innsbruck

Dr. Siegfried Mayr, Lana bei Meran

Dr. Manfred Pascher, Innsbruck

Raimund Pehm

Das Neue gewinnen, ohne das Alte aufzugeben?

Der Umgang mit der „Schulreife“ an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich

Forschungsbericht aus dem Projekt
„Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der »Schulreife«
an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“

Unter Mitarbeit von
Maria Theresia Pehm und Brigitte Schober

Zentrum für Kultur und Pädagogik
Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
Wien, September 2015

Einführung **5**

1 Veränderte Kindheit – veränderte „Schulreife“? Hintergrund und Fragestellungen der Untersuchung **5**

2 Forschungsdesign: Die Konzeption der Untersuchung **7**

2.1 Untersuchungseinheiten 7

2.2 Datenerhebung 10

2.3 Datenaufbereitung 13

2.4 Datenauswertung 13

2.5 Theoretischer Rahmen: Forschungsleitende Perspektiven, Konzepte und Ansätze 14

Theoretische Grundlagen **15**

3 Was setzt der Schuleintritt voraus? Eine Fragestellung, drei Erklärungsmodelle: Vom reifungstheoretischen zum systemischen Paradigma **15**

3.1 Das reifungstheoretische Paradigma: Schulreife 16

3.2 Das lerntheoretische Paradigma: Schulfähigkeit 17

3.3 Das systemische (interaktionistische) Paradigma: Von der Schulbereitschaft des Kindes über die Kindfähigkeit der Schule zur Schul- und Kindbereitschaft 19

3.4 Die neue Unübersichtlichkeit rund um die Voraussetzungen zum Schuleintritt 25

4 Anders als die anderen? Die Voraussetzungen für den Schuleintritt im waldorfpädagogischen Diskurs **26**

4.1 Siebener-Rhythmus und „zweite Geburt“: Die klassische waldorfpädagogische Sicht 26

4.2 Die reale Vielfalt von Entwicklung als Herausforderung: Einige Brennpunkte der gegenwärtigen Diskussion 28

4.3 Zusammenfassende Schlussfolgerungen 35

Empirische Ergebnisse **36**

5 Die untersuchten Einrichtungen: Eine kurze erhebungsstatistische Übersicht **36**

6 Die organisatorische Gestaltung der SchülerInnenaufnahmen **37**

7 Der fokale Akteur bei den SchülerInnenaufnahmen: Das Aufnahmegremium **39**

8 Aufnahmeunterlagen einschließlich schriftlicher Leitfäden zur „Schulreife“: Verbreitung und Umfang **42**

9 Welches Entwicklungsverständnis ist für die PädagogInnen, Schulärztinnen und Schulärzte bei ihren Aufnahme-Entscheidungen handlungsleitend? **45**

9.1 Die „gelebte Praxis“: Das Entwicklungsverständnis im Spiegel der Interviews 46

9.2 Die „geschriebene Verfassung“: Das Entwicklungsverständnis im Spiegel der Aufnahmeunterlagen 48

10 Welche konkreten Faktoren bestimmen die Entscheidung über die SchülerInnenaufnahme aus Sicht der österreichischen waldorfpädagogischen Praxis? **49**

10.1 Kindbezogene Determinanten 51

10.2 Umfeldbezogene Determinanten 77

10.3 Institutionsbezogene Determinanten 80

10.4 Entscheidungsprozessbezogene Determinanten 85

10.5 Intuition und implizites Wissen 89

Zusammenfassende Schlussfolgerungen **90**

11 Der Umgang mit der „Schulreife“: 35 Essentials, 15 Fragen **90**

Quellenverzeichnis **98**

Einführung

1 Veränderte Kindheit – veränderte „Schulreife“? Hintergrund und Fragestellungen der Untersuchung

„Veränderte Kindheit“? Von ihr war zuletzt so häufig die Rede, dass Skepsis angebracht scheint: Längst ist dieser Begriff zum Schlagwort geworden, er steht daher unter dem Verdacht, wenig mehr als eine Phrase zu sein. Zu Unrecht, wie die Kindheitsforschung zeigt: Der Anfang und das Ende von Kindheit, ihre gesellschaftliche Relevanz, die mit ihr verbundenen Interaktionsstrukturen, aber auch der Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern und die typischen Umgangsformen zwischen ihnen haben sich, wie der Soziologe Herbert Schweizer (2007: 13) resümiert, tatsächlich „grundlegend gewandelt“. Kindheit ist heute zwar immer noch Kindheit, doch sie ist anders als jene vor hundert Jahren: Die Gesellschaft im Allgemeinen und Lebensverläufe im Besonderen haben sich stark verändert und werden durch andere Phänomene (oder auch durch dieselben auf andere Art) geprägt.[1] Im Vergleich zu früher waren die Veränderungen der letzten Jahrzehnte dabei „vor allem durch eine enorme Geschwindigkeit und Vielfalt gekennzeichnet“, so Maria Fölling-Albers (2015). Diese Vielfalt führte nicht zuletzt zu einer Pluralisierung von Kindheit, die sich immer öfter auch auf begrifflicher Ebene niederschlägt: In der Kindheitsforschung spricht man inzwischen häufig nicht mehr einfach von „der Kindheit“, sondern von „Kindheiten“ (exemplarisch: Betz 2008, 2009).

So vielfältig Kindheit(en) inzwischen sein mögen: Die Schulpflicht betrifft alle Kinder gleichermaßen. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule und damit der Schuleintritt greift in das Leben von Kindern stärker ein, als vorangehende Übergänge: Hier durchschreitet das Kind erstmals bewusst eine „Statuspassage“, um von einer sozialen Position zu einer anderen (von jener des Kindergarten- zu jener des Schulkinds) zu gelangen – ein Wechsel, mit dem auch die Übernahme einer Reihe von Verpflichtungen verbunden ist. Über diesen Statuswechsel entscheiden im Zuge einer eigenen Prüfung (der Schuleingangsuntersuchung) fremde Personen, denen als RepräsentantInnen der Schule ganz offensichtlich die Rolle von „TürhüterInnen“ (GatekeeperInnen) zukommt: Im Auftrag ihrer Institution gestalten und kontrollieren sie den Zugang zur gleichwohl verpflichtend zu besuchenden Schule und regeln mit ihren „an der Schnittstelle biographischer Verläufe und institutioneller und organisatorischer Regulierungen“ (Struck 2001: 30) verorteten Entscheidungen über die (Nicht-)Gewährung des Status „Schulkind“ einen zentralen Statusübergang im Lebensverlauf von Kindern. Aus der schulischen Innenperspektive wiederum bestimmen sie damit die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft – und damit auch der Schulgemeinschaft (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 1992: 242). Auch eine solche Gatekeeping-Situation erfahren Kinder am Übergang vom Kindergarten/Schule in der Regel zum ersten Mal bewusst. Häufig wird dieser Übergang deshalb auch ritualisiert und mehr oder weniger feierlich gestaltet – die traditionelle Schultüte zeugt davon auf besonders plakative Weise. „Schaut man sich die Sprüche auf den Schultüten an“, so die Erziehungswissenschafterin Cornelia Wustmann (2011: 5), „dann schwingt oft zwischen allerlei Süßigkeiten und kleinen Geschenken etwas Besorgnis mit, zum Beispiel: […]

> »Jetzt ist es nun soweit / und Du bist jetzt auch startbereit! / Zur Einschulung wirst Du gehn, / und jeden Tag die Lehrer sehn. / Auch wenn’s mal nicht so fein, / behalt den Mut, es soll so sein.«“

Warum diese Besorgnis? Kinder freuen sich meist darauf, „endlich“ Schulkind zu werden. Doch die vielen verunsichernden Fragen, die für ihre Eltern mit dem Schuleintritt verbunden sind, bleiben ihnen nicht verborgen. Wustmann (ebd.) gibt einen Ausschnitt: „Ist mein Sohn, ist meine Tochter ausreichend auf diese Herausforderung vorbereitet? Wird es ihm/ihr denn auch in der Schule gefallen und er/sie gut lernen? Wird er/sie einen erfolgreichen Weg in der Schule einschlagen und letztlich das Bildungszertifikat erlangen, das einen guten Eintritt in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt eröffnet?“

[1] Beispielhaft genannt seien hier drei Phänomene und ihre Auswirkungen auf und Herausforderungen für Kindheit und Bildung (allgemein zum Wandel von Kindheit vgl. u. a. Conrad 1998; Schweizer 2007, 2008): der Wandel unserer Gesellschaften zu modernen Migrationsgesellschaften und die damit einhergehenden Diskriminierungsformen (vgl. Hormel/Scherr 2004; Mecheril 2004; Mecheril et al. 2010; Messerschmidt 2011a und b), „Kinderarmut“ im umfassenden Sinn und die damit verbundene zunehmende Problematisierung von Resilienz und Resilienzförderung (vgl. etwa M. Zander 2008, 2011), sowie die Ökonomisierung von Bildung und Lernen, wie sie unter anderem im Trend zu global einheitlich standardisierten Tests und in der Ausdehnung organisierten Lernens und systematischer Kompetenzentwicklung und -messung auf den elementarpädagogischen Bereich zum Ausdruck kommt (vgl. etwa Sertl 2007; Pasuchin 2012).

Diese oft weit in die Zukunft reichenden Fragen sind für Eltern und Kinder besonders mit der Schuleingangs- bzw. Aufnahmeuntersuchung und der damit verbundenen Entscheidung über die Aufnahme in die 1. Klasse (oder die „Zurückstellung“[2] in den Vorschulbereich) gekoppelt – zumindest in Österreich, wo es die „flexible Schuleingangsphase“ mit einer Einschulung allein aufgrund einer Stichtagsregelung ohne vorherige Aufnahmeuntersuchung bislang nicht gibt: Die altersübergreifenden Schuleingangs-, Grund- oder Mehrstufenklassen (Vorschulklasse und 1., teils auch 2. Klasse) sind zwar eine mögliche Alternative zur getrennten Führung von Vorschulklassen, außerhalb Wiens – wo sie mit zusätzlichem Lehrpersonal unterstützt werden (Rechnungshof 2015: 319) – bei Schulleitungen und Eltern jedoch wenig beliebt (Amtmann/Stanzel-Tischler 2013: 7) und als Schulversuch überdies genehmigungspflichtig. Sowohl Vorschul- als auch Mehrstufenklassen setzen zudem weiterhin eine Aufnahmeuntersuchung voraus. Kern der Aufnahmeuntersuchung und der darauf beruhenden Aufnahmeentscheidung ist nach wie vor die Beurteilung der „Schulreife“[3] des Kindes. In der Übergangs-/Transitionsphase vom Kindergarten in die Schule stellt die Untersuchung damit das Nadelöhr dar, durch das es schaffen muss, wer in die Schule will. Die auf ihr beruhende „Schulreife“-Feststellung wiederum ist der Gatekeeping-Mechanismus, der hier regulierend eingesetzt wird.

Dies gilt gerade auch für die österreichischen Waldorfschulen und die ihnen zugeordneten Kindergärten: Der „Schulreife“ wird im waldorfpädagogischen Bereich traditionell die Schlüsselrolle bei der Entscheidung über die Aufnahme von Kindern in die Schule zugewiesen, und vielfach ist man überzeugt, sie bleibe – wie Kaiser/Boeddecker (2008: 24) in ihrer Evaluation von Konzepten der Übergangsgestaltung zwischen Waldorfkindergarten und Waldorfschule notieren – „als Kriterium für die Aufnahme der Kinder in die 1. Klasse einer Waldorfschule erhalten“. Doch von was ist eigentlich die Rede, wenn hier von „Schulreife“ gesprochen wird? Haben sich der Blick auf „Schulreife“ und der Umgang mit ihr an waldorfpädagogischen Einrichtungen angesichts veränderter Kindheit(en) verändert? Hat der grundlegende Wandel, der Kindheit(en) in den vergangenen Jahrzehnten gestaltet und umgestaltet hat, seine Spuren auch im waldorfpädagogischen „Schulreife“-Verständnis und in der Praxis der „Schulreife“-Feststellung hinterlassen? Dem ging das Projekt „Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der »Schulreife« an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“ nach, dessen Ergebnisse auf Forschungsebene im Zentrum des vorliegenden Berichts stehen.[4] Vor allem drei konkrete Fragen wurden dabei näher untersucht:

— Wie zeigt sich aus Sicht der im Übergangsbereich von Kindergarten und Schule an den waldorfpädagogischen Einrichtungen Österreichs tätigen PädagogInnen, Schulärztinnen und Schulärzte „Schulreife“? Nach welchen Gesichtspunkten wird sie festgestellt?

— Wird „Schulreife“ eher als eindeutig feststellbarer Entwicklungszustand wahrgenommen, den Kinder in einem bestimmten Alter erreichen, oder wird sie eher als individueller Status verstanden, den Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreichen? In Weiterführung dieser Frage: Ist es aus Sicht der im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen PädagogInnen und MedizinerInnen zeitgemäß und angemessen, die „Schulreife“ des Kindes an einer konkreten Altersangabe wie „möglichst nahe dem siebten Lebensjahr“ zu orientieren, wie dies an Waldorfeinrichtungen seit Langem praktiziert wird?

— Entspricht das in den untersuchten Schulen praktizierte „Schulreife“-Feststellungsverfahren aus Sicht der im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen PädagogInnen und MedizinerInnen noch den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und den Erwartungen der PädagogInnen?

Um Antworten auf diese forschungsleitenden Fragen zu erhalten, wurden insbesondere das waldorfpädagogische Schulreifekonzept, seine Interpretation und Anwendung in der Praxis und die Wahrnehmung von

[2] Der Ausdruck „Zurückstellung“ wird in Österreich in der pädagogischen Praxis und oft auch in der Wissenschaft nach wie vor verwendet, obwohl diese Möglichkeit rechtlich seit 1999 nicht mehr besteht (vgl. Stanzel-Tischler 2007: 7). Faktisch diese Funktion übernommen haben die jeweils im ersten Pflichtschuljahr mögliche Zuweisung schulpflichtiger Kinder an eine Vorschuleinrichtung, die (durch die Eltern zu leistende) Anmeldung dieser Kinder zum häuslichen Unterricht (in diesem Fall wird meist weiterhin ein Kindergarten besucht, der eine besondere vorschulische Förderung anbietet) oder ihre Befreiung vom Schulbesuch (vgl. ebd.: 7ff). Wenn in diesem Bericht von „Zurück-“ oder „Rückstellung“ die Rede ist, so werden damit daher diese drei Wege angesprochen.

[3] „Schulreife“ ist im vorliegenden Bericht immer dann unter Anführungszeichen gesetzt, wenn damit nicht der ursprüngliche, reifungstheoretische Schulreifebegriff (vgl. Abschnitt 3.1) gemeint ist, sondern – wie häufig in Wissenschaft und Praxis – ein inhaltlich unbestimmter Sammelbegriff für alle vergleichbaren Konzepte.

[4] Dieser Forschungsbericht ist die stark gekürzte Version einer deutlich umfangreicheren Arbeit, über deren Veröffentlichung in einer geeigneten Form gegenwärtig noch nicht entschieden ist.

„Schulreife“ allgemein in den österreichischen Waldorfkindergärten und -schulen systematisch erhoben, ausgewertet und analysiert. Die Untersuchung wurde dabei als explorative Studie angelegt: Sie sollte es ermöglichen, das Untersuchungsfeld zu erschließen, die dortige Situation anhand obiger Fragen näher zu beschreiben und zu systematisieren und so die Grundlage für weitere, vertiefende Forschung schaffen. Der beträchtliche Umfang und die inhaltliche Dichte des erhobenen Materials legen zwar die nähere Befassung auch mit tiefergehenden Teilfragen nahe, der vorliegende Bericht soll jedoch schon aus Platzgründen, diesen zugrunde liegend auch aus finanziellen und zeitlichen Gründen primär eine Bestandsaufnahme bieten – was der von Anfang an geplanten explorativen Ausrichtung der Untersuchung entspricht.

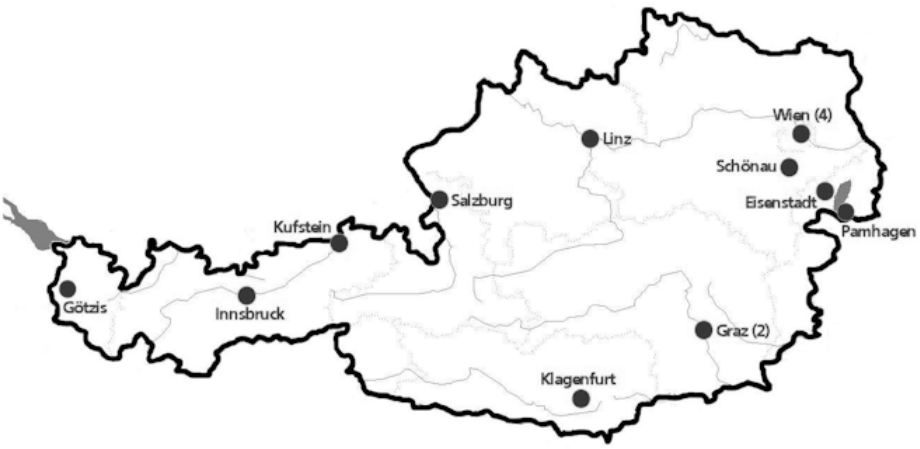
2 Forschungsdesign: Die Konzeption der Untersuchung

Wie ist die Untersuchung konzipiert? Als Teil eines im Grenzbereich von Theorie und Praxis angesiedelten Gesamtprojekts sollte sie ursprünglich methodologisch den Prinzipien der Praxisforschung folgen (hierzu etwa Moser 1995: 95–123), der Forschungsprozess sollte daher einen stark zyklischen Charakter aufweisen und mehrere „Schleifen“ enthalten, welche die Einbindung der im untersuchten Übergangs-/Transitionsbereich tätigen WaldorfpädagogInnen und MedizinerInnen auch im Rahmen eines eigenen Veranstaltungsformats („Praxisforum“) sicherstellen sollten (vgl. Pehm 2012). Aus finanziellen und organisatorischen Gründen konnte die ursprüngliche Konzeption nicht in dieser Form realisiert werden. In ihrer nunmehrigen Form orientiert sich die Untersuchung nach wie vor an wesentlichen Elementen der Praxisforschung[5], die mit Rolf Lambach in (sozial-)pädagogischen Kontexten (und in Abgrenzung zur anwendungsbezogenen Forschung im technologischen Bereich) als „eine Thematisierung praktischen Handelns“ charakterisiert werden kann, „die dessen Reflexionsmöglichkeiten verbessert und im Austausch mit den Praktikern erwägt, wo Stärken und Schwächen faktischer Handlungsvollzüge liegen, wo Absichten praktischen Handelns ins Ziel kommen und wo eher nicht, und die zudem dazu beiträgt, vorhandenes Praxiswissen zu systematisieren und auszuarbeiten“ (Lambach 2010: 23). Insbesondere der zyklische Charakter des Forschungsprozesses ist in seiner für Praxis- und Aktionsforschungsprojekte typischen „reinen“ Form jedoch nicht mehr gegeben: Die Untersuchung ist hier rund um die zentralen Besuche an den österreichischen Waldorfschulstandorten und die damit verbundenen Dokumentenerhebungen und Befragungen wie eine herkömmliche Untersuchung aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung angelegt.

2.1 Untersuchungseinheiten

Im Fokus dieser Untersuchung stehen vor allem drei jeweils auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Untersuchungseinheiten: Auf der obersten Ebene, der „Makroebene“, sind die österreichischen Waldorfschulen und die mit ihnen verbundenen Kindergärten und Horteinrichtungen angesiedelt. In Österreich waren wäh-

Abbildung 1: Standorte der österreichischen Waldorfschulen (2014)



Quelle: eigene Darstellung

[5] Etwa über die langjährige Einbindung zweier Mitglieder des Projektteams in die waldorfpädagogische Kindergarten- und Schulpraxis im elementarpädagogischen Bereich (siehe hierzu Abschnitt 2.2.1 bzw. S. 10f).

rend der Untersuchungszeit an insgesamt 15 Standorten waldorfpädagogische Einrichtungen im Übergangsbereich Kindergarten/Allgemeinbildende Pflichtschule – Volksschule (APS-VS) tätig – Standorte, die über alle neun österreichischen Bundesländer verstreut sind (vgl. Abb. 1). Im nicht in dieser Untersuchung berücksichtigten Übergangsbereich Kindergarten/Allgemeinbildende Pflichtschule – Sonderschule (APS-SO) bestanden 2014 überdies zwei als „Sonderpädagogische Waldorfschulen" geführte Schulen.[6] Mit Ausnahme einer einzigen Schule sind all diese Waldorfschulen (die teils andere Erstbezeichnungen führen) Mitgliedsschulen der Dachorganisation der österreichischen Waldorfschulen, des „Waldorfbunds Österreich".

Mit einer Ausnahme[7] umfasst die vorliegende Untersuchung alle waldorfpädagogischen Schulstandorte in Österreich, die im Übergangsbereich Kindergarten/APS-VS tätig sind (Tab. 1). Damit bilden insgesamt 14 Waldorfschulen und die diesen Schulen jeweils (meist auch organisatorisch) zuzuordnenden Waldorfkindergärten und Horteinrichtungen die Grundgesamtheit dieser Untersuchung. Bezogen auf die Mitgliedschaft der Schulen im Waldorfbund Österreich ist sie daher als Vollerhebung zu bezeichnen, auf deren Grundlage tatsächlich Aussagen über den Umgang mit der „Schulreife" an den im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen österreichischen waldorfpädagogischen Einrichtungen getroffen werden können.

Tabelle 1: Waldorfschulen (APS-VS) und angeschlossene Kindergärten und Horteinrichtungen, die an der Untersuchung beteiligt sind (Grundgesamtheit)

Bundesland	Schule
Burgenland	Sonnenland Schule Eisenstadt Waldorf Pannonia, Pamhagen
Kärnten	Waldorfschule Klagenfurt
Niederösterreich	Rudolf Steiner Landschule Schönau, Schönau an der Triesting
Oberösterreich	Freie Waldorfschule Linz
Salzburg	Rudolf-Steiner-Schule Salzburg, Salzburg
Steiermark	Freie Waldorfschule Graz Karl Schubert Schule Graz
Tirol	Freie Waldorfschule Innsbruck Freie Waldorfschule Kufstein
Vorarlberg	Familienschule Rheintal, Götzis
Wien	Freie Waldorfschule Wien West Rudolf Steiner-Schule Pötzleinsdorf Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer

Auf der Mesoebene und damit vermittelnd zwischen den waldorfpädagogischen Einrichtungen und den dort im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen Personen und Personengruppen sind die sogenannten Aufnahmeunterlagen anzusiedeln. Das unter diesem Begriff (oder dem in der Praxis noch mehr verbreiteten, umgangssprachlichen Begriff „Aufnahmepapiere") zusammengefasste Dokumentenbündel existiert in sehr unterschiedlicher Form zwar nicht an allen, jedoch an den meisten Waldorfschulen und soll – so der Anspruch – der Erleichterung, Vereinheitlichung und Dokumentation des Aufnahmeprozesses eines Kindes in die 1. Klasse dienen. Theoretisch zeigen diese Unterlagen daher in verdichteter Form den Umgang mit der „Schulreife" (oder ähnlichen Konzepten) an den jeweiligen Einrichtungen. Der Vergleich mit der in den direkten Befragungen mit den relevanten Personen(-gruppen) erhobenen Praxis sollte Aussagen darüber ermöglichen, ob dieser Anspruch der Realität standhält oder nicht, ob also die „geschriebene Verfassung" und die „gelebte Praxis" übereinstimmen oder ob es charakteristische Abweichungen gibt.

[6] Hierbei handelt es sich um die Karl Schubert Schule Wien und um die Paracelsus-Schule Salzburg.

[7] Aus terminlichen Gründen war es nicht möglich, einen Standortbesuch samt den damit verbundenen Interviews an der Friedrich Eymann Waldorfschule Wien durchzuführen. Diese Schule ist zugleich die einzige Waldorfschule, die nicht Mitglied des Waldorfbunds Österreich ist.

Bei der Auswahl der Untersuchungseinheiten auf der Mikroebene, der Ebene der Personen(-gruppen), wurde aus verschiedenen Gründen ein organisationsbezogener Zugang gewählt (vgl. Titscher et al. 2008: 157f). Die Auswahl erfolgte damit nicht theoriegeleitet, über „Key Informants“ oder nach einem Zufallsverfahren, sondern orientierte sich auf der Grundlage des Vorwissens im Projektteam und vor dem Hintergrund vielfach fehlender Detailinformationen über die genaue organisatorische Gestaltung der Übergangs-/Transitionsphase an den einzelnen Einrichtungen an der Frage, welche in einem fiktiven Standardfall vorhandenen FunktionsträgerInnen oder Gremien dort zum jeweiligen (Teil-)Thema aus fachlichen Gründen befragt werden müssten und welche Daten und Dokumenttypen ergänzend wichtige Informationen und Hinweise liefern könnten. Vor diesem Hintergrund wurden die folgenden relevanten Personen und Personengruppen als (hier alphabetisch gereihte) InterviewpartnerInnen identifiziert:

— Aufnahmegremien, d. h. mit der SchülerInnenaufnahme betraute Tandems oder Gruppen (bei Fehlen eines Gremiums auch Einzelpersonen) an der jeweiligen Schule,
— FörderlehrerInnen mit unmittelbarem Bezug zur Übergangs-/Transitionsphase,
— HortpädagogInnen,
— KindergärtnerInnen,
— KlassenlehrerInnen mit unmittelbarem Bezug zur Übergangs-/Transitionsphase (insbesondere KlassenlehrerInnen der 1. und 2. Klassen),
— Schulärztinnen und Schulärzte,
— TherapeutInnen mit unmittelbarem Bezug zur Übergangs-/Transitionsphase.

Aus pragmatischen Gründen wurden die für die Untersuchung wichtigen KlassenlehrerInnen und FörderlehrerInnen für die Interviews zu einer gemeinsamen Gruppe zusammengefasst. Wenn vor Ort von den betreffenden LehrerInnen gewünscht, wurden aber auch Einzelbefragungen durchgeführt. Gruppenbefragungen fanden bei den Aufnahmegremien (sofern auf Nachfrage nach diesem Gremium von einer Schule nicht ausdrücklich eine Einzelperson benannt wurde) sowie bei den KindergärtnerInnen und HortpädagogInnen (sofern ein Kindergarten oder Hort nicht lediglich von einer einzigen Person betreut wird) statt. Warum? Die Mitglieder der Aufnahmegremien, die KindergärtnerInnen und die HortpädagogInnen arbeiten in ihrem pädagogischen Alltag durchwegs in der Gruppe und nicht allein (wie etwa die TherapeutInnen), sie sind es daher auch gewohnt, ihren Arbeitsalltag als Teil eines Teams wahrzunehmen und sich darüber in der Gruppe auszutauschen, sich zu ergänzen oder wechselseitig zu korrigieren. Es ist deshalb davon auszugehen, dass Gruppenbefragungen hinsichtlich der Qualität der dadurch erhobenen Informationen (Daten) hier zu deutlich realitätshaltigeren Ergebnissen führen, als dies bei der in diesen Fällen künstlichen Einzelbefragungssituation möglich wäre (vgl. hierzu Huschke-Rhein 1993: 52f) – und dass es mit ihnen gelingt, nicht nur Einzelmeinungen oder eine Summe solcher Einzelmeinungen, sondern die Wahrnehmungen und Sichtweisen der Gruppe (die „Gruppenmeinung“, vgl. Schäffer 2006: 120) zu erheben, welche die Arbeit der Gruppe deutlich stärker prägt als die verschiedenen Einzelmeinungen. Umgekehrt wurden bei TherapeutInnen und SchulärztInnen Gruppenbefragungen nur durchgeführt, wenn sie auch in ihrer alltäglichen Praxis als Team (in der Regel als Tandem) arbeiten.

Die Suche und endgültige Auswahl der an den 14 Schulstandorten jeweils konkret zu befragenden Personen und Personengruppen erfolgte dann mithilfe von zwei Kriterien:

— formale Nähe von Personen(-gruppen) zu Thema und Fragestellungen der Untersuchung,
— schul- bzw. einrichtungsintern durch Schlüsselpersonen (SekretärInnen, KonferenzleiterInnen oder ähnliche FunktionsträgerInnen) zugeordnete Nähe von Personen(-gruppen) zu Thema und Fragestellungen der Untersuchung („Wenn Sie etwas über die SchülerInnenaufnahmen erfahren wollen, dann müssen Sie unbedingt auch noch XY fragen!“).

Vor allem im Fall der Gruppenbefragungen erfolgte die endgültige Auswahl der InterviewpartnerInnen auf der Grundlage des zweiten Kriteriums durch die jeweiligen Einrichtungen: Diese nominierten die KindergärtnerInnen, HortpädagogInnen und Mitglieder von Aufnahmegremien für die Interviews meist selbst – sofern nicht ohnehin alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe an der Befragung teilnahmen oder eine Gruppe in der Einrichtung gar nicht bestand und daher die relevante Einzelperson befragt wurde.

2.2 Datenerhebung

Bei der Erhebung der Daten wurde bewusst auf die Kombination von vier verschiedenen Datentypen und der damit verbundenen Erhebungsinstrumente (Daten- und Methoden-Triangulation, vgl. Flick 2011) zurückgegriffen: Die Dokumentenerhebung zur Beschaffung insbesondere der sogenannten Aufnahmeunterlagen, die für die Untersuchung zentrale (und im Folgenden deshalb etwas ausführlicher behandelte) Befragung der für die Untersuchungsfragen relevanten Personen und Personengruppen an den Schulen, Horten und Kindergärten, außerdem die Erhebung von Metaphern zum Übergang Kindergarten/Schule[8] bei eben diesen Personen(-gruppen) sowie die Gewinnung einfacher statistischer Daten, die indirekt aus den anderen drei Datentypen erfolgte (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Typologie erhobener Daten und damit verbundene Erhebungsformen

DOKUMENTE	BEFRAGUNG	METAPHERN	STATISTISCHE DATEN
• Datengewinnung: indirekt	• Datengewinnung: direkt	• Datengewinnung: direkt	• Datengewinnung: indirekt
• Sammlung der sogenannten Aufnahmeunterlagen vor Ort in den zuständigen Sekretariaten und Gremien	• Befragung von Einzelpersonen und Gruppen in variierender Form (vgl. Abschnitt 2.2.1)	• schriftliche Erhebung mittels Formblatt, zu füllen in der Vorphase der Befragungen	• indirekte Erhebung über die Auswertung der anderen Datentypen

Quelle: eigene Darstellung

Von zentraler Bedeutung für die Untersuchung ist dabei vor allem die auch inhaltliche Verzahnung des Instruments der Befragung mit jenem der Dokumentenerhebung. Diese besondere Kombination wurde gewählt, weil sie in vergleichsweise hohem Maß gewährleisten kann, dass sowohl die formale Ebene der schriftlich fixierten Regelungen (Theorie) als auch die Ebene der tatsächlich gelebten Praxis (Realität) bei der Datenerhebung berücksichtigt werden. Nicht nur in Übergangs-/Transitionsbereichen ist manches festgeschrieben und daher schriftlich fixiert, wird jedoch nicht oder anders gelebt/praktiziert – und manches wird gelebt/praktiziert, ist aber nirgends festgeschrieben.

2.2.1 Die Befragung: Zwischen Interview, kollegialer Gruppendiskussion und Persönlichem Forschungsgespräch

Die Befragungen wurden bewusst als leitfadengestützte und somit teilstrukturierte Befragungen angelegt (vgl. z. B. Hopf 1995: 177; Helfferich 2009: 178ff; Kromrey 2009: 387f). Dieser Strukturierungsgrad und die damit verbundene halbstandardisierte, wenig direktive Interviewtechnik lag nicht nur aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung und den vor diesem Hintergrund eher offen gehaltenen forschungsleitenden Fragestellungen nahe, sondern auch wegen des besonderen Verhältnisses der beiden Interviewerinnen zu den zu befragenden Personen: In den Befragungssituationen, so war bereits im Vorfeld absehbar, würden sich weniger Forscherinnen und Beforschte gegenüberstehen, sondern (in manchen Fällen auch bereits persönlich bekannte) KollegInnen aus der waldorfpädagogischen Praxis im Elementarstufenbereich mit Interesse am wechselseitigen fachlichen Austausch.[9] Eine solche Nähe kann zwar – wird sie nicht von Anfang an mitbedacht und mitreflektiert – problematisch sein, denn „die Trennung des Interview-

[8] Dieser Datentyp wurde für diesen Bericht mangels zeitlicher und finanzieller Ressourcen nicht ausgewertet, er wird daher im Folgenden auch nicht näher erläutert.

[9] Die Interviews wurden von Maria Theresia Pehm und Brigitte Schober durchgeführt, die jahrelang als Klassen- und Fachlehrerinnen (nicht zuletzt im Übergangsbereich Kindergarten/Schule) an Waldorfschulen in Österreich tätig waren.

ers von der wirklichen Lebenslage des Befragten ist“, wie Maccoby/Maccoby (1965: 59) pointiert formulieren, „ein wichtiger Aktivposten“ bei Befragungen: „Es gehört zum Allgemeinwissen der Wissenschaftler, die das Interview verwenden, dass unter natürlichen Bedingungen die Leute mit einem völlig fremden Interviewer viel freimütiger sprechen als mit einem Freund oder Kollegen.“ (ebd.)

Allerdings: „Konsequente Beobachterdistanz macht zwar das Befragerverhalten »objektiver«, gibt aber den Einstellungserwartungen des Befragten an den Befrager freien Spielraum und begrenzt so die situationsunabhängige Geltung der Ergebnisse“, wie Berger (1980: 78) zurecht anmerkt: „Auf die Spitze getrieben, macht die Befragerdistanz das Interview überhaupt undurchführbar. Engagiertes Befragerverhalten verspricht dagegen ein erfolgreiches Interview und löst verfestigte Einstellungserwartungen der Befragten auf, greift aber in den Prozess der Bewusstseinsbildung der Befragten ein und widerspricht daher explizit dem positivistischen Objektivitätsanspruch. Neutralität widerspricht der Situationsindependenz, Engagement dem nicht-involvierten Forschungsanspruch der Befragung: In diesem Dilemma bewegt sich die Gesprächsführung des Interviewers.“ (ebd.)

Die meist eher indirekt gegebene KollegInnenbeziehung der Interviewerinnen zu den Befragten ermöglichte in unserem Fall einen Weg durch dieses Dilemma, wie ihn auch Maccoby/Maccoby (1965: 58) als gangbar und sinnvoll hervorheben: „Im Idealfall sollte also der Interviewer (bis zu einem gewissen Grade) als ein Experte erscheinen, der zusätzliche Aufklärung von einer informierten Person sucht, die detaillierte Kenntnisse oder Meinungen beitragen kann […].“ Auf eben diese Weise konnten die an der Untersuchung beteiligten Interviewerinnen authentisch auftreten: Sie erfüllten nicht die klassische Forscherinnenrolle, sondern waren immer (ehemalige) Kolleginnen mit langjähriger Berufserfahrung und Freude an der Weitergabe und Weiterentwicklung dieser Erfahrung, die sich nun im Austausch mit den gegenwärtig aktiven KollegInnen – auch in deren Interesse – Ein- und Überblick über die aktuelle Praxis und neue Entwicklungen verschaffen wollten. Die Befragungen oszillierten daher im Regelfall zwischen kollegial-distanziertem Interview, einer ebenso angelegten Gruppendiskussion und zu Erhebungszwecken geführtem und deshalb keinesfalls mit einer „natürlichen“ Begegnungssituation zu verwechselndem (vgl. Helfferich 2009: 47ff), gleichwohl jedoch persönlichem Gespräch. Zwar dienten sie ganz wesentlich der klassischen Informationserhebung, die Art ihrer Durchführung steht jedoch (auf der Grundlage der Berufsbiografien der Interviewerinnen und ihrer Eingebundenheit ins Untersuchungsfeld) dem Persönlichen Forschungsgespräch (vgl. Ederer 2005) deutlich näher als dem konventionellen sozialwissenschaftlichen Interview: „Im Unterschied dazu ist das persönliche Gespräch durch eine symmetrische Beziehung zwischen zwei Personen gekennzeichnet. Als Grundsituation des Gesprächs zwischen den am Gespräch beteiligten Personen wird eine gleichberechtigte Begegnung angestrebt, in der beide beteiligten Personen nicht einseitig die Gebenden sind. Die Gesprächsleiterin, der Gesprächsleiter ist nicht einfach jemand, die bzw. der die Information lediglich aufnimmt, sondern sie bzw. er profitiert gleichzeitig auch persönlich von dem, was ihr bzw. ihm im Forschungsprozess anvertraut wird und, damit verbunden, von der Qualität der Information und der Ergebnisse. Dafür bietet die Gesprächsleiterin, der Gesprächsleiter einen Rahmen an, in dem sich die Gesprächspartnerin, der Gesprächspartner mit dem, was ihr bzw. ihm wichtig ist, ausbreiten kann und Aufmerksamkeit, Verstehen, Mitfühlen, -schwingen sowie persönliche Beteiligung erhält […].“ (ebd.: 120, Hervorhebungen entfernt)

Die Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen für die im Zuge der Befragungen genutzten Leitfäden erfolgte im Rahmen einer Arbeitstagung des Projektteams und auf der Grundlage des umfangreichen Vorwissens seiner Mitglieder (zum Verhältnis von Operationalisierung und Vorwissen vgl. u. a. Kromrey 2009: 188f in Verbindung mit Strübing 2008b).[10] Der Leitfadenkonstruktion kommt für den Erhebungsprozess eine sehr bedeutsame Rolle zu: Die in den Leitfäden formulierten konkreten Teilfragen und Teilthemen bilden – mit Titscher et al. (2008: 175) gesprochen – nichts weniger als das „Scharnier zwischen theoretischer Ebene und Erfahrungswelt“ der Befragten. Die gemeinsame Leitfadenerstellung ermöglichte es dabei insbesondere den selbst aus der Praxis kommenden Interviewerinnen, sich in die anfangs neue und ungewohnte wissenschaftliche Herangehensweise an die leitenden Fragestellungen und die (ehemaligen) KollegInnen in den Einrichtungen heranzutasten und einzufühlen. Mit einer Ausnahme wurden die Befra-

[10] Dieses und die nachfolgenden Arbeitstreffen waren bewusst an die Methode der Forschungswerkstatt angelehnt (vgl. Heimgartner/Pilch Ortega Hernández 2005).

gungen dann durchwegs mit digitalen Diktiergeräten aufgezeichnet, was die problemlose Übertragung der Daten in die genutzte Transkriptionssoftware ermöglichte.

2.2.2 Die Erhebung der relevanten Dokumente

Die Erhebung der für die forschungsleitenden Fragestellungen relevanten Dokumente stellte sich naturgemäß weit weniger vorbereitungsintensiv dar, als die Planung und Durchführung der Befragungen: Bei den hier angesprochenen Unterlagen für die Aufnahme von SchülerInnen in eine künftige 1. Klasse handelt es sich schließlich um Materialien, die unabhängig von der Untersuchung existieren und an den verschiedenen Schulstandorten teils mehr, teils weniger stark praktisch genutzt werden. Bei der Erhebung dieser Aufnahmeunterlagen, die im Zuge der Einrichtungsbesuche rund um die dort geführten Interviews stattfand, wurde im Vorfeld eine Checklist erstellt (vgl. Titscher et al. 2008: 270), die den Interviewerinnen die Erhebungsarbeit erleichtern sollte (Tab. 2):

Tabelle 2: Checklist zur Dokumentenerhebung („Aufnahmeunterlagen")

Schulen:

— sogenannte Aufnahmepapiere: alle den Aufnahmeprozess betreffenden Unterlagen für die pädagogische Aufnahme von Kindern in die 1. Klasse und für die begleitend von LehrerInnen geführten sogenannten Elterngespräche (evtl. zusammengefasst in einer sogenannten Lehrermappe)
— alle den Aufnahmeprozess betreffenden Unterlagen für die Eltern von den Aufnahmeprozess durchlaufenden Kindern (evtl. zusammengefasst in einer sogenannten Elternmappe)
— auf die Feststellung der Schulreife o. Ä. bezogene Aufnahmeunterlagen der Schulärztin/des Schularztes
— auf die Feststellung der Schulreife o. Ä. bezogene Inhalte des Qualitätshandbuchs von Schulen
— schriftlich fixierte Kriterien und Definitionen für Schulreife oder ähnliche Konzepte
— Vorschule (falls vorhanden): schriftlich fixierter Leitfaden, Lehrplan o. Ä.

Kindergärten:

— Formblätter, schulreifebezogene Wahrnehmungsbögen o. Ä.
— schriftlich fixierte Kriterien und Definitionen für Schulreife oder ähnliche Konzepte
— schriftlich fixierter Leitfaden oder Ähnliches zur Sonnen-/Schul-/Königskinderstunde

Die Aufnahmeunterlagen wurden dabei in den jeweiligen Schulsekretariaten oder bei den sachlich zuständigen Personen/Gremien grundsätzlich in digitaler Form erbeten, alternativ wurde um die Aushändigung von Print-Kopien in guter Qualität ersucht. Um die termingerechte Zusammenstellung der Unterlagenpakete zu erleichtern wurde die Checklist in der Regel im Vorfeld der Besuche mündlich oder schriftlich an die jeweiligen Schulsekretariate übermittelt.

2.2.3 Statistische Daten: Indirekte Erhebung aus dem gewonnenen Material

Statistische Daten spielen in der vorliegenden explorativen Untersuchung aufgrund ihrer qualitativen Ausrichtung keine herausragende Rolle. Es handelt sich dabei vorrangig um aus dem gesammelten Material gewonnene Daten, denen im Analyseprozess heuristische Bedeutung zukam und die darüber hinaus zu erhebungsstatistischen Zwecken sowie zu Übersichts- und Vergleichszwecken mithilfe einfacher Häufigkeitsauszählungen zusammengestellt und präsentiert wurden und werden.

2.2.4 Erhebung des Forschungsstands (Literaturanalyse)

Die allen anderen Erhebungsbereichen vorangehende und sie und die gesamte Auswertung und Interpretation auch stets begleitende Erhebung und Analyse des einschlägigen Forschungsstands wird in der traditionellen Sozialforschung trotz des damit verbundenen beträchtlichen Aufwands üblicherweise nicht als eigenständige Erhebungsform aufgefasst (davon tendenziell abweichend: Moser 1995: 170; allgemein vgl. auch Cooper/Hedges 2009; Lueginger/Renger 2013). Für diese Untersuchung war die Literaturanalyse von buchstäblich grundlegender Bedeutung und entsprechend zeitaufwendig, schließlich handelt es sich bei der „Schulreife" – wie noch zu zeigen sein wird – um ein überaus umstrittenes Konzept, das in den vergange-

nen Jahrzehnten vor dem Hintergrund sich verändernder Kindheit(en) einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen war.

2.3 Datenaufbereitung

Schwerpunkt der Datenaufbereitung war im Anschluss an die Rücklaufkontrolle die Transkription der Interview-Mitschnitte. Die als Audiodateien digital im Format MP3 vorliegenden Mitschnitte wurden nach eigens erstellten Transkriptionsregeln zu Wortprotokollen verschriftlicht (hierzu Pehm 2014: 12). Bei der Ausgestaltung dieser Regeln wurde in Anlehnung an Altrichter/Posch (1994: 121; vgl. Flick 1995: 162; Dresing/Pehl 2013: 20ff) ein pragmatischer Mittelweg gewählt, mit dem sichergestellt werden konnte, dass Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Verhältnis zueinander standen. Die Entscheidung für die Erstellung von Wortprotokollen, mit denen Gespräche und die damit verbundene Ereignisse in den Interaktionssituationen möglichst vollständig und exakt wiedergegeben werden, war zugleich eine gegen Inhaltsprotokolle, bei denen der Inhalt des Gesprochenen summarisch festgehalten und also verkürzt wiedergegeben wird (hierzu Wahl et al. 1982: 148–157). Diese Entscheidung kann rückblickend als inhaltlich angemessen und mit Blick auf die Ergebnisqualität richtig bezeichnet werden, forschungsökonomisch war sie dagegen problematisch, denn qualitative Forschung dieser Art macht derart arbeitsintensive Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren notwendig, „dass deren Anforderungen an die Forschungskapazitäten durch Einsparungen an anderer Stelle kompensiert werden müssen“ (ebd.: 155). Ist dies im Forschungsprojekt selbst nicht möglich, haben diese „Einsparungen“ aber zwangsläufig außerhalb des Projekts – auch und gerade im privaten Bereich – zu erfolgen.

Neben der Interviewtranskription waren die Übertragung handschriftlicher Postskripte, Memos und allfälliger Gesprächsprotokolle in eine digitale, für Software zur Qualitativen Datenanalyse („QDA-Software“) nutzbare Form Teil der Datenaufbereitung, außerdem die Textkorrektur und Vereinheitlichung der Transkripte samt Anonymisierung sowie die Einspeisung in das zur qualitativen Datenauswertung genutzte EDV-Programm MAXQDA (vgl. hierzu Kuckartz 2010: 29–56; 2014: 132–164).

2.4 Datenauswertung

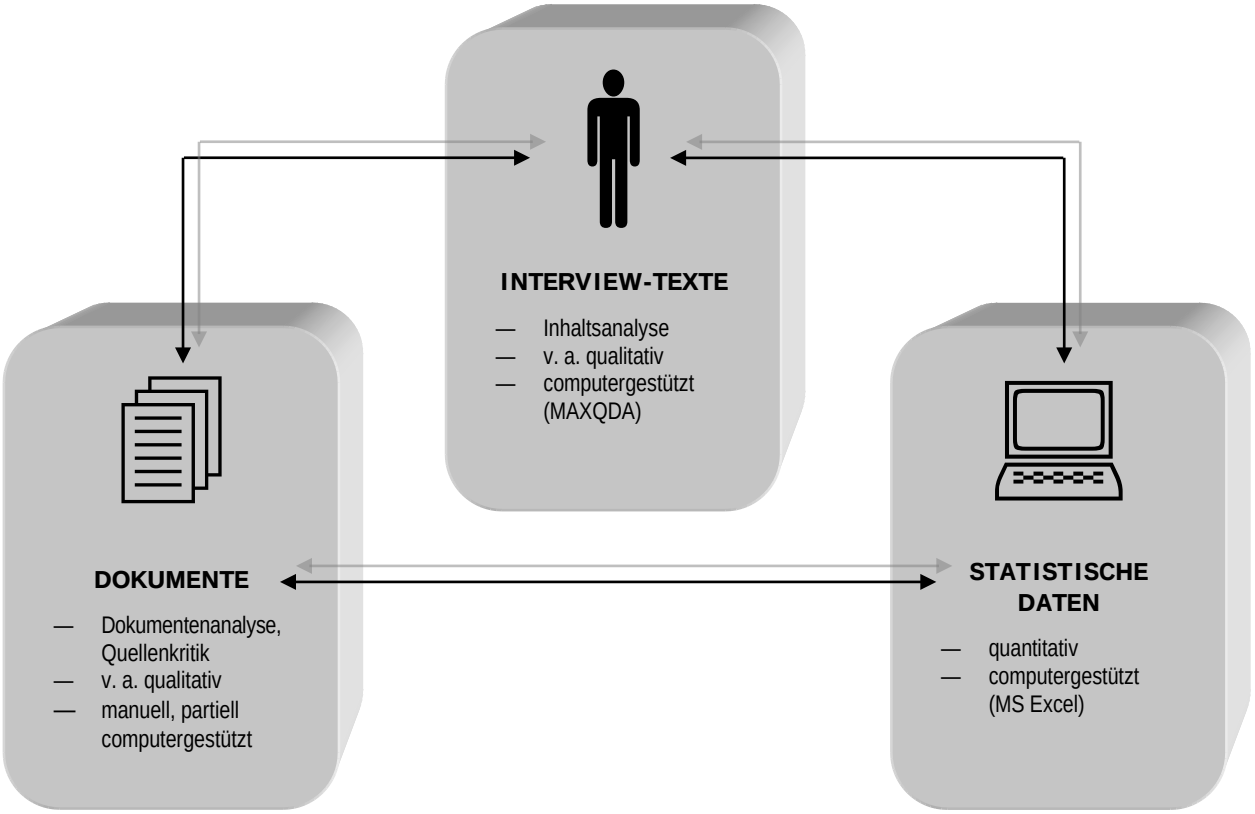
Aufgrund des außerordentlichen Materialumfangs erwies sich die Auswertung und Analyse der Daten – insbesondere jene der Interview-Transkripte – rasch als mit Abstand umfangreichster und daher auch zeitintensivster Arbeitsschritt. Entsprechend den drei zentralen Datentypen kamen dabei vor allem drei Auswertungsmethoden zur Anwendung (vgl. Abb. 3):

— **Dokumentenanalyse, Quellenkritik**: Die Auswertung der erhobenen Textdokumente im engeren Sinn, der sogenannten Aufnahmeunterlagen, erfolgte methodisch vor allem mit den Mitteln der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003; Kuckartz 2014), wobei aufgrund des Print-Formats der meisten übermittelten Unterlagen großteils manuell und nur in Teilbereichen computergestützt gearbeitet werden konnte. Daneben wurde auch mit dem deskriptiv-hermeneutischen Verfahren der Sozialwissenschaftlichen Paraphrase (vgl. Heinze 1995: 98ff) gearbeitet. Unabdingbar war dabei stets gezielte Quellenkritik, sowohl als formale Text- wie auch als Sachkritik (einführend: Opgenoorth 1997: 118–125).

— **Qualitative Inhaltsanalyse**: Die Auswertung der nach Abschluss der Transkription in transkribierter Form vorliegenden Interview-Mitschnitte (Wortprotokolle) erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2003; Kuckartz 2014), wobei grundsätzlich induktiv vorgegangen wurde: Die für jede qualitative Inhaltsanalyse zentralen Analysekategorien – das sogenannte Codesystem – wurden theoriesensibel über zunächst offene, zunehmend auch axiale und schließlich selektive Codierung erstellt (vgl. hierzu Strauss/Corbin 1996: 43 bzw. 75; Strübing 2008a: 20). Die Codierung und nachfolgende Übersichtsanalyse erfolgte computergestützt mit der QDA-Software MAXQDA.

— **Statistische Daten**: Die Auswertung der aus den anderen Datentypen – Aufnahmeunterlagen, Wortprotokolle, Postskripte, Memos, allfällige Kontextmaterialien – gewonnenen statistischen Daten erfolgte angesichts der insbesondere auf der Makroebene geringen Zahl an Untersuchungseinheiten mittels einfacher Häufigkeitsauszählungen, die mit dem Office-Programm MS Excel durchgeführt wurden.

Abbildung 3: Typologie erhobener Daten und damit verbundene Methoden der Datenauswertung



Quelle: eigene Darstellung

Die in Abbildung 3 mit Pfeilen angedeuteten, durch Triangulation erreichten Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Datentypen und Auswertungs- bzw. Analysemethoden sind für die Untersuchung dabei von grundlegender Bedeutung. In methodischer Hinsicht bestand eine starke Wechselwirkung insbesondere zwischen Dokumenten- und Befragungsauswertung, die beide vorwiegend qualitativ-inhaltsanalytisch erfolgten. Damit verbunden wurden auf inhaltlicher Ebene die verschiedenen Datentypen trianguliert, um so eine kritische wechselseitige Überprüfung und eine bessere Fundierung der Interpretationen und Schlussfolgerungen zu ermöglichen.

2.5 Theoretischer Rahmen: Forschungsleitende Perspektiven, Konzepte und Ansätze

Die Übergangs- bzw. Transitionsthematik fand im waldorfpädagogischen Bereich lange Zeit eher selten Beachtung. Seit Mitte der 2000er hat sich dies vor dem Hintergrund der gesetzlichen Herabsetzung des Schuleintrittsalters in einigen deutschen Bundesländern (vgl. Kaiser/Boeddecker 2008: 14f), der Einführung der „Basissstufe“ in der Schweiz (vgl. Marti 2002a, 2004a, 2005) und der allgemeinen Früheinschulungsdiskussion (vgl. hierzu die Beiträge der letzten Jahrgänge in der Zeitschrift „Medizinisch-Pädagogische Konferenz“) zunehmend geändert. Das Meinungsbild ist dabei sehr heterogen: Versuche einer planvollen Annäherung und partiellen Verschränkung von Kindergarten und den ersten beiden Grundschuljahren finden sich ebenso wie flammende Plädoyers für eine strikte Trennung von Kindergarten und Grundschule.

Fast schon ein archimedischer Punkt des waldorfpädagogischen Diskurses ist dabei die „Schulreife“, die traditionell auch aus einer gesundheitsfördernden Perspektive diskutiert wird (vgl. etwa Patzlaff/Saßmannshausen 2012), wie sie im allgemeinen pädagogischen Diskurs eher selten zu finden ist. Das „Schulreife“-Konzept in seinen verschiedenen Ausprägungen eingeschlossen, sind für die gegenständliche Untersuchung insgesamt fünf theoretische Perspektiven, Konzepte und Ansätze forschungsleitend und werden daher im Sinne einer Theorien-Triangulation (vgl. Flick 2011: 14f) bei der Analyse kombiniert:

— Von grundlegender Bedeutung sind zunächst das allgemeine **„Schulreife"-Konzept, die mit ihm verwandten Konzepte** (vor allem: Schulfähigkeit, Schulbereitschaft bzw. Kindfähigkeit von Kindergarten und Schule), die ihnen allen zugrunde liegenden theoretischen Vorstellungen sowie der mit diesen Konzepten verbundene erziehungswissenschaftliche Diskurs. Auf das „Schulreife"-Konzept und den damit verbundenen Diskurs wird in Abschnitt 3 näher einzugehen sein.

— Gleichfalls von grundlegender Bedeutung sind das spezifisch **waldorfpädagogische „Schulreife"-Konzept**, die ihm zugrunde liegenden theoretischen Vorstellungen und der mit ihm verbundene waldorfpädagogische Diskurs. Auf das waldorfpädagogische „Schulreife"-Konzept und den damit verbundenen Diskurs wird in Abschnitt 4 näher einzugehen sein.

— Als Forschungsperspektive und daher vor allem als „Aufmerksamkeitsdirigent" durchgängig von eminenter Bedeutung ist außerdem die **Übergangs- bzw. Transitionsforschung**, vor allem jene zum Übergang bzw. zur Transition Kindergarten/Schule (vgl. zsf. zuletzt etwa Grotz 2005; Griebel/Niesel 2011; Kucharz et al. 2011; für waldorfpädagogische Arbeiten vgl. zuletzt etwa Kaiser/Boeddecker 2008).[11]

— Gleiches gilt für den bereits erwähnten, aus der soziologischen Lebenslauf- und Lebensverlaufsforschung stammenden **Gatekeeping-Ansatz**, mit dem die Rolle von „TürhüterInnen" (Gatekeepern) in und um die mit Übergangs-/Transitionsphasen verbundenen Statuspassagen in den Blick genommen werden kann (vgl. hierzu z. B. Behrens/Rabe-Kleberg 1992; Heinz 1992; Struck 2001; Hollstein 2007; mit Blick auf den Schuleintritt z. B. Carle et al. 2004: 19f; Carle/Schiffler 2011).

— Insbesondere bei der Analyse der Aufnahmegremien waren außerdem Ansätze und Perspektiven aus der **Organisationsentwicklung**, vor allem führungstheoretische Ansätze aus der **Team- und Personalentwicklung** sowie Ansätze aus der (pädagogischen) **Qualitätsentwicklung** bedeutsam (vgl. Lievegoed 1986; Neuberger 1995; Baumgartner et al. 1998; Staehle 1999; Niermeyer 2001).

Theoretische Grundlagen

3 Was setzt der Schuleintritt voraus? Eine Fragestellung, drei Erklärungsmodelle: Vom reifungstheoretischen zum systemischen Paradigma

„Schulreife": Das mit diesem Ausdruck angesprochene Thema der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Schuleintritt und der kindlichen Entwicklung insgesamt hat sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten stark verändert. Bei oberflächlicher Betrachtung fällt auf: Der Begriff „Schulreife" ist aus der einschlägigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskussion mittlerweile fast gänzlich verschwunden und wurde von anderen Begriffen abgelöst. In der kindergarten- und schulpädagogischen Praxis dagegen existiert er weiterhin: Teils wird er lediglich als Ausdruck genutzt, mit dem Begriffsinhalte und theoretische Vorstellungen auch anderer Begriffe bezeichnet werden, teils werden der Ausdruck oder der Begriff synonym mit anderen Ausdrücken oder Begriffen verwendet. Diese Unübersichtlichkeit ist freilich kein besonderes Merkmal des deutschsprachigen Raums: Bingham/Whitebread (2012: 11) stellen etwa für den englischsprachigen Raum angesichts der in sehr unterschiedliche Richtungen führenden Bedeutungen, mit denen der dort dominierende Begriff „school readiness" gebraucht wird, lapidar fest: „We are talking at cross-purposes." Eine Charakterisierung, die auch für die deutschsprachige Diskussion Geltung hat.

Um das Feld etwas zu strukturieren und eine anschließende vorsichtige Einordnung des im waldorfpädagogischen Bereich dominierenden Begriffs zu erleichtern: Begriffsgeschichtlich können inzwischen drei im Fachdiskurs zeitlich nacheinander auftretende Erklärungsansätze für kindliche Entwicklung – aufgrund ihrer doch recht deutlichen Unterschiede muss man wohl von Paradigmen sprechen – voneinander unterschieden werden, die im deutschsprachigen Fachdiskurs inhaltlich jeweils mit einem Leitbegriff verbunden wer-

[11] Einzelne AutorInnen plädieren für eine trennscharfe Unterscheidung der Begriffe „Übergang" und „Transition". So meint etwa Hartel (2011), dass der Übergangsbegriff lediglich den Wechsel zwischen zwei Institutionen fasse, während der ursprünglich lateinische Transitionsbegriff – auch wenn man bei einer Übersetzung ins Deutsche notgedrungen wieder beim „Übergang" lande – prozessual angelegt sei und daher auch die mit Übergängen verbundenen komplexen Veränderungsprozesse erfasse. Dieser Differenzierung wird hier wie im Großteil der Literatur (vgl. etwa auch Griebel/Niesel 2011) nicht gefolgt, die beiden Begriffe werden im Folgenden also weitgehend synonym verwendet.

den können.[12] Das jeweils nachfolgende Paradigma samt Leitbegriff(en) führt dabei das vorangehende zwar immer in Teilen fort, sucht es jedoch in anderen, oft sehr wesentlichen Teilen kritisch zu relativieren oder gar zu überwinden. Das ändert freilich nichts daran, dass die verschiedenen Leitbegriffe in der pädagogischen Praxis häufig als synonyme Bezeichnungen, rein metaphorisch oder in verschiedenen Kombinationen gebraucht werden und auch auf theoretischer Ebene nur allzu oft ein einziger Begriff (und keineswegs immer der selbe) für sämtliche Paradigmen genutzt wird – eine recht unübersichtliche Situation, aus der mit dem Argument, man wisse ohnehin nicht, was hier nun eigentlich „Sache" sei, nicht selten eine ausgeprägte Gleichgültigkeit gegenüber dem eigenen Sprachgebrauch entstanden ist, welche die Unübersichtlichkeit freilich weiter verstärkt. Unterschieden werden sollen hier trotz allem

— das reifungstheoretische Paradigma (Leitbegriff: Schulreife),
— das lerntheoretische Paradigma (Leitbegriff: Schulfähigkeit),
— das systemische (interaktionistische) Paradigma, und zwar in drei zeitlich aufeinander folgenden Ausprägungen (Leitbegriffe: Schulbereitschaft, Kindfähigkeit, Schul- und Kindbereitschaft).

3.1 Das reifungstheoretische Paradigma: Schulreife

Der Schulreifebegriff ist über die damit verknüpften Theorien von menschlicher Entwicklung als einem anlagebasierten, endogen gesteuerten und teleologischen Reifungsprozess stark nativistisch. Reifung bedeutet „Wachstum des Organismus nach inneren Gesetzmäßigkeiten" (Krettenauer 2014: 3), nach einer von äußeren Einflüssen unabhängigen „inneren Uhr". Sie geschieht, wenn – wie Lotte Schenk-Danzinger (1988: 36) knapp formuliert – „spezifische organische Veränderungen spezifische Fähigkeiten möglich machen, ohne dass vorhergegangene Lernvorgänge notwendig waren". Die Umwelt wirkt auf den Menschen dabei erst nach bereits erfolgter Reifung (so etwa Zeller 1952: 252), bestenfalls begleitet sie den Reifungsprozess: „Environmental factors support, inflect, and modify, but do not generate the progressions of development." (Gesell/Thompson 1934: 294) Zwar kann ein solches Reifungsverständnis letztlich als „hypothetisches Konstrukt" (Eckensberger/Keller 1998: 37) angesehen werden, im reifungstheoretischen Paradigma wird aber davon ausgegangen, dass dieses Konstrukt für nahezu alle Dimensionen des menschlichen Organismus – auch die kognitiven und psychischen – gelte, die grundlegenden Strukturen seien schließlich vererbt und damit festgelegt.

Am physischen Wachstum und an der motorischen Entwicklung sind die von Schenk-Danzinger angesprochenen Veränderungen durch Reifung wohl am deutlichsten erkennbar. Beim Schulreifebegriff und den damit verbundenen theoretischen Vorstellungen stehen daher vor allem das Kind als Körper und ein mehr oder weniger naturgesetzlich mit dessen Entwicklung korrelierendes „richtiges" Einschulungsalter im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei sind das Kind und sein Körper primär als abstrakter Typus von Interesse: Differenzierungen nach Geschlechtern sind sehr ungewöhnlich, auch die soziale Herkunft und die Eltern werden bestenfalls am Rande berücksichtigt.

Einer der ersten reifungstheoretisch fundierten Indikatoren für Schulreife war der sogenannte „erste Gestaltwandel". Dieser Begriff wurde in den 1920ern und 1930ern vom Berliner Stadtoberschularzt Wilfried Zeller für jene körperlichen Veränderungen geprägt, die sich vom Kleinkindalter hin zum Schulkindalter ereignen. Zeller suchte diese Veränderungen über die zwei gegensätzlichen Körpergestalten der „Kleinkind-" und der „Schulkindform" zu erfassen, die er durch den Einschub einer „Übergangsform" rasch ergänzte (vgl. z. B. Zeller 1952: 121–146). Noch in den 1930ern schlug Zeller vor, nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen den ersten Gestaltwandel als Pars-pro-Toto für Schulreife bzw. den kindlichen Entwicklungsstand insgesamt heranzuziehen (vgl. Tervooren 2010: 258ff). Zeller begründete diese „Abkürzungsstrategie" (ebd.: 260) mit der „physiognomischen Sichtbarkeit der psychophysischen Entwicklungsvorgänge" (Zeller 1952: 289): Das „äußere Erscheinungsbild der Gestalt" sei „repräsentativ für den gesamten psychophysischen

[12] Diese Einteilung ist gegenwärtig als Entwurf zu verstehen; sie ist aus der kritischen Auseinandersetzung mit anderen Einteilungen entstanden, etwa mit jener von Samuel J. Meisels (1998), dessen auf den amerikanischen Diskurs Bezug nehmende Darstellung wiederum teils auf Smith/Shepard (1988) und einer ideengeschichtlichen Arbeit von Kohlberg/Mayer (1972) beruht, unter anderem von Dockett/Perry (2002) übernommen und von Margrit Stamm (2013) mit geringfügigen Änderungen in den deutschsprachigen Raum überführt wurde.

Entwicklungsstand der Person“ (ebd.: 12). Auf der Grundlage des Gestaltwandels trat er dabei für eine klare Unterscheidung von „schulreifen“ und „schulunreifen“ Kindern ein: „Das sechsjährige Kind, das sich noch in der Kleinkindform befindet oder in seiner Gestalt überwiegend kleinkindtypische Züge erkennen lässt, ist noch nicht schulfähig und muss auf ein Jahr zurückgestellt werden.“ (ebd.: 293)

Trotz vieler Gemeinsamkeiten stand Zeller nach 1945 zunehmend im Schatten des Lehrerbildners Artur Kern, der in seinem 1950 erschienen bekanntesten Werk „Sitzenbleiberelend und Schulreife“ postulierte, man könne das „Sitzenbleiben“ reduzieren, wenn man darauf achte, dass Kinder erst dann für „schulreif“ erklärt und eingeschult würden, wenn sie „den geforderten Entwicklungspunkt erreicht“ hätten, denn: „Jedes Kind, extrem schwache Begabung (Idiotie und Imbezillität) ausgenommen, erreicht im Laufe seiner Entwicklung einmal die Entwicklungsphase, der jenes Leistungsgefüge zugeordnet ist, das als Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule angesetzt werden muss. Das eine Kind kommt lediglich früher, das andere später zu diesem Entwicklungspunkt.“ (Kern 1958: 67) Zu diesem Entwicklungspunkt komme das Kind dabei von selbst: Die als „unreif“ erkannten und zurückgestellten Kinder würden „ein Jahr später allein durch die sich in diesem Jahr vollziehende natürliche körperlich-seelisch-geistige Entwicklung zu jenem Entwicklungspunkt gekommen sein, der dem Leistungsgefüge entspricht, das mittlere oder gute Schulleistungen erwarten lässt.“ (ebd.) Ein Jahr warten, und durch „natürliche Reifung“ (ebd.: 68) wird das Kind ohne weiteres Zutun doch noch schulreif – mit dieser Sicht dachte Kern die reifungstheoretisch-nativistische Sicht konsequent zu Ende. Dem Kind kommt dabei zwangsläufig eine Rolle als „passives Wesen [zu], das geduldig auf die eigene Schulreife warten muss“ (Tervooren 2010: 261): „Das Kind ist in dieser Konzeption einer sich kontinuierlich aus sich selbst vollziehenden Kraft unterworfen, welcher auch die Schule als Institution nur abwartend gegenüber stehen kann. Darüber hinaus haben die Eltern der Kinder noch kein eigenes Gewicht in dem Verhältnis zwischen Kind und Schule.“ (ebd.: 261f)

Artur Kerns die pädagogische Praxis lange sehr stark beeinflussende Thesen zeigen es: Schulreife ist ein Begriff mit Absolutheitsanspruch. Er beruht auf der Annahme, dass die für den Schuleintritt wesentlichen Faktoren gemessen und eindeutig beurteilt werden könnten, die nötigen weiteren Schritte seien die logische Konsequenz daraus. Unmittelbare Folgen dieser reifungstheoretisch-nativistischen Perspektive auf den Schuleintritt sind eine Vielzahl an standardisierten Prüf- und Messverfahren zur Feststellung der Schulreife in Form von Schulreifetests oder Screenings sowie die Praktiken der vorzeitigen Einschulung bei „frühentwickelten“ Kindern und der Zurückstellung in den Kindergarten oder Zuweisung zu einer Eingangs- bzw. Vorschulklasse bei „spätentwickelten“ Kindern.

3.2 Das lerntheoretische Paradigma: Schulfähigkeit

Bereits 1969 resümierte Schenk-Danzinger, „Schulreife“ stamme „aus einer Zeit, in der die Veränderungen im Laufe der Kindheit und Jugend fast ausschließlich als Reifungsphänomene aufgefasst wurden. Inzwischen hat man die Entwicklung als einen komplexen Prozess von Wechselwirkungen erkannt[.]“ (Schenk-Danzinger 1969: 9) Den Hintergrund dieser Einschätzung bildeten neue Forschungsbefunde, auf deren Grundlage am Schulreifebegriff immer öfter kritisiert wurde, dass er durch seine strikt reifungstheoretische Ausrichtung zu viele andere Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkungen, vor allem aber die Möglichkeit exogener Einflüsse auf die Entwicklung gerade der schulrelevanten Fähigkeiten ausblende. Zugleich wurde immer deutlicher, dass die Schulreifetests auch ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht werden konnten: Genauere Überprüfungen zeigten, dass sie inhaltlich lückenhaft, nur eingeschränkt valide und reliabel und insgesamt von wenig überzeugender prognostischer Qualität waren (vgl. Nickel 1975b: 38f; Richter 1999: 11ff). Mehr und mehr wurde daher in der Fachdiskussion der Schulreifebegriff „suspekt“ (Rüdiger et al. 1976: 84), an seine Stelle trat jener der Schulfähigkeit. Die reifungstheoretisch-nativistische wurde damit von einer stärker kontextbezogenen, lerntheoretisch-schulvorbereitenden Herangehensweise abgelöst.

Inhaltlich war dies ein echter Paradigmenwechsel: Anders als Reifungstheorien gehen Lerntheorien davon aus, dass Veränderungen menschlichen Denkens und Verhaltens nicht oder nicht vorrangig aus (nicht zuletzt physischen) Reifungsprozessen oder angeborenen Reaktionen resultieren, sondern aus Lernvorgängen, die immer auch von situativen Faktoren und daher von Umweltbedingungen bestimmt sind. Neben dem Kind und seinem Körper rückten damit nun auch konkrete, „erlernbare“ und also in ihrer Entwicklung

beeinflussbare Fähigkeiten und damit indirekt zumindest ein Teil der Lerngeschichte des Kindes in den Blick, zugleich aber auch – vor allem über die Berücksichtigung der situativen Faktoren beim „Erlernen" dieser Fähigkeiten – ein Teil der Umwelt des Kindes. Damit wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass Anlagen und Reifungsprozesse „zwar unabdingbare biologische Vorbedingungen und Letztgrenzen für alle individuellen Entwicklungsmöglichkeiten darstellen, dass diese aber bisher erheblich überschätzt wurden gegenüber dem »Lernanteil« bei der Verwirklichung von Persönlichkeitseigenschaften" (ebd.: 85). Lernen in einer konkret beschreibbaren Umwelt als wesentlicher Motor von Entwicklung: Mit dieser neuen Sicht wurde das Verständnis von kindlicher Entwicklung „sozialwissenschaftlich dynamisiert" (Götz 2008: 16).

Der Absolutheitsanspruch des Schulreifebegriffs konnte so nur noch teilweise fortgeführt werden. Dies ist vor allem bei einer eigenschaftstheoretischen Auslegung des Schulfähigkeitsbegriffs möglich, wie sie die Praxis der Einschulungsentscheidungen bis heute stark prägt. Eigenschaftstheoretische Schulfähigkeitsvorstellungen beruhen auf einem statischen Persönlichkeitsverständnis und gehen davon aus, dass der Mensch, der als Gesamtheit seiner Eigenschaften aufgefasst wird, über situativ und zeitlich relativ unabhängige und daher relativ stabile Eigenschaften und Fähigkeiten („Wesenszüge", „überdauernde Dispositionen") verfügt, bei denen nur die konkrete Ausprägung als Ergebnis der Wechselwirkungen von Anlage- und Umweltfaktoren gilt (vgl. Fisseni 1998: 341; Fahrenberg et al. 2000: 11f). Folgt man diesen Grundannahmen, so ist es möglich, das Verhalten des Menschen in bestimmten Situationen und daher auch die Schulfähigkeit des Kindes vorherzusagen. Als schulfähig gilt bei einem solchen Verständnis letztlich, „wer die von der Schule geforderten Persönlichkeitsmerkmale oder Fähigkeiten aufweist" (Kammermeyer 2014: 295) und die für den Schulbesuch als nötig erachteten Verhaltensdispositionen mitbringt. Diese können mit Hilfe standardisierter Fähigkeitstests aus der Differentiellen Psychologie erhoben werden.

Lern- und eigenschaftstheoretischer Einfluss führten dazu, dass der Schulfähigkeitsbegriff stark an kognitiven Faktoren und an den im Ausdruck „Schulfähigkeit" anklingenden, als nötig für einen Schulbesuch erachteten Fähigkeiten orientiert ist: Es dominiert die Vorstellung, „dass es ein Set an Fähigkeiten (wie etwa Buchstaben- und Zahlenkenntnisse, phonologische Bewusstheit, Wissen über die Schrift) gibt, welche vor Schuleintritt erworben werden sollen, um Herkunftseffekte auszugleichen und benachteiligten Kindern bessere Startchancen zu ermöglichen" (Stamm 2013: 276). Da man in Abgrenzung zum Schulreifebegriff davon ausging, dass sich diese Fähigkeiten nicht völlig von selbst entwickeln („reifen") würden, lag es nahe, die zielgerichtete pädagogische Vorbereitung auf die Schule zu propagieren. Der Schulfähigkeitsbegriff ist daher als schulvorbereitend und kompensatorisch-förderorientiert zu charakterisieren, als „Abkehr vom Selektionsprinzip und [...] gleichzeitige Hinwendung zum Förderprinzip" (Daseking et al. 2008: 85): War mit „Schulreife" eher eine abwartende Haltung verbunden, eine Beschränkung vorschulischer Erziehung darauf, den Entwicklungsprozess „nachgehend zu unterstützen" (Nickel 1983: 175), so stand „Schulfähigkeit" nun für eine der kindlichen Entwicklung tendenziell vorauseilende, „interventionistische" (Eisenhart/Graue 1990) Erziehung, die „noch nicht aktualisierte Leistungs- und Fähigkeitspotentiale des Kindes systematisch und gezielt herausfordern" (Götz 2008: 17) sollte. Schulfähigkeit blieb damit aber eine auf der Basis bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten grundsätzlich vom Kind zu erfüllende Aufgabe. Die Eltern, vor allem jene mit niedrigem Bildungsniveau, wurden dabei nur insofern berücksichtigt, als ihre allenfalls fehlende Bildungsunterstützung durch vorschulische Förderung von öffentlicher Seite ausgeglichen werden sollte.

Der Schulfähigkeitsbegriff erwies sich rasch als erstaunlich anschlussfähig an seinen Vorläuferbegriff: Vor allem bei eigenschaftstheoretischer Ausrichtung lässt sich Schulfähigkeit so wie Schulreife mühelos an ein „Regelalter" knüpfen und mit diagnostischen Einschätzskalen, -tests und ähnlichen Verfahren überprüfen und feststellen. Eine Vielzahl an Lern- und Sprachstandserhebungen, Sprach(entwicklungs)tests und diversen Beobachtungs-, Dokumentations- und Einschätzverfahren zur Kompetenzfeststellung (vgl. Kammermeyer 2013) zeugen ebenso auch heute noch von dieser Herangehensweise, wie es die vielen schulvorbereitenden Förder- und Trainingsprogramme tun. Auch die meisten Verfahren zur „Früherkennung" und „Prävention" sogenannter Lernstörungen bauen auf diesem Schulfähigkeitsbegriff auf: Die Früherkennung von „Risikokindern", so Karlheinz Barth (2005: 9) beispielhaft, sei schließlich „die Voraussetzung für eine zielgerichtete Intensivförderung der Kinder".

3.3 Das systemische (interaktionistische) Paradigma: Von der Schulbereitschaft des Kindes über die Kindfähigkeit der Schule zur Schul- und Kindbereitschaft

Ab Mitte der 1970er kam man im deutschsprachigen Fachdiskurs nicht zuletzt durch Untersuchungen zur Validität von Einschulungstests immer öfter zum Schluss, dass die Entwicklung von Kindern nicht angemessen zu erfassen war, wenn nur entweder physische oder kognitive Faktoren fokussiert und andere Faktoren kaum berücksichtigt wurden. Die in den Debatten um das lerntheoretische Paradigma erlangten Erkenntnisse über die Bedeutung von Umweltfaktoren hatten die Richtung zu einer differenzierteren Sicht auf die relevanten Entwicklungskontexte gewiesen. Das lerntheoretische Paradigma und mit ihm der Schulfähigkeitsbegriff in seiner recht eingeschränkt umweltorientierten Form wurden daher mehr und mehr in Frage gestellt; der deutschsprachige Diskurs orientierte sich dabei von Anfang an stark an der bis heute deutlich umfassender und differenzierter geführten nordamerikanisch-kanadisch-australischen Fachdiskussion.

War im lerntheoretischen Paradigma erstmals die Familie als engstes Umfeld des Kindes als bedeutsam wahrgenommen und der vorschulischen Erziehung eine bei Bedarf aktiv kompensierende Funktion zugewiesen worden, so rückten nun zusätzlich das Schulsystem insgesamt, die konkrete Schule, in die das Kind eingeschult werden sollte, sowie die Lehrpersonen, auf die das Kind dort treffen würde, in den Fokus: Ob und wann ein Kind schulfähig sei oder nicht, so Rüdiger et al. (1976: 86, Hervorhebung entfernt), bestimme sich nämlich zunächst „von den Anforderungen des schulischen Erstunterrichts her. Der Angelpunkt jeder Erörterung des Einschulungsproblems bleibt die aufnehmende Schule als neue Stätte institutionalisierten Lehrens und Lernens." Die sogenannte Schulreife, so Nickel (1975b: 39), könne daher „immer nur verstanden werden im Hinblick auf ganz bestimmte konkrete Anforderungen, die von Schulsystem zu Schulsystem, ja von Klasse zu Klasse und insbesondere von Lehrer zu Lehrer oft einer sehr erheblichen Variation unterliegen". Nickel illustrierte dies am Beispiel alternativpädagogischer Schulen: Die Bedeutung der schulischen Anforderungen werde unter anderem daran offensichtlich, dass „in Schulformen, in denen der Anfangsunterricht in stärkerem Maße kindzentriert und auch individualisierend gestaltet ist als in unserem traditionellen Schulsystem, das Problem der Schulunreife in dieser Weise keine Bedeutung besitzt." (ebd.: 40)

Mit der differenzierteren Wahrnehmung der relevanten Entwicklungskontexte verbunden war auch die sich in der Entwicklungspsychologie immer weiter verbreitende Erkenntnis, dass Interaktionen, mehr noch: Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und den für seine Entwicklung relevanten Kontexten (und zwischen diesen Kontexten) von zentraler Bedeutung sind, dass Entwicklung also nicht einfach entweder auf Merkmale des Individuums oder der Umwelt (des Kontexts) und damit allenfalls verbundene „allgemeine Gesetzmäßigkeiten" zurückgeführt werden kann, sondern nur über das Zusammenwirken beider Seiten zu erklären ist. Wechselwirkungen, so der amerikanische Psychologe Arnold J. Sameroff, der schon 1975 ein Modell von Entwicklung als einer Abfolge von Wechselwirkungen („transactions") zwischen Individuum und Umwelt vorschlug (Sameroff 1975 und 2009; Sameroff/Seifer 1983), seien schließlich omnipräsent: „Everyone in the universe is affecting another or is being affected by another. Everything in the universe is affecting something else or is being affected by something else. Everything is in a relationship, from the most complex society to the most elementary particle." (Sameroff 2009: 3) Anders als in den vorangehenden Paradigmen steht hier also ausdrücklich auch der Mensch als soziales Wesen im Mittelpunkt – und daher Beziehungen, Verhältnisse und die damit verbundenen wechselseitigen Einflüsse.

Es liegt deshalb nahe, im Anschluss an die allgemeine entwicklungspsychologische Diskussion von einem „systemischen" oder auch von einem „interaktionistischen" Paradigma zu sprechen, das ab den 1980ern die beiden vorangehenden Paradigmen immer mehr in Frage zu stellen und abzulösen begann.[13] Das systemische (interaktionistische) Paradigma umfasst dabei mehrere verschiedene Ansätze, die jedoch eine Reihe an unterschiedlich ausgeprägten Gemeinsamkeiten aufweisen und sich darin teils sehr stark von

[13] In der entwicklungspsychologischen Diskussion ist die Charakterisierung dieses Paradigmas als „systemisch" vor allem außerhalb des deutschsprachigen Raums gängig (vgl. etwa Lerner 2006; Overton 2006; Tinajero/Páramo 2012). Im schuleintrittsbezogenen Diskurs ist bisher eine Charakterisierung als „interaktionistisch" häufiger, wobei mit dieser Bezeichnung oft recht unterschiedliche Inhalte benannt werden. Beide Begriffe betonen jeweils einen für das Paradigma konstitutiven Akzent. Ob einer der beiden Begriffe dem anderen vorzuziehen ist, muss in dieser Arbeit nicht entschieden werden, deshalb werden hier beide angeführt.

reifungs- oder lerntheoretischen Ansätzen unterscheiden (vgl. v. a. Lerner/Busch-Rossnagel 1981; Tinajero/Páramo 2012: 459f; Krettenauer 2014: 15–21):

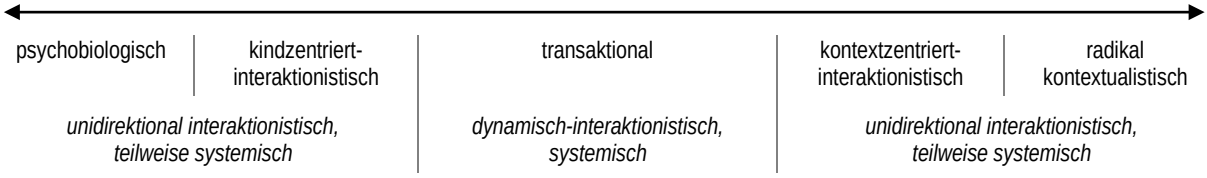
1. **Relationismus**: Systemische (interaktionistische) Ansätze gehen davon aus, dass sich innere und äußere Veränderungsprozesse zueinander in wechselseitiger Abhängigkeit, in „systemischer Interdependenz" (Valsiner 1996: 65) befinden. Das Individuum entwickelt sich nicht isoliert, vielmehr ist es eingebettet in seine (nicht zuletzt soziale) Umgebung, die umgekehrt mit dem Individuum eng verbunden ist. Das Verhältnis zwischen Person und Umwelt ist daher immer durch Reziprozität und Bidirektionalität gekennzeichnet, und Person wie Umwelt werden dabei als gleichermaßen aktiv und gestaltend und als gleichermaßen formbar verstanden.[14]
2. **Relativismus**: Systemische (interaktionistische) Ansätze gehen davon aus, dass im Bereich der menschlichen Entwicklung Vielfalt (Heterogenität) und Komplexität keine Besonderheit oder gar Ausnahme darstellen, sondern schlicht gegeben sind – ein Perspektivenwechsel „from deficit to diversity", der die Vielfalt als „a fundamental asset of human development" begreift (Lerner 2006: 11). Das lange Zeit dominierende Bild von einem allgemeingültigen „normalen" Entwicklungsgang („Regelentwicklung") lehnen systemische (interaktionistische) Ansätze daher ab.
3. **Holismus**: Systemische (interaktionistische) Ansätze sind bestrebt, Entwicklung in all ihrer Komplexität möglichst ganzheitlich wahrzunehmen. Reduktionismus und Elementarismus, etwa in Form der im reifungs- und teils auch im lerntheoretischen Paradigma verbreiteten Idee, ein einziges Element könne gleichsam als Pars-pro-Toto den Stand der Entwicklung insgesamt anzeigen, weisen systemische (interaktionistische) Ansätze daher zurück. Entwicklungsrelevant ist aus ihrer Sicht ein breites Spektrum miteinander verflochtener Elemente, wie Lerner (2006: 10) verdeutlicht: „Developmental systems theories stress that genes, cells, tissues, organs, whole organisms, and all other, extraorganism levels of organization composing the ecology of human development are fused in a fully coacting, mutually influential, and therefore dynamic system[.]"
4. **Mehrebenen-Modell**: Systemische (interaktionistische) Ansätze gehen davon aus, dass an Entwicklung immer mehrere verschiedene intra- und interindividuelle Ebenen (oder Elemente dieser Ebenen) beteiligt sind, die auf vielfältige Weise miteinander verwoben sind und einander beeinflussen (z. B. biologische, soziokulturelle, physisch-umweltbezogene oder historische Ebenen oder Elemente). Eine angemessene Erfassung von Entwicklung und Entwicklungsphänomenen kann daher nur über eine Mehrebenen-Analyse erfolgen.
5. **Selbstorganisation**: Systemische (interaktionistische) Ansätze gehen davon aus, dass Veränderungen im menschlichen Entwicklungsverlauf vor allem dem Prinzip der Selbstorganisation folgen: Neue strukturelle oder funktionale Formen entstehen demnach in Reaktion auf Störungen (Widerstände, Widersprüche) und die damit verbundenen Asynchronien auf den verschiedenen intra- oder interpersonellen Systemebenen und dienen dazu, einen geeigneten Umgang mit diesen Störungen zu finden. Riegel (1975, 1979) charakterisiert dies als Synchronisierung, die mehr mit orchestralen Arrangements gemeinsam habe als mit jenen physikalisch ausgerichteten Theorien der Balance oder des Äquilibriums, die in der Psychologie verbreitet sind.
6. **Dynamik und Historizität**: Systemische (interaktionistische) Ansätze gehen davon aus, dass Dynamik und stetige Veränderung kennzeichnend für Entwicklung sind. Persons-, situations- und kontextunabhängig dauerhaft gültige Entwicklungsgesetze werden aus dieser Sicht der Realität nicht gerecht: Dauerhaft ist nur der Wandel. Der historischen „Gewordenheit" etwa in Form der individuellen Lerngeschichte kommt in systemischen Ansätzen daher eine wichtige Rolle zu. Ihr Entwicklungsbegriff ist damit notwendig prozessual: Ein wie auch immer erhobener „Entwicklungsstand" ist nur Momentaufnahme – Entwicklung ist ein nicht abschließbarer Prozess.

[14] In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl an Begriffen, mit denen die Reziprozität und Bidirektionalität systemischer (interaktionistischer) Ansätze zum Ausdruck gebracht werden soll und die teils auch als Bezeichnungen für das Paradigma oder einen seiner Ansätze genutzt werden (vgl. Tinajero/Páramo 2012: 459).

Aus all dem folgt ein Blick auf die Welt als einer Vielzahl aktiver, sich ständig wandelnder Formen – Overton (2006: 19) spricht von einem „fluiden dynamischen Holismus“ – und daher notwendigerweise auch ein Verständnis von entwicklungsbezogener Kausalität, das sich deutlich von jenem des reifungs- und des lerntheoretischen Paradigmas unterscheidet: Aus Sicht systemischer Ansätze ist es nämlich schlicht nicht möglich, eine einzelne Ebene oder ein Element zum eigentlichen, persons-, situations- und kontextunabhängigen Verursacher von Veränderungen im Entwicklungsverlauf zu erklären, also für bestimmte Veränderungen Einzelfaktoren als Verursacher zu definieren (vgl. Tinajero/Páramo 2012: 461). Kausalität ist im systemischen Paradigma nicht linear, sie ist vielmehr nonlinear, multidimensional und multidirektional, und nicht immer ist es möglich, Ursache und Wirkung trennscharf zu unterscheiden. Das selbe Ergebnis kann aus verschiedenen Konfigurationen von Variablen resultieren, und verschiedene Ergebnisse können aus der selben Konfiguration von Variablen folgen – mit anderen Worten: „[T]he world is much »messier« than the linear models [...] – however nuanced – have so far allowed for.“ (Uprichard et al. 2008: 618)

Welche Ansätze umfasst nun das systemische (interaktionistische) Paradigma? Mit Tinajero/Páramo (2012) kann hier ein Kontinuum zwischen einem psychobiologischen und einem kontextualistischen „Extrem“ aufgespannt werden, das sich wie folgt darstellen lässt (Abb. 4):

Abbildung 4: Kontinuum der Ansätze des systemischen (interaktionistischen) Paradigmas



Quelle: eigene Darstellung

3.3.1 Der psychobiologische Ansatz

Der psychobiologische Ansatz fokussiert vor allem die biologischen Elemente des Individuums, etwa bestimmte Gene, und untersucht detailliert, wie in der Regel unidirektional ausgerichtete Interaktions- und Austauschprozesse mit anderen Elementen ihre konkrete Ausprägung beeinflussen und welche Auswirkungen vor allem auf psychologischer Ebene daraus folgen. So untersucht etwa Greenough seit vielen Jahren den Einfluss von Erfahrung auf das sich entwickelnde Gehirn (vgl. z. B. Greenough et al. 1987; Greenough/Black 1999; Markham/Greenough 2004). Der Fokus auf das Individuum bedingt, dass der Kontext nicht gleichrangig berücksichtigt wird, was den psychobiologischen Ansatz mit dem reifungstheoretischen, partiell auch mit dem lerntheoretischen Paradigma verbindet. Der Ansatz ist daher am „biologischen“ Rand des systemischen (interaktionistischen) Paradigmas zu verorten und weist neben wichtigen Grundzügen dieses Paradigmas auch nicht-systemische und -interaktionistische Elemente auf. Im schuleintrittsbezogenen Diskurs ist er wohl nicht zuletzt aufgrund seines hohen Grads an Spezialisierung bislang kaum vertreten, er wird hier deshalb nicht weiter berücksichtigt.

3.3.2 Der kindzentriert-interaktionistische Ansatz: Schulbereitschaft

Dieser Ansatz ist ein interaktionistischer Ansatz, der in die psychobiologische Richtung tendiert und dabei je nach Ausprägung mehr die biologischen oder mehr die psychischen Elemente fokussiert. Zwar berücksichtigt er dabei auch Kontexteinflüsse auf das Verhalten und auf die Entwicklung insgesamt, er ist jedoch grundsätzlich unidirektional konzipiert: Die Einflussbeziehungen sind jeweils einseitig ausgerichtet und nicht wechselseitig verschränkt. Wie das Beispiel von Piagets (1974) Entwicklungstheorie zeigt, geht der Ansatz überdies davon aus, dass äußere Einflüsse Entwicklung zwar fördern oder hemmen, nicht jedoch ihre Richtung, Abfolge und Qualität verändern können – das Individuum wird letztlich also doch als statische Entität aufgefasst. Letztlich obliegt es in diesem Ansatz dem Kind, das ja im Zentrum steht und dem die aktive Rolle zugeschrieben wird, sich dem Kontext und den von dort gestellten Anforderungen anzupassen. Sache des Kontexts ist die (durchaus aktive) Begleitung, Unterstützung und Förderung dieser Entwicklung.

Im schuleintrittsbezogenen Diskurs ist der kindzentriert-interaktionistische Ansatz ab den 1970ern vorrangig in seiner den psychologischen Aspekt betonenden Ausprägung präsent – jene „Seite des Kindes" und damit der motivationalen, psychisch-emotionalen und sozialen Aspekte der kindlichen Entwicklung, die Schenk-Danzinger schon Ende der 1960er als „subjektive" Seite der Schulfähigkeit benannt und mit dem Begriff „Schulbereitschaft" versehen hatte (z. B. Schenk-Danzinger 1969 und 1988). Nach dem lerntheoretischen Paradigma, das dem Kontext die aktive und dem Kind eine eher passive Rolle zugeschrieben hatte, bewegte sich das Pendel damit erkennbar wieder hin zu einer stärkeren Kindzentrierung – und zu einer aktiven Rolle des Kindes. Als schuleintrittsbezogener Leitbegriff dieser Ausprägung des systemischen (interaktionistischen) Paradigmas kann im Anschluss an Schenk-Danzinger Schulbereitschaft gelten, die nun freilich nicht mehr nur als „subjektive Seite" dem „objektiven" Schulfähigkeitsbegriff beigestellt wird, sondern als eigenständiger Begriff für sich steht.

Schulbereitschaft reflektiert dabei schon semantisch den Umstand, dass nun auch die Motivation des Kindes bezüglich eines Schuleintritts berücksichtigt wird. Der Schulbereitschaftsbegriff kann damit freilich auch in einer Weise interpretiert werden, die eine überraschende Nähe zum reifungstheoretischen Schulreifebegriff und der damit verbundenen abwartenden Haltung schafft: Betont man die Motivation des Kindes besonders stark, so kann deren Entwicklung als eine Entwicklung ausschließlich „von innen heraus" ausgelegt und so ein Abwarten begründet werden („Das Kind braucht noch ein Jahr, um die nötige innere Bereitschaft zu entwickeln."). Nicht von ungefähr merkt Stamm (2013: 278) daher kritisch an, dass ein solcher Ansatz zu einer Fortschreibung der Benachteiligung jener Kinder beitragen könne, die ohnehin schon benachteiligt seien: „Denn gerade benachteiligt aufwachsende Kinder benötigen gezielte Lernstimuli und gestaltete Lernumgebungen, wenn sie mit erhöhter Wahrscheinlichkeit beim Schuleintritt über die erforderlichen Kompetenzen verfügen sollen." Für diese Kinder sind in besonderer Weise PädagogInnen bedeutsam, die aktiv befähigend wirken. Das wiederum erfordert in einem gewissen Ausmaß immer die Einnahme einer instruktiven, durchaus auch schulvorbereitenden Rolle.

3.3.3 Der transaktionale Ansatz: Schul- und Kindbereitschaft

Der transaktionale (auch: dynamisch-interaktionistische) Ansatz hat im schuleintrittsbezogenen Fachdiskurs rasch an Bedeutung gewonnen und kann heute zumindest auf theoretischer Ebene wohl als einflussreichstes zeitgenössisches Erklärungsmodell für kindliche Entwicklung gelten. Der Ansatz ist in der Mitte des Kontinuums systemischer (interaktionistischer) Ansätze verortet und weist die oben skizzierten Kennzeichen dieses Paradigmas in annähernd vollständiger Ausprägung auf. Er fokussiert damit gleichermaßen Anlagefaktoren, Umweltbedingungen und die Eigenaktivität des Individuums und versucht insofern, die auf jeweils eine dieser Ebenen konzentrierten, oft konfligierenden Perspektiven vorangegangener Paradigmen und auch der anderen systemischen bzw. interaktionistischen Ansätze zu vereinen. Biologische, psychologische und soziale Systemebenen, so Krettenauer (2014: 15), gehen hier eine dynamische Beziehung ein: „Biologische Funktionen (z. B. Genexpression, Gehirnaktivität, Hormonausschüttung) beeinflussen danach psychische Funktionen (z. B. Wahrnehmung, Denken, Emotionen) ebenso, wie psychische Funktionen auf biologische Prozesse einwirken. Letzteres lässt sich beispielsweise anhand der Plastizität von Gehirnstrukturen eindrucksvoll belegen [...]. Darüber hinaus beeinflussen psychische Funktionen soziale Prozesse ebenso, wie die soziale Umwelt auf psychische Funktionen einwirkt. Der Einfluss von psychologischen und sozialen Faktoren lässt sich dabei nicht auf die biologische Ebene reduzieren. Vielmehr konstituieren biologische, psychologische und soziale Ebenen ein koaktives System, das Entwicklung erklärt[.]" (ebd.)

Von zentraler Bedeutung für den transaktionalen Ansatz ist das Konzept der Wechselwirkung. Anders als der kind- und der (im Folgekapitel dargestellte) kontextzentrierte Ansatz, die beide unidirektional ausgerichtet sind, ist der transaktionale Ansatz bidirektional und damit reziprok konzipiert: „In the transactional model both the child and the environment are seen as actively engaged with each other, changing and being changed by their interactions." (Sameroff/Seifer 1983: 1264; vgl. Sameroff 2009) So wie der Kontext das Individuum verändern kann, kann also auch das Individuum den Kontext verändern. Individuum und Umwelt befinden sich damit in stetem Wandel; ihr Verhältnis kann beschrieben werden als „complex and continuous interaction between a much changing organism and a much changing environment" (Belsky/Tolan 1981: 110). Der Gedanke, dass auch das Kind aktiv und als „Co-Konstrukteur" (vgl. Dahlberg 2004;

Doucet/Tudge 2007; Griebel/Niesel 2006, 2011) gestaltend an seiner Entwicklung beteiligt ist, war Anfang der 1980er so neu, dass er anfangs von manchen AutorInnen geradezu provokant hervorgehoben wurde: „Individuals as Producers of Their Own Development“ betitelten etwa Lerner/Busch-Rossnagel (1981: 6) einen Sammelband und ihre Einführung dazu – um dann doch anzumerken, dass Individuen beides seien: Produkte und Produzenten jenes Kontexts, der eine Basis für ihre Entwicklung bereitstelle (vgl. Lerner 1982).

Besonderer Einfluss auf die schuleintrittsbezogene Diskussion kommt dem systemisch angelegten (bio-) ökologischen Ansatz des amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner zu (vgl. Bronfenbrenner 1977, 1979, 1993; Bronfenbrenner/Morris 2006). Bronfenbrenner kritisierte noch in den 1970ern die vorherrschende, auf eine Vielzahl an standardisierten Tests setzende, empiristisch-materialistische Sicht auf kindliche Entwicklung scharf als „the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time“ (Bronfenbrenner 1977: 513) und wollte dem eine theoretisch, methodisch und inhaltlich breiter und dynamischer angelegte transaktionale Perspektive entgegensetzen. Im angloamerikanischen Raum wurde diese Perspektive rasch zu einer der bedeutendsten im Bereich. Das blieb nicht ohne Wirkung auf den deutschsprachigen Fachdiskurs: Die von Horst Nickel im Anschluss an Bronfenbrenner ab den 1970ern ausgearbeitete „ökologisch-systemische Perspektive“ auf den Schuleintritt, die den Übergang vom Kindergarten in die Schule als Wechselwirkung von Ökosystemen begreift, wurde für die neue Sicht auf die kindliche Entwicklung prägend und dominiert die deutschsprachige Diskussion bis heute. Nickel geht davon aus, dass Schulreife/Schulfähigkeit/Schulbereitschaft (in Kenntnis der begrifflichen Unterschiede verwendet er die Bezeichnungen weitgehend synonym) nicht als „Eigenschaft oder Gegebenheit des Kindes“ zu sehen seien, sondern als „Ergebnis der transaktionalen Wechselbeziehungen verschiedener Ökosysteme“ (vgl. Nickel 1999: 152ff), konkret der Teilsysteme Kind, Familie, Kindergarten und Schule, die alle eingebettet seien in ein übergreifendes soziokulturell-politisches Makrosystem. Ein erfolgreicher Schuleintritt stelle, so Nickel (ebd.: 153), daher auch zuallererst „das Ergebnis eines ausgewogenen Zusammenspiels aller beteiligten Ökosysteme dar“ – eine Perspektive, die „sowohl intra- und interpersonelle Prozesse als auch auch deren Wechselwirkung mit externen Faktoren, und zwar in inhaltlicher und auch in zeitlicher Hinsicht“, berücksichtigt (Nickel 2000), konkret: Eine Perspektive, die nun auch die der Schule vorangehenden Lernbedingungen, -chancen, -anregungen und -erfahrungen des Kindes, die Art und Qualität der Unterstützung durch Elternhaus und vorschulische pädagogische (potenziell auch nicht-pädagogische) Institutionen, aber auch die Aufnahme- und Lernbedingungen an der künftigen Schule in all ihrer Vielschichtigkeit und mit all ihren Wechselwirkungen konzeptionell mit einbezieht.

Der transaktionale Ansatz geht also davon aus, dass „Schulreife“ und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse nicht nur durch Anlage oder Umwelt gesteuert werden, sondern neben den nötigen physischen Reifungsprozessen vor allem Mensch-Umwelt-Interaktionen, also soziales Handeln in verschiedenen Kontexten, entwicklungsrelevant sind – Interaktionen, an denen das Kind ebenso wie die Umwelt aktiv gestaltend beteiligt sind. Es liegt nahe, hier einen schuleintrittsbezogenen Leitbegriff zu wählen, der die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Seiten annähernd zu fassen vermag. Dies scheint mir durch die Bezeichnung „Schul- und Kindbereitschaft“ einigermaßen gewährleistet zu sein: Der Begriff knüpft direkt an die Begriffsentwicklung vom Schulreife- über den Schulfähigkeits- zum Schulbereitschaftsbegriff und weiter zum (im Folgeabschnitt darzustellenden, zeitlich dem Schul- und Kindbereitschaftsbegriff aber vorangehenden) Begriff der Kindfähigkeit an und versucht, die gängige Entweder-oder-Fokussierung von Kind und Kontext dialektisch aufzuheben. Er reflektiert damit auch, dass es sich bei der Entwicklung der Schul- und Kindbereitschaft nicht um die alleinige Aufgabe des Kindes handelt, sondern um eine „Aufgabe aller Beteiligten“ (Griebel/Niesel 2011: 128).

Für schuleintrittsbezogene Einschätzungen im Kindergarten und für die Schuleingangsuntersuchung ist diese Sicht vor allem methodisch eine Herausforderung. Die über Jahrzehnte dominierenden Instrumente, die auf das Überprüfen, Messen und Beurteilen einzelner Elemente, teils sogar eines einzigen Merkmals setzen, widersprechen der transaktionalen Perspektive: Sie sind im besten Fall nur in der Lage, einen sehr kleinen Ausschnitt jener Umwelt(en) eines Kindes zu berücksichtigen, die entwicklungsrelevant sind. Deutlich eher entspricht der transaktionalen Perspektive das Instrument der Kind-Umfeld-Analyse (Kind-Umfeld-Diagnose), das im sonderpädagogischen Bereich schon länger verbreitet ist und das Ursula Carle (1997, 2001) ausdrücklich dem transaktionalen Ansatz, konkret dem ökosystemischen Modell Bronfenbrenners zuordnet.

3.3.4 Der kontextzentriert-interaktionistische Ansatz: Kindfähigkeit

Der kontextzentriert-interaktionistische Ansatz fokussiert den (vor allem sozialen und soziokulturellen) Kontext und seine Einflüsse auf das Verhalten und die Entwicklung von Personen und berücksichtigt das Individuum vorrangig aus dieser Perspektive. Entwicklung ist hier daher eher Sache des Kontexts, der die Rahmenbedingungen schafft und wesentliche Parameter in Interaktionsprozessen, also sozial konstruiert. Einige AutorInnen charakterisieren den Ansatz vor diesem Hintergrund als sozialkonstruktivistisch (etwa Meisels 1998; Dockett/Perry 2002). Im schuleintrittsbezogenen Diskurs gewann der Ansatz zuerst im angloamerikanischen Raum Bedeutung. Grundlegend dafür waren Forschungen der Erziehungswissenschafterinnen Mary Lee Smith, Lorrie A. Shepard und Elizabeth Graue über die Entstehung von „school readiness" bzw. „readiness for kindergarten"[15] (Smith/Shepard 1988; Eisenhart/Graue 1990; Graue 1992, 1993, 1998): Smith/Shepard und Graue kamen zum Schluss, „school readiness" sei letztlich eine soziale Konstruktion, die auf lokaler oder gar auf Schulebene geschaffen werde, ein „set of ideas or meanings constructed by people in communities, families, and schools as they participate in the kindergarten experience. These ideas come out of community values and expectations and are related to individual children in terms of attributes like their age, sex, and preschool experience." (Graue 1992: 226) Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und die jeweilige Schule als Institution würden also im Austausch miteinander eine soziale Interpretation von „school readiness" entwickeln, welche die Zeit vor dem Schuleintritt rahme und die Grundlage dafür schaffe, wie Kinder verstanden würden und was von Kindergarten-, Vorschul- und Schulpädagogik erwartet werde. Die „school readiness" des Kindes, so Graue (1998: 13), sei angesichts dieser Entstehung eine recht undurchsichtige Idee. Veränderungen in der Struktur der damit befassten Institutionen und in den Gemeinden seien deshalb angebracht, um die Schulen und Gemeinden selbst reifer/fähiger/bereiter für die Kinder zu machen, anstatt weiter vom Kind zu erwarten, reif, fähig oder bereit für die Schule zu werden (Graue 1992, 1993).

Graue drehte damit die Blickrichtung radikal um: Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen hier nicht mehr das Kind, sondern die Schule und das entwicklungsrelevante Umfeld, das über die Eltern und den Kindergarten hinausreicht und unter anderem auch die Nachbarschaft am Wohnort des Kindes einschließt. Diese Perspektive schwört damit absoluten Definitionen ab und fokussiert stattdessen das konkrete Setting, in dem „readiness" festgestellt wird. Graue selbst war die Bedeutung dieses Perspektivenwechsels und die Herausforderung, die er nicht zuletzt für die pädagogische Praxis darstellte, bewusst: „It redefines standard by shifting the focus from judging children to judging practice. According to this new standard, when children fail, so do we." (Graue 1998: 16)

In den USA wurde Smith/Shepards und Graues zentrale Schlussfolgerung, dass zuallererst die Schule selbst und die Gemeinde reifer/fähiger/bereiter für das jeweilige Kind werden sollten, breit rezipiert und floss relativ rasch zumindest teilweise in die schuladministrative und -pädagogische Praxis ein. Die National School Readiness Indicators Initiative entwickelte gar eine Formel („Ready Child Equation"), mit der das breite Spektrum der für einen erfolgreichen Schuleintritt erforderlichen Komponenten erfasst werden soll (Rhode Island Kids Count 2005: 12f):

Ready Families + Ready Communities + Ready Services + Ready Schools = Children Ready for School

Der Begriff der „ready schools", der (kind-)bereiten Schulen, etablierte sich rasch. Im deutschsprachigen Raum wurde diese Entwicklung spät und nur eingeschränkt rezipiert; in den Diskurs eingebracht wurde sie von Gisela Kammermeyer. Aus den amerikanischen Arbeiten zieht sie einen Schluss, der dort zwar angelegt, aber nicht ausformuliert ist: „Was unter Schulfähigkeit verstanden wird, ist nicht so sehr vom einzelnen Kind abhängig, sondern vielmehr das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Personen in einem bestimmten Bereich." (Kammermeyer 2004: 8) „Schulreife" als Aushandlungsgegenstand und -ergebnis: Mit dieser Interpretation denkt Kammermeyer den kontextzentriert-interaktionistischen Ansatz zu Ende. Die Konsequenz: Wenn „Schulreife" als „Ergebnis eines Aushandlungsprozesses anzusehen ist, ist es bedeutsam, welche Schulfähigkeitskriterien für ErzieherInnen und LehrerInnen wichtig sind." (ebd.)

[15] Als „kindergarten" wird in den USA eine in den Schulbereich integrierte Klassenstufe „K" bezeichnet, in der fünf- bis sechsjährigen Kindern in einem Jahr grundlegende schulische Fertigkeiten vermittelt werden. „School readiness" und „readiness for kindergarten" werden vor diesem Hintergrund meist synonym verwendet.

In der Frage nach der Kindfähigkeit der Schule – Kindfähigkeit setzte sich rasch als Leitbegriff für den kontextzentrierten Ansatz durch – treffen sich deutsch- und englischsprachiger Diskurs, und Kammermeyers Beiträge stellen hier ein Bindeglied dar. Während der amerikanische Diskurs bis zur Entwicklung der oben zitierten, sehr umfassenden Formel führte, entwickelten sich im deutschsprachigen Raum die „flexible Schuleingangsphase" oder – als Vorform dazu – Modelle der gezielten Übergangsgestaltung zwischen Kindergarten und Schule durch die Schule. In dieser reduzierten Form definiert denn auch Renate Niesel (2010) den Kindfähigkeitsbegriff: Mit diesem sei gemeint, „dass die Schule als aufnehmende Bildungseinrichtung die Übergangsbewältigung jedes Kindes so unterstützen sollte, dass kein Kind »zurückgestellt« werden muss. Kinder werden nicht eingeschult (im passiven Sinne), sondern sie müssen den Übergang aktiv bewältigen und haben Anspruch auf eine pädagogische Übergangsbegleitung[.]" Jenseits dieses im Vergleich zum amerikanischen Konzept verkürzten Verständnisses haben sich der Kindfähigkeitsbegriff und die damit verbundenen Vorstellungen im deutschsprachigen Raum bislang nicht etablieren können.

3.3.5 Der radikal kontextualistische Ansatz

Der radikal kontextualistische Ansatz fokussiert als kontextualistische Extremposition vorrangig den Kontext bzw. seine Elemente und insbesondere seine Wahrnehmung des Individuums, berücksichtigt dieses Individuum selbst jedoch eher am Rande. Lerner (2006) ordnet diesen strikt umweltzentrierten Ansatz naheliegenderweise den reduktionistischen Modellen von Entwicklung zu, was seine Nähe zum bereits nicht mehr systemischen bzw. interaktionistischen lerntheoretischen Modell und zum teils auch dort verbreiteten behavioristischen Verständnis von Entwicklung reflektiert. Im schuleintrittsbezogenen Diskurs ist dieser Ansatz jenseits des lerntheoretischen Paradigmas zumindest im deutschsprachigen Raum bislang nicht erkennbar vertreten, er wird daher hier auch nicht weiter berücksichtigt.

3.4 Die neue Unübersichtlichkeit rund um die Voraussetzungen zum Schuleintritt

„[T]heoretical innovations in human development usually move at glacial speed", so Richard M. Lerner (2006: 1). Mit Gletschergeschwindigkeit vollziehen sich auch die skizzierten Veränderungen rund um den Schuleintritt – besonders im deutschsprachigen Raum, wo der Diskurs merklich dem angloamerikanischen hinterherhinkt. Für die gegenwärtige Situation gilt daher: Alles ist im Fluss. Zwar ist der wissenschaftliche Diskurs durch den dargestellten grundlegenden Perspektivenwechsel geprägt, der zumindest dazu geführt hat, dass man sich einig ist: „Das Konzept Schulreife ist überholt." (Griebel/Niesel 2011: 124) Doch Theorie findet nicht isoliert von der Praxis statt, und so halten Wagner, Ehm und Hasselhorn (2010: 8) – um ein plakatives Beispiel herauszugreifen – in einer ihrer evaluativen Arbeiten zur unter dem Projekttitel „Schulreifes Kind" geführten baden-württembergischen Einschulungsuntersuchung pragmatisch fest: „Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mag dieser Name nicht glücklich gewählt sein. Immerhin hat man sich schon in den 1960er Jahren geeinigt, dass es hier eher um eine Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft geht […]. Nichtsdestotrotz ist der Begriff »Schulreifes Kind« in der Bevölkerung so weit verbreitet, dass alle Eltern sofort wissen, was mit diesem Begriff gemeint ist: Es geht um die individuellen Voraussetzungen für den Schulstart." Für den Bereich der ErzieherInnen- und LehrerInnenausbildung und erst recht für die pädagogische Praxis gilt ohnehin: Nahezu alle Konzepte von der reifungstheoretisch-nativistischen Schulreife über die lerntheoretisch-schulvorbereitende Schulfähigkeit bis zu den systemischen Konzepten der Schulbereitschaft, der Kindfähigkeit und schließlich der Schul- und Kindbereitschaft sind parallel in Verwendung (vgl. auch Tervooren 2010). Zusätzlich ist eine Vielzahl an Kombinationen von Elementen oft gänzlich unterschiedlich ausgerichteter Konzepte in Gebrauch. Noch uneinheitlicher ist die Situation im Sprachgebrauch: Im theoretischen Diskurs hat sich der Ausdruck Schulfähigkeit zwar weitgehend durchgesetzt, in der pädagogischen Praxis ist dies aber anders: Hier sind die Bezeichnungen Schulreife und Schulfähigkeit parallel in Gebrauch, seltener (aber gerade im schuladministrativen Bereich) der Ausdruck Schulbereitschaft und noch seltener (vor allem im alternativpädagogischen Bereich und auf Kindergartenebene) die Bezeichnung Kindfähigkeit. Meist werden die reinen Bezeichnungen verwendet – und dies in der Regel synonym. Allein aufgrund der Bezeichnung ist es daher nicht möglich, auf das Bezeichnete zu schließen: Wer von Schulfähigkeit spricht, vertritt manchmal strikt reifungstheoretische Positionen, und umgekehrt werden klar systemische Vorstellungen durchaus auch unter dem Ausdruck Schulreife zusammengefasst. Bezeichnung und Bezeichnetes klaffen also teils deutlich auseinander.

Das Gesamtbild ist daher widersprüchlich und reichlich unübersichtlich. Mit dieser neuen Unübersichtlichkeit hat umzugehen, wer sich mit der Materie befasst. Nicht mehr hintergehbar ist allerdings die Erkenntnis, dass der Schuleintritt nicht losgelöst von den entwicklungsrelevanten Kontexten eines Kindes betrachtet werden kann und diese Kontexte bei der Einschulungsentscheidung zu berücksichtigen sind – ein zentrales Element des systemischen (interaktionistischen) Paradigmas.

4 Anders als die anderen? Die Voraussetzungen für den Schuleintritt im waldorfpädagogischen Diskurs[16]

Waldorf ist anders, und zwar im Interesse der Kinder. So ließe sich die Selbstpositionierung der waldorfpädagogischen Theorie und Praxis zusammenfassen. Gerade mit Blick auf die Voraussetzungen für den Schuleintritt wird im waldorfpädagogischen Bereich Wert darauf gelegt, deutlich zu machen, dass man einem anderen Ansatz folge als die anderen. Was kennzeichnet diesen Ansatz?

4.1 Siebener-Rhythmus und „zweite Geburt“: Die klassische waldorfpädagogische Sicht

In der Waldorfpädagogik, so Kaiser/Boeddecker (2008: 15), „spielt der Begriff der »Reife« nach wie vor eine Rolle. Bestimmte Entwicklungsstufen sollen erreicht sein, bevor auf dieser Grundlage weitere Schritte erfolgen können.“ Tatsächlich ist das Reifekonzept im waldorfpädagogischen Bereich auch heute noch weit verbreitet. Zurückzuführen ist dies auf Rudolf Steiners Bild vom „werdenden Menschen“ und den damit verbundenen anthroposophischen Entwicklungsbegriff (vgl. Steiner 1907), der sich, so Claudia McKeen (2011: 67), „grundlegend von dem herkömmlichen unterscheidet“. Der Mensch besteht demzufolge aus vier „Wesensgliedern“, die ihn „in die materielle sinnliche Umgebung und den sozialen Umraum stellen und ihn sich […] verwirklichen lassen“ (Saßmannshausen 2010: 46). Diese vier Glieder bauen so aufeinander auf, dass dem vierten und höchsten, dem Ich als individuellem und unvergänglichem „Wesenskern“, die drei ihm vorangehenden gewissermaßen als Instrumente zur Verfügung stehen. Diese drei Instrumente sind

— der physische Leib als das leiblich-körperliche Instrument des Menschen, das „denselben Gesetzen des physischen Lebens“ unterliegt und sich aus denselben Stoffen zusammensetzt „wie die ganze übrige sogenannte leblose Welt“ (Steiner 1907: 312);

— der ätherische Leib (auch: Ätherleib, Lebensleib, Lebenskräfteleib, Bildekräfteleib, Zeitleib) als jenes Instrument, mit dem der Mensch seinen physischen Leib entwickelt, gestaltet, „belebt“ und erhält, kurz: der für die Aufrechterhaltung der Vitalprozesse sorgt (Patzlaff/Saßmannshausen 2012: 8f) – als „Energiekörper“ (bei Steiner: „Kraftgestalt“) ist er eine Art Bindeglied zwischen Geist/Seele und Körper (vgl. Ogletree 1997: 18f; McKeen 2013: 33) und entspricht in etwa dem, was jenseits der Anthroposophie auch als bioplasmischer oder pranischer Körper bekannt ist;

— der astralische Leib (auch: Astralleib, Empfindungsleib, Seelenleib) als das psychisch-emotionale („seelische“) Instrument und damit als Träger des Bewusstseins und der Empfindungen, etwa „von Schmerz und Lust, von Trieb, Begierde und Leidenschaft usw.“ (Steiner 1907: 315).

Diese Instrumente entwickeln sich Steiner zufolge keineswegs synchron: „Ihre Entwickelung geschieht vielmehr in den verschiedenen Lebensaltern in einer verschiedenen Art. Und auf der Kenntnis dieser Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und auch des Unterrichtes.“ (ebd.: 320) Der Mensch macht sich diese drei Instrumente in einem in drei Phasen verlaufenden Entwicklungsprozess zu eigen. In jeder dieser etwa siebenjährigen Entwicklungsphasen („Jahrsiebte“) steht eines der Instrumente – das jeweils „nächsthöhere“ – im Mittelpunkt und wird ausgebildet. Die entscheidende Voraussetzung für den Schuleintritt ist der vorläufige Abschluss der Ausbildung des physischen Leibs, der ungefähr am Ende des ersten Jahrsiebts erfolgt. Die für Wachstum und „Leibgestaltung“ erforderlichen Kräfte werden nämlich als Teil eines Kräftehaushalts verstanden, dem nicht beliebig viele Ressourcen zur Verfügung stehen und der deshalb in der ersten Entwicklungsphase die verfügbare Kraft vor allem für die körperliche Entwicklung benötigt. Entsprechend handelt es sich aus anthroposophischer Sicht

[16] Die folgenden Ausführungen beziehen sich primär auf den deutschsprachigen waldorfpädagogischen Diskurs.

bei den organbildenden Kräften („Wachstumskräften“) um dieselben Kräfte, die der Mensch in der zweiten Entwicklungsphase zu jenem Teil, der nicht für die kontinuierliche Organtätigkeit gebraucht wird, in verwandelter Form als Lern- bzw. Denkkräfte benötigt und nutzt (vgl. z. B. Steiner 1920: 26 und 1921: 124; Steiner/Wegman 1925: 12). Marti (2004b: 45; ähnlich Lohn 2013: 5) formuliert vor diesem Hintergrund daher eine Art waldorfpädagogischer Schulreife-Definition: „Schulreife bedeutet in diesem Sinne die teilweise Emanzipation und Umwandlung der Organisationskräfte aus dem unbewussten organischen in den bewussten seelisch-geistigen Tätigkeitsbereich.“ Wie bedeutsam dieser Umwandlungsprozess in diesem Entwicklungsmodell eingeschätzt wird, kann am auf Steiner zurückgehenden Vergleich mit dem Geburtsvorgang abgelesen werden. Steiner (1907: 321) spricht von „drei Geburten“ des Menschen: Die erste sei jene des physischen Leibs und damit das, was auch allgemein als Geburt bezeichnet wird, die zweite sei jene des ätherischen und die dritte jene des astralischen Leibs.

Eine herausragende Rolle im skizzierten Transformationsprozess von den Wachstums- zu den Lern- und Denkkräften wird traditionell dem Zahnwechsel zugeschrieben. Seine besondere Bedeutung hob schon Steiner immer wieder hervor: Bevor der Zahnwechsel nicht eintrete, sei der ätherische Leib nicht „frei“, die verfügbaren Kräfte würden noch als Wachstumskräfte benötigt und stünden daher nicht als Lern- und Denkkräfte bereit – der „Schlusspunkt“ der Aufbau- und Entwicklungsarbeit am physischen Leib seien „die eigenen Zähne des Menschen, die an die Stelle der vererbten treten. Sie sind die dichtesten Einlagerungen in dem physischen Leib, und treten daher in dieser Zeitperiode zuletzt auf.“ (ebd.: 322) Die Wachstumskräfte seien mit der Bildung der zweiten Zähne, so Wolfgang Schad, noch einmal in ganz besonderer Weise gefordert und „hauptamtlich“ beschäftigt (W. Schad 1996: 43), handle es sich dabei doch um die „härteste Substanz im menschlichen Organismus“ (W. Schad 1986: 44): „Das sind Extremleistungen des organischen Wachstums überhaupt.“ (ebd.: 41) Von VertreterInnen der klassischen waldorfpädagogischen Sicht wurde der Zahnwechsel noch bis in die 1980er nicht selten ähnlich wahrgenommen, wie bei Wilfried Zeller der Gestaltwandel: als Pars-pro-Toto für „Schulreife“, denn: „In dem ebenso übersichtlichen wie trefflichen Begriff Zahnwechsel […] ist alles enthalten und auf einen Entwicklungspunkt konzentriert, was uns die komplizierten anatomischen Formabläufe zeigen, was uns die Beobachtung des Wachstumsverlaufs und der schulischen Leistung des Kindes erkennen lassen.“ (Baldszun 1958: 61) Eine Extremposition nahm diesbezüglich Rudolf Grosse ein, der in den Zähnen und ihrer Stellung einen Spiegel des Körpers insgesamt und sogar des Geists, vor allem des Denkvermögens erkennen wollte: Der Zahnwechsel „nimmt in der anthroposophischen Pädagogik eine besondere Stelle ein. Wer ihn verstanden hat, besitzt den Schlüssel zum Durchschauen der Metamorphose am Kind.“ (Grosse 1975: 146) Folgt man dieser Sicht, so besitzt man damit also auch den Schlüssel zur „Schulreife“-Feststellung.

Der Zahnwechsel als einziger Indikator, ja: als Synonym für „Schulreife“? Diese Position ist in der klassischen waldorfpädagogischen Sicht zwar nicht auffällig dominierend, aber auch nicht randständig. Sie ist auch heute noch anzutreffen, vor allem unter anthroposophischen MedizinerInnen, aber auch in der pädagogischen Praxis und auf Elternseite. Auch wenn der Zahnwechsel verbreitet als gleichermaßen „leiblicher und seelischer Prozess“ (Kiel-Hinrichsen/Kviske 2013: 24) gesehen wird, wird ihm doch zumindest eine zweite Voraussetzung für den Schuleintritt annähernd gleichrangig an die Seite gestellt (vgl. z. B. W. Schad 1986, 1996; Koepke 1997; Albrecht 2012): der Gestaltwandel von der Kleinkind- zur Schulkindgestalt, der – wie in Abschnitt 3.1 dargestellt – in den 1920ern und 1930ern in den allgemeinen Fachdiskurs eingebracht worden war. Als Indikator, der sich explizit auf Veränderungen der Körpergestalt bezieht, lässt er sich ähnlich wie der Zahnwechsel auf plakative Weise mit dem waldorfpädagogischen Entwicklungsmodell verknüpfen: Auch durch den Gestaltwandel scheint es möglich, den Abschluss der Ausbildung des physischen Leibs und das damit verbundene „Freiwerden“ der für die Organbildung benötigten Kräfte direkt am Körper des Kindes „abzulesen“ (Albrecht 2012: 103). Der Gestaltwandel ist daher eine kongeniale Ergänzung des Zahnwechsels und geeignet, die Idee der „zweiten Geburt“ und den damit verbundenen Transformationsprozess von den Wachstums- zu den Lern- und Denkkräften zu unterstreichen – ein Umstand, der seine bis heute gegebene Verbreitung im waldorfpädagogischen Bereich zu erklären vermag.

In der klassischen waldorfpädagogischen Sicht sind also Zahnwechsel und Gestaltwandel die beiden entscheidenden, zum Ende des ersten „Jahrsiebts“ sichtbar werdenden „Zeichen für die Schulreife“ (Stellmann/Wagner 2001: 123). Mögliche weitere, insbesondere nicht so offenkundig physische Zeichen folgen im anth-

roposophischen Entwicklungsmodell denklogisch aus der an Zahnwechsel und Gestaltwandel ablesbaren „zweiten Geburt“ und werden, falls überhaupt erwähnt, auch entsprechend dargestellt (exemplarisch dafür: Carlgren 1981; W. Schad 1996; McKeen 2011; Röh 2013). Daraus folgt der für diese Sicht kennzeichnende Vorrang physischer Indikatoren für „Schulreife“, der zwar selten direkt formuliert, wohl aber indirekt deutlich gemacht wird. Die von Kaiser/Boeddecker (2008) konstatierte unverändert wichtige Rolle des Reifebegriffs beruht auf dieser klassischen Sicht, welche kindliche Entwicklung vorrangig als inneren, sich „gesetzmäßig“ in relativ deutlich unterscheidbaren Phasen vollziehenden Reifungsvorgang wahrnimmt. Aus dieser „Gesetzmäßigkeit“ folgt, dass Entwicklung klar als Aufgabe des Kindes gesehen wird, das dabei gleichwohl eine eher passive Rolle einnimmt, denn Entwicklung widerfährt dem Kind, sie geschieht, wie Grosse (1975: 146) beispielhaft prägnant formuliert, als „Metamorphose am Kind“.[17] Eine eher passive Rolle wird auch der kindlichen Umwelt zugeschrieben: Ihre Aufgabe liegt vor allem darin, die kindliche Reifung zu begleiten, hemmende oder „schädliche“ Einflüsse von außen möglichst abzuwehren, „gesunde“ (also förderliche) Rahmenbedingungen dagegen möglichst zu gewährleisten, aber nicht aktiv in die Entwicklung zu intervenieren (vgl. etwa Ogletree 1990). Da Kinder „gesetzmäßig“ heranreifen, ist diese Sicht auch mit einer abwartenden Haltung verbunden: Kinder werden im Zweifelsfall eher in den Kindergarten „zurückgestellt“, um ihnen dort ein weiteres Jahr der „Nachreifung“ zu ermöglichen. All dies teilt die klassische waldorfpädagogische Sicht mit dem reifungstheoretischen Paradigma. Grundlegendere Unterschiede zu diesem Paradigma bestehen vor allem in drei Bereichen:

— Das anthroposophische Entwicklungsmodell strebt eine ganzheitliche Perspektive auf Mensch und Entwicklung an, die mechanistische Weltsicht des reifungstheoretischen Paradigmas lehnt es ab.

— Bei allem Vorrang physischer Faktoren ist die klassische waldorfpädagogische Sicht durch die Berücksichtigung einer individuellen „seelischen“ Dimension (darunter wird meist ein heterogenes Spektrum an psychisch-emotionalen und sozialen Faktoren verstanden) gekennzeichnet. Diese „seelischen“ Faktoren werden nur zum Teil direkt mit der physischen Entwicklung verknüpft, ein wesentlicher anderer Teil wird dagegen vor dem Hintergrund eines dritten Aspekts gesehen:

— Anders als im reifungstheoretischen Paradigma ist das anthroposophische Konzept von „Anlage“ vor dem Hintergrund der Reinkarnationsidee mit „vorbestimmtem Karma“ und dem Schicksalsbegriff verbunden (z. B. Steiner 1904: 371ff, 1920: 14, 1921: 124) und so um eine vorgeburtliche Dimension erweitert. Entsprechend sieht das Menschenbild der Waldorfpädagogik „in jedem Menschen und somit auch in jedem Kind eine unantastbare Individualität, die schon vor Konzeption und Geburt existiert hat und auch nach dem Tod weiterhin existent bleibt. Sie trägt aus der Vergangenheit ein ganz bestimmtes persönliches Schicksal in das jetzige Erdenleben mit latenten Impulsen, die als Lebenskonzeption oder Lebensmotiv nach und nach hervortreten können[.]“ (Saßmannshausen 2010: 45)

Vor diesem Hintergrund wird im waldorfpädagogischen Fachdiskurs zur Charakterisierung der eigenen Position häufig von einer „biografisch orientierten Psycho-Physiologie der kindlichen Entwicklung“ gesprochen (z. B. Lang o. J. [2002]: 14f und 2008: 53; Marti 2002b).

4.2 Die reale Vielfalt von Entwicklung als Herausforderung: Einige Brennpunkte der gegenwärtigen Diskussion

Ganzheitliche Perspektive, die Berücksichtigung einer psychisch-emotionalen und sozialen Dimension und ein um das Vorgeburtliche und Nachtodliche erweitertes Verständnis von individueller Biografie: Bei aller Betonung des Physischen sind damit vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für Entwicklungsmodelle jenseits des reifungstheoretischen Paradigmas gegeben. Diese Möglichkeiten wurden auch frühzeitig genutzt, und so überrascht es kaum, dass die klassische Sicht auf Entwicklung im Lauf der Jahre auch innerhalb des waldorfpädagogischen Diskurses immer mehr hinterfragt, teils aufgebrochen und teils erweitert wurde – auch von einzelnen ihrer VertreterInnen selbst. Was für den allgemeinen pädagogischen Diskurs über die Voraussetzungen für den Schuleintritt gilt, gilt daher inzwischen auch für seinen waldorfpädagogischen Teil: Alles ist im Fluss. Besonders gilt dies aber für fünf Bereiche, die im folgenden kurz skizziert werden sollen.

[17] Viele VertreterInnen der klassischen Sicht sprechen dem Kind durchaus eine aktive Rolle zu, ihr Verständnis von (Eigen-)Aktivität weicht dabei allerdings deutlich vom gängigen Verständnis ab.

4.2.1 Verschränkung von innerer Reifung, äußerer Förderung und kindlicher Eigenaktivität – ein Widerspruch?

Das Reifekonzept ist im waldorfpädagogischen Bereich nach wie vor am weitesten verbreitet. Schoorel (2013: 19) spricht wohl für viele, wenn er meint, in Wirklichkeit habe sich das Kindergartenkind ebenso wenig abschaffen lassen „wie die Tatsache der Schulreife". Trotz des Festhaltens am traditionellen Reifekonzept, das auch im anthroposophischen Entwicklungsmodell vor allem endogen gedacht wird, ist im waldorfpädagogischen Diskurs heute aber weitgehend unumstritten, dass Kinder nicht von selbst „heranreifen" (vgl. etwa Loebell 2010b). Der waldorfpädagogische Ansatz, so Peter Lang (o. J. [2002]: 15) deshalb, nehme nicht nur physische wie psychische Entwicklungsprozesse ernst, er versuche auch, „ihre jeweils individuellen Ausformungen im einzelnen Kind zu erkennen und gibt ihnen die zur Ausreifung erforderlichen qualifizierten Anregungen, die notwendige Zeit und den entsprechenden Raum". Was Lang hier beispielhaft für viele anspricht, ist nichts anderes als die Notwendigkeit aktiver gezielter begleitender äußerer Anleitung, Führung und Förderung sowie die bewusste Gestaltung relevanter Entwicklungskontexte. Die Verschränkung von innerer Reifung und äußerer Förderung, die sich zwangsläufig in einem gewissen Spannungsfeld zueinander befinden, erfolgt heute im waldorfpädagogischen Ansatz konzeptionell auf zwei Arten, wie Peter Loebell exemplarisch zeigt: Zum einen über das Lernen, denn „Waldorfpädagogik beruht auf der Annahme, dass zwischen somatischer und psychischer Entwicklung ein enger Zusammenhang besteht, so dass Reifungs- und Lernvorgänge nicht isoliert voneinander zu erfassen sind: Aus körperlicher Veränderung entstehen Herausforderungen und Bedingungen für das Lernen; die Pädagogik kann wiederum auf die biologische Reifung zurückwirken." (Loebell 2010b: 6) Zum anderen erfolgt sie über die Nachahmung, wie Loebell am Beispiel des kindlichen Aufrichtevorgangs beschreibt:

> „Ausgehend von der bekannten Dichotomie der Faktoren Anlage und Umwelt kann man feststellen, dass nicht der Aufrichtevorgang selbst, sondern die Nachahmung veranlagt ist. Die Anlage enthält also eine Umweltoffenheit des kleinen Kindes: Es ist prädestiniert, die Haltung der Erwachsenen als einen Handlungs-Impuls zu verspüren, der es von innen ergreift und die eigene Aktivität auslöst. Die Nachahmung des kleinen Kindes beruht nicht auf einem Erkennen oder gar einer Reflexion der wahrgenommenen Verhaltensweisen. Sie wirkt vielmehr unkontrolliert als innerer Antrieb. Anlage und Umwelt wirken als Bedingungen des Aufrichtevorgangs zusammen, und doch erfährt der junge Mensch sich selbst als Akteur. Die Ursache dieses Prozesses ist daher im Ich-Wesen des Kindes selbst zu suchen, während seine Veranlagung und die lebensweltlichen Gegebenheiten lediglich notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingungen darstellen." (Loebell 2010a: 229)

Loebell fügt damit den inneren Reifungsprozessen und der äußeren Förderung zusätzlich jene kindliche Eigenaktivität als weitere Dimension hinzu, die insbesondere mit dem systemischen (interaktionistischen) Paradigma verbunden ist. Für PädagogInnen, so Loebell (ebd.: 241), entstünde daraus folglich die Aufgabe, ihre Empfindsamkeit zu schulen, „um zu erkennen, wie das einzelne Kind seine Unfertigkeit erfährt und durch eigenständige Lernbemühungen zu überwinden sucht".

4.2.2 Zahnwechsel und Gestaltwandel: Zwei Indikatoren unter vielen?

Zahnwechsel und Gestaltwandel als die einzigen, zumindest aber entscheidenden Indikatoren: Diese Sicht ist deutlich unter Druck geraten und wird vielfach als nicht mehr haltbar eingeschätzt. Schon Lotte Schenk-Danzinger wies (außerhalb des waldorfpädagogischen Diskurses) deutlich darauf hin, dass der erste Gestaltwandel als Indikator für „Schulreife" nur noch eingeschränkt geeignet sei – anders, als zum Zeitpunkt seiner Etablierung in der Schuleingangsdiagnostik durch Wilfried Zeller:

> „Der erwähnte Proportionswandel fiel noch in den zwanziger Jahren mit dem Schuleintritt zusammen, und die beiden Autoren Hetzer und Zeller konnten einen Zusammenhang zwischen der erreichten Schulkindform und der erreichten Schulreife erkennen. Allerdings gab es schon damals gewisse »diagnostische« Schwierigkeiten insofern, als sich der Übergang von der Kleinkindform zur Schulform ja nicht von heute auf morgen vollzieht, »Zwischenformen« der körperlichen Entwicklung schwer definierbar waren und sich auch schwer mit »Zwischenformen« der Schulreife in Zusammenhang bringen ließen. Heute besteht der damals beobachtete Zusammenhang nicht mehr. Im Zuge der allgemeinen körperlichen Akzeleration, die in der Pubertät am augenfälligsten ist, in Wirklichkeit aber jedoch schon bei den Säuglingen beginnt, hat sich der Proportionswandel vorverschoben und kann in der Regel schon zwischen vier und fünf Jahren beobachtet werden. Er hat somit keinen Zusammenhang mehr mit der »Schulreife«." (Schenk-Danzinger 1993: 256)

Ohnehin seien, wie Horst Nickel (1975b: 25) formuliert, Gestalttypen wie die Kleinkind- und die Schulkindgestalt „lediglich Endpunkte eines Kontinuums", auf dem sich „die einzelnen Merkmale [...] in unterschied-

lichen Abstufungen darstellen". Ein Kind, das die „Schulform" erreicht habe, so Schenk-Danzinger (1993: 256), sei jedenfalls „nicht unbedingt schulfähig; ein Kind, das sich jedoch zur Zeit des gesetzlich festgelegten Schuleintrittsalters noch eindeutig in der »Kleinkindform« befindet, ist mit großer Wahrscheinlichkeit nicht schulfähig". Der Gestaltwandel ist also, so kann zusammengefasst werden, nicht bedeutungslos, sein Stellenwert in der Diagnostik allerdings stark zu relativieren.

Ähnliches, wenngleich nicht in der selben Deutlichkeit, gilt für den Zahnwechsel. Zwar findet sich im waldorfpädagogischen Diskurs vereinzelt auch heute noch die forsche Feststellung, am Ende des ersten „Jahrsiebts" stünde „der Zahnwechsel als eine körperliche Entwicklungstatsache" (Homberger 2002: 4). Doch wurde die Bedeutung des Zahnwechsels als Indikator für „Schulreife" wie im allgemeinen pädagogischen Diskurs inzwischen merklich relativiert: Der Zahnwechsel, so etwa Marti (2004b: 50), beginne eben „längst nicht mehr mit 7 Jahren und kann bereits mit 4 Jahren einsetzen" – eine Beobachtung, die nicht zuletzt von Schulärztinnen/-ärzten auch an Waldorfschulen gemacht wird (exemplarisch: Hoffmeister 1994). Bettina Lohn (2013: 5) merkt überdies an, der Zahnwechsel sei ein Prozess, der bis zum 12. Lebensjahr dauern könne „und zwischen Geburt und 6. Lebensjahr vorbereitet wird"; seine Heranziehung zur Beurteilung der „Schulreife" solle schon deshalb „mit Vorsicht geschehen, da wichtige Aspekte des »Zahnwechsels« nicht äußerlich sichtbar sind". Den (beginnenden) Zahnwechsel zu einer Voraussetzung für den Schuleintritt zu erklären überzeugt daher kaum noch. Wenig angemessen ist aber auch das andere Extrem, wie es sich in einem Informationsblatt des Nürnberger Schulamts für Eltern zeigt: Der Zahnwechsel, heißt es dort, „hat mit der Schulfähigkeit überhaupt nichts zu tun. Es gibt Kinder, die haben mit vier Jahren aufgrund falscher Ernährung und mangelnder Pflege alle Milchzähne verloren, sind aber trotzdem nicht schulfähig. Es gibt Kinder, die haben mit zehn Jahren noch fast alle Milchzähne und treten problemlos ins Gymnasium über." (Schreiner 2007) Verallgemeinernd kann nämlich durchaus festgehalten werden, dass sich der Zahnwechsel in einem bestimmten Altersbereich (ungefähr zwischen 5 und 7 Jahren) besonders häufig vollzieht.[18] Bei einer solchen Angabe handelt es sich freilich um einen statistischen Durchschnittswert. Nickel (1975b: 34) warnte deshalb bereits in den 1970ern eindringlich davor, dem Zahnwechsel in der Schuleingangs-Einzelfalldiagnostik entscheidende Bedeutung beizumessen.

Zwar wird im waldorfpädagogischen Bereich teils noch die Hoffnung geäußert, Zahnwechsel und Gestaltwandel könnten durch Ergebnisse „eigener" waldorfpädagogischer Forschung als Indikatoren wieder so bedeutsam wie früher werden. Ein solcher Wunsch übersieht aber, dass beide als „Schulreife"-Indikatoren nie vollständig verdrängt wurden: Sie wurden (nicht zuletzt angesichts von Akzeleration, Dissoziation und Kontextabhängigkeit von Entwicklung) lediglich in ihrer Bedeutung stark relativiert und in eine ganze Reihe keineswegs nur kindbezogener Merkmale eingereiht, die bei der Entscheidung über einen Schuleintritt herangezogen werden können. Daneben übergeht dieser Wunsch die Weiterentwicklung im waldorfpädagogischen Diskurs selbst: Wichtige ProponentInnen sahen teils schon vor Jahrzehnten Rudolf Grosses exklusiven „Schlüssel" Zahnwechsel (bzw. das Schlüsselpaar Zahnwechsel/Gestaltwandel) eher als Teil eines ganzen Schlüsselsatzes und stellten ihn daher in eine Reihe mit mehreren weiteren Faktoren. Exemplarisch hierfür ist die Darstellung von Wolfgang Goebel und Michaela Glöckler in ihrer zuerst 1984 erschienenen, zum waldorfpädagogischen „Klassiker" gewordenen „Kindersprechstunde": Goebel/Glöckler deuten schon in der Erstauflage dieses Handbuchs die Relativität und Kontextbezogenheit von „Schulreife" an und zählen immerhin fünf von ihnen so genannte „Reifezeichen" auf (Goebel/Glöckler 1984: 269–272; ähnliche Kontextualisierungen bei Stellmann/Wagner 2001: 123ff; Loebell 2010b, 2011). Diese „Reifezeichen" erfahren am Ende sogar noch eine weitere Relativierung, indem am Beispiel von Zweifelsfällen indirekt die Kontextbezogenheit auch der Entscheidung über den Schuleintritt angesprochen wird.

4.2.3 „Jahrsiebte" unter Druck: Kann Entwicklung angesichts von Akzeleration und Dissoziation heute noch mit Phasenlehren periodisiert werden?

Die Periodisierung menschlicher (kindlicher) Entwicklung in „Jahrsiebten" war in der Waldorfpädagogik lange eines der am stärksten betonten Elemente des anthroposophischen Entwicklungsmodells. Die anth-

[18] Vgl. hierzu Patzlaff/Boeddecker/Schmidt 2006; Patzlaff/Schmidt 2007, 2008, 2009; Patzlaff/Schmidt/Urschitz 2011, 2013; Schmidt et al. 2013.

roposophischen „Jahrsiebte“ sind als Phasenlehre ein typisches Kind der Zeit ihrer Entstehung (vgl. etwa H. Zander 2007: 1405): Die Konzeption von Entwicklung als Stufenfolge – eine ursprünglich alltagstheoretische und vorwissenschaftliche Praxis – war vor allem im frühen 20. Jahrhundert in der Wissenschaft überaus populär (vgl. Bergius 1959; Nickel 1975a: 41–55). Das führte zu einer Flut unterschiedlicher entwicklungsbezogener Phasenlehren, deren VertreterInnen sich teils erbittert bekämpften.

Zentraler Bezugspunkt der meisten Phasenlehren ist die These, dass Entwicklung kein kontinuierlicher oder gar linearer Prozess sei, sondern sich diskontinuierlich in Stufen und mehr oder weniger synchron in allen Entwicklungsdimensionen vollziehe. Dabei argumentieren die meisten Phasenlehren auf einer reifungstheoretischen Grundlage (vgl. Nickel 1975a: 50), sie gehen also von endogenen Faktoren aus, die den Entwicklungsverlauf bestimmten. Vor allem aber entsprechen Phasenlehren, wie Rudolf Bergius (1959: 105) treffend vermerkt, „der Eigenart begrifflicher Gliederung, dem Bedürfnis nach sozialer und rechtlicher Ordnung sowie – was Kindheit und Jugendzeit betrifft – den Forderungen der pädagogischen Praxis“. Ein Kontinuum ist nicht nur schwerer zu beobachten und begrifflich zu fassen, es ist auch schwerer institutionalisier-, normier- und damit administrierbar. Nicht von ungefähr stellte schon in den 1970ern Nickel (1975a: 53f) fest, trotz gewisser Diskrepanzen entsprächen Phasenlehren meist „insgesamt der Organisationsform unseres bisherigen Schulwesens“ und lieferten für dieses „eine sinnfällige psychologische Begründung“.

Indem Phasenlehren Entwicklung normieren, führen sie pädagogischen und therapeutischen Institutionen erst ihre „Klientel“ zu: Ohne eine klar strukturierte, von der Vielfalt der Einzelfälle abstrahierende Periodisierung wäre es nicht möglich, „Entwicklungsnormen“ und ein „Regelalter“ zu etablieren, also eine bestimmte „Entwicklungsnormalität“, einen „Regelverlauf“ zu definieren – und damit Abweichungen als solche kenntlich, bewertbar, pädagogisier- und therapierbar zu machen. Phasenlehren sind damit (durchaus auch unintendiert) eine Grundlage und ein Instrument gesellschaftlicher Homogenisierung mit Hilfe von Pädagogik und Therapie. Durch Phasenlehren werden aber auch die Übergänge zwischen den Phasen konturiert oder überhaupt erst geschaffen – und damit auch die Übergangsbewältigung beobachtbar, bewertbar und pädagogisierbar gemacht. Nicht von ungefähr resümiert Bergius (1959: 175f) daher, dass Phasenlehren das von ihnen beschriebene und erklärte Phänomen auch überhaupt erst schaffen könnten.

Mit zunehmender Ausdifferenzierung und Präzisierung der entwicklungspsychologischen Forschung gerieten Phasenmodelle unter Druck, neue Stufentheorien wurden kaum noch konzipiert. Bergius prognostizierte schon Ende der 1950er, „dass, je umfangreicher die Kenntnis von Einzeltatsachen der Entwicklung ist, um so seltener zusammenfassende, in sich widerspruchsfreie Gliederungen und Stufenfolgen der Gesamtentwicklung des Kindes und Jugendlichen entworfen werden können“ (Bergius 1959: 124). Vor diesem Hintergrund, angesichts ihrer meist reifungstheoretischen Grundlage und ihres Beitrags zur Determinierung, Normierung und Homogenisierung der Heterogenität von Entwicklung wurden Phasenlehren in der Wissenschaft zunehmend kritisiert. Auch mit Blick auf die pädagogische Praxis wurde immer öfter festgestellt, dass Phasenlehren „eher zu einer Einengung und Beschränkung der tatsächlich gegebenen pädagogischen Möglichkeiten führen“ würden (Nickel 1975a: 55). Heute gelten sie nur noch sehr eingeschränkt als taugliche Mittel, um die Vielfalt individueller Entwicklung zu fassen – erst recht in der schuleintrittsbezogenen Einzelfalldiagnostik.

Im waldorfpädagogischen Diskurs wurde diese Neubewertung erst im vergangenen Jahrzehnt wirklich rezipiert: Noch in den 1980ern dominierte der Versuch, die Steinerschen „Jahrsiebte“ als Abbild eines realen Entwicklungsgeschehens durch den Verweis auf außerwaldorfpädagogische Forschung zu untermauern. So suchte etwa Carlgren (1981: 162ff) die „Jahrsiebte“ und vor allem einen Schuleintritt mit sieben Jahren mit einem Hinweis auf Jean Piaget abzusichern, der dieses Alter als „eine entscheidende Wende in der geistigen Entwicklung“ charakterisiert hatte (Piaget 1974: 183): „Man möchte mit aller Schärfe hervorheben, dass Piagets Beobachtungen in vollem Einklang mit denen Rudolf Steiners stehen. Auch er betont, dass das Hervortreten der neuen Seelenkräfte gerade im Alter von sieben Jahren erfolgt[.]“ (Carlgren 1981: 163) Was Carlgren übersah: Piagets Charakterisierung der „entscheidenden Wende“ ist keineswegs in einen Siebenjahresrhythmus eingebettet, überdies hatte er immer betont, dass die von ihm beschriebenen Entwicklungsverläufe nur für die kognitive („intellektuelle“) Entwicklung des Kindes Geltung beanspruchen könnten (vgl. Piaget 1956).

Mittlerweile hat sich eine lebendige Debatte darüber entwickelt, welcher Stellenwert den Steinerschen „Jahrsiebten“ heute noch zuzumessen sei. Die konkrete pädagogische Praxis bietet genug Anlässe für diese Auseinandersetzung: Von erheblicher Bedeutung ist etwa die Frage, ob die eindeutige Unterscheidung einer „Pädagogik des ersten Jahrsiebts“ von einer des „zweiten Jahrsiebts“ und damit die strikte Trennung zwischen Kindergarten und Schule angesichts von Akzeleration und Dissoziation noch angemessen sei. Schon seit geraumer Zeit gibt es in den meisten Waldorfkindergärten spezielle Stunden für die Kinder im letzten Kindergartenjahr (in Österreich häufig als „Sonnenkinderstunden“ bezeichnet) und damit eine besondere vorschulische Förderung, die zumindest partiell Elemente der Pädagogik des zweiten „Jahrsiebts“ aufgreift, während an einer wachsenden Zahl an Waldorfschulen mit dem „Bewegten Klassenzimmer“ in den ersten beiden Schuljahren erkennbar ein Element der Pädagogik des ersten „Jahrsiebts“ genutzt wird. Schon vor mehreren Jahren haben überdies vor dem Hintergrund der Vorverlegung des gesetzlichen Einschulungsalters in der Schweiz und in vielen deutschen Bundesländern Waldorfschulen begonnen, das Konzept der „Basisstufe“ (Schweiz) bzw. der „flexiblen Schuleingangsphase“ (Deutschland) mit der gewohnten waldorfpädagogischen Periodisierung in Einklang zu bringen. Während in der Schweiz daraus das Konzept einer waldorfpädagogischen Basis-, Basal- oder Elementarstufe erarbeitet und erprobt (vgl. Marti 2002a, 2004a, 2005; Muff 2004) und erste Versuche mit „ÜbergangsbegleiterInnen“ unternommen wurden (vgl. Spalinger 2012), bildete sich in Deutschland eine heterogene Landschaft aus Vorschul-, Schuleingangs-, Brücken- oder „nullten“ Klassen an den Schulen sowie WanderlehrerInnen und Schulaußenstellen an den Kindergärten (vgl. Kaiser 2006, 2007a und b; Arbeitskreis Übergang 2007; Kaiser et al. 2007; Kaiser/ Boeddecker 2008). Die strikte Trennung zwischen Pädagogiken des ersten und des zweiten „Jahrsiebts“ wird dabei zumindest partiell aufgebrochen. Die Feststellung scheint also durchaus gerechtfertigt, dass die Siebenjahres-Phasenlehre unter Druck geraten ist.

Nicht wenige WaldorfpädagogInnen reagieren darauf, indem sie auf den „Jahrsiebten“ und den damit verbundenen Regelungen und mehr oder weniger trennscharfen Unterscheidungen beharren und bestenfalls zugestehen, dass es sich dabei „wie bei allem Lebendigen“ um „Zeitangaben nur ungefährer Art“ handle, die auch einmal schwanken könnten (Stellmann/Wagner 2001: 20), die also „natürlich nicht sklavisch eingehalten“ werden könnten, aber immerhin die „Hintergrundfolie [seien], auf der sich je individuell Entwicklung abspielt“ (Denger 2012: 6). „Bei aller sinnvollen Beweglichkeit“, so Heinrich Freitag unter expliziter Bezugnahme auf den Schuleintritt, „ist aus pädagogischer Sicht langfristig aber eines notwendig: Die Einschulung muss eine Schwelle bleiben, die ins Neuland führt.“ (Freitag 2007: 43; ähnlich Homberger 2002: 5; Kügelgen 2011: 22f) So solle es auch besser bleiben, erklärt Freitag (2007: 44): „Wir dürfen uns nicht an jungen, schulunreifen oder entwicklungsverzögerten Kindern orientieren.“ Claudia McKeen (2013: 32, Hervorhebung im Original) fasst diese Sicht zu einer Position zusammen, die unverrückbar scheint: „Bis wohin können, dürfen wir Kompromisse machen und ab wann ist es vielleicht – vor lauter Kompromissen – keine Steiner[-]/Waldorfpädagogik mehr[,] die wir vertreten? Die Frage der Schulreife ist ein Thema, wo wir **keine** Kompromisse machen dürfen!“ Diese auf den ersten Blick so strenge Festlegung kann freilich auch als besorgter Appell gelesen werden, jene vertrauten und bewährt erscheinenden Prinzipien nicht leichtfertig aufzugeben, die gerade einem erheblichen Veränderungsdruck ausgesetzt sind, denn: „Wie leicht wird Vergangenes, das wesentlich war, vom neuen Alltag überwuchert!“ (Freitag 2007: 44)

Positionierungen wie den hier beispielhaft wiedergegebenen stehen gänzlich anders ausgerichtete gegenüber. Die inhaltliche Konzeption des Siebener-Rhythmus sei zwar „nicht völlig von der Hand zu weisen“, aber ziemlich „dünn für sieben wichtige Lebensjahre“, urteilt etwa Ansgar Martins (2010; ähnlich Beckmannshagen 2008: 18f): Statt einer genaueren Charakterisierung habe Steiner „eine hübsche okkulte Herleitung“ vorgenommen, in die sich unbemerkt auch „vulgärmaterialistische Theorieelemente“ eingeschlichen hätten (vgl. auch H. Zander 2007: 1406). Aus der Kombination von inhaltlicher „Anspruchslosigkeit“ mit dem Anspruch auf ganzheitliche Erfassung von Entwicklung folge fast zwangsläufig, dass der Siebener-Rhythmus in der pädagogischen Praxis durch die persönlichen Vorstellungen und Überzeugungen der KindergärtnerInnen und LehrerInnen überformt werde. Die „Siebenjahreslehre“ werde damit wohl „wie so oft zur »Projektionsfläche« für die eigenen Kompetenzen und Ansichten“ und lege pädagogische „Willkür“ geradezu an (Martins 2010).

Aus einer anderen Richtung kritisiert Thomas Marti den Siebener-Rhythmus: Die Debatten um die Früheinschulung zeigten, „dass eine erkennbare Übereinstimmung von Lebensalter und Entwicklungsalter vor

allem durch Akzelerationen im kognitiven Bereich nicht mehr unmittelbar gegeben ist", eine Einschulung aufgrund der Siebenjährigkeit gerate daher „in eine Art Beweisnotstand". Zudem sei der Siebener-Rhythmus „eindeutig kein Resultat empirischer Forschung, sonst wäre er von der wissenschaftlichen Forschung längst entdeckt und anerkannt worden [...]. Die Siebenjährigkeit ist vor allem auch kein statistischer Durchschnitt, um den herum die individuellen Werte gestreut wären." (Marti 2004b: 50) Schon zur Zeit Steiners, so Markus Michael Zech, seien die Siebenjahresphasen je nach individueller Situation phasenverschoben und auch innerhalb der Ebenen (physisch, seelisch, mental) divergierend aufgetreten, „d. h. die Entwicklung fand schon damals auf diesen Ebenen nicht synchron statt" (Zech 2011: 20; vgl. hierzu Schenk-Danzinger 1993: 256). Bettina Lohn (2013: 5) argumentiert daher auch: „Dieser Siebenjahresrhythmus ist ein archetypisch menschlicher Rhythmus, welcher von anderen Rhythmen und Faktoren wie Konstitution und anderem beeinflusst wird. Dadurch entsteht ein Zusammenspiel, das sich in Beschleunigungen bzw. Verlangsamungen zeigen kann, wie zum Beispiel bei verfrühten oder verzögerten Geburtsterminen oder Pubertätseintritten." Aus all dem ergebe sich der „einzigartige Lebensrhythmus eines jeden Menschen, der sich am Archetypisch-Menschlichen orientiert, jedoch vom Individuell-Biographischen geprägt wird" (ebd.). Von „individuellen, historischen und kulturellen Variationen" spricht auch Peter Loebell (2010b: 9), der damit ausdrücklich auch Umwelteinflüsse einbezieht. PädagogInnen hätten vor diesem Hintergrund die Aufgabe, so Loebell, diese Entwicklungsphasen „sensibel wahrzunehmen und verantwortlich zu begleiten". Wie genau das dieser neuen Perspektive zufolge geschehen könne und solle, bringt Zech wohl auf den Punkt, wenn er den Siebener-Rhythmus schlicht als „heuristisches Instrumentarium zur Beschreibung bzw. Diagnose individueller Entwicklung" deutet, „was eben nicht meint, dass eine diesem Konzept entsprechend richtige Entwicklung stattzufinden habe" (Zech 2011: 20). Wolle man also, „wie in der Waldorfpädagogik gefordert, den Erziehungsprozess in den Dienst der Individuation stellen, darf das pädagogische Vorgehen nicht schematisch an diesen Phasen orientiert, sondern muss die konkrete Situation einer Schulklasse bzw. des einzelnen Heranwachsenden vor dem Hintergrund dieser Begrifflichkeit analysiert und gedeutet werden. Erst wenn man diese Begrifflichkeit in diesem Sinne heuristisch einsetzt und jede Situation so ihre differenzierte Würdigung erhält, lässt sich didaktisch und methodisch angemessenes Vorgehen aus dem Konzept ableiten. Und erst dann bezieht sich Pädagogik konkret auf die Heranwachsenden. Denn der naheliegende Einwand, das entwicklungspsychologische Erziehungskonzept in der Waldorfpädagogik würde die individuelle Reifung in ein allgemeines Konzept pressen, ist berechtigt, sobald es nicht im obigen Sinne in einen dialogischen Prozess mit der Wirklichkeit des Individuationsprozesses gesetzt wird." (ebd.)

Der Siebenjahresrhythmus, so folgern inzwischen zahlreiche VertreterInnen der Waldorfpädagogik, sei jedenfalls kein diagnostisches Instrument und könne auch „nicht einfach als ein zu diagnostizierendes Faktum" verstanden werden, das „wir dem Kind in jedem Fall ablesen könnten" (A. Schad 2012: 20). Er sei vielmehr ein Richtwert, aus dem sich eine pädagogisch-therapeutische Aufgabe ergebe. Auch hierfür dient wieder Steiner als Gewährsmann, der selbst davon gesprochen habe, „dass man gar nicht damit rechnen dürfe, dass das Kind sich genau in diesem Siebenjahresrhythmus entsprechend entwickelt. Ja, das wäre meistens gar nicht der Fall, es gebe viel zu viele Verfrühungen und Verspätungen. Man könne nicht einmal erwarten, dass eine gleichalte [sic!] Gruppe wenigstens im Mittel zusammen den Siebenjahresrhythmus durchmacht." (W. Schad 2004: 937; ähnlich Marti 2002b und 2004b: 50f) Mit den vom (deutschen) Bund der Freien Waldorfschulen herausgegebenen „Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren" (Patzlaff/Saßmannshausen 2012) wird diese neue Interpretation der „Jahrsiebte" als „pädagogisch-therapeutische Aufgabe" gewissermaßen zur offiziellen Position erhoben: Dem Siebener-Rhythmus wird dort der Charakter allgemeiner „Gesetzmäßigkeit" explizit abgesprochen, stattdessen wird er als zur Gesundheitsförderung beitragende „Richtschnur" charakterisiert und mit dem Konzept der Salutogenese verknüpft, das auf den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1997) zurückgeht. Denn der Siebener-Rhythmus sei letztlich ein „salutogenetisches Prinzip" (ausführlicher: Patzlaff/Saßmannshausen 2012: 31).

4.2.4 Reife andersrum: Muss die Schule „reif" und bereit für die Kinder werden?

„Ein fünfeinhalb Jahre alter Knabe", erzählt Franziska Spalinger (2012: 9), „bewegt sich rechnerisch mit Leichtigkeit im Zahlenraum von 1000, traut sich aber noch nicht alleine auf die Toilette und muss jeden Morgen von seinen Eltern in den Kindergartenraum hereingebracht werden. Seine Zeichnungen sind äußerst differenziert ausgestaltet, die Milchzähne sitzen ihm noch fest im Mund. Solche Beispiele gibt es

noch unzählige, die sich in der Schule weiter fortsetzen.“ Diese Entwicklungsvielfalt mache es aber „nicht einfach, einen Standard von Bedingungen festzulegen, die für einen Schuleintritt erforderlich sein sollen“, so Spalinger (ebd.): „Wie gehen wir nun mit der Entwicklungsvielfalt um, woran orientieren wir uns, wenn es um die Entscheidung in Bezug auf die Einschulung geht?“

Spalinger spricht die reale Vielfalt von Entwicklung und ihren Verläufen an, die zwar nicht neu ist, in den vergangenen Jahrzehnten aber nach Einschätzung der meisten pädagogischen TheoretikerInnen und PraktikerInnen stetig zugenommen hat. Ein Phasenmodell von Entwicklung, das diese als diskontinuierlich in zeitlich klar abgrenzbaren „Schüben“ verlaufend konzipiert, gerät damit gegenüber einem Verständnis von Entwicklung als Kontinuum mit unterschiedlichen individuellen Entwicklungsbildern bei gleichem chronologischem Alter unter massiven Rechtfertigungsbedarf. Das Beharren auf dem Siebener-Rhythmus und seinen Manifestationen in Form von Zahnwechsel und Gestaltwandel als „Entwicklungstatsache“ und die Beschwörung der angeblich herausragenden Bedeutung der „Schwelle“ zwischen Kindergarten und Schule ist darauf erkennbar keine besonders taugliche Antwort. Je drängender jedoch die von Spalinger formulierten Fragen wurden, umso stärker rückten – mit zeitlicher Verspätung zum allgemeinen pädagogischen Diskurs – auch im waldorfpädagogischen Bereich die verschiedenen relevanten (und eben durchaus auch gegenläufig wirkenden) Entwicklungskontexte von Kindern und ihr Zusammenspiel, die Gestaltung der Übergangs-/Transitionsphase zwischen Kindergarten und Schule und damit auch die Prinzipien des systemischen (interaktionistischen) Paradigmas in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die waldorfpädagogische Praxis war und ist dabei häufig Vorreiterin. Sie war freilich durch die Vorverlegung des gesetzlichen Einschulungsalters in der Schweiz und in Deutschland auch viel stärker unter Druck geraten. Der waldorfpädagogische Fachdiskurs scheint dies dagegen erst nach erfolgter Einführung der oben erwähnten Schuleingangsformen zwischen Basalstufe, Schuleingangsklasse oder Schulaußenstelle und nach dem großen Erfolg des „Bewegten Klassenzimmers“ wirklich nachzuvollziehen: Seit wenigen Jahren taucht nun auch dort die kontextzentriert-interaktionistische Idee auf, dass sich nicht – zumindest nicht nur – das Kind an die Schule anzupassen, besser: „reif“ für die Schule zu werden habe, sondern umgekehrt auch die Schule „reif“ für das Kind. Exemplarisch zum Ausdruck kommt diese deutliche Veränderung der Perspektive inzwischen in einer an Eltern gerichteten Darstellung des Schulreife-Konzepts auf der Homepage des (deutschen) Bunds der Freien Waldorfschulen:

> „Wurde vielfach mit Schulreife der Zeitpunkt markiert, zu dem ein Kind »reif für die Schule« ist, lautet die Frage heute, wie eine Schule sich für Kinder unterschiedlicher Entwicklungsphasen »reif« machen kann: Neue und vielfältige Formen des Lernens werden gebraucht, um der wachsenden Heterogenität der Kinder gerecht zu werden.“ (Bund o. J.)

Schulreife sei, konzediert auch Bettina Lohn (2013: 7), die unter anderem als Schulärztin tätig ist, zweifellos „ein komplexes Thema und kann manchmal die Gemüter erhitzen. Notwendigkeiten und Lebensrealitäten haben inzwischen verschiedene Modelle des Übergangs »Kindergarten – Schule« entstehen lassen.“ Wie auch immer die praktischen Lösungen ausgestaltet würden, wichtig sei dabei die Berücksichtigung der „Entwicklungsgesetzmäßigkeiten“. Zugleich gelte aber auch: „Die Frage ist also nicht nur, ob die Kinder reif sind für die Schule, sondern auch, ob die Schule reif und bereit ist für die Kinder.“ (ebd.) Stefanie Greubel (2014: 127) weist dabei der Schule den entscheidenden Part zu – sie habe dafür zu sorgen, dass die vorschulische Entwicklungs- und Lerngeschichte der Kinder möglichst bruchlos fortgesetzt werden könne: „Aufgabe der Schule ist es, an diese Erfahrungen anzuknüpfen und einen sanften Übergang vom implizierten [sic!] zum expliziten Lernen zu schaffen. Die Schule muss also kindfähig gemacht werden.“ Allerdings sei die Schule keinesfalls allein zuständig, denn die erfolgreiche Bewältigung schulischer und sozialer Aufgaben hänge weniger von einem rechtzeitig zum Schuleintritt erreichten „fertigen Zustand“ ab, sondern vom Zusammenspiel innerer Reifungsprozesse und einer inneren Bereitschaft mit dem „sozialen Unterstützungsgefüge“, und dieses Zusammenspiel beginne vor der Einschulung und würde während des ersten Schuljahres weitergeführt (ebd.: 126). Das Kind, so Greubel (ebd.: 126) mit Verweis auf Griebel/Niesel (2011: 131; vgl. Niesel 2010), werde nämlich „erst nach einer gewissen Schulerfahrung“ schulfähig.

4.2.5 Das Neue gewinnen, ohne das Alte aufzugeben: Lassen sich reifungstheoretische und systemische (interaktionistische) Perspektiven miteinander verbinden?

Diskursbeiträge wie die zuletzt vorgestellten zur Kindfähigkeit von Waldorfschulen zeigen: Im waldorfpädagogischen Diskurs sind inzwischen auch deutlich Versuche erkennbar, das grundsätzlich reifungstheore-

tisch fundierte klassische waldorfpädagogische Verständnis von Entwicklung als „biografisch orientierter Psycho-Physiologie“ mit systemischen (interaktionistischen) Ansätzen zu verbinden. Ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis ist das bereits erwähnte „Bewegte Klassenzimmer“: Wolfgang-M. Auer, Mitinitiator des sogenannten „Bochumer Modells“ (vgl. Auer 2005), führt zu dessen Hintergrund unter anderem aus, dass es eben heute auch Aufgabe der Schule sei, bei Entwicklungsverzögerungen für eine „Nachreifung“ in den jeweiligen Bereichen zu sorgen (Auer 2005, 2010) – was der traditionellen Auffassung, wonach der Kindergarten für noch nicht als „schulreif“ eingeschätzte, aber schulpflichtige Kinder und deren „Nachreifung“ zuständig sei, deutlich widerspricht. Auch auf theoretischer Ebene wurden in der jüngsten Vergangenheit mehrere Ideen vorgelegt, wie für das waldorfpädagogische Entwicklungsmodell ohne Aufgabe des Reifekonzepts eine systemische bzw. interaktionistische Perspektive gewonnen werden könnte. Hingewiesen sei hier zumindest auf drei Ansätze, deren genauere Darstellung in diesem Bericht nicht möglich ist:

— Edmond Schoorel (2013) legte eine dreidimensionale Konzeption des waldorfpädagogischen Schulreifebegriffs (Schulreife als Denk-, Willens- und Gefühlsreife) vor, die in ihrer gegenwärtigen, offenbar noch nicht fertig ausgearbeiteten Form freilich noch wie eine Variante des klassischen waldorfpädagogischen Schulreifebegriffs wirkt.

— Hermann Koepke (1997) versuchte die Vereinigung des Unvereinbaren und kombinierte physische Schulreife und psychoemotionale Schulfähigkeit mit der Kindfähigkeit der LehrerInnen und einem „ausgehandelten“ Schuleintritt, ließ dabei allerdings die entscheidende Frage offen, ob und wie genau die verschiedenen Elemente miteinander verknüpft werden können.

— Peter Loebell (2010b, 2011) nahm eine selbstbewusste Neukontextualisierung der Begriffe Schulreife, Schulfähigkeit und Schulbereitschaft vor: Loebell meint im anthroposophischen Entwicklungsmodell nichts weniger als eine Art Synthese dieser drei Konzepte zu erkennen – und in der These von der „Geburt des Ätherleibs“ deren theoretische Grundlegung.[19]

4.3 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Waldorfkindergärten und -schulen, so Graßhoff et al. (2013: 17) in ihrer Untersuchung zur Rolle von Eltern als AkteurInnen im Prozess des Übergangs Kindergarten/Schule, hielten „aufgrund ihrer anthroposophischen Menschenkunde nach wie vor an dem Begriff einer psycho-physischen »Schulreife« mit sieben Jahren“ fest. Diese Fremdeinschätzung deckt sich wohl mit der Selbsteinschätzung vieler, die im waldorfpädagogischen Bereich aktiv sind. Der gegenwärtigen Situation wird dies nicht mehr voll gerecht: Theorie und Praxis sind heterogener, als es zunächst scheint. Auf der Grundlage einiger zentraler, aber hinsichtlich ihrer Bedeutung durchaus unterschiedlich bewerteter anthroposophischer Prinzipien und bei nach wie vor gegebener Dominanz von „Schulreife“ als Begriff oder auch nur als bloßer Bezeichnung zeigt sich inzwischen nämlich ein zunehmendes Mit-, Neben- und manchmal auch Gegeneinander einer Vielzahl von Konzepten und Positionen zur Frage der Voraussetzungen für den (und zum Umgang mit dem) Schuleintritt. Dieses Mit-, Neben- und Gegeneinander findet sich nicht selten sogar bei ein und derselben Person. Die Folge dieser „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, die im waldorfpädagogischen noch ausgeprägter als im allgemeinen pädagogischen Diskurs feststellbar ist, ist eine oft schwer durchschaubare begrifflich-konzeptionelle Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit, die letztlich eine Umbruchsituation anzeigt.

Im waldorfpädagogischen Diskurs, so lässt sich resümieren, wurde in den letzten Jahren eine Art nachholender „Sprung nach vorn“ gemacht, um den Anschluss an grundlegende Veränderungen und damit verbunden an den allgemeinen Diskurs, teilweise wohl auch an die eigene pädagogische Praxis nicht zu verlieren (oder ihn wieder zu gewinnen?). Dabei wurde das lerntheoretische Paradigma im Grunde übersprungen: Die gegenwärtige Diskussion spielt sich zwischen reifungstheoretischem und systemischem (interaktionistischem) Paradigma ab und ist nicht zuletzt durch die oben beschriebene Bemühung geprägt, das grundsätzlich reifungstheoretisch fundierte klassische waldorfpädagogische Verständnis von Entwicklung als „biografisch orientierter Psycho-Physiologie“ mit systemischen Ansätzen zu verbinden – ein Unterfangen, dessen Ergebnis noch nicht so recht abgeschätzt werden kann. Schulreife ist mittlerweile also auch im waldorfpädagogischen Bereich als Konzept und zunehmend auch als Bezeichnung nicht mehr unumstritten und

[19] Loebell ist zweifellos klar, dass dieser Sicht außerhalb der Waldorfpädagogik wenig Erfolg beschieden sein wird.

konkurrenzlos. Der kontextzentriert-interaktionistische Ansatz mit dem Kindfähigkeitskonzept ist ebenso zum Thema geworden wie der noch umfassendere transaktionale Ansatz mit dem Konzept der Schul- und Kindbereitschaft, das ausdrücklich bidirektional ausgerichtet ist. Das waldorfpädagogische Entwicklungsverständnis und der damit verbundene Schulreifebegriff enthalten damit – auf einer um das Biografische erweiterten reifungstheoretischen Basis – Elemente fast aller anderen vergleichbaren Begriffe. Was freilich noch fehlt, ist die genauere Ausarbeitung der angestrebten reifungstheoretisch-systemischen Verbindung.

Überraschender als die neue Präsenz der nach einer Verbindung reifungstheoretischer und systemischer Ansätze suchenden Konzeptionen im Diskurs ist im Grunde, dass es erst so spät dazu gekommen ist. Denn Waldorfkindergärten und -schulen weisen eine organisationsbedingte und also strukturelle Nähe mindestens zum kontextzentriert-interaktionistischen, oft genug aber auch zum transaktionalen Ansatz des systemischen Paradigmas auf: Als selbstorganisierte, selbstverwaltete und zu einem wesentlichen Teil auch (durch Schulgeld) selbstfinanzierte „freie" Schulen und Kindergärten sind sie durchwegs von LehrerInnen, KindergärtnerInnen und Eltern getragen, oft auch gegründet und geführt. Entsprechend ist die Rolle dieser Personenkreise deutlich wichtiger als an staatlichen Schulen und Kindergärten, und deshalb gibt es an Waldorfschulen und -kindergärten in der Regel auch eine lebendige Kultur sowohl des Aushandelns in Einzelgesprächen, Konferenzen, Arbeitsgruppen, Plenums und diversen anderen Formaten, wie auch gemeinsam getroffener „kollegialer" Entscheidungen – anders sind die fast ausnahmslos auf Vereinsbasis organisierten Kindergärten und Schulen auch gar nicht zu führen. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass dieses so tragende Element bislang in den schuleintrittsbezogenen Diskurs nicht Eingang gefunden hat: Immerhin ist der Übergang Kindergarten/Schule gerade im waldorfpädagogischen Bereich in dieses „aushandlungsaffine" Umfeld eingebettet, es ist daher davon auszugehen, dass dies auch Übergangsgestaltung und schuleintrittsbezogene Entscheidungsfindung beeinflusst, ja: formt. Bezüglich dieses Umfelds ist der waldorfpädagogische Bereich übrigens tatsächlich „anders als die anderen". Insgesamt scheinen jedoch wechselseitige Annäherungen dafür gesorgt zu haben, dass „Waldorf" in vielen Bereichen mittlerweile weniger „anders" ist, als es vielen nach wie vor scheint.

Empirische Ergebnisse

5 Die untersuchten Einrichtungen: Eine kurze erhebungsstatistische Übersicht

Nachdem Ende Mai 2014 die Erhebungen an den insgesamt 14 Waldorfschulen und den mit ihnen verbundenen Horteinrichtungen und Kindergärten abgeschlossen waren, wurden diese Standorte – nach ihrer Anonymisierung im Zuge der Datenaufbereitung – zunächst für die Analyse anhand der SchülerInnenzahl in drei Gruppen eingeteilt: kleine Schulen (1–79 SchülerInnen), mittlere Schulen (80–199 SchülerInnen) sowie große Schulen (200 und mehr SchülerInnen).

Insgesamt wurden 75 Interviews, davon 37 Einzel- und 38 Gruppenbefragungen, mit einer Gesamtdauer von über 58 Stunden durchgeführt (ausführlicher: Pehm 2014: 16f). Lediglich drei Totalausfälle von InterviewpartnerInnen aufgrund von Erkrankung oder fehlender Gesprächsbereitschaft waren zu verzeichnen. Ein genauerer Blick auf die interviewten Personen(-gruppen) zeigt, welche FunktionsträgerInnen bzw. Gremien an den Schulstandorten zum Zeitpunkt des Besuchs vorhanden waren und welche davon für die Untersuchung interviewt wurden (vgl. Tab. 3). Dabei wird deutlich: Die Annahme, das Fehlen „typischer" FunktionsträgerInnen/Gremien sei ein exklusives Merkmal von Kleinschulen, beruht auf einem Kurzschluss, denn:

— **Aufnahmegremien**: Neben den vier Kleinschulen verfügt auch eine als groß eingeordnete Schule über kein derartiges Gremium.

— **Hort**: Gleiches gilt für eine Horteinrichtung: Wie drei der vier kleinen Schulen verfügt gegenwärtig auch eine große Schule über keinen Hort.

— **Schulärztin/Schularzt**: Nur eine der vier Kleinschulen verfügt über eine Schulärztin/einen Schularzt, auch eine der Schulen mittlerer Größe verfügt über keine Ärztin/keinen Arzt.

— **TherapeutInnen**: Gleiches gilt für die Situation bei den TherapeutInnen.

Tabelle 3: Interviewte Personen(-gruppen) nach anonymisierten Standorten*

Code	Schul-größe	Aufnahme-gremium[1]	Förder-lehrerInnen	Hort	Kinder-gärtnerInnen	Klassen-lehrerInnen	Schulärztin/ Schularzt	Therapeu-tInnen[2]
01	klein	— | ✓	— | —	— | —	✓ | ✓	✓ | ✓	— | —	— | —
02	mittel	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
03	groß	— | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
04	mittel	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
05	groß	✓ | ✓	✓ | ✓	— | —	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | —
06	mittel	✓ | ✓	— | —	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
07	mittel	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
08	groß	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | —
09	groß	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
10	klein	— | ✓	— | —	— | —	✓ | ✓	✓ | ✓	— | —	✓ | —
11	groß	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓
12	klein	— | ✓	— | —	— | —	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	— | —
13	mittel	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	✓ | ✓	— | —	— | —
14	klein	— | ✓	— | —	✓ | ✓	— | —	✓ | ✓	— | —	— | —

* Legende: [Symbol] | [Symbol] = FunktionsträgerIn/Gremium | Interview; dabei gilt: ✓ = vorhanden bzw. durchgeführt; — = nicht vorhanden bzw. nicht durchgeführt (z. B. wegen Erkrankung oder Verweigerung der InterviewpartnerInnen).

[1] In Fällen, wo ein Aufnahmegremium „nicht vorhanden" ist, jedoch Interviews durchgeführt wurden, wurden Interviews mit jenen Personen geführt, denen am Standort die Zuständigkeit für die Aufnahmegespräche zugeordnet wurde (i. d. R. 1 Person, maximal 2 Personen).

[2] Im Regelfall ist am Schulstandort – falls überhaupt – ein/e TherapeutIn tätig, in seltenen Fällen sind es zwei bis vier TherapeutInnen.

6 Die organisatorische Gestaltung der SchülerInnenaufnahmen

Wie sind die SchülerInnenaufnahmen an den österreichischen Waldorfschulen organisatorisch gestaltet? An die Eltern gerichtete Terminpläne oder Ablaufbeschreibungen sowie interne Zeit- oder Organisationspläne geben diesbezüglich Auskunft und zeugen zugleich davon, dass das Verfahren an der jeweiligen Schule geregelt verläuft, Wert auf eine gewisse Verlässlichkeit auch in qualitativer Hinsicht gelegt wird und nicht von Jahr zu Jahr ad hoc alles neu organisiert wird. An die Eltern gerichtete Termin- und Ablaufübersichten stellen zudem ein wichtiges Kommunikationsmittel der Schule dar: Hier können gebündelt und schriftlich alle mit der SchülerInnenaufnahme verbundenen bürokratischen Anforderungen, etwa zu beachtende Fristen, vermittelt werden. Interne Organisationspläne wiederum dienen den erfahreneren LehrerInnen vor allem als (den Interviews zufolge gern genutzte) Stütze, den Schulsekretariaten als Arbeitsplan und den erstmalig an einer SchülerInnenaufnahme beteiligten PädagogInnen als wichtige Orientierung. Nicht zuletzt stellen diese Darstellungen ein bedeutsames Instrument der Qualitätskontrolle und -entwicklung dar.

An den untersuchten Schulen liegen zur Gestaltung der SchülerInnenaufnahmen in ihrer Grundstruktur feststehende und längerfristig genutzte Terminübersichten, Ablaufbeschreibungen oder Organisationspläne freilich nur vereinzelt und in sehr unterschiedlicher Form vor: Immerhin an sieben der 14 Einrichtungen ist eine an die Eltern adressierte, also öffentlich zugängliche Terminübersicht oder eine Ablaufbeschreibung zum Aufnahmeprozess vorhanden, wobei das Spektrum hier vom rudimentären Überblick („Die Aufnahme erfolgt nach einem ausführlichen Aufnahmegespräch.") und der schlichten Aufzählung einiger Etappen des Aufnahmeverfahrens bis zum detailliert ausgearbeiteten Zeitplan samt Programm der waldorfpädagogischen Einführungsseminare reicht (vgl. Abb. 5). Nicht immer sind diese Darstellungen ausdrücklich Teil der Aufnahmeunterlagen, sie wurden daher auch nicht immer mit diesen übermittelt: Verein-

zelt – teils aufgrund von Hinweisen aus den Interviews[20] – wurden einzelne dieser Beschreibungen über Internet-Recherche nachträglich erhoben und den Aufnahmeunterlagen, zu denen sie eindeutig zu zählen sind, zugeordnet. An zwei Standorten sind die öffentlich zugänglichen Ablaufbeschreibungen Teil einer „Elternmappe", also eines an die Eltern gerichteten Informationspakets zur SchülerInnenaufnahme.[21]

Abbildung 5: Ablaufbeschreibungen zur Gestaltung der SchülerInnenaufnahmen

Code	Schul-größe	Zugänglichkeit	Status	Kommentar
01	klein	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	nicht vorhanden	
02	mittel	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	vorhanden	detaillierte Ablaufbeschreibung, teils mit Aufgabenzuordnung und Fristen
03	groß	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	nicht vorhanden	
04	mittel	öffentlich	vorhanden	Terminübersicht; Zeitplan Aufnahmetag; Programm Einführungsseminar
		intern	nicht vorhanden	
05	groß	öffentlich	vorhanden	Aufzählung von 6 Stationen (Anmeldung bis Finanzgespräch)
		intern	nicht vorhanden	
06	mittel	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	vorhanden	detaillierte Ablaufbeschreibung in Kombination mit inhaltlichem Leitfaden
07	mittel	öffentlich	vorhanden	Übersicht über „Aufnahmetag" (ohne Zeitangabe, Fokus: Inhalte)
		intern	nicht vorhanden	
08	groß	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	nicht vorhanden	
09	groß	öffentlich	vorhanden	Zeitplan Untersuchungs-/Gesprächstermine, Programm Einführungsseminar
		intern	vorhanden	detaillierter Organisationsplan mit Aufgabenzuordnung und Fristen
10	klein	öffentlich	vorhanden	Aufzählung von 6 Stationen (Anmeldung bis Vertrag)
		intern	nicht vorhanden	
11	groß	öffentlich	vorhanden	detaillierte Ablaufbeschreibung (Tag der offenen Tür bis Aufnahmebestätigung)
		intern	nicht vorhanden	
12	klein	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	vorhanden	detaillierter Organisationsplan mit Fristen, Zeitangaben und Inhalten
13	mittel	öffentlich	vorhanden	rudimentäre Übersicht („Aufnahme nach ausführlichem Aufnahmegespräch")
		intern	nicht vorhanden	
14	klein	öffentlich	nicht vorhanden	
		intern	nicht vorhanden	

Lediglich an vier von 14 Schulstandorten gibt es einen internen Organisationsplan zu den Aufnahmen. Diese Pläne sind im Regelfall relativ detailliert ausgearbeitet und teils mit inhaltlichen Leitfäden zur „Schulreife"-Darstellung kombiniert. Bemerkenswert ist, dass nur an einem einzigen Standort sowohl ein interner Organisationsplan als auch ein externer Termin- bzw. Ablaufplan vorzuliegen scheint. Dabei bestätigt sich einmal mehr, dass von der Größe einer Schule nicht auf eine besonders detailliert ausgestaltete und „professionelle"

[20] Wider Erwarten (vgl. Pehm 2014: 20f) stellen die Interviews keine verlässliche Quelle dar, um den Ablauf der SchülerInnenaufnahmen zu beschreiben. Es zeigt sich nämlich, dass die Befragten oft nur sehr grob über den Ablauf an ihrer Schule orientiert sind oder nicht den aktuellen Stand wiedergeben können (erkennbar etwa daran, dass KollegInnen in anderen Interviews auf Nachfrage korrigierend anmerken, dies sei „früher" so praktiziert worden).

[21] Zum Erhebungszeitpunkt waren diese beiden Standorte die einzigen, an denen eine solche Elternmappe vorlag.

Organisation geschlossen werden darf: Unter den Schulen ohne jede ex- oder interne Ablaufbeschreibung findet sich eine der größten Waldorfschulen Österreichs, umgekehrt wurde an einer der kleinsten Schulen ein relativ detaillierter Organisationsplan mit Fristen, Zeitangaben und einem groben inhaltlichen Leitfaden erstellt. Insgesamt, so lässt sich resümieren, gibt es an den Waldorfschulen hier zweifellos Entwicklungsbedarf.

Die SchülerInnenaufnahmen folgen mehrheitlich einer sehr ähnlichen Ablauforganisation: Auf einen „Tag der offenen Tür" mit ersten Informationsangeboten für interessierte Eltern (Jänner/Februar) folgt ein Informations-Elternabend für diese Eltern (Februar). Etwas später findet ein Aufnahmetag mit schulärztlicher und pädagogischer Untersuchung des Kindes, Eltern-LehrerIn-Gespräch und Finanzgespräch mit den Eltern statt (Februar/März), auf den an die Eltern gerichtete Einführungsseminare in die Waldorfpädagogik folgen (März bis Mai). Für jene Kinder, bei denen das Aufnahmegremium bezüglich einer Aufnahme zunächst zu keiner klaren Entscheidung kommen konnte oder wollte, wird etwas später eine zweite Aufnahmeuntersuchung angeboten (Juni/Juli). Insgesamt fünf auffällige Abweichungen von diesem Ablauf sind an einzelnen Schulen feststellbar:

1. Kein „Aufnahmetag", sondern Einzeltermine über mehrere Wochen hinweg,
2. SchülerInnenaufnahmen bereits im Herbst des Vorjahres,
3. Einbezug der KindergärtnerIn und externer Fachpersonen,
4. schulärztliche Anamnese von Eltern und LehrerIn begleitet,
5. schulärztliche und pädagogische Untersuchung zeitlich und räumlich parallel.

Diese Besonderheiten sind offenkundig großteils „gewachsen": Abgesehen von jener Schule, an der den Unterlagen zufolge KindergärtnerIn und allenfalls auch externes Fachpersonal mit eigenen Berichten einbezogen werden (Beispiel 3), sind die PädagogInnen und MedizinerInnen nämlich nicht in der Lage, eine inhaltlich tragfähige Begründung für die jeweilige Besonderheit zu geben – in der Regel scheint es schlicht „schon immer" so gewesen zu sein. Da es sich in den meisten Fällen (Beispiele 1, 2, 4 und 5) um durchaus problematische Besonderheiten handelt – besonders deutlich ist dies bei den fast ein Jahr vor dem eigentlichen Schuleintritt durchgeführten Aufnahmen –, wäre hier zweifellos eine inhaltliche Neubewertung und gegebenenfalls auch Veränderung angezeigt.

7 Der fokale Akteur bei den SchülerInnenaufnahmen: Das Aufnahmegremium

Eine Besonderheit der SchülerInnenaufnahmen an Waldorfschulen ist das Aufnahmegremium, das an den Schulen umgangssprachlich meist als Aufnahmeteam, -kollegium oder -konferenz bezeichnet wird. Dieses Gremium ist im Aufnahmeprozess im Regelfall der fokale Akteur: Von hier aus werden die Aufnahmen organisiert und gesteuert[22], hier werden die zentralen Entscheidungen getroffen, und die Perspektive dieses Gremiums ist in Aufnahmefragen fast durchwegs die an den Schulen dominierende. Wie ist dieses einflussreiche Gremium selbst organisiert?

Im Rahmen dieser explorativen Untersuchung kann eine erste, vorläufige und orientierende Systematisierung der bestehenden Aufnahmegremien erfolgen, eine vertiefende Analyse würde aber zu weit von den eigentlichen Forschungsfragen wegführen.[23] Grundlage dieser Systematisierung sind Grobanalysen der Aufnahmeunterlagen und der Interviewtranskripte. Das Vorgehen wurde dabei an die Methode der Sozialwissenschaftlichen Paraphrase (vgl. Heinze 1995: 98ff) angelehnt, die hier freilich nicht zur deskriptiv-hermeneutischen Rekonstruktion des Sinngehalts der Wortprotokolle genutzt wurde, sondern für eine ebensolche Rekonstruktion der organisatorischen Ausgestaltung und der Funktionsweise der Aufnahmegremien. Über die Paraphrasierung der einzelnen Aufnahmepraxen wurden zunächst zwölf Typen herausgearbeitet, die dann mithilfe weiterer Interpretationsschleifen und vor dem Hintergrund theoretischer Perspektiven aus Organisationsentwicklung (etwa Lievegoeds Drei-Phasen-Modell), der Team- und Qualitätsentwicklung und des Personalwesens (vor allem der Führungstheorie) zu insgesamt sieben typischen Organisationsformen verdichtet wurden.

[22] Dies in enger Abstimmung mit dem Schulsekretariat, dem auf informeller Ebene beträchtlicher Einfluss zukommt.

[23] Die Systematisierung hat in dieser Form Thesencharakter und dient(e) vorwiegend heuristischen Zwecken.

Schon bei einer recht oberflächlichen Analyse fällt auf: Die Organisation der SchülerInnenaufnahmen ist durch eine enorme Vielfalt gekennzeichnet: An den 14 untersuchten Schulstandorten können nicht weniger als sieben Strukturmodelle unterschieden werden, die von einem für Kleinschulen typischen, stark an den Gründungspersonen ausgerichteten und eher von Improvisation geprägten Modell über die weitgehend hierarchische Linien-Organisation und die pyramidale Struktur bis zum in recht unterschiedlicher Ausprägung möglichen Team reichen (vgl. Tab. 4).[24] So unterschiedlich wie die organisatorische Struktur der Gremien ist auch deren Größe: Mittel- bis längerfristig lediglich aus einer einzigen Person bestehende Aufnahmegremien, die jenseits dieser Leitungsperson für jeden Aufnahmetermin ad hoc neu zusammengestellt werden, existieren ebenso wie klassische Teams von drei bis fünf Personen, die in Einzelfällen die SchülerInnenaufnahmen sogar vollständig kollegial koordinieren und durchführen.

Diese organisatorische Vielfalt ist auch eine personelle Vielfalt, wie sich am Beispiel des Kernbereichs der SchülerInnenaufnahmen (Dimensionen 1 und 2 in Tab. 4) zeigen lässt: Mit Ausnahme der Eltern und der Kinder sind alle für eine Schulgemeinschaft relevanten Personengruppen (Klassen-, Fach- und FörderlehrerInnen, TherapeutInnen, Schulärztinnen/-ärzte, VerwaltungsmitarbeiterInnen) in diesem Kernbereich als Mitglieder von Aufnahmegremien tätig. Dabei stellen Mehrfachzugehörigkeiten zu diesen Personengruppen eher die Regel als die Ausnahme dar. Mindestens in einem Fall ist auch ein/e ElternvertreterIn als führendes Vorstandsmitglied Teil des Aufnahmegremiums – und damit also im Kernbereich der Aufnahmen tätig, nicht im davon getrennten, eher administrativ ausgerichteten Bereich der Elterngespräche (Eltern-LehrerIn- sowie Finanzgespräche; Dimension 3 in Tab. 4).

Tabelle 4: Systematisierung der Aufnahmegremien (Entwurf)

Schulcode	Organisationstyp	Dimension 1: Koordination und/oder Leitung der Aufnahmen[1] *Kernbereich der Aufnahmen*	Dimension 2: Pädagogische und schulärztliche Aufnahmen *Kernbereich der Aufnahmen*	Dimension 3: Eltern-LehrerIn-Gespräche[2], Finanzgespräche, evtl. schulärztliche Aufnahmen[3]
06, 11	Echtes Team • angelehnt an Matrix-Organisation (im Kernbereich der Aufnahme fachliche, aber kaum oder keine hierarchische Differenzierung) • fließende Übergänge zur Formell bestehenden Pyramide	• Koordination, pädagogische und evtl. auch schulärztliche Aufnahme erfolgen im Team von 4 bis 5 Personen aus den relevanten Gruppen (Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen mit Bezug und Erfahrung im Themenbereich und/oder Schulärztin/-arzt) • Mitglieder sind mittel- bis längerfristig formell (z. B. über Mandatierung) oder informell beauftragt • Koordination erfolgt kollegial, wenig hierarchisch, stärker netzwerkartig und damit eher horizontal		Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen, Verwaltung und Eltern ohne Bezug und Erfahrung im Themenbereich; ad hoc beauftragt
07, 08, 13	Potenzielles Team • angelehnt an Matrix-Organisation (im Kernbereich der Aufnahme fachliche, aber kaum oder keine hierarchische Differenzierung)	• Koordination und pädagogische Aufnahme erfolgen im Team von 3 bis 4 Personen aus den relevanten Gruppen (aber: kein/e Schulärztin/Schularzt im Team) • Mitglieder mittel- bis längerfristig formell (z. B. über Mandatierung) oder informell beauftragt • außerhalb des Teams und nur bei pädagogischer Aufnahme dabei: 1 bis 4 Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen mit Bezug und Erfahrung im Themenbereich sowie über die schulärztliche Aufnahme Schulärztin/-arzt, alle mittel- bis längerfristig informell beauftragt • in Krisensituationen Tendenz zur Rückbildung zur Arbeitsgruppe oder zum Pseudo-Team • Koordination erfolgt kollegial, wenig hierarchisch, stärker netzwerkartig und damit eher horizontal		Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen, Verwaltung und Eltern ohne Bezug und Erfahrung im Themenbereich; ad hoc beauftragt

[24] Mehrfach ist in Tabelle 4 im Zusammenhang mit der Koordination oder Leitung der Aufnahmen von „Führung" die Rede. Dieser Begriff darf nicht mit jenem der „Herrschaft" verwechselt werden: „Führung hat in arbeitsteiligen Organisationen primär einen auf **Koordination** gerichteten Aspekt, den es analytisch von dem Aspekt der Herrschaftssicherung abzugrenzen gilt." (Staehle 1999: 329, Hervorhebung im Original)

	Organisationstyp	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3
05, 09	Formell bestehende Pyramide • angelehnt an Stab-Linien-Organisation (eher hierarchische Differenzierung, Leitung wird von fachlich spezialisierten Personen wie von „Stäben“ unterstützt) • fließende Übergänge zum Echten Team („mit ausgeprägtem Teamleader“)	• 1 bis 2 Personen aus den relevanten Gruppen • mittel- bis längerfristig formell (z. B. über Mandatierung) beauftragt; ausgeprägtes Führungsbewusstsein („Ich bin für die Schulaufnahmen hauptverantwortlich“) • Koordination erfolgt eher direktorial, eher hierarchisch und damit eher vertikal	1 bis 4 Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen mit Bezug und Erfahrung im Themenbereich sowie Schulärztin/-arzt; mittel- bis längerfristig formell oder informell beauftragt; ausgeprägtes Führungsbewusstsein gegenüber dem übrigen Kollegium („alle Jahre versuchen wir, welche anzulernen, damit halt mehrere [für die Aufnahmen einsetzbar] sind“)	
02	Informell bestehende Pyramide • angelehnt an Stab-Linien-Organisation (eher hierarchische Differenzierung, Leitung wird von fachlich spezialisierten Personen wie von „Stäben“ unterstützt), aber: nur informell bestehend	• 1 bis 2 Personen aus den relevanten Gruppen • mittel- bis längerfristig informell zuständig (De-facto-Auftrag) • Koordination erfolgt eher direktorial, eher hierarchisch und damit eher vertikal	2 bis 4 Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen mit Bezug und Erfahrung im Themenbereich sowie Schulärztin/-arzt; mittel- bis längerfristig informell beauftragt	
03	Linie mit informell besetzter Spitze • angelehnt an Linien-Organisation (hierarchische Differenzierung)	• 1 Person • mittel- bis längerfristig informell zuständig (De-facto-Auftrag) oder von einem Team/einer Pyramide „übriggeblieben“ • ausgeprägtes Bewusstsein der eigenen informellen Führungsrolle, die aber als solche nicht explizit ausgesprochen wird/werden darf • Koordination erfolgt mehr oder weniger stark direktorial, hierarchisch und damit vertikal	• Schulärztin/-arzt, Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen, andere pädagogische MitarbeiterInnen, Verwaltung und Eltern mit und ohne Bezug und Erfahrung im Themenbereich • ad hoc beauftragt: die, die es immer schon gemacht haben und die, die es funktionsbedingt machen müssen • Tendenz zum „Adhocratismus“	
04	Linie ohne besetzte Spitze • angelehnt an Linien-Organisation (hierarchische Differenzierung)	• (in-)formelle Führungspersönlichkeit hat die Schule ver- und Führungslücke hinterlassen • Koordination erfolgt nun ad hoc in der LehrerInnenkonferenz • Chance zu Strukturumbau in Richtung Potenzielles Team	• 2 bis 4 Klassen-, Fach-, FörderlehrerInnen, TherapeutInnen mit Bezug und Erfahrung im Themenbereich sowie Schulärztin/-arzt; • die, die es immer schon gemacht haben und die, die es funktionsbedingt machen müssen; • Tendenz zum „Adhocratismus“	Klassen- und FachlehrerInnen, andere pädagogische MitarbeiterInnen, Verwaltung und Eltern ohne Bezug und Erfahrung im Themenbereich; ad hoc beauftragt
01, 10, 12. 14	Modell Kleinschule • wenig oder keine bewusste Differenzierung (All-in-one-Prinzip, getragen von PionierInnen)	Koordination und pädagogische Aufnahme durch 1 bis maximal 3 Personen (KlassenlehrerInnen plus evtl. FachlehrerIn, davon in der Regel 1 PionierIn, z. B. GründungslehrerIn); Elterngespräche und Finanzgespräche: teils von LehrerInnen, teils von Verwaltungsmitarbeiter Innen, Vorstandsmitgliedern oder Eltern durchgeführt (davon 1 PionierIn). Generell: in der Regel Mehrfachzugehörigkeit bei bis zu 3 der genannten Gruppen (z. B. Klassen- oder FachlehrerIn, Vorstandsmitglied, Elternteil), Zuständigkeiten mangels personeller Alternativen funktionsbedingt. Schulärztin/-arzt in der Regel nicht vorhanden (oder führt nur Reihenuntersuchung nach Schulbeginn durch). Arbeitsprinzip Improvisation („Adhocratismus“)		

Anmerkungen zu Tab. 4:

[1] Immer auch Teil von Dimension 2.

[2] Das Eltern-LehrerIn-Gespräch wird Dimension 3 zugeordnet, weil es an vielen Standorten von LehrerInnen geleitet wird, die nicht Teil des Aufnahmegremiums – teils nicht einmal Teil des Unterstufenkollegiums – sind und sich ad hoc zur Gesprächsleitung bereit erklären.

[3] Sofern die Schulärztin/der Schularzt nicht Mitglied des Aufnahmegremiums ist, von diesem zudem weitgehend unabhängig tätig ist und überdies ohne ein Mindestmaß an Einbindung in den Schulalltag arbeitet.

Literatur: Lievegoed 1986; Neuberger 1995; Baumgartner et al. 1998; Staehle 1999: 713–717; Niermeyer 2001: 12f.

Diese organisatorische Vielfalt ist auch eine personelle Vielfalt, wie sich am Beispiel des Kernbereichs der SchülerInnenaufnahmen (Dimensionen 1 und 2 in Tab. 4) zeigen lässt: Mit Ausnahme der Eltern und der Kinder sind alle für eine Schulgemeinschaft relevanten Personengruppen (Klassen-, Fach- und FörderlehrerInnen, TherapeutInnen, Schulärztinnen/-ärzte, VerwaltungsmitarbeiterInnen) in diesem Kernbereich als Mitglieder von Aufnahmegremien tätig. Dabei stellen Mehrfachzugehörigkeiten zu diesen Personengruppen eher die Regel als die Ausnahme dar. Mindestens in einem Fall ist auch ein/e ElternvertreterIn als führendes Vorstandsmitglied Teil des Aufnahmegremiums – und damit also im Kernbereich der Aufnahmen tätig, nicht im davon getrennten, eher administrativ ausgerichteten Bereich der Elterngespräche (Eltern-LehrerIn- sowie Finanzgespräche; Dimension 3 in Tab. 4).

8 Aufnahmeunterlagen einschließlich schriftlicher Leitfäden zur „Schulreife“: Verbreitung und Umfang

Für die Durchführung der SchülerInnenaufnahmen von eminenter Bedeutung sind die Aufnahmeunterlagen: Dieses Dokumentenbündel kann, wie weiter oben bereits angemerkt, als eine Art „geschriebener Verfassung“ der Aufnahmen verstanden werden, während die Interviews die „gelebte Praxis“ repräsentieren. Bei der Auswertung und Analyse erfolgte zunächst eine Gruppierung der 14 Schulen nach dem Ausmaß des Vorhandenseins der Unterlagenpakete:

— **nicht vorhanden**: keinerlei schriftliche Unterlagen (auch nicht einzelne Blätter) vorhanden,
— **ansatzweise vorhanden**: Aufnahmeunterlagen in sehr geringem Ausmaß vorhanden (z. B. zwei bis drei Einzelblätter, die nur einen kleinen Teil des gesamten Aufnahmeprozesses abdecken),
— **mehrheitlich vorhanden**: Aufnahmeunterlagen decken den gesamten Aufnahmeprozess mehrheitlich, aber nicht annähernd vollständig mit Dokumenten ab,
— **vollständig vorhanden**: Aufnahmeunterlagen decken den gesamten Aufnahmeprozess annähernd vollständig ab.

Unter dem Vorhandensein von Unterlagen wird dabei jenes Spektrum an Dokumenten verstanden, das auf persönliche Anfrage, teils auf bis zu zweimalige persönliche Nachfrage von den Schulen übermittelt wurde. Bei Dokumenten aus dem Kernbestand der Aufnahmeunterlagen (siehe hierzu Tab. 6), die zwar an der Einrichtung existieren, aber nicht übermittelt wurden, kann erfahrungsgemäß davon ausgegangen werden, dass sie gegenwärtig nur eingeschränkt oder nicht in Gebrauch und vielen PädagogInnen nicht bekannt sind. Vom bloßen Ausmaß des Vorhandenseins der Aufnahmeunterlagen lassen sich übrigens noch keine Rückschlüsse auf ihre Art und Qualität ziehen: Auch annähernd vollständig vorhandene Unterlagenpakete können aus kopierten, zusammenhangslosen Einzelblättern unterschiedlicher Herkunft bestehen, umgekehrt können nur „ansatzweise“ vorhandene Unterlagen inhaltlich sehr gut ausgearbeitet sein.

An den österreichischen Waldorfschulen sind Aufnahmeunterlagen in sehr unterschiedlichem Maß vorhanden, wie Tabelle 5 (Spalte 3) zeigt: Immerhin an der Hälfte der Schulen sind die Unterlagen mehrheitlich, an drei weiteren sogar annähernd vollständig vorhanden. Die Pakete können dabei bis zu zwanzig verschiedene Dokumente enthalten. Allerdings können die Unterlagen an keiner einzigen Schule als vollständig vorhanden angesehen werden, und an je zwei Schulen existieren aufnahmebezogene Dokumente nur ansatzweise oder überhaupt nicht. Die Auswertung der Unterlagenpakete legt dabei den Schluss nahe, dass eine beträchtliche Zahl der Dokumente an den Einrichtungen nicht in digitaler Form, sondern nur in Form von (teils handschriftlichen) Kopiervorlagen existiert. Das genaue quantitative Verhältnis zwischen Unterlagen in Print- und in digitaler Form lässt sich nicht seriös berechnen, da ein nicht exakt benennbarer Teil der nur in Print-Form existierenden Unterlagen für diese Erhebung an der jeweiligen Einrichtung eigens eingescannt

und dann per E-Mail übermittelt wurde – woraus erfahrungsgemäß nicht der Schluss gezogen werden kann, dass diese Scans an der Schule digital archiviert wurden und nun auch digital genutzt werden.

Tabelle 5: Vorliegen von Aufnahmeunterlagen und schriftlicher Leitfäden zur „Schulreife“

Code	Schul-größe	Aufnahmeunterlagen	Leitfäden zur „Schulreife“		Quelle der Leitfäden	
					Schule	Kindergärten
01	klein	nicht vorhanden	—	—	—	—
02	mittel	mehrheitlich vorhanden	—	—	—	—
03	groß	ansatzweise vorhanden	—	—	—	—
04	mittel	annähernd vollständig vorhanden	Schule	2 Kindergärten	Internet	Ausbildung
05	groß	annähernd vollständig vorhanden	—	2 Kindergärten	—	Ausbildung
06	mittel	mehrheitlich vorhanden	—	—	—	—
07	mittel	mehrheitlich vorhanden	—	—	—	—
08	groß	mehrheitlich vorhanden	—	—	—	—
09	groß	annähernd vollständig vorhanden	—	—	—	—
10	klein	mehrheitlich vorhanden	—	—	—	—
11	groß	mehrheitlich vorhanden	Schule[1]	1 Kindergarten[2]	Schulärztin/-arzt[1]	Ausbildung[2]
12	klein	mehrheitlich vorhanden	—	—	—	—
13	mittel	ansatzweise vorhanden	—	—	—	—
14	klein	nicht vorhanden	—	—	—	—
Gesamt		—	2 Schulen	5 Kindergärten	—	—

[1] Leitfaden ist adressiert an die Eltern.

[2] Kopiervorlage des Leitfadens nicht vollständig vorhanden (eine von vier Seiten fehlt gegenüber der Originalquelle).

Ein nicht nur für diese Untersuchung wichtiger Teil der Aufnahmeunterlagen sind schriftliche Leitfäden und ähnliche Handreichungen zur „Schulreife“. Handelt es sich dabei um interne Dokumente, so dienen diese Leitfäden den PädagogInnen als inhaltliche Stütze und Orientierung – sie erfüllen in diesen Fällen potenziell eine wichtige Aufgabe bei der Sicherung der Qualität von „Schulreife“-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung. Ist der Leitfaden an die Eltern adressiert, so dient er vorrangig der Information. Wie in Tabelle 5 erkennbar, liegen solche Leitfäden nur in Einzelfällen – an fünf Schulstandorten, konkret an zwei Schulen und an insgesamt fünf Kindergärten – vor. Lediglich in einem Fall ist der Leitfaden dabei an die Eltern adressiert (und auch Teil der Informationsmappe, die an interessierte Eltern ausgegeben wird); in diesem Fall liegt an der Schule kein eigener Leitfaden für die LehrerInnen vor. Bei den an den Kindergärten zu findenden Handreichungen handelt es sich (freilich ohne Quellenangabe) um ein und dasselbe Dokument, das am Waldorfkindergarten-Seminar Wien im Rahmen der waldorfkindergartenpädagogischen Fachausbildung ausgegeben und als Kopiervorlage genutzt wird.[25] Wie in den Interviews deutlich wird, greift ein Teil der befragten PädagogInnen mangels am Schulstandort vorliegender schriftlicher Unterlagen zur „Schulreife“-Einschätzung bei Bedarf auf Materialien aus der eigenen Ausbildung zurück oder behält dies zumindest als Option im Bewusstsein – auf diesem Weg dürfte die erwähnte Handreichung auch Eingang in die Unterlagen dieser Kindergärten gefunden haben.

Welche Art von Dokumenten beinhalten nun die Aufnahmeunterlagen der Schulen? Aus der Analyse der Unterlagenpakete ergeben sich insgesamt 25 verschiedene Typen von Aufnahmedokumenten. Dabei kann ein Kernbestand (Dokumente, die in jedem Fall Teil der Aufnahmeunterlagen sein sollten) von einer Erweiterung dieses Kernbestands (Dokumente, die als Teil der Aufnahmeunterlagen sinnvoll, aber nicht als unerlässlich zu qualifizieren sind) unterschieden werden (vgl. Tab. 6). Ohne Zuordnung zu einer dieser Kategorien bleiben Dokumente, die den Erweiterungsbestand zusätzlich ergänzen.

[25] Die Handreichung wurde von Brigitte Goldmann verfasst (vgl. Goldmann o. J.).

Tabelle 6: Systematisierung der an den Schulstandorten vorhandenen Aufnahmedokumente[26]

Nr.	Bedeutung	Dokumententyp	Kommentar
1	Kernbestand	Ablaufbeschreibung und Zeitplan zu den SchülerInnenaufnahmen (extern)	kann als Teil von Dokument 5 geführt werden
2	Kernbestand	Schriftlicher Erstkontakt mit interessierten Eltern, z. B. nach unverbindlichem mündlichen Erstkontakt	Blanko-Schreiben
3	Kernbestand	(Vor-)Anmeldungsformular, Aufnahmeantrag, Einschreibungsformular	
4		Bestätigung der (Vor-)Anmeldung bzw. Schuleinschreibung	Blanko-Schreiben
5	Kernbestand	Allgemeines Informationsblatt für interessierte Eltern	
6	Kernbestand	Organisations- und Zuständigkeitsplan zu den SchülerInnenaufnahmen (intern)	kann als Teil von Dokument 1 geführt werden
7	Kernbestand	Pädagogischer Elternfragebogen (von Eltern im Vorfeld der SchülerInnenaufnahme auszufüllen)	durch Dokument 16 ersetzbar
8	Erweiterung	Elternfragebogen zum ehrenamtlichen Engagement in der Schule (von Eltern im Vorfeld der SchülerInnenaufnahme auszufüllen)	
9		Einladung, Informationsblatt und/oder Programm zu pädagogischen Informationsveranstaltungen für Eltern (Seminar, Workshop, Werkstattarbeit o. Ä.)	
10	Erweiterung	Einladung, Informationsblatt und/oder Programm zur SchülerInnenaufnahme	Blanko-Schreiben
11	Erweiterung	Schulärztlicher Elternfragebogen (von Eltern im Vorfeld der SchülerInnenaufnahme auszufüllen)	kann als Teil der Dokumente 7 oder 12 geführt werden
12	Kernbestand	Schulärztliche Aufnahmeuntersuchung: Anamnesebogen bzw. Protokollblatt	
13	Kernbestand	Kindergartenpädagogischer Einschätzungsbogen (von KindergärtnerInnen im Vorfeld der SchülerInnenaufnahme auszufüllen)	
14	Kernbestand	Pädagogische Aufnahmeuntersuchung: Inhaltliches Vorbereitungsblatt bzw. Leitfaden	
15	Kernbestand	Pädagogische Aufnahmeuntersuchung: Beobachtungsbogen bzw. Protokollblatt	
16	Kernbestand	Pädagogischer Elternfragebogen bzw. entsprechendes Protokollblatt (von LehrerInnen im Zuge der SchülerInnenaufnahme auszufüllen)	durch Dokument 7 ersetzbar
17		Formblätter für Einverständniserklärungen der Eltern gegenüber der Schule (Gesundheitsvorsorge, Notfallkontakte, Fotografien etc.)	
18		Rückstellungsmitteilung (unverbindlich) an Eltern	Blanko-Schreiben
19		Rückstellungsentscheid (rechtsverbindlich) an Eltern	
20		Rückstellung: Schulärztliches Gutachten	
21		Anzeige des häuslichen Unterrichts nach dem Vorschullehrplan	
22		Pädagogische Aufnahme: Beobachtungsbogen/-protokoll für von der Schule bereits einmal zurückgestellte Kinder („Rücksteller“)	durch Dokument 15 ersetzbar
23	Kernbestand	schriftlicher Leitfaden zur Feststellung der „Schulreife“ o. Ä.	
24	Kernbestand	Aufnahmebestätigung an Eltern	Blanko-Schreiben
25		Einladung, Informationsblatt und/oder Programm zu pädagogischen Einführungsveranstaltungen (Vertiefung) für Eltern aufgenommener Kinder (Seminar, Workshop, Werkstattarbeit o. Ä.)	

Nur vereinzelt verfügen Schulen über Aufnahmeunterlagen, deren Dokumente zueinander in einem Verhältnis stehen, das auf eine gezielte Gesamtkonzeption schließen lässt. In der Regel überraschen die Unter-

[26] Erstellt unter Mitarbeit von Maria Theresia Pehm und Brigitte Schober.

lagenpakete durch Lücken, die aus einer Außenperspektive nicht nachvollziehbar erscheinen. Wie der Ablauf der SchülerInnenaufnahmen insgesamt sind auch die Aufnahmeunterlagen an vielen Standorten offenkundig nach und nach „gewachsen“: Einzelne Dokumente wurden (nicht selten handschriftlich) korrigiert oder ergänzt, andere später hinzugefügt, wieder andere wurden ersatzlos entfernt; in einem Fall wurde ein umfangreicheres Konzept für eine Überarbeitung des ganzen Aufnahmeprozesses als De-facto-Organisationsplan beigefügt – aus den Unterlagen ist nicht erkennbar, ob die Überarbeitung je abgeschlossen wurde. Was in anderen Zusammenhängen bereits wiederholt festgestellt wurde, gilt einmal mehr auch hier: Art, Umfang und inhaltlicher Differenzierungsgrad sind nicht von der Größe einer Schule abhängig. Zwar sind die beiden Schulen ohne Aufnahmeunterlagen Kleinschulen, das Fehlen der Unterlagen ist hier jedoch eher darauf zurückzuführen, dass diese noch im Aufbau befindlich sind, denn auch eine der größten Waldorfschulen Österreichs verfügte zum Erhebungszeitpunkt nur über zwei Aufnahmedokumente.

Die Aufnahmeunterlagen der einzelnen Schulstandorte unterscheiden sich also, wie gezeigt wurde, beträchtlich. Worauf ist diese auffällige Vielfalt zurückzuführen? Drei Gründe sind hier anzuführen:

- Die SchülerInnenaufnahmen weisen an den Schulstandorten einen **sehr unterschiedlichen Institutionalisierungs- und Formalisierungsgrad** auf. Je stärker institutionalisiert und formalisiert die Aufnahmen sind, desto umfangreicher sind auch die Aufnahmeunterlagen.
- Die einzelnen Schulen setzen bislang auf eine teils recht **unterschiedliche Ausgestaltung des Aufnahmeverfahrens** und damit auch auf unterschiedliche Dokumente.
- An den Schulstandorten besteht ein sehr **unterschiedliches Verständnis davon, welche Dokumente als Teil der Aufnahmeunterlagen anzusehen seien** und welche nicht. Es ist daher nicht unwahrscheinlich, dass an einzelnen Standorten Dokumente existieren, die im Rahmen der Erhebung der Aufnahmeunterlagen nicht mit übermittelt wurden, weil sie von den Kontaktpersonen nicht als Teil der Aufnahmeunterlagen wahrgenommen wurden.

Ein gezielter Austausch unter den Schulen und die gemeinsame Entwicklung von (Mindest-)Standards – durchaus differenziert nach Schulgröße, da Kleinschulen nicht mit großen Schulen vergleichbar sind – scheint im Bereich der Aufnahmeunterlagen jedenfalls dringend erforderlich.

9 Welches Entwicklungsverständnis ist für die PädagogInnen, Schulärztinnen und Schulärzte bei ihren Aufnahme-Entscheidungen handlungsleitend?

Welche grundlegenden entwicklungs-, vor allem schuleintrittsbezogenen Konzeptionen werden von den im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen Fachpersonen als handlungsleitend wahrgenommen und prägen damit die Entscheidungen über die SchülerInnenaufnahme? Dieser Frage wurde auf zwei Ebenen nachgegangen: Einerseits wurden die mit den relevanten Personen und Personengruppen geführten Interviews als Abbild der „gelebten Praxis“ untersucht, andererseits die sogenannten Aufnahmeunterlagen (vgl. Kapitel 8) als „geschriebene Verfassung“ ausgewertet. Die Untersuchung dieser beiden Textsorten zielte darauf ab, sechs grundlegende Perspektiven auf die Schuleintrittsbedingungen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die waldorfpädagogische Praxis zu überprüfen. Diese Perspektiven entsprechen den drei grundlegenden Entwicklungsmodellen („Paradigmen“) und den damit verbundenen schuleintrittsbezogenen Leitbegriffen (vgl. Kapitel 3), sowie dem klassischen anthroposophischen Entwicklungsmodell (vgl. Kapitel 4). Aus naheliegenden Gründen wurde auch die strikt administrative Perspektive, also die ausschließliche oder vorrangige Nutzung des gesetzlich festgelegten Stichtags als Entscheidungskriterium, als Analysekategorie aufgenommen. Damit ergab sich das folgende Analyseraster:

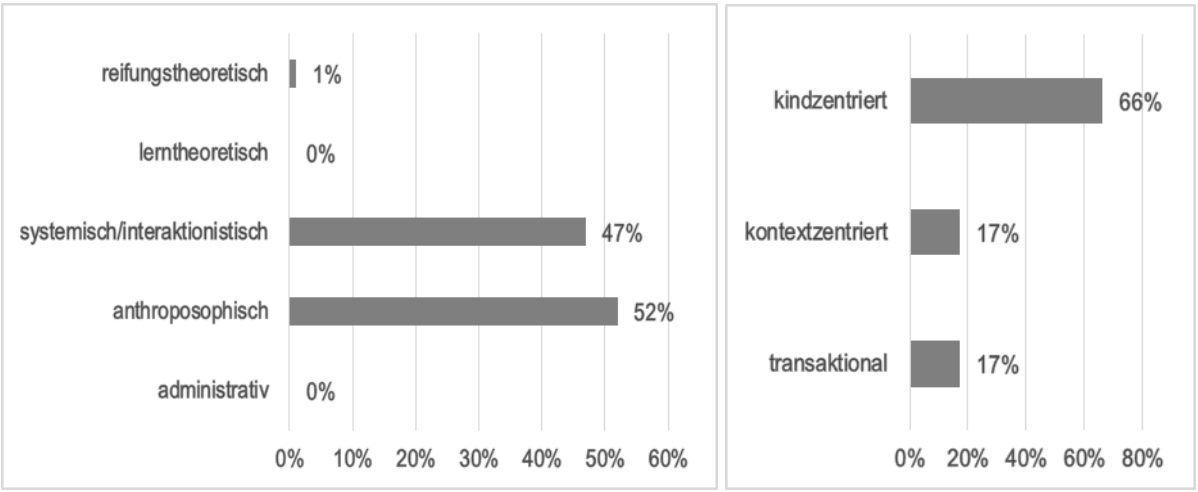
- reifungstheoretische Perspektive (Leitbegriff: Schulreife; vgl. Abschnitt 3.1),
- lerntheoretische Perspektive (Leitbegriff: Schulfähigkeit; vgl. Abschnitt 3.2),
- systemische (interaktionistische) Perspektive (Leitbegriffe: Schulbereitschaft, Kindfähigkeit, Schul- und Kindbereitschaft; vgl. Abschnitt 3.3),
- klassische anthroposophische Perspektive (Leitbegriff: Schulreife; vgl. Abschnitt 3.4),
- administrative Perspektive (gesetzlich festgelegter Stichtag).

Voraussetzung für die Zuordnung von Textpassagen zu einer dieser Kategorien war die explizite (nicht bloß angedeutete), gänzliche oder teilweise Formulierung der den Perspektiven zugrunde liegenden Leitvorstellungen. So konnte etwa aufgrund der Nennung oder der (auch teilweisen) Beschreibung der Wesensglieder-Theorie auf die anthroposophische Perspektive geschlossen werden; wurde dagegen die Wichtigkeit des „unbändigen" Wunschs von Kindern betont, die Schule zu besuchen, so konnte auf den kindzentriert-interaktionistischen Ansatz der systemischen Perspektive geschlossen werden. Die Nennung einzelner, bei Schuleingangsuntersuchungen genutzter Bestimmungsfaktoren von „Schulreife" (z. B. Gestaltwandel, Zahnwechsel, diverse Vorläuferfähigkeiten o. Ä.) war für diesen Untersuchungsschritt noch nicht von Bedeutung.

9.1 Die „gelebte Praxis": Das Entwicklungsverständnis im Spiegel der Interviews

Wie spiegeln sich die genannten Perspektiven in der waldorfpädagogischen Praxis? Die Auswertung der Interviews zeigt hier ein vielleicht etwas überraschendes Bild: Von den (in absoluten Zahlen) 74 Textpassagen mit expliziten Verweisen auf eine der grundlegenden Perspektiven sind etwas mehr als die Hälfte (52 %) der klassischen anthroposophischen Perspektive zuzuordnen (vgl. Abb. 6 links), 47 % dem systemischen (interaktionistischen) Paradigma – andere Perspektiven sind bedeutungslos. Die klassische anthroposophische Perspektive ist damit nur unwesentlich (konkret um vier Nennungen) stärker präsent als das systemische Paradigma. Die waldorfpädagogische Praxis scheint hier also im Gleichschritt mit der Theorie zu arbeiten, deren VertreterInnen – wie oben gezeigt wurde – zunehmend bestrebt sind, das klassische anthroposophische Entwicklungsmodell mit systemischen Ansätzen zu verbinden. Allerdings ist den Interviews kein Hinweis auf einen diesbezüglichen Austausch zwischen Praxis und Theorie, geschweige denn auf eine Orientierung der Praxis an der Theorie zu entnehmen. Vielmehr scheinen sich beide Seiten relativ unabhängig voneinander, aus teils unterschiedlichen Gründen und mit teils unterschiedlichen Zielsetzungen in einem ähnlichen Prozess der Weiterentwicklung und Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen zu befinden.

Abbildung 6: Entwicklungsverständnis im Spiegel der Interviews[27]



Gesamtauswertung: alle Perspektiven *Detailauswertung: systemische Perspektive*

Quelle: eigene Darstellung

Wird die klassische anthroposophische Perspektive auf Entwicklung und den Schuleintritt vertreten, so geschieht dies – sofern nicht pauschal auf die anthroposophische „Menschenkunde" als Grundlage verwiesen wird – meist durch Bezugnahme auf die Wesensglieder-Theorie: „Na ja, also ich mein, wir haben natürlich den Stichtag zu beachten, das ist gar keine Frage", erläutert etwa ein Mitglied eines Aufnahmegremiums. Dies sei aber natürlich „nicht das alleinige Kriterium. Wir schauen da noch viel mehr auf den Reifungsprozess in den verschiedensten Wesensgliedern […], als das sicher die öffentliche Schule tut." (03AT1-TS01: § 11) Neben der Wesensglieder-Theorie wird auch der Siebenjahresrhythmus häufiger erwähnt. Meist wird dabei (wie im Folgenden von einer Kindergärtnerin) angemerkt, „dass einfach das Kind länger braucht, um wirklich reif zu sein, dass es eigentlich wirklich so ist, dass die **meisten** Kinder, also es ist nicht immer so,

[27] Bezugsgröße: 73 Nennungen (n = 73).

aber wirklich ihre sieben Jahre eigentlich bräuchten, dass sie wirklich dann fähig sind, also in die Schule zu gehen“ (12KG1-TS01: § 171, Hervorhebung im Original). Auch auf das sogenannte biografische Element – die karmische Dimension und damit der Verweis auf „vorgeburtliche“ Einflüsse – wird mehrfach Bezug genommen: „Schulreife ist ein Entwicklungsprozess, der sich bei jedem Menschen einstellt“, führt etwa eine Schulärztin/ein Schularzt aus: „Und der sich – wie soll ich sagen – aus dem eigenen Schicksalsmäßigen auch einstellt. Also das kann man nicht forcieren.“ (03DR1-TS01: § 50)

Wird eine systemische (interaktionistische) Perspektive vertreten, so geschieht dies in der Regel in Form des kindzentriert-interaktionistischen Ansatzes (vgl. Abb. 6 rechts): Zwei Drittel der entsprechenden Textpassagen sind hier zuordenbar. In all diesen Fällen wird auf die große Bedeutung der Schulbesuchsmotivation des Kindes – Schenk-Danzingers „subjektive“ Seite der Schulfähigkeit – hingewiesen: Die „Freude auf die Schule“ sei ganz wichtig, so eine Klassenlehrerin, „die Freude, etwas lernen zu dürfen, mit allem, was da dazu gehört, die Dinge, die sie dann brauchen, das hab ich von den Eltern immer wieder gehört, dass das einfach ganz wichtig ist, dass sie die Schultasche bekommen vorher und, ja.“ (12AT1-TS01: § 9) Die Kinder würden deutlich signalisieren, ob sie bereit für die Schule wären oder nicht, meint eine Kindergärtnerin:

> „Also man kann eigentlich ganz vertrauen, wenn man die Kinder beobachtet, sozusagen, dass sie sich selbst am richtigsten einschätzen, wo sie stehen. Und diese Freiwilligkeit der Kinder, mitzugehen mit der [Name der Sonnenkinderstundenleiterin], das ist eigentlich das oberste Zeichen: Ich bin soweit. Und die anderen, die schauen vielleicht nur hin zur Türe und spielen weiter, wie gesagt, und fühlen [sich] gar nicht betroffen. Also letztlich sozusagen weiß jedes Kind meistens für sich, ob es so weit ist oder nicht. Und wir stellen nur unseres dazu oder bzw. wir sprechen uns ab, ja, ja, so ist es. Aber die Kinder zeigen’s **ganz** deutlich, ganz deutlich.“ (09KG1-TS01: § 255, Hervorh. im Orig.)

Deutlich weniger präsent als diese Perspektive ist die umgedrehte Blickrichtung des kontextzentriert-interaktionistischen Ansatzes mit dem Konzept der Kindfähigkeit der Schule (17 %). Auffällig ist hier, dass mehr als die Hälfte der entsprechenden Textpassagen von Schulärztinnen/Schulärzten und damit von Personen stammen, die in schulpädagogischen Fragen eher einer Außenperspektive folgen. Eine Person aus diesem Kreis berichtet, dass sie in uneindeutigen Fällen von den PädagogInnen gezielt um Rat ersucht werde, ob und wie man dem betreffenden Kind durch eine Waldorfschule und insbesondere durch die konkret betroffene Schule „gerecht“ werden könne: „Das sind ja immer dann die Fragen, die von den Pädagogen kommen, und die kann ich dann natürlich auch nicht beantworten, das ist wirklich schwierig.“ (04DR1-TS01: § 81) Eine weitere Person aus dem Kreis der Ärztinnen und Ärzte formuliert exemplarisch einen zentralen Aspekt des Kindfähigkeitskonzepts:

> „Also, es spricht weder was dagegen, die Kinder zu früh noch zu spät einzuschulen. Man muss schauen, aber eben für die Lehrer, der die Klasse, die Kinder übernimmt, ist es die Frage: Ist die Elastizität, diese Spannbreite an Kindern für ihn sozusagen sinnvoll, macht das Sinn oder ist das sozusagen, fällt zu stark auseinander. Und wenn er insgesamt eine junge Klasse hat, wird er den Unterricht anders gestalten, und damit sind die nicht alle zu jung, sondern **das, was von ihnen gewollt, erwartet, sozusagen wo sie gefordert werden, passt zu ihnen und damit haben sie die volle Schulreife**. […] [W]eil die Schulreife ist: Verhältnis von Kindern zur Schule. Und **wenn die Schule sozusagen das bietet, was die Kinder brauchen, dann stimmt’s zusammen** und dann ist die Schulreife sozusagen als Ergebnis dieser beiden Faktoren stimmig.“ (07DR1-TS01: §§ 31–35, Hervorhebung durch RP)

Eine dritte Person aus dem Kreis der Ärztinnen und Ärzte wünscht sich eine Schule, die so arbeitet, wie Rüdiger und Mitautoren es schon vor Jahrzehnten als Utopie beschrieben haben – eine Schule, in der „die Lern- und Leistungsanforderungen derart individualisiert würden, dass dort alle Kinder »mitkämen«, bruchlos von der vorschulischen Spiel- in die schulische Leistungswelt hinübergleitend“ (Rüdiger et al. 1976: 86):

> „Ärztin/Arzt: Also ich wünsch mir eine Waldorfschule, die (.) wo alle Kinder, die schulreif sind, eines Jahrgangs aufgenommen werden können, egal wie viele es sind, egal welche Fähigkeiten oder Nichtfähigkeiten sie haben. Und dann entscheidet man jährlich anhand der Kinder – wer da ist –, wie man die Klassenkonstellationen und den Unterricht gestaltet. Jedes Jahr neu.
>
> Interviewerin: Hui, eine Herausforderung.
>
> Ärztin/Arzt: Das wär wirklich, das wär mein Traum.“ (11AT1-TS01: §§ 422ff)

Manchen LehrerInnen wird dieser Traum wohl zu einseitig am Kind ausgerichtet und vielleicht sogar etwas „unpädagogisch“ erscheinen – was die überdurchschnittliche Präsenz von Nicht-PädagogInnen unter jenen, die den kontextzentriert-interaktionistischen Ansatz vertreten, erklären könnte. Denn das zahlenmäßige Verhältnis zwischen PädagogInnen und Nicht-PädagogInnen entspricht bei jenen Personen wieder dem

tatsächlichen Verhältnis, die sich auch im Sinne einer transaktionalen Perspektive äußern und damit nicht nur Kind oder Kontext, sondern beide Seiten und ihre Wechselwirkung fokussieren. Allerdings: Keine einzige der entsprechenden Textpassagen spiegelt mehr als Einzelelemente des transaktionalen Ansatzes wider. So hebt etwa ein Klassenlehrer und Mitglied eines Aufnahmegremiums die Bedeutung der sogenannten „Passung" von Kind und künftigem schulischem Kontext, konkret von Schulklasse und LehrerIn hervor:

> „[E]s gibt eigentlich zwei, sagen wir, Orientierungsfluchtpunkte, will ich mal so benennen, um zu entscheiden, ob ein Kind aufgenommen wird oder nicht. Das eine schaut das Kind für sich an, schaut an, wie stellt das Kind sich dar, versucht zu beurteilen: wie weit ist das Kind in der kognitiven, in der leiblichen, in der seelischen, in der sozialen Entwicklung. Und besonders, wenn dann Zweifel da sind, wird noch einmal nach einer anderen Orientierung entschieden, nämlich nach der möglichen Klasse, die da zusammenkommt. Und das entscheidet dann der Erstklasslehrer, und der sagt dann ja: »Dieses Kind würde den Rahmen dessen sprengen, was ich mir jetzt zumute«, oder entscheidet umgekehrt und sagt: »Die Klasse ist so solide, so stabil von den Kindern her, dass es dieses Kind durchaus auch noch aufnehmen kann.« Also das ist noch ein zweiter Gesichtspunkt, der über die reine Wahrnehmung des Kindes hinausgeht und wo dann bei der Entscheidung die Gesamtsituation der Klasse in die Mitte genommen wird." (04AT1-TS01: § 173)

Eine Kollegin – sie ist Klassenlehrerin und Koordinatorin eines Aufnahmegremiums – berichtet wiederum, dass sie bei der SchülerInnenaufnahme zwar auf der Grundlage eines orientierenden Leitfadens vorgehe, dann aber sogar die dort festgehaltenen Kriterien für „Schulreife" mit Kind und Eltern im verbalen und nonverbalen Dialog aus der Situation heraus neu gewichte und neu gestalte:

> „Interviewerin: Hast du eine Geschichte, die du mit den Kindern durchspielst oder irgend so etwas bei den Aufnahmen oder machst du einfach die Punkte der Reihe nach?
>
> Lehrerin: Nein, es entsteht eigentlich mit jedem Kind im Gespräch. Es ist also keine Geschichte, die immer gleich ist [...], sondern das Kind kommt, und dann weiß ich, welche Kriterien ich anschaue. Aber das entwickle ich mit dem Kind oder mit den Eltern zusammen. Also es ist eigentlich jedes Aufnahmegespräch dann anders-
>
> Interviewerin: -ich versteh, ja-
>
> Lehrerin: -ich geh einfach auf das Kind ein und beginn mit ihm zu arbeiten sozusagen." (10AT1-TS01: §§ 160–165)

In beiden der hier zitierten Beispiele spielen auf je verschiedene Art und in verschiedenen Bereichen ausdrücklich Wechselwirkungen zwischen Kind und Kontext eine entscheidende Rolle. Im Bericht der Lehrerin wird dabei besonders deutlich, was der Struktur von Wechselwirkungen immanent ist: Die Aufnahmeuntersuchung (und damit auch die aus ihr folgende „Schulreife"-Einschätzung) ist hier von der Lehrerin – der zentralen Akteurin – als Aushandlungsprozess zwischen ihr, dem Kind und seinen Eltern gestaltet. Das Aufnahmeverfahren als Aushandlungsprozess: Das erinnert nicht von ungefähr stark an die in Abschnitt 3.3.4 (S. 24f) skizzierten Positionen von Graue und Smith/Shepard. In Kapitel 10 wird mehrfach noch genauer darauf zurückzukommen sein.

9.2 Die „geschriebene Verfassung": Das Entwicklungsverständnis im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Geben die Interviews Auskunft über die gelebte Praxis, so versprechen die Aufnahmeunterlagen als längerfristig verfügbare Dokumente Auskunft über die „geschriebene Verfassung". Der Vergleich ist kein Selbstzweck: „Geschriebene Verfassung" und gelebte Praxis können beträchtlich voneinander abweichen. Grundsätzlich sind Aufnahmeunterlagen an zwölf von insgesamt 14 Schulstandorten vorhanden (vgl. Kapitel 8). In sechs Unterlagenpaketen wird dabei ein konkretes Entwicklungs- und in weiterer Folge auch „Schulreife"-Verständnis im obigen Sinn formuliert. Eine Sonderstellung nimmt jene Handreichung zur „Schulreife" ein, die zur Orientierung an die Studierenden des Waldorfkindergarten-Seminars Wien ausgegeben wird (vgl. Goldmann o. J.): Dieser drei Seiten umfassende, sehr praxisnahe Text wird in kopierter Form an drei Schulstandorten von den KindergartenpädagogInnen genutzt.

In einzelnen Dokumenten aller sechs hierfür in Frage kommenden Unterlagenpakete erfolgt eine explizite Bezugnahme auf das klassische anthroposophische Entwicklungsmodell. Konkret Bezug genommen wird dabei vorrangig auf die Wesensglieder (vgl. 06SC1-AU02; 11SC1-SB01) oder auf die Entwicklung der vier „Körpersinne"[28] (08SC1-AU01). Zwei Unterlagenpakete enthalten außerdem an die Eltern gerichtete Litera-

[28] Die auch als „untere Sinne" bezeichneten Körpersinne sind Teil der Sinneslehre Rudolf Steiners. Die Körpersinne umfassen Tast-, Lebens-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn (zsf. hierzu Knabe 2009).

turlisten zur Einführung in die Waldorfpädagogik, in denen ausdrücklich auch Rudolf Steiners Grundlagentext „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ (Steiner 1907) empfohlen wird. In der erwähnten Handreichung des Wiener Waldorfkindergarten-Seminars zur „Schulreife“ erfolgt die Bezugnahme auf das anthroposophische Entwicklungsmodell bereits im Titel: „Zahnwechsel – Schulreife – Schulfähigkeit“ ist der Text überschrieben, und die drei Begriffe werden dabei wie Synonyme nebeneinandergestellt – nach Ansicht des anthroposophischen Mediziners Karl-Reinhard Kummer (1999: 136) eine im waldorfpädagogischen Bereich nach wie vor sehr verbreitete Praxis.

Lediglich in einem Dokument eines Pakets findet sich eine Bezugnahme auf die systemische bzw. interaktionistische Perspektive – zusätzlich zur Bezugnahme auf das klassische waldorfpädagogische Entwicklungsverständnis. Ausdrückliche Verweise auf andere Entwicklungsmodelle sind in den Aufnahmeunterlagen nicht vorhanden. Die Aufnahmedokumente sind also – sofern ein bestimmtes Entwicklungsverständnis klar erkennbar ist – fast ausschließlich vom anthroposophischen Modell geprägt, die systemische Perspektive kommt hier nur in Spurenelementen vor. Der Vergleich mit den Interviews zeigt damit: Die „geschriebene Verfassung“ ist „anthroposophischer“ als die in den Interviews berichtete gelebte Praxis, die erheblich vom systemischen Entwicklungsverständnis geprägt wird. In beiden Bereichen spielen jedoch nur diese beiden Modelle eine Rolle. Damit bestätigt sich, was oben bereits vorläufig resümiert wurde: An den Schulen und Kindergärten ist man wie in der waldorfpädagogischen Theorie zunehmend darum bemüht, das klassische anthroposophische Entwicklungsmodell mit systemischen (interaktionistischen) Ansätzen zu verbinden.

10 Welche konkreten Faktoren bestimmen die Entscheidung über die SchülerInnenaufnahme aus Sicht der österreichischen waldorfpädagogischen Praxis?

Seit es die Idee von „Schulreife“ gibt, gibt es auch Diskussionen darüber, wie sie und die ihr nachfolgenden Konzepte richtig zu definieren seien, mit anderen Worten: welche Faktoren für „Schulreife“ oder die Nachfolgekonzepte bestimmend seien. Die praktische Bedeutung solcher Bestimmungsfaktoren (Determinanten) ist dabei je nach dem gewählten Entwicklungsverständnis recht unterschiedlich. Bedeutungslos sind sie aber in keinem der gängigen Modelle:

— Im **reifungstheoretischen Paradigma** (Leitbegriff: Schulreife) sind Determinanten, die hier ausschließlich kindbezogen als Schulreife-Determinanten gedacht werden, von zentraler Bedeutung: Sie dienen der Messung des „Reifegrads“ oder „Reifestands“, anhand dessen die Schulreife oder Schulunreife festgestellt wird. Wird Schulreife konstatiert, werden die Kinder eingeschult, wird ihr Fehlen oder ein Mangel an Schulreife festgestellt, so erfolgt eine Rückstellung in Kindergarten oder Vorschule zwecks „Nachreifung“. Entsprechend ist es von großer Bedeutung, dass die Determinanten und ihre verschiedenen Ausprägungen so differenziert ausgestaltet sind, dass sie für gängige Mess- und Auswertungsverfahren genutzt werden können.

— Auch im **lerntheoretischen Paradigma** (Leitbegriff: Schulfähigkeit) kommt Determinanten, die fast ausschließlich kindbezogen als Schulfähigkeits-Determinanten gedacht werden, eine zentrale Bedeutung zu: Sie dienen der Messung des schulbezogenen kindlichen Fähigkeitsprofils und darauf beruhend der Festellung vorhandener, mangelnder oder fehlender Schulfähigkeit. Wird Schulfähigkeit festgestellt, erfolgt die Einschulung, im Fall mangelnder Schulfähigkeit entweder eine Einschulung mit begleitenden Fördermaßnahmen oder (wie bei fehlender Schulreife) die Rückstellung an Vorschule oder Kindergarten, jeweils mit begleitenden Fördermaßnahmen.

— Im **systemischen (interaktionistischen) Paradigma** (Leitbegriffe: Schulbereitschaft, Kindfähigkeit, Schul- und Kindbereitschaft) erfüllen Determinanten dagegen einen etwas anderen Zweck: Idealerweise dienen sie weniger als Messgrößen, sondern als Orientierungsrahmen für eine deutlich umfassender angelegte Kind-Umfeld-Analyse, an deren Ende eine gemeinsame Entscheidung der am Einschulungsprozess unmittelbar beteiligten Personen (LehrerInnen, Schulärztin/-arzt, Eltern, evtl. KindergärtnerInnen, anderes relevantes Fachpersonal) steht. Damit sind nicht mehr nur kindbezogene Determinanten von Bedeutung, sondern auch Determinanten, die auf das entwicklungsrelevante kindliche Umfeld und auf die das Kind aufnehmenden pädagogischen Institutionen (vor allem auf die Schule) bezogen sind. Die be-

sondere Rolle, die der Entscheidungsfindung über die SchülerInnenaufnahme hier zukommt, legt überdies nahe, auch diesen Prozess als mitbestimmend in den Blick zu nehmen – was in Theorie und Praxis bislang freilich kaum geschieht. Determinanten erfüllen im systemischen Paradigma also eher die Rolle von Aufmerksamkeitsdirigenten in einem stark diskursiv geprägten Prozess.

Im waldorfpädagogischen Bereich erscheint die Frage nach den Determinanten theoretisch zunächst deutlich weniger relevant: Zielpunkt der Waldorfpädagogik im elementarpädagogischen Bereich sei nämlich, so Saßmannshausen (2010: 51), „nicht ein bestimmtes Schulfähigkeitsprofil", der Bildungsbegriff sei für das Kindergarten- und Vorschulalter vielmehr ein „ganzheitlich umfassender". Entsprechend sei die praktische Pädagogik in diesem Alter ganz an der gegenwärtigen Situation ausgerichtet: „Es steht nichts an, was erst später seine Bedeutung findet. Somit gibt es auch intentional keine Vorbereitung des schulischen Lernens als explizitem [sic!] Auftrag." (ebd.: 59) Allerdings: „Im Umkehrschluss heißt dies nicht, dass keine Vorbereitung auf den Erwerb von Kompetenzen, die zum Schulleben gehören, erfolgen [sic!]." Diese Vorbereitung erfolgt freilich nicht nach Art gezielter Fördermaßnahmen oder Trainings, sondern in den Vollzug alltäglicher Verrichtungen eingebettet. Deutlich wird hier aber, dass Determinanten in der waldorfpädagogischen Praxis sehr wohl eine wichtige Rolle spielen: Über das anthroposophische Entwicklungsverständnis sind sie einerseits wie im reifungstheoretischen Verständnis als ausschließlich kindbezogene Schulreife-Faktoren von zentraler Bedeutung, andererseits wird diese einseitige Fokussierung aber durch die zahlreichen systemischen Elemente des waldorfpädagogischen Entwicklungsverständnisses (vgl. hierzu Abschnitte 4.2.4f) ebenso relativiert, wie um umfeld- und institutionsbezogene Faktoren erweitert.

Die Zuordnung einzelner Determinanten zu übergeordneten Determinantengruppen erfolgt in der Wissenschaft wie in der pädagogischen Praxis auf sehr unterschiedliche Art, zudem differieren die Zahl und Benennung der Gruppen und die Gruppenzuordnung der einzelnen Determinanten teils sehr stark. Relativ gängig ist die Unterscheidung von kognitiven, physischen, psychisch-emotionalen und sozialen Determinanten, zusätzlich werden nicht selten motivationale (auch: willensmäßige) Determinanten unterschieden, die mancherorts dem psychisch-emotionalen Bereich zugeordnet (z. B. Daseking et al. 2008), andernorts gesondert geführt werden (etwa bei Hasselhorn/Lohaus 2008: 413ff; Plehn 2012: 117ff). Psychisch-emotionale und soziale Determinanten werden nicht selten zu einer gemeinsamen Gruppe zusammengefasst (z. B. Hasselhorn/Lohaus 2008: 413ff; Kammermeyer 2013), was eine differenzierte Wahrnehmung zweifellos erschwert, aber mit einer vor allem unter KindergartenpädagogInnen bzw. ErzieherInnen verbreiteten Wahrnehmung korrespondiert, wie sie neben anderen auch Plehn (2012: 109) dokumentiert: „Ihrer Ansicht nach greifen diese Bereiche ineinander und bedingen sich gegenseitig. Daher sprechen sie häufig von der »sozial-emotionalen« Entwicklung."

Sobald es um konkrete Bestimmungsfaktoren von „Schulreife" geht, wird im Grunde also nach wie vor einer reifungs- oder lerntheoretischen Perspektive gefolgt: In den Blick genommen werden mit derartigen Determinanten so gut wie ausschließlich die individuellen Schulbesuchs- bzw. Lernvoraussetzungen und also die Schulreife oder Schulfähigkeit des Kindes. Kontexteinflüsse wie die Lerngegebenheiten und ähnliche Einflussfaktoren im Umfeld des Kindes, aber auch – im Sinne des Kindfähigkeitsbegriffs – die Rahmenbedingungen an der aufnehmenden Schule bleiben bei einer solchen Perspektive unberücksichtigt. Für das waldorfpädagogische Entwicklungsverständnis und noch mehr für das systemische Paradigma greift es jedoch zu kurz, wenn man – wie in der einschlägigen Fachliteratur und auch in der pädagogischen Praxis üblich – nur von Schulreife-, Schulfähigkeits- oder Schulbereitschafts-Determinanten spricht und analytisch auch nur sie fokussiert. Es scheint daher sinnvoll, hier den Fokus wesentlich zu erweitern und nicht mehr nur die bestimmenden Faktoren der kindlichen „Schulreife" (und also einen Ausschnitt) in den Blick zu nehmen, sondern gleich die Bestimmungsfaktoren der Entscheidung über die SchülerInnenaufnahme (kurz: der Aufnahmeentscheidung). Durch diese Perspektivenerweiterung kann auch die Organisation und Gestaltung der Entscheidungsfindung selbst und ihr Einfluss auf den Entscheidungsinhalt (und damit auf die Schulreife/-fähigkeit/-bereitschaft des Kindes und auf die Kindfähigkeit der Schule) eingeschlossen werden.

Für die vorliegende Untersuchung ergeben sich daraus zunächst fünf Determinantengruppen[29], die in den Folgeabschnitten weiter konkretisiert werden[30]:

1. Als **kindbezogene Determinanten** werden jene Faktoren bezeichnet, die das Kind selbst und seine Entwicklung betreffen und die als einschulungsrelevant aufgefasst werden.
2. Als **umfeldbezogene Determinanten** werden jene Faktoren bezeichnet, die das entwicklungsrelevante Umfeld des Kindes bzw. die relevanten Entwicklungskontexte betreffen und die als einschulungsrelevante Kontexteinflüsse verstanden werden.
3. Als **institutionsbezogene Determinanten** werden Faktoren bezeichnet, welche die an der Einschulung beteiligten pädagogischen Institutionen (Schule, Vorschulklasse, Kindergarten, Hort etc.) betreffen und die als einschulungsrelevant aufgefasst werden.
4. Als **entscheidungsprozessbezogene Determinanten** werden jene Faktoren bezeichnet, welche die Ausgestaltung des Entscheidungsprozesses im Aufnahmeverfahren betreffen und die die Aufnahmeentscheidung auch inhaltlich direkt oder indirekt beeinflussen (können).
5. Als **Intuition und implizites Wissen** werden jene Faktoren bezeichnet, welche die Urteils- und Entscheidungsfindung der an der SchülerInnenaufnahme in (mit-)entscheidender Rolle beteiligten Fachpersonen (PädagogInnen, Schulärztinnen/-ärzte, TherapeutInnen) nach eigenen Angaben wesentlich beeinflussen, die aber für sie nicht (oder nicht mehr) verbalisierbar sind und die daher mit Hilfsausdrücken wie „Intuition", „Bauchgefühl" oder „Erfahrung" beschrieben werden.

10.1 Kindbezogene Determinanten

Die unmittelbar auf das Kind bezogenen Bestimmungsfaktoren der Aufnahmeentscheidung sind in der waldorfpädagogischen Praxis am geläufigsten – sowohl in den Aufnahmeunterlagen, als auch in den mündlichen Berichten der an den Aufnahmen beteiligten Fachpersonen. Die verschiedenen kindbezogenen Determinanten können dabei zu sechs Teilgruppen – mit Manja Plehn (2012) kann hier auch von „Entwicklungsbereichen" gesprochen werden – zusammengefasst werden. In alphabetischer Reihung sind dies:

1. Alter
2. Kognitive Determinanten
3. Motivationale Determinanten
4. Physisch-motorische Determinanten
5. Psychisch-emotionale Determinanten
6. Soziale Determinanten

Da sich, wie erwähnt, im Fachdiskurs bislang keine allgemein anerkannten Kataloge konkreter Determinanten durchgesetzt haben, vielmehr große Unterschiede hinsichtlich der in Untersuchungen berücksichtigten Faktoren bestehen, wird im Folgenden von jenen Determinanten ausgegangen, die den an den österreichischen Waldorfeinrichtungen tätigen PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten bedeutsam erscheinen oder die sich in den Aufnahmeunterlagen wiederfinden. Methodisch wurden diese Determinanten auf der Grundlage theoretischen Vorwissens und im steten Abgleich mit der Fachliteratur mit den Mitteln der Qualitativen Inhaltsanalyse aus dem vorhandenen Material erarbeitet.

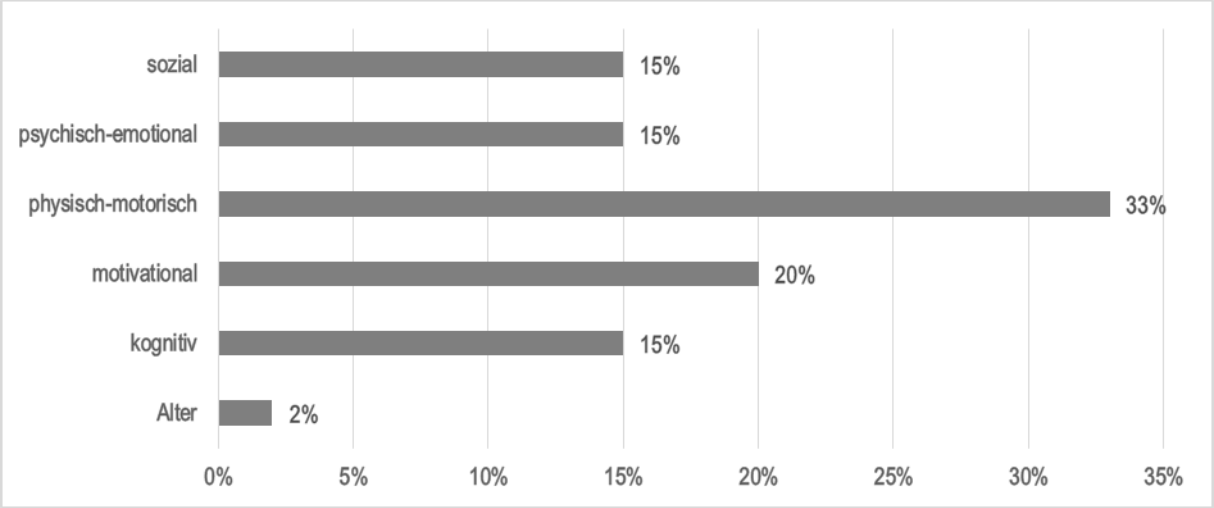
Vergleicht man vorab die quantitative Bedeutung der einzelnen Determinantengruppen (Entwicklungsbereiche) anhand der Zahl der Nennungen in den Interviewtranskripten, so ergibt sich ein erster Hinweis auf die Gewichtung durch die an den Aufnahmen beteiligten Fachpersonen: Wie Abbildung 7 zeigt, dominieren physisch-motorische Determinanten deutlich (33 %), mit großem Abstand folgen motivationale („willensmäßige") Faktoren (20 %). Kognitive, psychisch-emotionale und soziale Determinanten sind quantitativ

[29] Diese Einteilung wurde im Prozess der Datenauswertung am und mit dem Material entwickelt. Zu Beginn der Auswertung lag nur die erste Determinantengruppe ausgearbeitet vor, die weiteren Gruppen wurden im Codierprozess nach dem Prinzip des „freien Codierens" generiert und bei Bedarf weiter angepasst.

[30] Aus Platzgründen können die Auswertungsergebnisse dabei nur in zusammengefasster Form dargestellt werden.

gleich bedeutsam; das Alter spielt für die befragten PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte keine wesentliche Rolle. Diese Gewichtung korrespondiert mit der in Kapitel 4 deutlich gewordenen besonderen Betonung der physischen Entwicklung vor allem im klassischen waldorfpädagogischen Entwicklungsverständnis. In der vergleichsweise wichtigen Rolle, die – zumindest quantitativ – in den Interviews den die kindliche Motivation betreffenden Faktoren zukommt, spiegelt sich wiederum einerseits die im anthroposophischen Entwicklungsmodell stark hervorgehobene (und im erweiterten Sinn auch biografisch fundierte) Individualität des Kindes, andererseits die in der jüngsten Vergangenheit im waldorfpädagogischen Bereich stark gestiegene Bedeutung systemischer, vor allem kindzentriert-interaktionistischer Vorstellungen.

Abbildung 7: Quantitative Bedeutung der Entwicklungsbereiche in den Interviews[31]



Quelle: eigene Darstellung

Für die Aufnahmeunterlagen lässt sich die quantitative Bedeutung einzelner Determinantengruppen nicht seriös feststellen: Zu unterschiedlich ist der Abstraktionsgrad der Dokumente an den einzelnen Standorten. Grundsätzlich kann vorab festgehalten werden, dass die Aufnahmeunterlagen ein breiteres Spektrum an Determinantengruppen enthalten, als es von den befragten Personen in den Interviews erinnert und wiedergegeben wird. Da es sich um schriftliche Dokumente handelt, überrascht dies freilich kaum. Deutlich erkennbar ist aber auch im Fall der Aufnahmeunterlagen der Vorrang des physisch-motorischen Entwicklungsbereichs: Als einzige Determinantengruppe findet sich dieser Bereich in den Unterlagen aller zwölf Standorte, die über Aufnahmedokumente verfügen. Daneben fällt allerdings auf, dass kognitive Faktoren im Vergleich zu den Interviews deutlich stärker präsent sind: Der kognitive ist als einziger Entwicklungsbereich in den Unterlagen von elf der zwölf über Aufnahmeunterlagen verfügenden Standorte präsent.

10.1.1 Alter

Das Alter als Bestimmungsfaktor für „Schulreife“ und damit für die Aufnahmeentscheidung? Hier fällt im Zusammenhang mit Waldorfpädagogik sofort der Siebenjahresrhythmus und also das Denken in „Jahrsiebten“ ein (vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2.3). Eben dieses ist hier angesprochen, denn eine der Leitfragen dieser Untersuchung war die Frage, ob eine sich an den „Jahrsiebten“ orientierende konkrete Altersangabe – etwa: „Die Einschulung sollte nicht vor dem Abschluss des siebten Lebensjahrs erfolgen.“ – heute noch angemessen und richtig sei. Die PädagogInnen, Ärztinnen und Ärzte sind hier insgesamt sehr vorsichtig, wie die Auswertung der Gespräche zeigt: Lediglich acht Mal wird eine konkrete Altersangabe als für die „Schulreife“-Einschätzung wirklich bedeutsam oder sogar entscheidend vermerkt, wobei zumeist zugleich eingeräumt wird, dass dies aus verschiedenen Gründen in der Praxis nicht so leicht einzuhalten sei und dass es in eben dieser Praxis außerdem teils gravierende individuelle Unterschiede gäbe. Nur selten wird die konkrete Altersangabe „7 Jahre“ so vehement als angemessen und richtig dargestellt, wie es diese Klassenlehrerin

[31] Datengrundlage: n = 488. In der Kategorie Alter wurden die relativierenden und distanzierenden Äußerungen zu dieser Kategorie (n = 34) nicht berücksichtigt.

tut: „Das ist immer noch unser Ideal, […] da wir ein Jahrsiebt als Realität nehmen, ist halt ein Sechsjähriger ein Jahr zu kurz gekommen in diesem Jahrsiebt. Das ist einfach eine Realität.“ (03KF1-TS01: §§ 138ff) Freilich ergänzt auch diese Lehrerin: „Fällt er jetzt aber schon von dem, vom Geburtstag her schon da rein, dass er quasi in die Schule gehen kann, dann muss man halt besonders genau hingucken.“ (ebd.: § 140) Ein Verstoß gegen die „Realität“ des Jahrsiebts ist aus Sicht dieser Lehrerin aber mit ernsthaften Folgen verbunden: Sie habe einen Artikel gelesen, „wo eins ist bewiesen: Wer vor sieben *((lacht))* eingeschult wird, wird kränker als die mit sieben erst zur Schule gehen. Und ich glaub, das ist eine ziemlich vehemente Aussage. Das zeigt ja, was man ihnen wegnimmt und was nachher fehlt […].“ (ebd.: §§ 175ff) Allerdings: Selbst diese Lehrerin relativiert im Lauf des Gesprächs den „Siebener-Richtwert“. Befragt nach beobachtbaren Unterschieden **nach** erfolgter Einschulung bei ab dem Frühjahr geborenen und also zumindest während des Aufnahmeprozesses noch nicht siebenjährigen Kinder gegenüber den älteren Kindern hält sie nämlich fest:

> „Nein, weder dass man irgendwie sagen kann, leiblich sind die Jüngsten, Klassenjüngsten zu erkennen […], als auch im Verhalten in der Gruppe, also eigentlich, eigentlich gar nicht, weil das so individuell ist, jeder Mensch anders, der eine ist klein und zart, ist ein Jahr älter als der andere, der einen Kopf größer und so kräftig ist. Und […] also ich könnte da jetzt gar nix so unbedingt festmachen am Alter […], das ist sehr individuell […], welches Menschenkind ist es denn und wie geht’s mit Dingen um […], das ist eher die Frage, als das Alter.“ (ebd.: §§ 123–132)

Auch eine Kindergärtnerin stellt fest, dass es „nicht immer so“ sei, dass Kinder „wirklich ihre sieben Jahre eigentlich bräuchten, dass sie wirklich dann fähig sind, also in die Schule zu gehen“ (12KG1-TS01: § 17). Die in diesem Zitat angedeutete, oben angesprochene Vorsicht im Umgang mit Altersrichtwerten bringt eine Schulärztin/ein Schularzt exemplarisch zum Ausdruck:

> „Also, das ist jetzt, das tue ich eigentlich nicht so vom Datum her, wann sie geboren sind, das ist mir eigentlich relativ egal. Sondern das ist in Bezug zu stellen zu den anderen Kindern in dieser Klasse. Es hat ja jede Klasse ihre eigene, also wie soll ich sagen, ihren eigenen »Klassengeist« sozusagen. Und wenn da eben Kinder sind, die von mir aus ganz jung sind, jünger sind, aber in diese Klasse noch hinein passen richtig, dann ist mir das Alter eigentlich relativ egal. Überhaupt, das Alter schaue ich nur so am Rande an. Es kann sein, dass schon ein älteres Kind oft auch körperlich gar nicht in der Lage ist, jetzt schon richtig in die Schule zu gehen und ein jüngeres Kind schon. Aber, wie gesagt, meiner Meinung nach ist es so, dass, wie vorher schon gesagt, das Alter sich nicht wahnsinnig verändert hat, es bleibt immer so zwischen sechs und sieben.“ (04DR1-TS01: § 29)

Immer zwischen sechs und sieben Jahren: Aus Sicht dieser Ärztin/dieses Arztes kann daraus aber keinesfalls eine allgemeingültige Regel gemacht werden, denn letztlich komme es „auf die Entwicklung an, es ist nicht das Alter […], sondern es ist schon die Entwicklung des Kindes“ (ebd.: § 33f). Diese Sicht ist in der waldorfpädagogischen Praxis die dominierende: Nur in einem Fünftel (19 %) der explizit auf ein bestimmtes Einschulungsalter bezogenen Äußerungen wird das Erreichen eines bestimmten Alters, in der Regel des siebten Lebensjahres, als Schuleintrittsbedingung formuliert. Dagegen zielen vier Fünftel (81 %) explizit oder implizit auf eine Relativierung des Alters ab – teils in äußerst deutlicher Weise: „Also das Datum ist meiner Meinung nach das unwichtigste Kriterium. Sicher spielt es eine Rolle, aber das ist nur so ein Kunstprodukt.“ (05AT1-TS01: § 165). Vier Gründe werden dafür angeführt, die in diesem Bericht nur zusammengefasst wiedergegeben werden können:

1. Entwicklung verläuft individuell äußerst unterschiedlich, deshalb ist das Entwicklungsalter für den Schuleintritt relevanter als das kalendarische Alter.
2. Dissoziation ist heute die Regel, nicht die Ausnahme.
3. Auf konkreten Altersnormen beruhende Regelungen reduzieren das Kind und seine Entwicklung auf ein Datum und damit auf ein einziges Merkmal.
4. Haben Kinder Schwierigkeiten in der 1. Klasse, so können diese nur sehr selten eindeutig auf das chronologische Alter zurückgeführt werden.

Stark relativiert wird von den Befragten die Bedeutung des Alters übrigens auch im Hinblick auf eine in der Aufnahmepraxis verbreitete informelle Altersnorm: Die bereits erwähnte Unterscheidung „junger“, ab dem Frühjahr – oft wird mit dem 1. Mai sogar ein konkretes Datum angegeben – geborener Kinder, die nach ihrem Geburtsmonat oder der Jahreszeit benannt und in Anknüpfung an den Siebener-Rhythmus von vornherein als „RückstellungskandidatInnen“ gesehen werden, wird teils scharf kritisiert. Auch hier sind es zu-

allererst die Schulärztinnen/-ärzte, die diese aus ihrer Sicht vor allem von PädagogInnen für die Aufnahmeentscheidung herangezogene informelle Norm ablehnen:

> „Ärztin/Arzt: Dann find ich nicht mehr zeitgemäß sich nach Daten zu richten, nach dem Datum zu richten.
>
> Interviewerin: Nach einem bestimmten.
>
> Ärztin/Arzt: Hab ich eh schon gesagt: »Das Kind ist im Juni geboren, dann ist es eh schon zur Hälfte schulunreif.« Das geht nicht, das können wir uns nicht leisten.
>
> Interviewerin: Dem Kinde gegenüber, jetzt nicht finanziell, sondern jetzt wirklich dem Kinde gegenüber?
>
> Ärztin/Arzt: Ja, dem Kind.“ (05DR1-TS01: § 147–152)

Eine Kollegin/ein Kollege, Mitglied eines Aufnahmegremiums, vergleicht die kritisierte Praxis mit der staatlichen Stichtagsregelung, von der man sich im waldorfpädagogischen Kreis ja eigentlich absetzen wolle: „Das Datum kann ja […] nicht das absolute Kriterium sein, nie und nimmer. Das Alter allein kann man nicht als einziges Kriterium hernehmen. Da würd man genau so handeln, wie die Staatsschule, die setzt halt auch mit 1. September ein Datum fest. Und wir machen es halt mit 1. Mai. Wo ist denn da der Unterschied?“ (05AT1-TS01: § 159) Die zuvor zitierte Fachperson lehnt es daher schon grundsätzlich ab, Begriffe wie den des „Sommerkinds“ zu verwenden: Sie warnt davor, durch die Anwendung derartiger Begriffe jene Realität erst zu schaffen, die man damit abzubilden vorgebe. Diese präzise und treffende sprachkritische Analyse, die im Grunde an Ludwig Wittgensteins Erkenntnis anknüpft, dass Sprache Wirklichkeit schaffen könne, ist ausdrücklich auch als Selbstkritik angelegt. Sie kann stellvertretend für diese kritische Sicht auf (auch waldorfpädagogische) Altersnormen stehen:

> „[I]ch find das falsch, von einem Sommerkind oder nicht zu reden, ich find das im Prinzip falsch. Ich überleg mir, es ist schon etwas anderes, wenn man jetzt den 1. September nimmt oder den 1. Mai, aber im Prinzip ist es das selbe Vorgehen. Es ist einfach ein Standpunkt, also ein fixer Standpunkt der Ideologie, Entschuldigung, dass ich das jetzt sag. Und von dem müssen wir weg. Man muss die Frage eigentlich unabhängig vom Datum treffen. Ich hab mich selber dabei ertappt, und ertapp andere sowieso, die schauen als erstes auf das Geburtsdatum und das beeinflusst den Blick auf das Kind **sofort**. »Sommerkind, unreif« – da braucht das Kind nicht viel unreif sein, dass das schon als unreif bezeichnet wird. Eigentlich dürften wir uns das Geburtsdatum gar nicht anschauen.“ (05DR1-TS01: § 37, Hervorhebung im Original)[32]

Alter im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Das Alter des Kindes ist von den Eltern in Form des Geburtsdatums bereits im Anmeldeformular anzugeben, das meist Teil der Aufnahmeunterlagen ist oder inhaltlich auf ein Deckblatt oder Ähnliches übertragen wird. Auf dem Anmeldeformular ist das Geburtsdatum eine rein administrative Kategorie. Die Auswertung der anderen Aufnahmedokumente legt aber den Schluss nahe, dass ihm im Aufnahmeverfahren nicht nur eine administrative Rolle zukommt. Das Geburtsdatum ist nämlich in den Unterlagen der meisten Standorte auf nahezu jedem wesentlichen Formblatt im Seitenkopf gleich neben dem Namen des Kindes vermerkt. Damit ist das Alter in Form des Geburtsdatums über die zentralen Formblätter nicht nur während des gesamten Aufnahmeprozesses stets präsent, es muss auf die verschiedenen Dokumente auch immer wieder bewusst übertragen werden. Dass – anders als beim Anmeldeformular – das Alter hier inhaltlich bedeutsam ist, kann an einem Protokollblatt zur Aufnahmeuntersuchung des Kindes exemplarisch gezeigt werden, das an einer großen Waldorfschule genutzt wird: Im Seitenkopf findet sich dort neben dem Feld für den Namen des Kindes eines für die Altersangabe in ungewöhnlicher Form: „geboren (Jahreszeit): …“. Diese offensichtlich bewusst gewählte Formulierung ermöglicht es den Mitgliedern des Aufnahmegremiums, mit einem kurzen Blick auf die Unterlagen jene Kinder noch vor der eigentlichen Untersuchung zu identifizieren, denen als „Sommer-“ oder gar „Herbstkinder“ viele WaldorfpädagogInnen von vornherein potenzielle „Schulunreife“ zuschreiben. Genau dieser kurze Blick wird von der/dem oben zitierten Schulärztin/-arzt angesprochen und scharf kritisiert, wenn sie/er erzählt, sich selbst und „andere sowieso“ dabei zu ertappen, zuerst auf das Geburtsdatum zu schauen, was den Blick auf das Kind sofort beeinflusse: „»Sommerkind, unreif« – da braucht das Kind nicht viel unreif sein, dass das schon als unreif bezeichnet wird. Eigentlich dürften wir uns das Geburtsdatum gar nicht anschauen.“ (05DR1-TS01: § 37)

[32] Es spricht viel dafür, diese kritisch-analytische Sicht auch auf eine zweite häufig mit dem Alter verknüpfte Dimension anzuwenden: jene der Geschlechter.

Das hier exemplarisch angeführte Formblatt zeigt zugleich deutlich, dass Aufnahmeunterlagen durch ihre Gestaltung die Aufnahmeentscheidung beeinflussen können. Dies geschieht ganz unabhängig von der Aufnahmeuntersuchung, die sie protokollieren sollen, allein dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit hin zu einem bestimmten Merkmal lenken und dieses Merkmal durch gesonderte Ausweisung als bedeutsam konstruieren – im Unterschied zu anderen Merkmalen, die nicht angeführt werden.

10.1.2 Kognitive Determinanten

Betrachtet man nur die Quantität, so ist der kognitive Entwicklungsbereich im Vergleich zu anderen in den Interviews nicht besonders präsent: Mit insgesamt 70 sind, wie oben dargestellt, gerade 15 % der Nennungen hier zuzuordnen. Im Zuge der qualitativen Auswertung erwies sich die Unterscheidung von sieben Determinanten als sinnvoll, die hier in alphabetischer Reihung kurz dargestellt werden:

— **Abstraktionsfähigkeit und Erkennen von Ordnungen** (19 Nennungen): „[W]ir haben ja so einen Test, das ist ja relativ standardisiert, wo man unter einem Tuch Gegenstände tastet, ist es [das Kind; Anm.] da in der Lage, sowohl das Begriffene, wie den dazugehörigen Begriff zueinander zu bringen." (06DR1-TS01: § 5) Das Zitat zeigt schon: In dieser Kategorie zusammengefasst sind Fähigkeiten wie jene zur Abstraktion, nicht zuletzt in Form der Begriffsbildung (am Modell oder am abstrakten Symbol), die sich z. B. im Interesse an Buchstaben, Wortspielen und Rätseln zeigt, aber auch in der differenzierten Ausgestaltung von Zeichnungen – etwa, ob das im Haus-Baum-Mensch-Bild gezeichnete Kind schon Hände hat und Schuhe trägt, „oder ist es noch ganz ein gelbes Engelchen, was irgendwie fliegt" (09AT2-TS01: § 119). An die Abstraktionsfähigkeit unmittelbar anknüpfend ist aber auch das Erkennen und Nachvollziehen grundlegender Ordnungen, Zusammenhänge und Routinen: Damit ist eine basale Orientiertheit im Alltag auch jenseits konkreter und anschaulicher Hinweise verbunden (weil im Kind ein davon unabhängiges, abstraktes inneres Bild davon vorhanden ist, wie etwas zu sein hat bzw. sein sollte): „Was ich auch erlebe ist, dass die Kinder wissen, was nachher kommt, zum Beispiel beim Reigenspiel. Und die können schon voraussagen, gell, und jetzt kommt das, und die freuen sich schon. […] [S]ie wissen, was kommen wird, also diese Sicherheit. Und lieben es dann aber auch, diese Sicherheit ein bisschen umzukehren, also dann etwas Individuelles auch im Reigen draus zu machen." (08KG1-TS01: § 50ff) Am deutlichsten ist das Vermögen des souveränen Umgangs mit Ordnungen und Routinen aber an der Freude am „Räumen" – vom Herräumen übers Aufräumen und Ordnen bis zum Tischdecken – erkennbar: „Und was mir immer wieder auch auffällt ist die Freude, wenn sie den Überblick haben, also zum Beispiel beim Aufräumen, ja. Also Vorschulkinder räumen in der Regel irrsinnig gerne auf, weil sie einfach wissen, wo alles ist und das einfach eine Aufgabenstellung ist, die dann irgendwann mal auch Freude macht: bis ins feinste Detail die Dinge zurückzubringen. Also da merk ich dann auch: Jetzt ist es auch schon diese Überschau und dieser Blick schon da." (11KG1-TS01: § 15)

— **Aufgabenverständnis** (10 Nennungen): Hier geht es schlicht darum, dass ein Kind „eine Aufgabe versteht und umsetzen kann", erklärt eine Klassenlehrerin: „Also eine Arbeitsangabe, und das Kind versteht dann, was es tun soll. Das find ich auch ein Schulreifezeichen." (03KF1-TS01: § 8) Das Verstehen allein genügt allerdings nicht, das Kind muss auch in der Lage sein, sich darauf einzulassen: „Ein Kind kann eine Aufgabenstellung annehmen, […] egal welcher Art, ja? Egal, ob das Hüpfen ist oder irgendwas – ein Kind kann eine Aufgabe annehmen. Das kann nämlich ein Kindergartenkind nicht." (03TH1-TS01: § 29ff) KindergärtnerInnen stellen freilich fest, dass viele Kinder dies schon im letzten Kindergartenjahr könnten – für sie ein Zeichen von „Schulreife": „[M]an kann sie zu Arbeiten heranziehen, und die machen sie ganz verlässlich. Zusammenkehren. Heut hat der [Vorname des Kindes], das ist auch ein Sonnenkind, draußen so Styroporfuzel verstreut. Ich gib ihm den Staubsauger, er saugt das verlässlich ein, er verlässt nicht die Arbeit, er macht das fertig. Ja, solche Arbeiten. Mit der Kehrschaufel, sie verstehen, was man von ihnen verlangt und das machen sie dann fertig." (04KG1-TS01: § 19) Eine Schulärztin/ein Schularzt weist auf einen ihres/seines Erachtens sehr wichtigen Aspekt des Aufgabenverständnisses hin: Zu fragen sei immer auch, ob das Kind in der Lage sei, „sich zu korrigieren, eine Aufgabe noch mal neu aufzunehmen, ist es in der Lage, die Fragestellung tatsächlich so lange anzuhören, bis es sie verstanden hat und das dann tatsächlich zu machen[.]" (06DR1-TS01: § 5) Das setzt freilich voraus, dass das Kind sich diesbezüglich auch erklären kann, wie eine Kindergärtnerin anmerkt: „Zentrales ist die Sprache. Wie weit kann das Kind einfach auch jetzt erklären, und kann sagen: »Ach, ich hab das jetzt

falsch verstanden« oder so, und dann: Ach so, machen wir's noch mal. Solche Dinge, dass das Kind kommunizieren kann, dass man einen Kontakt herstellt und dann spürt man auch schon viel so von der Reife." (07KG2-TS01: § 293)

— **Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit**[33] (15 Nennungen): Inwiefern werden Aufmerksamkeit und Konzentration als bestimmend für die Aufnahmeentscheidung wahrgenommen? Eine Schulärztin/ein Schularzt geht es im Ausschlussverfahren an: Sie/er rate von einer Einschulung ab, wenn „Konzentration oder die Aufmerksamkeitsmöglichkeiten des Kindes noch sehr, sehr kurz sind" (02DR1-TS01: § 25). Das Kind dürfe sich, erklärt eine Klassenlehrerin, nicht mehr durch alles Neue sofort ablenken lassen, es müsse vielmehr die Aufmerksamkeit und Konzentration halten können: „Egal, ob es jetzt gut den Stift hält oder nicht, aber es ist bereit, sich darauf einzulassen, auf diese Herausforderung, auf die Themen, die da sind, dass nicht sofort die Aufmerksamkeitsspannung und alles komplett weg ist, sobald es auf Neues trifft. Weil dann hat man eigentlich wenig Chance." (04AT1-TS01: § 135) Die Kinder im letzten Kindergartenjahr – häufig „Sonnenkinder" genannt – würden eben dieses Haltenkönnen der Aufmerksamkeit zunehmend beherrschen und darin auch gefördert, wie eine Kindergärtnerin erläutert: „[A]lso das kann man dann eben bei den Sonnenkinderstunden sehr gut feststellen, wie sie sich auf etwas einlassen können und bei der Sache bleiben, bei den Arbeiten, Täschchen weben zum Beispiel, wo es wirklich manchmal, ja, eine Viertelstunde dauert und sie bei der Sache bleiben sollen und wie sie das durchhalten können." (04KG1-TS01: § 18) Aufmerksamkeit und Konzentration würden dabei wesentlich auf der Fähigkeit beruhen, lauschen und sich besinnen zu können – „das gute Zuhören", wie eine Klassenlehrerin es nennt (02KF1-TS01: § 18), zu dem auch gehöre, „längeren Geschichten lauschen [zu] können, die auch wiedergeben [zu] können" (13KG1-TS01: § 321).

— **Erinnerungs- bzw. Merkfähigkeit** (12 Nennungen): Das kleine Kind, so Goebel/Glöckler (1984: 270), besitze zunächst ein Lokalgedächtnis, später orientiere es sich stark an Wiederholungen im sprachlichen und im Gewohnheitsbereich, „[u]nd erst hierauf entwickelt sich die Form des Erinnerns, die ganz im Innern erlebt wird und das Kind befähigt, ohne Anregung von außen rein in Gedanken das Gedächtnis beziehungsweise das Wiedererinnern zu betätigen." Das Kind sei damit „in der Lage, unabhängig von bestimmten Situationen, Erinnerungen willkürlich zu lenken. Es kann das auch auf gezielte Fragen hin." Diese von der sinnlichen Wirklichkeit losgelöste Erinnerungsfähigkeit zeige den Beginn des Abstraktionsvermögens an (ebd.). Sie ist damit zugleich die Basis der planenden Vorausschau und Antizipation künftiger Handlungen und Handlungsabläufe, wie sie erkennbar wird, wenn ein Kind für den Folgetag die Verwirklichung eines „Projekts" plant und diesen Plan dann auch erinnert und realisiert. KindergärtnerInnen erkennen diese Entwicklung zunächst daran, dass die Kinder in ihrem Spiel zunehmend „nicht mehr so angewiesen" sind auf konkrete Gegenstände (09KG1-TS01: § 30ff) – der verbale Austausch über das Spiel werde genauso wichtig, wie zuvor das Spiel selbst wichtig gewesen sei: Wenn sich die Kinder nun Häuser bauen würden, so dienten diese weniger als Orte des Spiels im gewohnten Sinn, „man setzt sich eigentlich nur mehr rein zum Wispern und Flüstern und Bereden, also das Spiel findet dann viel im Kopf statt" (04KG1-TS01: § 17). Damit verbunden sei, dass die Kinder nun zunehmend vorab eine genaue Vorstellung von ihren Spielen entwickelten und in der Lage seien, diese auch anzuleiten: „Das Anleiten von Spielen, nach der Langeweile kommt eben dann das Spiel aus der Vorstellung, also reinkommen und wissen: »Heut spiel ich Schiff oder Piraten« oder »Heut möcht ich den Geburtstag nachspielen« oder so. Also mit Vorstellung reinkommen und schon wissen, was." (04KG1-TS01: § 17) Neu sei überdies, dass die Kinder, wenn sie morgens „in den Kindergarten kommen, schon eine Handlungsplanung haben, »die Idee hab ich«, von A bis Z alles durchgeplant, »der darf mitspielen, der nicht«" (13KG1-TS01: § 33). Dabei sei es ihnen äußerst wichtig, dass das Geplante auch umgesetzt und dann entsprechend gewürdigt werde, wie eine Kollegin anmerkt: „Also für mich zeigt sich Schulreife bei Kindern, die planvoll spielen, wo man wirklich merkt, die »managen« da jetzt was – so. Und die sind ergebnisorientiert schon im Spiel. Und die wollen auch, dass dann was Wirkliches entsteht, und die wollen auch, also das merk ich so ganz stark bei den Sonnenkindern, dass das für sie sehr wichtig ist, dass [das] dann wertgeschätzt wird, und dass wir das dann auch oft stehen lassen – also die haben dann oft Probleme mit dem Wieder-Zusammenräumen." (08KG1-TS01: § 45)

[33] Konzentration ist hier zu verstehen als willentliche Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Tätigkeit, das Erreichen eines kurzfristig erreichbaren Ziels oder das Lösen einer Aufgabe (vgl. Stangl 2010).

— **Gliederungs- und Entnahmefähigkeit** (5 Nennungen): Typisch für kleinere Kinder, so Artur Kern (1958: 27), sei die Ganzheitlichkeit des Erlebens und Wiedergebens: „Gliederung und Teilabstraktionen sind zunächst nur in gröbster Weise möglich." Als Gliederungsfähigkeit (seltener: Differenzierungsfähigkeit) wird das teilinhaltliche Erfassen von Gestalten verstanden, also die Fähigkeit, ein größeres Ganzes zerlegen und wieder zusammensetzen zu können, allgemeiner: ähnliche Reizinhalte als unterschiedlich wahrnehmen und verdichtete Informationen strukturieren zu können. Mit dem Begriff der Entnahmefähigkeit wiederum ist die Fähigkeit gemeint, etwas einem Vorbild gemäß in einzelnen Teilen oder Aspekten nachvollziehen oder nachbauen zu können. Nicht nur im waldorfpädagogischen Bereich werden diese Fähigkeiten vor allem über das Formenzeichnen und mit dem Haus-Baum-Mensch-Bild überprüft:

  „Lehrerin A: [...] Nach dem Baum-Haus-Mensch-Bild kommen noch Formen zum Nachzeichnen. Kreis-
  Lehrerin B: -also der Lehrer an der Tafel und die Kinder sollen's auf Blatt umsetzen. [...]
  Lehrerin A: Kreis, Viereck, (eine Acht, auch) Dreieck, ja." (11AT1-TS01: § 38–41)

  „Schulreife" Kinder, erklärt eine Pädagogin, hätten schon „ein bissl eine andere Denkweise": „[I]ch mach da immer so Formenzeichnungen, wo ich sag: Mein Stift, der schreibt das in der Luft, ja? Und die Kinder, die Schulreife haben, die können das genau sehen, was genau mein Stift macht, machen das am Blatt hin. Andere Kinder, die sehen einfach da ganz was anderes, noch ganz was Bildhaftes drinnen. Ich sag auch den Kindern: Es ist alles richtig, da gibt's nichts Falsches." (05AT2-TS01: § 55)

— **Logisches Denken** (2 Nennungen): Logisches, (schluss-)folgerndes Denken wird von den Befragten selten ausdrücklich als bestimmend für die Aufnahmeentscheidung genannt. Meist wird es implizit angesprochen, etwa als neu gewonnene Freude an Wortspielen und Rätseln, oder wenn von einer gewissen Alltagstauglichkeit („Hausverstand") die Rede ist (vgl. 04KG1-TS01: § 54).

— **Sprachfähigkeit und Sprachverhalten** (7 Nennungen): Artikulationsfähigkeit, Hörfähigkeit und akustisches Verstehen sowie das allgemeine Sprachverständnis und -verhalten sind mit dieser Determinante angesprochen. Es beginne schon damit, erläutert ein Klassenlehrer, dass ein Kind „sprachlich versteht", was man von ihm wolle – nur so könne es dann auch tun, „was ich von ihm möchte" (01AT1-TS01: § 125). Das Zweite sei, ergänzt eine Schulärztin/ein Schularzt, dass Kinder „gut in der Lage sind, auch etwas zu sagen, zu sprechen, Fragen zu stellen" (02DR1-TS01: § 7). Daneben ginge es natürlich immer um das „richtige Hören" und die korrekte Wiedergabe von Gehörtem, etwa um das Silbenhören – auch wenn diese Aspekte, wie eine Klassenlehrerin und Mitarbeiterin eines Aufnahmegremiums erklärt, eine Aufnahmeentscheidung nicht gravierend beeinflussen würden, denn: „Wir [...] picken gar nicht so die einzelnen Dinge raus. Wir tragen uns zwar das immer ein, und dann kommt aber so ein Gesamtbild heraus, und das schauen wir uns dann mehr an. Und dann kann's sein, dass das mit dem Silbenhören nicht so gut geklappt hat, aber alles andere war so rund und, und, gell." (08AT1-TS01: § 336) Eine Schulärztin/ein Schularzt berichtet übrigens, dass Artikulationsschwierigkeiten der Kinder häufig einen medizinischen Hintergrund hätten, der viel zu selten berücksichtigt werde: „Also wenn mir in der Sprache etwas auffällt, dann schicke ich die Kinder in erster Linie einmal zu einem Hörtest, ja, weil vieles an der Sprache, was als Sprache empfunden wird, ist nicht Sprache, sondern kein exaktes Hören, ja. Und zum Beispiel wenn ein Kind immer so einen Tubenkatarrh hat und nicht wirklich gut hört, da ergibt sich vieles, ja. Also das ist einfach der medizinische Blick drauf." (11DR1-TS01: § 87)

Kognitive Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Wie präsent sind kognitive Faktoren in den Aufnahmeunterlagen? In elf von zwölf Fällen sind sie fixer Bestandteil des Protokollblatts zur „pädagogischen Aufnahme", der Aufnahmeuntersuchung des Kindes durch das Aufnahmegremium – anders als in den Interviews sind sie also fast durchwegs präsent. Sofern hier Leitfäden vorhanden sind, werden die kognitiven Faktoren dort meist kurz erläutert oder in eine Geschichte eingebettet, die dem Kind erzählt wird und in deren Verlauf verschiedene Aufgaben gestellt und Übungen durchgeführt werden. Art und Umfang dieser Protokollblätter und Leitfäden sind sehr unterschiedlich: In manchen sind kognitive Faktoren nur kurz wie zur Erinnerung erwähnt, in anderen gibt es dafür eigene, differenziert ausgearbeitete Abschnitte. In einem Fall wurde überhaupt der Untersuchungsbogen der Untersuchung „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung" in Kopie in die Aufnahmeunter-

lagen aufgenommen.[34] Eine Sonderstellung nimmt der schon erwähnte Leitfaden zur „Schulreife“ des Waldorfkindergarten-Seminars in Wien (Goldmann o. J.) ein. Dieses Dokument wird in den Kindergärten dreier Schulstandorte genutzt und ist im engeren Sinn nicht Teil der Aufnahmeunterlagen, wurde für die Auswertung diesen aber zugeordnet, da es über die „Schulreife“-Einschätzung der KindergärtnerInnen inhaltlich in den Aufnahmeprozess einfließen kann. Kognitive Determinanten finden sich dort im Abschnitt über das Zeichnen und Malen sowie in einem eigenen Abschnitt, der mit „Zeichen von Schulreife im Denken, im kognitiven Bereich“ überschrieben ist.

Grundsätzlich decken sich die in den Aufnahmeunterlagen angesprochenen mit den in den Interviews genannten Determinanten. Es gibt aber zwei auffällige Ausnahmen: In den Interviews wurde von den Befragten kein einziges Mal der Bereich der **Mengenerfassung und des zahlenbezogenen Wissens** explizit angesprochen, gleiches gilt für die **Wahrnehmung, Unterscheidung und Benennung von Farben**. In den Aufnahmedokumenten sind diese beiden Determinanten dagegen in zehn von zwölf Fällen präsent, teils sogar in detailliert ausgearbeiteter Form. Der Bereich der Farben ist dabei häufig in den der Mengenerfassung integriert. Um ein Beispiel für eine relativ umfassende Berücksichtigung des zahlenbezogenen Wissens zu geben: Im „Aufnahme-Protokoll“ eines Standorts gibt es einen eigenen Abschnitt „Zahlverständnis/Rechenreife“, in dem fünf Teilfaktoren angeführt werden: Zählen, Mengeninvarianz/-varianz, Simultanerfassen, kardinaler/ordinaler Zahlensinn, Unterschied bilden. Diese fünf Faktoren werden – wie aus dem mehrseitigen Leitfaden hervorgeht – mit Hilfe eines mit „Edelsteinen“ gefüllten Säckchens im Rahmen kleiner Aufgaben überprüft. Die Aufgaben reichen dabei über Mengenerfassung und zahlenbezogenes Wissen hinaus, so dass zugleich weitere für die Aufnahmeentscheidung relevante Faktoren überprüft werden können.

Wie kommt es, dass die Wahrnehmung, Unterscheidung und Benennung von Farben, vor allem aber der gesamte Bereich des zahlenbezogenen Wissens von den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten im direkten Gespräch nicht angesprochen werden, obwohl diese wichtigen Elemente des kognitiven Entwicklungsbereichs in den Aufnahmeunterlagen präsent sind? Ist davon auszugehen, dass die Überprüfung der zahlenbezogenen kognitiven Determinanten im Aufnahmeprozess nicht „gelebt“ wird und also schlichtweg nicht (oder kaum) erfolgt? Keineswegs: Die Präsenz in den Leitfäden und vor allem in den Protokollblättern zur „pädagogischen Aufnahme“ gewährleistet in hohem Maße, dass diese Determinanten auch tatsächlich überprüft werden, schließlich müssen die dafür vorgesehenen Felder in den Protokollblättern schriftlich „befüllt“ werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass dem zahlenbezogenen Wissen von den PädagogInnen nicht die selbe Bedeutung beigemessen wird wie anderen kognitiven und nicht-kognitiven Faktoren. Anders formuliert: Die PädagogInnen arbeiten offenkundig mehrheitlich auf der Grundlage der (zweifellos in der Regel unbewussten) Annahme, dass dem zahlenbezogenen Wissen im Vergleich zu anderen Bereichen eine eher nachrangige Stellung zukomme. Diese Annahme ist so wirkmächtig, dass sie sogar in der unmittelbar themenbezogenen und ein hohes Maß an Konzentration und Beteiligung erfordernden Interviewsituation (die in vielen Fällen sogar in einem Gruppensetting stattfand) dazu geführt hat, dass die Zahlenwelt gänzlich „vergessen“ wurde. Entsprechend liegt die Schlussfolgerung nahe, dass erkennbare Schwierigkeiten von Kindern im Bereich des zahlenbezogenen Wissens die Aufnahmeentscheidung in der Praxis weniger beeinflussen, als dies bei anderen Faktoren der Fall ist.

10.1.3 Motivationale Determinanten

Präsenter als die kognitiven Determinanten sind vor allem in den direkten Gesprächen mit den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten die motivationalen („willensmäßigen“) Faktoren: Insgesamt 93 Nennungen oder 20 % der Nennungen insgesamt sind diesem Entwicklungsbereich zuordenbar. Vier konkrete motivationale Determinanten lassen sich aus den Interviews ablesen, die den befragten Personen für die Aufnahmeentscheidung wichtig erscheinen. In alphabetischer Reihenfolge sind dies

— **Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen** (19 Nennungen): Das Wichtigste in Sachen Schulreife sei für sie, „dass die Kinder sitzen können“, führt eine Kindergärtnerin aus: „Also dass sie eine Ar-

[34] Vgl. hierzu auch Fußnote 18. Mit dem Bogen wurden zugleich das sechseitige Dokument „Hinweise zur Durchführung der Untersuchung“ und eine zweiseitige „Beurteilungsvorlage“ aufgenommen.

beit machen können, was wir auch immer anbieten, dass sie das eine Viertelstunde […], wo sie dran bleiben […] oder warten, bis sie dann endlich aufstehen dürfen. Manchmal sag ich: Na, eine Viertelstunde machst du schon […] den Faden zu Ende. […] [D]as ist für manche ganz schwierig, für manche ist das kein, die wollen manche sogar mehr machen.“ (06KG1-TS01: §§ 13–19) Auch aus der Perspektive einer Klassenlehrerin ist dieses Dranbleiben sehr wichtig: „[D]ass die Kinder auch tatsächlich auch in der Lage sind, über einen gewissen Zeitraum aufmerksam bei einer Betätigung zu bleiben. Das halte ich auch für wichtig. Für mich ist das schon ein Schulkriterium, weil ein Kind, das sich über längere Zeit nicht auf eine Aufgabe konzentrieren kann, tut sich in der Schule eben auch sehr schwer“ (04KF1-TS01: § 18) Eine Klassenlehrerin weist ausdrücklich auf einen „organischen“ Aspekt des Durchhaltevermögens hin: „Also […] wenn das Durchhaltevermögen überstrapaziert wird, dann können die einfach nicht mehr, also auch Kinder, die da aus irgendeinem Grund noch nicht so belastbar sind, wo man mit der Schulreife vielleicht noch nicht ganz hundertprozentig sicher war, die dann eben auch ein Zeitlimit haben, ja, die auch zum Beispiel dann plötzlich um halb neun so einen Hunger haben, dass sie sich nicht mehr beherrschen können, so diese organischen Dinge auch.“ (07KF2-TS01: § 129) Nach Ansicht einer anderen Klassenlehrerin ist das Dranbleiben aber ganz klar nicht nur physisch zu sehen, sondern auch geistig: Sie fände es wesentlich, so die Lehrerin, „dass die Kinder es schaffen, da zu sein und nicht, also bei den Kindern, wo ich Zweifel hab in meiner Klasse mit der Schulreife, das sind die, die sich auch immer wegträumen und es noch nicht schaffen, noch nicht so gut schaffen, präsent zu sein und eigentlich an dem teilzunehmen, was kommt, ja.“ (02KF1-TS01: § 11) Mehrere PädagogInnen betonen die Bedeutung von Frustrationstoleranz, die gegen Ende der Kindergartenzeit immer mehr zunehme. Ein sehr wichtiger Schritt hin zur „Schulreife“ sei außerdem, wenn Kinder etwas tun könnten, obwohl sie es nicht so gerne täten: „Also wenn ein Kind einmal sagt: »Ich esse das zwar nicht so besonders gerne, aber ich esse das trotzdem« – sowas kann nur ein Sonnenkind sagen. Oder: »Ich tue das zwar nicht so besonders gerne, aber ich tue es trotzdem« – sowas bringt nur ein Sonnenkind zustande.“ (07KG1-TS01: § 276) Und ihre Kollegin ergänzt: „[W]ahrscheinlich kann man sagen: Immer dann, wenn ein Kind es nicht sowieso gerne freudig tut, sondern es tut, weil es getan werden soll, dann ist das schon ein Schritt[.]“ (07KG1-TS01: § 280)

— **Aufgabenbereitschaft** (24 Nennungen): Vor allem für die KindergärtnerInnen ist die zunehmende Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder, Aufgaben zu übernehmen und auch zu erfüllen, ein bestimmender Faktor ihrer „Schulreife“-Einschätzung. „[W]as sehr auffällig ist: dass wir ihnen wirklich Aufgaben stellen können und dass sie da wirklich die auch, eine Aufgabenstellung auch etwas Befeuerndes hat und nicht etwas, wo man vielleicht den Ball noch nicht nehmen kann“, erklärt etwa eine Kindergärtnerin: „Also ist der Wille auch wirklich schon direkt ansprechbar oder braucht’s noch die Nachahmung, ja.“ (11KG1-TS01: § 13) Die Kinder würden das Übernehmen von Aufgaben in ihrem letzten Kindergartenjahr sehr oft regelrecht suchen: „Sie wollen Aufgaben, sie wollen Aufträge, sie wollen was tun, arbeiten.“ (08KG1-TS01: § 66) Dabei wollen sie auch erkennbar gebraucht werden und helfen können:

„Kindergärtnerin: Oder wie sie immer ein bisschen mehr sitzen oder mehr kommen und fragen: »Kann ich das auch noch, kann ich helfen?«

Interviewerin: Extraaufgaben-

Kindergärtnerin: -extra, ja! Gerne den Kleinen austeilen auch Sachen. Oder zum Beispiel, wir haben auch so ein kleines Spiel vor dem Rausgehen, wenn wir auf die Toilette warten. Und da dürfen sie schon manchmal bei den Kleinen mithelfen, und das ist eine sehr – das merkt man, dass sie das sehr schätzen, irgendwie.“ (01KG1-TS01: §§ 15ff)

Umgekehrt schildert eine Hortpädagogin, wie sich ihren Beobachtungen nach Kinder verhielten, die noch nicht bereit und in der Lage seien, Aufgaben zu übernehmen: Sie erlebe, dass bei diesen Kindern „eigentlich die Aufgabe vollkommen unwichtig ist, da ist die Umgebung wichtig, fließt vollkommen in der Umgebung: »Spiel mit mir, mach mir, tu mir, komm mit mir.«“ (11HO1-TS01: § 98) Einen typisch schulischen Akzent erhält der Faktor Aufgabenbereitschaft, wenn man zu den direkt in der Schule tätigen PädagogInnen und zu den Schulärztinnen und Schulärzten wechselt: Sie heben vor allem hervor, wie wichtig es sei, dass Kinder zum Schuleintritt bereit und in der Lage seien, sich auf Anleitungen und Anweisungen einzulassen und diesen zu folgen: Es sei „das Primärste, was man merkt“, erklärt eine Schulärztin/ein Schularzt, ob „sich das Kind auf die Aufgaben, die man ihm gibt, wirklich auch einlasst, einlassen kann, versucht zu verstehen und mit doch einer gewissen Konzentration danach macht“ (04DR1-TS01: § 13).

— **Interesse, Lernfreude und Neugier** (24 Nennungen): Interesse, Neugier, Wissensdurst, Lernfreude, ja: Lernbegierde merke man zuerst „an den Augen einfach: wie sie auf die Welt staunen – es ändert sich ein bisschen, sie kommen ein bisschen nach außen", schildert eine Kindergärtnerin ihre Beobachtungen (01KG1-TS01: § 5). Eine Klassenlehrerin beschreibt dieses Nach-außen-Kommen als „waches Interesse an dem Du, an dem Außen, was jetzt da kommt" – für sie ein wichtiges Kennzeichen eines schulbereiten Kindes: „Was immer das jetzt ist, also es muss jetzt nicht unbedingt Interesse am Rechnen oder sonst was sein. Aber das wache Interesse, also nicht so in sich hinein verschlossen und »eigentlich bin ich mit meinen Stofftieren ja ganz zufrieden und will gar nichts«." (11KF1-TS01: § 16) Ähnlich eine Kollegin, die an einer anderen Schule tätig ist: „[M]öcht's lieber noch spielen, hat man's Gefühl, oder will's, hat's einen Lernwillen, der Lernwille auch, der vom Kind kommt, ist wesentlich." (09KF2-TS01: § 7) Der Lernwille äußere sich nicht zuletzt in Wissensdurst:

> „Lehrerin A: [D]iese Neugierde, die sie mitbringen und diesen Wissensdurst, der da ist und so ihr, also manchmal hat man das Gefühl, man hört ihr Rattern, ihr ratterndes Denken […], wenn man ihnen eine Frage stellt so, auch eine Lösung zu finden oder eine Idee auszudrücken.
>
> Lehrerin B: Weißt du, was noch ist, was mir oft aufgefallen ist: »Ich kann aber meinen Namen schon unter das Bild schreiben.« Oder »ich kann's noch nicht ganz, aber ich würde es gerne machen können«, also das ist für mich auch so ein Zeichen." (13KF1-TS01: §§ 23–27)

Viele KindergärtnerInnen erzählen von ihrer Beobachtung, dass die Kinder im letzten Kindergartenjahr einen „starken Durchhänger" (07KG2-TS01: § 10) hätten, eine auffällige Phase starker Langeweile, aus der sie dann meist verändert hervorgingen: „[I]ch find, man kann oft einmal sehen, dass sie nimmer wissen, was sie spielen sollen. Sie kommen ein bissl so in eine Langeweile hinein. Ja, und sie wissen oft nimmer, was tun. Es wird ein bissl wild, einfach laut und es ist dann ganz gut, wenn man sie beschäftigt." (04KG1-TS01: § 16) „[E]s ist ihnen urfad im Kindergarten", bestätigt eine Kollegin aus einem anderen Kindergarten, „es wird ihnen langweilig und sie können halt immer mehr Aufgaben erfüllen, werden immer selbstständiger und stehen dann da, so dass man sagen kann: Ja, die schaffen auch einen Unterrichtstag durchaus." (07KG2-TS01: § 9) Die Phase der Langeweile sei für die Entwicklung des Kindes wichtig, erklärt eine Kindergärtnerin: „[N]ach dieser Langeweilphase so quasi spielt das Kind, nicht das Spiel, sondern […] es kommt dann vom Kind heraus." (05KG1-TS01: §§ 265f).

— **Vorfreude auf die Schule und Wunsch, in die Schule zu gehen** (26 Nennungen): Unter den motivationalen Faktoren wird die Vorfreude auf die Schule von den Befragten am häufigsten angesprochen, dies aber oft auf beiläufige Art – so, als sei es im Grunde banal, diesen Faktor zu thematisieren. Wie wichtig die vom Kind signalisierte Bereitschaft, ja: der Wunsch, in die Schule zu gehen, vielen Befragten tatsächlich ist, wird selten so deutlich wie im folgenden Zitat: Drei wesentliche Aspekte gebe es, erläutert eine Pädagogin und reiht an die erste Stelle „das Interesse an der Schule, dass sie gerne zur Schule gehen wollen, dass sie Neues lernen wollen" (12KF1-TS01: § 8). Für viele PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte gilt dabei: „[F]ür eine frühe Einschulung spricht, wenn das Kind selber gerne möchte[.]" (02DR1-TS01: § 59) Eine Schulärztin/ein Schularzt zieht daraus einen Schluss, dem die anderen Befragten freilich nicht alle folgen wollen: Wenn das Kind dies deutlich signalisiere, dann solle das Alter keine Rolle spielen. Es sei wünschenswert, dass man auch etwas jüngere Kinder, die wirklich in die Schule gehen wollten, „mit hinübernimmt […] und ihnen zumindest eben auch die Chance gibt, das anzuschauen. Und das wäre dann wieder Aufgabe der Kindergärtnerinnen, da nicht nur zu sagen: »Ach, der ist ja erst, der ist ja vom Juni oder Mai, den lassen wir noch nicht.« […] Also dass auch wirklich für diese Kinder eine Möglichkeit zu machen, dass sie selber sich da rein drängeln können, wenn sie das Gefühl haben, sie möchten doch schon[.]" (02DR1-TS01: §§ 192ff)

Wie zeigen sich die Vorfreude auf die Schule und der Wunsch, in die Schule zu gehen? Die PädagogInnen nennen eine Reihe alltäglicher Zeichen, etwa, dass die Kinder „so angeregt dann sind durch das alles, dass sie eigentlich jetzt in die Schule gehen möchten" (08AT1-TS01: § 337–341), oder dass sie die künftige Schultasche sehr beschäftige (12KF1-TS01: § 9). Eine Kindergärtnerin berichtet, sie erkenne die Bereitschaft für die Schule auch daran, wo sich die Kinder zugehörig fühlten: mehr bei den jüngeren oder mehr bei den „schulreifen" Kindern (09KG1-TS01: § 51) Eine gewisse Beständigkeit der Vorfreude auf die Schule sei aber in jedem Fall zentral, erklärt eine Schulärztin/ein Schularzt: „Wenn die Kinder selber von sich aus in die Schule wollen, ist das schon ein wichtiger Aspekt, weil ich glaube, die Kinder spüren das selber auch ganz deutlich, wobei man schon schauen muss, wie nachhaltig ist dieses Gefühl.

Ist das nur einmal, weil jetzt alle zur Untersuchung gehen und das wollen, oder sind das Kinder, die das tatsächlich über mehrere Monate immer wieder deutlich machen, die die ganzen Vorschulsachen mit großer Freude mitmachen und voll dabei sind und denen das wirklich taugt.“ (02DR1-TS01: § 39) Der Wunsch, in die Schule zu gehen, müsse „unbändig“ sein, formuliert gar eine Klassenlehrerin (13KF1-TS01: §§ 13ff). Da bleibt freilich erheblicher Interpretationsspielraum bestehen. Ein erfahrener Klassen- und Förderlehrer empfiehlt daher das direkte Nachfragen beim Kind: „Deswegen stellen wir ja auch zu Beginn [der „pädagogischen Aufnahme“, Anm.] den Kindern meistens die Frage »Was werdet ihr hier machen?«, wenn sie dann in der Klasse sind. Sie schauen dann herum, was gibt's da alles, was kann man in der Schule alles machen. Und dann kommen eben die Antworten, die in diese Richtung interpretierbar sind.“ (04AT1-TS01: § 145)

Ohnehin machen, so die Erfahrung der PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte, jene Kinder, die nicht in die Schule wollten, dies oft schon mit ihrer Reaktion auf Übergangsstrukturen zwischen Kindergarten und Schule deutlich, etwa, wenn sich im letzten Kindergartenjahr ein Kind vor der Sonnenkinderstundenleiterin versteckt und so klar signalisiert, im Kindergarten bleiben zu wollen (vgl. 09KG1-TS01: § 242–251). Auch bei der Aufnahmeuntersuchung würden Kinder deutlich zeigen, wenn die Schule für sie „noch nicht dran ist“ – eine Kindergärtnerin berichtet etwa von einem Kind, das dort in Tränen ausgebrochen sei und gesagt habe, „sie bleibt im Kindergarten“ (vgl. 11KG1-TS01: §120ff; ähnlich 02DR1-TS01: § 39ff).

Berichte wie diese zeigen, dass Kinder gegenüber den Erwachsenen bezüglich ihrer eigenen Einschulung aktiv und oft sehr klar und deutlich kommunizieren, was sie wollen und was nicht. Diese aktive Rolle ist ein wiederkehrendes Thema in den Gesprächen mit den KindergärtnerInnen, SchulpädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten. So hebt etwa eine Kindergärtnerin die aktive, ja: „tragende“ Rolle der Kinder innerhalb ihrer Familien bezüglich der Schuleintrittsentscheidung hervor. Immer wieder würden ihr gegenüber Eltern das auch direkt ansprechen: „Manche Eltern sagen: »Das Kind sucht aus«, oder, das haben wir doch auch: »Das Kind schaut sich verschiedene Schulen an« und so. Also es gibt ganz verschiedene Wege, wie die Familien, es ist wirklich eine Familienentscheidung, und die tragen ja die Kinder und da korrespondieren wir dann.“ (11KG1-TS01: § 83) Dieses „Korrespondieren“ zwischen PädagogInnen, Kindern und Eltern erfolgt, wie die Berichte der Befragten zeigen, auf vielfältige Weise. Verbale Kommunikation ist dabei nur eine Möglichkeit: Im Kindergarten setzen die PädagogInnen vor allem auf die genaue Wahrnehmung der wie auch immer geäußerten schuleintrittsbezogenen Wünsche des Kindes, die sie neben die Ziele der Eltern und ihre eigenen Beobachtungen und Einschätzungen stellen, um dann – bei Bedarf unter Hinzuziehung einer medizinischen Fachperson – diese drei Perspektiven gemeinsam mit den Eltern (und mit dem Kind) abstimmen zu können: „Also man kann eigentlich ganz vertrauen, wenn man die Kinder beobachtet, sozusagen, dass sie sich selbst am richtigsten einschätzen, wo sie stehen“, erläutert eine Kindergärtnerin. Deshalb sei auch die „Freiwilligkeit der Kinder“, mit der Sonnenkinderstundenleiterin mitzugehen, „eigentlich das oberste Zeichen: Ich bin soweit. Und die anderen, die schauen vielleicht nur hin zur Türe und spielen weiter, wie gesagt, und fühlen [sich] gar nicht betroffen. Also letztlich sozusagen weiß jedes Kind meistens für sich, ob es so weit ist oder nicht. Und wir stellen nur unseres dazu oder bzw. wir sprechen uns ab, ja, ja, so ist es. Aber die Kinder zeigen's ganz deutlich, ganz deutlich.“ (09KG1-TS01: § 255)

Ist das Kind also Akteur im eigenen Übergangsprozess vom Kindergarten in die Schule? Ist es aktiv beteiligt an einem Aushandlungsprozess, der den eigenen Schuleintritt zum Thema hat? Die PädagogInnen und MedizinerInnen sprechen diese mit dem systemischen Entwicklungsverständnis (vgl. Abschnitt 3.3) korrespondierende Sicht nie eindeutig ausformuliert an, berichten aber immer wieder von dahingehenden Beobachtungen. Eine Klassenlehrerin erzählt etwa von zwei Kindergartenfreunden, von denen der eine als „schulreif“ beurteilt und für den Schuleintritt vorgesehen wurde, der andere dagegen nicht – und die in der Folge gemeinsam ihren Eltern und den PädagogInnen das Heft aus der Hand nahmen, um selbst zu handeln: „Und die Kinder haben dann entschieden, die Freunde unter sich: Dann bleiben sie eben beide hier [im Kindergarten; Anm.]. Also der eine wurde ja aufgenommen und der andere eben nicht, und dann haben die Kinder unter sich, und dann haben sich die Eltern dem gefügt.“ (06AT1-TS01: § 175) Eine aktive Rolle der Kinder beim Übergang in die Schule hatten die Erwachsenen hier nicht vorgesehen – sie hatten damit die Rechnung ohne den Wirt gemacht. Eine andere Klassenlehrerin, Mitglied eines Aufnahmegremiums, geht deshalb von vornherein einen anderen Weg: Sie nimmt die ganze Aufnahmeuntersuchung eher als dialogischen Aushandlungsprozess zwischen ihr als Lehrerin

und dem Kind (oder, falls dieses sich zurückhält, den Eltern) wahr und gestaltet sie inhaltlich und bezüglich ihres Ablaufs entsprechend: „[D]as Kind kommt, und dann weiß ich, welche Kriterien ich anschaue. Aber das entwickle ich mit dem Kind oder mit den Eltern zusammen. Also es ist eigentlich jedes Aufnahmegespräch dann anders […], ich geh einfach auf das Kind ein und beginn mit ihm zu arbeiten sozusagen." (10AT1-TS01: §§ 160–171)

Manchmal ist die Aufnahmeuntersuchung der Beginn eines längeren, verbalen oder nonverbalen Dialogs über den Schuleintritt, der sich zwischen Erwachsenen und Kind entwickelt und der den Erwachsenen erst nach und nach bewusst wird. Eine Klassenlehrerin berichtet etwa von einem Kind, das den PädagogInnen bei der Aufnahmeuntersuchung im März für einen Schuleintritt noch „zu jung" erschien und das deshalb nicht für die künftige 1. Klasse vorgesehen wurde: Sie habe den Buben gegen Schuljahresende öfter gesehen „und er lief mir oft entgegen, und: »Hallo, Frau [Name der Lehrerin]!«, und dann irgendwie gesprochen." Wenn der Bub sie angelacht habe, „da war eine Klarheit und ein Wollen, und auch von der Fragestellung her: »Was wirst du jetzt machen?«, und »Gehen die auch durch das Tor, und kriegen die alle Sonnenblumen dann? « – also er war total drinnen in diesem Ritual »1. Klasse einsteigen«." Sie habe sich dann immer mehr gefragt: „Wieso kommt der eigentlich nicht in die Schule, ja?" (06KF1-TS02: §§ 61–68) Die ursprüngliche Entscheidung der Erwachsenen „über das Kind hinweg" wurde im Verlauf dieses Dialogs mit dem Kind über seinen Schuleintritt – ein Dialog, der vom Kind selbst ausging, der aber wie jeder Dialog auf die Dialogbereitschaft des (erwachsenen) Gegenübers angewiesen war – noch einmal überdacht und letztlich revidiert. Von einer ähnlichen Erfahrung mit einem längeren Aushandlungsprozess auf nonverbaler Ebene berichtet auch eine Schulärztin/ein Schularzt: Das Kind habe ihr/ihm immer wieder so deutlich signalisiert, das es „**unbedingt** in die Schule wollte", dass ihr/ihm schließlich klar geworden sei: „Okay, es ist anders […], als du es dir in deinem Kopf zurechtgelegt hast[.] […] Weil die Kinder wissen einfach sehr gut oft, wo sie hingehören in dem Moment und was für sie das Richtige ist." (02DR1-TS01: §§ 69–77, Hervorhebung im Original)

Ist Dialog-, ja: Aushandlungsfähigkeit im dargestellten Sinn als wesentlicher Aspekt von „Schulreife", besser: von Schulbereitschaft zu sehen? Die Antwort kann hier nur lauten: Ja und nein. Wo Kinder in einen solchen Dialog treten wollen und können, zeigen sie zweifellos aktiv und eigenständig, dass sie bereit für die Schule sind. Dabei hängt es freilich immer noch von den Erwachsenen ab, ob der Aushandlungswunsch des Kindes als solcher erkannt und angenommen wird, damit ein Dialog entstehen kann. Dialog- und Aushandlungsfähigkeit bezüglich ihres Schuleintritts grundsätzlich von allen Kindern zu erwarten, wäre freilich vermessen: Auch viele Erwachsene sind nicht dialogfähig. Erst recht kann nicht eine einzige Aufnahmeuntersuchung dafür alleinige Beurteilungsgrundlage sein: „Was ich aber zum Beispiel auch erlebt hab ist ein Kind, das auf dem Schoß der Mutter sitzt, kein Wort sagt, sich nicht rührt, nichts macht, alles verweigert. Wir haben es damals aufgenommen, und es war ein super Schulkind. Also oft, glaub ich, es ist halt so ein Tag, oder die Kinder sind an dem Tag ein bisschen krank. So ganz hundertprozentig kann man's nicht sagen[.]" (09AT2-TS01: § 83) Die hier referierten Beispiele zeigen, dass es nicht nur um ein Verhandeln des Schuleintritts zwischen Kind und LehrerIn während der Aufnahmeuntersuchung geht: Dialog braucht mehr Zeit und Raum, und DialogpartnerInnen des Kindes sind potenziell alle wichtigen Bezugspersonen aus den relevanten Entwicklungskontexten – zuallererst die Eltern und die KindergärtnerInnen.

Motivationale Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Ein deutlich geringerer Stellenwert als in den Interviews kommt den motivationalen Faktoren in den Aufnahmeunterlagen zu. In neun von zwölf Unterlagenpaketen sind willensmäßige Faktoren auf die eine oder andere Art präsent. Von außen kann dabei aber nicht nachvollzogen werden, warum bestimmte Faktoren vertreten sind, andere dagegen nicht: Ein Muster ist nicht erkennbar. Nur an zwei Standorten decken Leitfaden und Protokollblatt annähernd jenes Spektrum ab, das in den Interviews aufgespannt wird. Gleich an zwei Schulen finden sich zwar einzelne motivationale Determinanten in den Unterlagen, dies aber ausschließlich in den schulärztlichen Anamnesebögen, die eigentlich auf die Überprüfung anderer Faktoren ausgerichtet sind – ein besonders deutliches Beispiel für den letztlich konzeptlosen Umgang mit motivationalen Faktoren.

Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen sowie Aufgabenbereitschaft sind dabei jene Faktoren, die in den Unterlagen am häufigsten vertreten sind. Interesse, Lernfreude und Neugier sind dagegen fast nicht präsent – etwas aus dem Rahmen fällt hier ein schulärztlicher Anamnesebogen, demzufolge (wie genau, bleibt unklar) „Tatkraft", „Initiative" und „Geschicklichkeit" des Kindes beobachtet und eingeschätzt werden. Zumindest vereinzelt werden über Protokollblätter die Vorfreude auf die Schule und der Wunsch des Kindes, in die Schule zu gehen, schriftlich erfasst. So wird etwa in einem Protokollblatt zum Elterngespräch gefragt: „In welchen Kindergarten geht Ihr Kind? Geht es gerne dort hin? Freut sich Ihr Kind schon auf die Schule?" In zwei Fällen erläutert der Leitfaden zum Protokollblatt den Beginn der Aufnahmeuntersuchung des Kindes so: „1. Begrüßung. 2. Gespräch – Klassenzimmer anschauen – was tun denn die Kinder hier? – Was kann man in der Schule lernen? Was sollte man schon können?" Und als Anweisung an die PädagogInnen: „Zuhören!" Im dazugehörigen Protokollblatt wird Bezug auf die Schulbereitschaft des Kindes genommen: „Gespräch: Beteiligung; Themenbezogenheit; Schulmotivation". Ohne Vorgabe für eine Protokollierung wird in mehreren Dokumenten außerdem auf die zu überprüfende „Gesprächsbereitschaft" des Kindes verwiesen. Dabei geht es stets um den Dialog PädagogIn/Kind und also zumindest im Ansatz um Beobachtungen zur oben angesprochenen Aushandlungsfähigkeit des Kindes.

Angesichts dieser Präsenz in den Aufnahmeunterlagen lässt sich resümieren: Motivationale Faktoren fließen in die Aufnahmeentscheidung vorrangig in mündlicher Form ein, werden also direkt in den Besprechungen des Aufnahmegremiums – dem gremiumsinternen Aushandlungsprozess – angesprochen und eingebracht, dabei aber kaum dokumentiert. Als die Aufnahmeentscheidung bestimmende Faktoren sind sie daher flüchtig und für Außenstehende kaum greifbar.

10.1.4 Physisch-motorische Determinanten

Mit Abstand der bedeutendste Entwicklungsbereich ist für die PädagogInnen, Schulärztinnen und Schulärzte jener der physisch-motorischen Entwicklung: Insgesamt ein Drittel (in absoluten Zahlen: 149) aller Nennungen in den Interviews ist dieser Determinantengruppe zuzuordnen. Gänzlich unumstritten sind diese Faktoren in ihrer Aussagekraft für die Aufnahmeentscheidung dabei nicht: Neben PädagogInnen und MedizinerInnen, die ihnen Vorrang vor allen anderen einräumen, gibt es auch skeptische Stimmen. Exemplarisch für eine grundsätzlich skeptische Sicht auf physisch-motorische Determinanten sei hier eine Schulärztin/ein Schularzt angeführt, der/dem die Feststellung wichtig ist, dass diese Faktoren keinesfalls als „Entscheidungskriterien" verstanden werden dürften, „nach denen man sich definitiv richtet", es ginge vielmehr immer um „Beschreibungen. Und zur Beschreibung gehört halt dazu, dass man sagt: Das Kind hat schon Zahnwechsel oder hat nicht Zahnwechsel, Gestaltwechsel, Nicht-Gestaltwechsel, motorische Entwicklung, und so weiter." (07DR1-TS01: § 23) Abgesehen von einer hier nicht weiter berücksichtigten, weil inhaltlich unspezifischen Sammelkategorie (7 Nennungen) sind in den Interviews vier physisch-motorische Faktoren von Bedeutung, die im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge kurz darzustellen sind.

— **Bewegungsdrang und seine Kontrolle** (6 Nennungen): Von vergleichsweise geringer Bedeutung ist für die PädagogInnen, dass ein Kind seinen Drang, sich zu bewegen, kontrollieren kann – dass es in der Lage ist, wie eine Klassenlehrerin formuliert, eine Schulstunde „durchzuhalten, dass es nicht alle zehn Minuten essen muss oder irgendwie raus muss oder so irgendwas bewerkstelligen muss, um sich irgendwie zu spüren" (01AT1-TS01: § 134). Das setzt voraus, so eine Therapeutin, dass „die Kinder zeigen, dass sie im Körper gut beheimatet sind, sich darin wohlfühlen und ihnen diese gute Ausgangslage ermöglicht, sich der Welt zuzuwenden, mit Interesse nach außen zu gehen" – dann könnten sie auch leichter sitzen bleiben, „weil das Interesse größer ist als der Bewegungsdrang" (07TH2-TS01: § 19). Jüngere Kinder seien vom Stillsitzen und Konzentrieren jedenfalls viel schneller erschöpft als ältere (vgl. 07TH1-TS01: § 55).

— **Erster Gestaltwandel/erste Streckung** (36 Nennungen): Deutlich wichtiger als die Kontrolle des Bewegungsdrangs ist den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten ein Klassiker der traditionellen Schulreife-Untersuchungen: der erste Gestaltwandel. „Also der Gestaltwandel", erklärt eine Kindergärtnerin, „wenn der vollzogen ist oder fast vollzogen ist, das ist ein Aspekt von der Schulreife" (13KG1-TS01: § 18). Was genau unter dem Gestaltwandel zu verstehen sei, wird meist als selbstverständlich vorausgesetzt: „Ja, also für mich ist auf jeden Fall der Gestaltwandel wichtig, dass eben die Proportionen, das brauch

ich jetzt eh nicht genau ausführen, das weiß man eh, was gemeint ist.“ (09KF2-TS01: § 7) Entsprechend häufig beschränken sich die Befragten auf kurze Erwähnungen der für das Phänomen gebräuchlichen Bezeichnungen (Gestaltwandel, Streckung) oder auf alternative Bezeichnungen wie „Wachstumsschub“ (03DR1-TS01: § 7). Eine Schulärztin/ein Schularzt verweist überhaupt auf ihre/seine langjährige Erfahrung, die es ihr/ihm ermögliche, das Wesentliche auf einen Blick zu erfassen: „Dann kommt bei mir die körperliche Untersuchung, wobei ich durch meine wirklich unendlich lange Erfahrung den (.) ah, das (..) also rein ob das Kind in einer Schulkindgestalt angekommen ist und in Schulkindproportionen – also das ist für mich eine Blickerfassung, ja? Das muss man sicher, wenn man jung, wenn man neu ist und neu beginnt, muss man sich da Kriterien zurechtlegen und erüben, aber das brauch ich längst nicht mehr.“ (11DR1-TS01: § 11)

Wie das Gestaltwandel-Konzept Eingang in die waldorfpädagogischen Aufnahmeuntersuchungen fand, ist unklar – nur zwei Personen aus dem Kreis der Schulärztinnen/-ärzte verbinden die erste Streckung ausdrücklich mit dem klassischen waldorfpädagogischen Entwicklungsverständnis, mit dem es historisch wohl tatsächlich nicht verbunden sein dürfte. Nähere Beschreibungen sind jedenfalls auch auf Nachfrage hin selten und bleiben meist recht oberflächlich oder überhaupt diffus: Die „Gestalt“ sei, erklärt etwa eine Klassenlehrerin schlicht, „wie das Kind sich zeigt“ (07KF1-TS01: § 5). Manche der befragten PädagogInnen ringen erkennbar um Worte:

„Lehrerin A: Also die gewisse Freiheit in der Bewegung, auf jeden Fall, in Kombination mit der Gestalt, ich merk immer: das Springen wird so anders als in der Kindergartenzeit, kommt mit vor, ich weiß es nicht, ich kann’s schwer in Worte fassen. Es ist was, was man entweder sieht oder nicht, aber das ist sicher ein Aspekt, dieses ganze Körperlich-Motorische. Oder verbessert mich, wenn ihr das anders seht-

Lehrerin B: -nein, passt schon-

Schulärztin/-arzt: -die Streckung.“ (11AT1-TS01: §§ 144ff)

Einige PädagogInnen haben offenkundig Schwierigkeiten, den Gestaltwandel vom allgemeinen Körperbau und von der Körpergröße abzugrenzen. Kleinere Kinder mit zarterem Körperbau werden von diesen PädagogInnen eher als „noch nicht schulreif“ eingeschätzt und als „Kindergartenkinder“ etikettiert, als größere Kinder mit Körpern, die mehr Kraft und Robustheit ausstrahlen – selbst dann, wenn die körperlich Kleineren in kognitiver Hinsicht als eindeutig „schulreif“ wahrgenommen werden. Eine Klassenlehrerin fasst ihre Einschätzung der (mangelnden) „Schulreife“ eines Mädchens beispielhaft so zusammen: „Man sieht es schon allein an ihrer körperlichen Größe, sie ist viel kleiner als die anderen.“ (04AT1-TS01: § 185)

Einige PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte äußern deutlich Skepsis gegenüber dem Gestaltwandel als Determinante der Aufnahmeentscheidung. Kritisiert wird vor allem die geringe Beständigkeit beobachteter Gestaltphänomene und ganz grundsätzlich die mangelnde Aussagekraft dieser Beobachtungen. Ein/e MedizinerIn etwa weist darauf hin, dass bei Kindern, deren Gestalt nicht eindeutig zuordenbar sei, von vornherein ein längerer Beobachtungszeitraum und mindestens eine weitere Untersuchung nötig seien (11AT1-TS01: §§ 159ff). Für eine Fachkollegin/einen Fachkollegen ist die erste Streckung als Indikator für „Schulreife“ grundsätzlich problematisch: Diese/r MedizinerIn gibt zwar an, in den Aufnahmeuntersuchungen neben dem Zahnwechsel durchaus auch auf den Gestaltwandel zu achten, dieser habe allerdings eine „Beobachtungsqualität“, die „schwer festmachbar ist“ (08DR1-TS01: § 7). Für eine erfahrene Pädagogin, die an ihrem Schulstandort das Aufnahmegremium koordiniert, ist die Motorik ein deutlich aussagekräftigerer Faktor als es Gestaltwandel, Körpergröße und Konstitution seien: „Wenn man jetzt die Physis des Kindes anschaut, dann haben wir ja in den meisten Fällen kommt’s ja da gar nicht auf groß- oder kleinwüchsig oder groß- oder kleinkopfig oder sonst was und letzten Endes nicht einmal auf den Zahnwechsel an – der hilft einem, was festzustellen, aber das ist **ein** Kriterium. Aber sehr oft sieht man dann: Wie ist das Kind in seiner Grobmotorik? Hat es schon (.) also es gibt Kinder bitte, die dann noch immer im Kleinkindschritt die Treppen raufgehen, oder sonstige Sachen, ja? Also wie ist die Motorik? Wie ist die Feinmotorik? Wie geschickt ist er? […] Nicht, ob klein oder groß – groß ist kein Kriterium, der kann auch nicht schulreif sein, auch von seiner Körperlichkeit her.“ (03AT1-TS01: § 159, Hervorhebung im Original)

— Damit ist der Entwicklungsbereich der **Motorik, Sensomotorik und „Körpersinne“** (46 Nennungen) angesprochen. Unter diesem Begriff werden drei Teilbereiche zusammengefasst, zwischen denen eine

enge Verbindung besteht: Unter **Motorik** sind im physiologischen Begriffsverständnis das Zusammenspiel von Gehirn und Muskeln, daraus folgend die Bewegungsfertigkeiten zu verstehen, mit anderen Worten: Es geht um willkürlich und willentlich erzeugte körperliche Bewegungsabläufe, die – gesteuert vom jeweils zuständigen Gehirnzentrum – über das Reizleitungssystem der Nerven durch den Muskelapparat realisiert werden. Unter dem Begriff der **Sensomotorik** ist das Zusammenspiel sensorischer und motorischer Leistungen zu verstehen, mit anderen Worten: die Steuerung und Kontrolle, also Koordination der Bewegungen im Zusammenspiel mit Sinnesrückmeldungen. Hier zuzuordnen ist auch der in der Schulpraxis (anders als in der Wissenschaft) sehr oft als eigenständig wahrgenommene Teilbereich der Visuomotorik (Visu-/Visomotorik), also die Koordination von visueller Wahrnehmung und Bewegungsapparat. Als **Körpersinne** schließlich bezeichnet, wie erwähnt, Rudolf Steiner in seiner Sinneslehre Tast-, Lebens-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn. Tast-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn sind direkt dem Bereich der (Senso-)Motorik zuzuordnen.

Diese drei Teilbereiche sind den WaldorfpädagogInnen und den Schulärztinnen/-ärzten sehr wichtig. Gerade hier gebe es bei vielen Kindern allerdings ein „Manko", wie eine Förderpädagogin, Mitglied eines Aufnahmegremiums, betont: Die „fehlende Sinnesschulung" sei etwas, wo man eigentlich schon vor dem Schuleintritt „ansetzen" müsse, denn sie sei „eigentlich die Grundbasis [...] für die Schulreife oder für die Förderung der Schulreife" (05AT2-TS01: §§ 69ff). Näher zu konkretisieren, was unter dieser „Grundbasis" zu verstehen sei, fällt freilich vielen PädagogInnen nicht leicht: „Geschicklichkeit einfach", erklärt etwa eine Kindergärtnerin (09KG1-TS01: § 26). Auf dieses Schlagwort greifen viele PädagogInnen zurück, um ihr Motorik-Verständnis zu beschreiben – und bei vielen der Befragten bleibt die Beschreibung darauf beschränkt. Ein/e Schulärztin/-arzt skizziert dagegen mit prägnanten Worten einen zentralen Hintergrund der Überprüfung (senso-)motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zuge der Aufnahmeuntersuchung:

„Also, man geht gerne ja auch davon aus: Wie ist das Motorische, vor allem die motorische Entwicklung von Kindern, dann ist ein beliebtes Kriterium: Kann das Kind schon eine Glühbirne-Einschraubbewegung machen mit einer Hand, und da stellt man eben fest, wie weit ist diese Bewusstseinsentwicklung fortgeschritten von einer Massenbewegung, also wenn ich denk den Säugling, der grad eine Flasche bekommt, nicht? Der zappelt mit Händen und Füßen, allen vier Extremitäten und lacht und und jauchzt, nicht? Das heißt: Da äußert sich noch das Wesen, Wille, Begeisterung in einer Komplettmotorik des Körpers. Und die zunehmende Reifeleistung ist, dass man diese Impulse sozusagen wie partiell so lernt abzulehnen, dass sich einzelne Gliedmaßen, Gliedmaßengruppen im Rhythmus – beim Gehen zum Beispiel – lernen geordnet abzulaufen. Und je weiter der Prozess fortschreitet, desto mehr – und das wird ja auch gerne dann gepflegt im Handarbeitsunterricht – wird diese Motorik immer mehr verfeinert, bis man dann sozusagen wirklich ganz isolierte Bewegungen ausführen kann. Und bei dieser Entwicklung kann man eben auch feststellen, wie weit das schon möglich ist oder ob ein Kind, wenn es jetzt gebeten wird, bei der Aufnahme eine Zeichnung zu machen, nicht, ob da noch der ganze Körper mitarbeitet, die andere Hand, die nicht den Stift führt, und ob die Zunge dann noch und das ganze Gesicht sozusagen in heller Aufregung und Begeisterung ist, was es da tut, das wäre zum Beispiel auch wieder so ein Bereich, der zeigt: Wie weit ist auf diesem Gebiet die Entwicklung vor sich gegangen." (07DR1-TS01: § 9)

Was fokussieren die PädagogInnen und MedizinerInnen genau, wenn sie mit Blick auf den Schuleintritt die Motorik eines Kindes beobachten? Häufig genannt wird zunächst die Grobmotorik, womit vor allem allgemeine Bewegungsmuster wie Gehen, Hüpfen, Springen, Stiegensteigen, Laufen oder Kriechen gemeint sind. Analog zu Wilfried Zellers „Schulkindgestalt" wird auf einen schulkindtypischen Bewegungshabitus geachtet: „Wie ist es in seiner Bewegung? Ist es da schon in [...] ein Schulkind angekommen?" (11DR1-TS01: §§ 11ff) Ausführlicher als auf andere Aspekte der Motorik gehen die Befragten auf die Feinmotorik und die von ihnen davon meist nicht unterschiedene sensomotorische Koordination ein. Die „körperliche Reife", erläutert etwa eine Kindergärtnerin, zeige sich „in verschiedenen Ebenen, wenn sie zum Beispiel schon eine besondere Fingerfertigkeit sich schon erworben haben, dadurch, dass sie den Körper ergriffen haben, sind sie schon sehr, also haben ein gutes Fingerspitzengefühl, kann man sagen. Und deshalb können sie auch schwierigere Arbeiten wie Nähen oder jetzt Weben und diese Arbeiten, die wir den Sonnenkindern anbieten, schon machen. Und das macht ihnen auch Freude, sie haben besondere Freude an diesen Fadenspielen, die wir mit ihnen machen, weil das eine besondere Geschicklichkeit erfordert und sie sie eben schon dieser Aufgabe mächtig sind und das dann schon manchmal mit geschlossenen Augen machen können. Es haben schon Kinder das mit den Zehen gemacht, mit den eigenen *((lacht))*, und solche Dinge, und das macht ihnen sehr viel Freude." (13KG1-TS01: § 30) Eine Reihe an Tätigkeiten wird genannt, an denen sich diese „Fingerfertigkeit" – die bewusst ge-

steuerte Bewegung der Finger – und damit verbunden auch die Auge-Hand-Koordination zeigen ließe: Schuhe anziehen, Tücher falten, mit der Schere einen Faden abschneiden, die Fingerspitzen der beiden Hände aufeinanderlegen, die Finger zu „Fingersprüchen" rhythmisch bewegen, vor allem aber: Zeichnen und Malen. Gerade beim Zeichnen geht es nicht nur um die Stifthaltung, sondern auch um die Sicherheit der Bewegungen und also um die Auge-Hand-Koordination, etwa beim Zeichnen einer Lemniskate[35]: „Schafft das Kind die Lemniskate? Schafft es also eine liegende Acht oder stattdessen eine Form, bei der es nicht zur für die Acht nötigen Kreuzung in der Mitte kommt? Dann die Wellenlinie: Kann das Kind eine echte Wellenlinie zeichnen oder zeichnet es mehrere aneinandergereihte Bögen, die an ihrem Treffpunkt also spitz zulaufen?" (02KF2-GP01: § 6) Das Kind solle, so formuliert eine Kindergärtnerin ihre diesbezügliche Erwartung an „schulreife" Kinder salopp, „ein Maxerl zeichnen halt, find ich halt auch *((lacht))* […], kein Spaghettimanderl" (06KG1-TS01: §§ 40ff).

Wichtig ist den PädagogInnen und MedizinerInnen auch die Koordination der einzelnen Gliedmaßen. Beobachtet und eingeschätzt werden die diesbezüglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter anderem anhand verschiedener Formen des Hüpfens und Springens (z. B. Pferdesprung, Seitengalopp, Hampelmann-Sprung, Einbein-Sprung vorwärts/rückwärts, Seilspringen), des Werfens und Fangens, aber auch anhand von rhythmischer Bewegung und dem Klatschen von Rhythmen. Als entscheidend wird dabei das „Freiwerden des Sich-Bewegens" wahrgenommen – „dass die einzelnen Körperteile einfach sich unabhängig voneinander bewegen können" (11AT1-TS01: § 155), dass „die körperliche Beherrschung bis in die Fingerspitzen geht auch, die Differenzierung zwischen links und rechts, man sieht die Konzentration auf eine Seite und so weiter. Das sind ja alles dann schon Zeichen dafür, dass halt die Ätherkräfte umgewandelt werden in Konzentrations- und Denkkräfte." (04DR1-TS01: § 21) Die Bedeutung solcher Geschicklichkeits- und Koordinationsübungen wird von einer Fachkollegin/einem Fachkollegen freilich etwas relativiert: „Da ist ein großer Unterschied halt, wie ein Kind gestaltet ist. Da gibt's halt sehr bewegungsgeschickte Kinder und Kinder, die von ihrer Anlage das halt nicht so sind und die dann, da merkt man dann leichter natürlich Einseitigkeiten." (08DR1-TS01: § 21)

Mit großer Selbstverständlichkeit wird von einer Reihe von PädagogInnen und einzelnen MedizinerInnen im Zusammenhang mit den relevanten Faktoren für die „Schulreife"-Überprüfung auch die Lateralität (Seitigkeit) angesprochen – in der Regel in Verbindung mit Ausführungen zur Motorik. Beispielhaft dafür kann die Passage aus einem Interview mit einer Klassenlehrerin, die zugleich in einem Aufnahmegremium tätig ist, stehen:

„Interviewerin: Wie zeigt sich nach deinen Erfahrungen die Schulreife? […]

Lehrerin: Erstens, dass der Leib gut durchgearbeitet ist, gut entwickelt ist.

Interviewerin: Was verstehst du darunter?

Lehrerin: Das kann man dann einfach anschauen, wie sich das Kind bewegt, wie es seinen Körper entfaltet hat, wie geschickt es ist, aber auch die Seitigkeit." (10AT1-TS01: §§ 35–38)

Warum die Lateralität in diesem Kontext erwähnt wird, bleibt mangels inhaltlicher Begründung unklar. Die Entwicklung der Lateralitätsstruktur (Lateralisation, Lateralisierung) setzt bereits im Säuglingsalter ein (vgl. Krombholz 1993) und dauert zumindest die ersten zehn Lebensjahre an. Im Bereich der für den Schulbesuch besonders relevanten Händigkeit ist inzwischen nachgewiesen, dass bereits die Hälfte der Dreijährigen eine eindeutige Handpräferenz zeigt, bei einem Schuleintritt mit knapp unter sechs Jahren sind es gut 90 Prozent der Kinder (vgl. Öztürk et al. 1999). Die Zahl der Ambidexter (BeidhänderInnen) ist daher gegen Ende des fünften Lebensjahrs in der Regel in den einstelligen Prozentbereich abgesunken (vgl. Krombholz 1993), wobei sich die Händigkeit in den ersten beiden Grundschuljahren – wohl vor dem Hintergrund der schulischen Anforderungen – bei manchen Kindern noch einmal verändert (vgl. ebd.). Für die Aufnahmeentscheidung ist der Stand der Lateralisation damit nicht von Bedeutung. Warum seine Überprüfung von den Befragten trotzdem in diesem Zusammenhang angeführt wird, muss hier vorerst offen bleiben (siehe hierzu S. 70 dieses Berichts).

— **Zahnwechsel/zweite Dentition** (53 Nennungen): Eine Besonderheit unter den in dieser Untersuchung darzustellenden Determinanten ist der Zahnwechsel: Bei keinem anderen Faktor weichen die Sichtwei-

[35] Naheliegenderweise werden beim Zeichnen auch kognitive Faktoren überprüft, etwa die Abstraktionsfähigkeit.

sen so stark voneinander ab. Nicht weniger als fünf verschiedene Arten des Umgangs mit diesem Faktor können in den Interviews festgestellt werden:

(1) Ein Teil der Befragten betont die herausragende Bedeutung des Zahnwechsels für die „Schulreife"-Einschätzung: „[D]ass das Kind wirklich schon den Zahnwechsel hat", erklärt eine Lehrerin, sei „ganz, ganz wichtig, ja, da schau ich schon sehr hin, weil ich eben auch schon die Erfahrung gemacht hab, […] dass da ganz schön Kräfte verschlissen werden können, die das Kind noch gar nicht hat. Und dass da wirklich das Kind dann krank wird […] [bei einer Einschulung] vor dem Zahnwechsel, genau, so ist es." (08UE1-TS01: §§ 33–37) Wie diese Pädagogin beziehen sich die meisten Befragten, die die Bedeutung des Zahnwechsels hervorheben, auf das klassische waldorfpädagogische Entwicklungsverständnis: „Also die Schulreife zeigt sich für mich, also ich hab nach wie vor das Gefühl, dass der Zahnwechsel sehr viel bewirkt, also das hab ich nach wie vor, also dass Kinder, die noch keinen Zahnwechsel haben, noch bestimmte Kräfte nicht frei geworden sind. Also das ist für mich eindeutig." (05AT2-TS01: § 55)

(2) In der zuletzt zitierten Aussage deutet sich freilich an, dass sich die VerfechterInnen des Zahnwechsels als „Schulreife"-Determinante zunehmend als Minderheit erleben: Die Pädagogin hält es für nötig, zweimal zu betonen, dass sie „nach wie vor" das Gefühl habe, der Zahnwechsel sei wichtig – obwohl dies, so der Subtext, heute meist anders gesehen würde. Ein zweiter Teil der Befragten geht daher noch vorsichtiger mit dem Faktor Zahnwechsel um: „Ich würde die körperliche Reife noch dazu tun", erklärt eine Klassenlehrerin, Mitglied eines Aufnahmegremiums: „Die sich einerseits schon auch im Zahnwechsel zeigt und andererseits auch, wie die Kinder gebaut sind […]." (04KF1-TS01: §§ 7ff) Die Reife zeige sich „schon auch" am Zahnwechsel, „würde" man ihn heranziehen – es ist eine sehr vorsichtige Art, den Zahnwechsel als relevant für die Aufnahmeentscheidung zu bezeichnen. Eine Kindergärtnerin reiht den Zahnwechsel zwar an die Spitze der Merkmale von „Schulreife", tut dies allerdings so, als müsse sie sich dafür rechtfertigen, „immer noch" auf dieses Kriterium zurückzugreifen: „Vom äußeren Bild her: Zahnwechsel ist immer noch *((lacht wie entschuldigend))* so der Punkt[.]" (07KG2-TS01: § 9)

(3) Weder für noch gegen die Bedeutung des Zahnwechsels treten jene PädagogInnen und MedizinerInnen ein, die ihn vorrangig aus pragmatischen Gründen für die Aufnahmeentscheidung heranziehen. In dieser Gruppe findet sich die Mehrheit der Befragten. Der Großteil führt den Zahnwechsel schlicht in einer Aufzählung mehrerer relevanter „Schulreife"-Determinanten an, gesteht ihm dabei aber keine besondere Rolle zu. Manche Nennungen sind ausdrücklich mit einem Verweis auf den Richtlinien-charakter der Aufnahmeunterlagen verbunden: Eine Kindergärtnerin hält etwa fest, bei der Beobachtung und Einschätzung der „Schulreife" der Kinder nehme „man die Kriterien also ganz klar, gell. Wie ist der Zahnwechsel, wie spielt das Kind, wo steht es in seiner Entwicklung, körperlich und auch im Kopf. Also, da nimmt man ganz klar die Richtlinien her." (04KG1-TS01: § 23) In einzelnen dieser Aufzählungen klingt die Erwähnung des Zahnwechsels fast ein wenig pflichtbewusst – so, als müsse man den Zahnwechsel explizit und möglichst sogar an erster Stelle anführen, um wirklich als Pädagogin/Pädagoge oder Schulärztin/-arzt einer Waldorfschule gelten zu können. Einzelne PädagogInnen vertreten eine radikal pragmatische Position: Für sie zeichnet den Zahnwechsel als Faktor vor allem der Vorteil leichter Überprüfbarkeit aus. Soziale Faktoren seien ja ein „Aspekt, den man, denk ich eben, bei der Aufnahme am wenigsten wahrnehmen kann, weil da die Zeit zu kurz ist", erläutert etwa ein Klassenlehrer, der in einem Aufnahmegremium tätig ist: „Das andere, die körperlichen Umstände, die körperliche Schulreife – Gestaltwandel, Zahnwechsel, das sind ja Dinge, die man besser in einer Momentaufnahme feststellen kann." (11KF1-TS01: § 14) Warum erscheint dem Pädagogen eine solche „Momentaufnahme" beim Zahnwechsel besonders leicht möglich? Eine Kindergärtnerin bringt es auf den Punkt: „Also die Zähne fallen auf jeden Fall einmal aus *((lacht))*, das ist äußerlich zu beobachten, dass sie dann herumrennen mit ihren Zahnlücken[.]" (07KG1-TS01: § 19) Die scheinbar problemlose Überprüfbarkeit in „Momentaufnahmen" gewährleistet einen effizienten, kostengünstigen Ablauf der Aufnahmeuntersuchung – mit genau diesem Argument versuchte in den 1920ern und 1930ern Wilfried Zeller, den Gestaltwandel als Pars-pro-Toto für „Schulreife" zu etablieren (vgl. Abschnitt 3.1).

(4) Ein wesentlicher Teil der Befragten führt den Zahnwechsel erst auf explizite Nachfrage als relevanten Faktor für „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung an. Beispielhaft dafür steht die folgende Passage aus einem Interview mit einem Aufnahmegremium:

„Interviewerin: Und welche, hat die Zahnreife noch einen Eindruck bei euch *((lacht))*-

Lehrerin A: -ja, schon-

Interviewerin: -als Aspekt dann, als Kriterium?

Lehrerin A: Das nehmen wir schon mit ins Gewicht-

Lehrerin B: -einfach alles zusammen, die Acht ist auch immer ganz interessant, gell, die Kreuzung bei der Acht zu schaffen. Das ist so klar-

Lehrerin C: -Das ist ziemlich eindeutig immer, ja. Und dann eben das Gesamtbild, gell. Wir schauen jetzt, wir picken gar nicht so die einzelnen Dinge raus. Wir tragen uns zwar das immer ein, und dann kommt aber so ein Gesamtbild heraus, und das schauen wir uns dann mehr an. Und dann kann's sein, dass das mit dem Silbenhören nicht so gut geklappt hat, aber alles andere war so rund und, und, gell." (08AT1-TS01: §§ 331–336; ähnlich auch 11DR1-TS01: §§ 21–29)

Andere Faktoren erscheinen diesem Aufnahmegremium ganz offensichtlich aussagekräftiger als der Zahnwechsel. Dieser wird zwar „schon" mit berücksichtigt, angesichts seiner Nennung legt eine Lehrerin aber Wert auf die Feststellung, man picke „gar nicht so die einzelnen Dinge raus".

(5) Eine ganze Reihe von Befragten relativiert den Zahnwechsel ausdrücklich in seiner Bedeutung. Die Argumentation kann so zusammengefasst werden: Angesichts des enorm großen Zeitraums, in dem der Zahnwechsel bei verschiedenen Kindern stattfinde (die PädagogInnen und MedizinerInnen berichten konkrete Beispiele, aus denen sich eine Zeitspanne von vier bis elf Jahren ergibt), könne er kaum als seriöses Kriterium für „Schulreife" gelten. Man solle ihn daher nur neben einer ganzen Reihe anderer Kriterien mit berücksichtigen – „je mehr Informationen und Puzzlesteine, umso besser" (02DR1-TS01: § 200). „Im Zweifel" solle der Zahnwechsel wahrgenommen und im Protokollblatt vermerkt werden, aber: „[M]an sollte sich einfach an nichts festhalten[,] […] sondern wirklich offen sein für alle Möglichkeiten. Sobald es starr wird, das System, sag ich, wird es eben nicht mehr der Individualität des Kindes gerecht." (ebd.: §§ 204ff)

Mehrere Befragte lehnen vor diesem Hintergrund den Zahnwechsel als entscheidendes Kriterium für die „Schulreife"-Einschätzung ab und wollen ihm auch keine besondere Rolle mehr zugestehen: Der Zahnwechsel ist der einzige „Schulreife"-Faktor, der von etlichen PädagogInnen bei der Frage, was im waldorfpädagogischen Bereich mit Blick auf den Schuleintritt „nicht mehr zeitgemäß" oder „nicht mehr relevant" sei, ausdrücklich genannt wird. So resümiert etwa eine erfahrene Hortpädagogin: „Jedenfalls kann man nicht sagen: »Das Kind hat Zahnwechsel, jetzt ist es schulreif«, denn das stimmt nicht. Also viele Kinder haben schon Zahnwechsel und sind noch längst nicht schulreif." (07HO1-TS01: § 52) Ein/e MedizinerIn hält fest: „Es ist nicht mehr relevant, sich nach einem einzelnen Kriterium zu richten, wenn ein Kind keinen Zahnwechsel hat und es sich einfach zu machen und zu sagen: »Es ist nicht schulreif« – das ist **nicht mehr relevant**." (05DR1-TS01: § 157, Hervorhebung im Original)

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die waldorfpädagogische Praxis in Österreich ist heute von einer Sicht auf den Zahnwechsel dominiert, die um die großen individuellen Unterschiede weiß und dem Zahnwechsel als Faktor für die Aufnahmeentscheidung daher nur relative Bedeutung zuspricht. Ein Beharren auf einer herausragenden Rolle des Zahnwechsels wird von sehr vielen PädagogInnen und MedizinerInnen als kontraproduktiv eingeschätzt: „Und ich glaub, man muss es wirklich **ganz** individuell anschauen, ich würde das **gar** nicht pauschal sehen." (07KF2-TS01: § 127, Hervorhebungen im Original)

Physisch-motorische Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

In den Aufnahmeunterlagen kommt den physisch-motorischen Determinanten eine wichtige Rolle zu: Sie sind an allen Schulstandorten in den Unterlagenpaketen präsent, an einer Schule nehmen sie sogar mehr als die Hälfte des Protokollblatts zur Untersuchung des Kindes durch das Aufnahmegremium ein. Bei genauerer Analyse zeigt sich allerdings, dass die einzelnen Determinanten in durchaus unterschiedlichem Maß Eingang in die Unterlagen gefunden haben:

— **Bewegungsdrang und seine Kontrolle** wird in den Dokumenten kein einziges Mal genannt, was freilich wenig überrascht: So, wie die PädagogInnen diesen Faktor in den Interviews darstellen, kann er im Rahmen einer Aufnahmeuntersuchung nur schwer überprüft werden. Teilaspekte dieser Determinante dürften wohl im Zuge der Überprüfung der motorischen Fähigkeiten berücksichtigt werden.

— Dass der **erste Gestaltwandel** lediglich in der Hälfte der Unterlagenpakete (6 von 12) angesprochen wird, überrascht angesichts seiner (wenn auch nicht mehr ungebrochenen) Bedeutung im waldorfpädagogischen Fachdiskurs und seiner selbstverständlichen Nennung in vielen Interviews doch. Wo die Streckung als eigene Determinante geführt wird, erfolgt dies meist schlicht in Form von Protokollfeldern mit offen gelassener Antwort (z. B. „Gestalt: …"). Auffällig ist, dass nur in zwei Unterlagenpaketen eine für das Aufnahmegremium verfügbare inhaltliche Beschreibung der Streckung als Beurteilungshilfe zu finden ist: An zwei der sechs Schulen existiert eine solche Orientierung überhaupt nicht, an einer dritten nur für die KindergärtnerInnen und an einer vierten nur für die KindergärtnerInnen und (als Teil einer Informationsmappe) für die Eltern. Nur an einer Schule ist eine Beurteilungshilfe direkt auf dem Protokollblatt zu finden und in etwas ausführlicherer Form auch im beigefügten „Anleitungsbogen" enthalten – dabei handelt es sich freilich um den Dokumentationsbogen der erwähnten Untersuchung „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung" (vgl. Fußnote 18), den die betreffende Schule als Protokollblatt übernommen hat. Die Kurzbeschreibung auf dem Protokollblatt ist dabei so formuliert: „Streckung der Glieder, Sichtbarwerden der Gelenke, Brustkorb-Bauchabflachung, beginnende Taillenbildung". Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind angelehnt an Wilfried Zellers (1952) Gestalttypen (Kleinkindform, Schulkindform, Übergangsform): „ja/nein/im Übergang". Wo es eine Beurteilungshilfe gibt, gleichen die Darstellungen inhaltlich annähernd jenen, die in der pädagogischen Praxis seit der Zeit Zellers im Umlauf sind. Dass das Gestaltwandel-Konzept als Bestimmungsfaktor für „Schulreife" und Aufnahmeentscheidung spätestens seit den 1960ern in die Kritik geraten ist (vgl. Abschnitt 4.2.2), wird freilich mit keinem Wort erwähnt. Die österreichischen Waldorfschulen, so lässt sich resümieren, haben diese Relativierung auf der Ebene der „geschriebenen Verfassung" und in der gelebten Praxis in sehr unterschiedlichem Ausmaß nachvollzogen: Ungefähr die Hälfte der Schulen verzichtet gemäß ihren Aufnahmedokumenten überhaupt auf eine Prüfung des Gestaltwandels, in der anderen Hälfte ist der Gestaltwandel als Faktor präsent, meist im vorderen Bereich der Protokollblätter zur Aufnahmeuntersuchung. Folgt man den Interviews, so fließt der Gestaltwandel in die gelebte Praxis häufiger als Faktor ein, als die Aufnahmeunterlagen es vorgeben: Er wird auch von PädagogInnen als relevant benannt, die an Schulstandorten tätig sind, deren Aufnahmedokumente seine Prüfung gar nicht vorsehen. Nur eine Minderheit der PädagogInnen und MedizinerInnen äußert sich zur Streckung explizit kritisch-distanzierend. Insgesamt überwiegt dennoch der Eindruck, dass dem Gestaltwandel mittlerweile keine prominente Rolle mehr zukommt.

  Die in den Interviews erkennbare Unsicherheit vieler PädagogInnen darüber, was genau unter dem Gestaltwandel zu verstehen sei, korrespondiert mit der in den meisten Aufnahmeunterlagen fehlenden genaueren Beschreibung der Streckung. Wenn aber in den Unterlagen (was der Regelfall ist) ohne zusätzliche Beurteilungshilfe lediglich von „Gestalt" oder „Gestaltwandel" die Rede ist, bleibt es den mit der SchülerInnenaufnahme konkret befassten Personen und ihrem jeweiligen Fachwissen überlassen, was genau unter diesem Titel untersucht und beurteilt und welcher Maßstab dafür herangezogen wird. Angesichts des widersprüchlichen Umgangs mit dem Konzept scheint es wenig wahrscheinlich, dass sich eine schulstandortübergreifende Konsensdefinition finden lässt – es sei denn, die Kritik am Gestaltwandel-Konzept wird dabei nicht verschwiegen und der Gestaltwandel ausdrücklich nur als zusätzliches „Kann-Kriterium" vorgeschlagen.

— Eine äußerst wichtige Rolle kommt in den Aufnahmeunterlagen dem Bereich **Motorik, Sensomotorik und Körpersinne** zu: Als einzige Determinante ist dieser Bereich in allen zwölf Unterlagenpaketen enthalten. Im Protokollblatt zur „pädagogischen Aufnahme" eines Standorts besteht die physisch-motorische Determinantengruppe sogar nahezu ausschließlich aus motorischen Faktoren. Die verschiedenen Aufgaben und Übungen zur Prüfung dieses Entwicklungsbereichs sind fast durchgängig recht differenziert und teils sehr umfassend ausgearbeitet. In einigen Fällen gibt es zudem nähere Beschreibungen in einer dem Protokollblatt zugeordneten Beurteilungshilfe, die freilich nirgends so umfangreich ist, wie im Fall des an einer Schule genutzten Dokumentationsbogens aus der mehrfach erwähnten Untersuchung „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung" (vgl. Fußnote 18): Der motorikbezogene Teil der hier beigefügten Beurteilungshilfe erstreckt sich über mehr als drei Seiten. Tendenziell ist an vielen Schulen ein Schwerpunkt im Teilbereich der Feinmotorik erkennbar, die Grobmotorik ist jedoch über das Springen und Balancieren (Seiltänzergang) durchwegs präsent. Nur in Einzelfällen explizit benannt werden dagegen (so wie in den Interviews) die Körpersinne der Steinerschen Sinnenslehre. Generell gilt: Ein konkretes Beurteilungsraster ist nur vereinzelt vorgegeben.

An vielen Schulen ist es üblich, einzelne motorische Aufgaben und Übungen in kleine Geschichten einzubetten, die dem Kind erzählt werden; an zwei Schulstandorten sind überhaupt alle dieser Übungen – sofern es sich nicht um Zeichenübungen handelt – kunstvoll in eine einzige Geschichte eingeflochten. Das Zeichnen spielt durchwegs eine wichtige Rolle bei der Untersuchung der (senso-)motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gezeichnet werden dabei meist (ähnlich wie außerhalb des waldorfpädagogischen Bereichs) Formen oder Figuren sowie das Haus-Baum-Mensch-Bild, das sehr unterschiedlich benannt wird. Vor allem für das Zeichnen gilt, dass neben (senso-)motorischen Aspekten auch auf ein breites Spektrum an Determinanten anderer Entwicklungsbereiche geachtet wird.

In den Interviews wurde deutlich, dass die Überprüfung des Stands der Lateralisation mit großer Selbstverständlichkeit von vielen PädagogInnen im Kontext der „Schulreife"-Faktoren genannt wird – dies, obwohl die Entwicklung der Lateralitätsstruktur für die Beurteilung von „Schulreife" und damit für die Aufnahmeentscheidung nicht relevant ist. Eine inhaltliche Begründung für diese Kontextualisierung erfolgt in den Interviews nicht. Geben die Aufnahmeunterlagen darüber Aufschluss? Die Analyse der Dokumente zeigt: Lateralität ist in allen zwölf Unterlagenpaketen teils sogar mehrfach vertreten und damit – wie Motorik insgesamt – der am stärksten präsente Faktor. Anders als in den Interviews ist Lateralität in den Unterlagen nicht nur bei den PädagogInnen präsent, sondern auch in mehreren schulärztlichen Anamnesebögen zu finden. Dabei wird die Lateralisation teils sehr umfassend untersucht: An einer Schule werden nicht weniger als fünf der zwölf Aufgaben, die das Protokollblatt zur „pädagogischen Aufnahme" vorsieht, zur Überprüfung der Lateralisation genutzt. An einer anderen Schule ist die Lateralität (als „Rechts- oder Linkshändigkeit") in der Vorlage zum Aufnahmegespräch mit den Eltern sogar als erster Punkt gleich nach dem Geburtsdatum des Kindes vorgesehen.

Wie in den Interviews wird auch in den Aufnahmeunterlagen die Lateralisation thematisch meist der Motorik zugeordnet, in mehreren Fällen wird ihrer Erhebung jedoch ein eigener Abschnitt eingeräumt – auch dies ein Zeichen für den hohen Stellenwert, der ihr bei den SchülerInnenaufnahmen in der Regel beigemessen wird. Offen blieb bislang die Frage, welches Ziel mit der Überprüfung der Lateralisation hier verfolgt wird: Geht es den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten tatsächlich um eine Einschätzung der „Schulreife" und damit verbunden um die Aufnahmeentscheidung, oder um eine schlichte Abklärung des aktuellen Stands der Lateralisation, um LinkshänderInnen und Ambidexter (BeidhänderInnen) bereits vor dem Schuleintritt identifizieren und allenfalls nötige förderpädagogische Maßnahmen einleiten zu können? Die Analyse der Aufnahmeunterlagen zeigt: In zahlreichen Unterlagenpaketen ist Lateralität eindeutig den „Schulreife"-Determinanten zugeordnet. Besonders plakativ erfolgt diese Zuordnung im Fall eines schulärztlichen Anamnesebogens, in dem im Abschnitt „Beobachtung" die Überprüfung der „Seitigkeit" zwischen jene des Gestaltwandels und jene der Frage, ob die „Bildekräfte frei" seien – im anthroposophischen Entwicklungsmodell eine zentrale Voraussetzung für die Einschulung –, eingeordnet wird. Im Fall eines Leitfadens zur Abwicklung von SchülerInnenaufnahmen ist die Zuordnung zu den „Schulreife"-Determinanten noch eindeutiger: Hier scheint Lateralität als einer von vier zu überprüfenden Aspekten im Abschnitt „Zur Schulreife" auf. Resümierend ist daher festzuhalten: Das in den Interviews angedeutete Missverständnis, dass Lateralität ein Bestimmungsfaktor für „Schulreife" (oder eines der verwandten Konzepte) sei und daher in die Aufnahmeentscheidung einzufließen habe, korrespondiert mit ihrer Einbettung in die Aufnahmeunterlagen, die eben dieses Missverständnis nahelegen.

— Im Vergleich zur relativ ausführlichen Darstellung der Motorik ist der **Zahnwechsel** in den Aufnahmeunterlagen in spartanischer Form präsent. Zwar ist an allen zwölf Schulstandorten mit Aufnahmeunterlagen seine direkte oder indirekte Überprüfung vorgesehen. Üblicherweise wird er in den Unterlagenpaketen aber nur kurz angesprochen[36] – in der Regel über ein offenes Feld „Zahnwechsel: …", das es den PädagogInnen und MedizinerInnen überlässt, was sie hier protokollieren. Lediglich in einem schulärztlichen Anamnesebogen sind stilisierte, mit Nummern von 1 bis 6 versehene Zahnreihen vorgedruckt, bei denen man durch Ankreuzen vermerken kann, wo der Zahnwechsel bereits stattgefunden hat. Nähere Erläuterungen finden sich in den Aufnahmeunterlagen nur an zwei Schulstandorten: im ersten Fall in Form einer Beurteilungshilfe, die dem Dokumentationsbogen der Untersuchung „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung" angeschlossen ist, im zweiten Fall (mit Bezugnahme auf das anthropo-

[36] An einer großen Waldorfschule wird er sogar nur in der Informationsmappe für Eltern erwähnt.

sophische Entwicklungsverständnis) in einer an die Eltern gerichteten „Schulreife"-Darstellung. Die an drei Schulstandorten von den KindergärtnerInnen genutzte, aus dem Wiener Waldorfkindergarten-Seminar stammende „Schulreife"-Darstellung enthält eine Beurteilungshilfe in maximal verdichteter Form: „Zahnwechsel begonnen, zuerst Backenzähne" (Goldmann o. J.: 1).

Im Regelfall erfolgen Untersuchung und Protokollierung durch das Aufnahmegremium, in mehreren Fällen zusätzlich auch durch die Schulärztin/den Schularzt. Nur an einem der Standorte ist die Untersuchung den Unterlagen zufolge ausschließlich schulärztliche Aufgabe. Ungewöhnlich ist die Zuordnung an zwei großen Schulstandorten: Im einen Fall wird der Zahnwechsel zunächst vorab über einen Elternfragebogen erhoben und anschließend nochmals schulärztlich überprüft, im anderen ist es Aufgabe der KindergärtnerInnen, den Stand des Zahnwechsels in einem eigenen Einschätzungsbogen einzutragen, den abgehende Kinder erhalten – wie hier mit Kindern aus nicht mit der Schule assoziierten Kindergärten verfahren wird, bleibt unklar. In den Aufnahmeunterlagen, so kann resümiert werden, spiegelt sich die von den PädagogInnen und MedizinerInnen in den Interviews geäußerte zunehmend vorsichtige Sicht auf die Relevanz des Zahnwechsels für „Schulreife" und Aufnahmeentscheidung (noch) nicht.

10.1.5 Psychisch-emotionale Determinanten

Im emotionalen und seelischen Bereich, so eine erfahrene Pädagogin und Koordinatorin eines Aufnahmegremiums, könne man an sich „schon sehr stark" sehen, ob ein Kind „reif" für die Schule sei, und doch: „[D]as sieht man vielleicht am allerwenigsten: diese emotionale Reife. Die sieht man dann, wenn's irgendwelche Probleme gibt, ja?" (03AT1-TS01: § 159) Vielleicht ist die Bedeutung, die die Befragten den psychisch-emotionalen Faktoren in den Interviews beimessen, deshalb im Vergleich zu anderen Entwicklungsbereichen eher gering: Nur 15 % der Nennungen (in absoluten Zahlen: 66) sind diesem Bereich zuzuordnen, der sich letztlich aus drei Faktoren zusammensetzt[37]:

— **Loslösung von Bezugspersonen, psychische Selbstständigkeit** (29 Nennungen): Können sich Kinder für eine gewisse Zeit von ihren wichtigsten Bezugspersonen, zuallererst von den Eltern, trennen? Sind sie in der Lage, auch einmal allein mit „fremden" Kindern und Erwachsenen zu sein? Mit den Worten einer Therapeutin (07TH2-TS01: § 19): Sind sie bereit „zu einem mutigen Schritt in die Welt hinaus"? Zeigen sie eine gewisse psychische Selbstständigkeit, die sie in der Schule insofern benötigen, als sie dort „schon bestehen müssen allein, sich ein bisschen auch selber versorgen können" müssen, wie es eine Klassenlehrerin formuliert (09KF1-TS01: § 9)? Für PädagogInnen wie MedizinerInnen ist dies auf psychisch-emotionaler Ebene der zentrale Bestimmungsfaktor von „Schulreife" und Aufnahmeentscheidung. Warum? Die Begründung einer Lehrerin liegt auf der Hand: „[E]s ist schon wichtig, dass die Kinder auch sich schon ablösen können, also, dass sie es schon gut aushalten, diese vier Stunden [in der Schule; Anm.] einfach ohne Eltern und ohne Heimweh und ohne so Klammern, dass sie das aushalten." (07KF2-TS01: § 15) Nur mit dieser (natürlich relativen) Loslösungsfähigkeit sei es den Kindern möglich, „sich frei und offen in eine neue Gemeinschaft einzufügen, selbstbewusst durch das Schulhaus zu gehen" (02KF1-TS01: § 10).

  Die Aufnahmeuntersuchung ist hier gewissermaßen ein Test unter Realbedingungen: „Bei den Schüleraufnahmen – [...] [d]a fällt mir schon auch auf: diese Loslösungsmöglichkeit von den Eltern, also dass sie das können, dass sie sich loslösen können und vertrauensvoll mit einem Erwachsenen mitgehen und die Arbeitsanweisungen so durchführen[.]" (03KF1-TS01: § 10) „Auf jeden Fall", ergänzt eine andere Pädagogin, die Teil eines Aufnahmegremiums ist, „kommt das Kind ohne Eltern in die Klasse, also ich meine zu diesem pädagogischen Aufnahmeverfahren, denn wenn da das Kind schon überhaupt nicht rein will an der Hand und nur die Mutter braucht dazu, dann ist das schon mal ganz wesentlich, dass man sieht: Das kann vielleicht schwierig werden dann. Das Kind ist nicht bereit, irgendwo einen neuen Raum zu betreten, das heißt: Es kommt allein in die Klasse – das wäre einmal ein wichtiger Punkt für mich." (07AT1-TS01: § 88) Die schulärztliche Untersuchung wird dabei von einigen MedizinerInnen wegen ihres im Vergleich zur „pädagogischen Aufnahme" intimeren Rahmens in Sachen Loslösung besonders hervorgehoben:

  „Was ich auch beobachten kann ist die Kommunikation einerseits des Kindes mit mir, als auch während der Untersuchung mit den Eltern. Das ist eine Situation, die anders ist als bei der Lehrer-Aufnahmesituation, da ist das Kind ja

[37] Ein vierter Faktor („eigene Bedürfnisse erkennen und artikulieren können") wurde nur ein einziges Mal genannt.

alleine. Und da wird eben auch oft an dem Verhalten noch deutlich, nicht, also sucht das Kind jetzt möglichst am Schoß der Mutter zu sitzen und versteckt sich während der Untersuchung, kann es seine Scheu ablegen, wie lange dauert das oder ist da von Haus aus überhaupt keine Scheu oder auch Distanzlosigkeit oder ist da ein, ja, dieser Eindruck, wie sich ein Kind jetzt auf eine neue oder ihm fremde Situation einstellen kann und wie es dann so eben auch die Eltern zu Hilfe nimmt, die Mutter oder den Vater, je nachdem, wer da ist. Das ist ein sehr interessanter Aspekt." (07DR1-TS01: § 23)

Manche PädagogInnen sind freilich skeptisch, ob die Loslösung der Kinder von ihren Eltern bei der Aufnahmeuntersuchung wirklich aussagekräftig ist, „weil da gibt's einfach Kinder, die die Loslösung von den Eltern schon besser können und manche brauchen die Eltern dabei beim Schuleinschreiben, die schaffen die Loslösung nicht, obwohl sie schon reif sind. Also da muss man, glaub ich, sehr vorsichtig sein, das hat oft mit Kind-Eltern-Beziehung was zu tun oder mit Ängsten, ja." (05AT2-TS01: § 55) Eine andere Lehrerin bestätigt dies und ergänzt: „Ob ein Kind sich von den Eltern lösen kann, ist ja von **zwei** Seiten abhängig, nämlich vom Kind, von seiner Entwicklung, und natürlich auch von den Eltern: Lassen die Eltern Kinder los?" (11DR1-TS01: § 7, Hervorhebung im Original)

— **Offenheit gegenüber der Welt** (23 Nennungen): „Aber am wichtigsten ist für mich das Strahlen im Gesicht des Kindes. Wenn das da ist, dann-", sagt eine Kindergärtnerin auf die Frage, woran sie erkennen könne, dass ein Kind „reif" oder bereit für die Schule sei (03KG1-TS01: § 214). Ein offener, der Welt interessiert zugewandter Blick, so sagen viele PädagogInnen (und einzelne MedizinerInnen), sei für sie ein wichtiger Faktor bei der Entscheidung über die Aufnahme. Es ginge um ein erkennbares „waches Interesse an dem Du, an dem Außen, was jetzt da kommt", formuliert eine Klassenlehrerin (11KF1-TS01: § 16). Das äußere sich auch im sozialen Umgang der Kinder untereinander, wie eine Kindergärtnerin beobachtet: „[E]s ist auch schon eine relativ gute soziale Wahrnehmung da. Also die Kinder sind nicht nur in sich und ihren Bedürfnissen, sondern sie beobachten auch sehr, was die anderen tun, und sie ermahnen sich teilweise gegenseitig: »Also du musst jetzt grade sitzen, sonst geht die Geschichte nicht weiter«, und solche Dinge." (07KG2-TS01: § 12) Andere Kindergärtnerinnen erzählen von äußerst präzisen Beobachtungen und Wortmeldungen schulbereiter Kinder, die so zuvor undenkbar seien:

„Kindergärtnerin A: [...] Wir haben jetzt einen Buben, der sitzt da und der schaut da auf die Uhr und sagt: »Es ist jetzt genau« – ich muss da selber immer nachdenken, weil ich find's gar nicht so einfach – »es ist jetzt genau 16 Uhr 17«.

((allgemeines Lachen))

Kindergärtnerin A: Der sagt's so! Das ist-

((gleichzeitiges Sprechen mehrerer Personen; Ausrufe der Verwunderung))

Kindergärtnerin A: Es ist zwölf [nach vier], aber er: 16 Uhr 12, das sagt er, wenn er auf diese Uhr schaut, und er macht **keinen** Fehler. Er ist sechs geworden im Oktober. [...]

Kindergärtnerin B: [...] Das ist eine Entwicklung, nicht nur dass sie die Uhr kennen und antrainiert worden ist, sondern sie werden eben wacher für das, und dadurch verstehen sie's. Das ist ein Reifeprozess." (04KG1-TS01: §§ 348–353, Hervorhebung im Original)

Um was es bei dieser Offenheit und Wachheit gegenüber der Welt letztlich geht, fasst eine Schulärztin/ein Schularzt so zusammen: „Wie steht das Kind bereits in der Welt? Also braucht es diesen Schutz noch – von den vielen Einflüssen geschützt zu werden –, oder geht es da schon hinaus und will eigentlich schon erobern?" (11DR1-TS01: § 21) Ähnlich formuliert es eine Therapeutin: Wichtig sei „diese Bereitschaft zu einem mutigen Schritt in die Welt hinaus, also nicht mehr das ganz emotionell Gebundensein an die Kernfamilie oder an die Mama, sondern natürlich eine gute Anbindung an die eigene Familie, aber dieser **Wunsch** zum Schritt hinaus in die Welt." (07TH2-TS01: § 19, Hervorhebung im Original) Offen für die Welt zu sein setze dabei eine gewisse innere Stabilität voraus, und genau diese hätten die kleineren Kinder noch nicht erworben, erklärt eine Schulärztin/ein Schularzt. Würde man die Kinder trotzdem einschulen, dann habe man SchülerInnen, „die, vor allem im Sozialen, also sehr weit draußen sind, oft nicht so in sich drinnen, sondern eher so Antennen für außen haben und sich sehr leicht ablenken lassen" (09DR1-TS01: § 25).

— **Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserfahrung und -erwartung** (13 Nennungen): „[E]infach viel sicherer in vielen Situationen" seien „schulreife" Kinder, erklärt eine Kindergärtnerin (13KG1-TS01: § 27). Bei der Aufnahmeuntersuchung ist schon die persönliche Begrüßung der Kinder für die PädagogInnen eine wichtige Quelle diesbezüglicher Wahrnehmungen: Nicht zuletzt aus der „Sicherheit, mit der es auf mich

zugeht, mit der es mir die Hand gibt, mit der es mir in die Augen schaut“ (09KF2-TS01: § 7), schließen die PädagogInnen auf das Selbstvertrauen des Kindes. Letztlich geht es den PädagogInnen darum, zu erfahren, ob das Kind bereits ganz selbstverständlich als selbstbewusstes „Gegenüber“ auftreten könne, wie eine unmittelbar im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätige Pädagogin erklärt: „Also kann das Kind mir einfach schon mehr gegenüberstehen, als das Kindergartenkind? Und hat es sowas wie eine, eine, einen Beginn von einer bisschen einer anderen Gelassenheit? Also, wenn ich zum Beispiel eine Aufforderung ausspreche: Kann’s damit umgehen oder kann es sich ein wenig gedulden, kann es warten?“ (11UE1-TS01: § 11) Eine Therapeutin formuliert es mit anderen Worten und exemplarisch für einige andere PädagogInnen: „Da steht ein Kind mit beiden Beinen auf dem Boden – was ja sehr oft nicht der Fall ist *((lacht))*, muss man dazu sagen, aber das wär so ein Bild, ja, dass ich sag: Der steht auf dem Boden und es sprüht ein Funke: Jetzt will ich mehr. So spürbar.“ (11TH1-TS01: § 77) Auf dieser Grundlage würden Kinder auch anders mit Herausforderungen umgehen können. Schulbesuchsrelevante herausfordernde Aufgaben, an denen erkennbar werde, ob sich die Kinder selbst etwas (zu-)trauten, gebe es bereits im Kindergarten, wenn sie bei Spielen „auch einmal alleine im Mittelpunkt stehen“ müssen (09KG1-TS01: § 35), oder direkt bei der Aufnahmeuntersuchung: „[Z]um Beispiel wir geben ihnen dann das Seil in die Hand und sie sollen dann so kleine Seilspringübungen machen. Und dann geht’s uns gar nicht darum, dass die jetzt Seilspringen können, sondern einfach: Wie geht ein Kind mit einer neuen Situation um oder einer Situation, die es jetzt nicht vorher lang geübt hat oder so.“ (08AT1-TS01: § 306)

Sich selbst etwas zutrauen: Hier wird deutlich, dass es den PädagogInnen und MedizinerInnen nicht zuletzt auch darum geht, ob die Kinder die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht haben und Selbstwirksamkeit dort, wo sie auf eigenes Können zurückgreifen, auch erwarten würden – im Grunde geht es hier auch darum, ob die Kinder Gelungenes als solches wahrnehmen, die eigene Leistung einschätzen und auf diese Erfahrung in der Folge Bezug nehmen könnten. Eine Passage aus einem Interview mit KindergärtnerInnen illustriert diesen Aspekt beispielhaft:

„Kindergärtnerin A: Im Sozialen, wenn ihnen gelingt eben, auf etwas zu verzichten oder zu sagen: da darf ein Jüngerer sitzen und sie verzichten auf etwas – wenn ihnen das gelingt, dann sind sie aber auch selber so bestätigt. Die haben da eben auch wieder einen Überblick, auch schon einen Überblick: »**Das** hab ich jetzt gut gemacht« oder, ja: »Da ist mir jetzt was gelungen«, dieses haben sie auch, da sind sie dann ganz gekräftigt-

Interviewerin: -sind sie stolz auf sich selber-

Kindergärtnerin A: -auf sich selber, ja. Aber es fällt ihnen auf, was sie da machen.

Kindergärtnerin B: Sie können das, was sie können, eigentlich schon anders einsetzen, also (gezielter) eigentlich einsetzen: »Ich mach das jetzt.«“ (11KG1-TS01: §§ 17–20, Hervorhebung im Original)

Psychisch-emotionale Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Wie präsent ist der psychisch-emotionale Entwicklungsbereich in den Aufnahmeunterlagen? In sieben von zwölf Unterlagenpaketen sind diese Faktoren mit zumindest einer Frage- oder Aufgabenstellung enthalten. In der Mehrzahl der Pakete sind nur wenige Determinanten berücksichtigt, die zudem in unterschiedlichen Dokumenten abgefragt werden. Die Präsenz psychisch-emotionaler Faktoren ist also sehr gering, überdies sind sie meist eher implizit angesprochen – die jeweiligen Formulierungen können damit auch anders interpretiert werden. Es ist also nicht gewährleistet, dass psychisch-emotionale Faktoren tatsächlich berücksichtigt und protokolliert werden. Insgesamt wirken die Aufnahmeunterlagen in diesem Entwicklungsbereich mit einer Ausnahme inkonsistent und lückenhaft; dies gilt in inhaltlicher Hinsicht ebenso wie für die Verteilung der Faktoren auf die diversen Dokumententypen (so bleibt etwa völlig unklar, warum im Unterlagenpaket einer Schule dieser Entwicklungsbereich trotz teils äußerst umfangreicher Fragebögen und Protokollblätter ausschließlich in der an die Eltern gerichteten „Schulreife“-Darstellung enthalten ist). Im Grunde vermitteln die meisten Dokumente in diesem Bereich den Eindruck, dass die VerfasserInnen keine rechte Vorstellung davon hatten, was warum in welcher Form und in welchem Kontext relevant ist oder sein könnte.

10.1.6 Soziale Determinanten

„Ganz wichtig“ sei es für sie, wie sich Kinder „im Sozialen verhalten, zeigen“ würden, erklärt eine Kindergärtnerin (10KG1-TS01: § 6). Eine Klassenlehrerin und Therapeutin findet freilich, dass die „soziale Schulreife“ auch an Waldorfschulen noch immer „viel zu wenig Beachtung findet“ (02KF2-GP01: § 34). Tatsächlich? In ihrer Außenkommunikation rücken Waldorfeinrichtungen das Soziale gerne in den Vordergrund. Im Kon-

text der SchülerInnenaufnahme ist dieser Entwicklungsbereich aber nicht besonders präsent: Nur gut 15 % der Nennungen (in absoluten Zahlen: 68) in den Interviews sind dieser Determinantengruppe zuzuordnen, die sich aus fünf Faktoren zusammensetzt[38]:

— **Aktiv teilnehmen und GestalterIn sein wollen** (9 Nennungen): Es zeige sich nicht bei allen Kindern, aber bei vielen: „[S]ie können ein ganzes Grüppchen Kinder dirigieren, zum Beispiel anleiten zu einem Tänzchen oder ein Spiel organisieren – »du machst das, du machst das, du machst das«. Und die Kleinen folgen ihnen, das sieht man." (07KG1-TS01: § 13) Das zeichne Kinder aus, die bereit für die Schule seien: „[S]ie leiten gerne die Spiele ein bisschen." (01KG1-TS01: § 104) Diese Kinder sind also in der Lage, eine tragende Rolle zu übenehmen und dabei auch selbstständig zu gestalten. Eine andere Kindergärtnerin weist auf eine Voraussetzung dafür hin: „[I]ch hab das Gefühl, dass das bei den Großen, die schon wirklich schulreif sind, die haben einen richtigen Überblick über die Gruppe. Die haben genau, also die erfassen auch alle Zusammenhänge auch in den Beziehungen untereinander. Ich hab's Gefühl, das können sie noch nicht so gut, wenn sie das noch nicht erreicht haben. Vorher sind sie halt alle so unter sich, jeder macht so seine Sachen, und die Kinder, also die Vorschulkinder, die haben wirklich oft so, das so ganz im Kopf, was in der Gruppe genau abläuft. Also, das fällt mir oft ganz speziell auf." (04KG1-TS01: § 18) „Ich find die Schulkinder, die angehenden Schulkinder, sind so ein bissl die Checker in der Gruppe, also eben dass sie so den Überblick haben", bestätigt eine Kollegin: „Und was mir auch stark auffällt, ist, dass sie es dann verbalisieren[.]" (04KG1-TS01: § 20) Einblick in und Überblick über die Beziehungen untereinander bilden die Basis für diese aktiv gestaltende und (an-)leitende Rolle der älteren Kindergartenkinder – dass hier ein enger Zusammenhang mit einigen der oben skizzierten psychisch-emotionalen Faktoren (z. B. Loslösung von Bezugspersonen und psychische Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung), aber auch mit Faktoren aus dem kognitiven Bereich (z. B. Abstraktionsfähigkeit und Erkennen von Ordnungen, Erinnerungs- und Merkfähigkeit) besteht, ist offensichtlich.

  Jenseits der Rolle als „AnleiterIn" oder „BestimmerIn" im Spiel wollen und können die Kinder in dieser Übergangszeit verantwortungsvolle Aufgaben und Rollen übernehmen, also nicht mehr nur am Alltag teilhaben, sondern aktiv teilnehmen und (mit-)tragen: „[J]a, sie können so kleine Helfer der Tanten werden auch, gell, die sind so, die können die Tanten auch ein bissl vertreten bei den anderen Kindern auch, so die Assistenten können sie werden." (07KG1-TS01: § 19) Eine andere Kindergärtnerin berichtet: „Ich hab's in meiner Gruppe auch so, dass die Sonnenkinder bei Tisch Wasserausschenker oder Kellner dann, abservieren[,] […] und manche, bei denen merk ich, wenn die noch nicht reif sind, dann wollen die das nicht, die finden die Aufgabe als lästig, ja? Während andere, die streiten sich fast: »Darf ich heute Wasserausteiler sein?«" (06KG1-TS01: §§ 34ff)

— **Gruppenfähigkeit** (29 Nennungen): Es wird kaum überraschen, dass „Gruppenfähigkeit" – ein schillernder Begriff – von den PädagogInnen, aber auch von den Schulärztinnen/-ärzten als wichtigster sozialer Faktor für „Schulreife" und damit für die Aufnahmeentscheidung gesehen wird. Was verstehen die Befragten darunter? Einiges davon ist in vorangegangenen Abschnitten bereits angeklungen, etwa der zentrale Aspekt von Gruppenfähigkeit aus Sicht der Befragten: Schulbereite Kinder sollten sich „zurücknehmen" und warten können, verzichten und auch einmal verlieren können, im Grunde also mit Frustrationen im sozialen Miteinander umgehen können. Kinder sollten beim Schuleintritt also in der Lage sein, Rücksicht auf andere zu nehmen, sie sollten, so formuliert es eine Klassenlehrerin, „sich gegenseitig wahrnehmen, sich gegenseitig auch einen Raum geben" (13KF1-TS01: § 12) können. Anderen zuhören zu können sei dafür eine wichtige Voraussetzung, denn nur so sei es möglich, dass ein Kind „sozial mit anderen erspürt: »Da muss ich mich ein bissl zurücknehmen«" (04TH1-TS01: § 23). Umgekehrt sollte ein Kind sich freilich auch in der Gruppe behaupten können (08KF1-TS01: § 9).

  Im Grunde geht es also darum, dass die Kinder einige grundlegende Erfahrungen mit Gruppen gesammelt haben, auf denen sie nun aufbauen können – Erfahrungen, die bei der Aufnahmeuntersuchung vor allem über die KindergärtnerInnen und Eltern und deren Berichte erhoben werden können. Diese Gruppenerfahrung, erklärt eine Schulärztin/ein Schularzt, sei etwa dann gegeben, wenn Kinder „auch leichterdings in andere Gruppen gehen, also sei es jetzt zum Schwimmen, Schwimmkurs oder Turnen,

[38] Nicht näher dargestellt wird eine Sammelkategorie (4 Nennungen), die lediglich Schlagworte (z. B. „soziale Reife") ohne nähere inhaltliche Spezifizierung enthält.

dass sie einfach dort bleiben und sagen, ja: »Da guckst du einmal zu«, okay, die Sicherheit, dass mal jemand da ist, aber sonst gehen sie da hin und machen dort mit, auch wenn sie dort niemanden kennen" (02DR1-TS01: § 63). Es sei wichtig, was das Kind „schon mitbringt an Erfahrungen im Umgang in einer größeren Umgebung, wie es in einer Klasse dann sein wird", ergänzt eine Klassenlehrerin (10AT1-TS01: § 38). „Wie es in einer Klasse dann sein wird" – dieser Zusatz macht deutlich, worauf der Faktor Gruppenfähigkeit abzielt: Es geht darum, dass die Kinder in der Lage sind, gemeinsam in einer Schulklasse zu lernen und zusammenzuarbeiten. Gerade beim Schuleintritt, so ein Klassen- und Förderlehrer, sei es für ein Kind wichtig, „auf andere Kinder einzugehen, mit ihnen so interagieren zu können, dass etwas Gemeinsames entstehen kann, also sich nicht isoliert, einfach macht, was es will, ohne dass es [darauf] eingehen kann, was als Vorgabe von der Lehrperson mal gegeben ist. Das ist schon ein Kriterium." (04AT1-TS01: § 134) Man gestalte die Aufnahmeuntersuchung deshalb auch so, dass ein Eindruck vom Verhalten der Kinder innerhalb einer größeren, mindestens zum Teil „fremden" Gruppe entstehen könne: „[D]eswegen nehmen wir die Kinder auch bevorzugt in der Gruppe, weil man daran schon sehr viel sieht." (ebd.) Für die Schulärztin/den Schularzt an der selben Schule ist diese Gruppenerfahrung gar Voraussetzung für eine Einschulungsempfehlung: „Also, dringend abraten [von einer Einschulung; Anm.] würde ich dann, wenn das Kind erstens einmal diese Denkkräfte noch nicht hat und zweitens den sozialen Umgang in einer Gruppe auch noch nicht richtig gelernt hat. Und da gibt's ja einige." (04DR1-TS01: § 49) „[I]n so einem großen Klassenverband sich zurechtzufinden, das ist oft das, wo die Kinder nicht gut zurechtkommen", erklärt eine mit SchülerInnenaufnahmen befasste Klassenlehrerin: Es könne schon vorkommen, dass „man merkt, dass Kinder einfach dann so beschäftigt sind mit der sozialen Auseinandersetzung, dass sie zu gar nichts anderes kommen können". Allerdings sei dies nicht nur der Fall, „wenn sie früher eingeschult werden, sondern wenn sie zum Beispiel auch bestimmte Sachen einfach in ihrer Familie nicht gelernt haben, ja. Also wenn sie sofort frustriert sind, wenn sie nicht das sofort kriegen, was sie jetzt wollen, oder so." Das sei also „kein Zeichen der äußeren Reifung oder des Herangewachsenseins, sondern das ist so ein Erziehungsphänomen." Und resümierend: „Deswegen ist es schwer, diese Sachen anzuschauen." (08AT1-TS02: §§ 49–54)

— **Helfen und Verantwortung übernehmen wollen** (7 Nennungen): Von vergleichsweise wenigen Befragten explizit, von vielen aber implizit – vor allem beim zuerst dargestellten Faktor „Aktiv teilnehmen und GestalterIn sein wollen" – angesprochen wird das Bedürfnis der Kinder, zu helfen und Verantwortung zu übernehmen. Für die KindergärtnerInnen ist dieses Bedürfnis ein untrügliches Zeichen, dass ein Kind nun ins Schulalter kommt: „Ich erleb das grade [...], dass die Großen den Kleinen helfen sollen, beim Anziehen und beim Ausziehen. Und dass das eben bei den Sonnenkindern dann schon ganz wunderbar funktioniert, dass die mit großem Eifer den Kleinen helfen, Schuhe anziehen und Schuhe ausziehen und so weiter[.] (06KG1-TS01: § 27) Diese Kinder, erklärt eine Kollegin, würden immer öfter „kommen und fragen: »Kann ich das auch noch, kann ich helfen?«" Gerne würden sie „den Kleinen austeilen auch Sachen. Oder zum Beispiel, wir haben auch so ein kleines Spiel vor dem Rausgehen, wenn wir auf die Toilette warten. Und da dürfen sie schon manchmal bei den Kleinen mithelfen, und das ist eine sehr – das merkt man, dass sie das sehr schätzen, irgendwie." (01KG1-TS01: §§ 15ff) „[S]ie sind gute Helfer, sie können zupacken", bestätigt eine andere Kindergärtnerin (09KG1-TS01: § 32). Eine Kollegin hebt eine zweite Seite hervor: „Ich find, was ein Schulkind auszeichnet, ist dieses »eine Not sehen« und ohne Aufforderung diese Not wenden wollen, ändern wollen." (09KG1-TS01: § 30)

— **Regeln einhalten können** (2 Nennungen): Mit nur zwei Nennungen fast nicht präsent ist ein in der Schule recht wichtiger Faktor: das Einhalten von Regeln. In einer in Deutschland durchgeführten Delphi-Studie, die der Frage nachging, welche Kompetenzen LehrerInnen von SchulanfängerInnen erwarten, wird das Einhalten von Regeln von den insgesamt 169 befragten LehrerInnen als die bedeutendste soziale Kompetenz eingeschätzt (Riebel/Jäger 2008: 136). Auch in anderen Untersuchungen scheint das Erfassen und Einhalten von Regeln („Regelbewusstsein") ganz selbstverständlich als relevanter Faktor im sozialen Entwicklungsbereich auf (vgl. etwa Pohlmann-Rother et al. 2011; Plehn 2012), ebenso in diversen Handreichungen und Beobachtungsbögen für die Entwicklungsbegleitung von Kindergartenkindern bis zum Schuleintritt (vgl. etwa Pesch 2005; Ulich/Mayr 2006; Stundner 2010). Warum also nicht unter WaldorfpädagogInnen und an Waldorfschulen tätigen Schulärztinnen und -ärzten?

Im Waldorfkindergarten werden Regeln selten explizit gemacht, sie bleiben – vor allem über die Rhythmisierung und Ritualisierung des Alltags und der alltäglichen Verrichtungen – implizit. Saßmannshausen

(2010: 57f) spricht diesbezüglich vom „Freiraum des kindlichen Handelns innerhalb eines [von den KindergärtnerInnen; Anm.] erarbeiteten Gewohnheitsraumes“, oder pointierter: „Die Kinder tun, was sie wollen – in einem sicheren Gewohnheitsraum“. Und weiter:

„Kinder, die im Rahmen bestimmter verinnerlichter Gewohnheiten und Rituale täglich zusammen essen, entfalten einen Sinn für soziale Verantwortlichkeit. Ebenso, wenn die älteren Kinder den kleinen Kindern helfen, zum Beispiel ihre Regenkleidung und Schnürschuhe anzuziehen. Das Thema soziales Verhalten wird an keiner Stelle angesprochen, aber an vielen Stellen aus dem Alltag heraus gelebt. Die Befriedigung des kindlichen Urbedürfnisses, dass alles, was nicht in Ordnung ist, wieder in Ordnung gebracht werden kann, angefangen bei kleinen Reparaturen bis hin zu seelischer Trauer, weil ein Kind einem anderen etwas kaputt gemacht hat, führt zur Achtung vor dem anderen und der Welt.“ (ebd.: 59)

Soziale Regeln sind damit nicht inexistent, sie erscheinen allerdings nicht in Form expliziter Regelkataloge. Im Vordergrund steht das Anlegen „guter Gewohnheiten“ von klein auf und aus dem Alltag heraus, vor allem über die Vorbildwirkung der Erwachsenen. Es ginge um „gute Gewohnheiten statt Ermahnungen“, wie Christiane Kutik (2000: 92) es prägnant formuliert, und dabei gelte: „Gebärden sind wichtiger als Worte“ (ebd.: 99). Gerade mit Blick auf den Schuleintritt wird aber im waldorfpädagogischen Bereich dem Erlernen sozialer Regeln, allgemeiner: dem Bewusstwerden, dass Regeln gelten, ein hoher Stellenwert beigemessen, denn: „Wenn frühzeitig soziale Lebensregeln gelernt werden, können Gemeinschaften entstehen, in denen jeder einzelne und alle gemeinsam sich mit ihren Interessen und Fähigkeiten einbringen können.“ (Lang 2008: 62; vgl. Lang o. J., 2009) KindergärtnerInnen berichten ohnehin, dass die Kinder im letzten Kindergartenjahr „zum Sommer hin“ eine Vorliebe für Regelspiele entwickeln würden (11KG1-TS01: § 104) – ein Entwicklungsschritt, der gemeinhin auch als Vorbereitung auf schulisches Lernen verstanden wird (vgl. etwa Joswig 2013; Zimpel 2014).

Das Einhalten von Regeln, so ist zu vermuten, wird von den befragten WaldorfpädagogInnen und MedizinerInnen selten explizit genannt, weil es im elementarpädagogischen Waldorfbereich selten explizit wird, vielmehr implizit in den alltäglichen Verrichtungen und damit auch in einer Reihe von anderen Determinanten enthalten ist. Um die Relevanzgewichtung der Befragten genau zu erheben, hätte die Bedeutung dieses Faktors ausdrücklich und standardisiert abgefragt werden müssen – was in dieser explorativen Untersuchung konzeptionell nicht vorgesehen war.

— **Sozial-kommunikative Fähigkeiten** (17 Nennungen): Wenn es im Zusammenhang mit dem Schuleintritt um sozial-kommunikative Fähigkeiten geht, ist in populären Auflistungen von Schulreife- oder Schulfähigkeitsmerkmalen oft von „sozialer Kompetenz“ oder „Sozialkompetenz“ die Rede. Auch in wissenschaftlichen Arbeiten wird dieser Begriff gerne genutzt (etwa Pohlmann-Rother et al. 2011). Dem wird hier bewusst nicht gefolgt: Der Kompetenzbegriff – nicht von ungefähr ursprünglich aus der Wirtschaft stammend – beschränkt sich im wesentlichen auf die Funktionalität im ökonomischen Prozess und ist an der Anpassungsfähigkeit an eine globalisierte Ökonomie ausgerichtet (vgl. Oidtmann/Stadelhofer 2013). Er propagiert „indirekt ein vorrangig technizistisch-instrumentelles Selbst- und Weltverhältnis“ (Gunia 2012: 1). Sozial-kommunikative Fähigkeiten enthalten gleichwohl Aspekte, die oft unter der Catch-all-Phrase „soziale Kompetenz“ zusammengefasst werden, etwa Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Rollenflexibilität, die Fähigkeit, Respekt zu zeigen, Ambiguitätstoleranz oder auch die sehr wichtige Fähigkeit, eine Interaktion auf der Grundlage einer angemessenen Einschätzung der Bedürfnisse und Wünsche der anderen Beteiligten beginnen, führen und gestalten und beenden zu können – eine Fähigkeit, die Brent D. Ruben (auf den sich viele deutschsprachige AutorInnen bei der Definition sozialer Kompetenz beziehen) als „Interaktionsmanagement“ (Ruben 1976: 341) bezeichnet. Für all das greifen auch die befragten PädagogInnen und MedizinerInnen gerne auf den Soziakompetenz-Begriff zurück – und verzichten dabei auf nähere Erläuterungen, was genau darunter zu verstehen sei. Ins Detail gehen die Befragten eher, wenn sie unabhängig vom Kompetenzbegriff mit Blick auf den Schuleintritt die Bedeutung sozialer Fähigkeiten hervorheben: Kleinere Kinder, die eigentlich noch nicht bereit für die Schule seien, seien „noch mehr ichbezogen und noch nicht so mit Teilen oder so miteinander so richtig Spielen“, erläutert etwa eine Hortpädagogin (14HO1-TS01: § 35) und macht damit zugleich deutlich, dass sich sozial-kommunikative Fähigkeiten mit der oben dargestellten Gruppenfähigkeit teils überschneiden – etwa, wenn es darum geht, verzichten zu können, zuhören zu können, aufeinander einzugehen, „viele diese Dinge“, wie es eine Kindergärtnerin formuliert (03KG1-TS01 § 218). „Diese Dinge“, die nichts anderes als das sind, „wie man eigentlich miteinander umgeht“ (09DR1-TS01:

§ 47), sind für den Schulbesuch wichtig, darin sind sich die Befragten einig. Deshalb achte sie, erklärt eine direkt an der Schnittstelle Kindergarten/Schule tätige Pädagogin, besonders auf das Soziale, „also […] wie nimmt das Kind sich wahr, um sozial mit den anderen Kindern gut umgehen zu können“ (08UE1-TS01: §§ 37ff). Rubens „Interaktionsmanagement“, das hier angedeutet wird, steht bei diesem Umgang miteinander für viele im Mittelpunkt: Bei „schulreifen“ Kinder könne man davon ausgehen, dass sie

„schon auch bereits kommen zu einem bestimmten Gespür für »was ist gerade angebracht, welches Verhalten ist gerade angebracht«, nicht unbedingt, dass sie es schon tun, aber dass sie es spüren, ja, dass das jetzt gar nicht so in Ordnung ist, was ich grad tue, weil vielleicht verhalten sich alle anderen anders oder vielleicht spür ich schon, dass der Erwachsene mir gegenüber sich was anderes wünscht. Oder sind sie eben noch wirklich so im eigenen Tun, oft auch in der eigenen Bewegung so gefangen, dass sie gar nicht wahrnehmen, dass jetzt was anderes richtig wäre auch[.]“ (07TH2-TS01: § 21)

Soziale Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Die nähere Durchsicht der Aufnahmeunterlagen zeigt: Soziale Determinanten finden sich in acht der zwölf vorhandenen Unterlagenpakete, sie sind dabei (in sehr unterschiedlichem Ausmaß) gleich an sechs Standorten in Vorlagen, Leitfäden oder Protokollblättern für das sogenannte Elterngespräch enthalten. Warum das? Die sozialen Bestimmungsfaktoren von „Schulreife“ können nur zum kleineren Teil in der Aufnahmeuntersuchung des Kindes durch das Aufnahmegremium erhoben werden – erst recht, wenn kein eigener „Gruppenteil“ vorgesehen ist. Eine zweite Schwerpunktsetzung fällt auf: Unter den kindbezogenen Determinanten sind nur die sozialen Faktoren in keinem schulärztlichen Anamnesebogen vertreten. Der soziale Entwicklungsbereich ist damit der einzige, bei dem es eine klare Zuständigkeitsabgrenzung zwischen MedizinerInnen und PädagogInnen gibt.

Was werden die Eltern in den Elterngesprächen themenbezogen gefragt? Am häufigsten wird nach den Kontakten des Kindes zu Gleichaltrigen und Geschwistern und nach seiner Stellung in Peergroups und unter den Geschwistern gefragt. Auch das soziale Verhalten in der Familie und in außerfamiliären Gruppen wird manchmal thematisiert: „Erzählen Sie etwas über Ihr Kind – Was, wo, mit wem spielt das Kind gerne – was tut es gerne, wenn es allein ist – hilft es in Haushalt, Werkstatt, Garten, hat es kleine Pflichten, andere Beschäftigungen wie Malen, Musizieren, Geschichten hören […] (Was »lebt« in der Familie?)“ „Wie verhält sich Ihr Kind, wenn es tätig ist? In der Gruppe und alleine? (konzentriert, verspielt, selbstständig, nach Anleitung, kann sich selbst beschäftigen, braucht Unterhaltung etc.)“ Bemerkenswert ist, dass im Elterngespräch häufig auch nach der Einschätzung der KindergärtnerInnen (bei QuereinsteigerInnen: der LehrerInnen) gefragt wird. So etwa in jenen Protokollblättern, in denen es – mit einer Geschlechterzuordnung, die durchaus Fragen zu den Rollenbildern der VerfasserInnen dieser Dokumente aufwirft – heißt: „Soziales Verhalten: Wie hat die Kindergärtnerin/der Lehrer das Verhalten des Kindes gesehen?“ Dass hier das Urteil der KindergärtnerInnen über den Umweg der Eltern eingeholt wird, wirft ein Schlaglicht auf das Verhältnis zwischen LehrerInnen und KindergärtnerInnen.

Inhaltlich durchdacht und konzeptionell gut ausgearbeitet wirkt im sozialen Entwicklungsbereich letztlich nur eines dieser Dokumente: In einem „Fragebogen für [sic!] die Entwicklung Ihres Kindes“, den die Eltern vor der Aufnahmeuntersuchung auszufüllen haben, ist ein eigener, insgesamt sechs Punkte umfassender Abschnitt zur „sozialen Kompetenz“ enthalten. Soziale und psychisch-emotionale Faktoren werden hier zwar teils vermischt, im Kernbereich der sozialen Entwicklung wird aber unter anderem nach dem Regelverständnis und -bewusstsein sowie nach den Beziehungen zu anderen Kindern gefragt. Die Leitfäden und Protokollblätter für das Elterngespräch bleiben – so wie die zur Orientierung gedachten „Schulreife“-Darstellungen – im Vergleich eher fragmentarisch, die Protokollblätter für die Aufnahmeuntersuchung des Kindes durch das Aufnahmegremium konzentrieren sich fast alle auf den Einzelfaktor der Gruppenfähigkeit.

10.2 Umfeldbezogene Determinanten

„[D]ie Umstände – die Eltern, der Kindergarten, der Lebenslauf“: Für eine Schulärztin/einen Schularzt ist klar, was nach den physisch-motorischen und den kognitiven Fähigkeiten die dritte wichtige Dimension bei der Beurteilung von „Schulreife“ und bei der Aufnahmeentscheidung ist (05DR1-TS01: § 7). „Die Umstände“ sind – sieht man vom „Lebenslauf“ ab, der selbst wesentlich von ihnen geformt wird – nichts anderes als

die entwicklungsrelevanten Umfelder der Kinder und die davon ausgehenden Einflusswirkungen. Nach den kindbezogenen Bestimmungsfaktoren von „Schulreife“ und Aufnahmeentscheidung stellen die umfeldbezogenen Faktoren die zweite große Determinantengruppe dar. Zu verstehen sind darunter vor allem die Lernchancen, Lernanregungen und Lernerfahrungen des Kindes, die Art und Qualität der Unterstützung der kindlichen Entwicklung sowie lern- und schulbesuchsrelevante prägende Einflüsse und einschneidende Erfahrungen in zumindest fünf Kontexten (wobei Wechselwirkungen zwischen dem Kind und diesen Kontexten sowie zwischen den verschiedenen Kontexten mit zu bedenken sind): Eltern und Herkunftsfamilie im weiteren Sinn; FreundInnen und Peergroups; Nachbarschaft; formell pädagogische lokale Angebote und Dienstleistungen sowie formell nicht-pädagogische lokale Angebote und Dienstleistungen.

Im Vergleich zur kindbezogenen Determinantengruppe ist die umfeldbezogene den PädagogInnen und MedizinerInnen freilich wenig bewusst: In den Interviews werden sie insgesamt lediglich elf Mal explizit angesprochen. Zwei der genannten umfeldbezogenen Faktoren sind in den Interviews überhaupt nicht präsent: Nicht erwähnt werden die Nachbarschaften, in denen die Kinder aufwachsen, wobei hier nicht nur die dort lebenden Menschen (nicht zuletzt die SpielgefährtInnen) als entwicklungsrelevanter Kontext von Bedeutung sind, sondern das Wohnumfeld insgesamt, etwa auf sozioökonomischer, baulich-gestalterischer oder räumlicher Ebene. Ebenfalls nicht erwähnt werden die formell nicht-pädagogischen lokalen Angebote und Dienstleistungen für kleinere Kinder und Kinder im Vorschulalter, etwa in Bereichen wie Kunst und Kultur, Umwelt und Natur oder Sport und Freizeit – mit all den damit verbundenen Institutionen, Bezugspersonen (z. B. GruppenleiterInnen, TrainerInnen) und natürlich auch (Spiel-)KameradInnen.

10.2.1 Eltern und Herkunftsfamilie im weiteren Sinn

Für die Entwicklung von Kindern von zentraler Bedeutung sind natürlich die Eltern bzw. Herkunftsfamilien und die dort gegebenen Lebensbedingungen. Diesem Bereich zuzuordnen sind auch Einzelereignisse oder Prozesse innerhalb der Familie, die die kindliche Entwicklung stark beeinflussen oder prägen, etwa eine Übersiedlung samt damit verbundenem Wechsel der verschiedenen Umfelder, die Trennung oder Abschiebung von Angehörigen oder ein Todesfall in der Familie. Der elterliche und familiäre Einfluss auf die Entwicklung des Kindes ist für die Befragten offenbar so selbstverständlich, dass er im Zusammenhang mit „Schulreife“ nur selten eigens erwähnt wird – darin dürfte wohl der Hauptgrund für die geringe Zahl an Nennungen umfeldbezogener Determinanten im Rahmen der Interviews zu sehen sein. Prägende Einzelereignisse und Prozesse werden von den PädagogInnen und MedizinerInnen dagegen sehr wohl ausdrücklich als bedeutsam für ihre Aufnahmeentscheidung angesprochen. Der Verweis auf den Einfluss „familiärer Probleme“ liegt auch mit Blick auf den Schuleintritt nahe – etwa im Zusammenhang mit der Frage, ob bei einer frühzeitigen Einschulung eine besondere Förderung dieser Kinder nötig sei: „[I]ch glaub, mehr Förderbedarf ist normal aus irgendwelchen Teilleistungsschwächen als durch das zu frühe Einschulen“, stellt hierzu eine Klassenlehrerin fest, und eine Kollegin ergänzt: „oder familiäre Probleme“ (09AT1-TS03: §§ 78ff).

Eine Schulärztin/ein Schularzt achtet bei der Aufnahmeuntersuchung im Bereich der umfeldbezogenen Faktoren vor allem auf einschneidende belastende Ereignisse in der Familie – und empfiehlt in solchen Fällen durchaus auch eine Rückstellung des Kindes: „Und dann rat ich auch noch Eltern [von einer Einschulung; Anm.] ab, wenn irgendwelche familiären Geschehnisse das Kind destabilisiert haben aus irgendeinem Grund. Sei es jetzt, dass es einen Familienwechsel hatte oder jemanden verloren hat oder so und man merkt, es ist in einer instabilen und sehr verletzlichen Phase. Ich find, dass die Einschulungsphase für die Kinder ganz, ganz enorm tief hinein in das Kind geht, also es wird sehr schutzlos.“ (11DR1-TS01: § 60; vgl. 07DR1-TS01: §§ 124ff) Eine allgemeine Regel kann daraus freilich nicht gemacht werden, wie der Bericht einer Klassenlehrerin über einen Buben in ihrer Klasse zeigt, der aufgrund des Todes seiner Mutter kurz vor dem Schuleintritt zurückgestellt worden war und nun „bei mir eindeutig ein Jahr zu alt“ sei (08KF1-TS01: §§ 209–215).

10.2.2 FreundInnen und Peergroups

Die größte Bedeutung unter den relevanten Kontexteinflüssen messen die PädagogInnen und MedizinerInnen den FreundInnen der Kinder und den Peergroups, in die sie eingebunden sind, bei. Auch hier gilt: Diesem Bereich zuzuordnen sind auch Einzelereignisse oder Prozesse innerhalb der Freundeskreises und Peergroups, die die kindliche Entwicklung stark beeinflussen oder prägen, etwa der Verlust von FreundInnen

durch das Beschreiten unterschiedlicher Bildungswege, durch Übersiedlung, Abschiebung oder durch einen Todesfall. Wie wirkt sich das auf die Aufnahmeentscheidung aus? Im Aufnahmegremium einer Schule wird der Standardfall dargestellt: „Wenn das Kind mit den Freunden aus dem Kindergarten dann in die 1. Klasse kommt – ist für das Kind so gut", erklärt eine Lehrerin. Wenn es aber von seinen FreundInnen getrennt werde, würden entweder diese Freundschaften darunter leiden, „oder das Kind wird traurig und wird resignieren dann im Kindergarten und nicht glücklich sein, weil seine Freunde schon- [zur Schule gehen; Anm.]." (06AT1-TS01: §§ 138ff) Vor diesem Hintergrund wird bei Aufnahmeentscheidungen verbreitet darauf geachtet, bestehende Freundeskreise möglichst nicht zu trennen (vgl. etwa 08DR1-TS01: §§ 27–35; eher skeptisch zur Berücksichtigung solcher Faktoren: 07TH2-TS01: §§ 47ff).

10.2.3 Formell pädagogische lokale Angebote und Dienstleistungen

Hinter dieser etwas umständlichen Bezeichnung verbergen sich die auf lokaler Ebene angesiedelten und ausdrücklich pädagogischen Angebote und Dienstleistungen, die dahinter stehenden Institutionen und die damit verbundenen Bezugspersonen für kleinere Kinder und Kinder im Vorschulalter, etwa Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kindergärten und Tagesmütter/-väter. Wie bei den vorangegangenen umfeldbezogenen Faktoren gilt auch hier: Diesem Bereich zuzuordnen sind auch einzelne mit diesen Institutionen und/oder Personen verbundene Ereignisse oder Prozesse, die die kindliche Entwicklung stark beeinflussen oder prägen, etwa Trennungs- und Verlusterfahrungen, häufige Wechsel von einer Institution in die andere und Ähnliches. Letzteres erwähnt im Interview auch eine Pädagogin, die unmittelbar an der Schnittstelle von Kindergarten und Schule tätig ist:

> „Interviewerin: Und wie alt sind die [Kinder], so wenn du die Geburtstage so überblickst?-
>
> Lehrerin: -Also das jüngste Kind wurde jetzt im November oder Dezember sechs, das älteste Kind wurde jetzt gerade, gerade sieben.
>
> Interviewerin: Aha, aber ihr habt den Stichtag, ja, wie jede Schule, 31. 8.?
>
> Lehrerin: Ja, aber dieses eine, also dieses Kind, was noch so sehr jung ist, das wurde schon frühzeitig sozusagen eingeschult, aber halt in die Vorschulklasse, weil sonst hätte das Kind wieder einen Wechsel im Kindergarten gehabt und noch wieder einen Wechsel in die Schule, und das wollte die Mutter nicht. Und dann hat sie gesagt, dann gleich[.]" (08UE1-TS01: §§ 20–23)

10.2.4 Umfeldbezogene Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Auch wenn ihre Auswahl wenig umfassend ist und eher zufällig wirkt: In immerhin zehn der zwölf Unterlagenpakete sind umfeldbezogene Faktoren berücksichtigt. Im Vergleich zu den Interviews kommt den Kontexteinflüssen in den Aufnahmeunterlagen damit eine deutlich wichtigere Rolle zu. Eingeholt werden die Informationen über die entwicklungs- und insbesondere die einschulungsrelevanten Kontexteinflüsse in erster Linie über die Befragung der Eltern: Gleich an sieben Schulen finden sich die umfeldbezogenen Determinanten nämlich in den Leitfäden oder Protokollblättern für das sogenannte Elterngespräch. An einer weiteren Schule wird ein vorab von den Eltern auszufüllender „Elternfragebogen" zur Erhebung genutzt. Daneben finden sich Fragen nach einzelnen umfeldbezogenen Faktoren in vier schulärztlichen Anamnesebögen sowie in einem von den KindergärtnerInnen für abgehende Kinder auszufüllenden Einschätzungsbogen. Dagegen enthält keine einzige der zur Orientierung genutzten „Schulreife"-Darstellungen umfeldbezogene Determinanten.

Nachdem die Informationen über entwicklungsrelevante Kontexteinflüsse primär über die Eltern eingeholt werden, überrascht es kaum, dass inhaltlich Fragen zur familiären Situation (Eltern und Herkunftsfamilie) dominieren. Thema gezielter Nachfragen ist dabei etwa die Betreuungssituation des Kindes in der Familie, immer wieder werden außerdem die Geschwister, ihr Verhältnis zueinander und ihr Alter angesprochen. Nur in zwei Fällen werden die familiären Lebensbedingungen in zeitlicher und/oder räumlicher Hinsicht erhoben, indem nach dem typischen Tagesablauf und der räumlichen Umgebung des Kindes (Stadt/Land, Wohnung/Haus, Garten) gefragt wird. Die Fragen nach der räumlichen Umgebung schließen indirekt das nachbarschaftliche Umfeld ein, das damit, anders als in den Interviews, zumindest in räumlicher Hinsicht in zwei Fällen berücksichtigt wird. Nur selten angesprochen werden FreundInnen und Peergroups des Kindes.

Stärker in den Aufnahmeunterlagen präsent sind formell pädagogische Angebote und Dienstleistungen auf lokaler Ebene wie Kinderkrippen, Kindergärten, Vorschulklassen oder Tagesmütter/-väter. Vergleichsweise umfassend heißt es dazu im Leitfaden für das Elterngespräch an einer Schule: „Wer hat das Kind in erster Linie betreut? Wurde es auch außerhalb der Familie betreut? Wenn ja: von wem? War das Kind bei einer Tagesmutter? Wie lange? War es in einem Kindergarten? Seit wann? Wo?" Anders als in den Interviews sind in den Aufnahmeunterlagen durchaus auch formell nicht-pädagogische Angebote und Dienstleistungen angesprochen. „Wie verlaufen die Nachmittage?", wird hierzu an einer Schule im Leitfaden zum Elterngespräch gefragt und beispielhaft präzisiert: „Betreuung des Kindes, Programme wie Musikerzeihung [sic!], Turnen etc., Spielzeiten, Wochenstruktur, spontane Freizeitaktivitäten […] etc." In einem schulärztlichen Anamnesebogen heißt es: „Tun/Spielen/Medien: Im sozialen Umfeld, was macht es [das Kind; Anm.] gerne, auch Künstlerisches?" Hier wird ein Bereich angesprochen, der in den Interviews in eigenständiger Form kaum thematisiert wird: die Medien und ihre Nutzung. Bei den Medien, die in den Aufnahmeunterlagen vergleichsweise stark präsent sind, kann im Grunde von einer eigenen umfeldbezogenen Determinante gesprochen werden, denn ohne Zweifel stellen auch sie einen einflussreichen entwicklungsrelevanten Kontext dar. Sie lediglich den Eltern und der Herkunftsfamilie zuzuordnen, griffe freilich zu kurz: Die Medien liegen quer zu allen bisher genannten Kontextfaktoren und sind in den verschiedensten Lebensbereichen präsent und wirksam. Bei der Lektüre der Fragen nach den Medien und ihrer Nutzung fällt allerdings auf: Die Entwicklung zur Digitalität ist hier fast ausnahmslos bei der CD stehengeblieben. In einer Zeit, in der Kinder im Krabbelalter die Displays der Smartphones ihrer Eltern und älteren Geschwister mit perfekten Wischbewegungen „bedienen" und über Skype oder ähnliche Internet-Dienste mit ihren Großeltern kommunizieren, wird hier nach Radiogeräten, (Kinder-)Kassetten samt Rekordern und nach CDs gefragt. Was hier ungewollt deutlich wird, ist eine zutiefst analoge Perspektive auf eine fremd gebliebene digitale Welt.

10.3 Institutionsbezogene Determinanten

Von sich aus, also unaufgefordert bringen die Befragten immer wieder Bestimmungsfaktoren für „Schulreife" ein, die weder mit dem Kind, noch mit seinem unmittelbaren Umfeld verbunden sind, sondern mit den an der Einschulung beteiligten pädagogischen Institutionen, insbesondere mit dem abgebenden Kindergarten, der aufnehmenden Schule und den dortigen Rahmenbedingungen.[39] Diese institutionsbezogenen Faktoren werden nicht bewusst angesprochen, ihre Existenz wird oft sogar ausdrücklich verneint – um dann wenig später neuerlich bestätigt zu werden, ohne dass dies den SprecherInnen selbst auffiele. Dieses Vorgehen ist widersprüchlich, aber erklärbar: Die PädagogInnen und MedizinerInnen beharren im Grunde darauf, dass nicht sein könne, was nicht sein dürfe. Warum? Immer wieder wird berichtet, dass institutionsbezogene Faktoren Rückstellungsentscheidungen des Aufnahmegremiums in der Praxis „umdrehen" können. Konkret heißt dies: Das Aufnahmegremium trifft eine kindbezogen begründete Entscheidung, typischerweise eine Rückstellungsempfehlung an die Eltern, da das Kind noch nicht „schulreif" sei und besser noch ein Jahr im Kindergarten oder in einer Vorschulklasse „nachreifen" solle. Diese Entscheidung wird nun allerdings von einem oder mehreren institutionsbezogenen (und daher einer gänzlich anderen Logik folgenden) Faktor(en) ausgehebelt. Fünf dieser Faktoren kommen dafür in Frage, wobei Wechselwirkungen die Regel sind:

10.3.1 Klassensituation

Unter den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten sehr verbreitet ist die Ansicht, dass bei der Aufnahme „über die reine Wahrnehmung des Kindes hinaus" (04AT1-TS01: § 173) auch die Zusammensetzung der künftigen Schulklasse zu berücksichtigen und daher „die Gruppe als Gesamtes anzuschauen" (04KF1-TS01: § 81) sei, dass also unabhängig von den kindbezogenen Determinanten eine Klasse so zusammenzustellen sei, dass daraus auch wirklich eine Gemeinschaft, ein „Klassengeist" (04DR1-TS01: § 29) entstehen könne. Man müsse deshalb das einzelne Kind auch unter dieser Perspektive betrachten, denn „[w]enn das dann gar so

[39] In den Interviews sind die institutionsbezogenen Faktoren stärker vertreten als die umfeldbezogenen. Der Abstand zu den kindbezogenen Determinanten bleibt aber groß: Insgesamt 41 Nennungen können dem institutionsbezogenen Bereich zugeordnet werden, dem kindbezogenen Bereich zwölfmal so viele. Anders als die kindbezogenen wurden die institutionsbezogenen Faktoren in den Interviews freilich nicht aktiv angesprochen.

stark auseinanderklafft, ist das einfach nicht gut“ (03KF1-TS01: § 149). Vier zu berücksichtigende Aspekte werden dabei genannt[40]:

— Ein erster Aspekt ist die **Klassengröße**: Klassen mit großer SchülerInnenzahl gelten unter den PädagogInnen und MedizinerInnen als schwerer zu „führen“, als kleinere Klassen. Je höher die Zahl der bereits aufgenommenen Kinder in einer Klasse ist, desto eher wird daher für weitere angemeldete Kinder eine Rückstellung vorgeschlagen, weil das Kind noch nicht „schulreif“ sei. Umgekehrt werden im Fall einer geringen Klassengröße häufig auch Kinder aufgenommen, deren „Schulreife“ bei durchschnittlicher Klassengröße zumindest kontrovers diskutiert würde.

— Die **Altersverteilung** innerhalb der Klasse ist ein zweiter Aspekt. Auch die an Waldorfschulen üblichen Jahrgangsklassen sind diesbezüglich alles andere als homogen. Die PädagogInnen und MedizinerInnen unterscheiden deshalb gerne zwischen „alten“ und „jungen“ Klassen, also Klassen mit besonders vielen „älteren“ oder „jüngeren“ Kindern. Je nach Überzeugungen und Erfahrungen der Mitglieder des Aufnahmegremiums und in Wechselwirkung mit anderen institutionsbezogenen Faktoren folgt daraus, dass „junge“ Kinder bei einer ohnehin „jungen“ Klasse eher für „schulreif“ erklärt und aufgenommen werden, als bei einer „alten“ Klasse (die sie vielleicht überfordern würde) – oder umgekehrt: dass „junge“ Kinder eher bei einer „alten“ Klasse für „schulreif“ erklärt und aufgenommen werden, weil man sich dadurch eine ausgewogenere Klassenzusammensetzung und eine stärkere Anregung der „jungen“ Kinder verspricht.

— Die **Zahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf** wird in den Interviews nur indirekt und implizit thematisiert. Im Fall von Klassen, in denen der Anteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf aus Sicht des Aufnahmegremiums hoch ist – eine Einschätzung, die mit anderen institutionsbezogenen Faktoren, insbesondere mit der Berufserfahrung und Qualifikation der Lehrperson verknüpft ist –, werden für die Klasse angemeldete „Kann-Kinder“ oder noch jüngere Kinder eher als noch nicht „schulreif“ eingeschätzt und für sie eine Rückstellung empfohlen, als bei einem niedrigen Anteil besonders förderungsbedürftiger Kinder. Dahinter steht offenkundig die Annahme, dass vergleichsweise früh eingeschulte Kinder ebenfalls einen erhöhten Förderungs-, zumindest aber Betreuungsbedarf hätten.

10.3.2 Lehrperson (KlassenlehrerIn)

Neben der Klassensituation ist die konkrete Lehrperson – die/der KlassenlehrerIn der künftigen 1. Klasse – ein die Aufnahmeentscheidung mitbestimmender Faktor. Von Bedeutung sind dabei vor allem drei Dimensionen:

— Ein wichtige Rolle spielt die **Berufserfahrung** der klassenführenden Lehrperson: Je erfahrener diese als (Erstklass-)LehrerIn ist, umso mehr wird das Aufnahmegremium ihr die erfolgreiche Führung einer 1. Klasse zutrauen, die hinsichtlich ihrer Zusammensetzung sehr heterogen ist und eine große Bandbreite an unterschiedlichen Anforderungen an die Lehrperson stellt. Jüngere Kinder und „Kann-Kinder“ werden daher bei erfahrenen KlassenlehrerInnen eher als „schulreif“ eingeschätzt und aufgenommen, als dies bei BerufseinsteigerInnen der Fall ist.

— Auch der fachlichen **Qualifikation** der Lehrperson kommt im Zusammenhang mit der Aufnahmeentscheidung eine wichtige Rolle zu: Verfügt sie über eine abgeschlossene (Waldorf-)LehrerInnenausbildung? Kann sie andere pädagogische Ausbildungen vorweisen? Hat sie themennahe Fachausbildungen absolviert und sich relevante Zusatzqualifikationen etwa im therapeutischen, förder- oder freizeitpädagogischen Bereich erarbeitet? Je mehr dieser Qualifikationen eine Lehrperson vorweisen kann, desto eher traut ihr das Aufnahmegremium den Umgang mit einer als „anspruchsvoll“ wahrgenommenen 1. Klasse zu und desto eher werden Kinder aufgenommen, die aus Sicht des Aufnahmegremiums auch zurückgestellt werden könnten.

— Die Aufnahmeentscheidung beeinflussen kann auch der **persönliche Bezug** einer Lehrperson zum jeweiligen Kind – vor allem in jenen Schulen, in denen die/der künftige ErstklasslehrerIn Teil des Aufnah-

[40] Zwei weitere Aspekte – die Geschlechterverteilung und die Verteilung der Erst- und Zweitsprachen – können Aufnahmeentscheidungen ebenfalls beeinflussen, werden in den Interviews aber nicht angesprochen.

megremiums ist oder bei der SchülerInnenaufnahme um ihr/sein Urteil gefragt wird. Der persönliche Bezug ist nicht zu verwechseln mit persönlicher Bekanntschaft zwischen LehrerIn und Kind, es handelt sich vielmehr um die Selbsteinschätzung der Lehrperson, besonders gut mit herausfordernden Kindern umgehen zu können, oder um die Wahrnehmung, dass ein bestimmtes Kind „definitiv zu mir gehört" (09KF1-TS01: § 290). Gerade im Fall von Kindern, deren Aufnahme das Aufnahmegremium zwiespältig sieht, kann dem eine entscheidende Rolle zukommen.

10.3.3 Strategische Überlegungen auf Schulebene

„Nach meiner Beobachtung", so die deutsche Erziehungswissenschafterin Margarete Kaiser, Leiterin eines großen Waldorfkindergartens, „spielen zunehmend wirtschaftliche Aspekte eine bedeutende Rolle, die Kinder früher in die Waldorfschule aufzunehmen. Durch den gesellschaftlichen Druck, der auf die Eltern übergeht, die Kinder vorzeitig einzuschulen, fragen diese immer früher bei der Waldorfschule nach einem Schulplatz. Werden diese Kinder nicht aufgenommen, wechseln die Eltern zu anderen Schulträgern. Hinzu kommt, dass der demografische Wandel sinkende Kinderzahlen aufweist und mit einer Unterbelegung der Schulklassen zu rechnen ist." (Kaiser 2006: 562) Kaiser beschreibt hier nichts anderes als den Einfluss bestimmter institutionsbezogener Faktoren, konkret schulbezogener strategischer Überlegungen des Aufnahmegremiums auf „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung. In den Interviews werden zwei Arten solcher Überlegungen berichtet:

— **Auf die lokale oder regionale Position der Schule bezogene Überlegungen** werden angestellt, wenn Eltern, für deren Kind das Aufnahmegremium eine Rückstellung empfiehlt, den Wechsel zu einer anderen, üblicherweise öffentlichen Schule ankündigen. Für viele LehrerInnen werden in diesen Fällen die Kinder nämlich nicht einfach an einer anderen Schule eingeschult, sie gehen vielmehr für die Waldorfschule „verloren" (08AT1-TS01: § 206). Die Formulierung macht deutlich, dass dies als potenziell bedrohlich für die Schule, ihre lokale oder regionale Position und ihren Bestand eingeschätzt wird. Die Aufnahmegremien erweisen sich in solchen Fällen daher oft sehr flexibel: Um das Kind (und allenfalls vorhandene Geschwisterkinder) nicht an andere Schulen zu „verlieren", wird es letztlich doch aufgenommen. Die eine oder andere daran geknüpfte Bedingung (etwa eine besondere begleitende Förderung des Kindes in einem bestimmten Bereich) sorgt dafür, dass auf beiden Seiten der Eindruck eines Kompromisses entsteht (vgl. etwa 02KF1-TS01: § 185). Nicht selten geht es aber auch ohne einen solchen, wie das Beispiel eines Kindes zeigt, das – nach massivem Druck der Eltern, die ihr Kind unbedingt bei der künftigen Erstklasslehrerin eingeschult sehen wollten – aufgenommen wurde, obwohl es erst einen Monat nach seinem Schuleintritt das schulpflichtige Alter erreicht hatte (vgl. 06TH1-TS01: §§ 122–143). „Also man wurde gezwungen, dass wir das Kind eigentlich nehmen", resümiert eine Klassenlehrerin ihren Bericht über einen ähnlichen Fall (10AT1-TS01: § 62).

— Mit auf die lokale oder regionale Position der Schule bezogenen Überlegungen sind in der Regel auch **finanzielle Überlegungen** verbunden: Droht eine „Unterbelegung" der 1. Klasse, wird also eine Mindestzahl an SchülerInnen nicht erreicht, die nötig wäre, um diese Klasse wirtschaftlich führen zu können, so entsteht automatisch erhöhter Druck, durch die Aufnahme zusätzlicher Kinder wenigstens diese Mindestzahl zu erreichen. Für Österreich gilt dies in besonderer Weise, da hier an Waldorfschulen die LehrerInnengehälter nicht von der öffentlichen Hand finanziert werden. Die Folge: Jüngere und „Kann-Kinder", die unter anderen Umständen vom Aufnahmegremium für eine Rückstellung vorgeschlagen würden, werden im Fall einer absehbar deutlich unter der MindestschülerInnenzahl liegenden 1. Klasse aus finanziellen Überlegungen häufiger für ausreichend „schulreif" befunden und aufgenommen, als bei „Vollbelegung" der Klasse. Für diese sogenannten „Nachaufnahmen" gibt es eigene Termine: „Wenn die Klasse nicht voll ist, nimmt man später auch noch auf. Also wir haben vor den Ferien noch einen Aufnahmetermin und auch noch einen in der letzten Ferienwoche." (03AT1-TS01: § 19) In Jahren mit vielen Anmeldungen für die künftige 1. Klasse ist deren „Vollwerden" dagegen kein Problem: „Also, so weit ich sehe, ist das natürlich von Jahrgang zu Jahrgang unterschiedlich. […] Ich mein, so wie heuer, wo wir einfach sehr viele Kinder zur Aufnahme hatten, da kann man leicht sagen: der nicht, der nicht, der nicht, ja? Und auswählen. Wenn man sehr wenige zur Verfügung hat, sagt man: Na ja, sollte eine vollere Klasse sein, wenn's nicht komplett unmöglich ist, ja?" (03AT1-TS01: § 133)

Charakteristisch für die Darstellung der schulbezogenen strategischen Überlegungen in den Interviews ist die Art ihrer Rechtfertigung: SchülerInnenaufnahmen, die aus solchen Überlegungen heraus erfolgt sind, begründen die PädagogInnen in der Regel kindbezogen und pädagogisch, wie die folgende Passage aus dem Interview mit einer Klassenlehrerin exemplarisch zeigt:

> „Wenn ein Kind lieber in einen öffentlichen Kindergarten [sic! Gemeint ist die Volksschule; Anm.] geschickt werden könnte, wenn es nicht aufgenommen wird, dann ist das für uns ein Kriterium, dass wir sagen: Es kann das Kind bei uns diese Entwicklung auch machen, aber vielleicht gesünder, als wenn der andere Weg eingeschlagen wird.“ (10AT1-TS01: § 21)

Diese Argumentation folgt dem Muster einer klassischen Rationalisierung: Mit Hilfe einer scheinbar rationalen und pädagogischen – präziser: pädagogisierenden – Erklärung wird hier der Widerspruch zwischen pädagogischem Anspruch und institutioneller Realität, zwischen „reiner Lehre“ und finanzieller Notwendigkeit reduziert und der aus pragmatisch-institutionsbezogenen Gründen getroffenen Aufnahmeentscheidung nachträglich ein kindbezogener, pädagogisch akzeptabler und daher moralisch „wertvollerer“ Sinn verliehen. Die rationalisierende Rechtfertigung ist dabei nicht zuletzt als Selbstrechtfertigung zu verstehen: Sie dient dazu, das professionelle Selbstbild der stets zuallererst den Bedürfnissen der Kinder verpflichteten Pädagogin aufrechtzuerhalten.

Offensichtlich ist jedenfalls: Die PädagogInnen hadern mit dem Widerspruch zwischen pädagogischem Anspruch und institutioneller Realität, den sie – gerade in einer selbstverwalteten und zu wesentlichen Teilen frei finanzierten Privatschule – wohl häufig als recht auswegloses Dilemma erleben. „Wir schauen, dass wir sie spät nehmen“, erklärt eine Förderlehrerin mit Bezug auf das Alter der für die 1. Klasse angemeldeten Kinder. Eine Kollegin, Klassenlehrerin an dieser Schule, ergänzt: „Das ist, die, die wir früher genommen haben, haben wir auf Druck der Eltern, die sagen, entweder ihr nehmt sie jetzt oder sie kommen in die Staatsschule. Und dann haben wir oft gesagt: Ja, dann nehmen wir sie jetzt. Und das sind die Fälle, die wir haben, die zu früh waren.“ „**Dramen** spielen sich da ab“, resümiert die Förderlehrerin (09KF1-TS01: §§ 146–149, Hervorhebung im Original). Bei diesen Dramen kommt den LehrerInnen keine ZuschauerInnenrolle zu: Sie sind unmittelbar daran beteiligt.

10.3.4 Strategische Überlegungen auf Personenebene

Nicht nur auf Schulebene, auch auf der Ebene von Einzelpersonen können strategische Überlegungen bei der SchülerInnenaufnahme relevant sein. Je stärker das Gewicht einzelner Personen bei den Aufnahmen ist, desto mehr können solche persönlichen Überlegungen „Schulreife“-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung beeinflussen. Drei Beispiele: Besonderes Gewicht kommt einer Einzelperson zu, die an Schulen ohne festes Aufnahmegremium die Aufnahmen koordiniert und leitet und sich für jede Aufnahme ad hoc zusätzliche Unterstützung aus dem LehrerInnenkollegium sucht. An Schulen, an denen der/dem künftigen ErstklasslehrerIn die Letztentscheidung über die SchülerInnenaufnahme übertragen wird, kommt dagegen dieser Lehrperson besonderer Einfluss zu. Funktionsbedingt kommt überdies an den meisten Schulen der Schulärztin/dem Schularzt eine Schlüsselrolle zu. Aus welchen Gründen werden solche persönlichen strategischen Überlegungen angestellt?

— **Schlechte Nachrede vermeiden wollen**: Personen, denen im Aufnahmeverfahren eine Schlüsselrolle zukommt, entschließen sich manchmal zur Verweigerung der Rückstellung von Kindern, um eine mit Rückstellungen verbundene schlechte Nachrede zu vermeiden oder eine bereits entstandene schlechte Nachrede nicht weiter zu stützen. Da bei Rückstellungen dem Urteil der Schulärztinnen/-ärzte besonderes Gewicht zukommt, sind es auch vor allem sie, die sich bei einer zu großen Zahl an Rückstellungen um ihren Ruf sorgen. „[D]a haben wir dann einmal beschlossen“, erzählt etwa eine Ärztin/ein Arzt, „dass wir keine Sommerkinder einschulen. Und dann gab’s eine Klasse, da haben wir relativ viele Rückstellungen gehabt, acht oder neun […]. Und ein Jahr später war ich nicht mehr Schulärztin, und diese Klasse hatte einen anderen Lehrer und hat Probleme gehabt. Und es hat immer geheißen: »Der [Name der Ärztin/des Arztes] ihre Rückstellungsklasse«. Weil alles, was an Problemen mit diesen relativ älteren Kindern gekommen ist, wurde daraufhin zurückgeführt, dass die zu spät in die Schule gekommen sind.“ Die/der Schulärztin/-arzt wechselte dann die Schule: „Und ich hab das nach dieser Erfahrung, dass dort mein Name so kleben geblieben ist, nicht mehr forciert.“ (03DR1-TS01: §§ 34ff)

— **Sich beweisen wollen**: ErstklasslehrerInnen, denen bei den SchülerInnenaufnahmen für ihre künftige Klasse eine (mit-)entscheidende Rolle zukommt, wollen sich manchmal vor ihren KollegInnen und der Elternschaft „beweisen", indem sie die Aufnahme mehrerer als pädagogisch herausfordernd oder anspruchsvoll geltender Kinder befürworten – eine Überlegung, die letztlich auch darauf abzielt, den eigenen Ruf zu beeinflussen, in diesem Fall: zu verbessern. Dass diese Überlegung bei SchülerInnenaufnahmen eine entscheidende Rolle spielen kann, ist an den Schulen kein Geheimnis. In den Interviews wird sie jedoch nur sehr indirekt thematisiert.

— Auch der umgekehrte Fall – **sich nicht überfordern wollen** – wird in den Interviews nur indirekt angesprochen: Manchmal wollen sich LehrerInnen einen „leichteren" Start mit ihrer künftigen Klasse verschaffen und sich nicht durch die Aufnahme von als herausfordernd geltenden Kindern überfordern. „Dieses Kind würde den Rahmen dessen sprengen, was ich mir jetzt zumute", beschreibt ein erfahrener Klassenlehrer, Mitglied eines Aufnahmegremiums, die zugrunde liegende Befürchtung – und plädiert dafür, dass über die Aufnahme solcher Kinder die/der betreffende KlassenlehrerIn entscheiden solle (04AT1-TS01: § 173).

10.3.5 Rücknahmeweigerung der abgebenden Kindergärten

Auch der abgebende Kindergarten kann mit eigenen institutionsbezogenen Überlegungen und Zielen die Aufnahmeentscheidung beeinflussen. In erster Linie geschieht dies in Form des klar artikulierten Wunsches, ein Kind trotz einer Rückstellungsempfehlung des schulischen Aufnahmegremiums nicht „zurückzunehmen", in Einzelfällen kommt es auch zu ausdrücklichen Rücknahmeweigerungen. In diesen Fällen erfolgt – unter Einbeziehung der oben genannten strategischen Überlegungen auf Schulebene – dann meist doch noch eine Aufnahme des Kindes in die Schule:

> „Interviewerin: Was geschieht mit Kindern, die schulpflichtig, aber noch nicht schulreif sind? Wo sind die, sind die bei euch an der Schule oder werden die anderswo hingeschickt?
>
> Lehrerin: Also bei uns sind sie, wenn sie Waldorfkindergartenkinder sind, eben können sie ein Jahr länger im Waldorfkindergarten bleiben. Wenn sie nicht im Waldorfkindergarten waren, ist es eben oft sehr schwierig, und da suchen wir gerade Lösungen, weil eben die Rückstellerkinder da in der Luft hängen, die Waldorfkindergärten sind voll, und die öffentlichen Kindergärten müssten zwar die Kinder nehmen, de facto nehmen sie's aber oft nicht zurück. Und wir hatten jetzt ein Kind, wo es eben ganz schwierig war, das wird erst im Juni sieben, und man wollte es eigentlich zurückstellen und hat dann doch eben entschieden, es kommt [...]. Und da war's eben auch so, man wusste aber nicht, der Kindergarten hat's nicht mehr genommen, es war in einem öffentlichen Kindergarten, Waldorfkindergarten war voll und ja, was macht man dann, also ein bissl ungelöst, ja." (09KF2-TS01: §§ 16–25)

In den Interviews werden drei mögliche Motive der Kindergärten deutlich, rückgestellte Kinder nicht zurückzunehmen:

— Eine wichtige Rolle kommt **finanziellen Überlegungen** zu. Für schulpflichtige Kinder, die zurückgestellt werden, entfällt nämlich die öffentliche Förderung des Kindergartenplatzes, die Eltern müssen die Kosten daher zur Gänze selbst tragen. Die Position der zuständigen Behörden, erläutert eine Kindergärtnerin, ließe hier keinen Spielraum: „Das [schulpflichtige Kind] gehört der Schule und die sollen in eine Vorschule gehen. Also es kommt ein **massiver** Druck also bis in die finanzielle Möglichkeit hinein, dass diese Kinder in die Schule gehen und in die Vorschulprogramme aufgenommen werden." (11KG1-TS01: § 264, Hervorhebung im Original) Im Fall dieses Kindergartens fördert nun der Trägerverein der mit dem Kindergarten verbundenen Waldorfschule die Finanzierung der Kindergartenplätze zurückgestellter Kinder. Ist dies einem Trägerverein nicht möglich und können die Eltern des Kindes den vollen Betrag nicht bezahlen, müsste der Kindergarten selbst einspringen – die ohnehin knappe finanzielle Kalkulation macht dies in der Regel unmöglich, eine Rücknahmeweigerung ist die Folge.

— Eine Rücknahmeweigerung kann auch erfolgen, weil der Kindergarten sich **angesichts der beschränkten Zahl an Kindergartenplätzen auf nicht schulpflichtige und kleinere Kinder konzentrieren** möchte – oder muss: Aus mehreren Kindergärten wird nämlich von einer steigenden Zahl an Kleinkindern berichtet, was unter den gegebenen personellen, räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen dazu zwinge, zurückgestellte Kinder möglichst nicht zurückzunehmen: „Denn wenn wir die Kleinen, die sich anmelden, nicht reinnehmen, dann haben wir vielleicht ein gutes Konzept, aber zu wenig Kinder, nicht? Also wir, unser Kindergarten, ist eigentlich gezwungen, diese Kleinen hereinzunehmen." (07KG1-TS01: § 77)

— Die Rücknahme bereits schulpflichtiger Kinder kann jedoch auch zu einer **Überforderung der KindergärtnerInnen und der kleineren Kinder** führen – ein weiteres mögliches Motiv für eine Rücknahmeweigerung durch den Kindergarten. Eine Schulärztin/ein Schularzt berichtet: „Wenn der Kindergarten sagt, das ist ein zu schwieriges Kind, dann wird das nicht im Kindergarten mitgenommen." Mit zwei öffentlichen Kindergärten sei genau dies kürzlich geschehen, „[w]o die zwei Kinder dann doch [in die Schule] gekommen sind oder eben genommen worden sind, sagen wir so." (09DR1-TS01: §§ 37–43)

10.3.6 Institutionsbezogene Determinanten im Spiegel der Aufnahmeunterlagen

Schon in den Interviews werden institutionsbezogene Determinanten nur sehr selten direkt thematisiert, in der Regel werden sie indirekt oder unbewusst angesprochen – man ist sich zwar überwiegend einig, dass es sie gibt, interpretiert ihr Auftreten aber jeweils als Ausnahme. Ihr (mit-)bestimmender Einfluss auf „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung wird jenseits von Einzelfällen daher weitgehend ausgeblendet. Vor diesem Hintergrund kann es nicht überraschen, dass institutionsbezogene Determinanten an keinem Schulstandort schriftlich fixiert sind: In den Aufnahmeunterlagen der Schulen spiegeln sie sich in keinem Fall. Ihr Einfluss wird damit nirgends protokolliert – was die Wahrnehmung auf Seiten der LehrerInnen und MedizinerInnen zusätzlich stützt, dass es sich jeweils nur um Ausnahmefälle handeln würde.

10.4 Entscheidungsprozessbezogene Determinanten

Aus dem bisher Dargestellten ist deutlich geworden, dass „Schulreife", wie sie sich an den österreichischen Waldorfschulen darstellt, nicht als etwas Feststehendes, Statisches beschrieben werden kann: Die in den Interviews berichtete Praxis macht vielmehr deutlich, dass „Schulreife" aus einem Abwägungs- und Entscheidungsprozess heraus – der gesamte Prozess der SchülerInnenaufnahme ist letztlich ein solcher – entsteht. Abwägung und Entscheidung sind dabei nicht die Angelegenheit lediglich einer einzigen, allein entscheidenden Person, sie geschehen vielmehr mit und zwischen einer ganzen Reihe an Personen und Personengruppen, deren Beziehung zueinander als funktional bedingter Verflechtungszusammenhang (Figuration) im Sinne von Norbert Elias (1976, 2006) charakterisiert werden kann: Die Beteiligten sind in ihrem schuleintrittsbezogenen Handeln wechselseitig voneinander abhängig, entsprechend wirkt sich wie bei einem Gruppentanz jeder Schritt, den einzelne Beteiligte setzen oder nicht setzen, auf alle anderen und die Figuration insgesamt aus und führt zu wechselseitigen Reaktionen. Die hierarchische Steuerung eines in einer solchen Figuration stattfindenden Entscheidungsprozesses ist zwar nicht unmöglich, aber alles andere als leicht. „Schulreife" und die damit verbundene SchülerInnenaufnahme sind daher Gegenstand von Aushandlungsprozessen, zu denen es zwischen potenziell allen Personen(-gruppen) kommt, die Teil der Figuration sind. Aus den Interviews kann dabei auf bis zu zehn beteiligte AkteurInnen mit teils sehr unterschiedlichen Sichtweisen und Zielen geschlossen werden (siehe hierzu die folgenden Unterabschnitte). Die Beteiligung dieser im Vergleich zu öffentlichen Schulen sehr hohen Zahl an AkteurInnen und deren Zusammenspiel macht die jeweilige Konstellation oft recht komplex, kann zugleich jedoch dafür sorgen, dass am Ende ein deutlich ausgewogeneres, intersubjektiveres Bild von der Situation des jeweiligen Kindes entsteht, als dies bei hierarchisch strukturierten Entscheidungsprozessen ohne Aushandlungskomponente möglich ist.

Zu den kind-, umfeld- und institutionsbezogenen Bestimmungsfaktoren von „Schulreife" und Aufnahmeentscheidung treten damit zwangsläufig auch entscheidungsprozessbezogene Faktoren: Faktoren, die auf die SchülerInnenaufnahme als Abwägungs- und Entscheidungsprozess bezogen sind. Welche Faktoren hier im Einzelnen wirksam sind, wie also die konkreten Aushandlungsprozesse im Detail erfolgen, konnte mit der vorliegenden explorativen Untersuchung aus forschungsmethodischen und -ökonomischen Gründen nicht erhoben werden. Festgestellt werden konnte allerdings, welche Bedeutung im Abwägungs- und Entscheidungsprozess den bis zu zehn beteiligten AkteurInnen aufgrund der Einschätzung der befragten PädagogInnen und MedizinerInnen zuzuschreiben ist:

— **Aufnahmegremium**: Dem Aufnahmegremium – eine Einrichtung, die keineswegs schulübergreifend einheitlich strukturiert ist (vgl. hierzu Kapitel 7) – kommt in allen mit der SchülerInnenaufnahme verbundenen Prozessen schon aus funktionalen Gründen eine Schlüsselrolle zu. Es ist damit fokaler Akteur in all diesen Prozessen. Das Aufnahmegremium ist das zentrale Forum für die Aushandlung von „Schulreife" und der Aufnahmeentscheidung: Hier werden alle relevanten Informationen gesammelt und zu-

sammengefasst, diskutiert und bewertet, hier werden auch die Stimmen der anderen an der Aufnahme beteiligten Personen und Personengruppen gehört (vereinzelt ist es auch das Aufnahmegremium, das insgesamt oder durch VertreterInnen eine andere beteiligte Personengruppe, etwa die KindergärtnerInnen, aktiv aufsucht und ihre Sichtweisen einholt).

— **Eltern**: Die Bedeutung der Eltern im Aufnahmeprozess wird von den PädagogInnen und MedizinerInnen grundsätzlich als sehr wichtig eingeschätzt, das konkrete Gewicht, das den Eltern bei „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung zugeschrieben wird, differiert jedoch stark. Auf der Grundlage der Interviews können fünf idealtypische Positionen skizziert werden, wobei die diese Positionen charakterisierenden „Zitate" mehrere dahingehende Äußerungen aus den Interviews zusammenfassen und zuspitzen, um die jeweilige Position pointiert darzustellen:

  1. **Eltern als AlleinentscheiderInnen**: „Die Eltern entscheiden letztlich, wir richten uns danach. Die Eltern kennen ihr Kind ja auch am besten."
  2. **Eltern als EntscheiderInnen, PädagogInnen und MedizinerInnen als BeraterInnen**: „Die Eltern entscheiden letztlich. Wir können nur beratend zur Seite stehen."
  3. **Eltern, PädagogInnen und MedizinerInnen entscheiden gemeinsam**: „Eltern, PädagogInnen und MedizinerInnen haben unterschiedliche Perspektiven auf das Kind, die sich ergänzen. Die Eltern müssen deshalb in den Entscheidungsprozess mit einbezogen werden."
  4. **Aufnahmegremium als Entscheidungsorgan, das aber mit den Eltern Kompromisse schließen muss**: „Das Aufnahmegremium entscheidet letztlich. Gegen den Willen der Eltern geht aber gar nichts, deshalb muss man sich zusammenreden und Kompromisse schließen."
  5. **Aufnahmegremium als alleiniges Entscheidungsorgan**: „Entscheiden tun immer noch wir im Aufnahmegremium. Man muss die Entscheidung nur richtig kommunizieren."

— **FörderlehrerInnen und TherapeutInnen**: Die an den Schulen tätigen FörderlehrerInnen und TherapeutInnen sind an einigen Schulen – vor allem, wenn es sich um sehr erfahrene Fachpersonen handelt – Teil des Aufnahmegremiums; ihrem Urteil kommt in diesen Fällen erhebliche Bedeutung zu. Unabhängig davon werden sie an vielen Schulen bei Bedarf vor, während und nach dem Aufnahmeprozess als ExpertInnen zu Rate gezogen. An einigen Schulen kommt ihnen freilich bestenfalls eine randständige Rolle im Aufnahmeprozess zu, und vor allem an Kleinschulen gibt es oft weder FörderlehrerInnen noch TherapeutInnen.

— **HortpädagogInnen**: Potenziell von Bedeutung für die mit „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung verbundenen Prozesse sind die HortpädagogInnen. Als zwischen Schule, Kindergarten und Eltern, zwischen Schul- und Freizeitpädagogik angesiedelter Einrichtung kommt dem Hort eine Art Scharnierfunktion zu (vgl. 11HO1-TS01: §§ 228–240; 03HO1-TS01: §§ 42–47), die rund um den Aufnahmeprozess bislang allerdings nirgends genutzt, in der Regel nicht einmal erkannt wird – auch in jenen vereinzelten Fällen nicht, in denen die Horteinrichtungen institutionsübergreifend tätig und sowohl für Schul- als auch für (ältere) Kindergartenkinder offen sind. „Es ist ein bisschen so, dass der Hort halt von vielen nicht so wirklich wahrgenommen ist", stellt eine Hortpädagogin nüchtern fest, um dann eine für manche sicherlich überraschende Entwicklung anzusprechen: „Bei uns ist es oft so, dass Eltern, bevor sie ihr Kind anmelden, den Hort anschauen, ob's da gut läuft[.]" (03HO1-TS01: § 144)

— **Kind**: Zwar wird dies nach wie vor verbreitet nicht so wahrgenommen, doch die Praxis zeigt: Als eigenständiger Akteur am Aufnahmeprozess beteiligt ist auch das für den Schulbesuch angemeldete Kind selbst – gerade in jenen Fällen, wo die „Schulreife"-Einschätzung zunächst eine vorläufige bleibt. Wie Kinder am den eigenen Schuleintritt betreffenden Entscheidungsprozess mitwirken, wurde bereits an anderer Stelle dargestellt (vgl. Abschnitt 10.1.3, vor allem S. 60ff).

— **KindergärtnerInnen**: Äußerst kontrovers beschrieben werden die Bedeutung und die konkrete Rolle der KindergärtnerInnen im Aufnahmeprozess. Die Kontroversität geht dabei so weit, dass an ein und demselben Standort das Verhältnis zwischen Kindergarten und Schule rund um die SchülerInnenaufnahmen von der einen Lehrerin als „distanziert" eingeschätzt wird (09AT2-TS01: §§ 92–99), von der anderen wird den KindergärtnerInnen dagegen in der gemeinsamen Nachbesprechung der Aufnahmeuntersuchungen die buchstäblich entscheidende Rolle zugeschrieben: „Die haben oft mehr zu sagen als das Aufnahmeteam." (09KF1-TS01: § 223) An mehreren Standorten widersprechen sich die Angaben zu

Art, Umfang und Zeitpunkt der Einbindung der KindergärtnerInnen in den Aufnahmeprozess, und auch gezielte Nachfragen konnten dabei nur teilweise zur Klärung der Situation beitragen. Generell entsteht der Eindruck, dass die befragten PädagogInnen das Thema der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule als eines der wichtigsten aufnahmebezogenen Themen einschätzen, es zugleich aber als stark emotional aufgeladen wahrnehmen, weshalb man lieber alles ein wenig im Ungefähren belässt. Als Motiv durchgehend präsent ist in den Interviews dabei das Thema der Anerkennung. Explizit angesprochen wird vor allem die in erster Linie von den KindergärtnerInnen wahrgenommene mangelnde Anerkennung ihrer (elementar-)pädagogischen Fachkompetenz durch die LehrerInnen. Den LehrerInnen ist diese Wahrnehmung in der Regel sehr bewusst, sind sie doch in den Interviews meist bemüht, die fachliche Kompetenz der KindergärtnerInnen besonders zu betonen. Allerdings: Nur vereinzelt gibt es an Schulen eine institutionalisierte, dokumentierte Einbindung der kindergartenpädagogischen Perspektive in den Aufnahmeprozess. Die Zuschreibung von Fachkompetenz an die KindergärtnerInnen durch die LehrerInnen hat daher vor allem deklarativen Charakter – auch hier zieht man das Ungefähre, „Atmosphärische" einer klaren Regelung vor.

Sehr unübersichtlich ist die Situation auch bezüglich der konkreten Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule rund um die SchülerInnenaufnahmen. Den Interviews zufolge scheint dieser Bereich an den meisten Schulstandorten eine Art Experimentierfeld zu sein: Laufend wird ein Element hinzugefügt oder entfernt, so dass alles stets im Wandel und daher nur vorläufig ist. Eine seriöse Einschätzung der Bedeutung und realen Rolle der KindergärtnerInnen im Aufnahmeprozess ist vor diesem Hintergrund nur sehr eingeschränkt möglich: Voraussetzung dafür wäre eine vertiefende Untersuchung, die gezielt der Frage des Zusammenspiels von Kindergarten und Schule nachgeht. Möglich ist hier aber zumindest eine erste, grobe Systematisierung dieses Zusammenspiels. Aus den Interviews ergeben sich insgesamt fünf verschiedene Formen der Zusammenarbeit:

1. formelle Einbindung der KindergärtnerInnen vor und nach der Aufnahmeuntersuchung in mündlicher Form,
2. informelle Einbindung der KindergärtnerInnen vor und formelle Einbindung nach der Aufnahmeuntersuchung in mündlicher Form,
3. formelle Einbindung der KindergärtnerInnen nach der Aufnahmeuntersuchung in schriftlicher und mündlicher Form,
4. formelle Einbindung der KindergärtnerInnen nach der Aufnahmeuntersuchung in mündlicher Form,
5. anlassbezogene und situative informelle Einbindung der KindergärtnerInnen.

Diese übersichtliche Auflistung abstrahiert natürlich von der realen Situation an den einzelnen Schulstandorten, die sich deutlich komplexer gestaltet. Im Zusammenspiel von Kindergarten und Schule, das bislang nur als Zusammenarbeit von KindergärtnerInnen und Aufnahmegremium dargestellt wurde, ist vor allem auch die je nach Schulstandort sehr unterschiedlich ausgeprägte Rolle der künftigen ErstklasslehrerInnen rund um die SchülerInnenaufnahmen von Bedeutung (siehe hierzu auch den folgenden Absatz). Denn an manchen Schulen besucht die/der künftige ErstklasslehrerIn bereits vor den Aufnahmeuntersuchungen die Waldorfkindergärten, aus denen Kinder angemeldet wurden, an anderen erfolgt ein solcher Besuch danach. Diese Besuche erfolgen völlig unabhängig von Art und Ausmaß der Einbindung der Lehrperson in die Aufnahmeuntersuchungen und sind in keiner Weise institutionalisiert, geschweige denn normiert: Sie werden durchwegs ad hoc von der jeweiligen Lehrperson vereinbart (sofern sie nicht darauf verzichtet) und bewegen sich ausnahmslos auf einer informellen Ebene. Von einzelnen Aufnahmegremien werden die Besuche mit einer gewissen Skepsis beobachtet; offenkundig werden sie als potenziell mit der Arbeit des Gremiums konkurrierend wahrgenommen. Von den KindergärtnerInnen dagegen werden sie in der Regel sehr geschätzt.

— **KlassenlehrerIn der künftigen 1. Klasse**: Die Bedeutung der künftigen ErstklasslehrerInnen für die „Schulreife"-Einschätzung, vor allem aber für die Aufnahmeentscheidung wird an den verschiedenen Schulstandorten äußerst unterschiedlich eingeschätzt und sehr kontrovers diskutiert. Das breite Spektrum der diesbezüglichen Positionen spiegelt sich direkt in den realen Einflussmöglichkeiten der LehrerInnen wider: Diese reichen von der ihnen an manchen Schulen zustehenden Rolle als (Letzt-)EntscheiderInnen in Aufnahmefragen bis zu ihrer an anderen Schulen üblichen gänzlichen Absenz, ja: Ab-

schottung vom Aufnahmeverfahren. Mit Blick auf ihre Einflussmöglichkeiten sind auf der Grundlage der Interviews vier verschiedene Modelle zu nennen:

1. **KlassenlehrerIn als EntscheiderIn**: Zumindest an einer Schule kommt der/dem künftigen Erstklasslehrer/In die Rolle als (Letzt-)EntscheiderIn zu (vgl. etwa 07DR1-TS01: § 29).
2. **KlassenlehrerIn als MitentscheiderIn**: In diesem Fall wird die/der künftige LehrerIn (sofern bereits bekannt) für die SchülerInnenaufnahmen ins Aufnahmegremiums kooptiert und ist damit so wie die anderen Mitglieder des Gremiums direkt am Entscheidungsprozess beteiligt (vgl. etwa 04AT1-TS01: §§ 41–45; 13AT1-TS01: §§ 41–44).
3. **KlassenlehrerIn wird angehört**: Der künftig klassenführenden Lehrperson kommt kein ausdrückliches (Mit-)Entscheidungsrecht zu, sie wird jedoch – wenn sie das selbst will und also aktiv ans Aufnahmegremium herantritt – angehört (vgl. etwa 11DR1-TS01: § 274).
4. **KlassenlehrerIn ohne Entscheidungs- und Anhörungsrecht**: An einigen Schulen ist die/der künftige KlassenlehrerIn von den Aufnahmen explizit ausgeschlossen – „für den haben wir dann die Klasse zusammengestellt [...] und der bekommt die dann von uns sozusagen", stellt eine Lehrerin, Mitglied eines Aufnahmegremiums, lapidar fest (08AT1-TS01: §§ 163ff).

— **LeiterIn der vorschulischen Übergangsstruktur**: „Vorschulische Übergangsstruktur" – hinter diesem technischen Ausdruck verbergen sich jene je nach Schulstandort recht unterschiedlich gestalteten und benannten vorschulischen Strukturen, die teils dem Kindergarten, teils der Schule zugeordnet sind und teils von KindergärtnerInnen, teils von LehrerInnen geleitet werden. Die beiden bekanntesten Modelle sind in Österreich die im Kindergarten verortete sogenannte Sonnenkinderstunde sowie die der Schule zugeordnete Vorschulklasse. Die/der LeiterIn dieser Übergangsstruktur wird teils als Mitglied des KindergärtnerInnenkollegiums in den Aufnahmeprozess einbezogen, teils als Mitglied der UnterstufenlehrerInnen-Konferenz, in einigen Fällen ist sie/er auch direkt Mitglied des Aufnahmegremiums. Vereinzelt wird sie/er durch das Aufnahmegremium auch gesondert um ein Urteil gebeten. Angesichts ihrer Position direkt an der Schnittstelle Kindergarten/Schule kommt den LeiterInnen vorschulischer Übergangsstrukturen theoretisch erhebliche Bedeutung im Aufnahmeprozess zu. Aus den Interviews ergibt sich vor dem Hintergrund ihrer Zuordnung zu unterschiedlichen Personengruppen jedoch kein klares Bild; um ein solches zu gewinnen, wäre eine vertiefende Untersuchung notwendig.

— **Die Schulärztin/der Schularzt**: Nicht an allen österreichischen Waldorfschulen gibt es eine/n Schulärztin/Schularzt: Vier Schulen steht für die schulärztliche Aufnahmeuntersuchung kein/e MedizinerIn zur Verfügung, an einer weiteren gibt es zwar eine/n MedizinerIn, diese/r ist aus Sicht des Aufnahmegremiums aber „nicht wirklich unser Schularzt": „[E]r erklärt sich bereit, uns bei der Schulaufnahme zu unterstützen." (04AT1-TS01: §§ 103–107) So sieht es auch die Ärztin/der Arzt selbst: „Also, ich hab mit der Schule jetzt überhaupt nichts mehr zu tun, außer dass ich [am Weihnachtsbasar der Schule] Adventkalender verkauf und einmal einen Aprilvormittag Kinder anschaue." (04DR1-TS01: § 67)

  Üblicherweise kommt der schulärztlichen „Schulreife"-Einschätzung in den Aufnahmegremien jedoch erhebliches Gewicht zu: Es bestehe eine „Gleichberechtigung in der Aussage", stellt eine Aufnahmekoordinatorin exemplarisch fest (02AT1-GP1: §§ 17f). Im zitierten Fall heißt dies aus der Perspektive der Ärztin/des Arztes: „[S]ie geben keine Zusagen raus für die Schulaufnahme, bevor ich nicht die Kinder gesehen hab und bevor wir uns nicht miteinander abgesprochen haben." (02DR1-TS01: §§ 124f) Eine im Aufnahmegremium ihrer Schule tätige Lehrerin formuliert es noch deutlicher: „Also wenn der Schularzt nicht auch Ja sagt zur Aufnahme, dann passiert sie nicht." (03AT1-TS01: § 155). Generell gilt: Je größer die Unsicherheit der PädagogInnen bei einer „Schulreife"-Einschätzung ist, desto wichtiger wird das ärztliche Urteil. Trotzdem sind viele Schulärztinnen/-ärzte darum bemüht, die eigene Bedeutung im Aufnahmeverfahren zu relativieren: „[I]ch weiß, ich bin ja nur **ein** Baustein", resümiert etwa ein/e MedizinerIn die eigene Rolle (02DR1-TS01: § 137, Hervorhebung im Original).

— **Die UnterstufenlehrerInnen-Konferenz**: Der Konferenz der UnterstufenlehrerInnen kommt formal keine besondere Rolle im Aufnahmeprozess zu, faktisch ist sie aber meist ein mehr oder weniger wichtiger Mitspieler vor allem bei der Aufnahmeentscheidung im engeren Sinn. Ihre Bedeutung bezieht die UnterstufenlehrerInnen-Konferenz vor allem aus ihrer an vielen Schulen erkennbaren Rolle als „zweites Aushandlungsforum" neben dem Aufnahmegremium: „Meinem Empfinden nach ist dann nochmal das gemeinsame Gespräch in der Unterstufenkonferenz eigentlich dasjenige, was letzten Endes wirklich

nun ein Bild dann, ein gemeinsames Bild dann auch liefern kann", erläutert etwa ein im Aufnahmegremium seiner Schule tätiger Klassenlehrer: „Also die pädagogische Aufnahme ist natürlich vorbereitet, und das ist von den beiden Kollegen, die das machen, natürlich intensiv angeschaut worden. Aber das Gesamtbild bildet sich dann meistens doch auch dann erst in der Gesamtkonferenz dann durch das Gespräch und nicht jetzt nach einem eine knappe Stunde fixen Vorgang. […] Und das ist schon sehr wertvoll, weil man da wirklich dann die anderen Stimmen auch dazu hört." (07AT1-TS01: §§ 59ff) Lediglich an einigen wenigen Schulen hat die UnterstufenlehrerInnen-Konferenz ausdrücklich keine (Mit-)Entscheidungskompetenz im Aufnahmeverfahren (vgl. z. B. 08AT1-TS01: §§ 143f; 08AT1-TS02: § 143; 11AT1-TS01: §§ 54ff), wird aber von den Entscheidungen des Aufnahmegremiums in Kenntnis gesetzt. An einer Schule findet der Aushandlungs- und Entscheidungsprozess umgekehrt ausschließlich in der UnterstufenlehrerInnen-Konferenz statt (vgl. 12AT1-TS01: §§ 317–322), das Aufnahmegremium hat an dieser Schule vor allem technisch-administrative Bedeutung.

10.5 Intuition und implizites Wissen

„Und dann gibt's so Dinge wie **Gefühlssachen**, es gibt Leute im Aufnahmegremium, die machen das aus dem Bauch heraus, ich sag's jetzt so, das ist auch ganz wichtig." (05AT1-TS01: § 149, Hervorhebung im Original) Was diese/r Schulärztin/Schularzt – sie/er ist auch Mitglied des Aufnahmegremiums – für die eigene Schule feststellt, trifft auch für die meisten anderen Schulen zu: Ein Teil der befragten PädagogInnen (seltener: MedizinerInnen) gibt an, bei der Beurteilung der „Schulreife" von Kindern und bei der Aufnahmeentscheidung zumindest auch, in einigen Fällen sogar ausschließlich auf das (Bauch-)Gefühl und die eigene Intuition zu vertrauen. Manche dieser PädagogInnen nehmen dabei zunächst auf den „Blick" des Kindes Bezug: „Also für mich an dem Blick des Kindes, wie mich das Kind wahrnimmt, das ist der erste Blick, wie das Kind mich anschaut, daraus kann ich sofort lesen, ob es schulreif ist oder nicht[.]" (14AT1-TS01: § 62) Andere verweisen auf mehr oder weniger physisch-motorische Faktoren, etwa diese Klassenlehrerin: „Also die gewisse Freiheit in der Bewegung, auf jeden Fall, in Kombination mit der Gestalt, ich merk immer: das Springen wird so anders als in der Kindergartenzeit, kommt mit vor, ich weiß es nicht, ich kann's schwer in Worte fassen. Es ist was, was man entweder sieht oder nicht[.]" (11AT1-TS01: § 144) „Natürlich gibt's viele so äußere Punkte", meint eine weitere Klassenlehrerin, „wie eben den Zahnwechsel oder Dinge in der – wie soll ich sagen? Auch an den Bewegungen, find ich, wie ein Kind die Welt ergreift, wie's geht oder wie es sich in die Welt hineinstellt. Wenn ich ein Kind beobachte, das kann man ganz schwer erklären, da seh ich, da denk ich mir mal: Der wäre noch besser im Kindergarten, oder: Der steht schon so auf beiden Beinen, dass ich sagen kann: Das ist ein Erstklasskind." (02KF1-TS01: § 11) Die Phänomene, auf die diese Lehrerinnen verweisen, bleiben letztlich diffus. Die Art, wie sie bei ihrem Versuch der Benennung konkreter Bezugspunkte „am Kind" nach Worten ringen, kann jedoch exemplarisch für die meisten Befragten stehen, die ihre „Schulreife"-Einschätzung eher intuitiv vornehmen. Eine Klassenlehrerin, Mitglied eines Aufnahmegremiums, fasst es – nachdem sie zunächst drei recht willkürlich ausgewählt wirkende „Schulreife"-Kriterien aufgezählt hat – pointiert so zusammen: „[A]ber man sieht, das Kind ist irgendwie schulreif." (09AT1-TS03: § 27)

„Irgendwie schulreif": Konkrete Kriterien spielen bei einer solch gefühlsmäßigen Einschätzung auf den ersten Blick keine tragende Rolle. Eine Therapeutin – sie arbeitet an ihrer Schule auch als Eurythmie-Lehrerin – lehnt solche Kriterien sogar ausdrücklich ab:

> „Therapeutin: Na ja, ich mach das nie so, ja? Wenn ich alle Kinder anschaue für die Aufnahme, dann habe ich nicht vorher die Aspekte, sondern dann kristallisiert sich heraus aus diesen Kindern, die da gekommen sind: Was ist sozusagen, was ist das Mittel, was ist (.) Und da kriegt man ein Gespür dafür.
>
> Interviewerin: Ja, ja.
>
> Therapeutin: So mach ich das. Es gibt keine Vorher-Kriterien. Es ist mir egal, ob die Zähne wackeln oder nicht wackeln, ja." (03TH1-TS01: §§ 33ff)

Die Haltung mancher der bei den SchülerInnenaufnahmen eher intuitiv arbeitenden PädagogInnen gegenüber Vorlagen und Leitfäden zur „Schulreife"-Einschätzung ist von einer großzügigen, manchmal fast etwas gönnerhaft wirkenden Toleranz gegenüber diesen Dokumenten und den KollegInnen, die auf sie zurückgreifen, geprägt (vgl. etwa 09KF2-TS01: §§ 118f). Eine Kindergärtnerin gesteht themenbezogenen Leitfäden immerhin eine gewisse orientierende Funktion zu (09KG1-TS01: § 49), eine andere plädiert dagegen für ein Nebeneinander von kriteriengeleiteten Leitfäden und „Gefühl": „Ich find, es braucht, wir haben diese Krite-

rien sehr wohl und die sind sehr wichtig und wertvoll, und letzten Endes braucht es so ein Quäntchen Bauchgefühl bei jedem Kind. Das kann man nicht erklären: warum oder wieso, das macht die Erfahrung, oder? Also das gehört einfach auch dazu.“ (04KG1-TS01: § 28) Ohnehin, so eine weitere Kindergärtnerin, sei die „Schulreife“-Einschätzung „mehr so ein Herantasten in diese vielen Facetten, die Schulreife ausmachen. Und da sind, weil es wirklich alles erfahrene Kolleginnen sind, denk ich, hat man das und das wirklich im Gefühl.“ (09KG1-TS01: § 51) Die beiden zuletzt zitierten Kindergärtnerinnen bringen hier den Begriff der Erfahrung ins Spiel und geben damit einen Hinweis auf einen wichtigen Hintergrund der „Gefühlsentscheidungen“: Tatsächlich begründen mehrere der eher intuitiv vorgehenden PädagogInnen ihre Art der „Schulreife“-Einschätzung mit ihrer langjährigen Erfahrung bei der Durchführung von Aufnahmen. Wenn man so viel Jahre mit Kindern zu tun habe, erklärt eine im Aufnahmegremium ihrer Schule tätige Lehrerin, nachdem sie zuvor mehrere Faktoren von „Schulreife“ prägnant benannt hat, laufe das „auf einer seelischen Ebene ab, die spür ich einfach, aber die kann ich nicht verbalisieren“ (05AT2-TS01: § 55). Bevor es so weit kommt, findet jedoch ein Internalisierungsprozess statt, wie er im folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit KlassenlehrerInnen angesprochen wird: „Es ist, glaub ich, **ganz** egal, was man mit einem Kind macht, man muss nur lang es und oft mit Kindern in dem Alter dasselbe machen, und dann kriegt man so einen Überblick, wie Kinder, man normiert sich selber auf das Gleichbleibende.“ (09KF1-TS01: § 202, Hervorh. im Orig.)

Was die Lehrerinnen hier beschreiben, ist nichts anderes, als die Internalisierung anfangs noch expliziten Wissens über „Schulreife“. Nach Jahren der praktischen Anwendung, teilweisen Bestätigung, Revision und Weiterentwicklung dieses Wissens, kurz: nach Jahren der Erfahrung ist das einst explizite Wissen verinnerlicht und damit zum impliziten Wissen geworden – ähnlich dem Wissen von HandwerkerInnen um bestimmte Handgriffe, die sie nach jahrelanger Praxis nicht mehr präzise beschreiben, sondern nur noch vorzeigen können („Schau her, ich zeig dir, wie man das macht“). „Ja, eigentlich gibt es die verschiedenen Kriterien, die wir halt alle in der Ausbildung gelernt haben und nach denen wir eigentlich, denk ich mir – also bei uns ist es halt so – nach denen wir die Kinder im Laufe des Jahres beobachten“, erläutert eine Kindergärtnerin, um dann fortzusetzen: „[I]ch denke mir, wir sind jetzt wahrscheinlich alle erfahren genug, dass wir nicht nachschauen müssen: auf was müssen wir da jetzt noch achten sollen.“ (04KG1-TS01: § 22)

Diese intuitiven Zugänge zur „Schulreife“ werden aufgrund ihrer inhaltlichen Diffusität in quantitativen Befragungen nicht abgefragt – und können standardisiert auch gar nicht sinnvoll erhoben werden, schließlich ist die nur unter beträchtlichem Aufwand oder überhaupt nicht mögliche Verbalisierung konstitutiv für diese Zugänge. In qualitativen Untersuchungen gibt es dagegen den nötigen Raum für eine Erhebung solcher Herangehensweisen. Entsprechend finden sie sich durchaus auch in außerhalb des waldorfpädagogischen Bereichs durchgeführten qualitativen Untersuchungen wieder, etwa bei Manja Plehn (2012). Plehns Einschätzung, eine derart „unpräzise“ Erläuterung des eigenen „Schulreife“-Verständnisses sei möglicherweise „von Unsicherheiten über den pädagogisch-psychologischen Erkenntnisstand“ mitbestimmt (ebd.: 106), ist dabei in vielen Fällen sicher richtig, trifft jedoch für jene PädagogInnen nur teilweise zu, die – so wie die zuletzt zitierten Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen – langjährige Erfahrung im Umgang mit Kindern am Übergang Kindergarten/Grundschule und mit der schulischen Aufnahme gesammelt haben: Hier handelt es sich beim Rückgriff auf Intuition häufig um die Folge des erwähnten Internalisierungsprozesses von einst explizitem Wissen über „Schulreife“, das über die Jahre zu implizitem Wissen transformiert wurde.

Zusammenfassende Schlussfolgerungen

11 Der Umgang mit der „Schulreife“: 35 Essentials, 15 Fragen

Um die zentrale Frage vom Beginn dieses Berichts wieder aufzunehmen: Hat der grundlegende Wandel, der Kindheit(en) in den vergangenen Jahrzehnten (um-)gestaltet hat, seine Spuren auch im waldorfpädagogischen „Schulreife“-Verständnis und in der Praxis der „Schulreife“-Feststellung hinterlassen? Wie spiegelt sich dies in der Sicht auf „Schulreife“ und die SchülerInnenaufnahmen unter den im Übergangsbereich Kindergarten/Schule an den waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich tätigen PädagogInnen und MedizinerInnen? Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Leitfragen sollen nun zum Abschluss zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung in Form von 35 „Essentials“ zusammenfassend dargestellt werden.

(1) Der mit dem Ausdruck „Schulreife“ verbundene Themenkomplex der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Schuleintritt und, diesen zugrunde liegend, der kindlichen Entwicklung insgesamt hat sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten stark verändert. Schulreife ist als Begriff aus der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachdiskussion fast gänzlich verschwunden und wurde von anderen Begriffen abgelöst, in etwas geringerem Ausmaß gilt dies auch für die mit dem Schulreife-Konzept verbundenen theoretischen Vorstellungen. Mittlerweile können drei zeitlich nacheinander auftretende Erklärungsansätze für kindliche Entwicklung – im Grunde handelt es sich um Paradigmen – unterschieden werden, die inhaltlich jeweils mit einem Leitbegriff verbunden sind. Das jeweils nachfolgende Paradigma samt Leitbegriff(en) führt das vorhergehende zwar immer in Teilen fort, sucht es jedoch in anderen, oft sehr wesentlichen Teilen kritisch zu relativieren oder überhaupt zu überwinden: Auf das reifungstheoretisch-nativistische Paradigma (Leitbegriff: Schulreife) folgte ab den 1960ern das lerntheoretisch-schulvorbereitende Paradigma (Leitbegriff: Schulfähigkeit), das ab den 1970ern wiederum durch das systemische bzw. interaktionistische Paradigma relativiert, erweitert und überwunden wurde. Das systemische Paradigma wurde dabei in drei zeitlich aufeinander folgenden Ausprägungen wirkmächtig (kindzentriert-interaktionistisch, Leitbegriff: Schulbereitschaft; kontextzentriert-interaktionistisch, Leitbegriff: Kindfähigkeit; dynamisch-interaktionistisch bzw. transaktional, Leitbegriff: Schul- und Kindbereitschaft).

(2) Diese Entwicklung kann als Prozess zunehmender Kontextualisierung, Relativierung und letztlich Normalisierung beschrieben werden: Stellte der reifungstheoretische Schulreifebegriff auf der Grundlage der genauen Überprüfung und Messung einzelner Variablen am und im Kind noch den Anspruch absoluter Geltung, so ist das durch die Wahrnehmung und Anerkennung der individuellen Vielfalt und Kontextbezogenheit von Entwicklung und Entwicklungsverläufen geprägte systemische (interaktionistische) Paradigma ohne ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Relativität schuleintrittsbezogener Diagnosen nicht mehr denkbar.

(3) Um den Anschluss an diese grundlegenden Veränderungen und damit verbunden an den allgemeinen Diskurs, teilweise wohl auch an die eigene pädagogische Praxis nicht zu verlieren (oder ihn wieder zu gewinnen?), wurde im waldorfpädagogischen Diskurs in den letzten Jahren ein nachholender „Sprung nach vorn“ gemacht. Dabei wurde das lerntheoretische Paradigma im Grunde übersprungen: Die gegenwärtige Diskussion spielt sich zwischen reifungstheoretischem und systemischem (interaktionistischem) Paradigma ab und ist nicht zuletzt durch die Bemühung geprägt, eine tragfähige Verbindung zwischen dem grundsätzlich reifungstheoretisch fundierten klassischen waldorfpädagogischen Verständnis von Entwicklung als „biografisch orientierter Psycho-Physiologie“ und systemischen Ansätzen herzustellen – ein Projekt mit gegenwärtig noch offenem Ausgang.

(4) Dabei fällt auf, dass waldorfpädagogische Theorie und Praxis diese Verbindung zwar gleichermaßen anstreben, dies jedoch relativ unabhängig voneinander zu tun scheinen: Während sich die waldorfpädagogische Theorie vor allem über die Auseinandersetzung mit dem allgemeinen pädagogischen Diskurs langsam dem systemischen (interaktionistischen) Paradigma annähert, erfolgt die Annäherung der Praxis direkt aus dem pädagogischen Alltag und den dort wahrgenommenen Anforderungen und Notwendigkeiten heraus. Den PädagogInnen und MedizinerInnen fällt es daher auch ungleich schwerer, diese Entwicklung ausdrücklich als solche zu benennen und theoretisch zu verorten: Sie geschieht, wird auch – oft sehr ausführlich und anschaulich – berichtet, Bezugnahmen auf die waldorfpädagogische Theorie erfolgen dabei aber selten. Häufiger ist eher eine mehr oder weniger deutliche Distanzierung von Einzelelementen des klassischen waldorfpädagogischen bzw. anthroposophischen Entwicklungsmodells (vgl. die Punkte 10ff).

(5) Für die praktische waldorfpädagogische Arbeit im Übergangsbereich Kindergarten/Schule sind das klassische anthroposophische und das systemische (interaktionistische) Entwicklungsverständnis daher inzwischen gleichermaßen prägend – die anthroposophische Perspektive ist nur unwesentlich stärker präsent als systemische bzw. interaktionistische Vorstellungen. Reifungs- und lerntheoretische Perspektive sind für die PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte überhaupt bedeutungslos.

(6) Dabei ist die „geschriebene Verfassung“ in Form der Aufnahmeunterlagen stärker anthroposophisch geprägt, als die in den Interviews beschriebene gelebte Praxis. Diese ist umgekehrt systemischer und interaktionistischer geprägt als die Aufnahmedokumente.

(7) „Schulreife“ und die Aufnahmeentscheidung erscheinen in der Praxis der österreichischen Waldorfschulen heute darum als multidimensional: Sie ergeben sich nicht nur aus der „Vermessung des Kindes“ und also aus unmittelbar kindbezogenen Faktoren. Bestimmend für „Schulreife“ und Aufnahmeentscheidung sind vielmehr neben den kindbezogenen auch umfeld-, institutions- und entscheidungsprozessbezogene Faktoren sowie die Intuition und das implizite Wissen der „EntscheiderInnen“. Wirklich bewusst ist dies den PädagogInnen und MedizinerInnen in der Regel nicht: Die meisten von ihnen schreiben in den Interviews wie gewohnt weiterhin nur den unmittelbar kindbezogenen Faktoren ausdrücklich Bedeutung für „Schulreife“-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung zu. Die von ihnen selbst beschriebenen realen Einflusswirkungen nicht-kindbezogener Faktoren bleiben gewissermaßen „inoffiziell“.

Welche Faktoren sind es nun, die von den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten als bestimmend für die „Schulreife“-Einschätzung und für die Aufnahmeentscheidung direkt benannt oder indirekt beschrieben werden? Zunächst ein Blick auf die unmittelbar kindbezogenen Determinanten:

(8) Gegenüber der außerwaldorfpädagogischen Praxis vergleichsweise stark betont wird von den Befragten die Bedeutung der physisch-motorischen, in geringerem Maße auch der motivationalen Determinanten. Diese Gewichtung entspricht der besonderen Betonung der physischen Entwicklung im anthroposophischen Entwicklungsverständnis. Ähnliches gilt für die vergleichsweise wichtige Rolle, die in den Interviews den die kindliche Motivation betreffenden Faktoren zukommt: Hier spiegelt sich einerseits die im anthroposophischen Entwicklungsmodell stark hervorgehobene (und im erweiterten Sinn auch biografisch fundierte) Individualität des Kindes, andererseits die in der jüngsten Vergangenheit im waldorfpädagogischen Bereich stark gestiegene Bedeutung systemischer, vor allem kindzentriert-interaktionistischer Vorstellungen.

(9) Generell besteht die (heute durchaus allgemein verbreitete) Wahrnehmung, dass die ungleichzeitige Entwicklung in verschiedenen Entwicklungsbereichen (Dissoziation) zum Regelfall geworden ist. Wenn also viele der befragten Personen – nicht zuletzt Schulärztinnen und -ärzte – die Ansicht vertreten, dass abstrakte Altersangaben im Hinblick auf das Erreichen von Schulreife mittlerweile unangemessen seien, so ist dies auch vor dem Hintergrund dieser Entwicklung zu sehen.

(10) Tatsächlich spielt das kalendarische Alter, etwa – in Anknüpfung an den von Rudolf Steiner genutzten Siebenjahresrhythmus – in Form des Erreichens oder des Abschlusses des siebten Lebensjahrs, bei der „Schulreife“-Einschätzung und der Aufnahmeentscheidung keine herausragende Rolle (mehr). Aus Sicht einer Mehrheit der im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen PädagogInnen und MedizinerInnen wird es heute der Realität nicht mehr gerecht, die „Schulreife“ des Kindes ausschließlich oder vorrangig an einer konkreten Altersangabe zu orientieren, wie dies an Waldorfeinrichtungen seit Langem praktiziert wurde und teils nach wie vor wird. Die Relativierung des kalendarischen Alters korrespondiert mit der erst in der jüngsten Vergangenheit formulierten neuen Interpretation des Siebenjahresrhythmus durch die waldorfpädagogische Theorie, der zufolge dieser Rhythmus kein zu diagnostizierendes Faktum sei, sondern eine pädagogisch-therapeutische Aufgabe.

(11) Insbesondere die Schulärztinnen und -ärzte kritisieren jene informelle Altersnorm, die sich aus der Kategorisierung von Kindern nach ihrem Geburtsmonat oder ihrer Geburtsjahreszeit ergibt (z. B. „Juli-Kind“, „Sommerkind“) und aus der in der pädagogischen Praxis oft bereits nach einem kurzen Blick auf das Geburtsdatum ein (Vor-)Urteil über die „Schulreife“ gefällt wird. Eine Schulärztin/ein Schularzt warnt hier zurecht, dass bereits durch die Verwendung von Begriffen wie „Juli-“ oder „Sommerkind“ jene Realität erst geschaffen werden könne, die man abzubilden vorgebe. Allerdings: Das Alter in Form des Geburtsdatums ist über die wichtigsten Formblätter der Aufnahmeunterlagen nicht nur während des gesamten Aufnahmeprozesses stets präsent, es muss auf die verschiedenen Dokumente auch immer wieder bewusst übertragen werden. So wird auf Dokumentenebene – ob bewusst oder unbeabsichtigt, muss offen bleiben – gewährleistet, dass diese durchaus umstrittene informelle Altersnorm in die Aufnahmeentscheidungen der Aufnahmegremien einfließen kann.

(12) Unter den physisch-motorischen Faktoren sind den PädagogInnen und MedizinerInnen bei der Aufnahmeuntersuchung Motorik, Sensomotorik und Körpersinne besonders wichtig. Dies spiegelt sich in den

Aufnahmeunterlagen: Auch dort ist dieser Entwicklungsbereich stärker präsent und differenzierter ausgearbeitet als andere.

(13) Der erste Gestaltwandel (erste Streckung) und der Zahnwechsel sind an den Waldorfkindergärten und -schulen ungebrochen aktuell. Die Bedeutung des Zahnwechsels für „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung ist allerdings sehr umstritten: Bei keinem anderen Faktor weichen die Sichtweisen so stark voneinander ab. Angesichts der enormen Zeitspanne, in der er einsetzt bzw. stattfindet (die Befragten berichten Beispiele, die von vier bis elf Jahren reichen), stehen die PädagogInnen und MedizinerInnen dem Zahnwechsel als Determinante für „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung jedenfalls mit wachsender Skepsis gegenüber. In den Aufnahmeunterlagen spiegelt sich dies allerdings (noch) nicht.

(14) Ähnlich ist die Situation beim Gestaltwandel, dessen Bedeutung für „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung offensichtlich abnimmt. Ungefähr die Hälfte der Schulen verzichtet gemäß ihren Aufnahmeunterlagen auf eine Prüfung der Streckung, die freilich auch von PädagogInnen als relevant benannt wird, an deren Schulstandorten die Unterlagen gar keine Prüfung der Streckung vorsehen – in den Interviews ist der Gestaltwandel noch deutlich stärker präsent. Dabei bleibt seine Beschreibung allerdings oft äußerst diffus, und einige PädagogInnen haben Schwierigkeiten, ihn von der Konstitution des Kindes (Körpergröße und Körperbau) abzugrenzen: Sie vertreten die Ansicht, körperliche Größe und/oder ein robuster Körperbau würden „Schulreife", geringere Größe und ein zarter Körperbau dagegen noch nicht gegebene „Schulreife" anzeigen. Die Unsicherheit darüber, was genau unter dem Gestaltwandel zu verstehen sei, kommt nicht von ungefähr: In der Mehrzahl der Aufnahmeunterlagen fehlt eine genauere Beschreibung. Wenn dort aber ohne Beurteilungshilfe lediglich von „Gestalt" oder „Gestaltwandel" die Rede ist, bleibt es den mit der SchülerInnenaufnahme konkret befassten Personen und ihrem individuellen Fachwissen überlassen, was genau unter diesem Titel untersucht und beurteilt und welcher Maßstab dafür herangezogen wird.

(15) Eine Reihe von PädagogInnen (und offenbar auch einzelne MedizinerInnen) interpretieren den Stand der Lateralisation – in den Interviews ist meist von „Lateralität" oder „Seitigkeit" die Rede – als Bestimmungsfaktor für „Schulreife", weshalb davon ausgegangen werden muss, dass in diesen Fällen die Ergebnisse der Überprüfung in die Aufnahmeentscheidung einfließen. Die selbstverständliche und unkommentierte Einbettung der Lateralisation und ihrer Überprüfung in die Aufnahmeunterlagen – in einigen Aufnahmedokumenten wird die Lateralisation mitten unter klassischen „Schulreife"-Determinanten angeführt – legen dieses Missverständnis nahe.

(16) Die Unklarheiten und Unsicherheiten rund um Gestaltwandel, Zahnwechsel und Lateralisation und deren Relevanz für „Schulreife"-Einschätzung und Aufnahmeentscheidung werden durch den (im vorstehenden Bericht bislang nicht erwähnten) Umstand ergänzt, dass gleich an sechs der 14 Schulstandorte zum „Nachweis" des Gestaltwandels bzw. der „Schulreife" in den Aufnahmeunterlagen und Interviews das Philippinermaß (auch: Philippinen-Test, Hand-Ohr-Test oder Affengriff) angesprochen wird – nicht zuletzt von Schulärztinnen und -ärzten. Dieser längst als völlig ungeeignet erkannte Test, bei dem das Kind mit der Hand über seinen Kopf zu greifen und sein Ohr zu erreichen hatte, um als „reif" zu gelten, wurde bereits von Wilfried Zeller (1952: 293f) als wenig zuverlässig eingeschätzt und deshalb verworfen. In der waldorfpädagogischen Praxis der SchülerInnenaufnahme, so kann resümiert werden, besteht im physisch-motorischen Entwicklungsbereich – dem ja ein besonders hoher Stellenwert zukommt – Überarbeitungs- und Präzisierungsbedarf: Das Gewohnte sollte teils neu gefasst, teils aber auch einer grundlegenden Revision unterzogen werden.

(17) Die motivationalen Faktoren fließen vorrangig in mündlicher Form in die Aufnahmeentscheidung ein: Sie werden direkt in den Besprechungen des Aufnahmegremiums, also im gremiumsinternen Aushandlungsprozess angesprochen und eingebracht, dabei aber kaum dokumentiert. Als die Aufnahmeentscheidung (mit-)bestimmende Faktoren bleiben sie daher flüchtig und für Außenstehende kaum greifbar.

(18) Im Bewusstsein der Befragten insgesamt wenig präsent sind die kognitiven Determinanten; der Teilbereich der Mengenerfassung und des zahlenbezogenen Wissens wird von den PädagogInnen in den Inter-

views überhaupt nicht angesprochen. In der „geschriebenen Verfassung“, den Aufnahmeunterlagen, ist dieser Teilbereich allerdings stark vertreten. Nachdem die Aufnahmeentscheidungen in der Regel im Aufnahmegremium diskursiv ausgehandelt werden, kann daraus geschlossen werden: Erkennbare Schwierigkeiten von Kindern im kognitiven Bereich, vor allem jedoch im Bereich der Mengenerfassung und des zahlenbezogenen Wissens, beeinflussen die Aufnahmeentscheidung in der gelebten Praxis weniger, als dies bei anderen Faktoren der Fall ist und noch weniger, als dies die Aufnahmeunterlagen vorsehen.

(19) Psychisch-emotionale und soziale Faktoren spielen sowohl in den Interviews als auch in den Aufnahmeunterlagen eine vergleichsweise geringe Rolle – auch, wenn dies von den Befragten teils anders wahrgenommen wird. In diesen Entwicklungsbereichen wirken die meisten Aufnahmedokumente konzeptionell kaum ausgearbeitet und daher lückenhaft und wenig konsistent; teils vermitteln sie den Eindruck, dass die Berücksichtigung einzelner Faktoren eher nach dem Zufallsprinzip erfolgt ist.

(20) Wie nehmen die PädagogInnen und MedizinerInnen die umfeldbezogenen, auf die für das Kind entwicklungsrelevanten Kontexte bezogenen Faktoren wahr? Im Vergleich zur kindbezogenen ist die umfeldbezogene Determinantengruppe bei den Befragten wenig präsent: In den Interviews ist insgesamt lediglich elf Mal explizit davon die Rede. In den Aufnahmeunterlagen der Schulen kommt den Kontexteinflüssen eine deutlich wichtigere Rolle zu, allerdings entsteht auch hier der Eindruck, dass einzelne Aspekte eher zufällig Eingang in die Unterlagen fanden: Nur ausnahmsweise wirkt die Zusammenstellung umfeldbezogener Faktoren durchdacht und einigermaßen umfassend.

(21) Vergleichsweise häufig, aber fast durchwegs unbewusst angesprochen und thematisiert wird von den PädagogInnen und MedizinerInnen die Gruppe der institutionsbezogenen Faktoren, also jener Determinanten von „Schulreife“ und Aufnahmeentscheidung, die auf die an der Einschulung beteiligten pädagogischen Institutionen (vor allem Kindergarten und Schule) und die dortigen Rahmenbedingungen bezogen sind. Oft wird die Existenz dieser Faktoren ausdrücklich verneint – um dann wenig später neuerlich bestätigt zu werden, ohne dass dies den SprecherInnen selbst bewusst würde. Dieses Vorgehen mag widersprüchlich sein, ist aber erklärbar: Die PädagogInnen und MedizinerInnen beharren letztlich darauf, dass nicht sein könne, was nicht sein dürfe. Warum? In den Interviews wird deutlich, dass institutionsbezogene Faktoren die Rückstellungsentscheidungen des Aufnahmegremiums in der Praxis „umdrehen“ können. Das Aufnahmegremium trifft in solchen Fällen zunächst eine kindbezogen begründete Entscheidung, typischerweise eine Rückstellungsempfehlung an die Eltern, da das Kind noch nicht „schulreif“ sei und besser noch ein Jahr im Kindergarten oder in einer Vorschulklasse „nachreifen“ solle. Diese Entscheidung wird nun allerdings von einem oder mehreren institutionsbezogenen Faktor(en) ausgehebelt, so dass das Kind doch noch aufgenommen wird – eine Aufnahme, zu der es aus einer strikt kindbezogenen Sicht eigentlich nicht kommen dürfte.

(22) Typischerweise begründen die PädagogInnen die auf diese Weise zustande gekommenen SchülerInnenaufnahmen nachträglich kindbezogen und pädagogisch. Ihre Argumentation folgt dabei dem Muster einer klassischen Rationalisierung: Mit Hilfe einer scheinbar rationalen und pädagogischen – präziser: pädagogisierenden – Erklärung wird der Widerspruch zwischen pädagogischem Anspruch und institutioneller Realität, zwischen „reiner Lehre“ und finanzieller Notwendigkeit reduziert und der aus pragmatisch-institutionsbezogenen Gründen getroffenen Aufnahmeentscheidung ex post ein kindbezogener, pädagogisch akzeptabler und daher moralisch „wertvollerer“ Sinn verliehen.

(23) Institutionsbezogene Determinanten sind gegenwärtig an keinem einzigen Schulstandort schriftlich formuliert: In den Aufnahmeunterlagen der Schulen spiegeln sie sich in keinem einzigen Fall. Ihr Einfluss wird damit nirgends reguliert und protokolliert – was die Wahrnehmung auf Seiten der PädagogInnen und MedizinerInnen zusätzlich stützt, dass diesen Faktoren gar kein Einfluss zukäme oder ein solcher Einfluss bestenfalls in wenigen Ausnahmefällen gegeben sei.

(24) Das bisher Dargestellte zeigt: „Schulreife“, wie sie sich an den österreichischen Waldorfschulen darstellt, kann nicht als etwas Feststehendes, Statisches beschrieben werden. Die in den Interviews berichtete Praxis macht vielmehr deutlich, dass „Schulreife“ dynamisch ist und aus einem Abwägungs- und Entschei-

dungsprozess heraus – der gesamte Prozess der SchülerInnenaufnahme ist letztlich ein solcher – entsteht. Bis zu zehn Personen(-gruppen) mit unterschiedlichen Perspektiven können an diesem Prozess als AkteurInnen beteiligt sein: Neben dem Aufnahmegremium sind das die Eltern des Kindes, FörderlehrerInnen und TherapeutInnen, teilweise die HortpädagogInnen, in jedem Fall das Kind selbst, seine KindergärtnerInnen, die/der KlassenlehrerIn der künftigen 1. Klasse, die/der LeiterIn einer allenfalls bestehenden vorschulischen Übergangsstruktur (Sonnenkinderstunde, Vorschulklasse o. Ä.), die Schulärztin/der Schularzt sowie die UnterstufenlehrerInnen-Konferenz. Die Beziehung zwischen diesen AkteurInnen ist als Verflechtungszusammenhang (Figuration) zu charakterisieren: Aus funktionalen Gründen sind sie in diese von wechselseitiger Abhängigkeit geprägte Konstellation verstrickt, in der sich jeder Schritt, den einzelne Beteiligte setzen oder nicht setzen, auf alle anderen Beteiligten und die Figuration insgesamt auswirkt und zu wechselseitigen Reaktionen führt.

(25) Eine hierarchische Steuerung eines in einer solchen Figuration stattfindenden Abwägungs- und Entscheidungsprozesses ist zwar nicht unmöglich, aber schwer zu leisten. „Schulreife“ und die Aufnahmeentscheidung sind daher an den untersuchten Waldorfeinrichtungen Gegenstand von Aushandlungsprozessen, zu denen es zwischen einigen oder sogar allen der genannten Personen und Personengruppen (bzw. Institutionen) kommt, die Teil der Figuration „SchülerInnenaufnahme“ sind.

(26) Kinder treten dabei als eigenständige AkteurInnen in Erscheinung: Sie verhandeln direkt oder indirekt mit – oder sie verweigern dieses Aushandeln, weil sie (noch) nicht in die Schule gehen wollen. Kinder sind damit in jedem Fall Co-Konstrukteure ihrer eigenen „Schulreife“.

(27) Die Beteiligung und das Zusammenspiel dieser im Vergleich zu öffentlichen Schulen hohen Zahl an AkteurInnen an den SchülerInnenaufnahmen macht die jeweilige Konstellation oft sehr komplex. Sie kann zugleich jedoch dafür sorgen, dass ein deutlich ausgewogeneres und intersubjektiveres Bild von der Situation des jeweiligen Kindes entsteht, als dies bei hierarchisch strukturierten Entscheidungsprozessen ohne Aushandlungskomponente möglich ist. Dazu trägt zuallererst das an Waldorfschulen übliche Aufnahmegremium als zentrales „Aushandlungsforum“ bei: Dieses kann bei multiprofessioneller Besetzung im Vergleich zu den einsamen Entscheidungen von DirektorInnen eine deutlich qualitätsvollere, weil mehrperspektivische „Schulreife“-Einschätzung erreichen.

(28) Dass „Schulreife“ und Aufnahmeentscheidung an den meisten Waldorfeinrichtungen faktisch, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß Gegenstand von Aushandlungsprozessen sind, sollte vor diesem Hintergrund nicht peinlich berührt verschwiegen, versteckt oder bestritten, sondern als Qualitätsmerkmal verstanden werden. Ein bewusster, offener und ehrlicher Umgang mit dieser Praxis liegt deshalb ebenso nahe, wie die gezielte Entwicklung einer qualitätsvollen Abwägungs- und Aushandlungskultur – was die planvolle Abwicklung und Dokumentation des Aufnahmeprozesses nicht nur hinsichtlich der kindbezogenen, sondern auch der umfeld-, institutions- und entscheidungsprozessbezogenen Bestimmungsfaktoren von „Schulreife“ und Aufnahmeentscheidung einschließt. Denn Abwägung und Aushandlung brauchen eine fundierte Grundlage, weshalb hier gilt, was Daseking et al. (2008: 93) für die öffentlichen Schulen einmahnen: „Eine Zusammenfügung von Dokumentationen, Testergebnissen, Beobachtungen[,] anamnestischer und anderer Daten erscheint an dieser Stelle unbedingt notwendig[.]“

(29) Zu den bislang genannten Bestimmungsfaktoren von „Schulreife“ tritt schließlich noch eine weitere Faktorengruppe: Ein Teil der Befragten gibt nämlich an, bei der Beurteilung der „Schulreife“ von Kindern und bei der Aufnahmeentscheidung zumindest auch, in einigen Fällen sogar ausschließlich auf ihr (Bauch-) Gefühl und die eigene Intuition zu vertrauen. Betrachtet man die entsprechenden Äußerungen näher, so wird deutlich, dass hinter dem Rückgriff auf Intuition oft die Nutzung von implizitem Wissen steht, das die Folge eines Internalisierungsprozesses von einst explizitem Wissen über „Schulreife“ ist.

(30) In organisatorischer Hinsicht besteht an den österreichischen Waldorfschulen im Bereich der mittel- bis längerfristigen Regelung der SchülerInnenaufnahmen Entwicklungs- und Professionalisierungsbedarf. Ablaufbeschreibungen und Organisationspläne für die Aufnahmen liegen nur an einzelnen Schulen und in sehr unterschiedlichem Umfang vor. Viele der Schulen tendieren gegenwärtig dazu, die SchülerInnenaufnahmen

ad hoc und nach informellen Kriterien zu organisieren, was erstmalig an Aufnahmeuntersuchungen teilnehmenden PädagogInnen die Arbeit, Eltern die Orientierung und den Schulen insgesamt die Kommunikation mit den Eltern erschwert.

(31) Ein differenzierter, inhaltlich begründeter und schulstandortübergreifender Musterablauf für die SchülerInnenaufnahmen existiert zumindest in Österreich bislang nicht. Aus den Interviews und Aufnahmeunterlagen ergibt sich ein (ideal-)typischer Ablauf des Aufnahmeprozesses, zu dem es an einigen Schulen jedoch auffällige Abweichungen gibt. Diese Abweichungen – unter anderem etwa die Durchführung der SchülerInnenaufnahmen bereits im Herbst des Vorjahres zum Schuleintritt – sind großteils problematisch und bedürfen einer Neubewertung und allenfalls auch Revision.

(32) Auch für die Aufnahmeunterlagen im engeren Sinn liegen in Österreich keine Musterdokumente vor. Die Aufnahmedokumente der Schulen sind in der Regel nicht bewusst als Gesamtpaket konzipiert, sie scheinen vielmehr über die Jahre und Jahrzehnte „gewachsen" zu sein. Entsprechend bestehen sie aus einer sehr unterschiedlich großen Zahl verschiedenster Einzeldokumente und enthalten häufig Lücken, die aus einer Außenperspektive nicht nachvollziehbar erscheinen. Jenseits des physisch-motorischen Entwicklungsbereichs gilt in vielen Fällen: Warum einzelne Faktoren der verschiedenen Entwicklungsbereiche in die Unterlagen aufgenommen wurden, andere dagegen nicht, ist unklar – vielfach ist hier auch bei größtem Bemühen keinerlei Muster erkennbar.

(33) Deutlich wird allerdings, dass die Aufnahmeunterlagen schon durch ihre Gestaltung die Aufnahmeentscheidung beeinflussen können. Dies geschieht ganz unabhängig von der Aufnahmeuntersuchung, die sie protokollieren sollen, allein schon dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Merkmal lenken und dieses Merkmal durch gesonderte Ausweisung als bedeutsam konstruieren können – im Unterschied zu anderen Merkmalen, die nicht explizit angeführt werden. Vor diesem Hintergrund scheint ein bewussterer Umgang und eine kritische Überarbeitung, vielleicht auch standortübergreifende Vereinheitlichung der Unterlagenpakete sinnvoll.

(34) Entspricht das an den untersuchten Schulen praktizierte „Schulreife"-Feststellungsverfahren aus Sicht der im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen PädagogInnen und MedizinerInnen noch den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und den Erwartungen der PädagogInnen? Die Befragten können oder wollen diesbezüglich nicht von ungefähr keine klare Antwort geben: Die tiefgreifenden Veränderungen, die kindliche Entwicklung nicht zuletzt vor und während der Übergangs- bzw. Transitionsphase vom Kindergarten in die Schule in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten geprägt haben und prägen, wirken sich nämlich – mit Verzögerungen – auch auf die Gestaltung der SchülerInnenaufnahmen aus und verändern diese. „Heute ist jeder Weg, wie ein Kind in unsere Schule findet, höchst individuell", erklärt eine Klassenlehrerin, die an ihrer Schule die Aufnahmen koordiniert, „und es spielen ganz viele Faktoren mit, warum das Kind hierher kommt und in welcher Phase sich das Kind befindet. Aber nicht nur das Kind, sondern die Umgebung des Kindes. Und all diese Faktoren zusammen ergeben die Entscheidung, ob das Kind eben aufgenommen wird oder nicht." (10AT1-TS01: § 21) Die gelebte Praxis der SchülerInnenaufnahmen berücksichtigt „all diese Faktoren zusammen", die weit über die strikt kindbezogenen traditionellen „Schulreife"-Determinanten hinausgehen, immer stärker, die „geschriebene Verfassung" der Aufnahmeunterlagen kann mit dieser Entwicklung bislang hingegen nicht Schritt halten.

(35) Auch das Vokabular scheint mit der Entwicklung der gelebten Praxis gegenwärtig nicht Schritt halten zu können: Der im waldorfpädagogischen Bereich nach wie vor so gut wie ausschließlich verwendete Schulreifebegriff bildet, sofern man ihn als Begriff tatsächlich ernst nimmt, nur noch teilweise die gelebte Praxis ab – einerseits wegen seiner einschränkenden Bezugnahme auf das traditionelle Reifekonzept und die damit verbundenen reifungstheoretisch-nativistischen Vorstellungen, andererseits wegen der fehlenden Berücksichtigung umfeld- und institutionsbezogener Faktoren und des Aushandlungscharakters von „Schulreife" und Aufnahmeentscheidung, wie sie eher für systemische (interaktionistische) Vorstellungen charakteristisch sind. Vor dem Hintergrund veränderter Kindheit(en) liegt deshalb die Feststellung nahe, dass der Schulreifebegriff auch im waldorfpädagogischen Bereich den heutigen Erfordernissen sowohl in deskriptiver, als auch in normativer Hinsicht nicht mehr voll gerecht wird.

Was aber wird den heutigen Erfordernissen besser gerecht? Diese Frage ist nicht so sehr im Hinblick auf die Benennungspraxis wichtig. Sie zu stellen und zu erörtern heißt zuallererst, sich mit den zugrunde liegenden Veränderungen auseinanderzusetzen. Die Frage nach einer angemessenen Benennung kann und sollte also vor allem als Anlass dienen, um den Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und die damit verbundene Transitionsphase bewusster wahrzunehmen, zu begleiten und zu gestalten. Denn mit diesem Übergang ist eine ganze Reihe weiterer offener und durchaus drängender Fragen verbunden, die in den Gesprächen von den PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzten aufgeworfen wurden. Manche dieser Fragen sind bereits seit geraumer Zeit Gegenstand von Diskussionen, andere nicht. Es scheint der Thematik dieser Untersuchung durchaus angemessen, diesen Bericht mit **15 ausgewählten Fragen** abzuschließen:

1. „Das Schlimmste ist das dauernd Schnelle" (04DR-TS01: § 27): Wie sollen Kindergarten und Schule mit dem zunehmenden **Stress und Druck** umgehen, dem Kinder heute ausgesetzt sind?
2. „Das Interkulturelle haben wir eigentlich nicht" (11KG1-TS01: § 184): Verschlafen Waldorfkindergärten und Waldorfschulen die Ankunft in der **Migrationsgesellschaft**?
3. „Das Bauchgefühl kann trügerisch sein" (05AT-TS01: § 171): Wie unterscheidet man zwischen **Förderbedarf** und mangelnder Schulreife/Schulfähigkeit/Schulbereitschaft?
4. „Meine ganz große Not, wo ich denk, wo wir rangehen müssen, ist die Inklusionsfrage" (08KF1-TS01: § 382): Wird die (auch institutionelle) Trennung von Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik den heutigen Gegebenheiten noch gerecht? Wie kann sich die Waldorfschule das Konzept der **inklusiven Pädagogik** aneignen und welche Rahmenbedingungen sind dafür nötig?
5. „Die **Kinder wissen nicht, wie man die einfachsten Dinge macht**, eine Schere benutzen […] oder einen Apfel schneiden oder kehren […], da sind sie einfach weit weg. Und sie müssen wieder so irgendwie in die Sinne und in das Erleben des Körper[s] und das Erleben der Materie [kommen.]" (09KF1-TS01: §§ 323ff): Müssen Schule, SchulpädagogInnen und Aus- und Fortbildung auf diese Entwicklung reagieren?
6. „Ein Kind, das nicht voll schulreif ist und nicht mehr volles Kindergartenkind ist, was mach ich mit dem Kind?" (06DR1-TS01: § 162): Wie ist der Übergang Kindergarten/Schule zu strukturieren, damit die individuellen Entwicklungstempi und Bedürfnisse jener Kinder angemessen berücksichtigt werden können, die zwar schulpflichtig, aber noch nicht bereit für die Schule sind? Wie „schulisch" soll und darf eine solche **Übergangsstruktur** gestaltet sein?
7. „Weil ihr seid's eh nur Kindergartentanten, spielt mit den Kindern" (13KG1-TS01: § 520): Wie können die fachliche **Zusammenarbeit von KindergärtnerInnen und LehrerInnen** und die wechselseitige fachliche Anerkennung verbessert werden? Wie sind der Prozess der SchülerInnenaufnahmen und die dabei genutzten Aufnahmeunterlagen zu gestalten, damit der Einbezug des elementarpädagogischen Fachurteils der KindergärtnerInnen gewährleistet ist?
8. „Sie sind […] großteils sehr verunsichert, was diese Schulreife beinhaltet oder wie es ist." (07KF1-TS01: § 79): Wie können **Eltern** zu übergangs- und einschulungsrelevanten Themen bereits im Kindergarten gezielt vorbereitet und kontinuierlich informiert werden?
9. „Ich find, der Bogen von der **Kindergartenausbildung** müsste bis zur Volljährigkeit gespannt sein" (08KG1-TS01: § 475): Wie können KindergartenpädagogInnen für die Arbeit im Übergangsbereich Kindergarten/Schule, insbesondere für die Arbeit mit schulpflichtigen, aber als noch nicht „schulreif" eingeschätzten Kindern vorbereitet werden?
10. „Also bei der **Ausbildung der Lehrer** find ich schon wichtig, dass sie mehr Ahnung vom Kleinkind haben!" (03KG1-TS01: § 566): Wie können Fach- und KlassenlehrerInnen für den Primarschulbereich in ihrer Ausbildung besser elementarpädagogisch qualifiziert und für die Arbeit mit schulpflichtigen, aber als noch nicht „schulreif" eingeschätzten Kindern vorbereitet werden?
11. „Dass ein junger Kollege darauf vorbereitet wäre, das kann ich eigentlich nicht behaupten" (08KF1-TS01: § 281): Wie können **Fach- und KlassenlehrerInnen** auf die Arbeit in der 1. und 2. Klasse so **praktisch vorbereitet** werden, dass sie dort tatsächlich „einsatzfähig" sind?
12. „Das Grundgerüst ist einfach die Menschenkunde. Und wenn das nicht angelegt und mit Interesse auch aufgegriffen wird vom Studenten, dann kann man das, im Grunde genommen, ehrlich vergessen."

(08KF1-TS01: § 309) Muss sich die Interpretation einzelner Elemente der **anthroposophischen Menschenkunde** angesichts veränderter Kindheit(en) auch verändern? Wie müssen Aus- und Fortbildung darauf reagieren? Und wie kann die anthroposophische Menschenkunde in Aus- und Fortbildung verstärkt vermittelt werden, ohne dass dadurch Denken in schematischen Formen gefördert wird (siehe hierzu den folgenden Punkt)?

13. „Sobald es starr wird, das System, sag ich, wird es eben nicht mehr der Individualität des Kindes gerecht." (02DR1-TS01: § 206) Wie kann die waldorfpädagogische Theorie und Praxis vor starren „**Schemata**" und vor Dogmatismus bewahrt werden? Wie können gegenwärtig prägend wirkende Schemata – etwa das Beharren darauf, der Siebenjahresrhythmus sei eine allgemein gültige „Realität" – überwunden werden? Wie kann Neues gewonnen werden, ohne dass Bewährtes gänzlich aufgegeben werden muss?

14. „Das gehört […] in die pädagogische Arbeit wirklich aufgenommen und gut gesteuert […], also das Bewusstsein dafür gesteuert, damit man sich selbst seinen Willen behält" (06HO1-TS01: §§ 111ff): Wie kann der **Umgang mit den ehemals „neuen" Medien** neu entwickelt und gestaltet werden, damit Waldorfkindergarten und Waldorfschule den heutigen Gegebenheiten und künftigen Herausforderungen gerecht(er) werden? Wie müssen sich Aus- und Fortbildung verändern, damit sie die ihnen hier zukommende vorbereitende Rolle wahrnehmen können?

15. „Was ist mit den Kindern, die nicht in unsere Schule gehen, sondern in eine öffentliche Schule […]? Wie begleitet man diese Kinder?" (03KG1-TS01: §§ 406ff) Wie können die Bedürfnisse jener Kinder besser berücksichtigt werden, die aus dem Waldorfkindergarten/der Waldorfschule „quer" aussteigen oder ebendort „quer" einsteigen? Verhindert das schöne, aber oft wenig realistische waldorfpädagogische Bild vom „einheitlichen Bildungsgang vom Kindergarten bis zur 12. Klasse", dass man für **QuerausseigerInnen und -einsteigerInnen** pädagogisch sinnvolle und biografisch sensible Wege und Brücken schafft?

Quellenverzeichnis

Albrecht, Gabriele (2012): Schulreife – wie kann ich am Kind ablesen, ob der Ätherleib bereit ist für schulisches Lernen?, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 62, 94–106.

Altrichter, Herbert/Peter Posch (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 2. durchges. und bearb. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Amtmann, Elisabeth/Elisabeth Stanzel-Tischler (2013): Einschulungsusancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase, redaktionell überarbeitet im Juni 2015, Salzburg: BIFIE.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen: dgvt.

Arbeitskreis Übergang vom Kindergarten in die Schule (AKÜKS) (2007): Praxisnahe Evaluation. Begleitung der Schuleingangskonzepte in Berlin 2005–2007, Stuttgart: AKÜKS. URL: http://www.waldorfschule-kreuzberg.de/wp-content/uploads/pdf/akueks_berlin_evaluation2_0407.pdf.

Auer, Wolfgang-M. (2005): Das Bochumer Modell – ein Stein des Anstoßes, in: Erziehungskunst 69 (10), 1067–1069.

— (2010): Nachreifung tut not. Warum Erstklässler eine besondere Schule brauchen, in: Erziehungskunst 74 (4), 8–12.

Baldszun, Georg Achim (1958): Zahnwechsel und Schulreife, in: Erziehungskunst 22 (1–2), 56–62.

Barth, Karlheinz (2005): Früherkennung und Prävention schulischer Lernstörungen im Übergangsbereich Kindergarten – Grundschule, Beitrag zum VBE-Grundschultag (Arbeitskreis 14) am 06.09.2005 in Köln, Dortmund: Verband Bildung und Erziehung (VBE) Landesverband NRW. URL: http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/gstak14barth.pdf.

Baumgartner, Irene/Walter Häfele/Manfred Schwarz/Kuno Sohm (2000): OE-Prozesse. Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung, 6. Aufl., Bern–Stuttgart–Wien: Haupt.

Beckmannshagen, Fritz (2008): Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie, 3. Aufl., Neuss: Vordenker (EA 1984).

Behrens, Johann/Ursula Rabe-Kleberg (1992): Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology, in: Walter R. Heinz (Hg.): Institutions and Gatekeeping in the Life Course, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 237–260.

Belsky, Jay/William J. Tolan (1981): Infants as Producers of Their Own Development: An Ecological Analysis, in: Richard M. Lerner/Nancy A. Busch-Rossnagel (Hg.): Individuals As Producers of their Development. A Life-Span Perspective, New York–London–Toronto–Sydney–San Francisco: Academic Press, 87–116.

Berger, Hartwig (1980): Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung, Frankfurt am Main: Syndikat.

Bergius, Rudolf (1959): Entwicklung als Stufenfolge, in: Hans Thomae (Hg.): Entwicklungspsychologie, 2. unveränderte Aufl., Göttingen: Hogrefe (= Handbuch der Psychologie in zwölf Bänden 3), 104–195.

Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder, Weinheim–München: Juventa.

— (2009): „Ich fühl' mich wohl" – Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (4), 457–470.

Bingham, Sue/David Whitebread (2012): School Readiness. A critical review of perspectives and evidence, Birmingham: TACTYC.

Bronfenbrenner, Urie (1977): Toward an Experimental Ecology of Human Development, in: American Psychologist 32 (7), 513–531.

— (1979): The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design, Cambridge MA: Harvard UP.

— (1993): Ecological Models of Human Development, in: Mary Gauvain/Michael Cole (Hg.): Readings on the Development of Children, New York: Freeman, 37–43.

Bronfenbrenner, Urie/Pamela A. Morris (2006): The Bioecological Modell of Human Development, in: Richard M. Lerner (Hg.): Handbook of Child Psychology, Band 1: Theoretical Models of Human Development, 6. Aufl., Hoboken NJ: Wiley, 793–828.

Bund der Freien Waldorfschulen (o. J.): Wie die Schule für die Kinder reif wird, Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen. URL: http://www.waldorfschule.de/eltern/schulreife/.

Carle, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß, in: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa, 711–730.

— (2001): Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung, Ms., Bremen: Universität Bremen. URL: http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/analyse.pdf.

Carle, Ursula/Barbara Berthold/Heike Bischoff (2004): Frühes Lernen. Kindergarten und Grundschule kooperieren. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Bremen: Universität Bremen, URL: http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/zwb_040203_druck_03.pdf.

Carle, Ursula/Sandra Schiffler (2011): Alle wollen nur das Beste. Gatekeeper bei der Einschulung, in: Gabriele Bellenberg/Katrin Höhmann/Edeltraud Röbe (Hg.): Übergänge, Seelze: Friedrich (= Friedrich Jahresheft 29), 57–59.

Carlgren, Frans (1981): Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung, Frankfurt am Main: Fischer TB.

Conrad, Susanna (1998): Veränderte Kindheit – andere Kinder – andere Räume – andere Möglichkeiten, in: Martin R. Textor (Hg., laufend): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch, Würzburg: IPZF. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/940.html.

Cooper, Harris/Larry V. Hedges (2009): Research Synthesis as a Scientific Process, in: Harris Cooper/Larry V. Hedges/Jeffrey C. Valentine (Hg.): The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis, 2. Aufl., New York: Russell Sage Foundation, 3–16.

Dahlberg, Gunilla (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt, Wiesbaden: VS, 13–30.

Daseking, Monika/Marijke Oldenhage/Franz Petermann (2008): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Bestandsaufnahme, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 55 (2), 84–99.

Denger, Johannes (2012): Sich ins Leben einschreiben – die Jahrsiebte als seelisch-geistige Auffassungsorgane, in: Punkt und Kreis: Zeitschrift für anthroposophische Heilpädagogik, individuelle Entwicklung und Sozialkunst Nr. 28, 4–7.

Dockett, Sue/Bob Perry (2002): Who's Ready for What? Young Children Starting School, in: Contemporary Issues in Early Childhood 3 (1), 67–89.

Doucet, Fabienne/Jonathan R. H. Tudge (2007): Co-Constructing the Transition to School: Reframing the „novice" versus „expert" roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective, in: Robert C. Pianta/Martha J. Cox/Kyle Snow (Hg.): School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability, Baltimore MD: Brookes, 307–328.

Dresing, Thorsten/Thorsten Pehl (2013): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 5. Aufl., Marburg: audiotranskription.de. URL: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf.

Eckensberger, Lutz H./Heidi Keller (1998): Menschenbilder und Entwicklungskonzepte, in: Heidi Keller (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie, Bern–Göttingen–Toronto–Seattle: Huber, 11–56.

Ederer, Elfriede M. (2005): Strategien der Gesprächsführung in der Forschung, in: Hubert Stigler/Hannelore Reicher (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Innsbruck–Wien–Bozen: StudienVerlag, 119–128.

Eisenhart, Margaret A./M. Elizabeth Graue (1990): Socially Constructed Readiness for School, in: International Journal of Qualitative Studies in Education 3 (3), 253–263.

Elias, Norbert (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bände, Frankfurt am Main: Suhrkamp (Orig. 1939).

— (2006): Figuration, in: Bernhard Schäfers/Johannes Kopp (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie, 9. grundlegend überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS, 73–76.

Fahrenberg, Jochen/Christoph Klein/Martin Peper (2000): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Begleittext zur Vorlesung, Marburg: Philipps-Universität, URL: http://www.jochen-fahrenberg.de/uploads/media/Differentielle_Psychologie_und_Persoenlichkeitsforschung_01.pdf.

Fisseni, Hermann-Josef (1998): Persönlichkeitspsychologie. Aus der Suche nach einer Wissenschaft. Ein Theorieüberblick, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Göttingen–Bern–Toronto–Seattle: Hogrefe.

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses, in: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Heiner Keupp/Lutz von Rosenstiel/Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim: Beltz PVU, 147–173.

— (2011): Triangulation, 3. akt. Aufl., Wiesbaden: VS (= Qualitative Sozialforschung 12).

Fölling-Albers, Maria (2015): Wie reagiert die Schule auf veränderte Lebenswelten der Kinder?, in: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg., laufend): Online-Familienhandbuch, 23.07.2015, München: IFP. URL: https://www.familienhandbuch.de/schule/grundschule/soziales-lernen-in-der-grundschule.

Freitag, Heinrich (2007): Zum „Bewegten Klassenzimmer", in: Erziehungskunst 71 (1), 43–44.

Gesell, Arnold/Helen Thompson (1934): Infant Behavior. Its Genesis and Growth, New York–London: McGraw-Hill.

Goebel, Wolfgang/Michaela Glöckler (1984): Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber. Erkrankungen, Bedingungen gesunder Entwicklung, Erziehung als Therapie, Stuttgart: Urachhaus.

Goldmann, Brigitte (o. J.): Zahnwechsel – Schulreife – Schulfähigkeit, Ms., Wien: Waldorfkindergarten-Seminar Wien.

Götz, Margarete (2008): Kindorientierung unter den Bedingungen veränderter Kindheit, in: Andreas Hartinger (Hg.): Veränderte Kindheit. Konsequenzen für die Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–22.

Graßhoff, Gunther/Heiner Ullrich/Christine Binz/Annika Pfaff/Sarah Schmenger (2013): Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, Wiesbaden: Springer VS.

Graue, M. Elizabeth (1992): Social Interpretations of Readiness for Kindergarten, in: Early Childhood Research Quarterly 7 (2), 225–243.

— (1993): Ready for What? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten, Albany NY: State University of New York Press.

— (1998): What's Wrong with „Edward the Unready"? Our Responsibility for Readiness, in: Young Children 53 (2), 12–16.

Greenough, William T./James E. Black (1999): Experience, Neural Plasticity, and Psychological Development, in: Nathan A. Fox/Lewis A. Levitt/John G. Warhol (Hg.): The Role of Early Experience in Infant Development, New York: Johnson & Johnson Pediatric Institute (= Johnson & Johnson Pediatric Round Table 2), 29–40.

Greenough, William T./James E. Black/Christopher S. Wallace (1987): Experience and Brain Development, in: Child Development 58 (3), 53 –559.

Greubel, Stefanie (2014): Reifungsprozesse und Transitionskompetenz: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, in: Research on Steiner Education 5 (2), 120–129.

Griebel, Wilfried/Renate Niesel (2006): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten, in: Martin R. Textor (Hg., laufend): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch, Würzburg: IPZF. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html.

— (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern, Berlin: Cornelsen.

Grosse, Rudolf (1975): Der Zahnwechsel, in: Rudolf Grosse: Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg, 2. durchgesehene Aufl., Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, 146–154.

Grotz, Tanja (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess, Hamburg: Dr. Kovač.

Gunia, Jürgen (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik, in: Textpraxis Nr. 4, URL: http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/sites/default/files/beitraege/juergen-gunia-kompetenz.pdf.

Hartel, Birgit (2011): Transition: Einem Begriff auf der Spur, in: Unsere Kinder 66 (1), 8–10.

Hasselhorn, Marcus/Arnold Lohaus (2008): Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts, in: Marcus Hasselhorn/Rainer K. Silbereisen (Hg.): Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters, Göttingen–Bern–Wien–Paris–Oxford–Prag–Toronto–Cambridge MA–Amsterdam–Kopenhagen: Hogrefe (= Enzyklopädie der Psychologie C/V/4), 409–428.

Heimgartner, Arno/Angela Pilch Ortega Hernández (2005): Die Methode der Forschungswerkstätte am Beispiel eines partizipativen und interkulturellen Handlungssettings, in: Hubert Stigler/Hannelore Reicher (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Innsbruck–Wien–Bozen: StudienVerlag, 184–195.

Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS.

Heinz, Walter R. (1992): Introduction: Institutional Gatekeeping and Biographical Agency, in: Walter R. Heinz (Hg.): Institutions and Gatekeeping in the Life Course, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 9–27.

Heinze, Thomas (1995): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven, 3. überarb. und erw. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hoffmeister, Hermann (1994): Development, Decay, Changing of Teeth, and Malposition of Teeth and Jaws – Part 1, in: Journal of Anthroposophical Medicine 11 (4), Artikel Nr. 199, URL: http://www.anthromed.org/Article.aspx?artpk=199.

Hollstein, Bettina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke/Martin Diewald (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften, Wiesbaden: VS, 53–83.

Homberger, Thomas (2002): Schulreife als Entwicklungsschritt, in: Der Schulkreis (4), 4–5.

Hormel, Ulrike/Albert Scherr (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden: VS.

Hopf, Christel (1995): Befragungsverfahren, in: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Heiner Keupp/Lutz von Rosenstiel/ Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim: Beltz PVU, 177–182.

Huschke-Rhein, Rolf (1993): Systemisch-ökologische Pädagogik. Band II: Qualitative Forschungsmethoden. Hermeneutik, Handlungsforschung, 3. veränderte und erweiterte Aufl., Köln: Rhein.

Joswig, Helga (2003): Phasen und Stufen der kindlichen Entwicklung, in: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg., laufend): Online-Familienhandbuch, München: IFP (zuletzt geändert: 22.10.2013). URL: http://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/allgemeine-entwicklung/phasen-und-stufen-in-der-kindlichen-entwicklung.

Kaiser, Margarete (2006): Früheinschulung – eine Aufgabe für Kindergarten und Schule [Interview], in: Erziehungskunst 70 (5), 559–563.

— (2007a): Den Übergang vom Kindergarten in die Schule neu gestalten, aber wie?, in: Andreas Neider (Hg.): Bildung ist mehr als Lernen. Kindergarten und Schule im Dialog, Stuttgart: Freies Geistesleben, 165–182.

— (2007b): Übergänge erproben, in: Erziehungskunst 71 (1), 57–61.

Kaiser, Margarete/Doris A. Boeddecker (2008): Konzepte Übergang Kindergarten – Schule. Praxisnahe Evaluation an Waldorfschulen und Waldorfkindergärten, Stuttgart: edition waldorf.

Kaiser, Margarete/Doris A. Boeddecker/Michael Knoch (2007): Früheinschulung. Ein Evaluationsprojekt Berliner Waldorfkindergärten und Waldorfschulen, in: Erziehungskunst 71 (9), 965–970.

Kammermeyer, Gisela (2004): Fit für die Schule – oder nicht? Was ErzieherInnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen, in: Kindergarten heute 34 (10), 6–12.

— (2013): Pädagogische Diagnostik beim Übergang in die Grundschule, in: Lilian Fried/Susanna Roux (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, 3. Aufl., Berlin: Cornelsen, 272–283.

— (2014): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik, in: Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Friederike Heinzel/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. ergänzte und aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295–302.

Kern, Artur (1958): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule, 3. Aufl., Freiburg: Herder (EA 1951).

Kiel-Hinrichsen, Monika/Renate Kviske (2013): Wackeln die Zähne – wackelt die Seele. Der Zahnwechsel. Ein Handbuch für Eltern und Erziehende, 12. Aufl., Stuttgart: Urachhaus.

Knabe, Sebastian (2009): Die zwölf Sinne des Menschen, Berlin: das eBook.

Koepke, Hermann (1997): Das siebte Lebensjahr: Die Schulreife, 2. erweiterte Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum.

Kohlberg, Lawrence/Rochelle Mayer (1972): Development as the Aim of Education, in: Harvard Educational Review 42 (4), 449–496.

Krettenauer, Tobias (2014): Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie, in: Lieselotte Ahnert (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie, Berlin–Heidelberg: Springer VS, 2–25.

Krombholz, Heinz (1993): Händigkeit, Körperschema und kognitive und motorische Leistungen im Kindesalter – ein Überblick, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 52 (4), 271–286.

Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 12. überarbeitete und ergänzte Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kucharz, Dietmar/Thomas Irion/Bernd Reinhoffer (Hg., 2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche, Wiesbaden: VS (= Jahrbuch Grundschulforschung 15).

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. aktual. Aufl., Wiesbaden: VS.

— (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 2. Aufl., Weinheim–Basel: Beltz.

Kügelgen, Helmut von (2011): Kooperation von Kindergarten und Schule heißt die Unterschiede verstehen. Vom Lernen durch sinnvolle Gebärde zum Lernen durch Bilder, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 56, 22–23.

Kummer, Karl-Reinhard (1999): Wann ist ein Kind schulreif?, in: Erziehungskunst 63 (2), 135–144.

Kutik, Christine (2000): Entscheidende Kinderjahre. Ein Handbuch zur Erziehung von 0 bis 7, Stuttgart: Freies Geistesleben.

Lambach, Rolf (2010): Was ist Praxisforschung? Begrifflich-konzeptionelle Klärungen und Einordnung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, in: Stephan Maykus (Hg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes, 2. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS, 15–29.

Lang, Peter (o. J.): Was kleine Kinder brauchen, in: Spiel und Zukunft – Das Online-Portal für Eltern, Art.-ID 1022, URL: http://www.spielundzukunft.de/kinderzeit/fruehe-kindheit/1022-peter-lang-was-kleine-kinder-brauchen.

— (o. J. [2002]): Lasst den Kindern Zeit. Erziehung und Bildung für Kinder bis zur Schulfähigkeit, Stuttgart: Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten (= Recht auf Kindheit – ein Menschenrecht 9).

— (2008): Salutogenetische Erziehung in der Vorschulzeit, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 46, 50–63.

— (2009): Was Kinder brauchen. Erziehung und Bildungsziele in der Waldorfpädagogik für Kinder bis zur Schulfähigkeit, Faltblatt, Stuttgart: Waldorfkindergartenseminar.

Lerner, Richard M. (1982): Children and adolescents as producers of their own development, in: Developmental Review 2 (4), 342–370.

— (2006): Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development, in: Richard M. Lerner (Hg.): Handbook of Child Psychology. Band 1: Theoretical Models of Human Development, 6. Aufl., Hoboken NJ: Wiley, 1–17.

Lerner, Richard M./Nancy A. Busch-Rossnagel (1981): Individuals as Producers of Their Own Development: Conceptual and Empirical Basis, in: Richard M. Lerner/Nancy A. Busch-Rossnagel (Hg.): Individuals As Producers of their Development. A Life-Span Perspective, New York–London–Toronto–Sydney–San Francisco: Academic Press, 1–36.

Lievegoed, Bernardus C. J. (1986): Soziale Gestaltung am Beispiel heilpädagogischer Einrichtungen. Eine Vortragsfolge, Frankfurt am Main: Info3.

Loebell, Peter (2010a): Die Signatur der menschlichen Entwicklung als Grundlage der Waldorfpädagogik, in: Harm Paschen (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik, Wiesbaden: VS, 215–244.

— (2010b): Jahrsiebte: Naturgegebenheit oder gesellschaftliches Konstrukt?, in: Erziehungskunst 74 (6), 5–9.

— (2011): Grundelemente der Waldorfpädagogik, in: Martin R. Textor (Hg., laufend): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch, Würzburg: IPZF, URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2203.html.

Lohn, Bettina (2013): Schulreife – Übergang vom Kindergarten in die Schule, in: Quinte Nr. 35, 4–7.

Lueginger, Elisabeth/Rudi Renger (2013): Das weite Feld der Metaanalyse. Sekundär-, literatur- und metaanalytische Verfahren im Vergleich, in: journal.kommunikation-medien Nr. 2, URL: http://journal.kommunikation-medien.at/wp-content/uploads/2013/05/Ausg2_Lueginger_Renger_2013.pdf.

Maccoby, Eleanor E./Nathan Maccoby (1965): Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung, in: René König (Hg.): Das Interview. Formen – Technik – Auswertung, 4. Aufl., Köln–Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 37–85.

Markham, Julie A./William T. Greenough (2004): Experience-driven brain plasticity: beyond the synapse, in: Neuron Glia Biology 1 (4), 351–363.

Marti, Thomas (2002a): Basal- statt Basisstufe!, in: Der Schulkreis (3), 6–7.

— (2002b): Gesundheitsfördernde Pädagogik (Schluss): Die Erziehungskunst Rudolf Steiners unter dem Gesichtspunkt der Salutogenese, in: Rundbrief der Freien Pädagogischen Vereinigung des Kantons Bern Nr. 51 (Online-Ausgabe), URL: http://www.fpv.ch/index.php?id=19#gesundheitsf.

— (2004a): „basalstufe". Ein evolutionäres Projekt zur Früheinschulung an der Rudolf Steiner Schule Bern, in: Erziehungskunst 68 (3), 306–314.

— (2004b): Pädagogisch-medizinische Gesichtspunkte zur Schulreife, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 28, 45–51.

— (2005): Basisstufe – Gefahr und Herausforderung. Gesundheitsfördernde Pädagogik an der Schwelle zwischen Kindergarten und Schule, in: Der Schulkreis (1), 4–6.

Martins, Ansgar (2010): Erziehung und Evolution – Steiners „Jahrsiebte" und die „Chimäre der Ganzheitlichkeit" zwischen Autorität, Selbsterziehung und Biologismus, in: Waldorfblog 16.02.2010, URL: https://waldorfblog.wordpress.com/2010/02/16/erziehung-und-evolution-steiners-jahrsiebte-und-die-chimare-der-ganzheitlichkeit-zwischen-autoritat-selbsterziehung-und-biologismus/.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Aufl., Weinheim–Basel: Beltz.

McKeen, Claudia (2011): Die Metamorphose von Wachstumskräften in Denkkräfte, in: Marie-Luise Compani/Peter Lang (Hg.): Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung, Stuttgart: Freies Geistesleben, 65–80.

— (2013): Schulreife und Übergang vom Kindergarten in die Schule, in: Claus-Peter Röh (Red.): Themenheft Schulreife, Dornach: Pädagogische Sektion am Goetheanum, 32–37.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim–Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Klaus Melter (2010): Migrationspädagogik, Weinheim–Basel: Beltz.

Meisels, Samuel J. (1998): Assessing Readiness, Ann Arbor MI: University of Michigan CIERA (= CIERA Report 3-002). URL: http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf.

Messerschmidt, Astrid (2011a): Intercultural Education in a post-National Socialist society – Processes of Remembrance in Dealing with Racism and anti-Semitism, in: Heike Niedrig/Christian Ydesen (Hg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien: Lang (= Interkulturelle Pädagogik und Postkoloniale Theorie 2), 74–94.

— (2011b): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration, in: Karlsruher Pädagogische Beiträge Nr. 76, 105–114.

Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Muff, Roland (2004): Kindergarten und Schule – gemeinsam!, in: Der Schulkreis (2), 12.

Neuberger, Oswald (1995): Führen und geführt werden, 5. Aufl., Stuttgart: Enke.

Nickel, Horst (1975a): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Band 1: Allgemeine Grundlagen. Die Entwicklung bis zum Schuleintritt, 3. durchgesehene und ergänzte Aufl., Bern–Stuttgart–Wien: Huber.

— (1975b): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Band 2: Schulkind und Jugendlicher, Bern–Stuttgart–Wien: Huber.

— (1983): Vorschulische Erziehung, in: Rainer K. Silbereisen/Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München–Wien–Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 174–184.

— (1999): Einschulung, in: Christoph Perleth/Albert Ziegler (Hg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder, Bern–Göttingen–Toronto–Seattle: Huber, 149–159.

— (2000): Erziehungspsychologie, in: Gerd Wenninger (Hg.): Lexikon der Psychologie, Online-Version, Heidelberg: Spektrum, URL: http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/erziehungspsychologie/4424.

Niermeyer, Rainer (2001): Teamarbeit – Führen und Erfolge sichern, Freiburg im Breisgau–Berlin–München: Haufe.

Niesel, Renate (2010): Schulreife oder Schulfähigkeit – was ist darunter zu verstehen?, in: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg., laufend): Online-Familienhandbuch, München: IFP. URL: https://www.familienhandbuch.de/schule/schulfahigkeitschulreife/schulreife-oder-schulfahigkeit-was-ist-darunter-zu-verstehen.

Ogletree, Earl J. (1990): School Readiness – the Developmental View, Viroqua WI: Christopherus Homeschool Resources, URL: http://www.christopherushomeschool.org/learning-more/articles-on-aspects-of-waldorf-education/school-readiness-the-developmental-view.html. Zuerst in: Steiner Education 24 (2) [1990].

— (1997): Waldorf Education: Theory of Child Development and Teaching Methods, Champaign IL–Laurel ML: ERIC. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420418.pdf.

Oidtmann, Klaus/Paul Stadelhofer (2013): Die ideologische Reichweite des Kompetenzbegriffs. Eine Wortmeldung, in: Textpraxis Nr. 6, URL: http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/sites/default/files/beitraege/oidtmann-stadelhofer-die-ideologische-reichweite-des-kompetenzbegriffs.pdf.

Opgenoorth, Ernst (1997): Einführung in das Studium der neueren Geschichte, 5. Aufl., Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.

Overton, Willis F. (2006): Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, Methodology, in: Richard M. Lerner (Hg.): Handbook of Child Psychology. Band 1: Theoretical Models of Human Development, 6. Aufl., Hoboken NJ: Wiley, 18–88.

Öztürk, Çağatay/Nezih Durmazlar/Banu Ural/Ergün Karaağaoğlu/Kalbiye Yalaz/Banu Anlar (1999): Hand and eye preference in normal preschool children, in: Clinical Pediatrics 38 (11), 677–680.

Pasuchin, Iwan (2012): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten, Wiesbaden: Springer VS.

Patzlaff, Rainer/Doris A. Boeddecker/Martina Schmidt (2006): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Ein Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts, in: Erziehungskunst 70 (5), 531–542.

Patzlaff, Rainer/Wolfgang Saßmannshausen (2012): Kindheit – Bildung – Gesundheit. Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren, Teil I, 3. überarb. Aufl., Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Patzlaff, Rainer/Martina Schmidt (2007): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts, in: Erziehungskunst 71 (10), 1113–1119.

— (2008): Einschulung und Gesundheitsentwicklung. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts, in: Erziehungskunst 72 (11), 1197–1203.

— (2009): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Zwischenbericht 2009 zum Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 51, 94–102.

Patzlaff, Rainer/Martina Schmidt/Michael S. Urschitz (2011): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Zwischenbericht 2011 zum Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 57, 68–79.

— (2013): IPSUM-Forschungsprojekt „Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung". Zwischenbericht 2013: Ergebnisse der Zwischenbefragung in der 2. Klasse, Stuttgart: IPSUM, URL: http://www.ipsum-institut.de/pdf/Bericht_IPSUM_2013.pdf.

Pehm, Raimund (2012): Praxisforschung zum Übergang Kindergarten/Primarschule im waldorfpädagogischen Bereich: Varianten der Herangehensweise an ein Praxisforum und Fortbildungsseminar, unveröffentlichtes Ms., Innsbruck.

— (2014): Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der Schulreife an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich. Zwischenbericht (unveröffentl.), Juni 2014, Wien: Zentrum für Kultur und Pädagogik.

Pesch, Ludger (Hg., 2005): Elementare Bildung. Band 1: Grundsätze und Praxis, Weimar–Berlin: das netz.

Piaget, Jean (1956): Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent, in: Paul-Alexandre Osterrieth/Jean Piaget/Raymond De Saussure/Jim M. Tanner/Henry Wallon/René Zazzo/Bärbel Inhelder/Alain Rey: Le problème des stades en psychologie de l'enfant: Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Genève 1955, Paris: Presses Univ. de France, 33–42.

— (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt am Main: Fischer TB (frz. Orig. 1964/69).

Plehn, Manja (2012): Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen – Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pohlmann-Rother, Sanna/Jens Kratzmann/Gabriele Faust (2011): Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (1), 57–73.

Rechnungshof (2015): Schulversuche. Bericht des Rechnungshofes Bund 2015/1, Wien: Rechnungshof. URL: http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/schulversuche.html.

Rhode Island Kids Count (2005): Getting ready. Findings from the national school readiness indicators initiative – a 17 states partnership, Rhode Island: Rhode Island Kids Count.

Richter, Sigrun (1999): „Schulfähigkeit des Kindes" oder „Kindfähigkeit der Schule"?, in: Hans Brügelmann/Maria Fölling-Albers/Sigrun Richter/Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Jahrbuch Grundschule: Fragen der Praxis – Befunde der Forschung, Seelze: Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule, 7–29.

Riebel, Julia/Reinhold S. Jäger (2008): Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollten Schulanfänger können?, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 55 (2), 132–142.

Riegel, Klaus F. (1975): Toward a Dialectical Theory of Development, in: Human Development 18 (1–2), 50-64.

— (1979): Foundations of Dialectical Psychology, New York–San Francisco–London: Academic Press.

Röh, Claus-Peter (2013): Perspektiven der Menschenkunde zum Einschulungsalter, in: Claus-Peter Röh (Red.): Themenheft Schulreife, Dornach: Pädagogische Sektion am Goetheanum, 38–43.

Ruben, Brent D. (1976): Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation, in: Group Organization Studies 1 (3), 334–354.

Rüdiger, Dietrich/Adam Kormann/Helmut Peez (1976): Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung, München–Basel: Reinhardt.

Sameroff, Arnold J. (1975): Early influences on development: Fact or fancy?, in: Merrill-Palmer Quarterly 21 (4), 267–294.

— (2009): The Transactional Model, in: Arnold J. Sameroff (Hg.): The Transactional Model of Development. How Children and Contexts Shape Each Other, Washington DC: American Psychological Association, 3–21.

Sameroff, Arnold/Ronald Seifer (1983): Familial Risk and Child Competence, in: Child Development 54 (5), 1254–1268.

Saßmannshausen, Wolfgang (2010): Didaktik und Methodik der Waldorf(kindergarten)-Pädagogik, in: Dagmar Kasüschke (Hg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit, Kronach: Carl Link, 45–63.

Schad, Albrecht (2012): Zum Sieben-Jahres-Rhythmus, in: Rundbrief der Pädagogischen Sektion am Goetheanum Nr. 44, 14–21.

Schad, Wolfgang (1986): Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie, Frankfurt am Main: Fischer TB.

— (1996): Erziehung ist Kunst, in: Jürgen Flinspach (Red.): Schulreife – Schulfähigkeit – Schulpflicht, Stuttgart: Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten (= Studienheft 16), 39–54.

— (2004): Die Evolution in der Pädagogik, in: Erziehungskunst 68 (9), 931–942.

Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussion, in: Ruth Ayaß/Jörg Bergmann (Hg.): Qualitative Methoden der Medienforschung, Reinbek: Rowohlt, 115–145.

Schenk-Danzinger, Lotte (1969): Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesealter. Untersuchungen über die Bedeutung von Schulreifegruppentests und vorschulischer Förderung, Stuttgart: Klett.

— (1988): Entwicklungspsychologie, 20. völlig neu bearbeitete Aufl., Wien: ÖBV (EA 1969).

— (1993): Entwicklung – Sozialisation – Erziehung. Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit, 2. Aufl., Stuttgart–Wien: Klett-Cotta/ÖBV (EA 1984).

Schmidt, Martina/Michael S. Urschitz/Rainer Patzlaff (2013): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Ein Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts. Ergebnisse der Zwischenbefragung von Lehrern und Eltern in der 2. Klasse, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 67, 40–47.

Schoorel, Edmond (2013): Schulreife, in: Claus-Peter Röh (Red.): Themenheft Schulreife, Dornach: Pädagogische Sektion am Goetheanum, 19–31.

Schreiner, Manfred (2007): Bald in die Schule. Informationen zur Einschulung, Nürnberg: Stadt Nürnberg (= Nachrichten aus dem Rathaus 358). URL: http://www.nuernberg.de/presse/mitteilungen/presse_08273.html.

Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn, Wiesbaden: VS.

— (2008): Neue Soziologie der Kindheit – „veränderte Kindheit" in einer „alternden Gesellschaft", in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 49, 55–95.

Sertl, Michael (2007): Verfrühpädagogisierung. Soziologische Skizzen zum Thema, in: Barbara Falkinger/Walter Mitterbauer/Ingrid Rotbacher-Stastny/Michael Sertl (Hg.): Lern schneller, Baby. Ein schulheft zur Verfrühpädagogisierung, Innsbruck–Wien–Bozen: StudienVerlag (= schulheft 125), 25–31.

Smith, Mary Lee/Lorrie A. Shepard (1988): Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Belief and Practices, in: American Educational Research Journal 25 (3), 307–333.

Spalinger, Franziska (2012): Was heißt heute schulreif? Vielfalt von Entwicklungsverläufen, in: Der Schulkreis (3), 9.

Staehle, Wolfgang H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 8. überarb. Aufl., München: Vahlen.

Stamm, Margrit (2013): Das Konzept der Schulfähigkeit. Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg., 2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 273–284.

Stangl, Werner (2010): Konzentration, in: Werner Stangl (laufend): Lexikon für Psychologie und Pädagogik online, Wien, URL: http://lexikon.stangl.eu/541/konzentration/.

Stanzel-Tischler, Elisabeth (2007): Teilnahme am häuslichen Unterricht und Befreiung von der allgemeinen Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit in der Schuleingangsphase. Statistische Erhebungen sowie Elterninterviews für den Einschulungsjahrgang 2003/04, Wien–Klagenfurt–Graz: Zentrum für Schulentwicklung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (= ZSE-Report 72).

Steiner, Rudolf (1904): Über Vererbung von Anlagen und Fähigkeiten, in: Rudolf Steiner (1987): Lucifer-Gnosis. 1903–1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften „Luzifer" und „Lucifer-Gnosis", 2. neu durchgesehene Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag (= Rudolf Steiner GA 34), 371–373. Zuerst in: Lucifer-Gnosis Nr. 17/1904.

— (1907): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, in: Rudolf Steiner (1987): Lucifer-Gnosis. 1903–1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften „Luzifer" und „Lucifer-Gnosis", 2. neu durchgesehene Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag (= Rudolf Steiner GA 34), 309–348. Zuerst in: Lucifer-Gnosis Nr. 33/1907.

— (1920): Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Vier Vorträge vom 15. bis 22. September 1920, in: Rudolf Steiner (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neun Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag (= Rudolf Steiner GA 302a), 9–70.

— (1921): Siebenter Vortrag. Dornach, 29. Dezember 1921, in: Rudolf Steiner (1987): Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. Weihnachtskurs für Lehrer, gehalten in Dornach vom 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag (= Rudolf Steiner GA 303), 120–137.

Steiner, Rudolf/Ita Wegman (1925): Wahre Menschenwesen-Erkenntnis als Grundlage medizinischer Kunst, in: Rudolf Steiner/Ita Wegman (1991): Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen, 7. Aufl. (EA 1925), Dornach: Rudolf Steiner Verlag (= Rudolf Steiner GA 27), 7–19.

Stellmann, Michael/Wolfgang Wagner (2001): Die ersten sieben Lebensjahre. Das Kind von der Geburt bis zur Schulreife. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber, Neuausgabe, Stuttgart: aethera.

Strauss, Anselm L./Juliet Corbin (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim–Basel: Beltz (amerik. Orig. 1990).

Strübing, Jörg (2008a): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS.

— (2008b): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 279–311.

Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf, in: Lutz Leisering/Rainer Müller/Karl F. Schumann (Hg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen, Weinheim–München: Juventa, 29–54.

Stundner, Eva/Christa Kirchner/Christine Reis (2010): Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5–6 Jahren, St. Pölten: Amt der niederösterreichischen Landesregierung.

Tervooren, Anja (2010): Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausstreuung von Diagnostik, in: Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mierendorff/Andreas Lange (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden: VS, 253–271.

Tinajero, Carolina/N. Fernanda Páramo (2010): The Systems Approach in Developmental Psychology: Fundamental Concepts and Principles, in: Psicología: Teoria e Pesquisa 28 (4), 457–465.

Titscher, Stefan/Michael Meyer/Wolfgang Mayerhofer (2008): Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden, Wien: facultas.wuv.

Ulich, Michaela/Toni Mayr (2006): perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. 10 Beobachtungsbögen mit Begleitheft, 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder.

Uprichard, Emma/Roger Burrows/David Byrne (2008): SPSS as an »inscription device«: from causality to description?, in: Sociological Review 56 (4): 606–622.

Valsiner, Jaan (1996): Co-constructionism and development: A socio-historic tradition, in: Anuario de Pscicología 69, 63–82.

Wagner, Hanna/Jan-Henning Ehm/Marcus Hasselhorn (2010): „Schulreifes Kind". Individuelle Voraussetzungen für den Schulstart optimieren, in: Lehren und Lernen 36 (3), 8–10.

Wahl, Klaus/Michael-Sebastian Honig/Lerke Gravenhorst (1982): Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wustmann, Cornelia (2011): Übergänge gestalten. Überlegungen für ein gutes Gelingen des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule, in: Unsere Kinder 66 (1), 4–7.

Zander, Helmut (2007): Anthroposophie in Deutschland. Band 2, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zander, Margherita (2008): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz, Wiesbaden: VS.

— (Hg., 2011): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden: VS.

Zech, Markus Michael (2011): „Jahrsiebte" als heuristisches Instrumentarium – oder: Weshalb Waldorfpädagogik wirksam ist. Ein Essay zu Steiners Entwicklungskonzept, in: Rundbrief der Pädagogischen Sektion am Goetheanum Nr. 42, 17–21.

Zeller, Wilfried (1952): Konstitution und Entwicklung, Göttingen: Verlag Psychologische Rundschau.

Zimpel, André Frank (2014): Spielen macht schlau! Warum Fördern gut ist, Vertrauen in die Stärken Ihres Kindes aber besser, München: Gräfe und Unzer.

[URL-Angabe bei Internet-Quellen: Stand 01.09.2015]