

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 80 (1993)
Heft: 11: Kinderzeitschriften ; Schuleintrittsfrage ; Musikinstrumente

Artikel: Die Schuleintrittsfrage in der regulären und integrativen Praxis
Autor: Burgener Woeffray, Andrea
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532208>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Schuleintrittsfrage in der regulären und integrativen Praxis

Die Heilpädagogik diskutiert heute die Möglichkeit der vermehrten Einbeziehung von behinderten, schulleistungsschwachen, entwicklungsauffälligen Kindern in die (Normal-)Schule. Der jetzigen regulären Praxis, der Separation, wird die Integration gegenübergestellt. Welche Konsequenzen sich aus einer «Schule für alle» ergeben, zeigt Andrea Burgener Woeffray am Beispiel der Fragen, die sich um den Schuleintritt stellen. Sie geht von Erfahrungen aus, die in einem Forschungsprojekt in einem Freiburger Quartier gemacht worden sind.

Integration, wie sie im laufenden Projekt zur «Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule» (Freiburger Projektgruppe, 1993) des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg in einem Quartier dieser Stadt erprobt wird, wirft viele Fragen auf. Dabei ergeben sich spezifische Fragestellungen für Schule und Kindergarten. In der Schule beispielsweise sind – bedingt durch die festgesetzten Lernziele des Lehrplanes – die Individualisierung und die Innere Differenzierung spezielle Herausforderungen. Im Kindergarten ist – bedingt durch den sehr offenen Rahmenlehrplan – insbesondere die Herstellung eines Gleichgewichtes zwischen «Führen und Wachsenlassen» gefragt. Was diese beiden Schulbereiche – neben der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Grundfragen der Integration – verbindet, ist der Übergang vom Kindergarten in die Schule, also der Schuleintritt.

Kindergarten und Schule sind verbunden durch den Übergang, durch den Schuleintritt.

Dieser Frage des Schuleintritts im Zusammenhang mit den Erfahrungen unserer Projektgruppe mit einem «Kindergarten für alle» bzw. mit einer «Schule für alle» möchte ich im folgenden nachgehen. Ich möchte sie unter verschiedenen Gesichtspunkten bzw. Dimensionen ordnen und theoretisch kurz anskizzieren.

Die Frage des Schuleintritts ist u. a. eine Frage der Begrifflichkeit

Es scheint mir nicht unbedeutend zu sein, welchen Begriff (Schulreife, Schulfähigkeit, Schulbereitschaft, Einschulung, Schuleingang, usw.) man verwendet, der darüber etwas aussagt, wie für Kinder der Übergang vom Kindergarten zur Schule erreicht bzw. gestaltet werden soll. Denn jeder Begriff steht für eine bestimmte Haltung bzw. für ein bestimmtes theoretisch verankertes oder praktisch bewährtes Denken.

Ich stehe für den Begriff «Schuleintritt» ein, denn es scheint mir, dass dieser Begriff die Komplexität der gestellten Frage am besten zu umfassen versucht. Es kommt nicht von ungefähr, dass der bevorstehende Schuleintritt in der Literatur oft als «harter Übergang», «Zäsur in der

Kindheit», auch als «kritisches Lebensereignis» dargestellt wird (zit. in Müller, 1987, 74). Der Schuleintritt hat tatsächlich Schwellencharakter, da das Kind erstmals mit fremdbestimmten, unausweichlichen Anforderungen konfrontiert wird (Nickel, 1990, 220). Diese Übergangssituation, welche das Kind durch Anpassung an sich verändernde Voraussetzungen und Bedingungen der Schule zu leisten hat, bezeichnet Nickel seinerseits – in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) – als einen ökologischen Übergang (Nickel, 1989, 55). Damit wäre konsequenterweise der Begriff Schulübertritt naheliegend. Da dieser jedoch bereits für einen anderen ökologischen Übergang in unserem Schulwesen besetzt ist, verwende ich den Begriff Schuleintritt und meine damit das Eintreten aller Kindergartenkinder in den neuen Bereich der Schule.

Die Frage des Schuleintritts ist u. a. eine Frage der Entscheidung

Schuleintrittsdiagnostik wird traditionellerweise mit dem Ziel angewendet, die Entscheidung des Schuleintritts durch Selektion zu lösen.

Die Schule ist eine Institution im Dienste der Gesellschaft. Die Gesellschaft ihrerseits gibt durch ihre anerkannten Ziel- und Wertvorstellungen z. B. gegenüber der Einstellung zu Leistung sowie deren soziale und ökonomische Strukturen Prämissen vor, welche dann wiederum das Bildungssystem prägen. Der Schule werden also gesellschaftsstabilisierende Funktionen zugewiesen (Fend, 1981, 16ff). Der Besuch der Schule ist für alle Kinder obligatorisch. Die Schule hat für die Bildung und Erziehung einen staatlichen Auftrag übernommen, sie nimmt aber nicht alle schulpflichtig gewordenen Kinder auf. Mit Hilfe der Schuleintrittsdiagnostik wird entschieden, ob ein Kind in die Regelschule aufgenommen wird oder nicht. Deshalb wird Schuleintrittsdiagnostik in ihrem traditionellen Verständnis mit dem Ziel angewendet, die Entscheidung des Schuleintritts durch *Selektion* zu lösen. Sie übt eine Dienstleistungsfunktion aus, die darin besteht, aufgrund festgelegter Kriterien abzuklären und zu entscheiden, welche Kinder für die Schule geeignet sind (Koob, 1981, 40) und welche ausgesondert werden sollen. Eine solche Auswahl der Geeigneten ist eine frühe Selektion. Die Frage des Schuleintritts reduziert sich damit zu einem Ausleseproblem (Rüdiger, Kormann, Peez, 1976, 177).

Unser Schulsystem erfordert eine selektive Schullaufbahnentscheidung, bei welcher alle nach ein- und denselben Kriterien bewertet werden müssen.

Die Frage des Schuleintritts wird somit zu einer *institutionellen Entscheidungsfrage*. Unser Schulsystem erfordert eine selektive Schullaufbahnentscheidung, bei welcher jede Person nach ein- und denselben Kriterien bewertet werden muss. Solange an diesen gesellschaftlich definierten Grundsätzen festgehalten wird, wird sich auch eine Kindergärtnerin, ein Lehrer oder eine Schulpsychologin davon nicht absetzen können. Denn auch sie stehen aufgrund ihres angenommenen Auftrages im Dienste der so definierten Schule und Gesellschaft. Da hilft kein Opponieren gegen die leistungsorientierte Schule, da kann auch nicht der Auftrag verweigert werden, über die weitere schulische Laufbahn eines Kindes zu befinden. Aber: Wenn schon entschieden werden muss, dann hoffentlich in persönlich verantwortbarer Art und Weise, wo im Rahmen des gesellschaftlich-institutionell vorgegebenen das individuell Machbare gesucht wird.

«Ein Kindergarten und eine Schule für alle» kennen weder Selektion noch Auswahl. Sie nehmen bedingungslos alle Kinder auf. Sie beinhalten die pädagogische Vision, dass durch gemeinsames Leben und Lernen aller Kinder im Kindergarten und in der Schule auf eine humane Gesellschaft hingewirkt werden kann; auf eine Gesellschaft, in der kein Mensch wegen eines von der Norm abweichenden Merkmales ausgeschlossen wird. Die Schuleintrittsfrage wird somit zu einer *individuellen Entscheidungsfrage*, in deren Zentrum das Anliegen steht, das Kind an sich selber zu messen, es bedingungslos in die Schule eintreten zu lassen und ihm angepasste Lernhilfen bereitzuhalten. Damit stellt sich auch die Frage des Massstabes neu. Der individuelle Massstab bleibt zum Zeitpunkt des Schuleintritts bestehen. Er wird nicht umgewandelt in einen vergleichenden Massstab, dem der «imaginäre, durchschnittliche Schüler» zugrundegelegt wird, verbunden mit der «Vorstellung eines altersgemässen, zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Gleichschrittes aller Kinder» (EDK, 1986, 124).

*Schule ohne Selektion:
Die pädagogische
Vision, dass durch
gemeinsames Leben
und Lernen aller
Kinder auf eine
humanere Gesellschaft
hingewirkt werden
kann.*

Die Frage des Schuleintritts ist u. a. eine Frage der Rahmenbedingungen

Die Frage des Schuleintritts kann nicht darauf eingeschränkt werden, den Blickpunkt auf das Kind an der Schwelle zur Schule zu richten, sondern auf das gesamte System, dem es angehört und in das es eingebettet ist (Nickel, 1990, 220). Der individuelle Entwicklungsstand des Kindes, die Anforderungen der Schule, die Rahmenbedingungen bezüglich der familiären Situation, der Einbettung des Kindes und seiner Familie in das Wohn- und Schulquartier, die konkreten Rahmenbedingungen in der Schule müssen ebenso berücksichtigt werden. Diese Lebensbereiche beeinflussen Lernen und Entwicklung des Kindes und sollen als *entwicklungsbestimmende Bedingungen* in ihren Wechselbeziehungen und Vernetzungen Gegenstand der Überlegungen zum Schuleintritt eines Kindes sein. Das heisst, dass das Lebensumfeld und die Lebensrealität eines Kindes als mitbestimmende Faktoren bei der Frage des Schuleintritts mit einbezogen werden sollten.

*Der individuelle
Entwicklungsstand
eines Kindes, aber
auch das Lebens-
umfeld und die
Lebensrealität sollten
als mitbestimmende
Faktoren bei der
Frage des Schul-
eintritts mit einbe-
zogen werden.*

Insbesondere ist aber die Frage zu stellen, wie die innerschulischen Rahmenbedingungen aussehen. Untersuchungen haben nämlich gezeigt, dass Schulanfänger mit gleichen Testpunktwerten in verschiedenen Schulen, ja sogar Parallelklassen unterschiedliche Erfolgchancen haben und zwar je nach Qualität des Anfangsunterrichts und des Verhaltensstils der Lehrperson (Nickel, 1990, 220; Nickel, 1989, 54).

Mit zu bedenken sind auch bei gleichbleibenden schulischen Anforderungen bedrohte und bedrohliche Rahmenbedingungen sei es im schulstrukturellen Bereich (z. B. Klassengrösse), im familiären Bereich (z. B. Arbeitslosigkeit des Vaters) und/oder im ausserfamiliären Bereich (z. B. Mittagshort). Solche Rahmenbedingungen werden in Zukunft den Schuleintritt noch bedeutsamer prägen.

Damit «ein Kindergarten und eine Schule für alle» verwirklicht werden können und echte Alternativen zu den bestehenden Sonderschulange-

Integration wird sich nie allein am Kind messen können. Sie misst sich an der Bereitschaft und Schlagkraft politischer Instanzen.

boten darstellen, sind noch besondere Rahmenbedingungen notwendig, beispielsweise rollstuhlgängige Schulanlagen, ein ausreichendes heilpädagogisches Betreuungsangebot usw. Um diese Rahmenbedingungen zu verwirklichen, sind gesellschafts- und schulpolitische Veränderungen erforderlich. Integration wird sich nie allein am Kind messen können. Sie misst sich an der Bereitschaft und Schlagkraft politischer Instanzen. Integrative Praxis erfordert die engagierte Bereitschaft des einzelnen, das zu postulieren, was noch nicht die Regel ist.

Die Frage des Schuleintritts ist u. a. eine Frage schulischer Anforderungen in ihrer Verbindung zum kindlichen Entwicklungsstand

Die Annahme, dass der Eintritt in die Schule vor allem dadurch gekennzeichnet sei, dass das Kind jetzt etwas zu lernen hätte, ist weit verbreitet; sie beruht jedoch auf einem Trugschluss, denn: «das Kind wird beim Schuleintritt zum Grundschüler, aber nicht zum Lerner, denn gelernt hat es schon immer, v. a. im Spiel, und lernen wird es auch weiterhin» (Rost, 1980, 14). Im Unterschied zum Spielalltag im Kindergarten wird beim Schuleintritt allerdings offensichtlich, dass Lernen einen anderen Charakter erhält; Lernen definiert sich hier als die Erfüllung fremdbestimmter Anforderungen an das Kind, welche in Lernzielen klar formuliert sind.

Die Problemstellung der Schuleintrittsfrage richtet sich somit nach schulischen Lernvoraussetzungen bzw. Anforderungen vor dem Hintergrund schulischer Lernziele. Ausgangspunkt und Ziel der Schuleintrittsfrage sind nicht mehr lediglich die Fähigkeiten, über die ein Kind verfügt oder nicht, sondern der bis anhin *ausgebildete Entwicklungs- und Fähigkeitsstand eines Kindes im Hinblick auf die Lernziele*, die die Schule festlegt. Dabei wird ausgegangen von konkreten Lernzielen, festgehalten in Lehrplänen. Je konkreter solche Lernziele erarbeitet sind, umso genauer und konkreter können entsprechende Lernvoraussetzungen und der Lernverlauf eines Kindes in bezug auf diese Ziele erhoben werden.

Die schulischen Anforderungen werden also in einen engen Zusammenhang zu den Curricula des Unterrichtes gebracht. Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass primär die Schule bestimmt, was das Kind zu leisten hat. Die Kriterien für einen erfolgreichen Schuleintritt fallen demnach je nach schulischen Anforderungsbedingungen unterschiedlich aus (Koob, 1981, 44–46).

Für «*eine Schule für alle*» erweisen sich Lehrpläne als ideal, die offen formuliert sind und nicht für alle Kinder das Erreichen eines Pflichtstoffes während eines bestimmten Schuljahres erfordern. Ebenso ist die Vorgabe zu verwerfen, dass Kinder innerhalb einer bestimmten Zeit vorgegebene Lernziele erreichen müssen, um in ihrer Stammklasse bleiben zu können. Jedes Kind soll innerhalb seiner Stammklasse seinen Möglichkeiten entsprechend und in seinem Tempo lernen

können, ohne dass es einen festgelegten Notendurchschnitt erreichen muss.

Wenn nun abgeklärt werden soll, wo ein Kind in bezug auf seine eigene Entwicklung und in bezug auf die bevorstehenden schulischen Anforderungen steht, so muss neben dem genauen Wissen um die Lehrziele der Schule auch erhoben werden, wo das Kind in Richtung auf diese Lehrziele steht« (vgl. Kutzer, Probst, o.Jg., 3). In dieser entwicklungstheoretischen Interpretation des kindlichen Entwicklungsstandes liegen denn auch Chancen und Möglichkeiten, mit dem Kind dort weiterzulernen, wo es steht, ohne es an einer imaginären Bezugsnorm zu messen.

Der Ruf nach einer solchen Interpretationsgrundlage und Vorgehensweise entspricht vermehrt schulischer Realität, da Schulanfänger grosse individuelle Unterschiede in ihren Lernvoraussetzungen zeigen. Unter Bezugnahme auf diese Sichtweise sind denn auch undifferenzierte Jahrgangsklassen anzuzweifeln. In Anerkennung individueller Lernprozesse und Ausgangslagen aufgrund gegebener Bedingungen wäre demnach zu fordern, die äusseren Bedingungen derart zu gestalten, dass Individualität und Verschiedenheit darin Platz haben.

In einer «Schule für alle» wird die entwicklungstheoretische Interpretationsgrundlage zu einem Muss. Die umfassende Abklärung der Lernausgangslage eines Kindes ist Ausgangspunkt, um dem Kind im Schulunterricht eine gezielte, seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten angepasste Förderung und Unterstützung zukommen zu lassen.

Schluss

Was ist aus all dem Gesagten zu folgern: Ein Kind – ob behindert, schulleistungsschwach, entwicklungs auffällig oder nicht – kann zum Zeitpunkt seines Eintrittes in die Schule nicht an einem Normmass gemessen werden, an dem alle Schulanfänger einheitlich zu prüfen sind. Die Einzigartigkeit des Kindes und seiner Entwicklung kann nur zu hochgradig individuellen Lösungen der Schuleintrittsfrage führen. Dies gilt sowohl für die reguläre wie für die integrative Praxis. Der kleine Unterschied liegt in der grossen Frage: Lassen sich die schulischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Bedingungen derart hinterfragen und ändern, dass Lern- und Leistungsverhalten und Intelligenz eines Kindes keinerlei Anlass zu einer Selektionierung bzw. Auslese mehr bieten?

Literatur

- Bronfenbrenner Urie.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart: Klett-Cotta 1981.
EDK – Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule, Bern: Sekretariat EDK 1986.
Fend H.: Theorie der Schule, Weinheim: Beltz 1981.
Freiburger Projektgruppe: Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule, Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration, Bern: Huber 1993.
Koob B.: Theorie, Methoden und Probleme der Schuleingangsdiagnostik, in: Jäger R. S., Ingenkamp K., Stark G.: Tests und Trends, Weinheim: Beltz 1981.

Schulanfänger zeigen grosse individuelle Unterschiede in ihren Lernvoraussetzungen – die Messung an einer imaginären Bezugsnorm soll darum durch eine Interpretation des individuellen Entwicklungsstandes abgelöst werden.

Die Einzigartigkeit des Kindes und seiner Entwicklung kann nur zu hochgradig individuellen Lösungen der Schuleintrittsfrage führen.

- Kutzer R., Probst H.:* Strukturbezogene Aufgaben zur Prüfung mathematischer Einsichten, 1. Teil, Marburg: Institut für Heil- und Sonderpädagogik, o. Jg.
- Müller C.:* Die Schulunfähigkeitsproblematik unter dem Aspekt ihrer Mehrdimensionalität, Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Universität Freiburg 1987.
- Nickel H.:* Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive, in: Psychol., Erz., Unterr. 37. Jg. (1990), 217–227.
- Nickel H.:* Das Problem der Schulreife. Eine systematische Analyse und ihre praktischen Konsequenzen, in: *Karch D. u. a.:* Normale und gestörte Entwicklung, Berlin: Springer 1989.
- Rost D. H. (Hrsg.):* Entwicklungspsychologie für die Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
- Rüdiger D., Kormann A., Peez, H.:* Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung, München: Reinhardt 1976.

Freies Katholisches Lehrerseminar St. Michael Zug

Leitideen unserer Schule:

- 5jährige Berufsschule
- für deutschsprachige Schüler, ganze Schweiz
- Kleine Schule: persönlich, überschaubar, flexibel
- Schülermitverantwortung in Schule und Internat
- Lernberichte anstatt Notenzeugnisse
- Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung
- Hochschulzugang

Voraussetzungen für den Eintritt:

- Sekundar- bzw. Bezirksschule, Untergymnasium
- Lern- und Arbeitsfreude

Aufnahmeprüfung 13.–15. Februar 1994

Unterlagen durch das Sekretariat:
Zugerbergstr. 3, 6300 Zug, 042/222 993
Persönliche Beratung: P. Dr. W. Hegglin, Direktor

danja seit 1965

**Gymnastik-
Lehrerin**

*Gestalten Sie Ihre Zukunft!
Schulen Sie Ihr eigenes
Körperbewusstsein!
Begeistern Sie andere!*

*Ein erster Schritt zur
Verwirklichung ist eine
Ausbildung in **Gymnastik**.
Dauer: 2 Semester,
ein Tag pro Woche.*

*Eignungsabklärung.
Diplomabschluss.
Schulleitung:
Verena Eggenberger*

Ich wünsche Gratis-Unterlagen:

Name: _____

Strasse: _____

PLZ/Ort: _____ CH

danja Seminar Tel. 01-463 62 63
Brunaupark 8045 Zürich