

Lutz, Barbara; Stübing, Anne-Dorothea

## Schulanfang in einer multikulturellen Klasse

Faust-Siehl, Gabriele [Hrsg.]; Portmann, Rosemarie [Hrsg.]: Die ersten Wochen in der Schule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1992, S. 143-152. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 86)



Quellenangabe/ Reference:

Lutz, Barbara; Stübing, Anne-Dorothea: Schulanfang in einer multikulturellen Klasse - In: Faust-Siehl, Gabriele [Hrsg.]; Portmann, Rosemarie [Hrsg.]: Die ersten Wochen in der Schule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1992, S. 143-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175471 - DOI: 10.25656/01:17547

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175471>

<https://doi.org/10.25656/01:17547>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Schulanfang in einer multikulturellen Klasse

Zu lange wurde in weiten Kreisen der Bevölkerung und von den staatlichen Behörden negiert, daß Deutschland ein Einwanderungsland mit einer regional unterschiedlichen multikulturellen Bevölkerung ist. Durch die Ziel- und Richtungslosigkeit deutscher Ausländerpolitik und die Negierung der Umstrukturierung unserer Gesellschaft haben Schulen mit großem Ausländeranteil auch heute noch einen schweren Stand. Wohnraumpolitik, Stadtbildgestaltung und Asylpolitik steuern der Akkumulation der ausländischen Mitbürger und der Asylbewerber in bestimmten Stadtteilen nicht entgegen.



*Lebensraum - Wohnwagenunterkunft und Spielplatz*

So gibt es beispielsweise in Hanau Schulen, die sich bei einem Ausländeranteil von ein bis zwei Schülern pro Klasse pädagogisch überfordert sehen, während andere überrascht sind, mehr als zwei deutsche Kinder pro Klasse zu finden. Welche Kinder in eine Klasse eingeschult werden, wird auch über sog. „Gestat-

tungsanträge“ entschieden. Bekanntlich legen Schulbezirke fest, welche Straßenzüge welchen Grundschulen zugeordnet sind. Wird eine andere Grundschule gewünscht, ist ein Gestattungsantrag zu stellen. Die Genehmigung bzw. Nicht-Genehmigung von Gestattungsanträgen ist somit ein schulpolitisches Instrument, das zur Bildung von Klassen mit einer gemischt-nationalen Schülerschaft **und** ausreichend deutschen Kindern genutzt werden kann – oder auch nicht, indem etwa die Schulbehörden fadenscheinig begründeten Gestattungsanträgen zustimmen.

**Eine multikulturelle Erziehung setzt nun einmal gemischt-nationale Klassen voraus**, vor allem auch einen Anteil deutscher Kinder, um tatsächlich mehr leisten zu können als Hilfe beim Erwerb der deutschen Sprache. Es reicht nicht aus, die Kinder nebeneinander zu beschulen und zu unterrichten, mit der Überlegung, die Kinder ausländischer Mitbürger im Ausgleich ihrer „Defizite“ zu unterstützen und sie an das deutsche Schulsystem anzupassen. Ansatz sollte es vielmehr sein, alle Kinder unterschiedlicher Kulturkreise in einer Lebens- und Lerngemeinschaft integrativ zu fördern.

Dazu gehört, daß wir jedes einzelne Kind mit all seinen Stärken und Schwächen erkennen und annehmen, seine Stärken fördern sowie es im Umgang mit seinen Schwächen und bei deren Abbau helfend unterstützen. Nur dann kann eine multikulturelle Erziehung das Resultat zeigen, das unsere Gesellschaft so dringend braucht: **ein verändertes, toleranteres Umgehen miteinander, ob Deutscher oder Ausländer.**

Die Gebeschusschule ist der älteste Schulbau Hanaus. Das Viertel war schon immer vorwiegend Arbeiterwohnviertel. Vorwiegend ausländische Mitbürger zogen neu in das Gebiet; ein Hochhauskomplex wird fast ausschließlich von türkischen Familien bewohnt. Das Viertel wurde immer mehr zum sozialen Brennpunkt. Dazu trugen Neueinrichtungen eines Obdachlosen- und später eines Aussiedlerheims bei. In den letzten zwei Jahren wurden noch zwei Asylantenheime begründet. Außerdem liegt im Einzugsgebiet der Schule der Landfahrerplatz, was uns mit der Problematik der Wanderschüler und einem hohen Anteil an Sinti- und Roma-Schülern konfrontiert.

Ein Viertel der Familien, ob deutsch oder ausländisch, sind Sozialhilfeempfänger. Bei den Deutschen ist die Anzahl von alleinerziehenden Elternteilen – vorwiegend Müttern – extrem hoch. Da die Zahl der Hortplätze im Stadtteil bei weitem nicht ausreicht und oft beide Elternteile arbeiten, sind viele Kinder nachmittags sich selbst überlassen. Zwei soziale Betreuungsstationen sind nur ein Tropfen auf den heißen Stein.

In ziemlich krassem Gegensatz zu dieser Situation stehen die Lebensverhältnisse in einem ebenfalls zum Einzugsbereich gehörenden Straßenzug mit kleineren Wohneinheiten, in denen wohl situierte akademische Familien leben. Bei diesen spielt das vorher beschriebene Problem der Gestattungsanträge eine große Rolle. So fehlt der Schule ganz extrem eine „ausgewogene Mischung“.

Unsere Klasse 1c begann im August 1991 mit 21 Kindern, und zwar vier deutsche Kinder, drei Kinder asylsuchender Eltern aus Bulgarien, Äthiopien und dem Iran, fünf türkische und zwei amerikanische Kinder, ein schottisches und ein polnisches Kind, vier deutsche Kinder kürzlich ausgesiedelter Eltern aus Polen und der früheren Sowjetunion und ein italienisches Kind. Die extrem multikulturelle und -nationale Zusammensetzung dieser Klasse war ungewöhnlich (ansonsten ist der Anteil türkischer Kinder an dieser Schule bestimmend, z. B. sind in einer Parallelklasse von 20 Kindern 14 türkischer Nationalität). Die Klassenzusammensetzung erschwerte die Einladung zu den Kennenlertagen und zum 1. Schultag, da wir eigentlich bemüht sind, die Kinder und Eltern jeweils in ihrer Sprache anzuschreiben, hier jedoch an unsere Grenzen stießen.

Die **Einladungsschreiben** spielen dennoch eine ganz wichtige Rolle für die Einstellungen und Erwartungen, mit denen Kinder und Eltern dann der Schule gegenüber treten. Unseres Erachtens reicht es nicht aus, Eltern über Termine zu informieren, vielmehr geht es um das Kind: Wir versuchen zu vermitteln, daß wir uns auf jedes einzelne freuen.

Ebenso wesentlich sind die **Vorbereitungen für den 1. Schultag**. Dazu gehört die vorbereitende Gestaltung des Klassenraums, die Spielraum lassen soll für gemeinsame Gestaltungsmöglichkeiten, aber dem einzelnen Kind signalisiert, daß es hier willkommen ist, eigenen Lern-, Spiel- und Lebensraum für sich erhält. Das ist gerade für ausländische Kinder sehr wichtig (natürlich auch für Kinder sozial schwacher deutscher Familien, wenn man an die teilweise sehr beengten Wohnverhältnisse denkt). Viele Kinder haben keinen Platz zum Spielen (besitzen oftmals gar keine Spiele), geschweige denn einen Tisch, um ungestört malen oder basteln zu können.

In den Heimen für Asylbewerber (aber nicht nur dort) haben viele Kinder kein eigenes Bett. Wir haben schon Familien besucht, die mit sieben Personen in **einem** Raum (ca. 18qm groß!) „leben“ mußten. Im Arbeiten mit solchen Kindern erhalten die „Ecken“, wie Leseecke, Kuschelecke, Spielecke, Mal- und Bastelecke, eine ganz neue Dimension, nämlich die einer echten Rückzugsmöglichkeit. Jeder Mensch braucht zeitweise den Rückzug, und jeder hat das Recht dazu, aber manche Kinder erfahren diese Chance erst in der Schule. Hierzu gehört gleichzeitig die Erfahrung, Beschäftigungsmöglichkeiten durch Spiele und Spielsachen zu haben.

*Thomas* und *Ivan*, kein Wort Deutsch sprechend, waren gleich am ersten Tag fasziniert am „Autotisch“ beschäftigt und erlebten hier einen Zugang zur Schule, der ihnen trotz der fehlenden Sprachbeherrschung offen war.



Obwohl dazu aufgefordert und von den deutschen Kindern auch ausnahmslos erfüllt, kamen viele ausländische Kinder ohne „Kuscheltier“ zur Schule. Ob sie gar keines haben oder ein solches nach Elternmeinung in der Schule nichts zu suchen hat, können wir nicht beantworten. Die Bedeutung für fast jedes Kind wurde uns deutlich in dem Umgehen mit den klasseneigenen Tieren. Kinder ohne eigenes „erkoren“ sich „ihr“ Kuscheltier, das morgens beim Kommen liebevoll begrüßt und beim Gehen weich zum Schlaf gebettet wurde. Immer wieder konnten wir beobachten, daß sich Kinder aus dem klassenbezogenen Tun herausnahmen und in eine Ecke mit ihrem Kuscheltier zurückzogen, in schweiger Zwiesprache (vielleicht über Probleme, die sie sprachlich nicht mitteilen konnten oder auch wollten), aber auch im Ausdruck von Aggressivität, die in dieser Form keine Gegenwehr (von Mitschülern höchstens geahndet wegen schlechter Behandlung des Elefanten) zur Folge hatte.

Einen ganz großen Stellenwert hatte von Anfang an für alle Kinder, gerade auch für die ausländischen, die **Lesecke**. Immer wieder saßen die Kinder hier aufgereiht, jedes ein Buch in den Händen. Ob Bilderbuch oder reines Textbuch, ob richtig herum oder auf dem Kopf, ob erlesen, durch Bilder verstanden oder auch nicht, diese Zeiten waren ein Erlebnis für die Kinder, das Erlebnis „Buch“.

Kindern solche Erfahrungen und Erlebnisse zu ermöglichen heißt aber immer wieder, ihnen Zeit zu lassen, darauf zu vertrauen, daß Lernen auch und gerade dann stattfindet, wenn wir nicht „unterrichten“, sondern den Kindern den Freiraum geben, im Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit den An-

geboten in der Klasse Erfahrungen zu sammeln und selbständiges Lernen zu üben und zu praktizieren.

Unser Part des „Unterrichtens“ war dabei, den Kindern den Freiraum zur Selbständigkeit mit einer jeweiligen Aufgabe zu eröffnen und ihnen zur Nutzung Hilfen zu geben: *„Jetzt könnt ihr eine halbe Stunde in die Lesecke gehen und mit einem Partner zusammen ‚ein Buch lesen‘ oder einem Partner vorlesen!“* *„Nehmt die Spiele, die ihr gestern neu gelernt habt und erklärt sie eurem Freund!“*



„Zauberformel“ für die ersten Schulwochen ist daher für uns immer noch der „gleitende Schulanfang“, eine **gruppenzentrierte Stundenplangestaltung**, die in der Klasse 1c folgendermaßen aussah: Es gab die Gruppe der Dinosaurier (D) und die der Elefanten (E). Der Stundenplan der ersten Wochen gestaltete sich – Variationen inbegriffen – im wesentlichen so: Montag: D - DE - E; Dienstag: E - ED - D usw. Jedes Kind hatte in der Regel nicht mehr als zwei, an zwei Tagen drei Stunden Unterricht, und zwar jeweils eine Stunde pro Tag nur in seiner Gruppe.

Diese Regelung hat u. E. zwei große Vorteile: Dem Kind erleichtert es den Einstieg in schulische Strukturen, die Selbstfindung in einer größeren Gruppe ist in der Kleingruppe leichter als von Anfang an in der gesamten Klasse, die Freiräume zur Selbstdarstellung und Positionsfindung lassen sich breiter gestalten. Solche Selbstfindungs- und Gruppenfähigkeitsprozesse sind gerade für ausländische Kinder außerordentlich wichtig, da diese seltener einen Kindergarten besucht haben.

Auch uns Lehrerinnen erleichtert diese Regelung in der Anfangsphase die Arbeit. Gerade am Anfang brauchen wir Zeit, um „neue“ Kinder durch inten-

sive Beobachtung in ihrem Verhalten, ihren Ängsten, Problemen, Stärken und Schwächen kennenzulernen. In freien Spiel- und Beschäftigungsphasen, im Erzählkreis, bei Mal- und Bastelarbeiten zeigt ein Kind oft mehr von sich als in den Phasen „schulischen Lernens“, die früh genug zum Alltag werden. Diese Eingewöhnungs- und Übergangsphase dauert bei uns zwischen sechs und acht Wochen, in der Regel bis zu den Herbstferien.

Seit zwei Jahren haben wir an der Schule zwei AG-Tage eingerichtet, d. h. montags in der 1. und donnerstags in der 5. und 6. Stunde findet kein Regelunterricht statt, sondern es werden ausschließlich klassen- und jahrgangsübergreifend **Arbeitsgemeinschaften** angeboten. Diese Arbeitsgemeinschaften beginnen ca. in der vierten oder fünften Schulwoche, und da auch viele Erstkläbler daran teilnehmen, werden sie auf diese Weise schrittweise an ihren späteren ungekürzten Stundenplan herangeführt. Die AG-Angebote umfassen musische, sportliche, künstlerische Themen ebenso wie Theaterspiel und Handwerkliches und sind (teilweise) unsere Alternative zu Deutsch-Förderunterricht, zusätzlichem Förderunterricht und Rechtschreibübungsstunden. Unseres Erachtens werden das Erlernen der Sprache und die Kommunikationsfähigkeit am besten durch Angebote gefördert, in denen sich die Kinder mit anderen über Themen, die sie interessieren, verständigen wollen und müssen. Rechtschreibung z. B. wird dann zum notwendigen „Übel“, wenn es um die Veröffentlichung von AG-Ergebnissen geht. Gerade auch die ausländischen Schüler machen von diesen AG-Angeboten regen Gebrauch, finden sie doch hier ein schulisches Angebot, das sie nicht von vornherein aufgrund ihrer fehlenden sprachlichen Kompetenz abqualifiziert und ausschließt.

Im Vordergrund der oben erwähnte **Gruppenstunden** stand das Kennenlernen untereinander durch gemeinsames Lesen (von Bilderbüchern) im Sitzkreis, freie Beschäftigungs- und Spielphasen, gemeinsame Aktivitäten wie Unterrichtsgänge zum Zebrastreifen, Erkundung der näheren Umgebung der Schule einschließlich der Wohnhäuser der Kinder, Mal- und Bastelarbeiten sowie musische Angebote.

Die **Klassenstunden** waren geprägt durch den behutsamen Aufbau von klase-eigenen Regeln und Ritualen. Dazu gehörte als erster Schritt das gemeinsame Frühstück. Ein Platzdeckchen für jedes Kind besorgten wir, um den Stellenwert dieses Rituals deutlich zu machen. Anfangs nahm das Frühstück oft fast eine halbe Unterrichtsstunde ein, für die Kinder eine Zeit intensiver Kommunikation und Kontaktaufnahme. Dabei befragte die Gruppe, die erst zur gemeinsamen Klassenstunde gekommen war, die andere Gruppe intensiv nach den Vorhaben des Tages. Weder wir noch die Kinder haben so die Gruppenregelung je als Trennlinie der Klasse erlebt.

Vom gemeinsamen Frühstück kam es bald – nicht von uns gesteuert, sondern nur aufgegriffen – zu Gesprächen über gesundes und weniger gesundes

Essen. Von einer Krankenkasse hatte unsere Sekretärin für alle Kinder ein Zahnputzset aus Zahnbecher, Zahnbürste und einer kleinen Tube Zahnpasta beschafft, und so wurde unser zweites festes Ritual das Zähneputzen nach dem gemeinsamen Frühstück.



Weiterhin war es Ziel dieser Klassenstunden, Regeln für das Zusammenleben und -arbeiten zu finden, Regelbewußtsein bei den Kindern aufzubauen und die in den Gruppenstunden sich entwickelnden Regeln auf den Klassenverband zu übertragen. Solche Regeln bezogen sich auf

- Gesprächssituationen, ob im Gesprächskreis oder an den Tischen sitzend
- Stillarbeitsphasen und
- Gruppen- und Spielphasen.

Wir achteten besonders darauf, daß die Kinder lernten, in wechselnden Gruppen zusammenzuarbeiten und zu spielen, andere in ihren Stärken und Schwächen zu akzeptieren, und sich dabei selbst angenommen wußten. Hier können - und müssen - wir als Lehrerinnen und Lehrer auf der nonverbalen Ebene ganz entscheidend Vorbild sein. Wenn wir bereit sind, das ausländische Kind trotz aller Sprachbarrieren zwischen uns genauso anzunehmen wie das deutsche, seine Stärken - egal auf welchem Gebiet - gleich zu „belohnen“ und ihm in seinen Schwächen zu helfen und diese Einstellung im nonverbalen Umgang mit dem Kind spüren lassen, so „prägen“ wir damit das Umgehen der Kinder untereinander.



Da es unser Ansatz ist, tatsächlich „integrativ“ und nicht nur aus dem Klassenverband herausgenommen zu fördern, war für uns das „**Team-Teaching**“ von Anfang an außerordentlich wichtig. Team-Teaching ist gerade in Klassen mit hohem Ausländeranteil von unschätzbarem Wert. Die Verdoppelung der Bezugspersonen gibt erst die Muße, sich wirklich intensiv – und nicht immer mit einem Ohr zur Gesamtgruppe – mit einem einzelnen Kind oder einer Kleingruppe zu beschäftigen.

Das Team-Teaching wird ergänzt durch das „**Co-Klassenlehrerprinzip**“, bei dem sich zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer eine Klassenführung teilen. Beide gestalten in Absprache das Leben und Lernen der Kinder. Beide sind verantwortliche Bezugspersonen für das Kind, orientiert an der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes über die Fachunterrichts- und Unterrichtsfachgrenzen hinaus. Unterricht und Klassenleben werden gemeinsam geplant, Erfahrungen besprochen und Entscheidungen abgewogen. Diese enge Zusammenarbeit setzt u. a. voraus:

- eine gleiche bzw. in Kernpunkten ähnliche Auffassung der Aufgaben von Schule und Unterricht
- Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit dazu sowie
- die Existenz einer „persönlichen Wellenlänge“, die offene und ehrliche Kooperation ermöglicht.

Für die Kinder liegt der Vorteil einer solchen Zusammenarbeit auf der Hand. Sie brauchen Bezugspersonen, die sich um ihre schulischen, aber auch ihre sonstigen Belange kümmern. In unserem Modell haben sie davon zwei, was ihnen Sicherheit gibt in dem Gefühl: Eine(r) ist bestimmt für mich da! Sie können wählen, an wen sie sich wenden wollen. Eine Bezugsperson steht auch bei Krankheit oder Abwesenheit der anderen zur Verfügung. Ebenso wie die Kinder haben auch die Eltern zwei Ansprechpartner.

Um Kinder wirklich in ihren unterschiedlichen Eigenheiten, Stärken und Schwächen kennenzulernen, empfiehlt sich immer wieder die **Tägliche Bewegungszeit** – obwohl wir zugeben müssen, daß wir es in der gleitenden Phase der ersten Wochen nicht geschafft haben, täglich mit den Kindern nach draußen zu gehen (zur *Täglichen Bewegungszeit* vgl. kommentierte Auswahlbibliographie).

Die Freude der Kinder an Bewegung war für uns auch der Ausgangspunkt der ersten **Eltern-Kind-Aktion**. Bereits nach zwei Schulwochen luden wir die Eltern an einem Samstag zu einem Spiel- und Kaffeemittag in die Schule ein. Die Eltern brachten Kuchen mit, wir sorgten für Getränke. Geschwister und sogar Großeltern kamen mit. Erste Kontakte der Erwachsenen untereinander und zu uns Lehrerinnen wurden geknüpft. Wichtiger allerdings war, mit welcher Hingabe die Kinder „ihren“ Klassenraum vorführten, das Kuscheltier, die Lieblings-

spiele, die ausgestellten Bilder und Schülerarbeiten und das eigene Fach mit Frühstücks- und Zahnputzset. Nach einem gemütlichen gemeinsamen Kaffeetrinken zeigten die Kinder Inhalte ihres Schullebens, z.B. ihr liebstes Tanz-Sing-Spiel. Auf dem Schulhof machten Groß und Klein gemeinsam „Tägliche Bewegungszeit“.

Als echter Familiennachmittag konzipiert, sollte diese Veranstaltung möglichst vielen Eltern zeigen, wie wir Schule verstehen: nicht als reine Bildungsinstanz, sondern, wenn möglich in Zusammenarbeit mit den Eltern, auch als Ort der Erziehung.

Natürlich waren nicht alle Eltern da, aber es kamen sehr viele, vor allem auch ausländische Eltern, denen die Wahrnehmung solch inoffizieller Anlässe oft leichter fällt, und die sich über eine solche Kontaktaufnahme zu einer engeren Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ermutigt fühlen.

Der zweite Anlaß zum Elternkontakt war der erste Elternabend, der in den ersten Schulwochen stattfinden muß. Gerade ausländischen Eltern fällt der Weg in die Schule oft sehr schwer. Um trotzdem eine Zusammenarbeit zu erreichen, bleiben u. E. nur **Hausbesuche**. Viele Lehrer und Lehrerinnen scheuen diesen Weg. Dabei mögen die Arbeitsbelastung oder Vorbehalte gegen die Situation des Sich-Konfrontiert-Sehens mit den Lebensbedingungen der Kinder eine Rolle spielen. Wir haben dabei durchgängig positive Erfahrungen gemacht.

Die meisten Eltern sind hocheifrig. Zum einen nimmt man ihnen einen unangenehmen Weg ab, und sie können schulische Dinge in ihnen vertrauter Umgebung besprechen. Zum anderen spüren sie wohl auch das ehrliche Interesse der Lehrpersonen an ihnen, ihrem Kind und ihren Lebensumständen. Wir wurden gerade von ausländischen Eltern häufig gastfreundlich aufgenommen und großzügig bewirtet, so daß sich im Laufe des Essens und Redens die Einstellung der Eltern zur Schule verändern ließ und Ressentiments und Ängste im



Umgang miteinander – „*Ich bin ja ,nur‘ Ausländer, und die mag hier ja keiner!*“ – abgebaut werden konnten.

Zum **inhaltlichen Arbeiten** in den jeweiligen Lernbereichen mögen folgende Anmerkungen genügen:

Im Bereich Deutsch haben wir anfangs sehr viel Wert gelegt auf mündliche Kommunikation, auf Sprechanlässe zu den unterschiedlichsten Themen, ausgehend von gemeinsam „gelesenen“ Büchern, von Postern, von den Lebensumständen der Kinder. So gestalteten wir eine Plakatwand „*Das bin ich*“, auf der auch Familie und Wohnung dargestellt waren. Sehr früh begannen wir, die Buchstaben des eigenen Namens auszugliedern, in Büchern zu suchen, zu drucken oder auf den eigenen Setzleisten zusammenzusetzen. Meist genügten den Kindern die eigenen Namen nicht, sie bezogen die von Geschwistern und Freunden mit ein. Auf diese Weise sind wir recht früh – unerwarteterweise – in den Lese- und Schreiblehrgang eingestiegen. Dazu zogen wir verschiedene Arbeitsmaterialien heran. Eine wichtige und die Kinder begeisternde Einrichtung war von Anfang an die Erstellung eigener Bücher, ob nun Themenbücher wie Wochenendgeschichten oder das Uhrenbuch oder Buchstabenbücher wie das E-, N-, L-Buch.

Der sachunterrichtliche Aspekt war integriert in Themen wie „*Das bin ich*“ und in Unterricht zur Verkehrserziehung. Praktisches Lernen und Lernen außerhalb der Schule kamen ins Spiel bei der Erkundung der Schulwege und beim Projekt „Hygieneerziehung“ mit Frühstück und Zähneputzen.

Im mathematischen Bereich beschäftigten wir uns anfangs intensiv mit Formen und Farben und deren Bezeichnung bzw. Beschreibung. Von Beginn an setzten wir Würfelspiele und rasch auch Arbeitsmaterialien zum Zahlverständnis ein.

Im musisch-künstlerischen Bereich fanden es die Kinder am schönsten, Lieder zu singen und dazu zu malen. Spaß machten ihnen auch Tanzlieder und Malen bei Musikbegleitung.

Im Vordergrund standen aber immer die Lernprozesse, die dem einzelnen Kind ausgehend von seinen Lernvoraussetzungen einen möglichst angstfreien Einstieg in die Schule ermöglichen sollten. Das einzelne Kind sollte die Zeit haben, neue Kontakte zu knüpfen zu Mitschülern und zu uns Lehrerinnen und Lehrern, seine Position in der neuen Gruppe zu finden und Kommunikation aufzubauen.