

Edris, Somaia

## Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Syrien und Deutschland am Beispiel der Städte Homs und Kassel

Kassel : kassel university press 2024, 236 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Edris, Somaia: Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Syrien und Deutschland am Beispiel der Städte Homs und Kassel. Kassel : kassel university press 2024, 236 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323814 - DOI: 10.25656/01:32381; 10.17170/kobra-2024121210751

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323814>

<https://doi.org/10.25656/01:32381>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel  
university



press

<http://kup.uni-kassel.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Somaia Edris**

**Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule  
in Syrien und Deutschland am Beispiel der Städte  
Homs und Kassel**

Somaia Edris

**Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in  
Syrien und Deutschland am Beispiel der Städte Homs  
und Kassel**

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Dorit Bosse  
Prof. Dr. Patrick Meurs

Tag der mündlichen Prüfung: 16. April 2024



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2024  
ISBN 978-3-7376-1203-6  
DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-2024121210751>

© 2024, kassel university press, Diagonale 10, 34127 Kassel  
<https://kup.uni-kassel.de> | [kup@uni-kassel.de](mailto:kup@uni-kassel.de)

Druck und Verarbeitung: PMLS, Ellenbacher Str. 11, 34123 Kassel  
Printed in Germany

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei vielen Menschen bedanken, die mich mit ihrer jeweils besonderen Form der Unterstützung während der Arbeit an dieser Dissertation begleitet haben. Euch allen gilt mein herzlicher Dank, denn allein hätte ich es nicht geschafft.

Mein spezieller Dank gilt vor allem Frau Prof. Dr. Dorit Bosse und Herrn Prof. Dr. Patrick Meurs für die außergewöhnliche Unterstützung in allen Phasen der Arbeit, für die ermutigenden und hilfreichen Besprechungen, für Ihre Hilfe und Ihren aufbauenden, motivierenden Beistand, diese Arbeit zu verwirklichen.

Bedanken möchte ich mich beim Hochschulministerium in Syrien, der Al-Baath-Universität sowie beim DAAD für die finanzielle Unterstützung.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch den ausgewählten Schulen in Kassel und in der Stadt Homs danken, welche mir eine große Hilfe waren und meine Fragen stets geduldig und freundlich beantwortet haben.

Große Unterstützung habe ich von meinen Freunden und Bekannten erfahren, denen ich von Herzen danke.

Ich danke vor allem und von ganzem Herzen meinen Eltern, meinem Ehemann, meinen Töchtern und meinen Geschwistern. Sie haben mich in der langen Zeit uneingeschränkt und liebevoll motiviert und vielseitig unterstützt.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Fragestellung, welche Möglichkeiten und Probleme es beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (ÜKG) in Syrien und in Deutschland gibt und welche Unterschiede beim Übergang zwischen den beiden Ländern erkennbar werden. Hierzu wird zunächst der nationale und internationale Stand der Forschung zum ÜKG beschrieben. Insbesondere werden verschiedene Studien mit variierenden Kriterien für einen erfolgreichen ÜKG vorgestellt. Danach erfolgt ein Vergleich der Bildungssysteme in Syrien und Deutschland, wobei die Unterschiede beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule identifiziert werden. Im Zentrum der Arbeit steht die Befragung von jeweils 100 Lehrer\*innen an Grundschulen in der syrischen Stadt Homs und der hessischen Stadt Kassel zu Faktoren, die einen Einfluss auf den ÜKG in ihrem Umfeld haben. Der verwendete Fragebogen umfasst 25 geschlossene Fragen zu sozialen, kognitiven und schulischen oder organisatorischen Einflüssen sowie eine offene Frage zu den wichtigsten Problemen der Schüler\*innen beim ÜKG. Neben dem Fragebogen wurden auch Einzelinterviews mit einer Stichprobe von fünf Grundschullehrer\*innen durchgeführt, die qualitativ ausgewertet wurden. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mit Methoden der deskriptiven Statistik. Die Datenerhebungsverfahren und die Durchführung der Befragung und Interviews werden detailliert beschrieben. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass es einige Unterschiede zwischen den Antworten der syrischen und der deutschen Lehrer\*innen gibt. Beide Seiten wiesen auf die Wichtigkeit und den Einfluss von sozialen Beziehungen, Vorkenntnissen und kognitiven Kompetenzen sowie den Einfluss der schulischen Gestaltung hin. Allerdings scheinen die Probleme, die mit diesen Einflüssen verbunden sind, in Deutschland teilweise geringer zu sein als in Syrien. In der offenen Frage haben die syrischen und deutschen Lehrkräfte wichtigste Probleme beim Übergang benannt, z.B. (geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, Sprachprobleme sowie Versagensängste von deutscher Seite) und (hohe Anzahl an Kindern pro Klasse und unterschiedliche Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen von syrischer Seite). Bezogen auf die Ergebnisse der Interviews zeigen die Ergebnisse, dass es hinsichtlich des Übergangsprozesses auch einige Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland gibt,

beispielsweise (Einschulungsrituale, flexible Einschulung und Formen der Kooperation zwischen allen beteiligten Personen beim Übergang). Nach der Darstellung der Ergebnisse wird abschließend die Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick auf zu erwartende zukünftige Entwicklungen des ÜKG in Syrien gegeben.

## **Abstract**

This study is dedicated to the question of what opportunities and problems there are in the transition from kindergarten to elementary school in Syria and in Germany. And what differences there are in the transition between the two countries. To this end, the national and international state of research on transitional education is first described. In particular, various studies with varying criteria for a successful transition from kindergarten to primary school are presented. This is followed by a comparison of the education systems in Syria and Germany, identifying the differences in the transition from kindergarten to elementary school. The study focuses on a survey of 100 teachers at elementary school in the Syrian city of Homs and the Hessian city of Kassel on factors that have an influence on the Transition from Kindergarten to elementary school in their environment. The questionnaire used comprises 25 closed questions on social, cognitive and school or organizational influences as well as an open question on the most important problems of the pupils in the Transition from Kindergarten to elementary school. In addition to the questionnaire, individual interviews were also conducted with a sample of five primary school teachers, which were analyzed qualitatively. The results were analyzed using descriptive statistical methods. The data collection procedures and the implementation of the survey and interviews are described in detail. The results of this work, which were determined using questionnaire data, show that there are some differences between the responses of the Syrian and German teachers. Both sides pointed out the importance and influence of social relationships, prior knowledge and cognitive skills as well as the influence of school design. However, the problems associated with these influences seem to be less pronounced in Germany than in Syria. In the open question, Syrian and German teachers named the most important problems during the transition e.g. (low stamina and ability to concentrate, language problems and fear of failure from the German side) and (high number of children per class and different abilities and learning requirements from the Syrian side). Based on the results of the interviews, the findings show that there are also some differences between Syria and Germany regarding the transition process, for example (school enrollment rituals, flexible school enrollment and forms of cooperation between all persons involved in the transition). After the presentation

of the results, the work is summarized and an outlook on expected future developments of the Transition from Kindergarten to elementary school in Syria is given.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>11</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>14</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>15</b>
<b>KAPITEL 1: EINLEITUNG.....</b>	<b>17</b>
1.1 MOTIVATION .....	18
1.2 AUSGANGSSITUATION .....	18
1.3 AUFBAU DER ARBEIT .....	22
<b>KAPITEL 2: THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE.....</b>	<b>24</b>
2.1 ÜBERBLICK .....	24
2.2 DEFINITION DES BEGRIFFS ÜBERGANG .....	25
2.3 DER TRANSITIONSANSATZ BEIM ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE .....	27
2.3.1 Die pädagogische Perspektive .....	27
2.3.2 Transition als ko-konstruktiver Prozess .....	28
2.3.2.1 Die individuelle Ebene.....	28
2.3.2.2 Die interaktionale Ebene.....	29
2.3.2.3 Die kontextuelle Ebene .....	30
2.3.3 Bewältigungsstrategien beim Übergang vom Kindergarten in Grundschule .....	31
2.3.4 Zusammenfassung .....	38
2.4 ÖKOLOGISCH-SYSTEMISCHER ANSATZ .....	38
2.5 ENTWICKLUNGSÖKOLOGISCHER ANSATZ .....	40
2.5.1 Perspektive der Lebensspanne .....	40
2.5.2 Stresstheorie.....	41
2.5.3 Konzept der kritischen Lebensereignisse .....	42
2.5.4 Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept .....	42
2.6 STUDIEN UND FORSCHUNG ZUR ERFOLGREICHEN BEWÄLTIGUNG DES ÜBERGANGS .....	43
2.6.1 Internationale Studien .....	45

2.6.2 Arabische Studien .....	47
2.6.3 Nationale Studien und Modellprojekte .....	50
2.6.3.1 Empirische Studien zu Kriterien eines erfolgreichen Übergangs..	50
2.6.3.2 Evaluierte Modellprojekte zu unterschiedlichen Formen der Kooperation zwischen Kindergarten, Grundschule und Eltern beim Übergang 55	
2.6.3.3 Übergangsprozess (Erfahrung mit der neuen Schuleingangsstufe)	62
2.6.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes .....	65
<b>KAPITEL 3: BILDUNGSSYSTEME (KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE) IM VERGLEICH .....</b>	<b>67</b>
3.1 ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES KINDERGARTENS IN DEUTSCHLAND UND SYRIEN .....	68
3.1.1 Entstehungsgeschichte des Kindergartens in Deutschland.....	68
3.1.2 Entstehungsgeschichte des Kindergartens in Syrien.....	71
3.2 ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DER GRUNDSCHULE IN DEUTSCHLAND UND SYRIEN .....	73
3.2.1 Entstehungsgeschichte der Grundschule in Deutschland .....	73
3.2.2 Entstehungsgeschichte der Grundschule in Syrien.....	79
3.2.3 Zusammenfassung der historischen Rahmenbedingungen .....	81
3.3 FORMEN DER KOOPERATION ZWISCHEN KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE..	85
3.3.1 Bedeutung des Begriffs Kooperation.....	85
3.3.2 Die Aufgabe des Kindergartens und der Grundschule beim Übergang ....	86
3.3.3 Zusammenfassung .....	89
<b>KAPITEL 4: DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>90</b>
4.1 METHODISCHER ANSATZ.....	90
4.2 QUANTITATIVE UNTERSUCHUNG.....	92
4.2.1 Entwurf des Fragebogens.....	92
4.2.2 Begründung zur Auswahl der Fragen .....	93
4.2.3 Praktische Durchführung der Befragung .....	99
4.2.3.1 Pretest-Fragebogen .....	100
4.2.3.2 Beschreibung der Stichprobe .....	101
4.2.4 Auswertung der geschlossenen Fragen der Befragung .....	101

4.2.4.1	Probleme bezogen auf soziale Einflüsse.....	102
4.2.4.2	Probleme bezogen auf die Einflüsse der Vorkenntnisse und der kognitiven Kompetenzen .....	118
4.2.4.3	Probleme bezogen auf die Einflüsse der schulischen Gestaltung (organisatorische Aspekte).....	121
4.2.5	Auswertung der Ergebnisse der offenen Frage der Befragung .....	125
4.3	QUALITATIVE UNTERSUCHUNG .....	133
4.3.1	Forschungsmethodischer Ansatz des Interviews .....	133
4.3.1.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	136
4.3.1.2	Auswertung von Daten .....	138
4.3.1.3	Transkribieren .....	139
4.3.2	Entwurf des Interviews .....	141
4.3.3	Praktische Durchführung der Interviews .....	142
4.3.4	Auswertung der Interviews .....	143
4.3.4.1	Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews ...	144
4.3.4.2	Vergleich der Aussagen der befragten Personen auf Basis der Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse mit den bereits beschriebenen Theorien (und Ergebnisse der Befragung).....	156
4.4	LIMITATION: .....	159
<b>KAPITEL 5: SCHLUSSFOLGERUNG .....</b>		<b>161</b>
5.1	ZUSAMMENFASSUNG.....	161
5.2	AUSBLICK .....	165
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>		<b>167</b>
<b>ANHANG.....</b>		<b>176</b>
<b>ANHANG A: LEHRER*INNEN-FRAGEBOGEN .....</b>		<b>177</b>
<b>ANHANG B: INTERVIEW-LEITFADEN.....</b>		<b>186</b>
<b>ANHANG C: TRANSKRIPTION UND CODIERUNG DER INTERVIEWS</b>		<b>190</b>
<b>ANHANG D: TRANSKRIPTIONSREGELN.....</b>		<b>230</b>
<b>ANHANG E: MUSTER DER DEDUKTIVE INHALTSANALYSE DES INTERVIEW 1 NACH MAYRING .....</b>		<b>231</b>

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 4.1:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 1 (Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,61; SD (S)= 0,70. .... 104
- Abb. 4.2:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 2 (Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,70; SD (S)= 0,72. .... 104
- Abb. 4.3:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 3 (Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,68; SD (S)= 0,72. .... 105
- Abb. 4.4:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 4 (Schüler-Schüler Beziehung); SD (D)= 0,64; SD (S)= 0,79. .... 105
- Abb. 4.5:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 5 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen Beziehung); SD (D)= 0,50; SD (S)= 0,61. .... 108
- Abb. 4.6:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 6 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,79; SD (S)= 0,68. .... 108
- Abb. 4.7:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 7 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,71; SD (S)= 0,84. .... 109
- Abb. 4.8:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 8 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,39; SD (S)= 0,63. .... 109
- Abb. 4.9:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 9 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,81; SD (S)= 0,88. .... 110
- Abb. 4.10:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 10 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,43; SD (S)= 0,67. .... 110

- Abb. 4.11:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 11 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,54; SD (S) = 0,73.....112
- Abb. 4.12:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 12 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,57; SD (S) = 0,71.....112
- Abb. 4.13:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 13 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,62; SD (S) = 0,75.....113
- Abb. 4.14:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 14 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,51; SD (S) = 0,89.....114
- Abb. 4.15:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 15 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,50; SD (S) = 0,85.....114
- Abb. 4.16:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 16 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,82; SD (S) = 0,71.....115
- Abb. 4.17:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 17 (Anpassungsprobleme); SD (D) = 0,74; SD (S) = 0,82.....116
- Abb. 4.18:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 18 (Anpassungsprobleme); SD (D) = 0,65; SD (S) = 0,69.....117
- Abb. 4.19:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 19 (Anpassungsprobleme); SD (D) = 0,60; SD (S) = 0,76.....117
- Abb. 4.20:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 20 (Kognitive Kompetenzen); SD (D) = 0,57; SD (S) = 0,66.....119
- Abb. 4.21:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 21 (kognitive Kompetenzen); SD (D) = 0,61; SD (S) = 0,64.....119

<b>Abb. 4.22:</b> Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 22 (Einfluss der Vorkenntnisse); SD (D)= 0,56; SD (S)= 0,71.....	120
<b>Abb. 4.23:</b> Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 23 (Einfluss der schulischen Gestaltung); SD (D)= 0,68; SD (S)= 0,74.....	121
<b>Abb. 4.24:</b> Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 24 (Einfluss der schulischen Gestaltung); SD (D)= 0,62; SD (S)= 0,94.....	122
<b>Abb. 4.25:</b> Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 25 (Einfluss der schulischen Gestaltung); SD (D)= 0,61; SD (S)= 0,95.....	123
<b>Abb. 4.26:</b> Zirkuläre Strategie (qualitative).....	135
<b>Abb. 4.27:</b> Schritte einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	138

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab 3.1:</b> Gegenüberstellung wesentlicher Kindergartenmerkmale in Homs und Kassel .....	83
<b>Tab 3.2:</b> Gegenüberstellung wesentlicher Grundschulmerkmale in Homs und Kassel .....	84
<b>Tab 4.1:</b> Begründung der Auswahl der Fragen des Fragebogens.....	99
<b>Tab 4.2:</b> Die Fragen, die im Fragebogen neu formuliert wurden.....	100

## Abkürzungsverzeichnis

ÜKG	Übergang Kindergarten Grundschule
Ki	Kindergarten
Gs	Grundschule
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
Z.B.	zum Beispiel
u.a.	und andere
etc.	et cetera, und so weiter
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter
bzw.	beziehungsweise
KiDZ	Kindergarten der Zukunft in Bayern
Nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
FiS	Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase
NDR	Norddeutscher Rundfunk
IFP	Das Staatinstitut für Frühpädagogik in Bayern
Abb.	Abbildung
d.h.	das heißt
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees
TransKiGs	Ein Projekt (Stärkung der Bildungs und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule)
KMK	Kulturministerkonferenz
Pisa	Programme for International Student Assessment

D	Deutschland
S	Syrien
N	Die Nummer der Lehrer*innenstichprobe aus Syrien und Deutschland
M	Mittelwert
SD	Standardabweichung

## **Kapitel 1: Einleitung**

Die Zeitspanne der Kindheit ist die wichtigste Stufe im Leben eines jeden Menschen. Zahlreiche Studien sind auf die Verbesserung des Schullebens in den einzelnen Jahrgangsstufen ausgerichtet, so auch auf die Grundschule und deren Übergangsphasen. Dieser Übergang bedeutet für das Kind große Veränderungen, die unter bestimmten Umständen auch zu Problemen führen können, wenn ungünstige Unterstützungen mit dem Übergang einhergehen. Es gab lange Zeit wenig Wissen über die Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse. Inzwischen ist bekannt, dass die Grundlagen für erfolgreiches Lernen schon vor der Einschulung gelegt werden. Die Bildungsarbeit im Kindergarten und im Elternhaus als Basis für den schulischen Erfolg ist ein zentraler Aspekt. Vor der Einschulung freuen sich die meisten Kinder auf die Schule. Viele wissen noch nicht, was genau sie in der Schule erwartet, weil sie häufig wenig Informationen über den Schulstart haben. Möglicherweise wissen Kinder aus Erzählungen in der Familie etwas über den ersten Schultag und die damit verbundenen Rituale. Nach der Einschulung folgt für das ein oder andere Kind eine Ernüchterung insofern, als Erwartungen enttäuscht werden. Die Situation unterscheidet sich bei Kindern durch bestimmte Faktoren, die diesen Übergangsprozess und die Einschulungsphase bestimmen. Diese Faktoren können sich auf das einzelne Kind beziehen, auf das soziale Umfeld des Kindes sowie auf wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten, wobei die einzelnen Einflussgrößen eng zusammenhängen können.

So wie sich die Bildungssysteme von Land zu Land unterscheiden, sind auch die Bedingungen für den Übergang in die Grundschule unterschiedlich. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Thema. Es handelt sich um eine vergleichende Studie zum Übergangsprozess vom Kindergarten in die Grundschule in den beiden Städten Kassel (Deutschland) und Homs (Syrien), um herauszufinden, wie der Prozess jeweils abläuft und worin die Unterschiede in den beiden Ländern am Beispiel der beiden Städte Kassel und Homs bestehen.

## **1.1 Motivation**

Die Auswahl des Themas ist der erste Schritt bei jeder Forschungsarbeit und für jedes Thema gibt es verschiedene Motive. Im Falle dieser Arbeit entstand das Thema aus dem folgenden Grund: Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist in Syrien (Homs) geboren, und hat dort ihr akademisches Lernen als Erzieherin absolviert. Dabei hat sie persönliche Erfahrungen mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vor Beginn des Bürgerkriegs gesammelt (Erzieherin in Kindertageseinrichtung/Dozentin an der Al-Baath Universität in Homs im Fachbereich Lehrpläne für Kindergarten und Grundschule) und besitzt somit als Erzieherin eine große Motivation, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Übergangsprozess zwischen Syrien und Deutschland mehr zu erfahren.

Ein Stipendium des syrischen Hochschulministeriums ermöglichte es ihr, die vorliegende Arbeit sowohl in Homs als auch in Kassel durchführen zu können. Dabei kam sie durch ihre Tätigkeit als Sozialberaterin in Kassel mit Grundschullehrer\*innen in Kontakt. Ihr ständiger Austausch mit Eltern und Lehrpersonal in Syrien wie auch in Deutschland hat ihr einen Teil der Unterschiede praktisch vor Augen geführt.

Zu diesen Unterschieden gehören z.B. die Rituale für die eingeschulten Kinder in Deutschland, die die Autorin selbst und auch durch ihren Kontakt zu den Eltern und Lehrer\*innen bemerkt. Sie geben Freude und erleichtern den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule wie z.B. Zuckertüte, Begrüßungsbrief, Einschulungsfeier, Einschulungsuntersuchung usw. Solche Rituale, neben einer Erprobung von anderen Möglichkeiten beim Übergang wie jahrgangsgemischten Klassen oder verspäteter Einschulung fehlen noch im syrischen Bildungssystem.

Wünschenswert ist folglich, dass Schüler sich beim Übergang entspannt aufgenommen fühlen.

## **1.2 Ausgangssituation**

In Syrien wird jedes Kind, welches sein sechstes Lebensjahr bis zum 31.12. abgeschlossen hatte, dazu verpflichtet bei Beginn des Schuljahres in die Schule einzutreten. Ausnahme sind die Kinder der Märtyrer und Fakultätsmitgliedern in den Universitäten und allen Bildungseinrichtungen. Diese Kinder haben die Möglichkeit,

im Alter von fünf Jahren in die Schule einzutreten, falls sie im Zeitraum vom 01.02. bis 31.12. geboren sind.

Das ist die einzige Möglichkeit des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule im syrischen Bildungssystem in allen Bundesländern, obwohl das Bildungsministerium im Jahr 2010 vor Ausbruch des Konflikts mit der Umsetzung eines neuen Lehrplans und einer Prüfungsreform begonnen hatte, die das Curriculum mehr auf das Kind ausrichten und interaktiver gestalten sollte.

Aktives Lernen sollte auch unterstützt und die Anzahl von Schüler\*innen pro Lehrer\*in und pro Klasse verkleinert werden, aber über eine Änderung der Übergangsmodelle sagte es nichts aus. Jedoch konnte die Reform bis 2013 nur in circa 100 Schulen umgesetzt werden. Es geschah zum ersten Mal in der Geschichte Syriens, dass das Schul- und Erziehungsministerium die seit langen vorgegebenen Lehrstoffen für die Grundschule sowie die Mittel- und Sekundarstufe änderte. Nach dem Erproben der neuen Lehrpläne wurden für Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen verpflichtende Fortbildungen angesetzt. Die zuständigen Behörden waren davon überzeugt, dass dieser Fortschritt und die dazugehörigen Maßnahmen dazu beitragen würden, sich der modernen Bildung anzupassen. Und das förderte die Partizipation, die im Bildungssystem noch fehlte. Diese Vorgänge bedürfen einer kompletten Umstellung der Lernmethoden. Das heißt anstatt des durchgehenden Auswendiglernens des Unterrichtsstoffes wird seit neuestem das Verstehen und Anwenden des Gelernten in den Fächern angestrebt.

Die neuen Lehrpläne berücksichtigten auch das kritische Denken, die Informationserhebung, Erstellung, Tabellierung, Analyse, Speicherung und grafische Darstellung von Daten durch die zur Verfügung stehenden Mittel an der Schule, wie den wichtigsten Karten, Fotografien, Zeitungen und Büchern, die eine Quelle des Wissens in der Schulbibliothek sind, sowie die Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten.<sup>1</sup> Aber als der Krieg begonnen hat, war auf einmal alles vorbei.

---

<sup>1</sup> Vgl. syrischen Bildungs- und Erziehungsplan in Syrien. Stand 2011. Übersetzt aus der arabischen Sprache, unter: <http://www.mohe.gov.sy>

Obwohl sich das Bildungsministerium in den letzten Jahrzehnten bemüht hat, den Platzausbau in den Kindergärten zu verstärken und ihm eine höhere Priorität zu geben, bleibt dieser immer noch mit Schwierigkeiten verbunden. Das liegt daran, dass die meisten Bemühungen des Bildungsministeriums dem Grundschulsystem gelten.

Dabei spielt auch eine Rolle, dass die Vorschulkinder von der Seite der Familie unterstützt werden, da die meisten Frauen in Syrien Hausfrauen sind. Außerdem sind die Großmütter, Nachbarinnen oder Bekannten sehr hilfreich. Die Familie nimmt in Syrien einen zentralen Stellenwert im Leben aller Familienmitglieder ein und die Kontakte zu Cousins und Cousinen ersten, zweiten und manchmal sogar dritten Grades sind sehr intensiv. Das bringt auch mit sich, dass die Verhaltensweisen, die Entwicklung und Erziehung der Kinder von einem weiteren Kreis gesteuert werden. Die Traditionen in Syrien sind ein wichtiger Teil der Kultur dieses Staates.

Auf der anderen Seite dieser Arbeit steht die Veränderung im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan im Jahr 2011, obwohl es in Deutschland bereits verschiedene Möglichkeiten beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gab. Dies wird ausführlich in Kapitel 3 (besonders im Hinblick auf Kassel) besprochen werden.

Die Notwendigkeit dieser Veränderung kommt dadurch, dass in der aktuellen Welt, in der die Kinder heute leben, viele Veränderungen stattfinden, die bei der Erstellung des Lehrplans und der Erziehungspläne berücksichtigt werden müssen. Zu diesen Veränderungen gehören z.B. gesellschaftlicher Wandel, demographischer Wandel, veränderte Anforderungen der Wirtschaft- und Arbeitswelt, der veränderte Kontext des Aufwachsens, unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzungen und Chancengleichheit, Diskontinuität in der kindlichen Biographie und familiäre Wandlungsprozesse, die Entwicklung neuer curricularer Ansätze, die Neuordnung des Bildungsverlaufs (vgl. Fthenakis/Berwanger/Garschhammer, 2011, S.17f).

Die Regeln und Prinzipien, die dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegen, formen die gemeinsamen Regeln für den Kindergarten und auch für die Grundschule. Und basieren auf folgenden Grundgedanken:

- Bildung als sozialer Prozess - der Ansatz der Ko-Konstruktion
- Kontextuelle Einbettung
- Ganzheitliches, breites Verständnis von Allgemeinbildung
- Stärken kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung

- Stärkung lernmethodischer Kompetenz
- Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen
- Bindung als Voraussetzung für Bildung
- Bildung als Motor für Entwicklung
- Soziale Integration
- Individuelle Begleitung
- Kulturelle Offenheit (vgl. Fthenakis/Berwanger/Garschhammer, 2011, S.20ff).

Anders als in Syrien bestehen in Deutschland die meisten Familien aus den Eltern mit einem oder zwei Kindern und Großfamilien mit mehreren Generationen unter einem Dach sind selten geworden. Ungefähr 70% der Mütter in Deutschland gehen arbeiten, aber manche nur in Teilzeit. Dementsprechend gilt für jedes Kind ab dem ersten Lebensjahr ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Dies erklärt das große Interesse an den Kindergärten und Grundschulen (wie z.B. Hortgruppen, Ganztagschulen, verschiedenen Übergangsmodellen usw.).

Trotz des wachsenden Interesses sowie der kontinuierlichen Entwicklung der Bildungssysteme kann es bei den Schüler\*innen beim Übergang von einer Stufe zur anderen immer noch zu Problemen kommen. Und da der erste Schritt in der Behandlung eines Problems mit der Identifizierung seiner Eigenschaften beginnt, ist es notwendig die folgenden Forschungsfragen zu beantworten.

- Welche Einflüsse und Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gibt es in den beiden Städten Homs (Syrien) und Kassel (Deutschland)?
- Was sind die häufigsten und wichtigsten Probleme beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus der Sicht der Lehrer\*innen in den beiden Städten Homs und Kassel?
- Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich des Übergangs zwischen den beiden Ländern (Syrien und Deutschland) identifizieren?

Den Kern dieser Arbeit bildet eine empirische Untersuchung zum “Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Syrien und Deutschland (am Beispiel Homs und Kassel)“. Für diese Untersuchung wurde das schriftliche Verfahren des Fragebogens sowie die qualitative (Inhaltanalyse) Interviews gewählt.

Das Ziel jeder Bildungsforschung in der Übergangsphase ist es dabei, aufzuklären, welche Maßnahmen den Kindern auf ihrem Bildungsweg nützen und welche Unterstützungstypen und Information sie am meisten brauchen. Und da das Kind auf seinem Weg zur Grundschule mit unterschiedlichen großen Herausforderungen konfrontiert wird, sollte jede Institution dazu beitragen, alle Möglichkeiten zu unterstützen, diese Herausforderungen so gut wie möglich zu bewältigen.

Natürlich gibt es heute wichtigere Herausforderungen als Stillsitzen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zuhören und Wiederholen, die von der Seite der Kinder beim Übergang in Syrien erwartet werden. Andere wichtige Faktoren spielen dabei auch eine Rolle, wie z.B. die Motivation, die Selbstständigkeit, das Lerntempo, die soziale Umgebung und das Umfeld des Kindes.

Dementsprechend wäre es viel besser, wenn sich alle beteiligten Personen sich bewusst machen würden, dass nicht alle Kinder auf die gleiche Art lernen. Dabei hilft es zu wissen, wie sich die Lerntypen voneinander unterscheiden.

Das wichtigste Ziel dieser Arbeit ist es, an den ausgewählten Standorten die Unterschiede zwischen den Möglichkeiten beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu identifizieren.

Da der erste Schritt in jedem Entwicklungs- oder Änderungsprozess mit der Definition des Problems beginnt, ist es notwendig, vor der Einreichung von Entwicklungsvorschlägen die wichtigsten Probleme zu identifizieren, mit denen der Übergangsprozess konfrontiert ist. Dementsprechend besteht eines der Ziele dieser Arbeit darin, die wichtigsten Probleme des Übergangsprozesses und die Faktoren zu identifizieren, die diesen Prozess in den beiden Ländern aus Sicht der Lehrer\*innen beeinflussen.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

in Kapitel 1 wird erläutert, wie die Fragestellungen aus der pädagogischen und schulischen Erfahrung entstanden sind, es wird angegeben, was die Forschungsziele sind und wie die Arbeit aufgebaut ist.

In Kapitel 2 folgt ein Blick über den Forschungsstand zum Themas Übergang. Eine besondere Stellung nimmt der erfolgreiche Übergang ein, dessen Kriterien von einigen Studien bestimmt wurden.

Kapitel 3 beginnt mit einem Blick auf das Bildungssystem und dessen Merkmale in Syrien und auch in Deutschland, danach werden die Formen der Kooperation der beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule erläutert.

Kapitel 4 befasst sich mit der Implementierung der Arbeit - ihrem Design, den verwendeten Methoden und dem entwickelten und durchgeführten Fragebogen sowie den Interviews.

In diesem Kapitel werden auch die Proband\*innen (Grundschullehrer\*innen) beschrieben und die Datenerhebungsverfahren (Entwurf der Befragung, Interpretation der Interviews sowie die Analysen und die Auswertung der Ergebnisse) detailliert beschrieben und die Ergebnisse schließlich miteinander verglichen.

Im Schluss werden im Kapitel 5 Schlussfolgerungen gezogen und ein kurzer Ausblick gegeben.

# Kapitel 2: Theoretische Grundlagen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

## 2.1 Überblick

Das Umgestalten des Übergangs zwischen dem Kindergarten und der Grundschule in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie der Übergang aus der ödipalen Phase in die Latenzzeit rückt ungefähr seit dem Jahr 2000 verstärkt in den Fokus von Forschung. Die Frage danach, wie die Kinder Übergänge bewältigen, ist ein zentraler Aspekt vieler Untersuchungen und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung jedes Kindes, weil sie die Voraussetzungen für den weiteren Erfolg in der Schule schafft und zu einem psychosozial geeigneten Entwicklungsverlauf beiträgt (vgl. Cook & Coley, 2017, S.166). Im Grundschulalter lernt das Kind zu lernen, sich im Vergleich zum Kindergarten noch mehr in sozialen Gruppen zu bewegen und wird gerade dadurch, dass es lernt zu schreiben, zu lesen, zu rechnen und etwas über Geschichte, Natur, Kunst und Religion lernt, in die Kultur eingeführt. Es wird zum ‚Kulturwesen‘ dadurch, dass das Kind die Fähigkeiten erwirbt, die es ihm ermöglichen, an Gesellschaft(en) und Kultur(en) teilzuhaben. Gerade diese Schularbeit mit dem Kind wird in der Psychoanalyse Kulturarbeit genannt: Ab der Grundschule wird laut Freud (1930) *Kulturarbeit* geleistet, die vor allem möglich wird durch das fachliche Lernen, das Sozial-affektiv-fähig-Werden und die moralische Entwicklung<sup>2</sup>.

Die Übergangsforschung zeigt deutlich auch eine Reihe von Einflussfaktoren auf, die eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule grundsätzlich beeinflussen und Kinder darin unterstützen, mit den Veränderungen beim Eintritt in die Schule angemessen umzugehen und eine positive Anpassung an die Schulumwelt zu leisten (vgl. Faust, 2013, S. 34).

---

<sup>2</sup> Die moralische Entwicklung des Grundschulalters oder der Latenzzeit (6 bis 10 (oder 12) Jahre) bezieht sich auf den Übergang von präkonventioneller zu konventioneller Moral: moralische Urteile und Gewissensurteile basieren sich auf Regeln, Konventionen und nicht mehr auf rein egozentrischen Perspektiven. Die Entwicklung konventioneller Moral ist notwendig, damit das Kind sich im Klassenraum (in der Schüler\*innengruppe) auf Grund von Absprachen und Regeln integrieren kann.

In diesem Kapitel werden die Definition des Begriffs Übergang, die Einflussfaktoren und die Bewältigungsstrategien auf allen Ebenen des Übergangs mit der Betonung auf dem Transitionsansatz als einem theoretischen Konzept des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule erläutert. Einige der Studien und Projekte zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden vorgestellt.

## 2.2 Definition des Begriffs Übergang

Der Begriff Übergang bezeichnet wörtlich das Überqueren oder Hinübergehen von einem Ort zum anderen (Duden). Carle und Samuel 2007 beschreiben den Übergang auch als eine Art Zwischenzustand zwischen einer vergangenen und einer zukünftigen Lebensphase (vgl. Carle & Samuel, 2007, S.13, zitiert nach Moser 2016, S. 11). Nach Berger und Luckmann wird Übergang als eine Art Schockzustand während der Bewegung von einer Wirklichkeit zur anderen definiert (vgl. Berger & Luckmann, 2013). Aktuell wird für Übergänge, die mit den Bildungsinstitutionen zu tun haben, auch der Begriff Transition verwendet (vgl. Griebel & Niesel, 2013, S. 215). Transition kennzeichnet den Übergang als sozialen Prozess, an dem mehrere Individuen als Übergänger in einem sich wandelnden Kontext beteiligt sind (vgl. Wörz, 2004, S. 26ff). Griebel (2010) beschreibt Transitionen als Lebensereignisse, die eine Bewältigung von Diskontinuitäten auf verschiedenen Ebenen benötigen, Prozesse beschleunigen, intensives Lernen motivieren und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden (vgl. Griebel, 2010, S. 118). Wissenschaftlich werden als Transition *„komplexe ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren.“* (Welzer, 1993, S. 37). Einige Transitionen sind z.B. der Übergang von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Grundschule, von der Schule in die Arbeitswelt oder vom Leben als Single in die Partnerschaft. Solche Übergänge werden aus psychoanalytisch-entwicklungspsychologischer Sicht als Herausforderungen und weitere Entwicklungsmöglichkeiten betrachtet, wobei Entwicklungsschritte oder Entwicklungsübergänge nur möglich werden, wenn man sich auch mit inneren Konflikten und Ängsten vor dem Neuen auseinandersetzt. Viele Übergänge sind im Laufe des Lebens unvermeidbar und einige sind nur für den Einzelnen bedeutsam (vgl. Griebel & Niesel, 2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bedeutet

aus der Perspektive eines Kindes vor allem den Eingang in eine neue Umgebung. Mit diesem Begriff wird das Kind in eine neue Gemeinschaft geführt, wo ihm eine neue Rolle zugeordnet wird und sich gleichzeitig neue Erfahrungen und Fähigkeiten angeeignet werden können, wo aber auch die Beendigung der pflichtfreien Vorschulkindheit stattfindet. Die Kinder entfernen sich von ihren Eltern und gehen zu ihren Lehrer\*innen und Klassenkamerad\*innen (vgl. Faust-Siehl und Portmann, 1995, S. 12).

In der Psychoanalyse spricht man von Übergangsräumen, womit angedeutet wird, dass es einen Prozess des Ankommens in einer neuen sozialen Realität gibt, einen Prozess, der einige Zeit brauchen kann. Diese Übergangsräume werden auch angedeutet als transitionelle Räume, manchmal auch als potenzielle Räume. ‚Potenziell‘ bedeutet, dass es sich um Möglichkeitsräume handelt, wobei das Kind die Möglichkeit hat den Übergang zu machen, aber auch zeitlich feststecken kann in diesem Übergang. Damit diese Potenzialität des Übergangs auch wahrgemacht werden kann, braucht das Kind die Unterstützung von Erwachsenen, die dem Kind das Gefühl geben, sich vom sicheren Hafen der vorherigen Entwicklungsphase entfernen und resilient den Übergang zur neuen Phase machen zu können, ohne die Unterstützung der Eltern zu verlieren und mit der Unterstützung der anderen Erwachsenen (des Lehrers/der Lehrerin) in der Schule (Winnicott, 1971).

In dieser Arbeit werden die beide Begriffe Übergang und Transition verwendet und beziehen sich jeweils auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Um den Umfang dieser Arbeit in Grenzen zu halten, wird der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule betrachtet, wobei der Fokus auf den Ebenen des Transitionsansatzes liegt, den Griebel und Niesel als Strukturmodell des Übergangs vorgelegt haben. In diesem Ansatz wird die Bewältigung von Übergängen unter der Berücksichtigung der Familienperspektive thematisiert, ohne andere Akteur\*innen als Einflussfaktoren des Übergangs zu vernachlässigen (vgl. Griebel, 2007, S. 4). Der ökologisch-systemische Ansatz von Bronfenbrenner sowie sein entwicklungsökologischer Ansatz werden auch erläutert.

## **2.3 Der Transitionsansatz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule**

Im Transitionsansatz erscheint der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als eine Entwicklungsaufgabe für das Kind und seine Eltern, die durch die Fachkräfte in den beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule unterstützt werden (vgl. Griebel & Niesel, 2002 in Faust (2013)). Transition findet nicht nur in Bildungsübergängen wie beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und von dort zur weiterführenden Schule statt, sondern im gesamten Leben, wie z. B. beim Einstieg ins Berufsleben oder wenn aus Partner\*innen Eltern werden. Der Transitionsansatz stellt für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule keine neue Theorie dar. Er wird aber durch zwei Merkmale bedeutsam: Zum einen verknüpft er die einzelnen Aspekte miteinander, die vorher in der Regel losgelöst voneinander betrachtet wurden und zum anderen fokussiert er auf die Akteur\*innen im Übergangsprozess, ohne die Institutionen aus dem Blickfeld zu verlieren (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 37).

### **2.3.1 Die pädagogische Perspektive**

Die aktuelle gesellschaftliche Struktur erfordert, dass die Kinder in unterschiedliche Einrichtungen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie integriert werden. Gleichzeitig zeigt auch die demografische Entwicklung, dass die Kinder zunehmend Übergänge aufgrund von Veränderungen in ihrer Familienstruktur bewältigen müssen (vgl. Fthenakis, 2004, S. 9). Das Potenzial, um diese zusätzlichen Übergänge zu meistern, ist nicht unendlich; wenn mehrere Übergänge gleichzeitig bewältigt werden müssen, kann das das Potenzial der Kinder, um sich in Übergangssituationen weiterzuentwickeln, überfordern.

Bis zum Eintritt in die Schule haben die Kinder mehrere Übergänge erlebt, wie den Betreuungswechsel zwischen Mutter und Großmutter und den Eintritt in den Kindergarten. Der Übergang in die Schule ist für viele jedoch ein besonderer Lebensabschnitt. In diesem Abschnitt werden die Rollen des Kindes innerhalb der Familie, gegenüber den Freund\*innen und Lehrkräften neu geklärt. Es kommt zu einer Neustrukturierung und Erweiterung der Erlebenswelt des Kindes. Der Tagesablauf wird auch zunehmend durch mehrere Regeln strukturiert und das freie Spiel wird

weniger. Diese Veränderungen können eine gute Chance für das Kind bieten, positiv auf seine Entwicklung wirken, andererseits können sie auch ein erhöhtes Risiko für ein psychisches Leiden beinhalten, wenn die Auseinandersetzung mit einer Entwicklungsanforderung misslingt (vgl. Griebel & Niesel, 2013, S. 106ff). Diesbezüglich untersucht die Transitionsforschung dieses Thema zwischen individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen (vgl. Wustmann, 2020, S. 135) und weist darauf hin, wie ein Übergang vorbereitet und begleitet wird.

### **2.3.2 Transition als ko-konstruktiver Prozess**

Aktuell wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Übergang beim Schuleintritt der Transitionsansatz sehr stark diskutiert. Im Sinne dieses Ansatzes von Griebel und Niesel (2007) hat sich der Blick auf Übergänge als langfristige Prozesse des Kindes in Ko-Konstruktion<sup>3</sup> mit seiner sozialen Umwelt etabliert. Nach Griebel & Niesel 2007 sieht das IFP (Staatsinstitut für Frühpädagogik) Transitionsmodell die Bewältigung der Transition im Mitwirken aller Beteiligten. Dazu gehören das Kind, seine Eltern und pädagogische Fachkräfte des Kindergartens und der Schule. Außerdem wirken auch Großeltern, Geschwister, Rat gebende andere Eltern und weitere Mitglieder des sozialen Netzwerkes sowie soziale Dienste möglicherweise mit. Zwischen den Akteur\*innen besteht jedoch ein wichtiger Unterschied: Die Eltern und das Kind müssen den Übergang aktiv bewältigen, während pädagogische Fachkräfte und das soziale Umfeld des Kindes auf die Übergangsbewältigung nur einen Einfluss nehmen (vgl. Griebel & Niesel, 2007, S. 225: zitiert nach Seel, 2015, S. 4). Die Entwicklungsaufgaben im Übergang lassen sich im Sinne des Transitionsansatzes auf drei Ebenen beschreiben:

#### **2.3.2.1 Die individuelle Ebene**

Sie fasst z. B. die Veränderungen der Identität des Kindes und die Bewältigung seiner Emotionen (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 120). Ein mögliches Problem beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellen die Veränderungen des

---

<sup>3</sup> Ko-Konstruktion bedeutet, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist der soziale Austausch und der gemeinsame Entwicklungsprozess. In diesem Verständnis sind die Beteiligten aktive Konstrukteur\*innen der gemeinsamen Übergangsgestaltung von der Kindertagesstätte zur Grundschule.

Lebensweltansatzes des Kindes dar, da sich Kinder nach diesem Ansatz an beständige Regeln und ihre eigene „Routine“ gewöhnt haben, welche wie ein Gesetz das Leben des Kindes bestimmten. Sie denken, dass sie dieses Gesetz nicht einfach verändern können. Jedoch tritt bei der Einschulung des Kindes seine Existenz in eine neue Lebenswelt mit neuen Personen, anderen Räumen und strittigen Erwartungen. So geht Erikssons Konzept des „Urvertrauens“ davon aus, dass Kinder, die harmonische und zuverlässige Beziehungen in den ersten Lebensjahren erfahren haben, immer gut behandelt wurden und Sicherheit vermittelt bekommen haben, personale Stabilität erworben haben, um mit Neugierde und Interesse ihre Umweltbeziehungen und ihre Selbstwahrnehmung neu kennen zu lernen und neu zu formen (vgl. Knörzer, u.a. 2007, S. 174).

Wir dürfen nicht vergessen, dass die Übergänge immer mit starken Emotionen verbunden sind. Das Kind fühlt sich nicht nur älter und größer denn als Kindergartenkind. Es muss auch ein neues Wir-Gefühl für die neue Atmosphäre (z.B. in der Klasse und der Schule) entwickeln, außerdem wird sich das Verhältnis zwischen Kind und Eltern in Richtung mehr Unabhängigkeit und Selbstständigkeit seitens der Kinder verändern, und zum anderen auch die Kontrolle der Eltern. Diese Erfahrungen sind wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches soziales und kognitives Lernen (vgl. Niesel, u.a. 2010 Familienhandbuch).

### **2.3.2.2 Die interaktionale Ebene**

Sie zeigt z.B. die Veränderungen der sozialen Bezugspersonen an. So wird sich das Kind die neuen Beziehungen aufbauen und die laufenden Beziehungen werden sich teilweise verändern. Es gibt unterschiedliche Regeln für die Sozialbeziehungen zu der Familie und der Schule (vgl. Klaas, 2013, S. 200).

„Das entscheidende Bindeglied zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft sind nach Parsons Rollenerwartungen. Durch die Übernahme gesellschaftlicher Rollenerwartungen wird einerseits die bestehende Gesellschaft stabil gehalten, andererseits ermöglicht rollenkonformes Verhalten dem Einzelnen, in dieser Gesellschaft zu leben.“ (Knörzer, u.a. 2007, S. 177).

Im Sozialisationsprozess spielt nach Parsons (1973) die Grundschule eine doppelte Rolle. Einerseits fördert Sie die Neigungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler,

um sie an die Anforderungen an ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft heranzuführen. Das geschieht nach einem beständigen und von Allen akzeptierten Maßstab, unabhängig von Herkunft, Religion und Geschlecht. Andererseits entwickelt die Schule bei den Schüler\*innen die Neigung und Fähigkeiten, ihre zukünftige Rolle als Erwachsene zu übernehmen (vgl. Knörzer, u.a. 2007, S. 178ff).

### **2.3.2.3 Die kontextuelle Ebene**

Sie betrachtet den Zusammenhang der Organisation und Strukturiertheit der veränderten Umwelt. Die Schulkinder müssen bestimmte Pflichten erfüllen (vgl. Klaas, 2013, S. 200f). Das morgendliche Aufstehen des Kindes ist jetzt mit dem Schulbeginn anders als im Kindergarten und es kann nicht mehr auf den persönlichen Wunsch des Kindes eingegangen werden. Es muss pünktlich erfolgen und über bestimmte Regeln ablaufen. Kinder, die während der Kindergartenzeit nach dem Frühstück oft Spielen gewohnt waren, müssen sich jetzt beeilen und die Unterhaltung mit Nachbar\*innen, Freund\*innen und beispielsweise Katzen auf dem Schulweg muss eingeschränkt werden. Auch in der Schule wird die Uhr sehr notwendig. Wenn es klingelt, müssen alle Kinder ins Klassenzimmer gehen. Die Stunde in der Schule dauert 45. Das alles war im Kindergarten anders. Noch ungeklärt ist, welche Auswirkungen es hat, wenn das Kind mit seiner eigenen „inneren Uhr“ an die von außen geforderte, gesellschaftlich reglementierte Zeit angepasst wird.

Im Vergleich zum gewohnten Kindergarten sind viele Klassenzimmer in der Schule anders gestaltet. Auch die Pausenzeiten zwischen den Unterrichtsstunden sind nicht mehr frei wählbar, die Kinder können nicht die ganze Zeit frei spielen und toben, wann sie wollen, sondern diese Zeit zur freien Verfügung ist auf festgelegte Uhrzeiten und durch zeitliche Begrenzung beschränkt. Im Kindergarten waren alle Aktivitäten der Kinder durch momentane eigene Bedürfnisse, Launen und Interessen gekennzeichnet. Es gab keinen bestimmten Lehrplan und beständige Inhalte. Aber jetzt beginnt in der Schule das systematische Lernen und die Schulzeit verläuft nach einem bestimmten Plan. (vgl. Knörzer, u.a. 2007, S. 174f).

Es wird deutlich aufgezeigt, dass nach dem Transitionsmodell beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule Veränderungen auf der individuellen, interaktionellen und kontextuellen Ebene stattfinden. Daraus ergeben sich bestimmte Anforderungen auf den drei genannten Ebenen, die von Kind und Eltern bewältigen

werden müssen. Zunächst werden die Bewältigungsstrategien und die erforderlichen Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung des Überganges benannt werden. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass einige wesentliche Aspekte beim Übergang (z. B. die Funktion des Kindergartens und der Grundschule beim Übergang sowie das Einschulungsalter) hier nur kurz benannt werden, da diese in einem nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt werden.

### **2.3.3 Bewältigungsstrategien beim Übergang vom Kindergarten in Grundschule**

Bei den Übergangsstudien wird es deutlich, dass die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule in jedem Ansatz anders gefasst ist. Dabei finden sich aber Zusammenhänge mit Schulleistungen, emotionalen Schwierigkeiten und Anpassungsverhalten. Im Sinne des Transitionsansatz erwähnten z. B. Griebel & Niesel (2013), dass „*Bewältigung (Coping) (...) sich verändernde kognitive und Verhaltensanstrengungen*“ bezeichnet, „*um mit spezifischen Anforderungen fertig zu werden*“ (Griebel & Niesel, 2013, S. 120). Sie stellen in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2002 fest, dass die erforderlichen Informationen zur Bewältigung des Übergangs durch die Schule häufig mangelhaft sind, und die Kindergartenkinder äußern über die Schule nur wenig Wissen. Daher müssen sie die Informationen von anderen Personen (innerhalb oder außerhalb der Familie) oder über Medien beziehen (vgl. ebd, 2013, S. 121). Griebel & Niesel (2013) charakterisieren eine Strategie zur emotionalen<sup>4</sup> Bewältigung des Eintritts in die Schule, der mit Optimismus und Skepsis auf Seiten der Eltern sowie Vorfreude und ein bisschen Ängstlichkeit auf Seiten der Kinder einhergeht. Solche Gefühlsambivalenzen sind also nichts Ungewöhnliches in dieser Übergangszeit, weder bei den Eltern noch bei den Kindern (Meurs, 2008). So wird der Tag der Einschulung häufig ein Tag der großen Gefühle auf beiden Seiten sein (vgl. Griebel, 2013, S. 110), eine affektive Konstellation, die in der Psychoanalyse mit dem Konzept affektive Ambivalenz angedeutet wird (Meurs, 2008). Die Eltern übernehmen auch eine neue Rolle, wenn sie Eltern eines Schulkindes werden. Einige Eltern haben beim Schuleintrittsalter ihrer Kinder Probleme und Ängste bei der Entscheidungsfindung. In welche Schule sollen sie ihr Kind schicken, und welche Schule ist die richtige? Die reguläre Grundschule oder die Förderschule? Im

---

<sup>4</sup> „Starke Emotionen wie Vorfreude, Neugier, Stolz sowie Unsicherheit und Angst müssen bewältigt werden“ (Griebel, 2013, S. 107)

Allgemeinen müssen die Schüler\*innen die Grundschule besuchen, in deren Schulbezirk sie wohnen. Die Schulbezirke werden für die Grundschulen durch Satzungen festgelegt (§ 143 Abs. 1 Hessisches Schulgesetz). Aus wichtigem Grund kann der Besuch einer anderen als der örtlich zuständigen Schule gestattet werden wie z.B. einem pädagogischen Grund<sup>5</sup>. Manchmal möchten Eltern ihre Kinder auf eine Privatschule schicken. Normalerweise erhalten die Eltern in dieser Situation Tipps und Ratschläge von Bekannten, Verwandten und Freunden. Wichtig ist dabei, dass die Eltern auch ihr Kind fragen, welche Grundschule ihm gefällt. Einige Eltern lassen sich von Grundschullehrer\*innen beraten, was ihnen schon nützlich sein kann (vgl. Portmann, u.a. 1989, S.91).

Die meisten Eltern wünschen sich, dass die ersten Schultage ihrer Kinder ohne Probleme ablaufen. In diesem Zusammenhang können die folgenden Verhaltensweisen an den Eltern beim Schuleintritt ihres Kindes erkannt werden:

- Die Eltern suchen Methoden, die Sicherheit und Unterstützung ihres Kindes beim Schuleintritt bieten können.
- Manche Eltern versuchen, ihren Kindern erste Einblicke in die Schule mit einleitenden Übungen zum Schreiben, Lesen und Rechnen lernen anzubieten.
- Die Eltern bemühen sich, dass ihr Kind mit Freunden\*innen aus der Kindergartengruppe in eine Klasse kommt.
- Eltern beginnen, sich auf einen streng geregelten Tagesablauf einzustellen und darauf, in Zukunft vom Kind mehr Anpassung zu verlangen.
- Berufstätige Eltern müssen sich eine Betreuung für ihr Kind suchen, wie Hortbetreuungsangebote, eine Mittagsbetreuung oder privat organisierte Möglichkeiten mit Großeltern oder Nachbar\*innen.

Und dabei kann festgestellt werden, dass nicht nur das Kind in die Schule kommt, sondern gewissermaßen auch die Eltern, weil sie sich selbst auf neue Anforderungen vorbereiten, die mit dem Schulbeginn einhergehen. Auch die Beziehung zwischen

---

<sup>5</sup> Wahl der Schule. Schulbezirke regeln die Schulwahl, unter: <http://schulaemter.hessen.de/Schulbesuch/schulbezirke>

Eltern und Kind wird sich mit dem Schulbeginn verändern und das kommt für viele Eltern eher überraschend (Niesel, 2010).

In Bezug auf das Streben nach Kontinuität stellen Griebel & Niesel (2013), in Anlehnung an soziologische Sichtweisen, eine neue Strategie dar und das sowohl auf der sozialen als auch auf der inhaltlichen Ebene (vgl. Griebel, 2013, S. 122). Auf der Ebene des Bildungsprogramms betrifft es die inhaltliche Passung der Bildungspläne und Lehrpläne sowie die Förderung der Basiskompetenzen<sup>6</sup> (vgl. ebd. 2013, S. 114). Andere Copingstrategien betreffen auch den Erziehungsstil sowie Wertvorstellungen und betonen unterrichtsnahe Kompetenzen (vgl. ebd. 2013, S. 123).

Grotz 2005 sieht den Übergang als nicht bewältigt an „wenn etwa ein Jahr nach der Einschulung emotionale, soziale, kognitive oder somatische Ausgangsprobleme am Ende des Übergangs im Grenzbereich zum klinisch auffälligen Bereich oder darüber liegen oder wenn der begonnene Prozess abgebrochen wird“ (Grotz, 2005, S. 97).

Der Übergang in die Grundschule hat nach Beelmann eine große Bedeutung für die Familie. Dabei werden die Kinder in verschiedener Weise von ihren Familien und durch Institutionen auf den Übergang vorbereitet. Es ist aus seiner Sicht wichtig zu wissen, dass sich die Bewältigung von Übergängen stabil zeigt. Die Kinder, die beim ersten Übergang Anpassungsschwierigkeiten haben, haben häufig ebenfalls bei weiteren Übergängen Schwierigkeiten (vgl. Beelmann, 2006, S.199). „*Der Prozess der Anpassung an normative Übergänge im Kindesalter zeichnet sich durch hohe Stabilität im Hinblick auf kindliche Verhaltensprobleme aus*“ (ebd. 2006, S. 199). Die gleiche Ansicht vertritt auch Kienig, der zufolge die Kinder, die beim Übergang in den Kindertagesstätten Schwierigkeiten hatten, mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch Schwierigkeiten beim Eintritt in die Grundschule zeigen (vgl. Klaas, 2013, S.206).

Kinder sind unterschiedlich im Umgang mit Neuigkeiten; das eine Kind wird mehr verunsichert sein als das andere Kind. Und es gibt auch Unterschiede darin, wie man mit dieser Verunsicherung umgehen kann: manche Kinder brauchen dazu mehr Zeit und Hilfe im Vergleich zu anderen Kindern.

---

<sup>6</sup> Als Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen werden grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika bezeichnet.

So wie es Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Vorstellungen von der Bewältigung des Übergangs gibt, gilt dies auch für die Vorstellungen von einem gelungenen oder misslungenen Übergang. Dies führt zur nächsten Frage:

- Wann kann die Transition vom Kindergarten in die Grundschule als erfolgreich bewertet werden? Das ist die Frage, die sich für Pädagog\*innen, Eltern und Sorgeberechtigte stellt. Dazu wurden verschiedene Vorstellungen/Untersuchungsergebnisse dargelegt.

Ein erfolgreicher Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist nach Fthenakis 2004 durch das Fehlen von Problemen gekennzeichnet und dadurch, dass sich das Kind emotional, psychisch, physisch und intellektuell gut in der Schule präsentieren kann. Das bedeutet, es ist ein kompetentes Schulkind, wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die erforderlichen Anforderungen erfüllen und die Bildungsangebote optimal für sich nutzen kann. Auf der Ebene des Individuums spricht Fthenakis von einer erfolgreichen Transition, wenn es zu einer Identitätsänderung im Sinne eines Übergangs in eine neue Entwicklungsphase und die dazugehörenden Auseinandersetzungen mit Emotionen gekommen ist und sich neue Fähigkeiten entwickeln können. Seines Erachtens zeigt sich eine erfolgreiche Transition auf der interaktionalen Ebene, wenn die Beziehungen zu den Lehrkräften und zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern positiv sind und das Kind mit der neuen Rolle zurechtkommt. Auf der kontextuellen Ebene sind eine gelungene Integration der Lebensbereiche sowie eine positive Nutzung der neuen Entwicklungschancen seiner Meinung nach die Merkmale einer erfolgreichen Transition (vgl. Fthenakis, 2004, S. 119 ff, zitiert nach Moser, 2016, S. 53f). *„Die Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit und Literacy können nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken. Stattdessen gehört hierher die gesamte Vorbereitung des Kindes auf die Schule und die Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtungen“* (Fthenakis, 2004, S. 131).

Die soziale Ungleichheit des Bildungssystems spielt auch eine wesentliche Rolle in der Diskussion um eine gelingende Übergangsgestaltung. Faust, Kratzmann und Wehner zeigten in der BiKS (Studie von 2013), dass es auf der individuellen Ebene relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen sind, die den Übergang beeinflussen können. Diese sind z.B. das Einschulungsalter, das Geschlecht und die

Vorläuferfertigkeiten (Rechnen und Wortschatz). In dieser Studie werden auch Anpassungsprobleme wie Schüchternheit, erhöhte Angst und antisoziales Verhalten genannt. Auf der institutionellen Ebene zeigten die Ergebnisse dieser Studie, dass die Vorschulprogramme, die eigentlich die Schulvorbereitung bezüglich der Vorläuferfertigkeiten<sup>7</sup> günstig beeinflussen sollten sowie der Austausch zwischen den Lehrkräften und den Erzieher\*innen keinen Einfluss auf die Bewältigung des Schuleintritts haben. So zählen den Ergebnissen der Studie zufolge vorrangig die individuellen und familiären Merkmale des Kindes und weniger die institutionellen (vgl. Faust, u.a. 2013, S. 268ff). Wahrscheinlich sind die institutionellen Merkmale eine wichtige, aber keine ausreichende Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang.

Wildgruber und Griebel erwähnten auch die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen als geeignete Bedingungsfaktoren für gute schulische Leistungen beim Schuleintritt. Dabei definierten sich die sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Fähigkeiten eines Kindes, Emotionen anderer Menschen zu erkennen, eigene Emotionen situationsangemessen zu regulieren, soziale Situationen zu verstehen und sozial kompetent zu handeln. Jedes Kind hat seine eigenen Anforderungen und im Konfliktverhalten zeigen sich die Unterschiede zwischen den Kindern. Die Aushandlung der gegenseitigen Förderungen oder besonderen Bedürfnissen sind die Merkmale der Peer-Beziehungen. Der Austausch der unterschiedlichen Rollen und Ansichten stellt ein wichtiges Motiv für die sozial-kognitive Entwicklung dar. Es ist daher notwendig, dass Kinder mit anderen Kindern umgehen, um ihre Gedanken zu entwickeln und zu verändern (vgl. Wildgruber und Griebel, 2016, S. 16). Es wurde auch betont, dass die emotionale Stabilität der Kinder von deren sozialen Kompetenzen abhängt. Zu diesen gehören einige Fähigkeiten, wie z.B. die schrittweise Abkopplung von vertrauten Personen (u.a. allein im Kindergarten zu bleiben, zum Sport zu gehen oder bei Freund\*innen zu übernachten), ein allgemeines Selbstvertrauen sowie der Umgang mit ungewohnten Situationen. Eine angemessene Frustrationstoleranz und Ausdauer sind erforderlich, um mit Erfolgen

---

<sup>7</sup> Diese umfassen die phonologische Bewusstheit (Wörter in Silben gliedern können, Reime erkennen, Laute heraushören) sowie Mengen und zahlenbezogenes Vorwissen (Seriation, z.B. nach Größe ordnen, Mengenvergleich, Längenvergleich, Zählfertigkeiten oder Zahlwissen). Es handelt sich hierbei um lernzielnahe leistungsbezogene Lernvoraussetzungen, daher werden sie auch als proximale Schulfähigkeitskriterien bezeichnet (Solzbacher, u.a. 2013, S. 7).

und Misserfolgen umgehen zu können, sowie eine damit einhergehende Selbstständigkeit. Die Bewältigung von Konflikten im Prozess von erlebten Erfolgen und Misserfolgen erfordert auch eine gewisse Ausdauer des Kindes. Jederzeit jedoch sollte es sich auf die neue Herausforderung in der Schule freuen und neugierig sein. Es sollte sich bereitwillig neuen Aufgaben, der Verantwortung und der Freude an der Arbeit stellen. Mit den langfristigen Lernprozessen geht das Erfordernis bestimmter Verhaltensweisen einher, wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, Konzentration und die Fähigkeit, im Unterricht längere Zeit stillzusitzen<sup>8</sup>.

Im Laufe des Gesprächs über die Faktoren, die den Übergang beeinflussen, ist es wichtig, über die Schulreife zu sprechen. Der Begriff Schulreife, der auf Kern (1951) zurückgeht, basiert auf der Annahme, dass sich alle Bereiche der Entwicklung des Kindes gleichzeitig bewegen und sich dabei von innen heraus, einem Automatismus folgend und somit ohne gezielte äußere Einflüsse vollziehen. In erster Linie wird Schulreife auf der Basis der visuellen Gliederungsfähigkeit festgemacht, überprüft wird diese besonders durch das Nachmalen von Formen und das Malen eines Männchens. Im Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen von Hut (1961) und Bloom (1964) sind Änderungen aufgetreten. Durch diese wird deutlich, dass die kindliche Entwicklung förderfähig ist. Daraufhin wurden neue Begrifflichkeiten wie Schulfähigkeit oder Schuleignung eingeführt, die zunächst jedoch das Verständnis nicht verändert haben, dass das Kind für den Schuleintritt eine Summe von Voraussetzungen mitbringen soll. Mit Hilfe der Ergebnisse vieler Forschungen sollten einige Entwicklungsprognosen gestellt werden, die als Basis für eine entsprechende Förderung von Kindern oder als Entscheidungsgrundlage für die Zurückstellung vom Schulbesuch hätten dienen können.

Die Schulfähigkeit als Zielbegriff geht auf Nickel (1981) zurück, die hier nicht mehr als Eingangsnorm für die Schule verstanden wird, sondern als das Ergebnis eines Prozesses, in dem es unterschiedliche verantwortliche Akteure (das Kind, die Familie sowie die Akteur\*innen in Kindergarten und Grundschule) gibt. Dies wird als ökologisch-systemisches Verständnis von Schulfähigkeit bezeichnet. Trotz dieser

---

<sup>8</sup> Broschüre Schulanfang: Eltern und Kinder kommen in die Schule, Ingelheim am Rhein, (2019), S. 8ff: url: <http://www.bgs-ingelheim.de/informationen/downloads>

Ergebnisse wird die Schulfähigkeit an vielen Orten noch immer als Eingangsnorm und nicht als fließender Übergang verstanden.

Ein wichtiger Aspekt, der auch entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des Übergangs und dessen Gelingen hat, ist die Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule. Es ist von besonderer Bedeutung zu wissen, worauf Erzieher\*innen bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schule besonderes Augenmerk legen und wie die Grundschullehrkräfte sich die Vorbereitung der Kinder im Kindergarten wünschen (vgl. Solzbacher, u.a. 2013, S. 4ff). Wie vorher erwähnt wurde, wird die Rolle der beiden Institutionen bei der Übergangsgestaltung im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

Im Kontext des Gesprächs über einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist es auch wichtig, auf die Rolle der Sprachförderung hinzuweisen, welche eine gute Chance zur Kooperation zwischen den beiden Institutionen bietet. Die Sprachfördermaßnahmen, die ein Jahr vor der Einschulung von den Lehrer\*innen durchgeführt werden, sind nicht nur auf die Ebene des Lernzuwachses der Kinder begrenzt, sondern können auch als ein Beitrag zur Kooperation zwischen den beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule bezeichnet werden (vgl. Solzbacher, u.a. 2013, S. 11). Im Rahmen der Fach- und Fördergrundsätze des Landesprogramms<sup>9</sup> „Sprachförderung für Kinder im Kindergartenalter“ in Hessen wurde darauf hingewiesen, dass die sprachliche Bildung die Basis für alle Bildungsprozesse darstellt und die alltagsintegrierte sprachliche Bildung eine Voraussetzung für einen inklusiven, dialogischen und ko-konstruktiven Ansatz ist, wie er im Bildungs- und Erziehungsplan Hessen beschrieben ist (vgl. Grüttner, 2016, S. 1). In Niedersachsen werden alle Kinder seit dem Schuljahr 2018/2019 im Rahmen der Schulanmeldung ca. 15 Monate vor dem Schuleintritt auf ihre Sprachförderung in Deutsch überprüft. Das Ziel ist es festzustellen, ob die erforderlichen Kenntnisse voraussichtlich ausreichen werden, um dem Schulunterricht zu folgen. Seit August 2011 gelten neue Regeln für die

---

<sup>9</sup> Mit diesem Landesprogramm sollen insbesondere Kinder im Kindergartenalter mit besonderem Sprachförderungsbedarf unterstützt werden. Förderwürdige Maßnahmen nach diesem Programm sind die Sprachförderung dieser Kinder in Tageseinrichtungen oder ausnahmsweise in sonstigen Einrichtungen sowie die Fortbildung der Fachkräfte, die diese besondere Sprachförderung durchführen (Grüttner, 2016, S. 1).

Sprachförderung. Die Sprachbildung wird hier ausdrücklich als wesentliche Querschnittsaufgabe im pädagogischen Alltag verstanden. Die Sprachkurse, die von Grundschullehrkräften im Vorschulalter durchgeführt werden, bleiben dabei weiterhin möglich (vgl. Solzbacher, u.a. 2013, S. 11f).

### **2.3.4 Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nach dem Transitionsmodell beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene stattfinden. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen auf den drei genannten Ebenen, die von den Kindern und ihren Eltern bewältigt werden müssen, ohne die Rolle der anderen Akteure als Einflussfaktoren des Übergangs zu vernachlässigen. Neben den sozialen Kompetenzen sind auch die kognitiven Lernvoraussetzungen wesentliche Einflussfaktoren auf den Übergang, die den Schuleintritt des Kindes erleichtern und es ermöglichen, dass das Kind die zwei von Erikson beschriebenen wichtigen Entwicklungsaufgaben des Grundschulalters erfüllen kann: lernfähig und sozial kompetent zu werden (Erikson, 1968).

## **2.4 Ökologisch-Systemischer Ansatz**

Einer der theoretischen Ansätze zum Eintritt in die Schule ist der sogenannte ökopyschologische Ansatz. Urie Bronfenbrenner entwickelte den ökosystemischen Ansatz, in welchem er die Theorie der menschlichen Entwicklung und ihre Einflussfaktoren mit Hilfe von ineinandergreifenden Systemen beschreibt (vgl. Schwiecker, 2017, S.5). Bronfenbrenner formuliert sein Modell folgendermaßen:

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner, 1981, S.37 zitiert nach Abdulaziz, 2011, S. 37).

Dieser Ansatz von Bronfenbrenner bildet die Basis für viele Forschungsvorhaben, die sich mit dem in Entwicklung begriffenen Menschen sowie seiner Umwelt beschäftigen

und hat seine weiteste Verbreitung in psychologischen Forschungsbereichen und auch in der Familienforschung gefunden. Er unterscheidet vier verschachtelte Systeme:

- Das **Mikrosystem** zeigt die unmittelbaren Beziehungen eines Menschen zu anderen Menschen oder Gruppen, wie z. B. die Beziehung zur Familie, der Schule oder dem Arbeitsplatz etc., also direkte Interaktion zwischen Menschen.
- Das **Mesosystem** zeigt die Gesamtheit der Beziehungen eines Menschen, also die Summe der Mikrosysteme und die Beziehung zwischen ihnen.
- Das **Exosystem** ist ein Netzwerk von Beziehungen, das indirekt zu einer Person gehört, jedoch nur eine begrenzte oder keine Wirkung auf diese Person hat. Dennoch kann dieses Netzwerk oft einen erheblichen Einfluss ausüben, wenn es z. B. zu einer Bezugsperson gehört.
- Das **Makrosystem** ist die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft inklusive Normen, Werten, Gesetzen und Traditionen.
- Das **Chronosystem** zeigt die zeitliche Dimension der Entwicklung (Schuleintritt, Geburt, Berufstätigkeit, schwere Krankheit von Angehörigen).

Dabei stellt die Familie eines Kindes ein Mikrosystem dar, das einerseits aus engen Familienmitgliedern, aber auch aus weiteren Verwandten besteht. Jedes Mitglied dieses Mikrosystems „Familie“ hat mit seiner individuellen Verhaltensweise eine Wirkung auf andere Personen in der Familie und beeinflusst dadurch deren Verhalten. Innerhalb von Mikrosystemen bestehen sog. Subsysteme, z. B. die Beziehung der Eltern als Paar, die Mutter-Kind-Beziehung oder die Beziehung der Geschwister. Die darin entwickelten Verhaltens- und Beziehungsmuster beeinflussen stark das Mikrosystem „Familie“. Aber auch äußere Einflüsse, wie z. B. die Wechselwirkung mit anderen Mikrosystemen wirken auf das Mikrosystem „Familie“ ein. Dazu gehören einerseits beispielsweise die Freund\*innen der Familienmitglieder, andererseits auch Lebensbereiche, zu denen nur einzelne Familienmitglieder Zugang haben, z. B. die Schule oder der Kindergarten. Das Ineinandergreifen verschiedener Mikrosysteme bezeichnet Bronfenbrenner als Mesosysteme, welche maßgeblich die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhalten des Kindes beeinflussen. Ein Beispiel dafür ist die Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus sowie Kita und Schule; die Qualität der Kooperation innerhalb dieser Mesosysteme hat demnach auch Einfluss auf die Entwicklung des Kindes (vgl. Faust, 2013. S.14f, zitiert nach Schwiecker,

2017.S. 5). Z.B. die Institution Kindergarten bildet für ein Kindergartenkind das Mesosystem. Als Exosystem werden hier als Beispiel weitere Systeme bezeichnet, die indirekt einen Einfluss auf das Mikrosystem ausüben, zu denen nur einzelne Familienmitglieder Zugang haben (Arbeitsplatz der Eltern oder Schulkamerad\*innen der Geschwister). Die Grundschule bildet das Makrosystem, das auf die anderen Systeme, wie den Kindergarten, einwirkt. Die Normen, Familienpolitik und Gesetzgebung haben ebenso einen Einfluss auf das Mikrosystem. Lebensübergänge werden als Chronosystem bezeichnet, wenn sich die Rollen oder Lebensbereiche verändern (Eintritt in Kindergarten und Schule, Heirat oder Berufswechsel). Jedes Ereignis in einem dieser Systeme wirkt auf die anderen Systeme ein und beeinflusst diese (vgl. Bronfenbrenner, 1990, S. 78ff, zitiert nach Moser, 2016, S.24). Außerdem ist es für eine positive Entwicklung des Kindes wichtig, dass die Erfahrungen oder Verhaltensweisen, die es in einem System erworben hat, ihre Gültigkeit auch in anderen Systemen besitzen (vgl. Griebel, 2011, S.40, zitiert nach Moser, 2016, S. 25).

## **2.5 Entwicklungsökologischer Ansatz**

Einer der wichtigsten Ansätze beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist der Entwicklungsökologische Ansatz. Für jede Stufe werden Entwicklungsaufgaben formuliert, die positiv oder negativ bewältigt werden können. Die Perspektive der Lebensspanne, das Konzept der kritischen Lebensereignisse, die Stresstheorie und das Schutzfaktorenkonzept können dem Entwicklungsansatz zugeordnet werden. Diese Konzepte werden im Folgenden erläutert.

### **2.5.1 Perspektive der Lebensspanne**

Jeder Abschnitt im Leben eines Menschen ist durch bestimmte Anforderungen und Aufgaben erkennbar. Diese Anforderungen, die aus der sozialen Umwelt oder der Gesellschaft stammen oder persönliche Ziele sein können, skizzieren den Lebenslauf eines Menschen. In Anlehnung an Eriksons Stufenmodell geht die Perspektive der Lebensspanne davon aus, dass nur die erfolgreiche Auseinandersetzung mit einer Entwicklungsaufgabe die Voraussetzung für die Bewältigung der nächsten Entwicklungsphase darstellt. Nach Erikson soll die erfolgreiche Bewältigung eines Übergangs nicht nur als Anpassung, sondern vor allem auch als Entwicklungsimpuls verstanden werden (vgl. Moser, 2011, S. 27).

Gartinger und Janssen halten fest, dass „das Entwicklungsmodell nach Erikson den sozialen Beziehungen und Interaktionen eine hohe Bedeutung für die Identitätsentwicklung beimisst, denn die Bedürfnisse und Wünsche des Individuums stehen in permanentem Austausch mit den sich wandelnden Anforderungen der sozialen Umwelt. Individuelle Potenziale und soziale Ressourcen spielen für die Entwicklungsaufgabe eine wesentliche Rolle“. (Gartinger & Janssen, 2014b, S.90f, zitiert nach Moser, 2016, S. 27f)

### **2.5.2 Stresstheorie**

Der stresstheoretische Ansatz zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beschreibt Stress als transaktionalen Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt. Nach Lazarus (1995) beginnt dieser Prozess mit der spezifischen Bewertung eines Ereignisses und den eigenen Bewältigungsressourcen. Der Prozess wird von Persönlichkeitsfaktoren des Individuums wie auch durch Variablen sozialer Unterstützung beeinflusst. Diese Anforderungen werden zur Überforderung, wenn die persönlichen Ressourcen und die soziale Unterstützung nicht ausreichend sind. Die typischen emotionalen Stressreaktionen stellen Angst, Trauer oder auch Ärger dar (vgl. Baumann & Perrez, 1998, S.278, Zitiert nach Moser, 2016, S. 29).

Im Vordergrund des Stresstheoretischen Ansatzes stehen die seelische Gesundheit des Menschen sowie die Auswirkungen von Veränderungen. Die Stresstheorie und die Bindungstheorie greifen in diesem Bereich ineinander. Wenn das Kind unter dem Stress leidet, braucht es eine Bindungsperson als sichere Basis. Die Bindungsforschung zeigte vor allem, dass das Kind in Stresssituationen ein Bindungsverhalten aktiviert und die Nähe der Bindungsperson suchen wird. Wenn das Kind dann wieder Ruhe gefunden hat, wird es Autonomieverhalten zeigen. Um in der Grundschule lernen zu können, sind beide Subsysteme der Bindung notwendig: sich zutrauen auf die Lehrperson zuzugehen und Unterstützung zu bekommen einerseits, Vertrauen haben in die eigenen Fähigkeiten und autonom eine Lernaufgabe angehen können andererseits.

Die Strategien für eine pädagogische Übergangsgestaltung basieren auf den Grundsätzen der allmählichen Veränderungen und der Nutzung von Bindungspersonen des Kindes zur Unterstützung, bis eine Person in der neuen Organisation diese Funktion übernehmen kann (vgl. Moser, 2016, S. 29).

### **2.5.3 Konzept der kritischen Lebensereignisse**

Dieses Konzept der kritischen Lebensereignisse hatte in der klinisch-psychologischen und in der entwicklungspsychologischen Forschung besondere Bedeutung. Es geht auf Filipp (1995) zurück. Das normative kritische Lebensereignis des Eintritts in die Grundschule betrifft alle Kinder gleichermaßen. Es ist aus den biologischen oder kulturellen Grundlagen vorhersagbar. Im Gegensatz dazu ist ein nicht normatives Lebensereignis durch Plötzlichkeit gekennzeichnet und nicht vorhersagbar.

Das Auftreten eines kritischen Lebensereignisses kann eine seelische Beratung erfordern. Die Auswirkung dieses Ereignisses hängt von der Persönlichkeit des betroffenen Kindes ab. Die emotionalen Reaktionen sind nachhaltig und stellen nicht nur kurzfristige Emotionen dar (vgl. Moser, 2016, S. 30). Wenn es nicht gelingt, innerhalb einer passenden Zeit zu einer Lösung oder zu einem emotionalen Gleichgewicht zu gelangen, so kann dies zu einem Wendepunkt und einer negativen Entwicklung führen (vgl. Griebel & Niesel, 2013, S. 27, zitiert nach Moser, 2016, S. 30).

### **2.5.4 Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept**

Wustmann definierte Resilienz als „*psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken*“ (Wustmann, 2003, S. 107). Auf der anderen Seite verbinden Gartinger und Janssen mit Resilienz die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen und sie durch Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen meistern und zur Entwicklung nutzen zu können (vgl. Gartinger & Janssen, 2014a, S. 424, zitiert nach Moser, 2016, S. 32). Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft. Sie ist eine erworbene Eigenschaft, die im Laufe der Entwicklung durch die Kind-Umwelt-Interaktion erworben werden kann und dies je früher, desto besser. Die ersten zehn Lebensjahre bilden einen besonders günstigen Zeitrahmen für Resilienzförderung.

Die Entwicklung dieser Eigenschaft wird durch Kultur, Familie, Institutionen (wie z.B. Kindergarten und Grundschule), Gruppenzugehörigkeit und eigene Intelligenz beeinflusst. Resilienz ist dynamisch und flexibel und kann sich im Laufe des Lebens aufgrund von Erfahrungen und Ereignissen im Zusammenhang mit Krisen und Belastungen verändern. Die Resilienzforschung versucht herauszufinden, was die

Faktoren sind, die die Menschen stark und handlungsfähig machen und wie es Kindern gelingen kann, sich trotz ungünstiger familiärer Verhältnisse oder negativer Umstände gesund und widerstandsfähig zu entwickeln. Sie untersucht auch, ob für die Bewältigung von Übergängen die genetischen Voraussetzungen, die Persönlichkeit, die Bezugspersonen oder das Lebensumfeld verantwortlich sind. Diese Faktoren werden in Stressoren (Risikofaktoren) und Protektive (Schutzfaktoren) eingeteilt. Im Bereich der Risikofaktoren unterscheidet man zwei Gruppen. Die Risikofaktoren beziehen sich auf biologische oder psychologische Merkmale eines Kindes (wie z.B. chronische Erkrankungen oder geringe kognitive Fähigkeiten) und solche, die die psychosozialen Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen (wie z. B. ein niedriger sozioökonomischer Status, Trennungs- und Scheidungssituationen oder geringes Bildungsniveau).

Die Risikofaktoren treten meist gebündelt auf. Entscheidend sind des Weiteren die Anzahl und Intensität der möglichen Risiken. Je höher und stärker diese sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Entwicklungsschwächung. Die Dauer und Kontinuität einer Belastungssituation sowie das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes können auch einen Einfluss darauf haben, ob und wie ein Risikofaktor wirkt.

Die protektiven Faktoren mildern die Auswirkung der Risikofaktoren. So erhöhen die personalen oder sozialen Ressourcen aus der Umwelt der Kinder die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder erfolgreich mit Problemen und Entwicklungsaufgaben umgehen können. Wustmann (2003) geht davon aus, dass die positive Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe die Basis für weitere Entwicklungen im Leben des Kindes bildet. Sehr wichtig in Krisenzeiten ist eine emotionale Unterstützung durch Bezugspersonen (vgl. Moser, 2016, S. 32ff).

## **2.6 Studien und Forschung zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs**

Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung jedes Kindes, weil sie die Voraussetzungen für den weiteren Erfolg in der Schule schafft und zu einem psychosozial geeigneten Entwicklungsverlauf beiträgt (vgl. Cook&Coley, 2017, S.166). Die Übergangsforschung zeigt deutlich eine Reihe von Einflussfaktoren auf, die eine

erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule grundsätzlich beeinflussen und Kinder darin unterstützen, mit den Veränderungen beim Eintritt zur Schule angemessen umzugehen und eine positive Anpassung an die Schulumwelt zu leisten. *„Häufig werden neben erforderlichen schulischen Leistungen und unterrichtsbezogenen Verhaltensweisen eine erfolgreiche sozioemotionale Anpassung sowie positive Einstellungen der Kinder zur Schule als Erfolgskriterien für einen erfolgreichen Schuleintritt genannt“*. (Wildgruber & Griebel, 2016, S.16).

Obwohl der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für die meisten Kinder gut gelingt, zeigen folgende Studien auf, dass bereits nach der Einschulung Unterschiede zwischen erfolgreicheren und weniger erfolgreichen Schulanfängerinnen und Schulanfängern identifiziert werden können, sodass ein Drittel bis zur Hälfte der Schulanfänger\*innen einige psychosoziale Übergangsprobleme haben. Aufgrund kontextueller und methodischer Unterschiede zwischen Studien zur Übergangsbewältigung unterscheiden sich auch die Einschätzung der Kinder, Eltern oder Lehrkräfte zum Verlauf des Übergangs, sodass die unterschiedlichen Zeiträume und Kriterien der Übergangsbewältigung in den Blick geraten. Laut Wildgruber und Kollegen (2013) schätzten etwa 58% der Eltern einer deutschen Stichprobe die Übergangsbewältigung ihres Kindes als sehr gut und weitere 35% als eher gut ein, während ca. 7% den Übergang ihres Kindes vom Kindergarten in die Schule im Allgemeinen eher schlecht oder sehr schlecht bewerteten. Die Einschätzung der Lehrkräfte einer Stichprobe in den USA zeigten nach Rimm-Kaufman und Kollegen (2000), dass etwa 16% der Schulanfängerinnen und Schulanfänger erhebliche Probleme und weitere 32% einzelne kleinere Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Übergang aufweisen, wie z.B. mangelnde schulische Fähigkeiten sowie Schwierigkeiten im Umgang mit Regeln und Strukturen. Auch für den Eintritt in das deutsche Schulsystem kann gezeigt werden, dass durchschnittlich insbesondere Jungen, jüngere Kinder und Kinder aus Elternhäusern mit niedrigerem Bildungsniveau größere Schwierigkeiten mit der Anpassung an die Anforderungen der Schulumwelt haben (vgl. Doblinger, 2018, S. 59f).

Nachfolgend sollen einige Studien den Stand der Forschung zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus verschiedenen Perspektiven beschreiben.

### 2.6.1 Internationale Studien

International hat sich im Zusammenhang mit Übergängen zwischen Familien und Bildungsinstitutionen eine Transitionsforschung etabliert, in der die Übergänge als komplizierte, gemischte und kompakte Wandlungsprozesse betrachtet werden (vgl. Doblinger, 2018, S.58). Eine internationale Studie von Ahtola u.a. im Jahr 2011 untersucht, ob die Übergangspraktiken, die in der Vorschule umgesetzt werden, zur Entwicklung der schulischen Leistungen von Kindern im ersten Grundschuljahr beitragen. Die Teilnehmer\*innen waren 398 Kinder, die von 36 Vorschulen zu 22 Grundschulen in zwei finnischen Städten wechselten. Die Kinder wurden in der Vorschule und in der ersten Klasse auf ihre Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und in Mathematik geprüft. Die gängigsten Praktiken, die von Vorschullehrer\*innen genannt wurden, sind Diskussionen über die Einschulung und darüber, die Kinder mit der Schulumgebung und dem\*der neuen Lehrer\*in vertraut zu machen. Multi-Level-Latent und Growth-Modelle zeigten, dass sich Fähigkeiten der Kinder von der Vorschule bis zur ersten Klasse schneller entwickeln, wenn Vorschullehrer\*innen und Grundschullehrer\*innen im Vorschuljahr verschiedene unterstützende Aktivitäten durchführen. Die Zusammenarbeit in Bezug auf Lehrpläne und die schriftlichen Informationen wie Bildungspläne, Bildungsdokumentationen und Portfolios über Kinder zwischen der Vorschule und der Grundschule sind dabei die besten Prädiktoren für die Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder, obwohl sie die am wenigsten üblichen Praktiken sind (vgl. Ahtola, u.a. 2011, S. 295ff).

In Österreich setzte das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) in den Schuljahren 2013/2014 bis 2015/2016 in allen Bundesländern Netzwerkprojekte in sogenannten kooperativen Clustern in allen Bundesländern um. Die Projekte wurden von einer Forschungsgruppe aus Vertreter\*innen der pädagogischen Hochschulen sowie einem bifie-Evaluationsteam durchgeführt. Die zentrale Zielsetzung dieser Modellprojekte lag in der Gestaltung eines gut begleiteten Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule mit einem besonderen Interesse an Sprachbildung und -Förderung durch zwei Netzwerke, „Sprachförderung“ und „Kindergarten - Volksschule“, der Erhöhung der Bildungsleistungen der Schüler\*innen und einer Verbesserung des ÜKG. Ein weiteres Ziel war die Entwicklung einer gemeinsamen Schuleintrittsphase sowie von Weiterbildungsangeboten im letzten Kindergartenjahr und in den beiden ersten

Schuljahren. Die Verbesserung der Sprach- und Leseförderung und der Gestaltung spezifischer Möglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Sprachentwicklungsproblemen war auch ein wichtiges Ziel. Die Modellprojekte untersuchten:

- Welche Veränderungen bringt die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule für die beteiligten Pädagog\*innen und für die Kinder mit sich?
- Welche förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen lassen sich hinsichtlich der Realisierung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule vor dem Hintergrund der standortspezifischen Gegebenheiten abbilden?
- Welche Potenziale ergeben sich durch die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule für kindliche Lern- und Bildungsprozesse?

Die Datenerhebung erfolgte mittels quantitativer und qualitativer Methoden durch Fragebogenerhebungen mit Schulleiter\*innen, Kindergartenleiter\*innen, Lehrer\*innen, Kindergarten-Pädagog\*innen, Sprachförderkräften, Eltern, Erziehungsberechtigten an Volksschulen und der Schulaufsicht neben Interviews mit Projektbeteiligten an ausgewählten Schulen und Kindergärten und Fallstudien. In allen Fällen bewerteten die Befragten die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personen aus Kindergarten und Volksschule positiv, wobei die Eltern die Zusammenarbeit nur in einigen Fällen positiv wahrnahmen.

Die Ergebnisse der Modellprojekte können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Intensität der Zusammenarbeit hängt mit den Funktionen der Interaktionspartner\*innen im Projekt zusammen.
- Als besonders intensiv werden die Kontakte zwischen Projektbeauftragten der beteiligten Institutionen, zwischen Leitungspersonen bzw. zwischen Transitionskoordinator\*innen bewertet.
- Die Kontakte der Leitungsebene wurden als intensiver beurteilt als diejenigen zwischen Leitung und Pädagog\*innen der jeweils anderen Institution.
- Die Zusammenarbeit mit den Schulen bzw. Kindergärten übergeordneten Verwaltungseinheiten (Landesschulrat/Stadtschulrat für Wien, Kindergartenabteilung des Bundeslands und der Gemeinden) wurde teils von den Beteiligten beider Institutionen, teils nur aus Sicht des Kindergartens als nicht bzw. kaum vorhanden wahrgenommen.

- Hinsichtlich der Zusammenarbeit bezüglich der Sprachförderung zeigten die Fallstudien, dass es eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften für Sprachförderung in Kindergarten und Schule gab.
- Andererseits zeigte sich in einer Fallbeschreibung, dass die mit der muttersprachlichen Förderung betrauten Personen sowohl im Kindergarten als auch in der Schule kaum mit den anderen Pädagog\*innen zusammenarbeiten.
- Eine positive Veränderung wurde in mehreren Fallstudien bezüglich der Wahrnehmung der Bedeutung der Berufsgruppe der Kindergarten-Pädagog\*innen genannt. Vereinzelt sehen sich Leitungspersonen in einer neuen Rolle als Prozessbegleiter\*innen.
- In allen Fallstudien wurden Vorteile für Schulanfänger\*innen insofern gesehen, als diese aufgrund der verschiedenen kooperativen Maßnahmen im Vorfeld mit mehr Sicherheit, Vertrauen und weniger Angst in die Schule eintraten.
- Die Kinder entwickelten schon vor Schuleintritt ein Gefühl von Zugehörigkeit und konnten sich im Schulhaus orientieren.
- Das Erhalten von Schulfreude, Steigerung des Selbstwerts, Anschlussfähigkeit sowie ein größeres Selbstbewusstsein und Wertschätzung wurden als weitere positive Aspekte angeführt.

Ferner wurden auch Veränderungen bei Eltern festgestellt, die dem Schulstart ihrer Kinder ruhiger und entspannter begegneten, was sich wiederum positiv auf das Kind auswirkte (vgl. Grillitsch; Stanzel-Tischer, 2017, S. 5ff).

### **2.6.2 Arabische Studien**

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass das Bibliothekssystem in Syrien wie auch in mehreren anderen arabischen Ländern im Vergleich zu den europäischen Ländern schwach entwickelt ist, was die Literatursuche dort deutlich kompliziert. Die Anzahl arabischer Studien im Bereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft ist begrenzt. Dies scheint für arabische Länder nicht nur für den ÜKG, sondern auch im Allgemeinen zu gelten. Es fehlt sowohl an empirischen Studien als auch einer systematischen Forschung, so dass der Fokus der wissenschaftlichen Untersuchungen vor allem auf theoretischen Arbeiten liegt. Al Sadi-Sajida untersuchte in einer vergleichenden Studie im Jahr 2010 die sozialen Beziehungen zweier Gruppen von Erstklässler, die vor dem Eintritt in die Grundschule

entweder im Kindergarten eingeschrieben oder nicht eingeschrieben waren (mit 30 Schüler\*innen pro Gruppe). Die verwendete Sozialverhaltensskala umfasst die folgenden Komponenten der Sozialverhalten: Zusammenarbeit (10 Absätze), soziale Isolation (11 Absätze), Führung (9 Absätze), Abhängigkeit (13 Absätze) und Zögern (7 Absätze). Die positiven Komponenten des Sozialverhaltens werden durch die zwei Komponenten Zusammenarbeit und Führung repräsentiert, während die negativen Komponenten sind die soziale Isolation, Abhängigkeit und Zögern. Die Mittelwerte der Sozialverhaltensskalen in der Stichprobe von 60 Schüler\*innen zeigten, dass die erste Gruppe von Schüler\*innen, die im Kindergarten angemeldet waren, der zweiten Gruppe überlegen war. Sie zeigten Fortschritte bei positiven Komponenten des Sozialverhaltens. Es bestätigte sich, dass soziale Erfahrungen, die ein Kind im Kindergarten erworben hat, sein soziales Verhalten in der Schule beeinflussen. Es bestätigt auch die Wichtigkeit des Kindergartens für die Entwicklung der Fähigkeiten, die das Kind braucht, um sich geistig, sozial und psychisch richtig und gesund zu entwickeln.<sup>10</sup>

Abdulaziz hat in ihrer Dissertation im Jahr 2011 die pädagogischen Qualitätskriterien und die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und Eltern (empirische Untersuchungen in Syrien (Aleppo) und Deutschland (Nordrhein-Westfalen) ) untersucht. Diese Studie beschäftigte sich mit der Frage, ob pädagogische Qualität aus der Sicht von Erzieher\*innen und Eltern wie auch wichtigsten Bezugspersonen bzw. Erziehungspersonen im Vorschulalter sowie von Grundschullehrer\*innen, als ersten Handelnden mit den Kindergartenkindern im Schulalter, unterschiedlich definiert und wahrgenommen wird. Dabei sollte untersucht werden, ob intrakulturelle und interkulturelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede vorliegen und worin diese potenziell bestehen. Die Studie wurde in zwei Teile aufgeteilt: Das Makrosystem (Syrien) wurde im ersten Teil genauer betrachtet. In dieses wurden die Mikrosysteme Familie, Kindergarten und Grundschule eingebettet und es erklärte somit die intrakulturellen Gemeinsamkeiten zwischen Eltern, Erzieher\*innen und Grundschullehrer\*innen bezüglich pädagogischer Qualität. Der zweite (kulturvergleichende Teil) beschäftigte sich mit den zwei Makrosystemen Deutschland und Syrien, in welche die Mikrosysteme Familie und Kindergarten eingebettet wurden. Hier wurden die interkulturellen

---

<sup>10</sup> Arabic Social Study, 2010. url: <https://www.iasj.net/iasj?func = fulltext& aId=55950>

Differenzen zwischen Deutschland und Syrien bezüglich pädagogischer Qualität hervorgehoben. Die Autorin gab in ihrer Dissertation einen Überblick über die Vorschulsysteme in Deutschland und Syrien sowie ihre historische Entwicklung.

Die syrische Stichprobe bestand aus 60 Grundschullehrer\*innen, 65 Erzieher\*innen und 273 Eltern. Die Erzieher\*innen, Eltern und Grundschullehrer\*innen wurden im Zeitraum von Februar bis April 2007 in Aleppo und Umgebung befragt. In Deutschland umfasste die Befragung insgesamt 63 Erzieher\*innen, 299 Eltern mit geraden Fragen (die die geraden Ordnungszahlen der KES-R<sup>11</sup> beantwortet haben) und 292 Eltern aus vier Regionen des Landes Nordrhein-Westfalen: (Düsseldorf, Köln, Münsterland-Detmold, Südliches Westfalen/Ruhrgebiet) mit ungeraden Fragen (die die ungeraden Fragen der KES-R beantwortet haben). Als Forschungsinstrument wurde die revidierte Form der Kindergarten-Einschätzt-Skala (KES-R) verwendet.

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die syrischen Erzieher\*innen, Eltern und Lehrer den Qualitätskriterien eine hohe Wichtigkeit zuschrieben. Jedoch waren die Wichtigkeitsbewertungen von Erzieher\*innen und Eltern höher als die von Lehrer\*innen. Die drei Befragtengruppen unterschieden sich auch in weiteren Punkten, wie die Diskriminanzanalyse zeigte. Andererseits stimmten sie in ihren Rangfolgen der Qualitätskriterien in hohem Grade überein. Die syrischen Erzieher\*innen und Eltern bewerteten die aktuelle Prozessqualität in ihren Kindertageseinrichtungen als hoch. Sie unterschieden sich in einzelnen Qualitätseinstufungen der Qualitätskriterien. Verschiedene strukturelle Merkmale von Erzieher\*innen und Eltern beeinflussten die Bewertungen der pädagogischen Qualitätskriterien bzw. der aktuellen Prozessqualität. Die Wichtigkeitsbewertungen fielen in privater Trägerschaft höher aus als in öffentlicher. Es ist erwähnenswert, dass die Qualitätseinstufungen günstiger ausfielen, wenn die Einrichtungen in privater Trägerschaft lagen, die Erzieher\*innen einen höheren Bildungsabschluss besaßen oder an mehr Fortbildungen teilnahmen, die Eltern erwerbstätig waren und mit dem Kindergarten eng zusammenarbeiteten.

Die Ergebnisse zeigten auch Übereinstimmungen sowie Unterschiede zwischen Erzieher\*innen und Eltern in Deutschland und Syrien auf. Die vier Gruppen bewerteten die Qualitätskriterien als wichtig. Sie waren auch in ihren Rangreihen der

---

<sup>11</sup> KES-R (Kindergarten-Einschätzt-Skala-Revision / Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach 2001

Wichtigkeit von einzelnen Qualitätsmerkmalen übereinstimmend. Genau wie bei den Syrern beeinflussen verschiedene Strukturmerkmale von deutschen Erzieher\*innen und Eltern ihre Bewertungen pädagogischer Qualitätskriterien. Diese fielen höher aus, wenn deutsche Erzieher\*innen mehr Zeit für die Vorbereitung ihrer Arbeit hatten und wenn die Kinder deutscher befragter Eltern sich wohl in ihren Kindergruppen fühlten (vgl. Abdulaziz, 2011, S. 7ff).

### **2.6.3 Nationale Studien und Modellprojekte**

Im Zeitraum des Vorschulalters spielt die Lernumwelt<sup>12</sup> eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes. In den letzten Jahren gibt es in der Forschung verstärkt Hinweise darauf, dass der gelingende Schulstart eine prognostische Funktion für die weitere erfolgreiche Bewältigung von Übergängen im Bildungsprozess des Kindes hat (vgl. Albers & Lichtblau, 2014, S.20). Einige von ihnen sind in Form von empirischen Studien oder Modellprojekten formuliert.

#### **2.6.3.1 Empirische Studien zu Kriterien eines erfolgreichen Übergangs**

Von besonderer Wichtigkeit für den ÜKG aus deutscher Perspektive ist ein Team von Wissenschaftler\*innen aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie, welches Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen (BiKS) im Vorschul- und Schulalter erforschte. In der verzahnten Längsschnittstudie BiKS (Faust, Kratzmann & Wehner 2012) wurden bedeutsame Unterschiede von Schulanfängerinnen und Schulanfängern in Deutschland hinsichtlich ihrer Selbstständigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Bewältigung des Schulalltags sowie Einschätzungen schriftsprachlicher und technisch-mathematischer Fähigkeiten (vgl. Doblinger, 2018, S.60) ermittelt. Einige zentrale Fragen, die von der BiKS-Studie untersucht wurden, lauteten: Was lernen Kinder wann? Welche Rolle spielen dabei Kindergarten, Schule und Elternhaus? Auf welcher Grundlage werden Entscheidungen über den Schuleintritt und die Wahl der weiterführenden Schule gefällt? 2005 hat die Forscher\*innengruppe ihre Arbeit mit Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) aufgenommen (Längsschnittstudien BiKS). Etwa 500

---

<sup>12</sup> Als bedeutsamste Umwelt kann wohl die Familie angesehen werden, welche als erste Sozialisationsinstanz die Kinder entscheidend prägt. (Günther Roßbach u.a. 2012. S. 115)

Kinder in Nordbayern und Hessen wurden vom 3. bis zum 14. Lebensjahr begleitet. Es wurden Erzieher\*innen in Kindergärten, Lehrer\*innen in Schulen sowie Eltern durch Fragebögen und Interviews befragt. Die Eltern wurden über ihre Kinder und die anstehenden schulischen Entscheidungen in einem Interview befragt. Untersuchungen zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung der ausgewählten Kinder wurden im Kindergarten durchgeführt. Seit Ende 2013 wurde die Arbeit der Forschergruppe von den beiden DFG-Projekten BiKSplus [3-13] und BiKSplus [8-18] an der Universität Bamberg fortgeführt (vgl. Faust, 2013, S. 9).

Im Rahmen dieser BiKS-Studie wurden z.B. von Schipper und Rother im Jahr 2010 insgesamt 87 Schulleiter\*innen in Bayern und Hessen durch eine Befragung per Post zum Thema „Der Beitrag der Schulleitungen zur Einschulungsentscheidung“ kontaktiert. Neben dieser Befragung wurden auch leitfadengestützte Expert\*inneninterviews mit Schulleitungen in den beiden Bundesländern Bayern und Hessen durchgeführt. In den Interviews wurden die aus Sicht der Schulleitungen relevanten Schulfähigkeitskriterien und ihre grundsätzliche Haltung zur vorzeitigen Einschulung erfasst. Unter anderem wurde die Frage gestellt, welche Schulfähigkeitskriterien aus Sicht der Schulleitungen bedeutsam sind.

Als wichtigste Schulfähigkeitskriterien, die zu einer Zurückstellung führen können, sofern sie bei Kindern unzureichend entwickelt sind, nannten die Befragten die nachfolgenden Begriffe: Sozialverhalten, Aufmerksamkeit, Konzentration, mathematische Vorläuferfähigkeiten, Motorik, Sprachentwicklung, Selbstständigkeit bzw. lebenspraktische Fähigkeiten sowie visuelle Gliederungsfähigkeit (vgl. Schipper & Rother, 2013, S. 237ff).

Plehn untersuchte im Rahmen einer BiKS-Studie in den Jahren 2007 und 2008 unter dem Titel „Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von Erzieher\*innen - Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit“ das Schulfähigkeitskriterium. Hierzu wurden 20 pädagogische Fachkräfte, hälftig auf Hessen und Bayern verteilt waren, in Leitfadeninterviews befragt.

Als Ergebnis wurde ähnlich der Studie von Schipper und Rother (2010) die soziale Entwicklung (Verhalten und Handeln des Kindes in der Gemeinschaft) als aus der Sicht der Befragten wichtigstes Schulfähigkeitskriterium genannt.

Es folgten die kognitive Entwicklung, die Ausdauer, das Aufgabenverständnis, die Konzentration bei Leistungsbemühungen und die Fähigkeit zu längerem Stillsitzen. Neben den genannten Bereichen wurden auch körperliche und motorische Merkmale als relevante Schulfähigkeitskriterien betrachtet.

Die Anstrengung des Kindes und sein Wunsch, bestimmte Aufgaben zu erfüllen und anzunehmen, sind sehr bedeutsam für die Erzieher\*innen. Schließlich ist die Selbstständigkeit des Kindes, z.B. das Ankleiden oder Ordnung halten, ebenfalls wichtig für dessen Schulfähigkeit. Diese Kriterien neben den kognitiven Aspekten wie Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Sprachfertigkeit dienen als Orientierung für die Gestaltung und Evaluation eines gelingenden Übergangsprozesses. Basierend auf diesen Kriterien kann festgestellt werden, dass es zur Bewältigung eines erfolgreichen Übergangs besonderer Maßnahmen bedarf, nämlich sowohl der Beachtung dieser Prozesse als auch der Partizipation von Kindern, Eltern und Pädagog\*innen aus Kindertageseinrichtungen und Schulen (vgl. Plehn, 2013, S. 223ff).

Von Juli 1988 bis März 1999 beteiligte sich das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München mit einer Studie an der internationalen Diskussion über die Transition von Familien mit erstgeborenen Schulkindern. Diese Studie thematisierte die Perspektiven von 162 Kindern und ihren Eltern und basierte auf Fragebögen, die von den Eltern und den Fachkräften in Kindergärten am Ende der Kindergartenzeit ausgefüllt und anschließend von Forscher\*innen ausgewertet wurden. 27 der 162 Kinder wurden am Ende der Kindergartenzeit und drei bzw. sechs Monate nach dem Schuleintritt interviewt. Außerdem wurden die ersten Halbjahresaufzeichnungen der Schule betrachtet. Die Fragen konzentrierten sich auf verschiedene Aspekte des ÜKG, z.B. zum Übergang in den Kindergarten, zur Schulvorbereitung seitens der Familie und des Kindergartens, zur Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern sowie zu kindlichen Kompetenzen und Erwartungen von Kindern und Eltern. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass es eine kleine Gruppe von Kindern gibt, die sich nicht auf die Schule freut. Diese Kinder waren von Anfang der Kindergartenzeit an isoliert und konnten sich morgens nur schwer von ihren Eltern trennen. Auch war es für sie schwierig, Freund\*innen zu finden und sich schrittweise den Erzieher\*innen zu öffnen und Beziehungen zu ihnen aufzubauen. Gleichzeitig brauchten die Eltern dieser Kinder üblicherweise länger als andere Eltern, um dem Kindergarten zu vertrauen und sich an Aktivitäten zu beteiligen. Das bedeutet, dass die ohnehin isolierten Kinder im Mittel bei der Entwicklung der sozialen Kontakte im Kindergarten wenig

Unterstützung seitens ihrer Eltern haben. Hieraus folgt unmittelbar, dass es für die Bewältigung des ÜKG sehr wichtig ist, dass Eltern ihr Kind aktiv unterstützen (vgl. Griebel und Niesel, 1999, S. 8ff).

Sauerhering und Solzbacher untersuchten die Übergangsbewältigungskriterien mit Hilfe einer Online-Befragung und von Interviews mit Erzieher\*innen und Lehrer\*innen im Zeitraum von 2009 bis 2011. Nach Auswertung der Antworten auf die Fragen, worauf die Erzieher\*innen bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schule besonderen Wert legen und was sie glauben, was die Grundschullehrer\*innen von ihnen an Schulvorbereitung erwarten, zeigten die Ergebnisse Folgendes:

- Die größte Zustimmung bei Erzieher\*innen wie auch bei Lehrer\*innen erfuhren die Förderung sozialer Kompetenzen.
- Die Bedeutung kognitiver Kompetenzen wurde von den Befragten als weniger relevant eingeschätzt, mit Ausnahme sprachlicher und motorischer Fähigkeiten.
- Es ist klar, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule für den ÜKG ist.
- Während sich die Erzieher\*innen auf die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder konzentrierten, vermuteten sie bei den Lehrer\*innen eine Konzentration auf die Stärkung der Fähigkeiten der Kinder, die direkt auf die Bewältigung des Unterrichtsgeschehens zielen (vgl. Sauerhering & Solzbacher, 2013, S. 6ff).

Eine Studie von Wildgruber und Griebel im Jahr 2016 ermittelte die folgenden Kriterien zum erfolgreichen ÜKG:

- Das Kind fühlt sich in der Schule wohl.
- Das Kind erlebt gute soziale Beziehungen.
- Das Kind zeigt Leistungsbereitschaft und Motivation zum Lernen.
- Das Kind erwirbt ein positives Selbstbild und Selbstständigkeit.

Das Ziel der Studie war, durch eine Recherche nationaler und internationaler Studien aufzuzeigen, was einen erfolgreichen Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule bzw. einen erfolgreichen ÜKG ausmacht. Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen und Lehrpläne für Grundschulen wurden analysiert, um

darzulegen, inwieweit die Rahmenbedingungen für einen anschlussfähigen Übergang gegeben sind. Aus den Ergebnissen wurde schließlich abgeleitet, welches Wissen und welche Kompetenzen Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich benötigen, um den Übergang effektiv gestalten zu können. Es gab verschiedene Faktoren, die den Erfolg von Übergängen beeinflussen:

- Zunächst wurden soziodemographische Faktoren wie das Geschlecht des Kindes, dessen Alter bei der Einschulung und ein möglicher Migrationshintergrund genannt.
- Eine hohe Bedeutung haben auch die kognitiven Kompetenzen des Kindes, insbesondere in den Bereichen der sprachlichen und mathematischen Vorläuferkompetenzen, sowie die Anpassung von Kindern an Veränderungen, die mit dem Schulstart verbunden sind.
- Die elterlichen soziodemographischen Faktoren sowie der sozioökonomische Hintergrund und die Anzahl der Kinder in der Familie haben einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes in der Schule. Nicht zuletzt gelten die Qualität des Unterrichts sowie die Beziehung Schulkind–Lehrkraft als weitere Faktoren für einen erfolgreichen Übergang (vgl. Wildgruber und Griebel, 2016, S. 13).

Zu den kognitiven Faktoren, die den ÜKG beeinflussen, heißt es:

*“Kognitive Faktoren stehen im Zentrum vieler Forschungsstudien zur Schulfähigkeit von Kindern. Betrachtet man kognitive Faktoren unter dem Blickwinkel der Intelligenz, so ist zwischen fluiden und kristallinen Anteilen der Intelligenz zu unterscheiden. Mit fluiden Anteilen der Intelligenz sind biologisch fundierte und relativ lernerfahrungsunabhängige kognitive Fähigkeiten wie die Verarbeitungsgeschwindigkeit des Gehirns oder auch das Arbeitsgedächtnis selbst gemeint. Kristalline Anteile der Intelligenz beziehen sich auf lernerfahrungsabhängige Fähigkeiten, weshalb sie für die Pädagogik von besonders großem Interesse sind.“*  
(Wildgruber & Griebel, 2016, S. 13)

### **2.6.3.2 Evaluierte Modellprojekte zu unterschiedlichen Formen der Kooperation zwischen Kindergarten, Grundschule und Eltern beim Übergang**

Der Übergang kann besser gestaltet werden, wenn die Bildungsziele und -inhalte von Kindertageseinrichtungen und Schulen aufeinander abgestimmt werden. Und das setzt voraus, dass das Elternhaus, Kindertageseinrichtungen und Schulen zusammenarbeiten (vgl. Niesel & Grieben. 2013. S. 8). In den Jahren nach der PISA-Studie 2000 sind in Deutschland bezüglich des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich verschiedene Projekte initiiert worden, in denen Forschungserkenntnisse gewonnen und eine Fülle an Materialien erarbeitet wurden (vgl. Donie, u.a. 2019, S. 344).

Das Modellprojekt Kindergarten der Zukunft in Bayern (KiDZ) von 2004 bis 2009 war ein Projekt zur individuellen frühen Förderung von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren. Es untersuchte die Verzahnung der beiden Bildungsbereiche Kindergarten und Grundschule mit dem Ziel, den Übergang kontinuierlich zu gestalten. Die Stichprobe umfasste insgesamt 191 Kinder, 138 aus neun Kindergartengruppen einer Modellgruppe und 53 aus sieben Kindergartengruppen in der Kontrollgruppe. Das Projekt konzentrierte sich auf die frühe, individuelle und begabungsgerechte Förderung der drei- bis sechsjährigen Kinder, die an persönliche Vorerfahrungen anknüpft. Wie Kluczniok u. a. (vgl. Kluczniok, Anders & Roßbach, 2015, S. 129ff) feststellen, wurde der Übergang in die Schule im Kontext des Transitionsansatzes oft als Problemstelle bezeichnet. Im Projekt KiDZ wurden Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule zur Erleichterung des Übergangs vorgeschlagen. Dabei ging es vor allem um die Abklärung der Fragen, für welche Kinder der ÜKG aus Sicht der Eltern problembehaftet ist und von welchen Merkmalen auf Seiten des Kindes und der Eltern eine positive Bewältigung abhängt. Außerdem wurde im Rahmen des Projekts untersucht, ob die Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule tatsächlich den Übergang erleichtern. Die Befunde wiesen insgesamt nicht auf bedeutsame Übergangsprobleme hin. Kindbezogene Merkmale stellten sich für die Übergangsbewältigung als relevant heraus, wohingegen Kooperationsmerkmale untergeordnet waren. Die Daten, die im Rahmen des Projekts gesammelt wurden, können im Vergleich zu anderen Studien herangezogen werden, um die Auswirkungen intensiver Kooperation auf verschiedene Aspekte der Übergangsbewältigung zu untersuchen. Die Evaluation nutzte Daten des ÜKG, um die

möglichen Übergangsprobleme und deren Einflüsse auf das Übergangserleben zu untersuchen. Die Daten stammten aus Befragungen der Eltern sowie aus Kompetenztests.

Um die Übergangsbewältigung und mögliche Einflüsse auf das Übergangserleben zu identifizieren, wurden vier Bereiche der Bewältigung ausgewählt, nämlich bezüglich kognitiver, sprachlicher, sozialer und schulischer Anforderungen. Diese vier Bereiche der Bewältigung wurden in den meisten Entwicklungsmodellen auch als die meist zentralen oder konstitutiven Entwicklungsbereiche umschrieben (A. Freud, 1965). Um zu ermitteln, inwieweit kindliche Kompetenzen vor dem Übergang in die Grundschule das Übergangserleben beeinflussen, wurden Fähigkeiten am Ende der Kindergartenzeit im Wortschatz und im Rechnen herangezogen. Um den Einfluss der genannten Variablen auf das Übergangserleben aus Sicht der Eltern zu untersuchen, wurde ein schrittweiser Regressionsanalytischer Ansatz auf Basis der im Projekt KiDZ gesammelten Daten gewählt. Umfangreiche Daten zu den Kindern wurden über standardisierte Elternbefragungen sowie Kompetenztests erhoben. Zudem wurden zwei Skalen gebildet, die ihrerseits aus vier Items bestanden und die Zufriedenheit der Eltern mit der Vorbereitung auf die Grundschule im Kindergarten rückblickend erfassten. Die Analyse der Ergebnisse erfolgte mittels deskriptiver Statistiken sowie bi- und multivariater Modelle.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die Mehrheit der untersuchten Schulkinder keine Übergangsprobleme hat und nur für eine kleine Gruppe von Kindern Schwierigkeiten beim Übergang bestanden. Bei den beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren zeigten Kinder aus den Vergleichskindergartengruppen nach Einschätzung ihrer Eltern eine bessere Übergangsbewältigung. Außerdem fanden sich in anderen KiDZ-Analysen bei objektiven Kompetenzmaßen (z.B. Wortschatz, Rechnen) sowie bei sozial-emotionalen Indikatoren (z.B. Wohlbefinden, Lernfreude) keine Hinweise auf Nachteile der KiDZ-Kinder. Im Gegenteil erreichten diese Kinder bessere Ergebnisse am Ende ihrer Kindergartenzeit, insbesondere in den Rechenfähigkeiten, wobei dies durch eine bessere Förderqualität in den KiDZ-Gruppen begründet sein kann. Ein schwierigerer Übergang der KiDZ-Kinder könnte auch daraus resultieren, dass einige der Lehrkräfte nicht auf Kinder mit entsprechend höheren Kompetenzen (im Vergleich zu anderen Schulanfänger\*innen) eingestellt sind und diese Kinder dementsprechend

weniger optimal aufgenommen und gefördert wurden. Es fiel auf, dass der Übergang hinsichtlich der kognitiven und sprachlichen Anforderungen bei älteren Kindern schwieriger war als bei jüngeren Kindern. Dies könnte ein positives Indiz für ein jüngeres Einschulungsalter oder vorzeitige Einschulungen sei (vgl. Kluczniok, Anders & Roßbach, 2015, S. 130ff). Gleichzeitig wurde einschränkend festgestellt, dass es sich bei KiDZ um eine kleine Stichprobe handelt, die zudem regional (Bayern) begrenzt ist. Somit sind Aussagen nicht auf ganz Deutschland beziehbar. Ferner wurde in den Analysen nur die elterliche Einschätzung des Übergangserlebens sowie der Kooperationsmaßnahmen berücksichtigt.

Das in den Jahren 2005 bis 2009 von den fünf Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen durchgeführte Projekt “Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität von Kindertagesstätten und Grundschulen und Gestaltung des Übergangs“ (TransKiGs) fokussierte sich auf den ÜKG, wobei die unterschiedlichen Aspekte des Übergangs in den Blick genommen wurden mit dem Ziel, die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen auf unterschiedlichen Ebenen strukturell, inhaltlich und nachhaltig zu verbessern und somit den Übergang für die Kinder optimal zu gestalten. Dabei wurden jeweils Tandems aus einer Kindertagesstätte und einer Grundschule sowie Tripel aus zwei Kindertagesstätten und einer Grundschule gebildet. Jede Einrichtung wurde durch mindestens eine Person (Erzieher\*innen bzw. Lehrer\*innen) vertreten.

Ein besonderer Schwerpunkt von TransKiGs lag auf der Entwicklung der Transferfähigkeiten zur Übergangsgestaltung. Durch die Vernetzung von Fragebogenerhebung und Experteninterviews wurden eine Reihe von Bedingungen für den gelungenen Transfer identifiziert:

Die Erzieher\*innen in den Kitas und die Lehrer\*innen in den Grundschulen

- erarbeiten sich ein gemeinsames Bildungsverständnis
- planen und realisieren gemeinsame Projekte mit Schul- und Kitakindern in Kita und Grundschule
- zeigen sich ihre Bereitschaft und Motivation, Neues zu erproben und entwickeln

- definieren ihren gemeinsamen Bildungsbedarf und planen genügend Zeit für die Umsetzung der erforderlichen Änderungen sowie Unterstützung durch Fortbildung ein.<sup>13</sup>

Die Schritte zur Erreichung der Projektziele sind in den fünf teilnehmenden Bundesländern unterschiedlich. In Berlin, Bremen und Thüringen fungieren sogenannte Tandems von Mitarbeiterinnen aus Kindergarten und Grundschule als Entwicklungs- und Erprobungskontexte für innovative Kooperationsformen zwischen beiden Bildungsbereichen. Während in Brandenburg der Fokus auf der Ebene der abgestimmten fachlichen Steuerung beider Bereiche liegt, geht es in Nordrhein-Westfalen vorrangig darum, Beispiele guter Praxis der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich zu erfassen, zu vernetzen und zu verbreiten (vgl. Liebers & Schmidt, 2009, S. 8ff).

Das von 2005 bis 2007 durchgeführte Projekt „Tanussteiner Modell: Vernetzung Kindergarten-Grundschule“ ist ein Teilprojekt der LERNENDEN NETZWERK REGION Rheingau-Taunus. Das auf Initiative der Bildungsbeauftragten der Stadt Tanusstein entwickelte Modell vernetzt die Tanussteiner Grundschulen und Tageseinrichtungen für Kinder, um allen Tanussteiner Kindern einen chancengleichen Übergang vom Kindergarten in die Schule zu ermöglichen und um die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschulen beim ÜKG zu verbessern. Diese Vernetzung dient zudem der Umsetzung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Der begonnene Bildungsprozess wurde seit Abschluss des Projekts kontinuierlich fortgesetzt. Die in den Jahren 2005 bis 2018 erfolgten Maßnahmen wurden im Internet dokumentiert. Dabei wurde seit Ende 2014 das Konzept ausschließlich mit den jeweiligen Erziehungspartner\*innen, Fachreferent\*innen und der Bildungsbeauftragten der Stadt Tanusstein gemeinsam umgesetzt, angepasst und verfeinert.

Das übergeordnete Ziel des Tanussteiner Modells war, die vorschulische Bildung und die schulische Bildung stärker als einen Gesamtprozess miteinander zu verbinden und

---

<sup>13</sup> Hofmann, J. (2009). Lenkungsgruppe TransKiGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKiGs. [Hrsg.]. Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar: verlag das netz 2009, 64 S., Unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2775/pdf/A\\_Bericht\\_25\\_09\\_2\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2775/pdf/A_Bericht_25_09_2_D_A.pdf)

somit „Unstetigkeiten“ beim ÜKG zu reduzieren. Dieses Ziel schließt sich dem aktuellen Fokus der Entwicklungstheoretischen Modelle an, wobei die Kontinuität in der Diskontinuität im Laufe der Kinderentwicklung und der Lernprozesse betont wird. Das Modell bietet einen Orientierungsrahmen, der jeweils unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen konkretisiert werden muss. Auf dieser Grundlage wurde ein Praxishandbuch erarbeitet, das die Maßnahmen und Angebote zum Erreichen der Bildungsstandards beschreibt. Während in Taunusstein Grundschulen und Kindergärten bereits auf einem hohen pädagogischen Niveau arbeiten, soll das Praxishandbuch eine weitere Optimierung des ÜKG im Rahmen des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für die Taunussteiner Erzieher\*innen und Grundschullehrer\*innen ermöglichen. Nach Aufbau nachhaltiger bildungsbereichsübergreifender Kooperationsstrukturen zwischen den ursprünglich am Projekt teilnehmenden Kindergärten und Grundschulen soll das Projekt auch in Zukunft auch auf andere hessische Gemeinden ausgedehnt werden (vgl. Brandel, u.a. 2010, S. 18f).

In der Grundschulforschung hat die Perspektive des Kindes in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das Projekt WEGE in die Grundschule (Wissen, Erwartungen und Gefühle von Kindern im Elementarbereich im Übergang in die Grundschule) befasste sich im Rahmen des Forschenden Lernens mit der Perspektive von Kindern im letzten Kitajahr und im ersten Schuljahr. Es fokussierte das Ziel, den Übergang von der Kita in die Grundschule zu einem für Studierende relevanten Thema zu machen, indem es sie in den Forschungsprozess miteinbezieht. Dementsprechend wurden die folgenden drei Hauptfragen, welche die Kinder im Transitionsprozess in den Mittelpunkt stellen, gestellt:

- Über welches Wissen über schulisches Leben und Lernen verfügen sie?
- Welche Erwartungen an die Grundschulzeit und an das Grundschulkind gehen damit einher?
- Mit welchen Gefühlen über die anstehende Grundschulzeit und die Veränderungen, die der Übergang mit sich bringt, setzen sich Kinder auseinander?

Im Zeitraum von 2016 bis 2018 wurden Leitfadeninterviews mit Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten im letzten Kindergartenjahr und im ersten Schuljahr von Studierenden des Lehramts Grundschule durchgeführt, und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Auf der individuellen Ebene zeigten die Ergebnisse, dass sich fast die Hälfte der Kinder (44%) bereits mit ihrer aktuellen Rolle als Vorschulkind auseinandersetzt. Einige Aussagen konzentrierten sich nur auf notwendige schulnahe Kompetenzen (Stillsitzen und Zuhören oder Konzentration). Konkreter waren Aussagen darüber, inwiefern die Kinder tatsächlich die lernzielnahen Kompetenzen wie das Lernen, Rechnen oder Schreiben besitzen (57,3%) oder noch nicht (42,7%). Die Aussagen zur Bewältigung positiver Emotionen wurden besonders häufig genannt (88,4%) im Vergleich zu negativen Emotionen (47,7%). Ausdrücke von negativen Gefühlen wurden stärker mit bestimmten Erwartungen verbunden, wie z.B. dem Verlust eines Freundes/einer Freundin oder die Möglichkeit von Konflikten mit älteren Kindern. In Bezug auf die möglichen Veränderungen auf der interaktionalen Ebene schien es, dass der Verlust der Erzieher\*innen ein halbes Jahr vor der Einschulung keine Rolle spielte (0,3%). Genauso wurde der Bezug auf die neuen Lehrkräfte von Kindern wenig hergestellt. Anders ist es beim Verlust von Freundschaften, hier zeigte etwa ein Viertel der Kinderinterviews (23,5%), dass die Kinder den Verlust von Freundschaften thematisierten. Aussagen über die Aufnahme neuer Beziehungen zu Kindern (54,6%) sowie über das Wiedersehen bekannter Kinder in der Grundschule (82,8%) wurden häufiger gefunden. Ein klarer Unterschied zwischen den Subkategorien fiel auf der kontextuellen Ebene auf. Weitere Aussagen, wie z.B. die zur Leistungsbewertung in der Schule (5,3%) und zu den Unterschieden zwischen dem Vormittagsunterricht und der Ganztagschule (8,3%) wurden wenig genannt. Ein Großteil der Kinder konnte einige Merkmale der Schule beschreiben (wie z.B. Schulgebäude und Klassenräume etc.). Besonders wichtig waren die Kenntnisse über das verbindliche Curriculum der Schule (Lesen, Rechnen und Schreiben). Diese wurden von fast allen Kindern verbalisiert (93,4%). Äußerungen zu den Unterschieden zwischen der Kita und Grundschule fanden sich bei mehr als der Hälfte der Kinder (60,3%), von ihnen wurden z.B. Aussagen zu erwarteten Einschränkungen getroffen, die sich in der Gegenüberstellung von Spielen und Lernen zeigten (vgl. Hein; Streffer, 2019, 327ff).

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurden die zwei Perspektiven Kontinuität und Diskontinuität im Sinne von Anschlussfähigkeit unterschieden.

Im Projekt LibeILe wurden diese beiden Perspektiven genauer betrachtet und am Beispiel literacy-bezogener, analoger Lerngelegenheiten differenziert analysiert (vgl. Henke, 2018, S. 197f).

In diesem Kontext erklärten Kluczniok und Roßbach, dass es nicht um ein Entweder-oder gehen kann, sondern dass auf allen Bildungsebenen entwicklungs- lern- und bildungsförderliche Verfahren angeboten werden sollen, die sich auf die Allgemeinentwicklung des Kindes konzentrieren. Daher ist es besonders wichtig bei der Gestaltung des Übergangs, die Strategien von Kontinuität und Strategien zur pädagogischen Nutzung von Diskontinuitäten zu ergänzen. (Kluczniok/Roßbach 2014, S.19).

Für den Bildungsbereich Literacy kann im Hinblick auf die Förderung von phonologischer Bewusstheit und Schrifterfahrungen gezeigt werden, dass diese Indikatoren für weitere erfolgreiche Bildung für den Bereich Schriftsprache sind. Im Jahr 2012 stand im Rahmen einer qualitativen Studie des Projekts die Fragestellung, wie Anschlussfähigkeit im Sinne von Kontinuität und Diskontinuität von der Kita in die Grundschule am Beispiel von literacy-bezogenen, analogen Lerngelegenheiten gestaltet wurde.

Für die Gestaltung von Anschlussfähigkeit wurden vier Ebenen unterschieden:

1. eine subjektbezogene und systemische Ebene
2. eine institutionelle bzw. strukturelle Ebene
3. eine inhaltliche, curriculare bzw. konzeptionelle Ebene
4. eine professionsspezifische Ebene

Im Projekt LibeILe lag die Konzentration auf der dritten Ebene mit dem Ziel, die bildungsbereichs-didaktischen Merkmale von literacy-bezogenen, analogen Lerngelegenheiten in Kita und Grundschule in Bezug auf ihre Anschlussfähigkeit zu identifizieren.

Über einen Zeitraum von neun Monaten wurde eine Fortbildungsreihe mit insgesamt vier Workshops und 14 Pädagog\*innen aus vier Kitas und zwei Grundschulen durchgeführt. In den Workshops entwickelten die Pädagog\*innen gemeinsam literacy-bezogene, analoge Lerngelegenheiten zu den beiden Bereichen „Umgang mit Bilderbüchern“ und „Schriftsprache in der Umwelt“. Die Lerngelegenheiten wurden von der Projektleitung gefilmt. In Ergänzung zu den gefilmten Lerngelegenheiten wurden mit den beiden Professionsgruppen auch leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Als Ergebnisse der Auswertung der Videografien und Interviews wurden Aspekte von Kontinuität und Diskontinuität gefunden. Diese Auswertung erfolgte mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). In den Videos zu den Lernkomponenten (Initiation/Orientierung und Reflexion/Präsentation) konnte die Kontinuität bei der Nutzung von bildungsbereichs-didaktischen Medien festgestellt werden. In den zehn ausgewerteten Interviews konnten mehr Codings (Hinweise) zur Gestaltung von Kontinuität als zur Gestaltung von Diskontinuität gefunden werden. Nach Angaben der Erzieher\*innen und Pädagog\*innen der Grundschule wurde die Kontinuität durch den Einsatz von Medien gestaltet, während bei der Gestaltung von Diskontinuität von den pädagogischen Fachkräften die Berücksichtigung eines spiralförmigen Curriculums angeführt wurde, innerhalb dessen der Inhalt eines Bildungsbereichs in der Kita erstmalig erfasst und in der Grundschule dann erneut aufgenommen wurde (vgl. Henke, 2018, S. 197ff).

### **2.6.3.3 Übergangsprozess (Erfahrung mit der neuen Schuleingangsstufe)**

Es gibt in vielen Bundesländern Erfahrungen mit der veränderten Schuleingangsphase. Dadurch können einige der Probleme vermieden und der Übergang erleichtert und flexibilisiert werden.

Klassenverbände einer flexiblen Eingangsstufe werden von Schüler\*innen im ersten, zweiten oder dritten Schuljahr besucht. In jeder Klasse gibt es etwa 25 Kinder, die ihren jeweiligen eigenen Hintergrund und individuellen Lernfortschritt in die Klasse einbringen. Diese Heterogenität ermöglicht es, dass die Schüler von- und miteinander lernen. Die Kinder bleiben normalerweise zwei Jahre in der flexiblen Eingangsstufe.

Die Kinder, die in ihrer Lern- und Sozialentwicklung sehr schnell Fortschritte machen, haben die Möglichkeit, bereits nach einem Jahr die Jahrgangsstufe 3 zu besuchen. Auf der anderen Seite können diejenigen Kinder, die nach zwei Jahren die notwendigen

Kompetenzen noch nicht erworben haben, die flexible Eingangsstufe in einem dritten Schuljahr besuchen. In Bayern startete im Schuljahr 2010/2011 der vierjährige Schulversuch „flexible Grundschule“ unter Beteiligung von zunächst 20 Grundschulen, der im Schuljahr 2012/2013 um 69 auf insgesamt 89 Grundschulen erweitert wurde. Der Schulversuch erfolgte in Kooperation der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Der Schulversuch hatte zum Ziel, dass Schüler\*innen einen Weg finden, ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen sowie ihrer individuellen Lernentwicklung bestmöglich gerecht zu werden. Für jedes Kind sollte es genügend Zeit geben, um die vorgesehenen Kompetenzen zu erwerben. Dementsprechend sah die flexible Grundschule ein passgenaues und individualisierendes Lernangebot für die Eingangsstufe, d. h. die Jahrgangsstufen 1 und 2, und enthielt auch Kernelemente, die sich auf die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes konzentrierten. Im Zusammenhang mit dem ÜKG konnte in dem Schulversuch gezielt auf die Biografie des Kindes Rücksicht genommen und an Vorerfahrungen der Kinder angeknüpft werden (vgl. Werner, ua.2014. S. 13).

Durch die Beobachtung der Lern- und Leistungsentwicklung sowie die Auswertung von Fragebögen für Eltern, Lehrkräfte, Schüler\*innen und Schulleitungen zeigten die Ergebnisse dieses Schulversuchs, dass

- die flexible Verweildauer angenommen und die Zurückstellungsquote gesenkt wurde,
- die Schüler\*innen am Ende der flexiblen Eingangsstufe über grundlegende sprachliche, mathematische und methodische Kompetenzen verfügten,
- die Schüler\*innen über ein positives Selbstkonzept verfügten,
- die Eltern mit dem Schulversuch, basierend auf ihren Erfahrungen und Beobachtungen, zufrieden waren und
- die Schüler\*innen im Modellversuch besonders gut gefördert werden konnten (vgl. Werner, u.a. 2014.S. 11ff).

Auch Hessen bietet seit 2007 für die Grundschulen die Möglichkeit, den Schulanfang flexibel zu strukturieren. Die Strukturierung ergibt sich durch einige Ideen und Impulse zur Umsetzung des flexiblen Schulanfangs, die in den wesentlichen Grundsätzen des „Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ aufgegriffen wurden. Ziel des flexiblen Schulanfangs ist es, den Kindern mit ihren

unterschiedlichen Lernausgangslagen gerade am Anfang ihrer Schullaufbahn in stärkerem Maße gerecht zu werden und alle Kinder individuell zu fördern, sowie die Bedingungen des Lehrens und Lernens im flexiblen Schulanfang zu untersuchen. Dementsprechend standen die folgenden Fragestellungen im Mittelpunkt:

- Was verändert sich für das Lehren im flexiblen Schulanfang für die Lehrkräfte?
- Wie muss eine differenzierte Lernumgebung gestaltet sein, damit Schülerinnen und Schüler darin ihre Fähigkeiten erweitern?
- Welche Lernformen gibt es in der Schule, welche werden in theoretischen Konzepten favorisiert, und wie sind die Unterschiede zu überwinden?
- Welche Themen sind in Bezug auf den flexiblen Schulanfang dauerhaft präsent in den Kollegien, was ist in der Literatur zur Schulentwicklung hierzu zu lesen und wie lässt sich daraus eine gemeinsame Perspektive für die Praxis entwickeln?

Die Idee eines flexiblen Schulstarts ist eine freiwillige Entscheidung für jede Grundschule, bei der alle notwendigen Veränderungsschritte auf die gesamte Schule abgestimmt werden müssen. Im Fall einer entsprechenden Entscheidung werden alle Kinder mit Beginn der Schulpflicht in die Grundschule aufgenommen und in gemischten Gruppen der Jahrgangsstufen 1 und 2 eingeschult, kein Kind wird zurückgestellt. Mit dieser Entscheidung beginnt ein langfristiger Schulentwicklungsprozess, der sorgfältig geplant und innerhalb eines vereinbarten Zeitrahmens organisiert werden sollte. Die Motivation hierzu kann von der Schulleitung, dem Schulleitungsteam oder auch von einzelnen Kolleg\*innen kommen. Die Erfahrung vieler Schulen, die einen solchen flexiblen Schulanfang gewählt haben, zeigt, dass die meisten Lehrkräfte nach einer bestimmten Zeit der aktiven Teilnahme an diesem Versuch von dem Konzept überzeugt sind.

Die erfolgreiche Durchführung des Schulversuchs „Neukonzeption der Schuleingangsphase“ in Hessen hat zur Übernahme des Konzepts eines flexiblen Schulanfangs in das Hessische Schulgesetz geführt.

Folgende weitere Punkte kennzeichnen den flexiblen Schulanfang:

- Neben den Lehrer\*innen sind auch Sozialpädagog\*innen beim flexiblen Schulanfang tätig. Sie bilden zusammen ein pädagogisches Team.

- Die Schule kann sich entscheiden, einen zweiten Einschulungstermin zum Schulhalbjahr anzubieten.

Die Lehrer\*innen stehen in der flexiblen Schule vor der Herausforderung, Klassen zu unterrichten, in denen die Kinder mit unterschiedlichen Anforderungen gemeinsam lernen müssen. Es wird erwartet, dass die Lehrkräfte die individuellen Lernbedingungen der Schüler\*innen diagnostizieren, die unterschiedlichen Ansätze zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen umsetzen, individuelle Leistungsrückmeldungen geben, sowie das selbstständige, kooperative und selbstverantwortliche Lernen fördern.

Um die Unterrichtsqualität und die Weiterentwicklung der Schule zu erreichen, sollte die Umsetzung des flexiblen Schulanfangs der Schule regelmäßig überprüft werden. Dafür können Umfragen durchgeführt werden. Aber auch die Vernetzung mit den anderen Schulen, die in derselben Weise arbeiten, beinhaltet eine Reflexion über den eigenen Schulentwicklungsprozess (vgl. Nieswandt u.a, 2016, S. 6ff).

#### **2.6.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes**

Die Forschung zum Übergang findet im Rahmen verschiedener nationaler und internationaler Modelle, Studien oder im Kontext von Projekten zu einer neuen Schuleingangsstufe statt, und hat dafür vielfältige Untersuchungsinstrumente hervorgebracht, besonders Fragebögen (wie z.B. im Schulversuch flexible Grundschule in Bayern von 2010 bis 2013: Fragebögen für Eltern, Schüler, Lehrkräfte, und Schulleitung), die sich auf die Verbesserung der Fähigkeiten der Kinder durch die Verwendung von neuen Methoden konzentrieren, und die Forderung alle Kinder sinnvoll und problemlos einzuschulen. Die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurde auch in verschiedenen Modellprojekten in unterschiedlicher Weise bearbeitet (TransKiGs Modell 2008-2009 / Fragebogen für Eltern neben Experteninterviews, IFP Modell in München 1988-1998 / Fragebögen für Eltern und Fachkräfte, Taunussteiner Modell 2005-2007, Modellprojekt KIDS von 2004 bis 2009 in Bayern/ Fragebögen an die Eltern, Projekt LibeILe 2012 / leitfadengestützte Interviews und Projekt WEGE von 2016 bis 2018 / Leitfadeninterviews). Einige internationale Studien haben sich auch auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule als

Faktor für den erfolgreichen Übergang konzentriert (Ahtola 2011 und bifie in Österreich 2017).

In Bezug auf die Kriterien eines erfolgreichen Übergangs betonten auch mehrere Studien die sozial-emotionalen, selbständigen und kognitiven Kompetenzen des Kindes neben anderen Fähigkeiten als wichtige Kriterien des Übergangs. Diese Kriterien und Verbesserungsmaßnahmen wurden durch die Nutzung von Fragebögen abgeleitet (wie z.B. die Studie von Sauerhering und Solzbacher / online Befragung der Erzieher\*innen und Lehrer\*innen oder durch Interviews wie z.B. die Schipper und Rother Studie 2010 / leitfadengestützte Experteninterviews mit den Schulleitungen, die Plehn Studie 2008/Leitfadeninterview durch eine qualitative Analysemethode, und auch die Metaanalysenstudie von Wildgruber und Griebel 2016). Das Forschungsvorhaben dieser Studien konnte entweder qualitativ oder quantitativ ausgerichtet sein und einige von ihnen haben beide Ansätze zusammen verwendet.

## **Kapitel 3: Bildungssysteme (Kindergarten und Grundschule) im Vergleich**

„Menschen verhalten sich in verschiedenen Kulturen in vielen Bereichen unterschiedlich, allerdings verhalten sie sich auch innerhalb der Kulturen nicht gleich. Es gibt also individuelle Unterschiede innerhalb von Kulturen“ (Abdulaziz, 2011, S.30).

Es besteht eine enge Beziehung zwischen Kulturen und deren Bildungssystemen. Da die vorliegende Arbeit eine vergleichende empirische Studie ist, die in den beiden Städten Kassel und Homs durchgeführt wird, ist es zunächst notwendig, sich einen Überblick über die unterschiedlichen Bildungssysteme (Kindergarten und Grundschule) und deren Entstehungsgeschichten in den beiden Ländern Deutschland und Syrien zu verschaffen.

Syrien ist ein Staat in Vorderasien und Teil des Maschrek. Mit rund 185.000 km<sup>2</sup> ist Syrien ungefähr halb so groß wie Deutschland. Die Bevölkerungszahl in Syrien ist 16.492.904 (Stand 2022). Die Zahl der Vertriebenen beträgt rund 6,9 Millionen. Ende 2021 gibt es weltweit rund 6,8 Millionen Flüchtlinge und Asylsuchende aus Syrien. Von ihnen leben rund 868.000 in Deutschland (Stand 2021). Homs ist eine bedeutende Stadt in Syrien und liegt im Westen Syriens. Sie ist mit ungefähr einer Million Einwohner\*innen die drittgrößte Stadt des Landes.

Deutschland ist ein Bundesstaat in Mitteleuropa. Er hat 16 Bundesländer. Die Fläche beträgt 357.588 km<sup>2</sup> bei einer Einwohner\*innenzahl von 83.237.124 (Stand Dezember 2021). Die Stadt Kassel (Fläche 106,8 km<sup>2</sup>) mit ihren 200.406 Einwohnern (Stand 31.12.2021), ist die einzige Großstadt Nordhessens und damit regionales Verwaltungs Wirtschafts- und Kultur-Zentrum.

Für die Auswahl von Kassel und Homs sind folgende Gründe ausschlaggebend:

- Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat ein enges Verhältnis sowohl zu Kassel in Deutschland also auch zu Homs in Syrien. Während sie zunächst 29 Jahre in Homs gewohnt hat, lebt sie seit mittlerweile 13 Jahren in Kassel.

- Aus Sicht der Autorin unterscheiden sich die beiden Städte kulturell, insbesondere im Bereich der Bildung im Kindergarten und der Grundschule. Diese Tatsache birgt zunächst ein großes Potenzial, dass beide Bildungssysteme aufgrund der Komplementarität voneinander lernen können.

### **3.1 Entstehungsgeschichte des Kindergartens in Deutschland und Syrien**

Die Entwicklung der Vorschul- und Betreuungsangebote steht in engem Zusammenhang mit den kulturellen Werten und sozialen, sozioökonomischen sowie politischen Faktoren. Dementsprechend unterscheiden sich die Systeme der Früherziehung erheblich zwischen beiden Kulturen Syrien und Deutschland, wobei die historische Entwicklung der Vorschulsysteme von Bedeutung ist.

#### **3.1.1 Entstehungsgeschichte des Kindergartens in Deutschland**

Das Bild vom Kind und seiner Erziehung und Entwicklung wandelte sich mit dem Beginn des 18. Jahrhunderts und hat mehr Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Sechtig u.a. 2014, S.255). Wegen der notwendigen mütterlichen Erwerbstätigkeit entstand der Betreuungsbedarf vor allem für Kinder von arbeitstätigen Familien, und die Frage nach außerfamiliärer Kinderbetreuung kam auf (vgl. Kluczniok, 2010, S.3). Bis Mitte des 19. Jahrhunderts wurden entsprechende Betreuungseinrichtungen wie z.B. Kinderpflegeeinrichtungen, Kinderschulen, Warteschulen oder Bewahranstalten institutionalisiert. Zu dieser Zeit wurde auch die Bezeichnung Kindergarten von Fröbel eingeführt und im Jahr 1840 wurde der erste Kindergarten in Thüringen eröffnet (vgl. Reyer.2021.S.518). Die Entwicklung des Kindergartens läuft nach dem zweiten Weltkrieg in der deutschen demokratischen Republik (DDR) anders als in der Bundesrepublik Deutschland (BRD). Die Kindergärten und Krippen wurden in der DDR bereits kurz nach dem zweiten Weltkrieg stark ausgebaut. Während in der DDR der Kindergarten ein nicht obligatorischer Teil des Bildungssystems war, wurde in der BRD der Kindergarten weiterhin dem Jugendhilfereich zugerechnet (vgl. Roßbach & Grell. 2012. S.333f).

Aufgrund der demographischen und wirtschaftlichen Entwicklung stieg in der BRD in den 60er Jahren die Nachfrage nach qualifizierter Ausbildung. Entsprechend erfolgten Reformen, in deren Zuge der deutsche Bildungsrat im Jahr 1970 einen Strukturplan

für eine Neuordnung des Bildungswesens vorlegte und es wurde entschieden, dass der Kindergarten (besonders der fünfjährigen Vorschulkinder) als Elementarstufe mit eigenem Bildungsauftrag dem Bildungssystem zugeordnet werden sollte (vgl. Sechtig u.a. 2014. S.256).

Mit zunehmender Globalisierung wächst das Interesse an der frühkindlichen Bildung seit den 1990er Jahren wieder an und wird intensiv in Politik, Wissenschaft und Praxis diskutiert. Auch die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule wurde erneut in den Blick genommen (vgl. Reyer. 2006. S. 214. Zitiert nach Meyer-Siever, 2015, S.9).

Im Zuge der Industrialisierung wurden viele Frauen erwerbstätig, dadurch stieg der Bedarf an institutionalisierten Formen der Kinderbetreuung, um die erwerbstätigen Frauen zu entlasten. Trotz aller Unterschiede in der Entwicklung des Vorschulsystems zwischen Ost- und West-Deutschland zeigt sich eine gemeinsame Richtung zur Verstärkung vorschulischer Betreuungsangebote. Die Vorschulerziehung ist in Deutschland in öffentlicher und freier Trägerschaft aufgebaut, so dass die Verantwortlichkeit für den jeweiligen Kindergarten beim Träger liegt. Der Besuch des Kindergartens ist nicht überall kostenpflichtig. Für den Zeitraum von bis zu 6 Stunden pro Tag dürfen z.B. in Hessen seit dem Kindergartenjahr 2018/2019 für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt keine Beiträge von den Eltern erhoben werden. Die Kita kann dann ins Geld gehen oder kostenlos sein. Das entscheidet jedes Land und jede Kommune für sich. In Berlin und Mecklenburg-Vorpommern sind auch die Kitas kostenfrei, in anderen Bundesländern zahlen Eltern dreistellige Beträge. Die Gebühren variieren nach der Einrichtung, dem Land, dem Alter des Kindes, der Anzahl der Kinder in der Familie und dem Einkommen der Eltern. Insbesondere ist der Kindergarten nicht Teil des Schulsystems und der Besuch eines Kindergartens erfolgt in Deutschland freiwillig. Zum vorrangigen Ziel eines Kindergartens zählt es, Kinder darin zu fördern, ihre soziale Bildung zu entwickeln sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Im Schnitt werden Kinder im Alter von 3 Jahren in den Kindergarten aufgenommen. Sie lernen anfänglich die Räumlichkeiten und Regeln kennen und knüpfen soziale Kontakte zu anderen Kindern. In dieser Zeit erleben sie eine gezielte Vorbereitung auf die Schule. Diese Vorbereitung umfasst die Vermittlung von z.B. Sozialkompetenz, Kreativität, Sprache, Selbsteinschätzung, Zusammenhalten und praktische Dinge wie den selbstständigen Besuch von Toiletten.

In den meisten deutschen Kindergärten arbeiten unterschiedliche pädagogische Fachkräfte wie Erzieher\*innen, Kindheitspädagog\*innen, Sozialpädagog\*innen, Kinderpfleger\*innen und Sozialassistent\*innen. Kindertageseinrichtungen sind unterschiedlich groß, wobei die Zahl der betreuten Kinder zwischen dreißig und mehreren Hundert variieren kann. Für den ÜKG relevant ist ein Vorschuljahr im Kindergarten, in dem Kinder vor Eintritt in die Grundschule durch regelmäßige Besuche der Grundschule auf den ÜKG vorbereitet und ihnen mögliche Ängste genommen werden. Häufig zeigen dabei Grundschul Kinder den Kindergartenkindern, was sie in der Schule erwartet, welche Aktivitäten in den Schulstunden im Vordergrund stehen und wie ein Schulalltag abläuft<sup>14</sup>.

Im Bericht der Europäischen Kommission über die allgemeinen Erziehungsziele im deutschen Kindergarten heißt es: „Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 haben die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung grundsätzlich die Aufgabe, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Die Aufgabe umfasst Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Die vorschulische Erziehung soll die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie Entwicklungsmängel ausgleichen, um den Kindern beste Entwicklungs- und Bildungschancen zu vermitteln. Die Kinder werden zur Entfaltung ihrer körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Möglichkeiten durch Spiel und andere kindgemäße Beschäftigungen angeregt und in das Zusammenleben in den Kindergartengruppen eingeführt sowie an einen geregelten Tagesablauf und die Gruppenregeln der Hygiene gewöhnt. Der Kindergarten hat darüber hinaus die Aufgabe, den Kindern entsprechend ihrer Entwicklung den Zugang in den Primarbereich zu erleichtern.“ (Abdulaziz, 2011, S.34f).

Basierend auf den statistischen Angaben des Bundesamts gibt es in Deutschland 17549 Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 2 bis 8 Jahren (ohne Schulkinder). Von ihnen befinden sich 5776 in öffentlicher und 11773 in freier Trägerschaft (Stand

---

<sup>14</sup> vgl. Allgemeine Informationen zum Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland, unter: <https://www.bundeselternnetzwerk.de/informationen-materialien/erziehungs-und-bildungssystem>

September 2021). Die Zahl der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen liegt in Hessen zum März 2021 bei ca. 167132 <sup>15</sup>.

Die Betreuungsquoten der Kinder in Kindergärten in den Bundesländern variieren im Bereich von etwa 88,96 % in Bayern und 90,8 % in Hessen, so dass tatsächlich der überwiegende Teil der Kinder vor dem Schuleintritt eine entsprechende Einrichtung besucht.

In Kassel stehen 5.760 Plätze für die 3- bis 6-jährigen Kinder zur Verfügung. Alle Betreuungsangebote sind stadtteilbezogen.<sup>16</sup>

### **3.1.2 Entstehungsgeschichte des Kindergartens in Syrien**

Die Kindergartenstätten in Syrien sind nicht verpflichtend und können auf eine 70-jährige Geschichte zurückblicken. Das syrische Wissensgesetz von 1933 bestimmte die Vorschulerziehung für Kinder von drei bis sechs Jahren als eine Stufe des Bildungssystems. (vgl. Nassief, 2005, zitiert nach Abdulaziz, 2011, S. 35). Allerdings ist die Etablierung der Kindergärten wegen der französischen Kolonisation sowie sozioökonomischer Faktoren sehr begrenzt geblieben. Nach der Unabhängigkeit des Landes im Jahr 1946 wurden zahlreiche Kindergärten gegründet.

Basierend auf den statistischen Angaben des Erziehungsministeriums existierten im Jahr 1963 317 Kindergärten mit 31.604 Kindern, während im Jahr 2001 die Zahl auf 1140 Kindergärten mit 108.319 Kindern gestiegen war (vgl. Hussein, 2003, zitiert nach Abdulaziz, 2011, S.35). Im Alter zwischen drei und sechs Jahren erhalten Kinder in Syrien die Möglichkeit, frühpädagogische Angebote in einem Kindergarten wahrzunehmen. Diese Angebote sind nicht verpflichtend, allerdings in der Regel gebührenpflichtig. Der sozioökonomische Status der Familie spielt bei der Teilnahme der Kinder an den Angeboten eine große Rolle. So ist der Anteil der Kinder mit einem hohen sozioökonomischen familiären Status gering im Vergleich zum Anteil der Kinder aus Familien mit einem niedrigeren oder mittleren sozioökonomischen Status. Analog zu den Verhältnissen im Schulwesen wird auch das Curriculum in

---

<sup>15</sup> Kindertageseinrichtungen nach verschiedenen Merkmalen, unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kindertageseinrichtungen-traeger.html>

<sup>16</sup> Bildung und Betreuung in Kassel selbstverständlich, unter: <https://www.findcity.de/?m=stadt-kassel-familieninfo-34112ba&p=00000007>

Kindergarteneinrichtungen durch das Bildungsministerium vorgegeben. Wesentliche Aspekte konzentrieren sich auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und die Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft. Ebenfalls gefördert werden sollen die Vermittlung emotionaler, sozialer und moralischer Werte sowie die Förderung kognitiver, sprachlicher und körperlicher Fähigkeiten. Ferner zielt das Curriculum auf die Vermittlung von Freude an Ordnung und Disziplin, von Respekt vor der Gemeinschaft sowie von Zuneigung zur Familie. Seit den 1990er Jahren besteht ein Tagespflegeangebot für arbeitende Mütter. Im letzten Jahr des syrischen Kindergartens beginnt bereits der Unterricht mit curricularen Anteilen der Grundschule als eine Art Vorbereitung auf den eigentlichen Grundschulunterricht im darauffolgenden Jahr. Selbstverständlich unterstützt diese Vorbereitung die Kinder in der Regel und erleichtert den ÜKG zumindest anfänglich hinsichtlich der Fähigkeit zu lernen<sup>17</sup>.

Gleichzeitig ist der Kindergarten eine Art „geschlossenes“ System, innerhalb dessen einige in Deutschland übliche Aktivitäten nicht anzutreffen sind. Hierzu gehören beispielsweise

- Ausflüge in die Umgebung (Wald, Felder, Gärten),
- Besuche bei Institutionen (Polizei, Feuerwehr, Theater, Kulturzentren) und
- wöchentliche Besuche der Grundschule zum Kennenlernen der neuen Umgebung.

Anhand dieser Beispiele lässt sich ein Aspekt des Unterschieds zwischen Syrien und Deutschland zeigen, wo die Angebote, die den Übergangsprozess vom Kindergarten in die Grundschule begleiten, unterschiedlich sind. Das Kindergartensystem in Homs ist das gleiche wie in allen syrischen Städten und genau wie oben dargestellt. Es ist erwähnenswert, dass es derzeit in Homs 237 private Kindergärten gibt und 22, die zum Bildungsamt gehören<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Hintergrundwissen für frühpädagogische Fachkräfte zu Herkunftsländern. Bildung in der Arabischen Republik Syrien. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. (o.J.), unter:  
[https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/02\\_steckbrief\\_syrien\\_final\\_2018.pdf](https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/02_steckbrief_syrien_final_2018.pdf)

<sup>18</sup> Projekt (Machen sie sich bereit, zur Schule zu gehen). Eine bahnbrechende Erfahrung in Kindergärten in Homs. (o.J.). Stand Juni 2022, unter:  
<https://www.hawaalsham.com/?p=91219>

## **3.2 Entstehungsgeschichte der Grundschule in Deutschland und Syrien**

### **3.2.1 Entstehungsgeschichte der Grundschule in Deutschland**

Bis Anfang des 20. Jahrhunderts respektive bis 1919 und damit zu Beginn der Weimarer Republik wurden die ersten vier Jahrgänge oder der achtjährigen Volksschule zugeordnet, die von Kindern aus ärmeren Familien besucht wurde, oder sie wurden durch Privatunterricht oder staatliche Vorschulen mit Vorbereitung auf den gymnasialen Bildungsweg für finanziell besser gestellte Familien (reichere Familien) abgedeckt. Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit geringerem sozioökonomischem Hintergrund bleibt bis in die Gegenwart hinein ein ungelöstes Problem der Grundschule.

Mit dem Beginn der Weimarer Republik im Jahr 1919 wurde in Deutschland der Grundschule ihre Rechtsgrundlage und ihre Verbindlichkeit zugesprochen. Eine Grundschuldauer von vier Jahren wurde erstmalig durch das Reichsgrundschulgesetz von 1920 verankert. In der Verfassung vom 11.08.1919, Artikel 146, heißt es hierzu:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes. Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung ihrer Ausbildung“ (Meyer- Siever, 2015, S. 11f).

Im Jahr 1921 wurden die Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule entwickelt, die erstmalig für die ersten vier Jahrgangsstufen einen fachlichen Rahmen zur Orientierung der pädagogischen Arbeit nur für die Grundschule vorgeben. Andererseits wurden die Lerninhalte, die sich am Entwicklungsstand des Kindes und an der Lebensbedeutsamkeit orientierten, in Form von Gesamtunterricht und nicht fächerteilig mit Betonung der Verständlichkeit vermittelt. Im Sinne einer nationalsozialistischen Ideologisierung wurden nach dem Jahr 1933 Körper- und Charakterbildung (z.B. Rassenkunde als Unterrichtsfach) modifiziert.

Die Kritik an der mangelnden sozialen Integration, der konfessionsbedingten Zersplitterung, der mangelnden Umsetzung des Gleichheitsprinzips sowie der fehlenden Bildungschancengerechtigkeit nahm ab den 60er Jahren zu. Dies führte zu Reformen und einem geänderten Grundschulverständnis, die mit dem vom deutschen Bildungsrat 1970 beschlossenen Strukturplan für das Bildungswesen und der KMK-Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule (1970) zum Ausdruck kommen.

Die Entwicklung der Grundschule in der DDR war nach den Lehren von Karl Marx, Friedrich Engels und Wladimir Iljitsch Lenin gestaltet. Die Entscheidung über eine Zusammenführung beider Schulsysteme musste dann mit der Öffnung der Grenzen zwischen Ost- und Westdeutschland 1989 getroffen werden. Die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern wurden schließlich nach Vorlage der alten Bundesländer umgebaut.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien und Bildungsstudien der Bundesländer führten zu intensiven Reformmaßnahmen im deutschen Bildungssystem, wie z.B. der Durchsetzung bundesweiter Bildungsstandards im Jahr 2004 durch den Beschluss der KMK (Kultusministerienkonferenz) und der Loslösung von traditionellen Lehrplänen, was eine bedeutende Neuerung darstellte. Entsprechend wurden neue Lehrpläne, Kernlehrpläne oder Bildungspläne mit integrierten Kerncurricula eingeführt, die in schulspezifische Pläne umgesetzt werden sollten.

Weitere zentrale Empfehlungen der KMK zum Schulanfang 1997 nach Pisa (Programme for International Student Assessment) richteten sich auf die Neugestaltung des Schulanfangs und die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase. Die Feststellung der Schulfähigkeit wird demnach ausgesetzt

und alle Kinder werden ohne Prüfung derselben in jahrgangsklassenübergreifende Lerngruppen eingeschult.

Die jahrgangsübergreifenden Klassen wurden im Rahmen von Modellversuchen auch eingerichtet, in denen die Schüler\*innen mehrerer Jahrgänge in einer Lerngruppe zusammengefasst werden. Die Fertigkeiten und das Wissen der ersten und zweiten Klasse können die Kinder nach individuellem Tempo erlangen, ohne über- oder unterfordert zu werden. Das Ziel ist, der Heterogenität der Schulanfänger\*innen gerecht zu werden (vgl. Meyer-Siever, 2015, S. 13ff).

Die Grund- bzw. Primarschule umfasst die Klassen 1 bis 4 und in Berlin und Brandenburg die Klassen 1 bis 6<sup>19</sup>.

Die Grund- bzw. Primarschule ist somit die einzige Bildungseinrichtung, die von fast allen Schüler\*innen gemeinsam besucht wird. Am Ende dieser ersten Stufe wird auf Basis von Schulnoten eine Schullaufbahneempfehlung für die nachfolgende Sekundarstufe ausgesprochen. In den meisten Bundesländern ist diese Empfehlung jedoch nicht verpflichtend. Eltern können sich gegen die Empfehlung entscheiden und versuchen, ihr Kind in eine Schule ihrer Wahl zu schicken. Nicht zuletzt deswegen müssen üblicherweise alle Schüler\*innen je nach Bundesland eine Aufnahmeprüfung absolvieren oder eine Probezeit an der gewählten Schule bestehen<sup>20</sup>.

Die öffentliche Grundschule ist eine Schulform, in die alle Schüler\*innen im Schulpflichtalter aufgenommen werden. Hierbei werden keine Auswahlkriterien angewendet (vgl. Wiltzius, 2011, S. 85). In öffentlichen Grundschulen werden 6- bis 10-jährige Kinder in Gruppen von etwa 20 Kindern unterrichtet. Für die Klassen sind Klassenlehrer\*innen zuständig, die in den ersten 2 bis 3 Jahren einen Großteil des jeweiligen Fachunterrichts übernehmen. In der Regel umfasst ein Schultag in der Grundschule 5 Schulstunden à 45 Minuten, die von Pausen von bis zu 30 Minuten unterbrochen werden.

---

<sup>19</sup> Die Besonderheiten für Schulformen der zweiten Stufe, die sich für Berlin und Brandenburg ergeben, werden nachfolgend nicht diskutiert. Vielmehr wird von dem üblichen Modell einer vier Klassen umfassenden Grundschule ausgegangen.

<sup>20</sup> vgl. Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 30. Juni 2017, S. 24 unter: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-01/nichtamtliche\\_lesefassung\\_schulgesetz.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-01/nichtamtliche_lesefassung_schulgesetz.pdf)

In manchen Bundesländern (wie Hessen) stehen im ersten Schuljahr nur 4 Stunden auf dem Stundenplan. Der Lehrplan in dieser Stufe konzentriert sich auf Lesen und Schreiben (in Deutschunterricht), Mathematik, Sachunterricht, Heimatkunde, Sport, Musik, Religion/Ethik, Englisch und den Umgang mit den digitalen Medien. Daneben werden durch das Lernen auch soziale Fähigkeiten gefördert. Vor allem an städtischen Grundschulen wird in Schulhorten eine ganztägige und üblicherweise kostenpflichtige Grundschulkindbetreuung angeboten. Die Teilnahme an diesen zusätzlichen Angeboten ist für die Schüler\*innen freiwillig. Nach einer Anmeldung durch die Eltern besteht jedoch die Pflicht zur Teilnahme für den Anmeldezeitraum.

Vor dem Eintritt in die Grundschule stehen einige Rituale bzw. Vorbereitungsschritte an, die sowohl Kindern als auch ihren Eltern Spaß machen bzw. den ÜKG erleichtern sollen. In dieser Phase stellt sich für die meisten Eltern die Frage, ob ihr Kind tatsächlich reif ist für den Besuch der Grundschule. Zur Beantwortung dieser Frage bieten die Schulen den Eltern an, sich einen eigenen Eindruck zu verschaffen, indem sie mit ihrem Kind einen Vormittag in der Schule verbringen und selbst beobachten, ob das Kind entsprechende Aktivitäten (spielen, bauen, malen, erzählen usw.) entwickelt. Eine Rücksprache mit den Lehrer\*innen ermöglicht eine tiefere pädagogische Bewertung der Situation. In Deutschland nehmen alle Kinder, die zur Grundschule angemeldet werden, an einer Schuleingangsuntersuchung teil. Durch diese Untersuchung soll vor allem festgestellt werden, ob ein Kind in bestimmten Bereichen besondere Förderung oder Unterstützung benötigt. Die Schuleingangsuntersuchung umfasst die Diagnostik des Hör- und Sehvermögens, die Erfassung des körperlichen Entwicklungsstandes, die Feststellung des individuellen Entwicklungsstandes mit einem Schwerpunkt in den Bereichen Wahrnehmung und Sprache sowie der Identifikation von Kindern mit besonderem medizinischem Förderbedarf. Außerdem muss das Kind bei der Einschulungsuntersuchung einige Fähigkeiten nachweisen.

Hierzu gehören je nach Bundesland z. B. das Balancieren, das Hüpfen auf einem Bein oder beiden Beinen, das Malen, Mengen zu erfassen, unsinnige Wörter nachzusprechen, Geschichten zu erzählen, Bilder einer Geschichte logisch zuzuordnen oder logische Reihen fortzusetzen.

Neben der Schuleingangsuntersuchung gibt es die mittlerweile etablierte Tradition eines Begrüßungsbriefs, den die Lehrer\*innen mit einem Foto von sich und namentlicher Anrede vor dem Beginn der Grundschule den Kindern nach Hause schicken. In dem Brief stellen sich die Lehrer\*innen vor und schreiben sinngemäß, dass sie neugierig auf jedes Kind sind, das zu ihnen kommen wird. Zu diesem Brief gibt es einen kleinen Fragebogen und die Antworten dienen später als Basis dafür, ersten Kontakte in der Klasse zu knüpfen. Falls der Begrüßungsbrief unbeantwortet bleibt, setzen sich die Lehrer\*innen üblicherweise mit den Eltern in Verbindung, um diese kennenzulernen und sie zu animieren, den Fragebogen zusammen mit dem Kind auszufüllen.<sup>21</sup>

Schließlich gibt es bei der Einschulung in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert die Tradition der Zucker- oder Schultüte. Während der Sommerferien machen sich die Kinder zusammen mit ihren Eltern Gedanken über die Schultüte, die entweder gekauft oder selbst gebastelt werden kann. In beiden Fällen gibt es eine große Auswahl an Farben und Größen und bei der Auswahl der Tüte muss die Größe des Kindes beachtet werden. In den Zuckertüten finden sich unterschiedliche Dinge, von Süßigkeiten und Spielsachen bis hin zu Schultensilien wie Buntstiften, Radiergummis, Turnbeuteln, Brotdosen und Trinkflaschen sowie kleine Accessoires für Mädchen.

In der Regel kommen Kinder in Hessen im Alter von sechs Jahren in die Schule, das heißt: Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, beginnt am 1. August die Schulpflicht. Kinder, die nach dem 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Berücksichtigung des schulärztlichen Gutachtens.

Die Eltern erhalten im Jahr vor der Einschulung ein Schreiben von der für den Schulbezirk zuständigen Grundschule mit der Bitte, das Kind zu einer bestimmten Zeit vorzustellen und die erforderlichen Unterlagen für die Anmeldung mitzubringen. Die Termine finden im März/April des Jahres statt, das dem Beginn der Schulpflicht vorausgeht. Das Anmeldegespräch selbst schafft einen ersten persönlichen Kontakt

---

<sup>21</sup> Schulformen und Bildungsgänge. Primarstufe. Die Grundschule. (o.J.), unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Grundschule>

zwischen dem Kind und der Schule. Gleichzeitig kann so ohne Testverfahren festgestellt werden, ob das Kind über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, um dem Unterricht folgen zu können. Schulpflichtige Kinder, die noch nicht den für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungsstand haben, können mit Zustimmung der Eltern für ein Jahr eine Vorklasse besuchen, ohne dass dies auf die Schulpflicht angerechnet wird. Angebote hierzu gibt es an Schulen oder in Kindertagesstätten.<sup>22</sup>

Die Grundschulen in Kassel sind überwiegend Ganztagschulen (fast 20 Grundschulen mit Ganztagsangeboten). Letztere verbessern Bildungschancen von Kindern, ermöglichen eine qualitativ hochwertige Versorgung für eine höhere Zahl von Grundschulkindern und verbessern ebenso die Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Langfristig ist zu erwarten, dass sich alle Kasseler Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen entwickeln. Eine Ganztagsgrundschule der Zukunft konzentriert sich neben veränderten Tagesabläufen und Arbeitszeiten auf das kooperative Miteinander der verschiedenen Professionen und auf die pädagogische Verantwortung aller Beteiligten. Die genannten Professionen umfassen alle beteiligten Personen der verschiedenen Fachbereiche, d.h. Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen und entsprechende Personen wie beim unterrichtsbegleitenden Lernen. In einer Ganztagsgrundschule müssen Schulträger umfangreiche Aufgaben übernehmen, wie z. B. die Organisation und Bereitstellung eines Mittagstischs, sowie materielle, personelle und räumliche Anforderungen erfüllen, die ohne den Ganztagsbetrieb nicht anfallen.

In Hessen werden nach der Neufassung der Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen vom November 2011 drei Formen der Ganztagschule unterschieden. Die erste Stufe der ganztägig arbeitenden Schule nennt sich Schule mit Ganztagsangeboten Profil 1, bei der an mindestens drei Tagen pro Woche von 7:30-14:30 Uhr im Umfang von 7 Zeitstunden über den Regelunterricht hinaus gehende pädagogische Angebote gemacht werden. Hierzu gehören in Kassel z. B. die Fasanenhofschule, die Schule Am Wall, die Ernst-Leinius-Schule sowie die Grundschule Waldau. In der zweiten Stufe bietet die Schule mit Ganztagsangeboten Profil 2 verlässlich an fünf Tagen pro Woche

---

<sup>22</sup> Wahl der Schule. Schulbezirke regeln die Schulwahl. (o.J.), unter: <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/schulbeginn#:~:text=In%20der%20Regel%20kommen%20Kinder.August%20die%20Schulpflicht.>

unterschiedliche Betreuungsmöglichkeiten von 7:30-16:00 Uhr oder 17:00 Uhr bzw. freitags von 7:30-14:00 Uhr an. Die Teilnahme an diesem zusätzlichen Angebot ist für die Schüler\*innen freiwillig. Dieses Profil erfüllt z.B. die Valentin-Traudt-Schule. In der dritten Stufe bietet die Ganztagschule gemäß Profil 3 in den gleichen Zeiträumen wie die Schulen mit offenem Betreuungsangebot Unterricht und verpflichtende Ganztagsangebote für alle Schüler\*innen oder für einen definierten Teil der Schülerschaft an. Die Teilnahme an den zusätzlichen Angeboten ist für Schüler\*innen vollständig oder teilweise verpflichtend gemäß dem Entscheid der Schulkonferenz. Ganztagschulen gemäß Profil 3 sind z.B. die Carl-Anton-Henschel-Schule und die Reformschule<sup>23</sup>

### **3.2.2 Entstehungsgeschichte der Grundschule in Syrien**

Seit dem Jahr 1946 ist der Staat Syrien unabhängig von Frankreich. Die nach der Unabhängigkeitserklärung beschlossene erste Verfassung beinhaltet eine allgemeine Grundschulpflicht. Der Schulbesuch öffentlicher Schulen ist kostenfrei. Neben der Ausbildung der Kinder ist ein explizites Ziel des Curriculums, das moralische Niveau sowie die wissenschaftlichen Kenntnisse der Bürger zu verbessern. Das Bildungssystem ist stark zentralisiert und alle öffentlichen Schulen in Syrien sind dem Bildungsministerium unterstellt. 98 Prozent der syrischen Schulen sind staatlich, 2 Prozent sind privat. Das Ministerium erstellt die Lehrpläne und ist ebenso für Veränderungen bzw. Verbesserungen zuständig. Daher sind die Lehrpläne aller Einrichtungen im Land im Wesentlichen identisch. Geringfügige Unterschiede bestehen zwischen öffentlichen und privaten Schulen, da Privatschulen das Recht haben, Veränderungen zum gegebenen Lehrplan hinzuzufügen, wobei wiederum das Bildungsministerium diese Veränderungen beschließen muss. Es gibt darüber hinaus Schulen, die von der United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA) betrieben werden und Palästinenser\*innen, die keine syrische Staatsangehörigkeit besitzen, in Syrien den Schulbesuch ermöglichen. Der

---

<sup>23</sup> Stadt Kassel Jugendamt, Schulverwaltungsamt Magistrat der (2013). Ganztage an Grundschulstandorten Rahmenkonzept für die Zusammenarbeit der ganztätig arbeitenden Grundschulen in Kassel mit dem Schul- und Jugendhilfeträger und außerschulischen Kooperationspartnern. S. 3ff, unter:

[https://www.stadt-kassel.de/imperia/md/images/cms01/02aktuelles/endafassung\\_rahmenkonzept\\_ganztage\\_an\\_grundschulstandorten\\_stand\\_4\\_02\\_2013.pdf](https://www.stadt-kassel.de/imperia/md/images/cms01/02aktuelles/endafassung_rahmenkonzept_ganztage_an_grundschulstandorten_stand_4_02_2013.pdf)

Pflichtschulbesuch ist an öffentlichen Schulen kostenlos. Die Schulpflicht (Primarbereich) besteht von der ersten bis zur neunten Klasse und ist in zwei Zyklen unterteilt. Der erste Zyklus umfasst die Klassen 1 bis 4, der zweite die Klassen 5 bis 9. Nach der neunten Klasse erhalten die Absolvent\*innen ein Zeugnis über die Grundbildung (vgl. Al-Akel, 2011, S. 24).

In Syrien gibt es nur ein einziges Modell des Primarbereichs, das aus dem zentralen Curriculum resultiert. Dieses Modell gilt somit auch für alle Schulen in der Stadt Homs, an denen diese Arbeit durchgeführt würde. Wie bereits erwähnt, beginnt die Schulpflicht im Alter von sechs Jahren und dauert neun Jahre. Bis 2002 besteht das Schulsystem aus drei Phasen (Hauptschule, Mittelschule und Sekundarschule bzw. Gymnasium), aber seit 2002 sind die ersten beiden Phasen zusammengefasst und bilden gemeinsam den o. g. Primarbereich für Kinder von 6 bis 15 Jahren. Vereinfachend wird im Folgenden der erste Zyklus des Primarbereichs als Grundschule bezeichnet. Vom ersten Schuljahr an werden Fächer wie Mathematik, Arabisch, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Musik, Sport und Religion unterrichtet. Besonderer Wert wird auf Arabisch gelegt, wobei eine hohe Leistung der Kinder mit entsprechend guten Noten in diesem Fach für den Übergang in die nächste Klasse entscheidend ist. Die Schulbildung findet in arabischer Sprache statt und vermittelt Tradition, Kultur, Moral und Fachwissen gemäß den curricularen Vorgaben. Englisch ist verpflichtende Fremdsprache ab der ersten Klasse, ergänzend kommt Französisch oder Russisch ab Klasse 7 hinzu. Trotz der religiösen Diversität in Syrien wird im Religionsunterricht, der für alle Schüler\*innen von der Volksschule bis zum Ende der Sekundarschule verpflichtend ist, nur der Islam sunnitischer Ausrichtung behandelt. Für christliche Schüler\*innen, von denen die meisten auf Privatschulen gehen, ist christlicher Religionsunterricht vorgesehen. Dieser Unterricht wird von den religiösen Gemeinschaften selbst organisiert und ist nicht staatlich reglementiert. Ab der ersten Klasse des Primarbereichs werden Mädchen und Jungen in gemeinsamen Klassen unterrichtet. Ab dem fünften Schuljahr werden sie bis zum Ende des Sekundarbereichs voneinander getrennt. Erst die Hochschulausbildung ist wieder koedukativ. Die in Deutschland übliche Einschulungsfeier zu Beginn der Grundschule existiert in Syrien nicht. Alle Grundschulen in Syrien sind Halbtagschulen. Es gibt einige Schulen, die aufgrund der großen Zahl an Kindern pro Tag zwei verschiedene Gruppen von Schüler\*innen unterrichten, jeweils entweder vormittags oder

nachmittags. Jede Klasse besteht in etwa aus 40 Schüler\*innen, die von mehreren Lehrer\*innen unterrichtet werden. Jeder halbtägige Schultag in der Grundschule umfasst 5 Schulstunden, die von zwei Pausen von bis zu 15 Minuten unterbrochen werden. Die Schüler\*innen tragen in der Schule eine Schuluniform.<sup>24</sup>

### **3.2.3 Zusammenfassung der historischen Rahmenbedingungen**

Abschließend kann zu den Kapiteln 3.1 und 3.2 festgestellt werden, dass die Kindergärten und Grundschulen verschiedene, historisch gewachsene Entwicklungen anzeigen. Der Besuch der Kindergärten erfolgt sowohl in Deutschland als auch in Syrien auf freiwilliger Basis. Kindergärten sind in den beiden Ländern kein Teil des Schulwesens, sondern stellen Betreuungseinrichtungen dar. Während es in Deutschland öffentliche und private Kindergärten gibt, findet man in Syrien fast ausschließlich private Kindergärten. In Deutschland werden Kindergärten von Trägern unterhalten. Dabei kann zwischen freien Trägern (wie z.B. den Kirchen und dem Deutschen Roten Kreuz) oder öffentlichen Trägern (Gemeinden, Behörden und gemeinnützigen Vereinen) unterschieden werden. Außerdem unterscheiden sich Kindergärten auch bezüglich der pädagogischen Ausrichtung oder besonderer Profile (wie Montessori-, Waldorf- und Waldkindergärten).

Was die Grundschulen betrifft, gibt es zum Teil auch deutliche Unterschiede zwischen den beiden Ländern. Diese Unterschiede beziehen sich nicht nur auf das Curriculum, sondern auch auf Rahmenbedingungen, wie z.B. die Struktur der Schule, die Klassenstärke und Aktivitäten, die den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bestimmen. Diese Unterschiede werden in den folgenden zwei Tabellen gezeigt.

---

<sup>24</sup> vgl. Das Schulsystem in Syrien Mai 2020, unter:  
[https://www.ecoi.net/en/file/local/2030024/Schulsystem+Syrien\\_2020.pdf](https://www.ecoi.net/en/file/local/2030024/Schulsystem+Syrien_2020.pdf)

Merkmal	Kassel (Deutschland)	Homs (Syrien)
Kindergartenform	Neben den städtischen Einrichtungen gibt es auch viele in kirchlicher und freier Trägerschaft.  Kindergarten nicht Teil des Schulsystems	- Private Trägerschaft  - Kindergarten nicht Teil des Schulsystems
Alter der Kinder	3 bis 6 Jahre	3 bis 6 Jahre
Kosten	- Im Allgemeinen kostenpflichtig.  (außer einige Länder wie Berlin und Rheinland-Pfalz kostenlos).  - Seit 2018 ist die Betreuung von Kindern ab 3 Jahre in Hessen beitragsfrei.	kostenpflichtig
Inklusion	Es gibt Plätze für behinderte Kinder.	Keine Plätze für behinderte Kinder
Gruppengröße	Ca. 20 bis 25 Kinder	Ca. 20 bis 25 Kinder
Lehrplan oder Inhalt	Konzentriert auf Bildung, Betreuung und Erziehung	- Konzentriert auf Bildung, Betreuung und Erziehung  - Im letzten Jahr des syrischen Kindergartens beginnt bereits der Unterricht mit curricularen Anteilen der Grundschule als eine Art

		Vorbereitung auf den eigentlichen Grundschulunterricht.
Struktur	Bei den Einrichtungen gibt es Unterschiede nach der Trägerschaft.	Analog zu den Verhältnissen im Schulwesen wird auch das Curriculum in Kindergarteneinrichtungen durch das Bildungsministerium vorgegeben.

**Tab.1:** Gegenüberstellung wesentlicher Kindergartenmerkmale in Homs und Kassel.

Merkmal	Kassel	Homs
Schulform	gemäß hessischem Lehrplan	gemäß nationalem Lehrplan
Schulpflicht	ab 6 Jahre	ab 6 Jahre
Grundschulzeit	4 Jahre	4 Jahre
Lehrer*innen	Einzelne Lehrer*innen verbleiben in einer Klasse für Dauer der Grundschulstufe.	Lehrer*innen wechseln mit dem Beginn jedes Schuljahrs
Klassenstärke	Ca. 20 Schüler*innen	Ca. 40 Schüler*innen
Lehrplan	schrittweise Deutsch (Lesen und Schreiben), Mathematik, Sachunterricht, Heimatkunde, Sport, Musik, Religion/Ethik, Englisch, Umgang mit	durchgehend folgende Fächer: Mathematik, Arabisch, Naturwissenschaften, Sozialwissen, Musik, Sport und Religion

	dem PC und Vermittlung sozialer Fähigkeiten	
Fremd-sprachen	Englisch ab der dritten Klasse	Englisch ab der ersten Klasse
Schultag	erstes Schuljahr: zumeist 4 Schulstunden à 45 Minuten mit Pausen von bis zu 30 Minuten; ab dem zweiten Schuljahr: in der Regel 5 Schulstunden	durchgehend 5 Schulstunden à 45 Minuten mit zwei Pausen von 15 Minuten
Schultyp	verschiedene Modelle beim Schuleintritt (Halbtags- oder Ganztagschule, jahrgangsgemischte Klassen, Vorklasse, Betreuungsangebote, Schulen mit besonderem Förderungsprogramm usw.)	ausschließlich Halbtagschule; einige Schulen bieten Vormittags- und Nachmittagsunterrichte an
Kleidung	Schüler*innen sind frei in der Wahl ihrer Kleidung	Tragen einer Schuluniform ist Pflicht
Einschulung	verschiedene Rituale bei der Einschulung (z. B. Schuleingangsuntersuchung, Begrüßungsbrief, Schultüte).	keine Rituale oder besonderen Aktivitäten bei der Einschulung.

**Tab.2:** Gegenüberstellung wesentlicher Grundschulmerkmale in Homs und Kassel.

### **3.3 Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule**

Um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu erleichtern, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu stärken. Die Kindertageeinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die als wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung und Kontinuität von Bildung gelten können. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass die Schulen und Kindertageeinrichtungen den Übergang gemeinsam gestalten und ihre Methoden aufeinander abstimmen. Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein. Außerdem sind die Wahrnehmung und Beobachtung des einzelnen Kindes nach individuellen Bedürfnissen und die koordinierte Zusammenarbeit mit den Eltern von besonderer Bedeutung (vgl. Siever, 2015, S. 84).

„In der jüngeren Geschichte von Kindergarten und Grundschule wurde schon 1970 in den Dokumenten der Bildungsreform mehr Kontinuität von vorschulischer und schulischer Bildung und Erziehung empfohlen, z.B. im Strukturplan und in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit soll sich auf drei Feldern entfalten: (1.) Gezielte Vorhaben für Kindergarten und Schulkinder, z.B. wechselseitige Besuche, (2.) Austausch und Zusammenarbeit von pädagogischen Fach- und Grundschullehrkräften einschließlich gemeinsamer Fortbildungen und (3.) gemeinsame Elternarbeit durch Einzelberatungen und Elternabende“ (Faust; Kratzmann, 2011, S. 41).

#### **3.3.1 Bedeutung des Begriffs Kooperation**

In der Forschung werden unter dem Begriff Kooperation verschiedene Formen der Zusammenarbeit subsumiert. Die Kooperation wird aus Sicht der Organisationspsychologie als soziale Interaktion definiert, die der Erreichung der gemeinsamen Ziele dient (vgl. Moser, 2016, S. 150).

„Hense und Buschmeier (2002) sehen in ihrer pädagogischen Orientierung in der Kooperation eine Notwendigkeit, die sich aus einer optimalen Entwicklungsförderung, aufeinander aufbauenden Lernprozessen, der Ausschöpfung von Bildungsreserven und belasteten Übergängen ergibt“ (ebd. 2016, S. 151).

Im Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule besteht in Literatur und Forschung keine einheitliche Auffassung darüber, was Kooperation beinhaltet (vgl. ebd. 2016, S. 151).

### **3.3.2 Die Aufgabe des Kindergartens und der Grundschule beim Übergang**

Durch die Entwicklung der beiden Einrichtungen waren Kindergarten und Grundschule zwei getrennt nebeneinanderstehende Bereiche. Der Kindergarten gilt als familienergänzende Betreuungseinrichtung und die Grundschule als erste Bildungseinrichtung für Kinder (vgl. Hanke; Backhaus; Bogatz, 2013, S. 12).

Im Übergangsprozess ist die Kooperation zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften von Bedeutung. Mitglieder der beiden Bildungsinstitutionen (Kindergarten und Grundschule) treffen aufeinander, um die wesentlichen Inhalte und Ziele im Bereich Bildung und Lernen vorzustellen. Hier zeigt sich die Notwendigkeit des Austauschs über diese Details. Bei der Erwägung der jeweiligen Bildungsaufträge wird deutlich, dass eine Gemeinsamkeit darin besteht, dass das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden soll. Es geht besonders um die Stärkung individueller und grundlegender Kompetenzen sowie des positiven Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls (vgl. Bahr, 2017-2018, S. 132).

Damit dieser Übergang nicht zum Bruch, sondern zur Brücke wird, kooperieren die Erzieher\*innen, Lehrkräfte und die Eltern inhaltlich und organisatorisch frühzeitig und vertrauensvoll. Die Erzieher\*innen und Lehrkräfte nehmen z.B. in ihre Jahresplanung die Förderung der Kinder, Formen der Kooperation mit Eltern sowie gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern auf und planen dafür gemeinsam kleine Projekte (vgl. Siever, 2015, S. 84f).

Die Rolle, die Kindergarten und Grundschule beim Übergangsprozess spielen, lässt sich durch die Beantwortung der folgenden Frage zusammenfassen: Worauf legen Erzieher\*innen bei der Vorbereitung der Kinder besondere Aufmerksamkeit und worauf wollen die Grundschullehrer\*innen die Kinder vorbereiten? Vor allem in dem letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung wird besonders darauf geachtet, ob das Kind voraussichtlich den Anforderungen des Schuleintritts gewachsen sein wird (vgl. Sauerhering, 2013, S. 6).

Die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen sind im Gesetz für die Kinder- und Jugendhilfe, dem Sozialgesetzbuch VIII/10 gesetzlich festgelegt. Lt. § 22 Abs. 2 SGB VIII sollen Kitas „[...] 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen [...]“. Des Weiteren heißt es im Abs. 3 des § 22 SGB VIII: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes.“<sup>25</sup>

Das bedeutet, dass neben der Betreuung der Kinder auch Bildung und Erziehung als Aufgaben von Kitas gesetzlich festgelegt sind. Für die Bildung ist es demnach bedeutsam, Interessen der Kinder herauszufinden und zu fördern und eine anregende Lernumgebung bereitzustellen. Es ist auch wichtig, die Bildungsinhalte sichtbar zu machen, den Kinder und den Eltern eine Vielfalt an Lernmöglichkeiten vorzustellen und auch anzubieten, damit sie wissen, welche Möglichkeiten der Bildung tatsächlich zur Verfügung stehen (vgl. Schwiecker, 2017, S.13).

Im Jahr vor der Einschulung werden spezielle Maßnahmen angeboten, deren Ziele vor allem in der Förderung der Konzentrationsfähigkeit und des leistungsorientierten Arbeitsverhaltens liegen. Außerdem sollen die Kinder auch auf das in der Schule zu erwartende Stillsitzen vorbereitet werden. Der Kindergarten konzentriert sich nicht darauf, Buchstaben- und Zahlenkenntnisse zu fördern. Die Lehrkräfte erwarten von Erzieher\*innen die Förderung sozialer und sprachlicher Kompetenzen sowie von Arbeitstechniken (vgl. Faust, 2013, S. 37).

„Als schriftsprachspezifische Voraussetzung wird auch die phonologische Bewusstheit, also das Gliedern von Wörtern und Heraushören einzelner Laute in mündlichen Übungen, genannt. Die Kindergärten sollen zwar eine Begegnung und Auseinandersetzung mit Buchstaben und Zahlen anbieten, so dass elementare Kenntnisse und Fähigkeiten wie z.B. die Zahlen bis 6 oder das Schreiben des eigenen Namens in die Schule mitgebracht werden, aber dies soll keineswegs systematisch geschehen“ (Faust, 2013, S. 37). Es handelt sich hierbei um lernzielnahe leistungsbezogene Lernvoraussetzungen, also werden sie auch als

---

<sup>25</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014, S. 87 f. zitiert nach Schwiecker, 2017, S. 13

Schulfähigkeitskriterien bezeichnet. Es bedarf auch für einen erfolgreichen Start in die Schullaufbahn auch zusätzlich sogenannter Übergangsbewältigungskompetenzen, wie positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und positives Sozialverhalten (vgl. Sauerhering, 2013, S. 6).

Der Bildungsauftrag der Grundschulen ist im Hessischen Schulgesetz gesetzlich festgelegt<sup>26</sup>. Es heißt in § 17 Grundschule: „In der Grundschule werden Schülerinnen und Schüler der ersten bis vierten Jahrgangsstufe unterrichtet. Die Grundschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten und entwickelt die verschiedenen Fähigkeiten in einem gemeinsamen Bildungsgang. Sie bereitet die Schülerinnen und Schüler auf die Fortsetzung ihres Bildungsweges in weiterführenden Bildungsgängen vor. Die Jahrgangsstufen 1 und 2 bilden eine pädagogische Einheit; die Schülerinnen und Schüler rücken ohne Versetzung in die Jahrgangsstufe 2 vor. Die Nichtversetzung in die Jahrgangsstufe 2 ist ausnahmsweise dann zulässig, wenn andernfalls die Schülerin oder der Schüler in der Entwicklung erheblich beeinträchtigt würde. Darüber entscheidet die Klassenkonferenz nach Anhörung der Eltern. In der Jahrgangsstufe 1 werden keine Ziffernnoten erteilt; die Eltern erhalten Informationen zur Entwicklung ihres Kindes durch schriftliche Aussagen über den Leistungsstand. Die Grundschule soll verlässliche Schulzeiten mit einer möglichst gleichmäßigen Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Schulvormittage vorsehen. Die tägliche Schulzeit soll für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 vier Zeitstunden und für die Jahrgangsstufen 3 und 4 fünf Zeitstunden dauern. Die Schule legt die nähere Ausgestaltung des Zeitrahmens in eigener Verantwortung fest. § 15 Abs. 5 Satz 1<sup>27</sup> bleibt unberührt“<sup>28</sup>.

Die Sprachförderungsmaßnahmen, die ein Jahr vor der Einschulung von Lehrkräften durchgeführt werden, können auch als ein Beitrag zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule betrachtet werden. Dabei kommen die Pädagog\*innen aus beiden Institutionen in Kontakt. Die Sprachförderungsangebote, liegen in der Verantwortung der Lehrkräfte, werden jedoch in Abstimmung oder gemeinsam mit den Erzieher\*innen durchgeführt. Die Sprachförderung wird nach Möglichkeit in der Kita

---

<sup>26</sup> (HSchG) in der Fassung vom 1. August 2017<sup>1)</sup>

<sup>27</sup> § 15 Betreuungsangebote, Ganztagsangebote und Ganztagschulen

<sup>28</sup> Hessisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017, unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017pP17>

stattfinden, aber sie kann unter bestimmten Umständen in der Grundschule durchgeführt werden, z.B. wenn die Kita keine passenden Räume zur Verfügung stellen kann. Der Vorlaufkurs ist hier zu erwähnen, wo Grundschule und Kindertagesstätten eng zusammenarbeiten (vgl. Sauerhering, 2013, S.11ff).

### **3.3.3 Zusammenfassung**

Wie bereits erwähnt wurde, erscheint es, dass die Pädagog\*innen beider Institutionen sich in der Rolle als Moderator\*innen des Übergangs befinden. Ihre gemeinsame Aufgabe ist die Unterstützung des Kindes beim Übergangsprozess, der in der Kita beginnt und in der Schule fort dauert. Dies erfordert maßgeblich die Bereitschaft der beteiligten Personen zu einem kontinuierlichen Austausch und einem gemeinsamen Bestimmen realistischer Ziele. Während sich der Bildungsauftrag der Kitas in der Triade Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes bewegt, spricht das Schulgesetz vorrangig von der Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten. Beide Bildungsinstitutionen sollen jedoch den individuellen Entwicklungsstand des Kindes bezüglich kognitiver, sozialer, emotionaler und motorischer Entwicklung berücksichtigen. Sprachförderung wird auch als eine Form der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen angesehen.

Abschließend ist es sehr wichtig, darauf hinzuweisen, dass es aufgrund gesellschaftlicher und institutioneller Unterschiede zwischen Kitas und Schulen in Syrien schwierig erscheint, den Übergang gemeinsam und mit gleichen Ansichten und Vorstellungen zu gestalten. Dem ist hinzuzufügen, dass die Kita und die Schule nach unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen arbeiten: Die Vorschulerziehung in Syrien ist in privater Trägerschaft aufgebaut, während die Lehrpläne aller Grundschulen im Land im Wesentlichen identisch sind (zentralisiertes Bildungssystem).

## Kapitel 4: Die empirische Untersuchung

Die vorliegende Forschungsstudie ist angelegt als ein explorativer, modellhafter Vergleich zwischen einigen Grundschulen in Hessen (Kassel) und einigen Grundschulen in Syrien (Homs).

Das aktuelle Kapitel beschäftigt sich mit methodischen Zugangsweisen der vorliegenden Untersuchung. In diesem Kapitel wird die Einführung in die empirische Untersuchung dargestellt. In Abschnitt 4.1 werden zunächst der methodische Ansatz der Befragung sowie der Interviews und die allgemeinen Grundsätze beim Entwurf des Fragebogens diskutiert. Der Umgang mit der quantitativen Untersuchung wird in Abschnitt 4.2 erläutert. Die Begründung zur Auswahl der Fragen der Befragung, die praktische Durchführung der Befragung und die Auswertung der Befragung mit der Methode der Mittelwerte und Standardabweichung werden auch in diesem Abschnitt dargestellt, bevor in Abschnitt 4.3 der Umgang mit der qualitativen Untersuchung erfolgt. Hier wird besonders die praktische Durchführung der Interviews und die Auswertung der Interviews mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt.

### 4.1 Methodischer Ansatz

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Identifizierung von wichtigen Problemen beim ÜKG in Homs und in Kassel. Durch Vergleich der Übergangsformen in deutschen und syrischen Bildungssystemen miteinander werden auch die Unterschiede zwischen den beiden Systemen identifiziert. Der hier verfolgte methodische Ansatz der Befragung von Lehrer\*innen hat zum Ziel, einerseits quantitative Erkenntnisse über den ÜKG in Homs und Kassel zu erhalten und andererseits diese Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Relevanz zu klassifizieren. Er hat auch zum Ziel, wichtige Einflüsse und Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu bestimmen. „Die schriftliche Befragung ist eine gängige und häufig eingesetzte Methode in der Psychologie oder in den Sozialwissenschaften“ (Bortz & Döring 2006, S. 236).

Zum methodischen Ansatz ist zu bemerken, dass die Methode, die zur Identifizierung geeigneter Maßnahmen für einen erfolgreichen ÜKG verwendet wird, zunächst nicht

eindeutig ist und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass jede Methode Vor- und Nachteile aufweist und auch nur unter spezifischen Systemvoraussetzungen anwendbar ist, gemäß der Forschungsfrage gewählt werden muss. Um die zur Verfügung stehenden Methoden einzugrenzen, kann man zunächst quantitative und qualitative Ansätze unterscheiden. Allerdings werden diese unterschiedlichen Methoden nicht mehr als Gegensätze, sondern vielmehr als einzelne Forschungsschritte betrachtet, die miteinander verbunden werden können (vgl. Scheyhing, 2015, S. 90). Nach Lettau und Breuer wird der quantitative Forschungsstil üblicherweise in großen Stichproben verwendet<sup>29</sup>. Im Fall der vorliegenden Arbeit wurden insgesamt 200 Grundschullehrer\*innen befragt, 100 Lehrer\*innen aus Homs und 100 Lehrer\*innen aus Kassel, um eine fachlich fundierte Erhebung zu einzelnen Fragestellungen zu den Eigenschaften der beiden Systeme zu erhalten. Angesichts des Stichprobenumfangs von 200 schien ein *quantitativer* Ansatz mittels geschlossener Fragen geeignet zur Erhebung der Daten. Tatsächlich wurden daher 25 geschlossene Fragen zu unterschiedlichen Bereichen kombiniert mit einer offenen Frage, die nach der Erhebung entsprechend quantitativ ausgewertet wurden. Die Beantwortung der in der Einführung beschriebenen Forschungsfragen erforderte neben dem quantitativen Forschungsstil ein qualitatives Forschungsdesign. Hier schien für die Stichprobe von fünf Lehrkräften ein qualitativer Ansatz mittels Interviews geeignet. Für diesen Zweck wurden fünf Interviews durchgeführt, die qualitativ ausgewertet wurden. Somit ist die vorliegende Arbeit als ein explorativer, modellhafter Vergleich zwischen Grundschulen in Homs und Kassel angelegt.

---

<sup>29</sup> Lettau, A & Breuer, F. Kurze Einführung in den qualitativsozialwissenschaftlichen Forschungsstil. Westfälische Wilhelms-Universität Münster Psychologisches Institut III, S.7. (o.J.), unter: <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf>

## 4.2 Quantitative Untersuchung

### 4.2.1 Entwurf des Fragebogens

Für den Entwurf der Fragen waren einige Vorüberlegungen notwendig gewesen, die in diesem Abschnitt beschrieben werden. Wie bereits erwähnt, bestand der Fragebogen aus einer offenen Frage und 25 geschlossenen Fragen. Die Antwortmöglichkeiten standen in vier Skalen zur Verfügung, um einen Mittelpunkt als unentschiedene „Fluchtkategorie“ zu vermeiden<sup>30</sup>. Die Lehrer\*innen sollten sich für die „positive oder negative“ Seite entscheiden. Die Fragen wurden in Bezug auf drei Bereiche wie folgt gestellt:

- Probleme bezogen auf soziale Einflüsse: Diese Fragen wurden wie folgt in drei Teile unterteilt:
  - (A) die Beziehung Schüler\*innen-Schüler\*innen (1, 2, 3, 4)
  - (B) die Beziehung Lehrer\*innen-Schüler\*innen (5, 6, 7, 8, 9, 10)
  - (C) die Beziehung Eltern-Lehrer\*innen (11, 12, 13, 14, 15, 16)
  - (D) Anpassungsprobleme (17, 18, 19)
- Probleme bezogen auf die Einflüsse der Vorkenntnisse und die Einflüsse der kognitiven Kompetenzen (20, 21, 22)
- Probleme bezogen auf die schulische Gestaltung (organisatorische Aspekte) (23, 24, 25)

Der verwendete Fragebogen findet sich im Anhang A (Lehrer\*innen-Fragebogen). Um einen Fragebogen zu erstellen, der möglichst gut verständlich und klar für alle befragten Gruppen ist, wurden mehrere Stufen wie folgt gewählt:

- Klärung der allgemeinen Forschungslage zum ÜKG gemäß Kapitel 2
- Sichtung von Fragebögen, die in anderen Studien verwendet wurden
- Entwurf eines eigenen Fragebogens auf Deutsch, Prüfung durch deutsche und syrische Wissenschaftler\*innen

---

<sup>30</sup> Keller, D. (2013). Wahl der Skala in Fragebögen, unter <https://statistik-und-beratung.de/2013/02/wahl-der-skala-in-fragebogen/>

- Übersetzung des Fragebogens auf Arabisch zur Verwendung bei der Befragung der Lehrer\*innen in Homs

Für die Auswertung wurde für jede Antwort ein Punkt vergeben. Hat eine Person einen Fragebogen an einigen Stellen nicht ausgefüllt, wurde er als ungültig in der Auswertung berücksichtigt. Um eine Übersichtlichkeit herstellen und alle Daten miteinander vergleichen zu können, wurden die Noten wie folgt gefasst: Wahl 1 (stimmt völlig) = 1, Wahl 2 (stimmt überwiegend) = 2, Wahl 3 (stimmt überwiegend nicht) = 3, Wahl 4 (stimmt gar nicht) = 4.

Bei der Formulierung der Fragen des Fragebogens wurde versucht, die Umstände beider Länder zu berücksichtigen, um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

#### **4.2.2 Begründung zur Auswahl der Fragen**

Nach der Unterteilung der Fragen, in die in Abschnitt 4.2 beschriebenen drei Bereiche sollen an dieser Stelle einige inhaltliche Aspekte der Fragen erörtert und somit die Auswahl der Fragen begründet werden. Unabhängig vom Standort und den äußeren Bedingungen wünschen sich die meisten Eltern, dass der Beginn der Schulzeit ihrer Kinder ohne Probleme abläuft und das ist sicher auch der Wunsch der Lehrer\*innen. Um zu bestimmen, welche der begleitenden Bedingungen im Hinblick auf einen erfolgreichen Übergang die besten sind, müssen zunächst die Probleme des Übergangs in den beiden Ländern identifiziert und verglichen werden. Deswegen wurde der Fragebogen entsprechend formuliert, um diesen Zweck zu erreichen. Bei der Auswahl der Fragen wurde berücksichtigt, dass beim Schulanfang immer einige unterschiedliche Einflüsse bestehen. Aus praktischer Sicht hängen soziale Konflikte wie z.B. Probleme zwischen Klassenkamerad\*innen oder Probleme zwischen Erstklässler\*innen und älteren Schüler\*innen auf dem Schulweg oder in der großen Pause möglicherweise damit zusammen, dass sich die Kinder zu Beginn der Schulzeit noch nicht kennen, neue Kinder in vorhandene Gruppen eintreten und sich die Kinder ihr soziales Umfeld oft von Grund auf neu bilden müssen. Neben diesen potenziellen Problembereichen gibt es eine Vielzahl weiterer Aspekte, die einen Einfluss auf den ÜKG haben. So untersuchen Niesel und Griebel im Jahr 1999 in einer IFP-Studie im Rahmen der Fortsetzung des Projekts „Übergang von der Familie in den Kindergarten“, ob weitere Übergänge während des ÜKG stattfinden wie z. B. die Geburt eines Kindes in der Familie, die Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses

der Mutter, die Trennung oder Scheidung der Ehegatt\*innen bzw. Eltern oder der Tod eines Familienmitglieds. Solche für das Kind besonders bedeutenden Ereignisse haben direkt oder indirekt Einfluss auf die in der Befragung durch Lehrer\*innen vorgenommene Einschätzung des ÜKG<sup>31</sup>.

Zu den sozialen Beziehungen kann man anmerken, dass das Verhältnis zwischen die Lehrer\*innen und Schüler\*innen zumindest während des ÜKG ambivalent ist. Einerseits ergibt sich aus Sicht des Kindes zu Lehrer\*innen eine Art Mutter-Kind-Verhältnis, wobei aus Sicht der Lehrer\*innen neben dem Aufbau einer sozialen Beziehung zu den Schülern\*innen die Vermittlung besonderer Interaktionsregeln, die für die Schule gelten, im Vordergrund steht. Dies bedeutet, dass die Schüler\*innen vor Eintritt in die Grundschule wissen müssen, dass die sozialen Beziehungen in der Schule anders sind als die Beziehungen in der Familie und im Kindergarten. Die Lehrer\*innen ihrerseits sind nicht an allen Aspekten der Persönlichkeit der Kinder interessiert, sondern nur an bestimmten Aspekten des Verhaltens, wie z. B. Lernen und Disziplin (vgl. Knörzer, Grass und Schumacher, 2007, S. 178f)

Die Einordnung dieser Aspekte kann für Kinder beim Schuleintritt ein Problem darstellen. Manche Eltern begleiten häufig ihre Kinder zum Klassenzimmer, eventuell sogar bis ins Klassenzimmer hinein. Auch hier ist seitens der Eltern ein Lernprozess erforderlich, denn das selbstständige Handeln des Kindes, das sich alleine mit den Lehrer\*innen und dem Umfeld arrangieren muss, führt zu einer Gewöhnung an die jeweiligen Situationen und zu einer Stärkung des Selbstvertrauens des Kindes. Das Umfeld des Kindes ist von einer wachsenden Diversität in unterschiedlichen Bereichen geprägt. Kinder wachsen in der heutigen Welt mit verschiedenen kulturellen Hintergründen auf und sind infolgedessen in ihrem direkten Umfeld mit Kindern zusammen, die andere Sprachen sprechen und andere Gewohnheiten besitzen. Somit ist eine zunehmende interkulturelle Kompetenz sowohl bei Kindern, Eltern als auch Lehrer\*innen erforderlich, damit die Lern- und Entdeckungsprozesse aller Beteiligten beim ÜKG gelingen können. Das Konzept der Interkulturellen Kompetenz, das die Bewältigung von Alltagsproblemen fördert und Berufschancen erhöht, ist zurzeit Teil der Bildung sowie Entwicklungsaufgabe. Es ermöglicht Kindern unterschiedlicher

---

<sup>31</sup> vgl. Griebel, F. & Niesel, R. (2015). Der Eintritt in den Kindergarten – ein bedeutsames Ereignis für die Familie, unter:  
<https://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/bis-schuleintritt/DerEintrittindenKindergarten.php>

Kulturen, Religionen und Sprachen, miteinander und voneinander zu lernen (vgl. Fthenakis, Berwanger & Reichert-Garschhammer, 2014, S. 48f).

Eine Standardaufgabe für Lehrer\*innen ist der Umgang mit unterschiedlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern jenseits der zuvor genannten kulturellen Diversität. Eine zunehmende Bedeutung gewinnt das Thema der Inklusion, insbesondere von Kindern mit einer Behinderung. Letztere kann verschiedene Formen annehmen und auch in verschiedenen Formen die Lernentwicklung beeinflussen. Menschen sind nach § 2 Abs. 1 SGB IX behindert, *„wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teil-habe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn eine derartige Beeinträchtigung zu erwarten ist“* (Seel, 2011, S.8). Es gibt also unterschiedliche Arten von Behinderungen. Einige Behinderungen sind nicht zwangsläufig „sichtbar“, anders als bei den meisten Menschen mit einer körperlichen Behinderung, die z.B. im Rollstuhl sitzen. Chronische Erkrankungen, seelische Behinderungen, Schwerhörigkeit oder Lernbehinderungen können beispielsweise nicht sofort wahrgenommen werden. Zu unterscheiden von behinderten Kindern sind Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und Teilleistungsschwächen. Diese brauchen bestimmte Förderungen wie z. B. Eingliederungshilfen, um ihre soziale Kompetenz zu stärken. Auf der anderen Seite müssen auch Kinder mit Hochbegabung in den Schulalltag eingeführt werden. Solche Kinder zeigen außergewöhnliche Leistungen gegenüber Gleichaltrigen und verfügen beispielsweise über einen für ihr Alter weit überdurchschnittlich großen Wortschatz. Daneben gibt es auch besondere Talente, z.B. in musischen, sportlichen, mathematischen, philosophischen oder künstlerischen Bereichen. Diese Gruppe von Kindern braucht ebenso besondere Aufmerksamkeit in dem Sinn, dass ihre besonderen Bedürfnisse richtig gefördert und ihre Hochbegabung auch vor, während und nach dem ÜKG geeignet unterstützt wird. Hochbegabte Kinder benötigen es wie alle anderen Kinder auch, ihre Fähigkeiten und Neigungen frei ausleben zu können. Zum Fragebogen ist zu bemerken, dass die Lehrer\*innen im Rahmen der offenen Frage „Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Probleme für Schüler\*innen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?“ abschließend

die Möglichkeit hatten, Aspekte zum ÜKG zu thematisieren, die nicht Gegenstand der 25 geschlossenen Fragen waren.

Zur weiteren Erläuterung der Kriterien oder Gründe für die Auswahl der Fragen des Fragebogens wurde die folgende Tabelle erstellt.

Nummer	Frage	Begründung/Kriterium
1	Es gibt häufig körperlichen Streit zwischen den Schüler*innen.	soziale Einflüsse, Schüler*innen- Schüler*innen Beziehung
2	Einige der Schüler*innen versuchen, ihre Mitschüler*innen zu provozieren.	soziale Einflüsse, Schüler*innen- Schüler*innen Beziehung
3	Die Schüler*innen versuchen ihre Mitschüler*innen in einigen schlechten Angewohnheiten nachzuahmen, um nicht als Außenseiter*innen zu gelten.	soziale Einflüsse, Austausch der unterschiedlichen Rolle und Ansichten
4	Die Schüler*innen gehen anders mit ihren behinderten Mitschüler*innen um.	soziale Einflüsse, Abneigung gegen Behinderte
5	Ich kenne nicht die Lernleistungen der einzelnen Schüler*innen in meiner Klasse.	soziale Einflüsse/ Schüler*innen- Lehrer*innen-Beziehung
6	Die Lernergebnisse meiner Schüler*innen entsprechen nicht meinen Erwartungen an sie.	soziale Einflüsse/ Schüler*innen- Lehrer*innen-Beziehung

7	Wenn Lehrer*innen Schüler*innen benachteiligen, wird das Selbstvertrauen der Schüler*innen geschwächt.	soziale Einflüsse/ Schüler*innen- Lehrer*innen-Beziehung, Selbstvertrauen
8	Ich achte nicht darauf, wie die Kinder miteinander umgehen.	soziale Einflüsse/ Schüler*innen- Lehrer*innen-Beziehung
9	Ich habe nicht genug Geduld mit den Schüler*innen in meiner Klasse, falls diese langsam schreiben.	soziale Einflüsse/ Schüler*innen- Lehrer*innen-Beziehung
10	Die neuen Schüler*innen werden durch einige Lehrer*innen zum Schulanfang schlecht aufgenommen	soziale Einflüsse/ Schüler*innen- Lehrer*innen-Beziehung
11	Die Eltern nehmen keinen Rat von den Lehrer*innen an.	soziale Einflüsse/ Eltern-Lehrer*innen- Beziehung
12	Die Eltern haben andere Ansichten über die Fähigkeiten ihrer Kinder als ich.	soziale Einflüsse/ Eltern-Lehrer*innen- Beziehung

13	Die Eltern beteiligen sich wenig an der Lösung der schulischen Probleme ihrer Kinder.	soziale Einflüsse/ Eltern-Lehrer*innen- Beziehung
14	Es gibt keine gute Kommunikation zwischen den Eltern und mir.	soziale Einflüsse/ Eltern-Lehrer*innen- Beziehung
15	Die Eltern kritisieren mich, weil ich sie zu spät über Probleme ihrer Kinder informiere.	soziale Einflüsse/ Eltern-Lehrer*innen- Beziehung
16	Ich spreche die Eltern darauf an, wenn sie nicht zu den Elternabenden kommen.	soziale Einflüsse/ Eltern-Lehrer*innen- Beziehung
17	Die Mehrzahl der Schüler*innen hat Schwierigkeiten mit der Umstellung zwischen Kindergarten und der Grundschule.	soziale Einflüsse/ Anpassungsprobleme
18	Die Mehrzahl der Schüler*innen benötigt lange Zeit, um sich an den Übergang vom Kindergartenalltag in den Schulalltag zu gewöhnen	soziale Einflüsse/ Anpassungsprobleme
19	Einige Schüler*innen haben Verhaltenskonflikte durch die Unterschiede zwischen dem, was sie zu Hause gelernt haben, und dem, was sie in der Schule erleben.	soziale Einflüsse/ Anpassungsprobleme

20	Die Mehrzahl der Schüler*innen ist nicht in der Lage, sich für die gesamte Dauer der Lektion zu konzentrieren.	soziale Einflüsse/ Anpassungsprobleme
21	Die Mehrzahl der Schüler*innen ist abgelenkt durch abschweifende Gedanken.	kognitive Kompetenzen
22	Schüler*innen mit ausländischem Hintergrund haben ein geringeres Selbstwertgefühl, wenn sie die deutsche Sprache noch nicht beherrschen.	Einflüsse der Vorkenntnisse/ individuelle Unterschiede der Kinder (Selbstständigkeit)
23	Kinder mit einer Behinderung sind zurückhaltend.	organisatorische Aspekte (Inklusion der behinderten Kinder)
24	Es gibt mangelnde Kommunikation zwischen der Schule und den örtlichen Institutionen, z.B. Schulamt, Jugendamt.	organisatorische Aspekte, Gestaltung der Schule.
25	Es fehlt eine klare Regelung zwischen der Schule und den Eltern über die Rechte und Pflichten aller Beteiligten.	organisatorische Aspekte, Gestaltung der Schule.

**Tab.3:** Begründung der Auswahl der Fragen des Fragebogens.

#### **4.2.3 Praktische Durchführung der Befragung**

Die praktische Durchführung der Befragung vollzog sich in mehreren Schritten. Aus organisatorischen Gründen war es zunächst vor Beginn der Befragung notwendig, die Zustimmung des Amtes für Bildung und Schulwesen in der syrischen Stadt Homs einzuholen, um die Fragebögen an einigen syrischen Schulen in Homs zu verteilen (Alkadeseia Schule, Ekremah Schule, Alberwa Schule, Alras Alahmar Schule, Alwalidiyah Schule, Albuhturi Schule, Hussein Jarad Schule, Hetten Schule, Alkhansaa Schule, Alesteklal Schule). Anschließend wurde das Einverständnis der Schulleiter\*innen an beiden Standorten Homs und Kassel (Carl-Anton-Henschel-Schule, Reform Schule, Fasanenhof Schule, Grundschule Fuldata, Grundschule Waldau, Grundschule Königstor, Valentin-Traudt-Schule, Schule am Warteberg,

Schule am Wall) in persönlichen Gesprächen vor Ort (in Kassel) eingeholt. Nach Erteilung des Einverständnisses der jeweiligen Schulleiter\*innen erfolgte die Anfrage an Lehrer\*innen, sich an der Befragung zu beteiligen. Die Lehrer\*innen konnten sich dabei anonym für oder gegen die Durchführung der Befragung entscheiden.

#### 4.2.3.1 Pretest Fragebogen

Um die inhaltlichen Aspekte der Befragung auf eine solide Basis zu stellen, wurde der Fragebogen vor der eigentlichen Durchführung in Kassel im Schuljahr 2015 an eine Stichprobe von 50 Lehrer\*innen verteilt. Dabei ging es darum, einerseits erste Ergebnisse zu erhalten und andererseits ein kritisches Meinungsbild zu dem Fragebogen, um ggf. Änderungen an den Fragen vornehmen zu können. Tatsächlich wurden Rückmeldungen mit Änderungsvorschlägen zu 3 Fragen in den Fragebogen eingearbeitet und dieser geänderte Fragebogen erneut an den identischen Personenkreis verteilt. Die Ergebnisse der ersten Befragung wurden nicht weiter berücksichtigt. Die folgende Tabelle zeigt die Fragen, die geändert wurden:

Frage	Vor dem Pretest	Nach dem Pretest
5	Ich kenne die Lerngrenzen der einzelnen Schüler*innen in meiner Klasse.	Ich kenne nicht die Lernleistungen der einzelnen Schüler*innen in meiner Klasse.
6	Die Leistungen meiner Schüler*innen haben einen deutlichen Einfluss auf meine Erwartungen an sie.	Die Lernergebnisse meiner Schüler*innen entsprechen nicht meinen Erwartungen an sie.
22	Schüler*innen mit Deutsch als zweiter Sprache haben ein geringes Selbstwertgefühl.	Schüler*innen mit ausländischem Hintergrund haben ein geringeres Selbstwertgefühl, wenn sie die deutsche/arabische Sprache noch nicht beherrschen.

**Tab.4:** Die Fragen, die im Fragebogen neu formuliert wurden

Nach Auswertung der Ergebnisse des geänderten Fragebogens zeigte sich, dass eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der ersten Befragung bestand, woraus auf

die Stabilität der Ergebnisse geschlossen werden kann. Neben den genannten 50 Lehrer\*innen wurde der Fragebogen ebenfalls an andere 50 Lehrer\*innen an weiteren Schulen verteilt, so dass daraus ein Stichprobenumfang von 100 Personen in Kassel resultierte. Entsprechend wurde der ins Arabische übersetzte Fragebogen an einen Stichprobenumfang von 100 Lehrer\*innen in Homs verteilt.

#### **4.2.3.2 Beschreibung der Stichprobe**

Wie bereits erwähnt, wurden Lehrer\*innen im Rahmen einer Stichprobe befragt, da Kinder in diesem Alter kognitiv noch nicht in der Lage sind, sich zu komplexen pädagogischen Fragen äußern zu können. Gleichzeitig verfügen Lehrer\*innen über das entsprechende Wissen über Eltern und Kinder sowie Fachwissen und Vokabular, um Fragen nach den unterschiedlichen Einflüssen beantworten zu können. Eine Befragung von Eltern birgt demgegenüber die Problematik, dass Eltern aufgrund der emotionalen Bindung häufig mit ihren Kindern sympathisieren und somit die Beantwortung möglicherweise mit einer entsprechenden Parteinahme für das eigene Kind erfolgt. Darüber hinaus ist in praktischer Hinsicht derzeit die Kontaktaufnahme mit Eltern in Homs aufgrund der aktuellen politischen Situation in Syrien erschwert, so dass die zentrale Befragung von Lehrer\*innen die Durchführung der Untersuchung erheblich vereinfachte.

Nachdem der Fragebogen hinsichtlich der Fragen finalisiert worden war, wurde er von einer Stichprobe von jeweils 100 Lehrer\*innen in Homs und Kassel und somit einem Gesamtstichprobenumfang von 200 Personen in zeitlich kurzen Abständen am Ende des zweiten Schulhalbjahrs 2015 beantwortet. Selbstverständlich war Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung, dass die Teilnehmer\*innen als Lehrer\*innen in der ersten Klasse der Grundschule tätig sind oder Lehrer\*innen in der ersten Klasse waren.

#### **4.2.4 Auswertung der geschlossenen Fragen der Befragung**

In diesem Abschnitt werden die numerischen Ergebnisse der Auswertung des Fragebogens vorgestellt. Dabei erfolgte die Auswertung mit Hilfe der Statistik- und Analyse-Software SPSS und Excel.

Die Fragen der Befragung wurden hinsichtlich ihrer Häufigkeit (Mittelwerte und Standardabweichung) analysiert.

Wie in Abschnitt 4.2.1 erwähnt, wurden die Fragen in drei Bereiche unterteilt. Dementsprechend wurden die Ergebnisse der Befragung auf Basis dieser Bereiche interpretiert. Zunächst erfolgte der Vergleich zwischen den Mittelwerten, die sich aus den Einschätzungen der Lehrer\*innen in syrischen und deutschen Schulen ergaben, wobei ein hoher Wert auf ein geringes Problemniveau hinweist. In den Abbildungen wurden verschiedene Farben für jede Gruppe von Fragen (dem Bereich entsprechend) gegeben.

Bevor mit der Interpretation der Ergebnisse des Fragebogens begonnen wird, ist es notwendig einige Punkte zu erwähnen, die für alle folgenden Abbildungen gelten:

- Die Antwortskalen reichen von 1 bis 4 (stimmt völlig = 1, stimmt überwiegend = 2, stimmt überwiegend nicht = 3, stimmt gar nicht = 4).
- Die Stichprobe für Syrien und Deutschland ist für jede Frage 100,  $N(S) = 100$ ,  $N(D) = 100$ .
- Es wurde für jede Frage der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) berechnet.

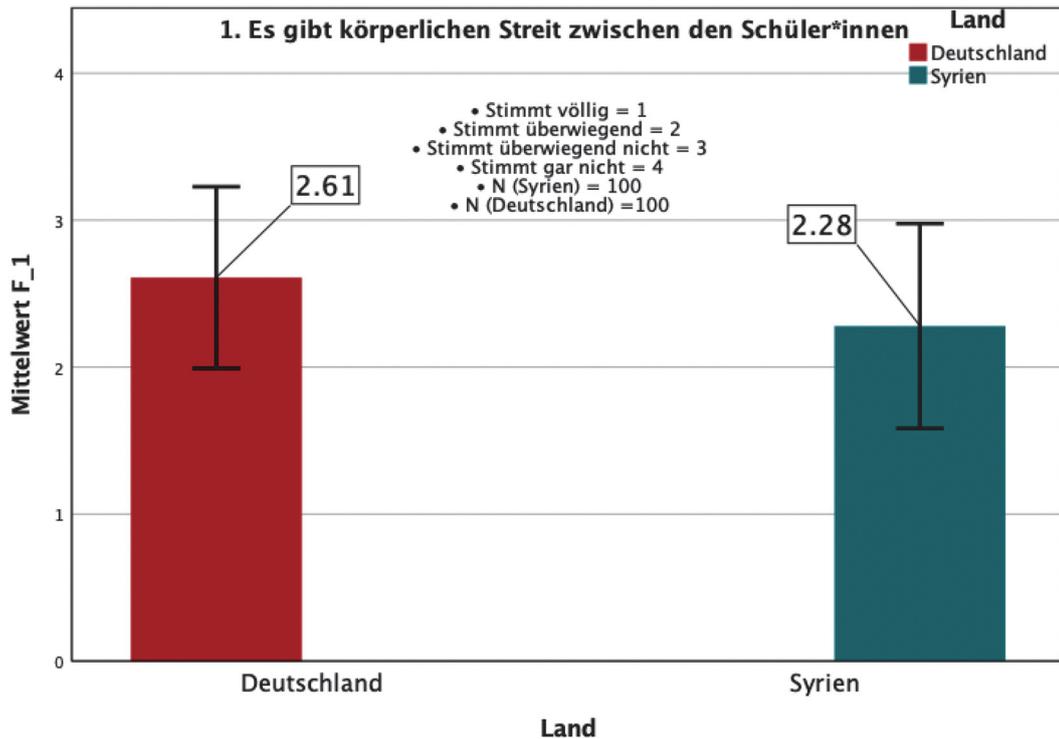
#### **4.2.4.1 Probleme bezogen auf soziale Einflüsse**

A: Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

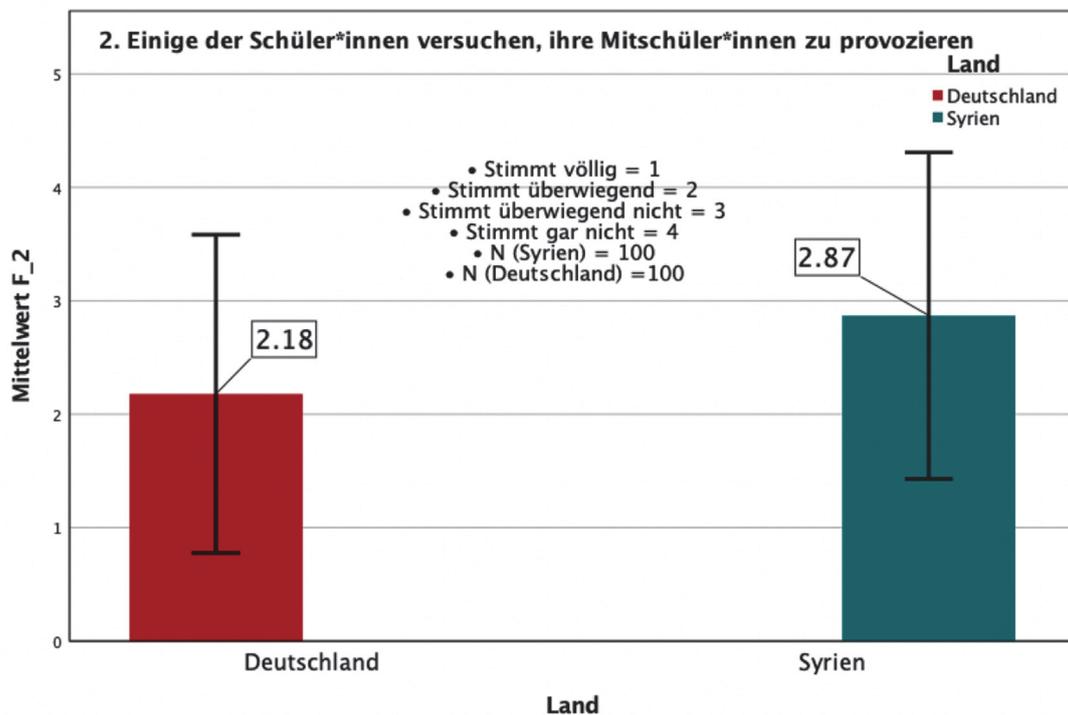
Bezogen auf die sozialen Einflüsse (im Bereich der Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung), zu denen die Fragen 1 bis 4 gehören, zeigen die Ergebnisse in den Abbildungen 1, 2, 3 und 4, dass die Mittelwerte der Antworten der deutschen Lehrer\*innen in diesem Bereich in der ersten, dritten und vierten Frage über dem Skalenmittel liegen, während die Mittelwerte der Antworten der syrischen Lehrer\*innen oberhalb der Skalenmittel in der zweiten Frage liegen. Das bedeutet, dass es an deutschen Schulen möglicherweise weniger körperlichen Streit und schlechte Angewohnheiten zwischen den Schüler\*innen gibt als an syrischen Schulen. Das Ergebnis der zweiten Frage („Häufig versuchen einige der Schüler\*innen, ihre Mitschüler\*innen zu provozieren“) zeigte, dass in syrischen Schulen wahrscheinlich geeignete Maßnahmen für das Vermeiden von Provokationen unter den Schüler\*innen bestehen. Wie bereits erwähnt, ist die Beziehung zwischen den Lehrer\*innen und

Schüler\*innen in Syrien stark von Respekt und festen Regeln bestimmt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass der Krieg das Schulsystem in Syrien geändert hat. Mit zunehmender Schüler\*innenzahl in der Klasse müssen die Lehrer\*innen stärker sein, um die Schüler\*innen kontrollieren zu können. Daher werden manche Verhaltensweisen wie Summen und Pfeifen im Unterricht von den Lehrer\*innen nicht akzeptiert. Zumal der Großteil des Unterrichts innerhalb des Klassenzimmers stattfindet und es kaum Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers gibt. Wie in Abschnitt 3.2.2 erwähnt, gibt es in Syrien ein einziges Übergangsmodell, während die Situation in Deutschland anders ist, da es verschiedene Übergangsmodelle gibt. Z.B. ist die Schule am Wall eine bewegungsorientierte Schule mit flexiblem Schulanfang und jahrgangsgemischten Lerngruppen, weswegen hier die Schüler\*innen eine größere Möglichkeit haben, sich frei von den Einschränkungen der Klasse mit ihren Gesetzen zu bewegen. Außerdem gibt es viele Kinder mit Migrationshintergrund, was wegen interkultureller Vielfalt die Möglichkeit von provokativem Verhalten unter den Schüler\*innen erhöhen kann. Vielleicht kann ein akzeptables und natürliches Verhalten in einigen Kulturen in einer anderen Kultur niemals akzeptabel sein. Dies könnte das Ergebnis der zweiten Frage erklären.

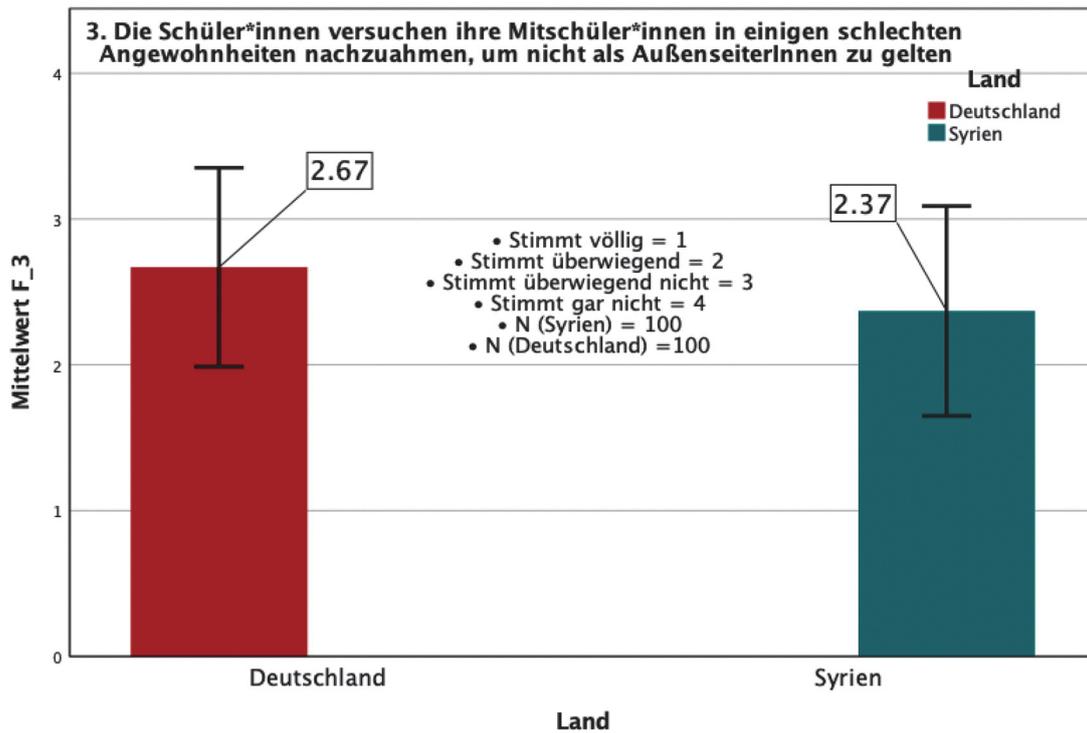
Als Interpretation für das Ergebnis der vierten Frage („Die Klassenschüler gehen anders mit ihren behinderten Mitschülern um“), sollte hier geklärt werden, dass die Situation von körperbehinderten Menschen in Syrien wie auch in vielen anderen Ländern des Nahen Ostens äußerst schwierig ist. Dort herrscht der Glaube, eine Behinderung sei mit den Bösen verbunden, und häufig werden Kinder mit Behinderungen als „minderwertig“ betrachtet und an den Rand gedrängt. Daher sind Kinder mit einer Behinderung in staatlichen Schulen nicht willkommen, weil es für sie private Schulen gibt. Auf der anderen Seite gehen in Deutschland die meisten Kinder mit einer Behinderung auf Förderschulen, es gibt aber auch sogenannte inklusive Schulen. Dort können behinderte und nicht behinderte Schüler\*innen zusammen lernen. Außerdem hat jedes Kind in Deutschland das Recht, eine normale Schule zu besuchen, wenn seine Eltern das möchten. Das haben schon die Vereinten Nationen in die UN-Behindertenrechtskonvention geschrieben und Deutschland hat sich vor einigen Jahren verpflichtet, diese einzuhalten.



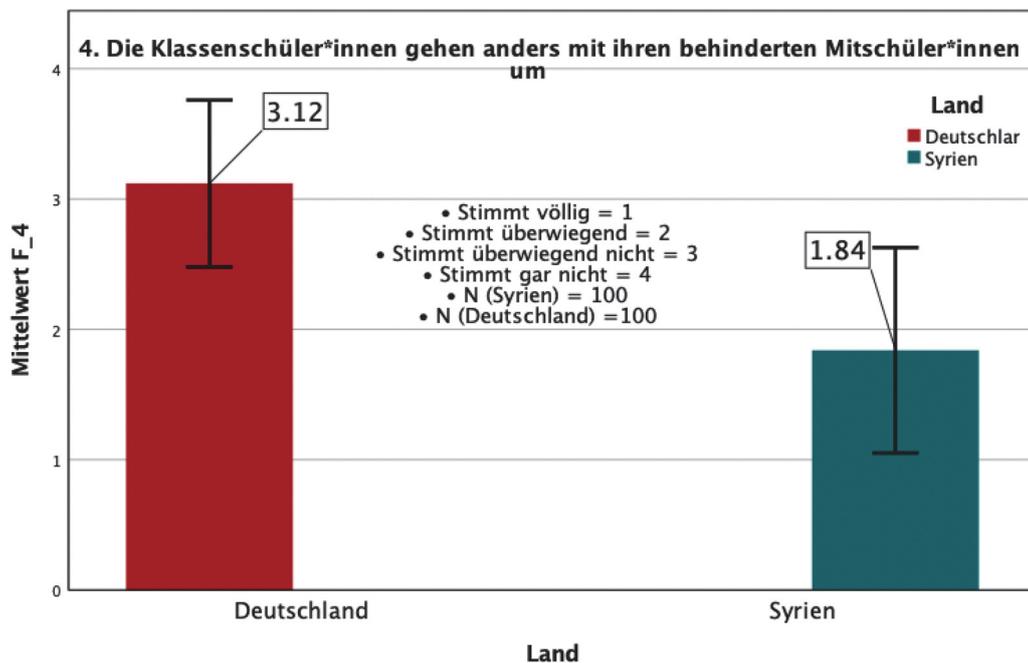
**Abb. 4.1:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 1 (Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,61; SD (S)= 0,70.



**Abb. 4.2:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 2 (Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,70; SD (S)= 0,72.



**Abb. 4.3:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 3 (Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,68; SD (S)= 0,72.



**Abb. 4.4:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für die Frage 4 (Schüler-Schüler Beziehung); SD (D)= 0,64; SD (S)= 0,79.

## B: Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

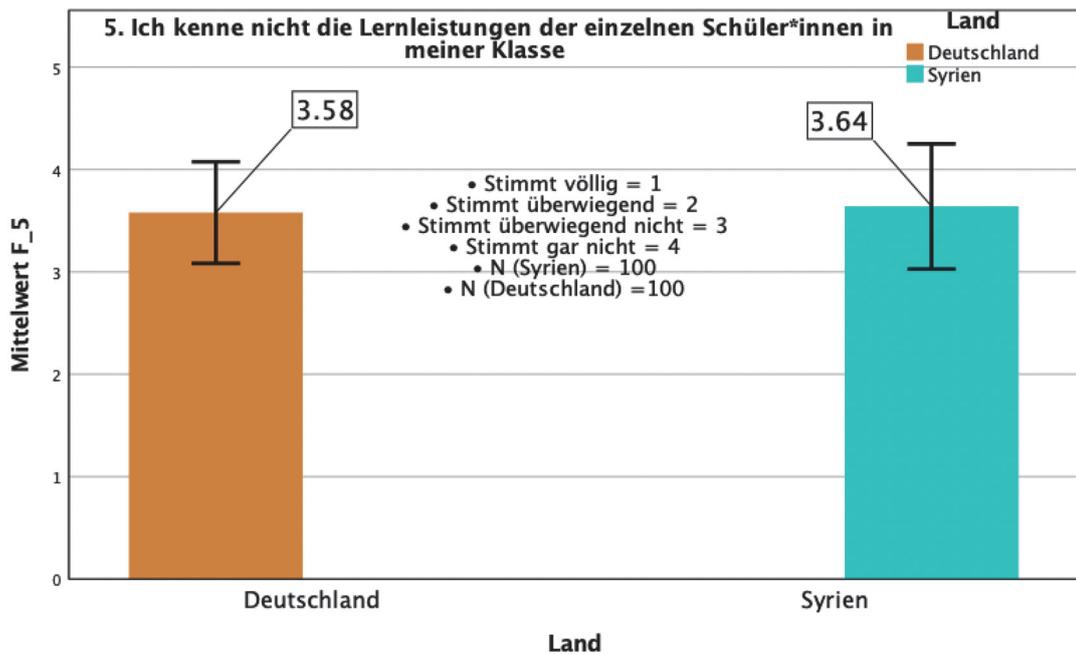
In den Abbildungen 5, 6, 7, 8, 9 und 10, in denen es um den Vergleich der Ergebnisse der Antworten der syrischen Lehrer\*innen mit denen der deutschen Lehrer\*innen bezüglich der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung geht, zeigen die Mittelwerte, dass es einen kleinen Unterschied bei den Fragen 5 und 6 gibt, wo Syrien über dem Skalenmittel lag, während Deutschland in der siebten, achten, neunten und zehnten Frage über dem Skalenmittel war. Zur Interpretation der Ergebnisse der fünften und sechsten Frage kann man sich auf Abschnitt 3.2.2 beziehen, wo erwähnt wurde, dass das Bildungssystem in Syrien stark zentralisiert ist und alle öffentlichen Schulen in Syrien dem Bildungsministerium unterstellt sind. Daher sind die Lehrpläne aller Grundschulen im Land im Wesentlichen identisch. Besonderer Wert wird auf Arabisch gelegt, wobei eine hohe Leistung der Kinder mit entsprechend guten Noten in diesem Fach für den Übergang in die nächste Klasse entscheidend ist. Daher müssen Lehrer\*innen die Fähigkeiten oder Leistungen ihrer Schüler\*innen genau kennen und einschätzen, besonders, da dort die Leistungen der Schüler\*innen ab der ersten Klasse mit Noten bewertet werden, im Gegensatz zu Deutschland, wo die Leistungen erst in der zweiten Klasse in den Kernfächern bewertet werden. Bezogen auf die Frage 5 („Ich kenne nicht die Lernleistungen der einzelnen Schüler\*innen in meiner Klasse“), ist zu bemerken, dass der Wert der Standardabweichung ( $SD=0,50$ ) nicht stark von dem Mittelwert abweicht. Das bedeutet, dass die Meinungen der deutschen Lehrkräfte zu dieser Frage nicht so weit auseinander gehen.

Bezüglich der Frage 7 („Wenn Lehrer\*innen Schüler\*innen benachteiligen, wird das Selbstvertrauen der Schüler\*innen geschwächt“) gibt es große Unterschied zwischen Syrien und Deutschland und man kann sagen, dass wie in der Interpretation der fünften Frage geschrieben, die syrischen Schüler\*innen respektvoller und höflich zu ihren Lehrer\*innen sind. Gleichzeitig dominiert die Angst vor Lehrer\*innen, wo die Lehrer\*innen verschiedene Methoden der Bestrafung anwenden, obwohl Schläge in syrischen Schulen verboten sind. Laut den Lehrer\*innen ist die Strafe nicht etwas „Negatives“, sondern notwendig, um Ordnung in der Klasse, die mehr als 35 Schüler\*innen hat, zu halten. Somit meinen die syrischen Lehrkräfte, dass die Bestrafung oder Benachteiligung sich nicht auf das Selbstvertrauen des Kindes auswirkt.

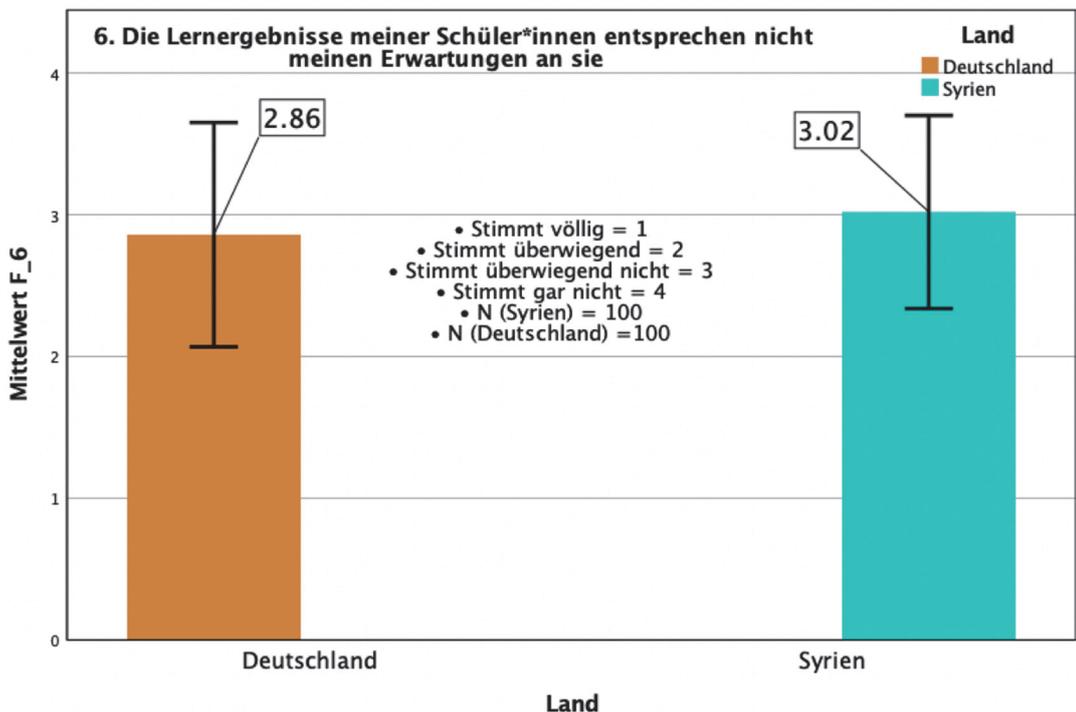
In Deutschland darf der\*die Lehrer\*in alles verbieten, was den Schulfrieden und den Erziehungsauftrag stört. Die körperliche Züchtigung und Gruppenstrafen sind nicht zulässig. Auch Strafen wie in-die-Ecke-stellen, nachsitzen oder andere entwürdigende Erziehungsmaßnahmen sind nicht zulässig. Hat ein\*e Schüler\*in sich z.B. nicht hinreichend am Unterricht beteiligt, darf der\*die Lehrer\*in ihn\*sie unter Aufsicht einer Lehrkraft zur Nacharbeit verpflichten. Allerdings sollte diese Maßnahme verhältnismäßig sein und die Eltern sind davon in Kenntnis zu setzen.

Ergänzend zu dem, was in der Interpretation der fünften Frage erwähnt wurde, ist festzustellen, dass die Lehrer\*innen in Syrien eine große Verantwortung tragen (wie z.B. die Kontrolle des Klassenzimmers mit einer großen Anzahl von Schüler\*innen und die Umsetzung der Lehrpläne innerhalb eines bestimmten Zeitraums, unabhängig von den Leistungen der Schüler\*innen). Es kann sein, dass die Lehrer\*innen dort unter Zeitdruck stehen. Hinzu kommt die schlechte Verfügbarkeit schulischer Ressourcen und das Fehlen von Ritualen, die den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begleiten. All dies macht Lehrer\*innen manchmal ungeduldig und unfähig, sich auf das Verhalten und die Interessen aller Schüler\*innen zu konzentrieren. Dies erklärt die Ergebnisse der Fragen 8, 9 und 10 der Befragung.

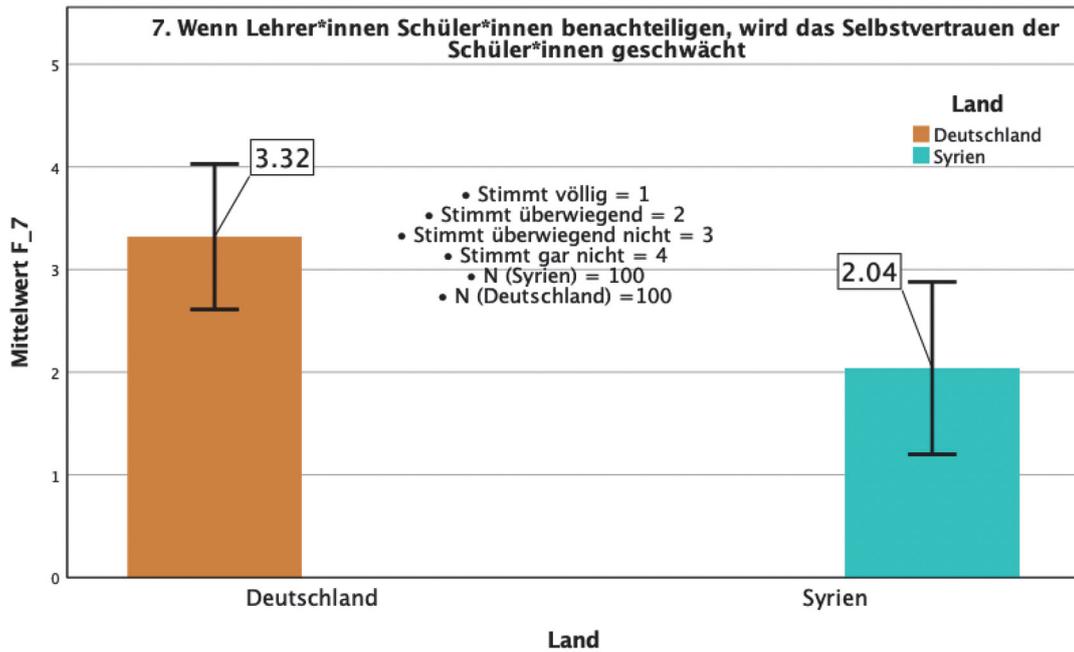
Hier ist zu beachten, dass der Wert der Standardabweichung ( $SD=0,39$ ) in der Abbildung 8 („Ich achte nicht darauf, wie die Kinder miteinander umgehen“) und Abbildung 10 („Die neuen Schüler\*innen werden durch einige LehrerInnen zum Schulanfang schlecht aufgenommen“ /  $SD=0,43$ ) nicht stark von dem Mittelwert abweichen. Das bedeutet, dass die Meinungen der deutschen Lehrkräfte zu diesen Fragen nicht so weit auseinander gehen.



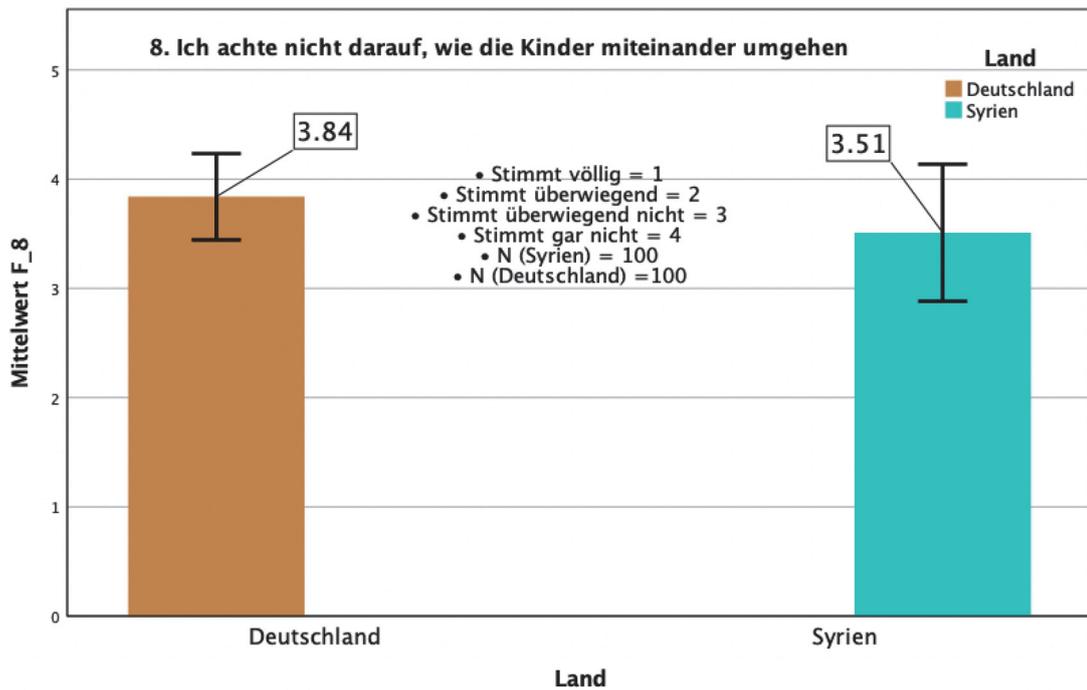
**Abb. 4.5:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 5 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen Beziehung); SD (D)= 0,50; SD (S)= 0,61.



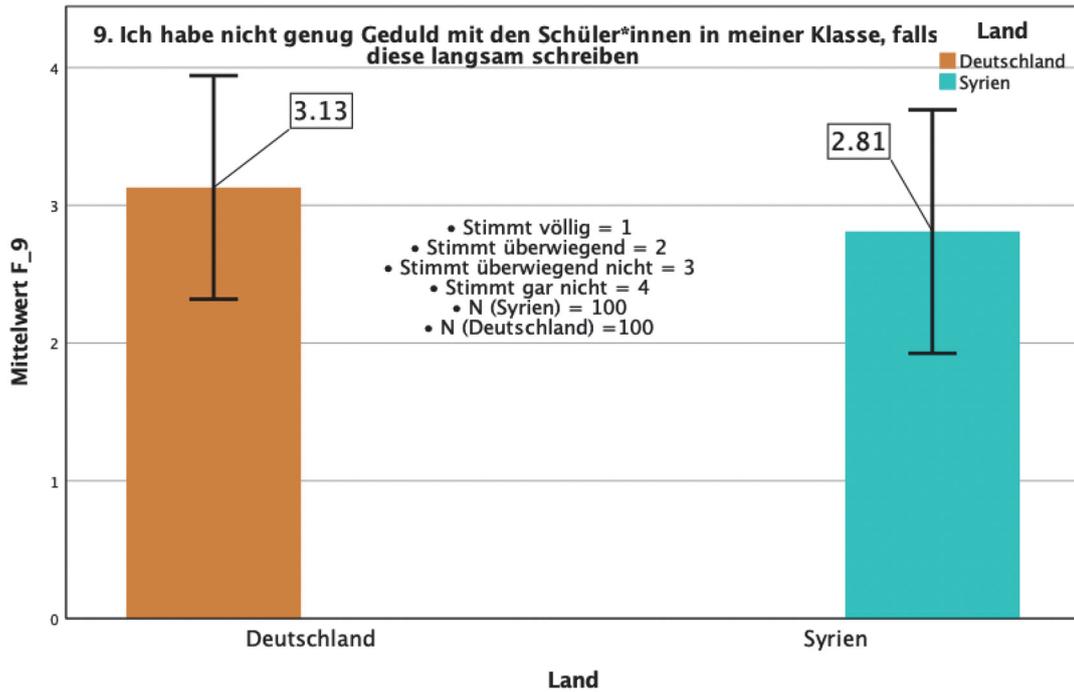
**Abb. 4.6:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 6 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,79; SD (S)= 0,68.



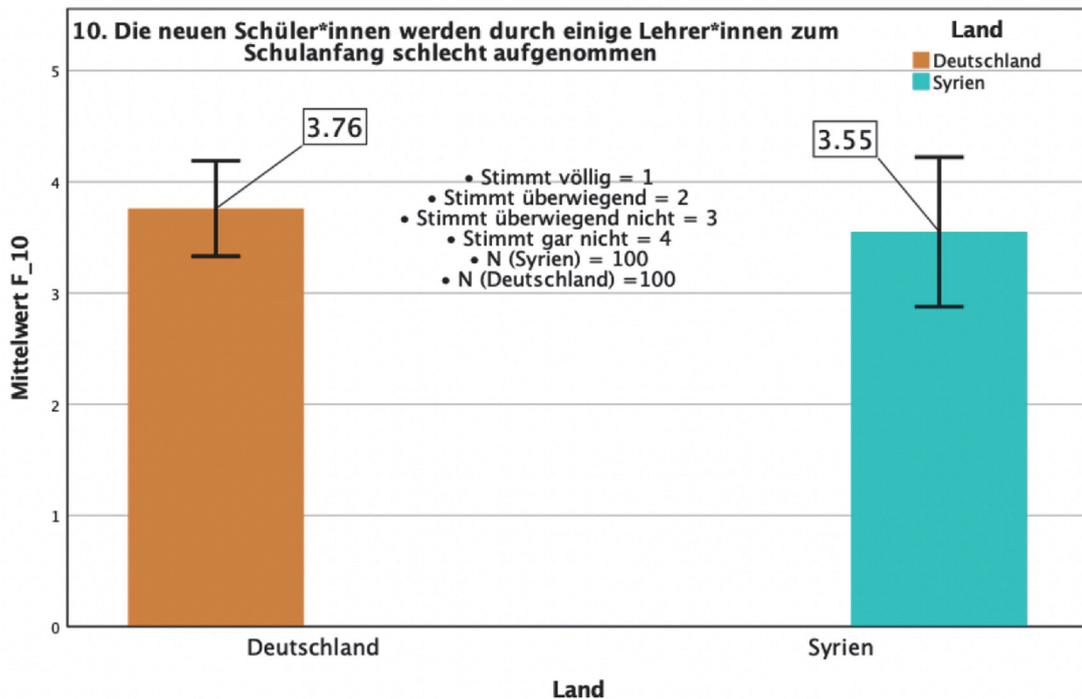
**Abb. 4.7:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 7 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,71; SD (S)= 0,84.



**Abb. 4.8:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 8 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,39; SD (S)= 0,63.



**Abb. 4.9:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 9 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,81; SD (S)= 0,88.



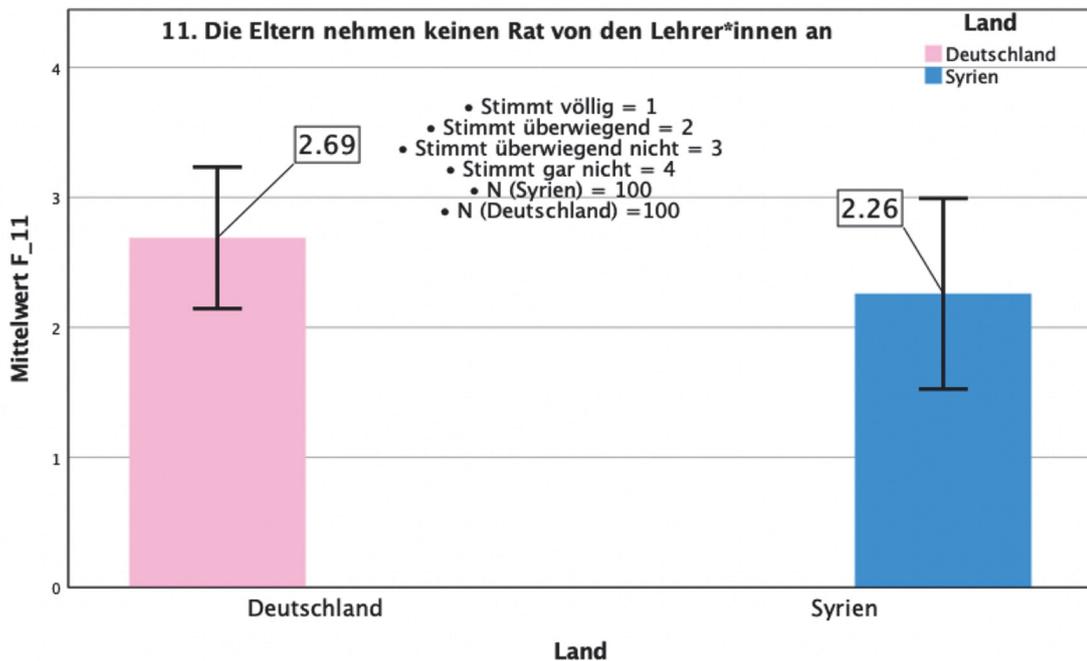
**Abb. 4.10:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 10 (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,43; SD (S)= 0,67.

### C: Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung

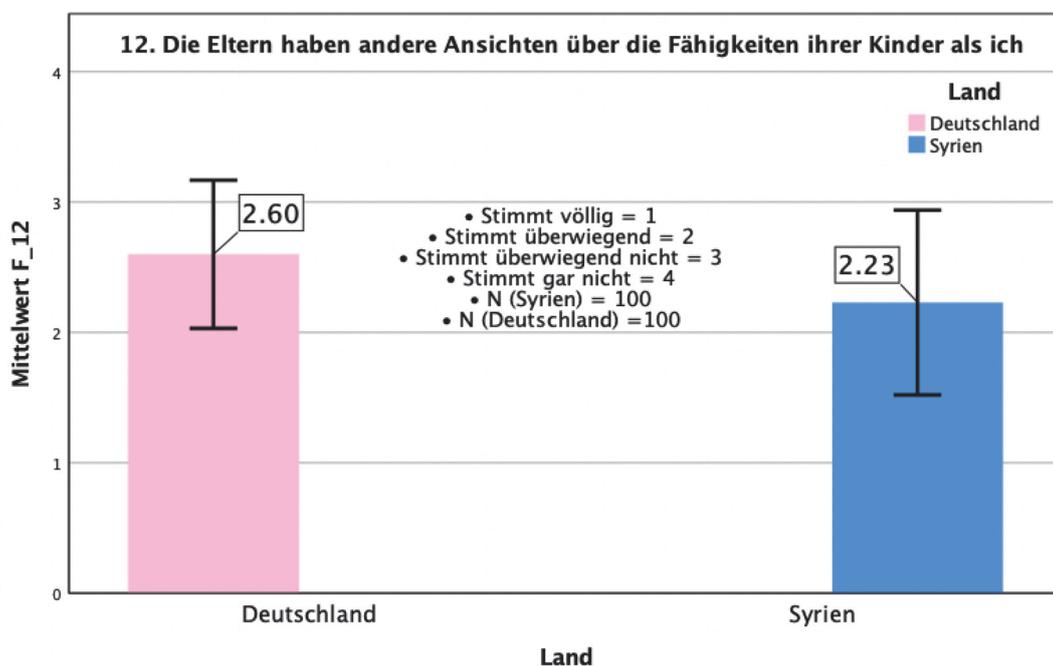
Zu ihren Einschätzungen zum Einfluss der Beziehung zwischen Eltern und Lehrer\*innen auf den Übergangsprozess zeigen die Abbildungen 11, 12, 13, 14, 15 und 16, dass die Mittelwerte der Antworten der deutschen Lehrer\*innen in diesem Bereich über dem Skalenmittel liegen. Das bedeutet, dass es in Deutschland möglicherweise bessere Beziehungen zwischen Eltern und Lehrer\*innen gibt. Vielleicht liegt das daran, dass manche syrischen Eltern zum Teil besonders stark belastet sind. Auf der einen Seite kommt die Alltagsbewältigung voller Sorgen, außerdem ist die Notwendigkeit, die nötigen Kenntnisse zu erwerben, um ihre Kinder zuhause zu unterstützen, eine zusätzliche Hürde. Also erwarten sie, dass in der Schule Fachkräfte sitzen, die sich mit ihren Kindern gut auskennen und sie auf dem bestmöglichen Weg zu möglichst viel schulischer Bildung führen. Dementsprechend wünschen sie sich ständige Informationen über ihre Kinder von dieser Seite. Demgegenüber haben die Lehrer\*innen keine Zeit, um alle Schüler\*innen in einem Klassenzimmer einzeln zu beobachten. Sie können keine regelmäßigen Informationen über die Fortschritte der Kinder bereitstellen, wenn die Eltern nicht selbst darum bitten. Sie sind der Ansicht, dass die Halbjahreszeugnisse ausreichend sind, um ein genaues Bild der Kinder und ihrer Stärken und Schwächen zu vermitteln. In diesem Zeugnis gibt es auch einen Bericht über die Verhaltenssituation des Kindes und seine Noten.

Es ist zu bemerken, dass es in der sechzehnten Frage („Ich spreche die Eltern darauf an, wenn sie nicht zu den Elternabenden kommen“) größere Unterschiede gibt in den Antworten zwischen Deutschland und Syrien im Vergleich zu den anderen Fragen in diesem Bereich. Dies kann damit zusammenhängen, dass es in Syrien keinen Elternabend wie in Deutschland gibt, und wenn es Redebedarf speziell wegen eines Kindes gibt, dann kann gerne ein- oder zweimal ein Einzelgespräch (ungefähr 10 Minuten) geführt werden, das oft am Tag und nicht abends stattfindet. Auch wenn dies angeboten wird, kann es passieren, dass einige der Eltern nicht kommen, weil manche von ihnen andere Verpflichtungen haben. Die Situation in Deutschland ist in diesen Aspekten anders. Elternabende sind freiwillig und gehören zur klassischen Form der Elternarbeit in der Schule, wo die Eltern eine wichtige Rolle in der Schulzeit spielen. An Elternabenden können sich die Eltern über die pädagogische Arbeit, Probleme in der Gruppe, Lerninhalte, Ziele, Ausflüge und neue pädagogische Konzepte

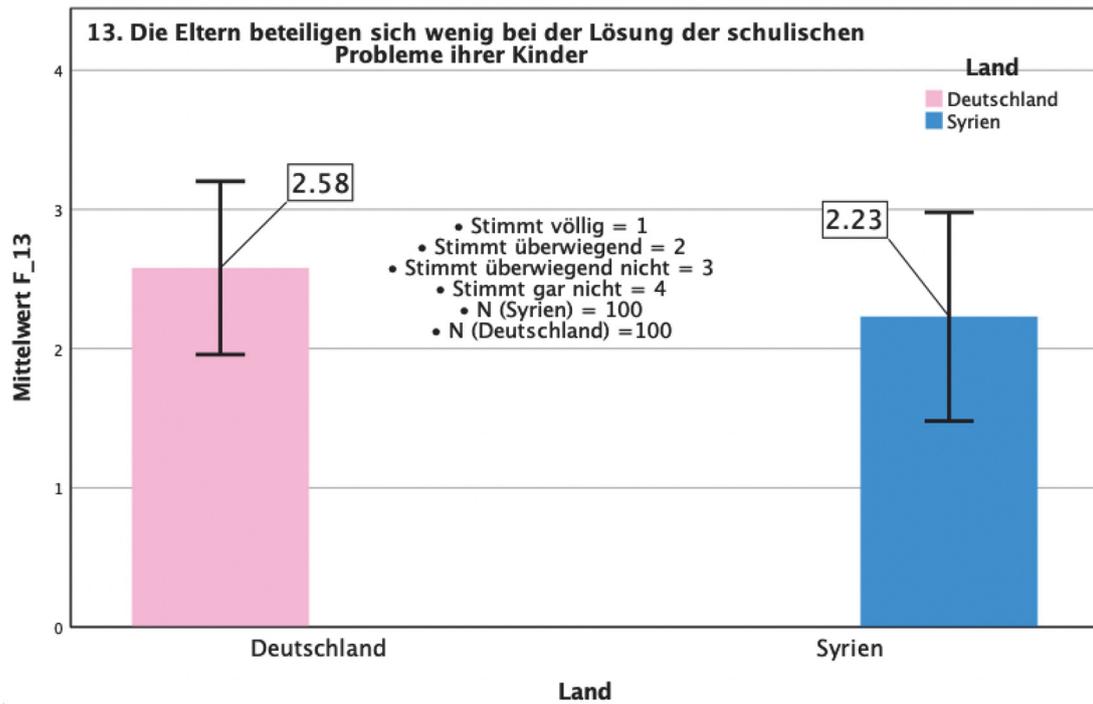
informieren. Außerdem werden auch z.B. andere Erziehungsfragen oder psychologische Probleme tiefer diskutiert.



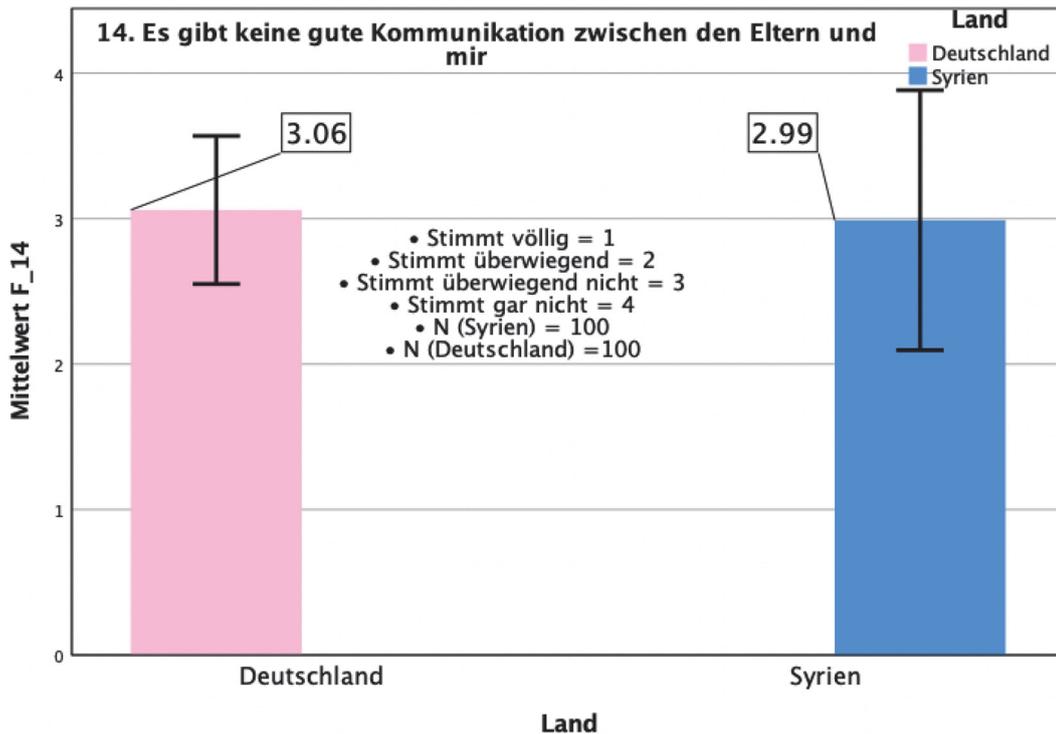
**Abb. 4.11:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 11 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D) = 0,54; SD (S)= 0,73.



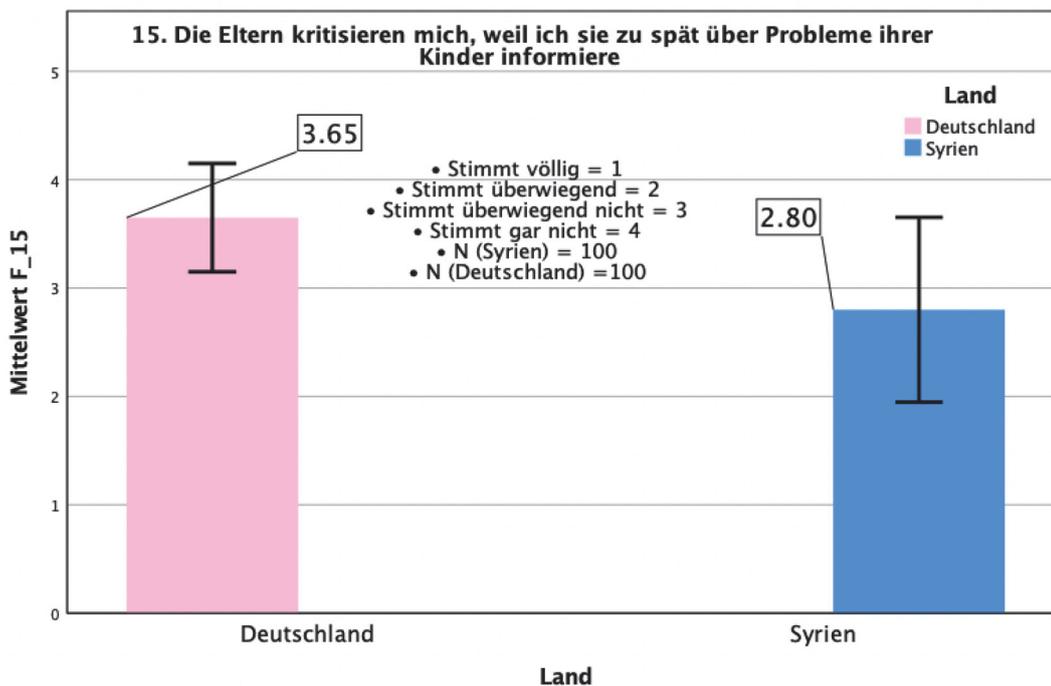
**Abb. 4.12:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 12 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,57; SD (S)= 0,71.



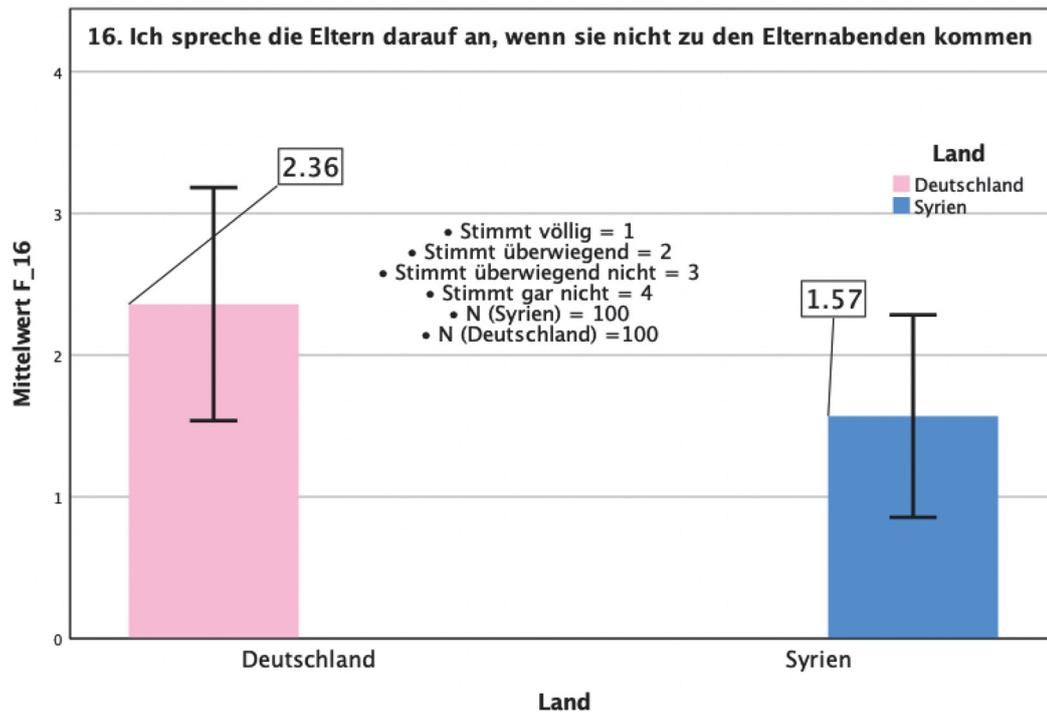
**Abb. 4.13:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 13 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,62; SD (S)= 0,75.



**Abb. 4.14:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 14 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,51; SD (S)= 0,89.



**Abb. 4.15:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 15 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,50; SD (S)= 0,85.



**Abb. 4.16:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 16 (Eltern-Lehrer\*innen-Beziehung); SD (D)= 0,82; SD (S)= 0,71.

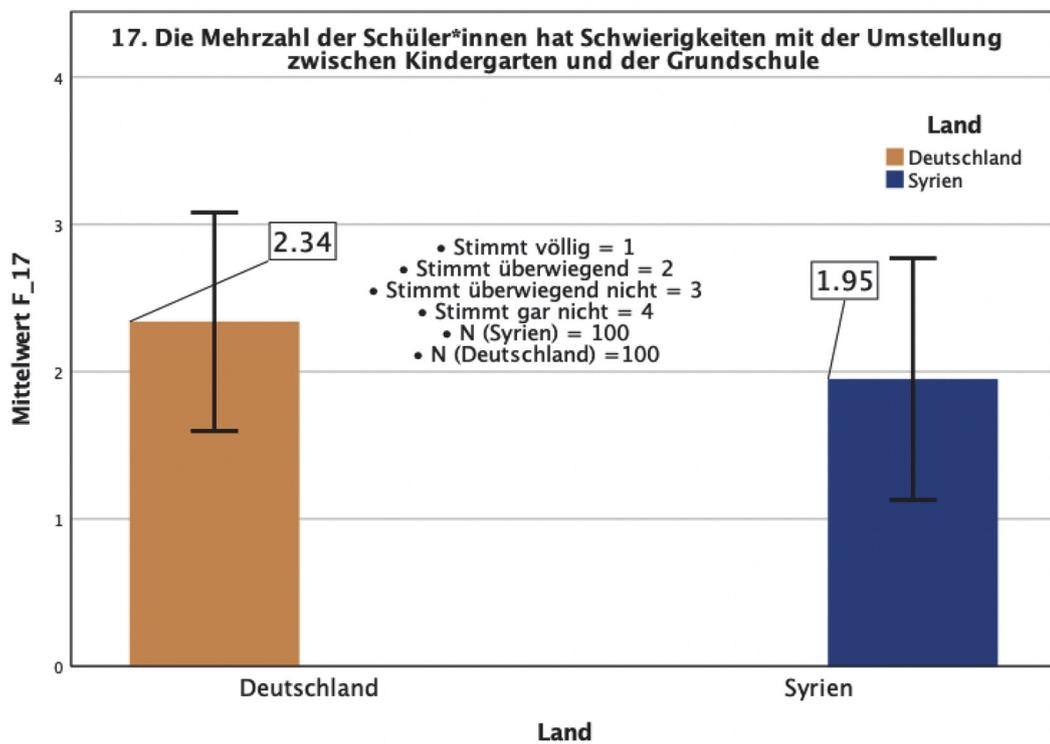
D: Anpassungsprobleme

Der Lehrer\*innenfragebogen enthielt ebenfalls im Bereich der Probleme bezogen auf die sozialen Einflüsse einige Fragen zu Anpassungsproblemen. Hierbei zeigten die Ergebnisse der Mittelwerte in den Abbildungen 17, 18 und 19, dass die Antworten der deutschen Lehrer\*innen auch auf dieser Seite über dem Skalenmittel liegen.

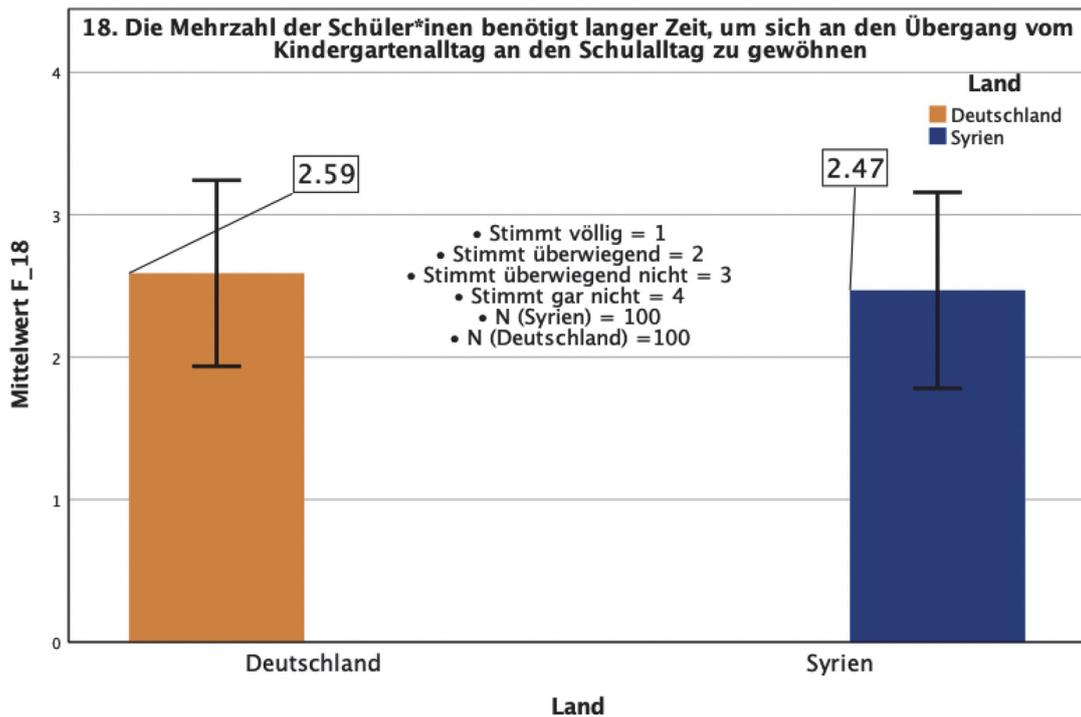
Wie in Abschnitt 3.1.2 erwähnt, besuchen viele Kinder in Syrien nicht den Kindergarten. Die sozioökonomische Situation der Eltern spielt eine Rolle bei der Entscheidung über den Zugang von Kindern zum Kindergarten, besonders insofern, als die Kosten des Kindergartens hoch sind. Das bedeutet, dass die Schule für viele Kinder in Syrien eine völlig neue Erfahrung ist, deswegen brauchen sie lange Zeit, um sich an den Schulalltag zu gewöhnen. Auf einmal müssen sie einige Sachen, die ihnen schon gewohnt und vertraut waren, verlassen und sich auf eine neue unbekannte Situation einlassen. Also müssen sie eine Strategie entwickeln, um mit diesen Veränderungen umgehen zu können. Diese Eigenschaft, eine neue Strategie zu

entwickeln, wird durch Kultur, Familie, Institutionen (wie z.B. Kindergarten und Grundschule), Gruppenzugehörigkeit und eigene Intelligenz beeinflusst.

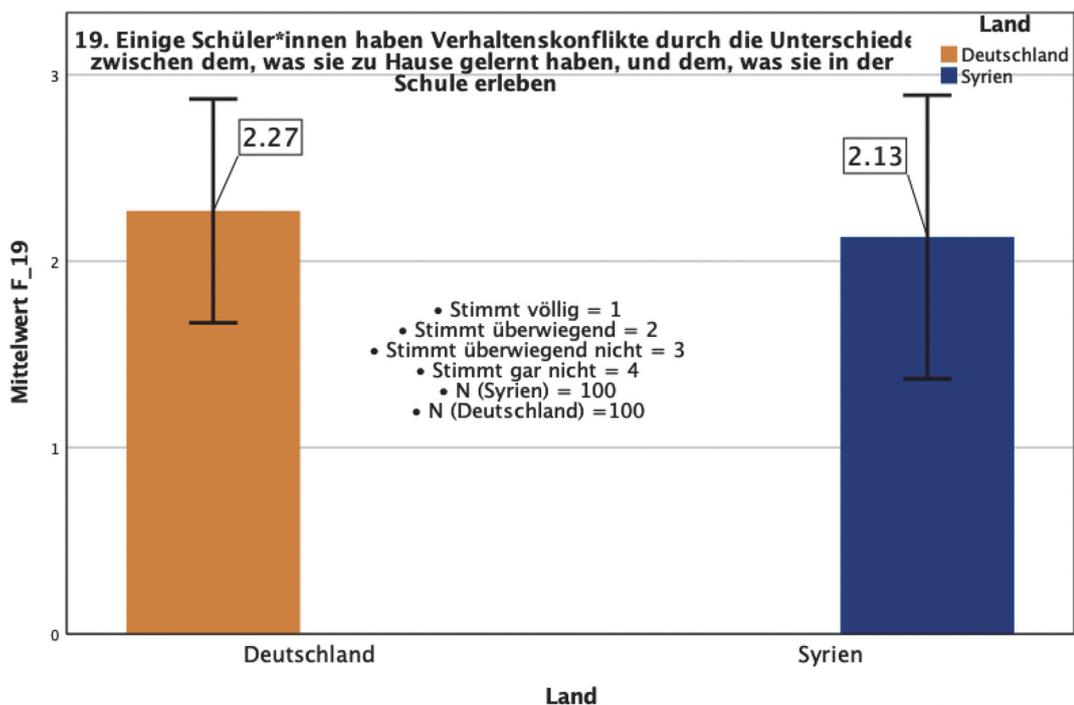
Der Übergang im deutschen Bildungssystem ist vielfältig und beginnt für viele Kinder mit dem Eintritt in den Kindergarten. Deswegen erleben die Kinder in der Kindergartenzeit eine gezielte Vorbereitung auf die Schule. Die regelmäßigen Besuche der Grundschule erleichtern die Eingewöhnung an die neue Situation in der Schule. Dies könnte das Ergebnis der Befragung erklären.



**Abb. 4.17:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 17 (Anpassungsprobleme); SD (D)= 0,74; SD (S)= 0,82.



**Abb. 4.18:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 18 (Anpassungsprobleme); SD (D)= 0,65; SD (S)= 0,69.



**Abb. 4.19:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 19 (Anpassungsprobleme); SD (D)= 0,60; SD (S)= 0,76.

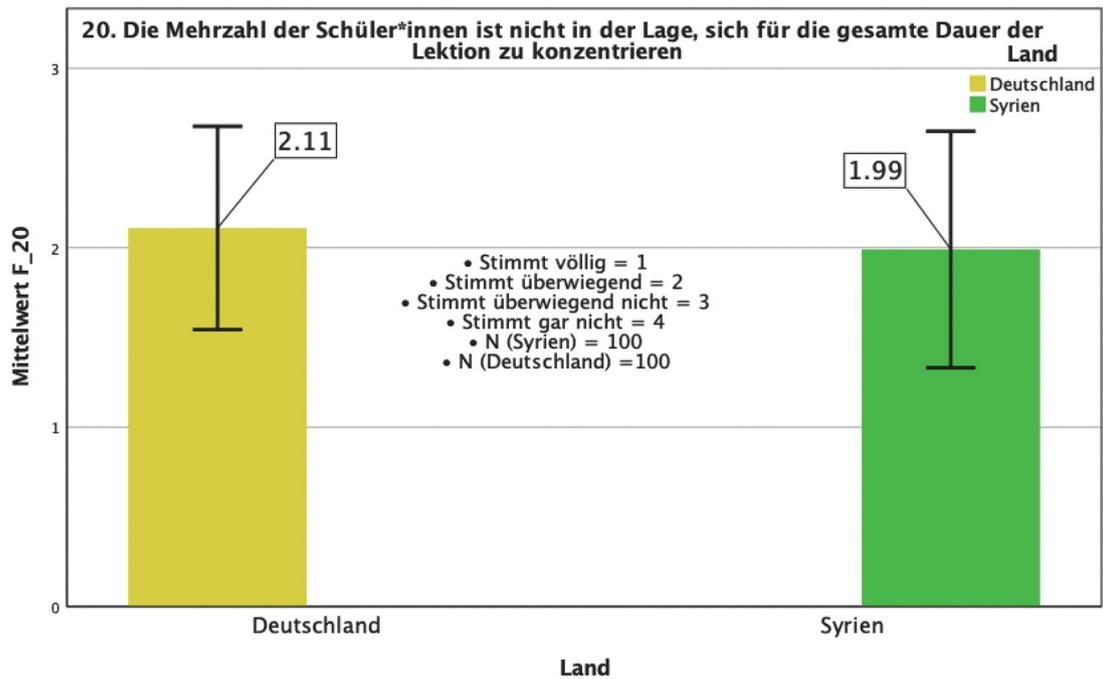
#### **4.2.4.2 Probleme bezogen auf die Einflüsse der Vorkenntnisse und der kognitiven Kompetenzen**

Bezogen auf die Einflüsse der kognitiven Kompetenzen zeigen die Abbildungen 20 und 21, dass die Mittelwerte der Antworten der deutschen Lehrer\*innen auch in diesem Bereich über dem Skalenmittel liegen. Hier kann gesagt werden, dass die Interpretation dieser beiden Fragen in gewissem Zusammenhang mit der Interpretation der Fragen 17 und 18 steht.

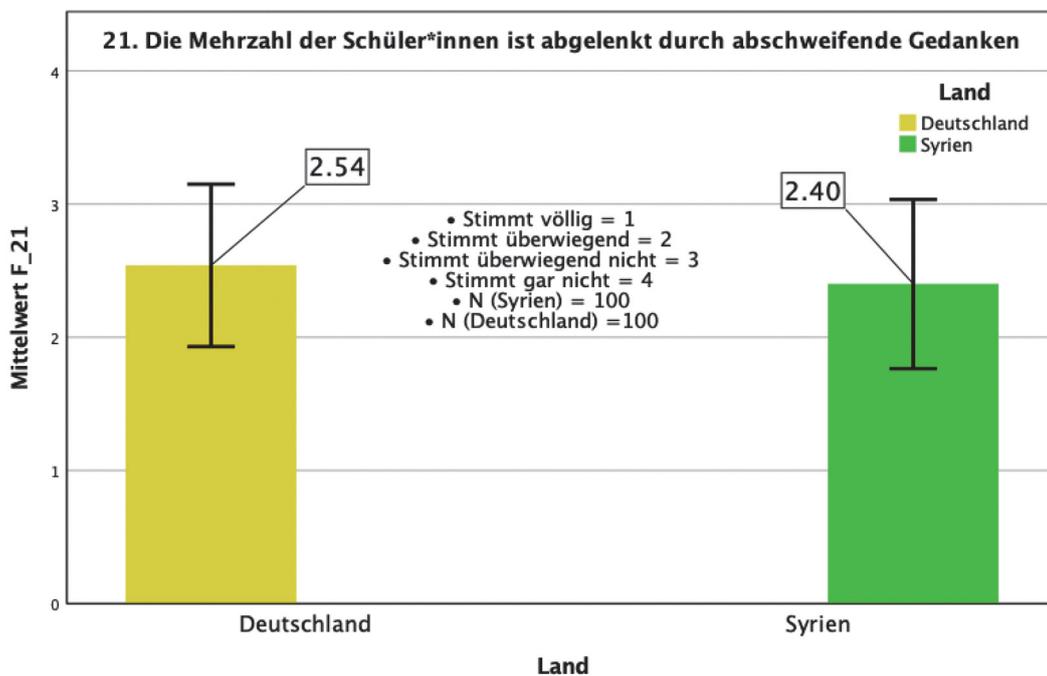
Die meisten Kindern üben diese kognitiven Kompetenzen im Kindergarten und wenn sie in die Grundschule kommen, sind sie bereit, im Klassenzimmer ruhig zu sitzen, Konzentration und Aufmerksamkeit auf wichtige Sachen zu richten oder einige der ihnen zugewiesenen Aufgaben zu erledigen.

Bei Kindern, die keine Möglichkeit haben, den Kindergarten zu besuchen, wie bei vielen Kindern in Syrien, ist die Situation anders. Diese Schüler\*innen leiden möglicherweise stärker unter Konzentrations- und Ausdauerproblemen. Dies könnte eine logische Erklärung für das Ergebnis der beiden Fragen sein, wo dieses Problem in der syrischen Stichprobe größer zu sein scheint.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass dieses Problem nicht für Kinder besteht, die den Kindergarten besuchen, bevor sie zur Schule gehen. Vielleicht fehlt ihnen noch die Schulreife. Es kann sein, dass einige der Schüler\*innen es noch schwer finden, komplexe Informationen zu verstehen, Aufgaben zu lernen oder lange Zeit im Unterricht zu sitzen. In diesem Fall fühlen sie sich gelangweilt und abgelenkt.



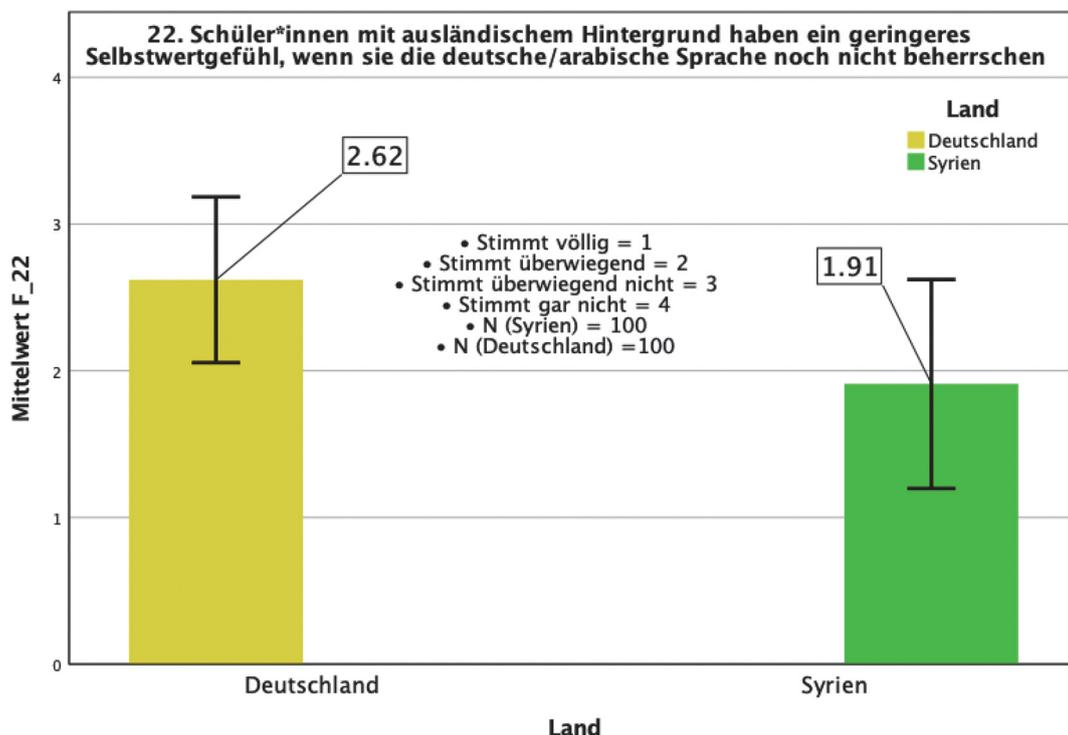
**Abb. 4.20:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 20 (Kognitive Kompetenzen); SD (D)= 0,57; SD (S)= 0,66.



**Abb. 4.21:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 21 (kognitive Kompetenzen); SD (D)= 0,61; SD (S)= 0,64.

Bezogen auf die Frage 22 (siehe Abbildung 22), gibt es in einigen Schulen in Deutschland (wie z.B. der Schule am Wall) die Möglichkeit, die Herkunftssprache zu unterrichten (Kroatisch und Türkisch) sowie offene Unterrichtsangebote und selbstständiges Lernen im Unterricht, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen kindlichen Weltansichten und Erfahrungsweisen. Und das fördert das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Schüler. Die gleiche Situation besteht in der Reformschule, wo selbstständiges Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen von Anfang an ermöglicht werden. auch wenn es keine Möglichkeit für Schüler\*innen gibt, in ihrer Muttersprache zu lernen.

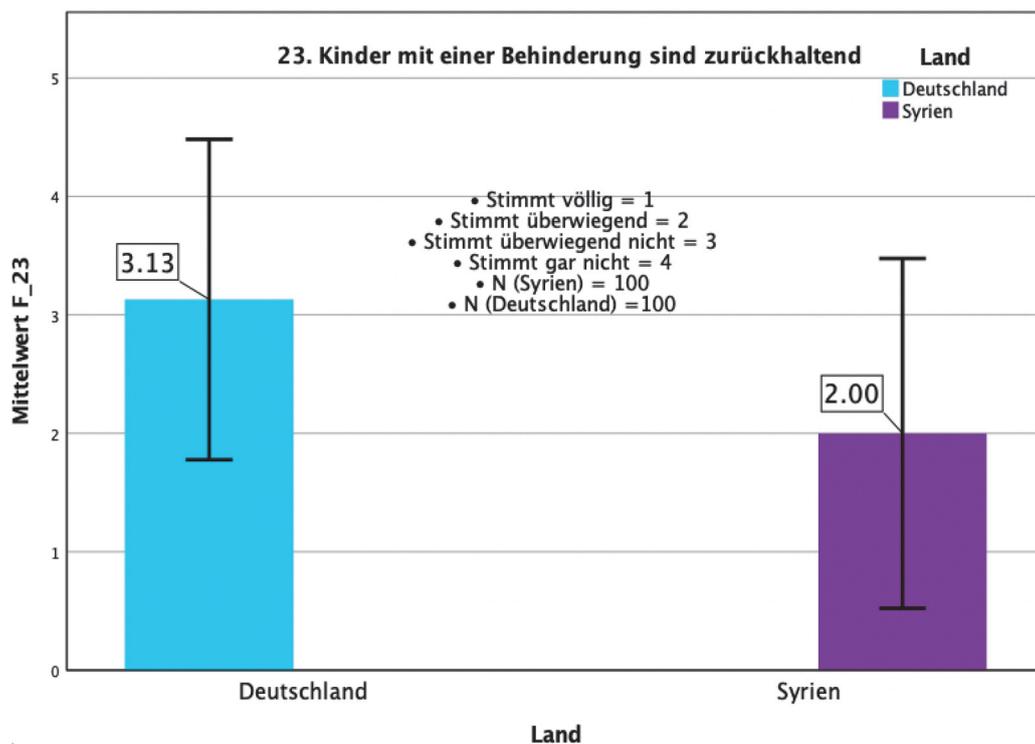
Demgegenüber gibt es in Syrien keine Möglichkeit für ausländische Schüler\*innen, ihre Muttersprache zu lernen (allerdings ist ihre Zahl auch nicht so groß). Sie müssen die arabische Sprache beherrschen. Die arabische Sprache hat überall in Syrien einen besonderen Wert, da eine erfolgreiche Leistung in diesem Bereich eine Bedingung ist, um in die nächste Klasse zu wechseln. Somit erscheint das Ergebnis der Frage 22 logisch.



**Abb. 4.22:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 22 (Einfluss der Vorkenntnisse); SD (D)= 0,56; SD (S)= 0,71.

#### 4.2.4.3 Probleme bezogen auf die Einflüsse der schulischen Gestaltung (organisatorische Aspekte)

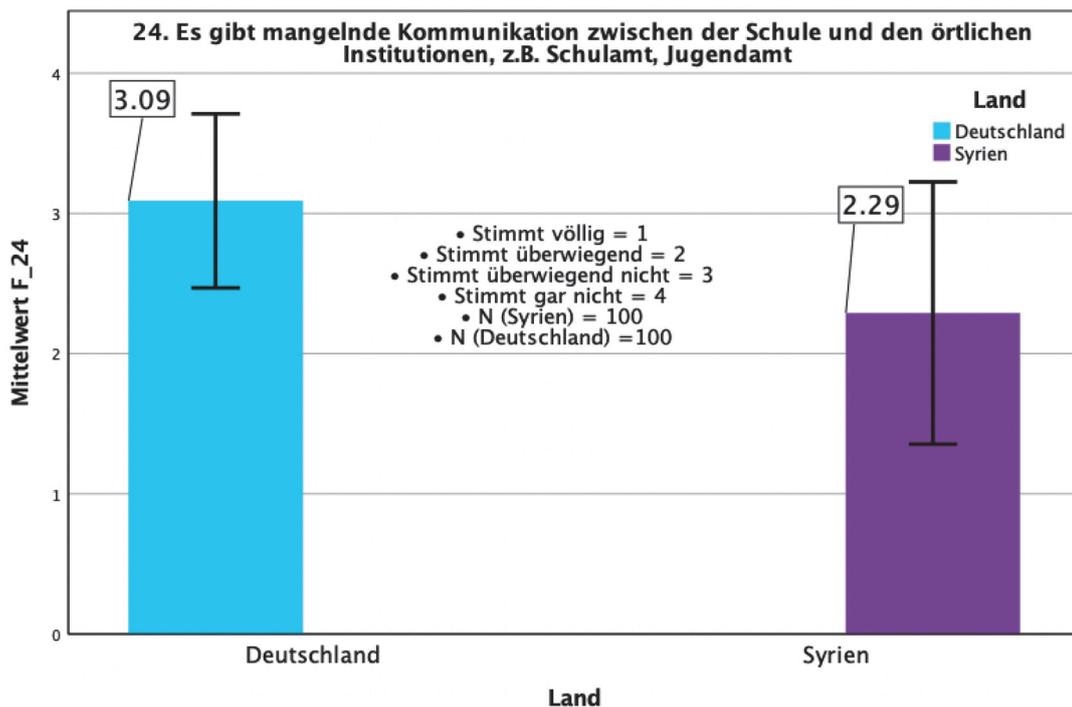
Dies betrifft die Fragen 23, 24 und 25. Der größte Teil der Interpretation der Frage 23 wurde bereits bei der Interpretation der vierten Frage („Die Klassenschüler\*innen gehen anders mit ihren behinderten Mitschüler\*innen um“) des Fragebogens erwähnt. Hier kann hinzugefügt werden, dass behinderte Schüler\*innen Rückzug oder Abneigung wegen ihrer Behinderung in Syrien zu ihrer Persönlichkeit selbst in Beziehung setzen oder der Grund für das geringe Selbstwertgefühl der Kinder liegt bei den Eltern, wenn sie versuchen, sie aufgrund der Schande ihrer Behinderung von den Menschen zu isolieren. Und das kann insbesondere in einigen nicht gebildeten Familien passieren. Hier fällt auch auf, dass sich die Antworten, von denen aus Deutschland deutlich unterscheiden (insofern, als es in Deutschland positiver war).



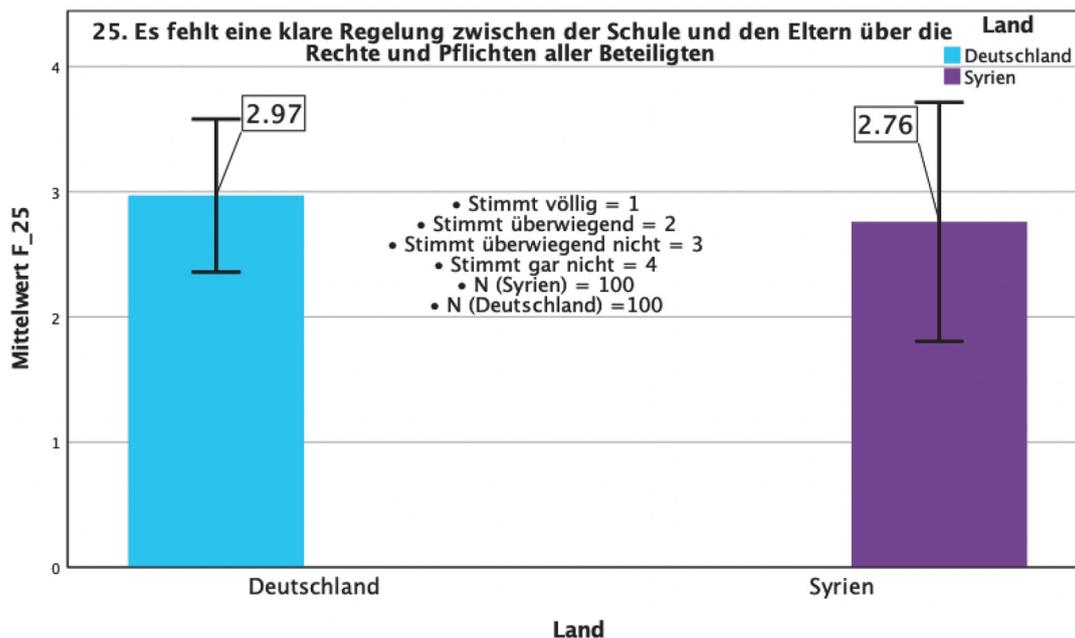
**Abb. 4.23:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 23 (Einfluss der schulischen Gestaltung); SD (D)= 0,68; SD (S)= 0,74.

In den deutschen Schulen gibt es eine gute Zusammenarbeit mit den begleitenden Institutionen des Übergangs sowie verschiedenen anderen außerschulischen Lernorten. Die Reformschule arbeitet z.B. mit einer Reihe von Schulen auf unterschiedlichen Ebenen zusammen (z.B. mit der Jakob-Grim-Schule und der

Heinrich-Schütz-Schule). Außerdem gibt es eine Vereinbarung über eine strategische Partnerschaft zwischen dieser Schule und dem Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Die Schule am Wall hat auch Kooperationspartner, wie z.B. die Fallberatung mit Schulpsychologin (Staatl. Schulamt), die Uni Kassel, die Kinder- und Jugendbücherei, Vorlesepaten (Evangelisch-Freikirchliche Gemeinde- Kassel-Möncheberg), usw. Dies könnte das Ergebnis der Frage 24 erklären.



**Abb. 4.24:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 24 (Einfluss der schulischen Gestaltung); SD (D)= 0,62; SD (S)= 0,94.



**Abb. 4.25:** Mittelwerte und Standardabweichung: Vergleich zwischen Syrien und Deutschland für Frage 25 (Einfluss der schulischen Gestaltung); SD (D)= 0,61; SD (S)= 0,95.

Die Frage 25 betrifft besonders das Schulmanagement. Es ist diejenige Instanz, die die Befugnis hat, die Beziehung zwischen der Schule und den Eltern zu bestimmen. Das System in Syrien basiert auf der hierarchischen Verteilung von Aufgaben und Pflichten von oben nach unten. Beginnend bei der kleinen Familie und endend bei der Gesellschaft als Ganzem. Das Bildungssystem ist ein Beispiel dafür. Es ist zentralisiert und alle Aufgaben und Aufträge kommen durch das Bildungsministerium kommen. Die Verwaltung und die Lehrer\*innen dürfen nichts ändern und dies behindert die Ausübung einiger Aktivitäten, die zur Stärkung der Beziehung zwischen der Schule und den Eltern führen. Auf dieser Grundlage könnte man das Ergebnis dieser Frage verstehen, dass in Deutschland möglicherweise besser war als in Syrien, da deutsche Schulen mehr Freiheit haben, schulische Entscheidungen zu treffen und die Art der Beziehung zu den am Übergangsprozess beteiligten Parteien zu bestimmen. Es gibt klare Strukturen, einfache Regeln und mehr Flexibilität.

Die dargestellten Ergebnisse der Befragung weisen darauf hin, dass die Antworten der syrischen Lehrer\*innen sich von den Antworten der deutschen Lehrer\*innen unterscheiden. Die meisten Fragen (außer die Fragen 2 und 6) wurden in Deutschland

mit höheren Werten beantwortet. Bestimmt hat jedes Modell etwas Typisches oder Besonderes basierend auf den Umständen dieses Landes und die Umstände der Schule. Beide Seiten verwiesen auf die Wichtigkeit und den Einfluss sozialer Beziehungen, von Vorkenntnissen und kognitiven Kompetenzen sowie den Einfluss der schulischen Gestaltung. Allerdings schienen die Probleme in Deutschland teilweise geringer als in Syrien. Dies kann an der Vielfalt der Übergangsmodelle in Deutschland liegen, was wiederum zu mehr Flexibilität im Übergangsprozess führt und die mit diesem Übergang verbundenen Probleme abmildert.

Durch den Vergleich der Ergebnisse der Mittelwerte ist zu bemerken, dass einige Fragen mit signifikant höheren Werten beantwortet wurden als andere. Hierbei handelt es sich um die folgenden Fragen:

- Frage 4: Die Klassenschüler\*innen gehen anders mit ihren behinderten Mitschüler\*innen um.
- Frage 7: Wenn Lehrer\*innen Schüler\*innen benachteiligen, wird das Selbstvertrauen der Schüler\*innen geschwächt.
- Frage 15: Die Eltern kritisieren mich, weil ich sie zu spät über Probleme ihrer Kinder informiere.
- Frage 16: Ich spreche die Eltern darauf an, wenn sie nicht zu den Elternabenden kommen.
- Frage 22: Schüler\*innen mit ausländischem Hintergrund haben ein geringeres Selbstwertgefühl, wenn sie die deutsche Sprache noch nicht beherrschen.
- Frage 23: Kinder mit einer Behinderung sind zurückhaltend.
- Frage 24: Es gibt mangelnde Kommunikation zwischen der Schule und den örtlichen Institutionen, z.B. Schulamt, Jugendamt.

Diese Fragen thematisieren die folgenden Aspekte:

- Umgang mit behinderten und nicht behinderten Schüler\*innen
- Soziale Beziehungen, insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer\*innen
- Selbstständigkeit und Selbstvertrauen

Die Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass die genannten Merkmale den Übergangsprozess aus Sicht der deutschen Lehrer\*innen erheblich beeinflussen und

daher nicht vernachlässigt werden dürfen. Nach dieser Einschätzung kommen die Einflüsse der sozialen Kompetenzen an erster Stelle, dann die Einflüsse der organisatorischen Aspekte und dann die Einflüsse der kognitiven Kompetenzen. Diese Ergebnisse überschneiden sich in weiten Teilen mit den Ergebnissen der Studien von Sauerhering und Solzbacher (2013), Schipper und Rother (2013), Plehn (2013), Kluczniok (2015) und Wildgruber und Griebel (2016) (siehe Abschnitt 2.6.3.1), sowie der Studie von Al Sadi (2010), die sich auch auf die Einflüsse der sozialen, selbstständigen und kognitiven Kompetenzen des Kindes auf den Übergangsprozess konzentrieren. Nach diesen Studien gelten diese Kompetenzen als wichtige Kriterien für einen erfolgreichen Übergang.

Die Studie von Ahtola (2011), das TransKiGs Modell (2009), das IFP-Modell im München und das Taunussteiner Modell (2007) bestätigen auch die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen den begleitenden Personen und Institutionen beim Übergang.

Diese Ergebnisse überschneiden sich in weiten Teilen mit den Ergebnissen der Studien von Sauerhering und Solzbacher/Rother/Plehn und Wildgruber und Griebel (siehe Abschnitt 2.6.3.1), die sich auch auf die Einflüsse der sozialen, selbstständigen und kognitiven Kompetenzen des Kindes auf den Übergangsprozess konzentrieren. Nach diesen Studien gelten diese Kompetenzen als wichtige Kriterien für einen erfolgreichen Übergang.

#### **4.2.5 Auswertung der Ergebnisse der offenen Frage der Befragung**

Nach der Diskussion und Interpretation der geschlossenen Fragen werden die Ergebnisse der offenen Frage diskutiert, die als Ergänzung zu den geschlossenen Fragen verwendet wurde. Die Lehrer\*innen wurden gefragt: Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Probleme für Schüler\*innen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

Von sowohl deutscher als auch syrischer Seite wurden eine Vielzahl unterschiedlicher Antworten gegeben und hier ist es wichtig zu erwähnen, dass nicht alle deutschen und syrischen Lehrer\*innen auf diese Frage geantwortet haben.

Zu den wichtigsten Problemen für Schüler\*innen beim ÜKG zählten nach Ansicht der Lehrer\*innen

- der Umgang mit Regeln und Strukturen, das Ende der freien Zeit sowie die Erfüllung der von außen gestellten Anforderungen an das Kind
- sprachliche Defizite (Wortschatz, phonologische Bewusstheit) und Sprachprobleme bei Migrationshintergrund
- unterschiedliche Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen
- die für Arbeitsblätter notwendige Konzentration
- zu geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit
- fehlende Feinmotorik (Umgang mit Stift, Schere, Kleber)
- mangelnde Selbstständigkeit
- selbstständiges Arbeiten
- soziale Defizite
- Zusammensetzung der Lerngruppe/notwendige Gewöhnung an Mitschüler\*innen und Lehrer\*innen
- fehlende Kommunikation zwischen Kita und Schule
- trotz Schuleingangstest fehlende Schulreife (Entwicklungsverzögerung)
- notwendige Gewöhnung der Schüler\*innen an anderes Umfeld (Örtlichkeiten, Schulweg, Regeln)
- pünktliches Erscheinen
- übermäßiges „Klammern“ der Eltern (Überbehütung, auch Wochen nach der Einschulung noch Begleitung der Kinder bis in den Klassenraum)
- Anforderungen der Eltern an die Schule
- Erwartungen der Eltern sind oft zu hoch
- Druck durch das Elternhaus und Versagensängste, die oft durch die Familie verstärkt werden
- zu viele Kinder in einer Klasse

Um herauszufinden, welche Probleme aus der Sicht der Lehrer\*innen am wichtigsten sind, wurden in Deutschland und Syrien wiederholt genannte Begriffe hinsichtlich ihrer relativen Häufigkeit absteigend sortiert. Daraus ergeben sich die folgenden Aussagen:

- Die wichtigsten Probleme beim ÜKG in Deutschland sind
  - eine geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit
  - Sprachprobleme und soziale Defizite bei Migrationshintergrund

– Versagensängste, die oft von der Familie verstärkt werden

• Die wichtigsten Probleme in Syrien sind

– neben dem Druck durch das Elternhaus die zu hohe Anzahl an Kindern pro Klasse

– unterschiedliche Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen, wobei manche Kinder noch nicht schulreif sind

– ein zu geringer Anteil an Kindern, die vor dem Schuleintritt im Kindergarten waren und so den Umgang mit Regeln und Strukturen aufgrund einer vorherigen Gewöhnung erfolgreicher meistern können.

Zur Interpretation der offenen Frage wurde die deduktive Vorgehensweise gewählt. Folgende Kategorien wurden gebildet:

- Kategorie 1: Die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern. Unterteilt in:
  - Kompetenzen: kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen
  - Unterschiedliche Entwicklungsbedarfe wie Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Feinmotorik
- Kategorie 2: Unterstützung durch Lehrer\*innen, Eltern und Freund\*innen
- Kategorie 3: Gestaltung des Übergangs (Rituale des Übergangs und Rituale der Einschulung)
- Kategorie 4: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, Eltern und Schule, sowie Lehrer\*innen und Schüler\*innen
- Kategorie 5: organisatorische Aspekte

Es ist zu sagen, dass die Antworten der Lehrer\*innen im Allgemeinen die Einflüsse der sozialen und kognitiven Kompetenzen sowie die schulische Gestaltung beim Übergang betonten. Die Kooperation zwischen allen beteiligten Personen beim Übergang sowie der Einfluss einiger organisatorischer Aspekte wurden auch erwähnt. Im Hinblick auf die erste Kategorie (die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern), nannten die Lehrer die kognitiven Kompetenzen, z.B. die unterschiedlichen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen sowie die sprachlichen Defizite. Sie betonten die Wichtigkeit der kognitiven Kompetenzen. Die Lehrer erwarteten, dass die Kinder

einige kognitive Kompetenzen (wie z.B. Denkstrukturen, das Sprachverständnis, Wahrnehmung, Problemlösung und Gedächtnis) zur Schule mitbringen. Diese Kompetenzen werden von Kindern benötigt, um ihre Umwelt sowie ihre eigene Person zu erkennen und begreifen.

Im Zusammenhang mit den sozialen Kompetenzen nannten die Lehrer\*innen den Umgang mit Regeln und Strukturen, die sozialen Defizite, die Zusammensetzung der Lerngruppe sowie die geringe Gewöhnung der Schüler\*innen an ein anderes Umfeld (Örtlichkeiten, Schulweg, Regeln) als Probleme beim Übergang. Nach Ansicht der Lehrer\*innen müssen die Kinder sich an die Mitschüler\*innen und Lehrer\*innen gewöhnen und auf ein neues Umfeld einstellen. Die mangelnde Selbstständigkeit bei Kindern wurde auch von den Lehrer\*innen als Problem beim Übergang angesehen. Dies bedeutet die Notwendigkeit, daran zu arbeiten, Kinder schon vor dem Schuleintritt zur Selbstständigkeit zu fördern und zu erziehen. Die Feinmotorik (Umgang mit Stift, Schere, Kleber) und die Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit dienen auch nach Ansicht der Lehrer\*innen als wichtige Aspekte beim Übergang, die die Kinder mitbringen sollten. Diese Punkte wurden auch von den befragten Personen (in der zweiten Kategorie) hervorgehoben, die über die Bedeutung der sozialen Kompetenzen sprachen. Sie meinten, dass die Kinder teilweise vorbereitet sein sollten, mit den anderen Kindern sowie Lehrer\*innen umgehen zu können.

Die Rolle der Eltern beim Übergang wurde auch von den Lehrer\*innen hervorgehoben, als sie das übermäßige „Klammern“ der Eltern, die Anforderungen der Eltern an die Schule, die hohen Erwartungen an die Kinder und den Druck durch das Elternhaus und Versagensängste als Probleme beim Übergang erwähnten. Dies bezieht sich auf die zweite Kategorie (Unterstützung der Eltern) und deckt sich mit den Aussagen der befragten Personen. Sie konzentrierten sich auch wie im Zusammenhang mit der vierten Kategorie dargelegt, auf die Rolle der Eltern beim Übergang und wiesen darauf hin, dass es einige Eltern gibt, die ihre Sorge um ihre Kinder oder ihre Erwartungen an sie übertreiben.

Zur dritten Kategorie (Gestaltung des Übergangs) ist es anzumerken, dass die Lehrer\*innen auf das Problem der fehlenden Schulreife trotz der schulärztlichen Untersuchung hinwiesen. Dies bestätigt auch die Sichtweise der befragten Personen. Sie äußerten zur dritten Kategorie ihre Meinung, dass die schulärztliche Untersuchung

nicht das einzige Kriterium für die Feststellung der Schulreife eines Kindes ist. Diese Untersuchung kann nicht alle Kompetenzen prüfen, die für den Übergang in die Schule erforderlich sind.

Der Fokus auf die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (Kategorie 4: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule) zeigte sich auch in der Darstellung des Problems der fehlenden Kommunikation zwischen Kita und Grundschule von der Seite der Lehrer\*innen. Die Lehrer\*innen äußerten den Wunsch nach mehr oder stärkerer Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule.

In ihren Antworten nannten die Lehrer\*innen auch einige organisatorische Aspekte, die den Übergangsprozess beeinflussen, z.B. die große Anzahl von Schüler\*innen in der Klasse.

Wie oben geschrieben wurde, wurden die häufiger wiederholten Sätze (oder Antworten der Lehrer\*innen) klassifiziert, um zu bestimmen, welche häufiger für Deutschland und Syrien waren. Die Antworten der Lehrer\*innen in Deutschland und Syrien konzentrierten sich zwar auf die individuellen Unterschiede der Kinder, die Einflüsse der sozialen und kognitiven Kompetenzen sowie die Rolle der Eltern und organisatorische Aspekte beim Übergang, unterschieden sich jedoch teilweise in der Reihenfolge der Wichtigkeit der Probleme.

Es ist zu bemerken, dass das wichtigste Problem für die deutschen Lehrer\*innen die geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit ist. Für einige Kinder ist es bereits im Kindergarten eine sehr große Herausforderung, sich lange Zeit zu konzentrieren oder eine Aufgabe in bestimmter Zeit zu vollenden. Entweder zeigen sich die Kinder unruhig und lassen sich schnell ablenken oder sie wirken müde und benötigen für eine Aufgabe viel Zeit. Während ihrer Kindergartenzeit haben sie Interesse am Basteln und Malen oder an Gesellschaftsspielen. In der Schulzeit gibt es immer wieder Phasen, in denen Kinder mehr oder weniger konzentriert sind. Oft hängen die Konzentrationsschwierigkeiten von Schulkindern unmittelbar mit mangelnder Motivation zusammen. Die Kinder lernen am besten, wenn sie sich selbstbestimmt ihr Wissen erarbeiten können und das durch Aufgaben, die ihren Interessen entsprechen. Mit Hilfe attraktiver Lernmethoden können die Lehrer\*innen sehr schnell die Konzentration und Motivation bei Kindern fördern.

Als zweitwichtigstes Problem kommen aus Sicht der deutschen Lehrer\*innen die Sprachprobleme und sozialen Defizite bei Migrationshintergrund. In einem Bericht in der BILD-Zeitung wurde im Jahr 2013 geschrieben, dass in einigen Bundesländern fast jedes zweite Kind eine gezielte Sprachförderung braucht.

Der Grund: Viele Zuwandererfamilien würden zu Hause kaum oder gar nicht Deutsch sprechen. Deswegen reichten die Sprachkenntnisse der Kinder oft nicht aus, um dem Schulunterricht zu folgen.<sup>32</sup> Eine Sonderauswertung der jüngsten PISA-Studie 2018 ergab auch, dass knapp die Hälfte aller Schüler\*innen mit Migrationshintergrund sehr schwache Leistungen zeigen, was in erster Linie an Sprachproblemen liegt.<sup>33</sup>

Wie vorher im Kapitel 3, Abschnitt 3.3.2 erwähnt wurde, sind die Sprachförderungsmaßnahmen, die ein Jahr vor der Einschulung von Lehrkräften durchgeführt werden, die gemeinsame Aufgabe des Kindergartens und der Grundschule.

Das dritt wichtigste Problem, das die deutschen Lehrer\*innen genannt haben, sind Versagensängste, die oft von der Familie verstärkt werden. Dieses Problem wurde von der Seite der syrischen Lehrer\*innen als wichtigstes Problem neben der hohen Anzahl der Kinder pro Klasse genannt. Dies bestätigt die Ergebnisse der Interpretation der Interviews (Kategorie 4), dass nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern an der Bewältigung des Übergangs beteiligt sind.

Zum Thema der hohen Anzahl der Kinder in einer Klasse ist es wichtig zu erwähnen, dass dieses Problem bereits vor dem Krieg bestand und sich durch den Krieg verstärkte. Grund dafür ist der Mangel an Klassenzimmern sowie der Mangel an Schulen und Lehrer\*innen. Dieses Thema wurde auch von den beteiligten Personen beim Interview genannt, wo sie die Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen als streng beschrieben.

---

<sup>32</sup> "Sprachprobleme" im Blätterwald. Keine neuen Erkenntnisse über Sprachdefizite zu finden. Bericht in der BILD-Zeitung. (2013), unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/sprachprobleme-im-blaetterwald.html>

<sup>33</sup> PISA-Sonderauswertung: Fast jedes zweite Migrant\*innenkind fällt in der Schule durch. (2018), unter <https://www.news4teachers.de/2018/03/pisa-sonderauswertung-fast-jeder-zweite-schueler-mit-migrationshintergrund-faellt-in-der-schule-durch/>

Als zweitwichtigstes Problem kommen aus Sicht der syrischen Lehrer\*innen die unterschiedlichen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen, wobei manche Kinder noch nicht schulreif sind. Dieses Problem steht in engem Zusammenhang mit dem Problem, das von den syrischen Lehrer\*innen als drittwichtigstes Problem eingestuft wurde. Dieses Problem ist die zu geringe Anzahl von Kindern, die vor dem Schuleintritt im Kindergarten waren. Dies zeigt den Einfluss der organisatorischen Aspekte (Faktoren) beim Übergang. Auf dieses Problem wurde auch von den beteiligten Personen bei den Interviews hingewiesen, als sie äußerten, wie im Zusammenhang mit der zweiten und dritten Kategorie angegeben, dass es für die eingeschulten Kinder wichtig ist, einige kognitive und soziale Kompetenzen sowie einige Feinmotorik mit in die Schule zu bringen. Dies ist für die meisten Kindern in Deutschland möglich, da sie vor dem Eintritt in die Grundschule den Kindergarten besuchen - im Gegensatz zu Syrien, wo nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, den Kindergarten zu besuchen. Oft übernehmen die Eltern oder Angehörige die Rolle des Kindergartens bei der Betreuung der Kinder. In dieser Situation können die Kinder nicht alle notwendigen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen für den Schuleintritt entwickeln, die in der Regel von Erzieher\*innen im Kindergarten vermittelt werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Ergebnisse der offenen Frage die Ergebnisse der geschlossenen Fragen bestätigen. Sie konzentrieren sich auch auf die Einflüsse der sozialen Beziehungen, kognitiven Kompetenzen sowie der schulischen Gestaltung auf den Übergang. Diese Einflüsse oder Merkmale dienen aus der Sicht der Lehrer\*innen als wichtige Faktoren beim Übergang und stimmen mit den Kriterien für einen erfolgreichen Übergang überein, die bereits im zweiten Kapitel in den Abschnitten 2.6.3 und 2.6.2 erwähnt wurden, wo sich die Studie von Schipper und Rother 2010 und die Studie von Plehn 2007-2008 auf die soziale und kognitive Entwicklung als wichtige Kriterien für einen erfolgreichen Übergang konzentrierten. Die Sprachkompetenzen oder Sprachfähigkeiten können nicht zu weit von den kognitiven Kompetenzen entfernt diskutiert werden. Die Störungen kognitiver Funktionen bringen demnach auch sprachliche Probleme mit sich.

Außerdem wurden auch die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern im Kindergarten in der Studie von Wildgruber und Griebel im Jahr 2016 als geeignete Bedingungsfaktoren für gute schulische Leistungen genannt.

Alsadi bestätigt auch in ihrer Studie im Jahr 2010 (siehe Abschnitt 2.6.2), dass die sozialen Erfahrungen, die die Kinder im Kindergarten erworben haben, ihr soziales Verhalten in der Schule beeinflussen.

Griebel und Niesel bestätigen auch (im Abschnitt 2.3.3) die Rolle der Eltern beim Übergang. Sie erwähnten, dass die Eltern des Schulkindes Veränderungen ihrer Identität erfahren. Sie erleben gemischte Emotionen von Optimismus und Skepsis.

Das Thema der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule wurde auch im Abschnitt 2.6.3.2 anhand verschiedener Modellprojekte erläutert (wie z.B. TransKiGs Modell 2008-2009, IFP-Modell in München 1988-1998, Taunussteiner Modell 2005-2007, Modellprojekt KIDS 2004-2009 in Bayern, Projekt LibeILe 2012, und Projekt WEGE 2016 – 2018). Nach diesen Studien ist die intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule für alle beteiligten Personen beim Übergang von großer Bedeutung.

Die internationalen Studien von Ahtola 2011 und bifie in Österreich 2017 erläuterten auch die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule als Faktor für den erfolgreichen Übergang (siehe Abschnitt 2.6.1).

## 4.3 Qualitative Untersuchung

### 4.3.1 Forschungsmethodischer Ansatz des Interviews

Das leitfadengestützte Interview

Als Interviewmethodik bezeichnet man „eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen.“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 438).

Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Informationen und der Rekonstruktion von Sinn und Bedeutungen der Befragten, die ihr Handeln steuern (ebd, 2013, S. 437). Das Interview ist im Vergleich zur Fragebogenerhebung ein reaktives Verfahren der Datengenerierung, d.h. der\*die Interviewer\*in hat die Möglichkeit, an besonders interessanten oder unklaren Stellen bei dem zu Interviewenden nachzufragen und nachzuhaken.

Als spezifische Form der Datenerhebung wurde in dieser Arbeit die Methode des Leitfadeninterviews und deren Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Neben der Fragebogenerhebung wurde hier auch in Einzelfällen untersucht, wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Syrien wie auch in Deutschland wahrgenommen wird. Es wurden vor allem die Lehrkräfte ausgewählt, die die beiden Systeme kennen, so dass aus ihrer Perspektive ermittelt werden konnte, wie die unterschiedlichen Gestaltungen des Übergangs eingeschätzt werden. Das Leitfadeninterview setzt ein Vorverständnis des Forschungsthemas auf der Seite der Forscher voraus. Auf der Basis der theoretischen oder empirischen Kenntnisse lassen sich die Fragen des Interview-Leitfadens formulieren (vgl. ebd, 2013, S. 438f).

Mayring geht dabei davon aus, dass das Verfahren dazu dienen kann, ein vorhandenes Material nach Forschungsfragen zu analysieren. Unter dem Begriff „Material“ versteht Mayring jeden Input (z.B. transkribierte Interviews, wissenschaftliche Papers, Notizen von Gesprächen mit Experten oder auch Ton- und Videoaufnahmen)<sup>34</sup>

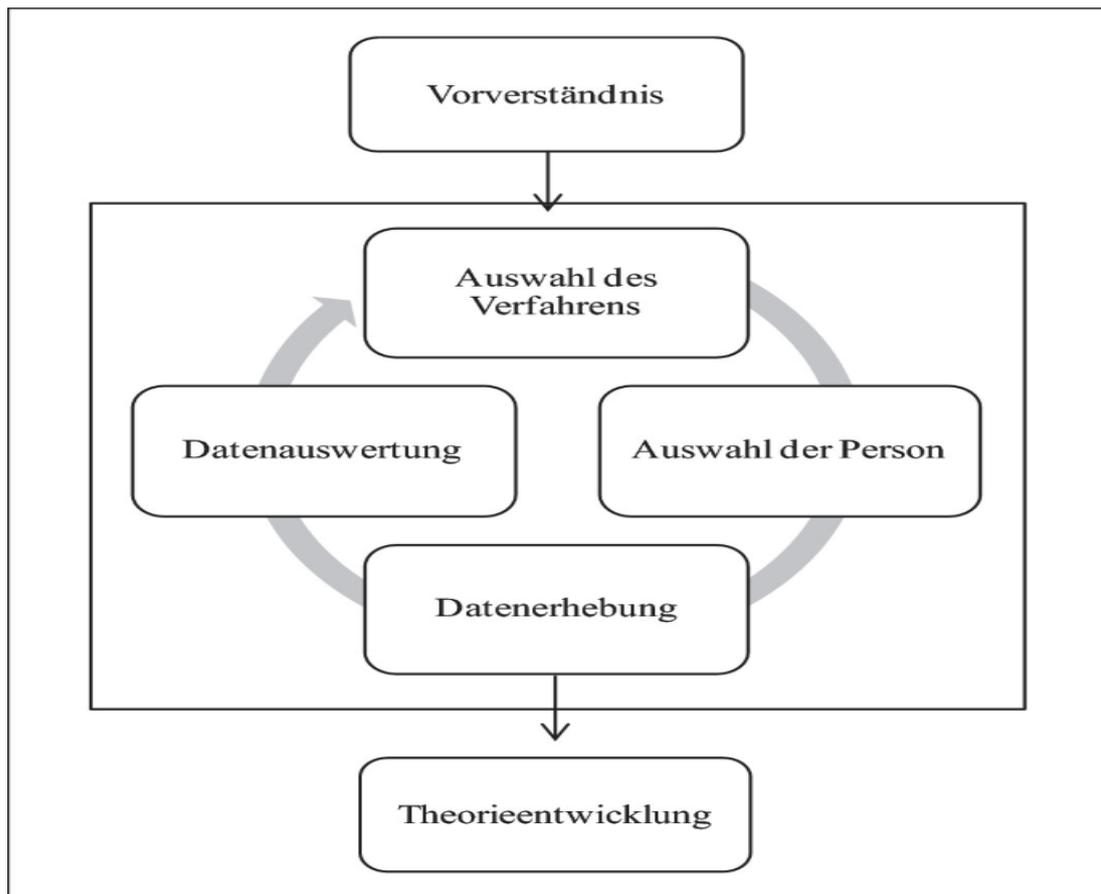
---

<sup>34</sup> vgl. qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring/NOVUSTAT/ März 2021, unter: <https://novustat.com/statistik-blog/qualitative-inhaltsanalyse-mayring.html>

Die Qualitative Sozialforschung interessiert sich für die Beschreibung und Analyse von Phänomenen aus der Perspektive von Subjekten, komplexer sozialer Handlungszusammenhänge, Gruppenprozesse oder politischer Entscheidungsprozesse. Sie richtet ihren Blick auf die Meinungen, das Denken und die Einschätzung von Einzelpersonen und arbeitet dazu nicht mit numerischen, sondern mit text- und bildsprachlichen Daten. Auswertungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung sind komplex und arbeiten oft mit Kategorie- oder Typenbildungen und Interpretationen. Sie sind zeitintensiv und es wird meist mit einer kleinen Stichprobe gearbeitet (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 4ff).

Eine wesentliche Besonderheit qualitativer Forschung ist mit der Art und Weise der Datenerhebung und mit dem Prozess der Erkenntnisgewinnung verbunden. Die qualitative Forschung bedarf einer zirkulären Forschungsstrategie. Das bedeutet, dass in qualitativen Projekten eine bestimmte Reihe von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt, mindestens wenn es die zeitlichen, personellen sowie finanziellen Ressourcen erlauben. Das bedeutet, dass zu Beginn der Forschung nur ein ungefähres Vorverständnis über den Forschungsgegenstand vorliegt und auf dieser Basis zunächst nur wenige nächste Schritte geplant werden können, wie z.B. die vorläufige Entscheidung für ein bestimmtes Erhebungsverfahren, die Bestimmung der befragten Personen, die Durchführung dieser Befragung und die anschließende Auswertung. Diese Schritte sind:

- Auswahl der qualitativen Forschungsmethode
- Auswahl der Personen
- Datenerhebung
- Datenanalyse in der qualitativen Forschung



**Abb. 4.26:** Zirkuläre Strategie (qualitative)<sup>35</sup>.

Die Auswahl für eine oder mehrere Erhebungs- und Auswertungsmethoden in den qualitativen Projekten steht in engem Zusammenhang mit der Forschungsfrage, dem Erkenntnisinteresse und dem Ziel der Studie. Außerdem hängt diese Entscheidung auch davon ab, welcher Personenkreis befragt werden soll. Die Erhebungsmethoden zielen in der Regel darauf ab Daten zu produzieren, die für die Auswertung zu einem Text verschriftlicht werden können. Dazu gehören insbesondere Transkripte von Audio- und Videoaufnahmen und Beobachtungstexte, Aufnahmen von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sowie Feldnotizen, die zu Protokollen verdichtet sind (vgl. Bennewitz, zitiert nach Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 44ff).

Im Fall dieser Arbeit wurde die Erhebungsmethode des Einzelinterviews gewählt.

<sup>35</sup> qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring/NOVUSTAT/ März 2021, unter: <https://novustat.com/statistik-blog/qualitative-inhaltsanalyse-mayring.html>

#### 4.3.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

In der erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Forschung liegen Texte in unterschiedlichen Erscheinungsformen vor, um die Forschungsfragen zu beantworten. Um diese Texte zu analysieren, steht das Verfahren der Textanalyse im Zentrum der Methodologie. Die Quellen von Texten können dabei unterschiedlich sein, wie z.B.:

Transkripte von Interviews

Gruppendiskussionsprotokolle

Beobachtungsprotokolle

Material aus offenen Fragebögen

Dokumente und Akten

wissenschaftliche Werke

Medienprodukte (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 323)

Das Kodieren oder die Kategorienbildung ist die zentrale Vorgehensweise im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Inhaltsanalyse sieht dabei entweder eine induktive oder deduktive Auswahl von Codes vor. Codes sind Stichworte oder Kennwörter, die sich aus dem theoretischen Teil der Arbeit ableiten (Was will ich auf Grundlage der Forschungsfrage wissen? Und nach welchen Stichworten muss ich hierzu in meinem Material suchen?). Diese führen dann zu einer induktiven Code- bzw. Kategorienbildung. Induktive Codes bedeuten, dass neue Codes im Rahmen der Analyse des Materials dazukommen. Es kann sein, dass die untersuchten Personen immer wieder auf ein neues Thema zu sprechen kommen oder bisher nicht berücksichtigte Aspekte benennen. Deduktive Codes werden zuvor aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema bzw. der gewählten Fragestellung generiert. Es handelt sich im Gegensatz zu induktiven Codes, die aus dem erhobenen Material herausgearbeitet werden, um aus der Theorie abgeleitete Codes.

Zur Klärung der Funktion der Inhaltsanalyse bietet Mayring drei Möglichkeiten an:

- Zusammenfassung: Im ersten Schritt wird eine sog. Paraphrasierung vorgenommen. Das Material wird auf ein Sprachniveau vereinheitlicht und die unwichtigen Textbestandteile werden gelöscht. Als nächster Schritt kommt die Generalisierung. Es geht hier darum das generalisierte Material zu vereinheitlichen. In den letzten zwei

Schritten sollen die Inhalte mit gleicher Bedeutung gestrichen bzw. Inhalte mit einem ähnlichen Inhalt zusammengeführt werden. Damit ist das Material für die Analyse vorbereitet und dann kann man mit der Codierung starten.

- Strukturierung: Anders als bei der Zusammenfassung sind die Kategorien zum Codieren vor der Datenerhebung bereits festgelegt. Es handelt sich also um ein deduktives Vorgehen. Das Material wird vorab nicht bearbeitet, die Auswertung beginnt gleich mit der Codierung. Wichtig ist es, die Kategorien aus der Theorie heraus genau zu definieren. Dann startet der Prozess der Codierung.

- Explikation: Hier geht es darum, die unklaren bzw. Interpretationsbedürftigen Textbestandteile zu identifizieren. Diese können dann im nächsten Schritt im Hinblick auf ihre lexikalisch-grammatikalische Definition überprüft werden. Falls es hier Erklärungen gibt, so können diese Teile für die weitere Analyse weggelassen werden. Der verbleibende Teil wird dann weiter analysiert. Hier wird geprüft, ob im Textumfeld Informationen enthalten sind, die den Text erläutern und verständlich machen. Dieser Vorgang wird für jede weitere unklare Textstelle wiederholt. Dann kann der Prozess der Codierung starten.

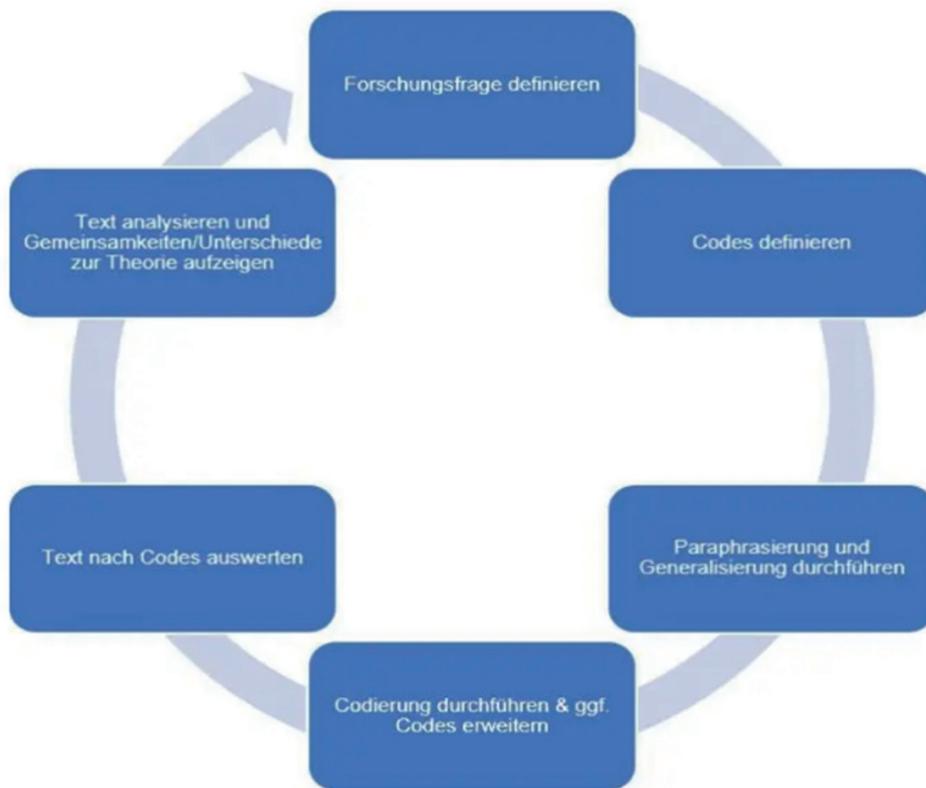
Ein verbreitetes Verfahren oder Möglichkeit ist die Zusammenfassung. Es dient dazu, eine große Fülle an Inputmaterial<sup>36</sup> zu verdichten. Mayring spricht hier davon, einen überschaubaren Corpus herzustellen. Dies wird besonders dann angewendet, wenn das vorhandene Material auf Kerninhalte reduziert werden soll. Bei der Explikation stehen fragliche und unklare Textbestandteile im Vordergrund, um weitere Informationen zu ergänzen. Beim Strukturieren werden schließlich bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert, um so das Inputmaterial aufgrund bereits vorhandener Kriterien einschätzen zu können<sup>37</sup>.

Die nachfolgende Abbildung fasst die wesentlichen Schritte einer qualitativen Inhaltsanalyse nochmal zusammen.

---

<sup>36</sup> Inputmaterialien können z.B. transkribierte Interviews sein, genauso aber auch wissenschaftliche Papers, Notizen von Gesprächen mit Experten oder auch Ton- und Videoaufnahmen.

<sup>37</sup> vgl. qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring/NOVUSTAT/ März 2021, unter: <https://novustat.com/statistik-blog/qualitative-inhaltsanalyse-mayring.html>



**Abb. 4.27:** Schritte einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>38</sup>.

#### 4.3.1.2 Auswertung von Daten

Die Auswertung von Texten erfordert spezielle Techniken und Verfahrensweisen. Der Text spricht nicht für sich selbst und muss mit einem bestimmten textanalytischen Ansatz bearbeitet und interpretiert werden. Bei sozialwissenschaftlichen Textanalysen können wir drei Traditionen unterscheiden:(vgl. Mayring und Brunner, 2010, S. 323):

5. eine geistes- und kulturwissenschaftliche Tradition, die mit hermeneutischen Methoden an das Textmaterial herangeht (z.B. Objektive Hermeneutik, Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Psychoanalytische Textinterpretationen,
6. eine sprachwissenschaftliche Tradition, in der linguistische Auswertungskriterien angewendet werden (z.B. Metaphernanalyse, Diskursanalyse, Konversationsanalyse),

<sup>38</sup> qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring/NOVUSTAT/ März 2021, unter: <https://novustat.com/statistik-blog/qualitative-inhaltsanalyse-mayring.html>

7. eine kommunikationswissenschaftliche Tradition, bei der die Inhaltsanalyse im Zentrum steht (ebd, 2010, S. 323).

Die Auswertung des Datenmaterials beginnt mit dem Transkribieren von aufgezeichneten Interviews oder Alltagsgesprächen. Die Übersetzung der Gespräche in Schriftsprache enthält bereits Interpretationen und die Form der Transkription entscheidet über die Möglichkeiten der Auswertung.

#### **4.3.1.3 Transkribieren**

Beim Transkribieren werden die gesprochenen Worte, Wortfolgen, lautliche Gestaltung und die Rede begleitenden nicht-sprachlichen Gesten und Handlungen verschriftet. Die Funktion des Transkripts für das wissenschaftlich forschende Vorgehen und seine Konstruktion erfordert nicht nur Reflexion. Es bedeutet darüber hinaus bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material und kann selbst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess angesehen und verwendet werden (vgl. Langer, 2010, S. 515f).

„Während des Hörens und des Schreibens können erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen in Form von Memos über das Interview festgehalten werden.“ (ebd. 2010, S. 517)

Transkribieren kann viel Zeit erfordern. Das hängt davon ab, ob vollständig oder in Teilen transkribiert wird und wie die akustische Qualität der Aufzeichnungen ist. Es ist nicht immer notwendig, das gesamte Interview vollständig zu transkribieren. Dafür gibt es verschiedene Kriterien und Formen:

- Die Orientierung an den Normen der Standardorthographie erleichtert das Transkribieren, aber vernachlässigt die Besonderheiten wie Auslassungen oder Angleichung von Lauten.
- Bei der literarischen Umschrift werden diese Besonderheiten berücksichtigt und die Dialektsprache wird im gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben.
- Die phonetische Umschrift unter Verwendung des internationalen phonetischen Alphabets wird hier kaum praktiziert.

In der qualitativen Sozialforschung haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Reihe von Transkriptionssystemen etabliert.

- Das Konversationsanalyse-Transkriptionssystem (CA) ist wissenschaftshistorisch bedeutsam für spätere Modelle und immer noch weit verbreitet. In diesem System wird die Organisation des Gesprochenen in ihrer sequenziellen Struktur dargestellt.
- Das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT)<sup>39</sup> konsolidiert verschiedene existierende Konventionen, um Mindeststandards für Gesprächsanalysen aufzustellen und Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Das Transkript beinhaltet z.B. auch Pausen, Vorzögerungssignale wie „äh“, einsilbige Signale wie „hm“, „ja“ oder „nein“ sowie Tonhöhenbewegungen.
- Bei den Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) werden die verschiedenen Sprecher\*innen in Partitur-Schreibweise parallel vermerkt. So bleibt die Synchronizität von Sprechakten erhalten.
- Das Transkriptionssystem Diskurs-Datenbank (DIDA) wurde vom Institut für deutsche Sprache (IdS) entwickelt, um die zahlreichen dort archivierten Gespräche verschiedener Gattungen in einheitlicher Form speichern zu können.
- Codes for human analysis of transcripts (CHAT) ist im Kontext der Spracherwerbsforschung entwickelt worden.

In erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten wird zur Klarheit und Einfachheit sowie einer besseren Lesbarkeit auf aufwändige Notationssysteme meist verzichtet. Der Text wird geglättet. Oder es wird sich, soweit das zu überblicken ist, mehr oder weniger transparent dargestellt, an der Basistranskription des GAT orientiert. In dieser Arbeit wurde dieses System zur Lesbarkeit und Eindeutigkeit ebenfalls ausgewählt.

Es gehört zunächst zu jedem Transkript der Transkriptkopf mit dem Postskriptum des Interviews, das den Inhalt des Gesprächs festhält. Dies kann später in die Interpretation eingebettet werden, um die Archivierung des Materials zu erleichtern. Folgende Angaben sollten darin enthalten sein:

- Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs: Interview mit x (Pseudonym), Dauer der Aufnahme, Datum der Aufnahme, Name des Interviewers, Name des Transkribierenden

---

<sup>39</sup> GAT-System: (ein Gesprächsanalytisches Transkriptions-System).

- Evtl. Angaben zur interviewten Person: Pseudonym der interviewten Person, Geschlecht, Alter, Familienstand, Herkunft (Nationalität, Sprache und), Beruf/ Schule, weitere relevante Informationen
- Schilderung der Interviewsituation: Kurze Charakterisierung der Situation, Gesprächsverlauf (auch Störungen und Anwesenheit Dritter), Inhalte der Gespräche vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes, weitere Bemerkungen zum Gespräch (z. B. nonverbale Reaktionen, markante Art zu sprechen), Irritationen (z.B. der eigenen Rolle als Forschende), für die Forschungsfrage Interessantes und Weiterführendes
- Es ist beim Transkribieren auch notwendig, darauf zu achten, dass die genutzten Zeichen auch für die computergestützte Analyse geeignet sind, vor allem, dass sie von den entsprechenden Programmen erkannt und wiedergegeben werden können (vgl. Langer, 2010, S. 517ff).

#### **4.3.2 Entwurf des Interviews**

Um mehr Informationen über den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu erhalten, wurden neben den Fragebögen fünf Interviews mit einer Stichprobe von 5 Lehrkräften durchgeführt, die qualitativ ausgewertet wurden. Es ging um die persönlichen Einstellungen der Lehrer\*innen zum Schulanfang in Syrien wie auch in Deutschland. Für den Entwurf der Fragen des Interviews wurden die Schwerpunkte in sechs Bereiche unterteilt:

- Definition des Begriffs Übergang
- Gestaltung des Übergangs
- Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule
- Die Rolle der Eltern beim Übergang
- Organisatorische Aspekte beim Übergang
- Wünsche oder Vorschläge zur Verbesserung des Übergangs

Für jeden Bereich wurden einige Fragen offen formuliert, um die Gesprächsteilnehmer\*innen nicht zu knappen Antworten zu verleiten, besonders da die gesamte Datenerhebung vornehmlich auf die offene Sammlung individueller Einschätzungen und Argumente zielte. Einige soziodemografische Angaben der beteiligten Personen wurden auch formuliert. Im Anschluss an die Erörterung der Interviewfragen fragte die Moderatorin nach weiteren Aspekten, die aus Sicht der

Befragten im Rahmen des beschriebenen Themenfeldes zusätzlich zu besprechen seien.

Das verwendete Interview findet sich im Anhang B (Interview-Leitfaden)

### **4.3.3 Praktische Durchführung der Interviews**

Die praktische Durchführung der Interviews begann mit der Auswahl der Stichprobe. An den geführten Interviews nahmen 5 Personen teil. Kriterium für die Auswahl der Personen war, dass sie vor ihrer Ankunft in Deutschland Grundschullehrer\*innen in Syrien gewesen waren und gleichzeitig über Erfahrungen mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Deutschland verfügten. Die genaue Beschreibung jeder Person in der Stichprobe ist im Vordergrund jeder Transkription ausführliche geschrieben (z.B. Anhang c, Interview 1, S. 185).

Die Interviews wurden im Zeitraum von August 2022 bis November 2022 auf Deutsch geführt. Im Vorfeld des ersten Interviews wurde Anfang August 2022 ein Pretest, also eine Probesitzung, mit einem Lehrer durchgeführt. Der Pretest diente dem Test zum einen der technischen und organisatorischen Einrichtung einschließlich Audioaufzeichnung und zum anderen der Dauer des Gesprächs. Der insgesamt positive Verlauf der Probesitzung sowie die Feststellung ausreichender Aufnahmequalität der Audiozeichnung erlaubten den Beginn der eigentlichen Datenerhebung durch das erste tatsächliche Interview. Die Gespräche (oder Interviews) wurden per Audioaufnahmegerät aufgezeichnet, um die spätere Abschrift (Transkription) der Gesprächsinhalte zu ermöglichen und somit eine nachvollziehbare und möglichst verzerrungsarme Datenauswertung sicherzustellen. Zudem erleichterte die Aufnahme die Moderation der Gespräche, da sie der Moderatorin die Konzentration auf die Gesprächsleitung ermöglichte. Die Audioaufzeichnung der Gespräche war für eine fundierte und nachvollziehbare Auswertung unerlässlich. Im Anschluss an die Erörterung der Leitfragen wurde den Teilnehmer\*innen ein Kurzfragebogen zum unmittelbaren Ausfüllen vorgelegt. Hier wurden personenbezogene Angaben abgefragt wie beispielsweise Name, Alter, bisherige Ausbildungen/Studiengänge, Berufserfahrung und Wohnumfeld. Die Durchführung dieser Datenabfrage am Ende der Sitzung sollte eine Verunsicherung und Ermüdung der Teilnehmer\*innen zu Beginn des Gesprächs verhindern.

#### 4.3.4 Auswertung der Interviews

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Auswertung der Interviews vorgestellt. Dabei erfolgte die Auswertung mit Hilfe der Analyse-Software MAXQDA.

Die Transkription der Gesprächsinhalte ist eine weitverbreitete Form der Dokumentation von Interviews unterschiedlicher Art. „Die Transkription von Audiomitschnitten gilt gemeinhin als die am besten geeignete Form der Niederschrift. Sie ist Voraussetzung für zahlreiche Formen der qualitativen Datenauswertung“ (Mayring, 2002, S. 89).

Für die Transkription von Gesprächsinhalten stehen unterschiedliche Formen zur Verfügung. In dieser Arbeit wurde die vollständige wörtliche Transkription gewählt. Hierbei werden nicht nur ausgewählte Passagen, sondern die gesamten Gespräche wörtlich verschriftlicht. Die Transkription und die Codierung der Interviews finden sich im Anhang C (Transkription und Codierung der Interviews). Das verwendete Transkriptionsregelsystem findet sich auch im Anhang dieser Arbeit (Anhang D-Transkriptionsregeln).

Wie vorher in Abschnitt 4.3.1.1 erwähnt, gilt für die Auswertung von Interviewtranskripten die qualitative Inhaltsanalyse als besonders gut geeignet. Nach Mayring lassen sich die Explikation, die Strukturierung und die Zusammenfassung als die drei wesentlichen Formen qualitativer Inhaltsanalyse unterscheiden. Für die vorliegende Arbeit schien eben diese Zusammenfassung als die am besten geeignete Variante von Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse. Als eine Grundform des Interpretierens beschreibt Mayring die Zusammenfassung wie folgt: „*Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist*“ (Mayring 2008, S. 58).

Die Zusammenfassung, schließlich, zielt auf die Identifikation von Kernaussagen in einem Text durch die Reduktion auf zentrale Elemente. Hierbei wird häufig mit induktiver Kategorienbildung gearbeitet<sup>40</sup>, also mit der Ableitung von Kategorien aus dem untersuchten Text heraus“ (Mayring 2012, S. 472-473).

---

<sup>40</sup> Die induktive Kategorienbildung wird teilweise als eigene Form der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben (Mayring 2012: S. 472)

Wie zuvor erwähnt, erfolgte die Auswertung der Interviews mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wurden die Texte systematisch und schrittweise mit Hilfe des Kategoriensystems analysiert, wodurch die interessanten Materialteile herausgefiltert wurden. Die Kategorien können entweder induktiv oder deduktiv gebildet werden.

Zur Auswertung der Interviews wurde zunächst die deduktive Vorgehensweise gewählt. Daraufhin wurden in Anlehnung an die Hauptkategorien des Interviewleitfadens folgende Kategorien gebildet:

Kategorie 1: Der Begriff des Übergangs aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Kategorie 2: Individuelle Unterschiede der Kinder

Kategorie 3: Eine Einschätzung der Übergangsgestaltung

Kategorie 4: Die Formen der Kooperation zwischen allen begleitenden Personen beim  
Übergang

Kategorie 5: Die Rolle der Eltern beim Übergang

Kategorie 6: Organisatorische Aspekte beim Übergang

Kategorie 7: Vorschläge zur Verbesserung des Übergangs

Ein Muster der deduktiven Inhaltsanalyse des Interviews 1 nach Mayring findet sich im Anhang E.

#### **4.3.4.1 Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews**

Kategorie 1: Der Begriff des Übergangs aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Die befragten Personen verstehen unter dem Begriff des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule einen neuen Lebensabschnitt für das Kind oder eine Entwicklungsaufgabe für das Kind und seine Eltern. Ihrer Meinung nach bringt der Wechsel so viele Neuigkeiten für das Kind mit sich. Die befragten Personen stellten fest, dass das Kind in dieser Wechselzeit voller Erwartung auf die neue Phase ist, aber sich gleichzeitig unter Druck fühlt. Aus der Sicht der Befragten ändert sich auch in dieser Phase das Verhalten der Kinder und sie müssen lernen, sich an die neue Situation anzupassen und mit den Problemen umzugehen. Sie können nicht nur spielen, sondern

auch lernen und einige Aufgaben erledigen. Jedes Kind hat seine eigenen Anforderungen und im Konfliktverhalten oder im Umgang mit Erfolg und Misserfolg zeigen sich die Unterschiede zwischen den Kindern. Nach Griebel und Niesel wird der Tagesablauf zunehmend durch Regeln strukturiert und das freie Spiel wird weniger. Diese Veränderungen können eine gute Chance für das Kind bieten und positiv auf seine Entwicklung wirken, andererseits können sie auch ein erhöhtes Risiko für eine psychische Störung beinhalten, wenn die Auseinandersetzung mit einer Entwicklungsanforderung misslingt (vgl. Griebel & Niesel, 2013, S. 106ff). Den Umgang mit den Lehrer\*innen und anderen Kindern müssen sie auch lernen. Nach Meinung der befragten Personen können gemeinsame regelmäßige Schulbesuche während des letzten Kindergartenjahres das Kind dabei unterstützen. In diesem Zeitraum werden die Kinder sehr gut auf die Grundschule vorbereitet.

#### Kategorie 2: Individuelle Unterschiede der Kinder

Aus der Sicht der befragten Personen ist es für Lehrer\*innen notwendig, dass die Kinder die Möglichkeit dazu haben, einige Aufgaben allein zu erledigen, um ihre Selbstständigkeit zu stärken (die Kinder fahren z.B. erstmals mit dem Schulbus, lernen den Tagesablauf, die Unterrichtsstunden sowie neue Kamerad\*innen kennen). Sie waren der Meinung, dass die Kinder in Deutschland diese Selbstständigkeit im Kindergarten einfach erwerben können, während dies für viele syrische Kinder schwierig erscheint, da manche von ihnen den Kindergarten nicht besuchen können. In Syrien gibt es laut der Lehrer\*innen keinen staatlichen Kindergarten. Der private Kindergarten kostet sehr viel Geld, sodass sich viele Eltern dies nicht leisten können. Zwei der Lehrer\*innen erwähnten hier die Rolle der Eltern sowie Großeltern in Syrien bei der Stärkung dieser Fähigkeit, obwohl der Fokus in Syrien mehr auf dem Lernen als auf der Kompetenzentwicklung liegt. *„Also aus finanziellen Gründen ist es schwer für viele Eltern, ihre Kinder zum Kindergarten zu schicken. ((äh)) Das heißt, die Kinder sind zum ersten Mal in der Grundschule damit konfrontiert, irgendwo zu sein ohne ihre Eltern. ((mm)) Bis der Moment, wenn sie in die Grundschule gehen, sind sie von ihren Eltern, Großeltern, manchmal Verwandten begleitet“*. I.1, Z. 35-38.

„In Syrien wir merken auch, dass gibt es gar nichts sozusagen staatlicher Kindergarten. Und private Kindergarten, die kosten so viel Geld, also viele Eltern können das nicht leider leisten“. I. 3, Z. 50-53

Die befragten Personen drückten ihre Meinung aus, dass die Rolle der Lehrer\*innen beim Übergang die Moderation und Begleitung sei. Nicht nur für die Kinder, sondern auch ihre Eltern. Sie müssen mit den Eltern im Kontakt bleiben, denn wenn die Eltern sich wohlfühlen, dann fühlt das Kind sich wohl. Sie meinten damit, dass Lehrer\*innen in Deutschland manchmal im Hintergrund Informationen über das Kind haben, die sie vom Kindergarten erhalten können. *“Sie haben immer, wie heißt das, ein Feedback von die Kindergarten. Sagen wir so, ja. Feedback zum Beispiel, das Kind, welches zum Beispiel Schwäche hat, welche Stärke hat, und wir damit, habe ich eine Vorstellung, wie ich mit diesem Kind umgehen kann. Ein Beispiel kann ich sagen, zum Beispiel ein Kind der nicht so viel mit, oder er ist schüchtern und mag nicht so viel, mit vielen Kinder in einem Raum zu sein, dann kann ich das verstehen. Ich habe sowas Information über das Kind. Ich weiß genau, wie ich mit diesem Kind umgehen“*. I.2, Z.47-53. Die befragten Personen teilten mit, dass die Lehrer\*innen der Grundschule während des letzten Kita-Jahres die Kita besuchen können. Dabei beobachteten sie die Kinder bezüglich ihrer sozialen Kontakte, Fähigkeiten sowie die Notwendigkeit der Förderung.

In Syrien ist die Situation laut der befragten Personen anders, wo nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, den Kindergarten zu besuchen. Daher brauchen Kinder mehr Unterstützung von Lehrer\*innen, um sich an die neue Phase anpassen zu können.

Die befragten Personen waren auch unterschiedlicher Meinung darüber, welche Kompetenzen die Kinder zur Schule mitbringen sollen, und welche dieser Kompetenzen für einen erfolgreichen Übergang wichtig sind. Alle äußerten die Meinung, dass die kognitiven und sozialen Kompetenzen sowie Feinmotorik sehr wichtig beim Übergang sind und die Kinder im Erwerb verschiedener Kompetenzen unterstützt werden sollen. Explizit werden Sozialkompetenzen, Sprache und Kommunikation sowie die Förderung der Feinmotorik im Kreativbereich genannt. Die befragten Personen erwarteten, dass die Kinder solche Kompetenzen oder Fähigkeiten mitbringen, je nachdem, was sie vom Kindergarten oder von ihren Eltern gelernt haben.

Einige von ihnen waren der Meinung, dass die kognitiven Kompetenzen an erster Stelle kommen. Danach kommen die sozialen Kompetenzen. Andere waren der Meinung, dass die Kinder an erster Stelle die sozialen Kompetenzen mitbringen sollen,

weil sie teilweise vorbereitet sein müssen, um mit den anderen Kindern sowie den Lehrer\*innen umgehen zu können. *„Meine Meinung nach ist, dass die Kinder, äh, (,) in die erste Stelle sozusagen, die soziale Kompetenzen mitbringen sollen, weil, äh, in dieser, äh, Art und Weise lernen dann die Kinder, wie die Kinder dann später in die Schule, äh, sich mit den anderen Schüler umgehen“*. I. 5, Z. 92-95.

Die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenzen wurde auch hier bestätigt, da es in Deutschland viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt. Diejenigen, die dieser Meinung sind, fanden es sehr wichtig, dass die Kinder lernen, alle Kulturen zu respektieren und voneinander zu lernen. Hier kommt ihrer Meinung nach den Eltern eine große Rolle bei der Förderung dieser Konzepte zu. Die Wichtigkeit der kognitiven Kompetenzen haben sie auch nicht ignoriert. Diese können die Kinder aber später in der Schule Schritt für Schritt lernen. *„Die kognitive Kompetenzen sind auch wichtig, aber ich glaube, die kommen, na, nach und nach. Die Kinder lernen das dann in die Schule. Sie bekommen das von Lehrer und Lehrerinnen in der Schule“*. I. 5. Z. 113-115.

### Kategorie 3: Eine Einschätzung der Übergangsgestaltung

Alle befragten Personen waren mit der Gestaltung der Schulvorbereitung in Deutschland grundsätzlich zufrieden. Sie begründen das damit, dass die derzeitigen Vorschulkinder über einen langen Zeitraum weiterhin die Kita besuchen. In dieser Zeit und in Abstimmung mit dem Kindergarten und der Grundschule entwickeln die Kinder verschiedene Fähigkeiten, die für die Schulvorbereitung wichtig sind. Einige der befragten Personen teilten mit, dass die Kita wöchentlich eine Schulstunde für die zukünftigen Schulkinder anbietet. Dadurch werden die Kinder in einigen Fähigkeiten wie dem Zählen, Zeichnen und dem Erlernen von Buchstaben geschult/geübt. Des Weiteren wird das logische Denken mittels einfacher Sach- und Knobelaufgaben sowie Ausprobieren unterschiedlicher Lösungsansätze gefördert. Das Halten eines Stiftes wird auch geübt. *„Hier in Deutschland, ähm, aus meiner Erfahrung, ich glaube da gibt es guter Kontakt zwischen Kindergarten und Schulleitung. Das heißt, ähm, die Schulleitung weiß ganz genau, welche Kinder von welchem Kindergarten dann eingeschult werden, na. Also sie haben wirklich, äh, diesen Überblick über den Kindern, und die Zusammenarbeit, ich glaube, die ist teilweise eher gut, weil, es gibt immer, ähm, Aktivitäten, Aktionen, äh, zwischen Kindergarten und Schule. Ich kann*

*mich erinnern, äh, mein großes Mädchen zum Beispiel, als sie Vorschulkind war; im Kindergarten, äh, die ist fast, ähm, jede Woche zur Schule gegangen für circa anderthalb Stunden, genau. Äh, dort wurde eigentlich, wie eine kleine Aktivität, wurde dort angeboten, die Kinder, äh, die Vorschulkinder, die haben in der Schule etwas gemacht. Sie haben, also einmal haben sie gebastelt, einmal haben sie gemalt, ähm, einmal haben sie zum Beispiel sich vorgestellt, einmal haben sie, äh, die Wünsche zum Beispiel gesagt, was sie, äh, in der Schule haben möchten und so weiter“ I.5.Z. 261-273.*

Aus der Sicht der befragten Personen war es wichtig, dass die Zeit der Vorbereitung auf die Schule den Kindern Freude und Spaß bereitet. *„Also diese Übergangsphase sollte den Kindern Spaß machen. ((ähm)) Dadurch, damit die Motivation und die Lernfreude höher werden“.* I.1, Z.124-125. Die Vorfreude auf die Schule muss auch geweckt und die Ängste genommen werden. Also geht es nicht um Lernen, sondern auch darum, Spaß zu haben, und dass die Kinder unbedingt gerne zur Schule kommen. Alle äußerten die Meinung, dass die Vorbereitung auf die Schule bereits in der Kita beginnt und die intensive Vorbereitung im Vorschuljahr startet. Die Schulkinder besuchen verschiedene Plätze und Aktivitäten sowie einmalig die Grundschule. Besondere Rituale beim Übergang oder bei der Einschulung in öffentlichen Schulen gibt es nach ihren Antworten in Syrien nicht. Nur am ersten Tag dürfen die Kinder ohne Uniform in die Schule kommen. Einschulungsfeier und Zuckertüte gibt es dort nicht. *„Also, besondere Rituale gibt es nicht. ((ähm)) Der erste Tag in der Schule ist wie ein normaler Tag. an dem ersten Tag der Schule, dürfen sie die, dürfen sie, also ich meine die Kinder, ohne ihre Uniform in die Schule zu gehen“.* I.1, Z. 110-114. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Situation in syrischen Privatschulen anders ist als in staatlichen Schulen. Eine der befragten Personen berichtete, dass dort die Kinder und ihre Eltern am ersten Tag der Schule zusammen feiern und Süßigkeit mitbringen dürfen. Es gibt auch Musik und Einschulungslieder. *„Bei private Schule gibt es eigentlich wie hier in Deutschland. Große Party, Einschultag, die kommen die Kinder mit allen neuen Sachen damit und feiern auch mit den Eltern. Beim staatlichen Schule leider gibt es dieses (unverständlich) nicht“.* I. 2,Z. 92-95.

Geteilt waren die Meinungen der befragten Personen hinsichtlich der Zufriedenheit der Kinder mit den Abläufen beim Schuleintritt in Syrien. Einerseits äußerten einige von ihnen, dass die Kinder dort nicht zufrieden mit dem Übergang sind, weil sie auf

einmal viele neue Sachen lernen müssen. *„In Syrien? Ähm, ich glaube, das ist nicht so ganz wie hier in Deutschland. Weil, wie gesagt, nicht alle Kinder besuchen den Kindergarten (.). Ähm, bei manchen Kinder ist das dann schwierig, weil, äh, die haben das Gefühl, dass sie fremd in der Schule. Die Kinder, äh, ja, ähm, haben nicht gelernt, in einem Raum oder in Klassenraum mit anderen Kinder zum Beispiel fünf bis sechs Stunden zu sitzen oder zu bleiben“*. I. 5, Z. 181-187. Manchmal ist es für sie auch stressig. *„Stressig und auch, es geht nicht um Spaß“*. I. 3, Z. 94 Auf der anderen Seite waren einige der Meinung, dass die Kinder zufrieden beim Übergang sind, weil sie einfach nichts anderes erlebt haben, und sie freuen sich einfach auf die neue Phase. *„Es gut oder ist jetzt gut schon, schon gut gegangen. Also einfach, weil die Kinder nichts anderes erlebt haben“* I. 1, Z. 118-119

*„sie sind zufrieden, sie sind jetzt große Mädchen, große, nein, sie sind jetzt große Kinder, sie sind in die erste Klasse und sie freuen sich darüber“*. I. 2, Z. 98-99

Nach Ansicht der befragten Personen kann die schulärztliche Untersuchung nicht alle Kompetenzen prüfen, die für den Übergang in die Schule erforderlich sind. Die sozialen Kompetenzen werden z.B. durch die schulärztliche Untersuchung nicht so richtig berücksichtigt. Diese können später durch die Interaktion mit den anderen Kindern getestet werden. Das bedeutet, dass die schulärztliche Untersuchung nicht das einzige Kriterium für die Feststellung der Schulfähigkeit eines Kindes ist.

Sie berichteten, dass es solche schulärztlichen Untersuchungen wie hier in Deutschland in Syrien nicht gibt. Es gibt aber natürlich eine kleine Untersuchung, um herauszufinden, ob die Kinder an Krankheiten leiden, die sie daran hindern, die Schule zu besuchen. Hör- und Sehtests werden dort auch durchgeführt. Es ist erwähnenswert, dass einige der befragten Personen bestätigten, dass das Bildungssystem in Syrien beim Übergang auch Vorteile hat, weil alle Kinder in Syrien in die erste Klasse aufgenommen werden, unabhängig von ihren Fähigkeiten. Die Anmeldung zur Schule läuft dort einfach und erfordert keine komplizierten Schritte. Die Eltern melden einfach ihre Kinder in der Schule an, wofür es ein Formular gibt, das von Eltern ausgefüllt werden muss. *„Die Einschulung in Syrien erfordert keine komplizierten Schritte. ((ähm)) Eltern melden ihre Kinder einfach in der Schule an, und dafür gibt es ein Formular, ein Anmeldeformular, die ausgefüllt werden muss“*. I. 1, Z. 104-106.

Laut der befragten Personen können die Eltern in Syrien über eine geeignete Schule für ihre Kinder selbst entscheiden und die Schule muss nicht vor Ort sein.

Kategorie 4: Die Formen der Kooperation zwischen allen begleitenden Personen beim Übergang

Insgesamt waren alle befragten Personen der Meinung, dass eine intensive institutionelle Zusammenarbeit für alle beteiligten Personen wichtig ist. Sie lobten die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule in Deutschland, wo die Vorschulkinder die Möglichkeit haben, die Schule zu besuchen und einige gemeinsame Aktivitäten zusammen durchzuführen. Die Eltern können auch die Schule besichtigen. Sie berichteten, dass die Grundschullehrer\*innen in Deutschland erwarten, dass die Kinder einige Fähigkeiten mitbringen z.B. feinmotorische Fähigkeiten, Umgang mit den anderen Kindern und Lehrer\*innen, erfolgreich mit Anpassungsproblemen umgehen können, usw. Diese Fähigkeiten werden im Kindergarten erworben und in der Grundschule weiterentwickelt. Solche Kooperationsformen zwischen Kindergarten und Grundschule gibt es laut der Interviewten in Syrien leider nicht. Sie begründeten diese Situation damit, dass das Bildungssystem in Syrien zentralisiert ist, wobei manche Kindergärten zu privaten Trägern gehören. Außerdem gibt es keine Vereinbarungen, die die beiden Parteien zur Zusammenarbeit verpflichten.

Eine der befragten Personen konzentrierte sich auf einen sehr wichtigen Punkt, nämlich den, dass einige der Erzieher\*innen in Syrien nur Abitur absolviert haben. Die Lehrerin erwähnte, dass dies aus zwei Gründen geht, erstens aus Mangel an qualifizierten Erzieher\*innen und zweitens wegen des Einkommens. Unqualifizierte Erzieher\*innen verdienen im Vergleich zu qualifizierten weniger Geld. *„Bei uns in Syrien ist, also manche Erziehung, die Erzieher und Erzieherin, die in Kindergarten arbeiten haben, die sind nicht auch so oft qualifiziert, ja. Es geht, wenn sie nur Abitur haben. Das geht eigentlich um zwei großen Gründen ehrlich gesagt. Als erstes die fehlende Personal. als zweite, es geht auch um Einkommen. Also die verdienen ehrlich gesagt nicht so viel Geld davon“*. I. 3, Z. 142-144 und 161-166.

Bezüglich der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung bezeichneten die befragten Personen diese Beziehung in Deutschland als sehr gute Beziehung. Es geht um Vertrauen, Verstehen und Akzeptieren, sodass die Kinder sehr gerne zur Schule gehen.

Sie sagten, dass die gemeinsamen Aktivitäten zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in diese Beziehung stärken und dass die Lehrer\*innen versuchen, den Kindern immer nah zu sein, während die Beziehung zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in in Syrien als eine von Respekt mit etwas Angst beschrieben wurde. Eine der befragten Personen beschrieb diese Beziehung als schlimm. *„Bei uns müssen die Kinder wirklich so viel Angst von Lehrerin haben. Das ist respektvoll, er müsste gar nichts über seine Gefühle sprechen oder Meinung, weißt du? Ganz schlimm, ganz schlimm“*. I. 3, Z. 179-181.

Die Lehrer\*innen dort sind strenger als hier. Einige der Befragten führten das einerseits auf soziale und traditionelle Gründe zurück, andererseits auf die große Anzahl von Kindern in einer Klasse. Mit dieser großen Anzahl von Kindern müssen die Lehrkräfte streng sein, damit sie die Disziplin im Unterricht behalten können.

Über die Art der Beziehung zwischen Lehrer\*innen und Eltern äußerten die befragten Personen, wie sie mit den Emotionen der Eltern interagieren. Sie versuchten die Ängste der Eltern abzubauen. Durch ihre Erfahrungen erlebten die Lehrer\*innen, dass die Eltern Angst haben, dass ihre Kinder Schwierigkeiten haben werden, sich an die neue Situation anzupassen. Nach Ansicht der Interviewten haben manche Eltern hohe Erwartungen an ihre Kinder und bauen großen Druck auf. Deswegen betonten die Lehrer\*innen die Bedeutung der Elternabende und ihrer Rolle bei der Aufklärung der Anforderungen dieser Phase und dabei, wie das Kind die Übergangsphase bewältigt. Die Mehrheit der befragten Personen bezeichnete dieses Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer\*innen in Deutschland als gut, im Gegensatz zu Syrien, wo die Kommunikation sehr gering ist. Besondere Veranstaltungen oder Gespräche vor der Einschulung gibt es in Syrien nicht. Ein Elternabend kann laut zwei Lehrern bei Bedarf einmal jährlich stattfinden.

#### Kategorie 5: Die Rolle der Eltern beim Übergang

Alle Interviewten konzentrierten sich darauf, dass nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern an der Bewältigung des Übergangs beteiligt sind. Es ändern sich der familiäre Tagesablauf sowie viele Gewohnheiten. Nach ihrer Sicht sind Eltern die ersten Pat\*innen für ihre Kinder. Sie müssen die Kinder gut unterstützen bei der Vorbereitung auf die Schule. Es geht nicht nur darum, Schulmaterial zu besorgen, es geht in der ersten Stelle um emotionale Vorbereitung. Die befragten Personen wiesen auch darauf hin, dass es einige besorgte Eltern gibt, die das Kind oft unterschätzen und

ihm wenig zutrauen. Sie sind der Meinung, dass ihr Kind auf bestimmten Gebieten Defizite habe. Diese Bedenken, zusätzlich zu den negativen Erfahrungen der Eltern, verstärken die Ängste der Kinder. Eine der wichtigsten Aufgaben der Eltern ist aus Sicht der Lehrer\*innen die Stärkung der Selbstständigkeit sowie des Selbstvertrauens des Kindes.

#### Kategorie 6: Organisatorische Aspekte beim Übergang

Die organisatorischen Aspekte von Bildungseinrichtungen unterscheiden sich je nach Art des Trägers sowie des Bildungssystems. Das zeigten die Antworten der befragten Personen, z.B. gibt es in Syrien aus Sicht der Lehrer\*innen offiziell keine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung (vorzeitige Einschulung/jahrgangsgemischte Klassen). Sie meinten, dass die Art der Schulzeiten, der Mangel an Lehrer\*innen sowie Klassenzimmern dies nicht zulassen. Alle Kinder im Alter von sechs Jahren können in die staatliche Schule eintreten. Ausnahmen gibt es nur für Kinder der Lehrkräfte. Diese können im Alter von fünf Jahren die Schule besuchen. Wie zuvor erwähnt, können die Eltern selbst über eine geeignete Schule für ihre Kinder entscheiden. Sie berichteten, dass alle Eltern vor dem Krieg den Schulbedarf ihrer Kinder sichern konnten. Seit Beginn des Krieges scheint dies für einige Eltern ein Problem zu sein. Das hängt davon ab, wie die finanzielle Situation der Familie ist. Spenden von verschiedenen Parteien sind laut der Lehrer\*innen immer verfügbar.

Die Lehrer\*innen wiesen darauf hin, dass es in Syrien anders als in Deutschland keine Möglichkeit gibt, behinderte Kinder in öffentlichen Schulen zu integrieren. Der Grund kann ein Mangel an qualifiziertem Personal oder geeigneten Schulen sei. *„Das ist leider noch nicht möglich, vielleicht in den nächsten Jahren, wenn es schon Schulen gibt, die dafür vorbereitet sind oder wenn es auch ausgebildete Lehrkräfte gibt, die mit diesen Kindern umgehen können“*. I. 1, Z. 213-215.

Der negative Blick der Gesellschaft auf Behinderte spielt hier auch eine große Rolle. Die befragten Personen berichteten, dass die Situation in privaten Schulen anders ist. Dort gibt es eine Chance für behinderte Kinder die Schule zu besuchen. Auch der Grad der Behinderung wird berücksichtigt und die Kinder werden teilweise individuell unterstützt. Besonders nannte eine Lehrerin hier die Kinder mit ADHS als Beispiel. *„Hier in Deutschland ein behinderte Kind könnte einfach die Schule besuchen. Und*

*ich habe viele Fälle gesehen. Zum Beispiel viele Kinder mit diesem ADHS“.* I. 2, Z. 201-202.

Die Lehrer\*innen konzentrierten sich auch auf die Förderschulen in Deutschland, die sich um behinderte Kinder kümmern. *„Außerdem es gibt auch hier in Deutschland besondere Schulen, ich glaube man nennt die Förderschule“.* I. 5, Z. 402-403. Diese Schulen haben besondere Personen, die dafür vorbereitet oder ausgebildet sind. Auch in staatlichen Schulen in Deutschland gibt es diese Möglichkeit für behinderte Kinder. Einige Lehrer\*innen bezogen sich auch auf die Vereinbarung, in der sich Deutschland verpflichtet, Kinder mit besonderen Bedürfnissen in öffentlichen Schulen zu integrieren. *„In Deutschland können die behinderten Kinder die regulären Schulen besuchen. Ich denke es gibt ein Gesetz schon, ((ähm)) seit vielleicht zehn Jahren, ((äh)) es geht um die Inklusion der behinderten Kinder oder die Kinder mit special education needs Bildungsbedürfnissen, ja, in die, in der regulär-, äh reguläre Schulen“.* I. 1, Z. 205-208.

Als die befragten Personen gefragt wurden, wie an der Individualität in der Vorschule und Grundschule in den beiden Länder Deutschland und Syrien gearbeitet wird, sagten die Personen, dass die Beantwortung dieser Frage etwas schwierig ist. Dies hängt ihrer Meinung nach in gewissem Maße mit der Kultur des Landes sowie dem vorherrschenden Bildungssystem zusammen.

Eine\*r der Lehrer\*innen fand es gut und wichtig, dass die Kinder hier in Deutschland lernen, ihre Aufgaben selbstständig zu erledigen. Und das ist auch sein Ziel als Lehrer, das zu fördern. Aber er fand es nicht gut, wenn die Kinder lernen, dass sie das Zentrum des Universums sind und alle Dinge für sie gemacht werden sollten. *„Ich finde es natürlich gut und sehr wichtig, dass die Kinder lernen, ihre Aufgaben, also selbständig zu erledigen. großes Aber, ich mag es nicht, wenn die Kinder, zum Beispiel wie hier in Deutschland, das lernen oder mitbekommen irgendwie, dass sie das Zentrum des Universum sind“.* I.1, Z. 244-249.

Andere Lehrer\*innen lobten die Bemühungen, die hier Im Kindergarten und in der Schule zur Stärkung der Selbstständigkeit der Kinder unternommen werden. Dabei werden auch individuelle Unterschiede zwischen den Kindern berücksichtigt, wo nicht alle Kinder die gleichen Lernfähigkeiten haben.

Aus der Sicht der Interviewten ist die Situation in Syrien ganz anders. Dort lernen alle Kinder, dass wir miteinander leben und voreinander lernen. Das System dort basiert auf der hierarchischen Verteilung von Aufgaben und Pflichten von oben nach unten. Beginnend bei der kleinen Familie und endend bei der Gesellschaft als Ganzem. Das Bildungssystem ist ein Beispiel dafür. Es ist zentralisiert und alle Aufgaben und Aufträge kommen vom Bildungsministerium. Die Verwaltung und Lehrer\*innen dürfen nichts ändern und dies behindert die Ausübung einiger Aktivitäten, die zur Stärkung der Selbstständigkeit von Kindern führen. Außerdem lernen die Kinder dort unabhängig von ihrer Fähigkeit und Lerngeschwindigkeit mit den gleichen Aufgaben.

#### Kategorie 7: Vorschläge zur Verbesserung des Übergangs

Als Vorschläge oder Wünsche zur Verbesserung des Übergangs in ihrer Heimat nannten die syrischen befragten Personen die folgenden Punkte:

- Eltern die Möglichkeit geben, ihre Kinder in der ersten Woche nach der Einschulung zur Schule zu begleiten. Ihrer Meinung nach ist es wichtig, dass die Familie den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aktiv und positiv begleitet.
- Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote für Erzieher\*innen
- Motivation und Lernfreude sind wichtige Gegenstände beim Übergang. Die Übergangsphase sollte den Kindern Spaß machen. Manche Kleinigkeiten sind für die Kinder von großer Bedeutung.
- Möglichkeit zur flexiblen Einschulung (vorzeitige Einschulung/jahrgangsgemischte Klassen). Hier sei angemerkt, dass einer der Lehrer darauf hinwies, dass es jetzt in Syrien geplant ist, in einigen Grundschulen eine Vorklasse zu öffnen.
- Betonung auf der Wichtigkeit der Übergangsrituale. Manche Kinder haben Schwierigkeiten mit dem Übergang. Die Übergangsrituale können dabei helfen, diese Schwierigkeiten zu erleichtern oder auch zu vermeiden (Kinderängste, Elternängste, Anpassungsprobleme, Kommunikationsschwierigkeiten). Durch die Rituale werden oft hilfreiche Handlungsstrategien für das Kind und seine Eltern eingeübt. Es wäre nicht schlecht, dies in einigen Schulen zu probieren.
- Es wäre sinnvoll, wenn alle Kinder in Syrien die Möglichkeit hätten, ein Jahr vor der Einschulung den Kindergarten zu besuchen, weil einige Fähigkeiten oder

Kompetenzen wie z.B. Feinmotorik, Sprache oder Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit häufig in Kindergarteneinrichtungen gefördert werden.

- Die Notwendigkeit, eine umfassende schulärztliche Untersuchung für Kinder durchzuführen, denn wenn die Fähigkeiten der Kinder nicht gut bewertet wurden, kann es sein, dass sie noch nicht in der Lage sind, die erste Klasse zu besuchen. Es kann auch sein, dass die Kinder z.B. noch mehr Zeit brauchen, um sich einfach weiterzuentwickeln.

- Erhöhung der Kooperationsmöglichkeiten zwischen alle beteiligten Personen beim Übergang. Es bestand z.B. der Wunsch, die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule auszubauen, sodass mehr gemeinsame Aktivitäten stattfinden, damit die zukünftigen Schulkinder die Schule besser und intensiver kennenlernen können.

- Inklusion von behinderten Kindern in öffentlichen Schulen

- Den Bildungseinrichtungen ein gewisses Maß an Individualität ermöglichen

Im Allgemeinen schienen die Meinungen der befragten Personen ähnlich zu sein, abgesehen von einigen Punkten, in denen einige Personen z.B. die Bildungssituation in Syrien sehr kritisch beurteilten. Andere kritisierten vorsichtig und versuchten Rechtfertigungen für die aktuelle Situation zu finden. Natürlich spielen hier die Erfahrungen der Lehrer bei der Äußerung ihrer Meinungen zu den angesprochenen Themen eine Rolle. Die Erfahrungen in Privatschulen mit Kindern aus reichen Familien unterscheiden sich von der Erfahrung in öffentlichen Schulen mit Kindern aus allen Gesellschaftsgruppen. Auch die Erfahrungen von Lehrer\*innen in Dörfern können sich von denen in Hauptstädten und Großstädten unterscheiden. Das Geschlecht der Lehrkräfte kann ihre Meinungen auch beeinflussen. Auch die Personen, die Erfahrungen mit ihren Kindern gemacht haben, sind natürlich manchmal strenger und genauer darin, die Situation genau so zu beschreiben, wie sie ist.

Alle Personen waren mit der Übergangssituation in Deutschland zufrieden, mit einem leichten Vorbehalt von einigen beim Thema Individualität.

#### **4.3.4.2 Vergleich der Aussagen der befragten Personen auf Basis der Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse mit den bereits beschriebenen Theorien (und Ergebnisse der Befragung)**

In diesem Abschnitt werden die Aussagen der befragten Personen auf Basis der Interviews mit den bereits beschriebenen Theorien verglichen.

Die befragten Personen definierten den Übergang als eine Entwicklungsaufgabe für das Kind und seine Eltern. Sie verwiesen auf die Veränderungen, die die Kinder in dieser Phase erfahren.

Nach der Sicht der befragten Personen erfordert diese Phase von den Kindern ein höheres Maß an Selbstvertrauen und Selbstständigkeit. Die Kinder wechseln ihre Rolle und müssen lernen einige Aufgaben allein zu erledigen. Dabei erhalten sie große Unterstützung von Lehrer\*innen und Eltern.

Diese Aussagen der Befragten decken sich mit den Darstellungen in den Abschnitten 2.3 und 2.3.1 in der Beschreibung des Transitionsansatzes von Griebel und Niesel sowie im Abschnitt 2.3.2.1 im Bereich der Veränderungen auf individueller Ebene. Im Abschnitt 2.3 erscheint auch im Transitionsansatz der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als eine Entwicklungsaufgabe für das Kind und seine Eltern, die durch die Fachkräfte in den beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule unterstützt werden (vgl. Griebel & Niesel, 2002, S. 8: zitiert nach Faust, S.3). In den Abschnitten 2.3.1 und 2.3.2.1 wird auch die neue Rolle des Kindes innerhalb der Familie, gegenüber den Freunden und Lehrkräften in dieser Phase genannt. Es kommt zu einer Neustrukturierung und Erweiterung der Erlebenswelt des Kindes (vgl. Griebel & Niesel, 2013, S. 106ff). Der Tagesablauf wird auch zunehmend durch mehrere Regeln strukturiert und das freie Spiel wird weniger. Diese Veränderungen können eine gute Chance für das Kind bieten und positiv auf seine Entwicklung wirken, andererseits können sie auch ein erhöhtes Risiko für eine psychische Störung beinhalten, wenn die Auseinandersetzung mit einer Entwicklungsanforderung misslingt (vgl. Griebel & Niesel, 2013, S. 106ff). Die Bedeutung der Selbstständigkeit beim Erwerb einiger Schulfähigkeiten wurde auch im Abschnitt 2.6.3 (Studie von Wildgruber und Griebel 2016, sowie Studie von Plehn 2007-2008) erwähnt. Beide Studien konzentrieren sich auf die Wichtigkeit der Stärkung der Selbstständigkeit des Kindes beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

Bezüglich der Kompetenzen, die beim Übergang wichtig sind, nannten die Befragten die Förderung von Sozialkompetenzen, kognitiver Kompetenzen sowie die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Des Weiteren wurde die Förderung der Feinmotorik angesprochen. Diese Aussagen unterstützen, was bereits im Abschnitt 2.6.3 beschrieben wurde, wo sich die Studie von Schipper und Rother 2010 sowie die Studie von Plehn 2007-2008 auf die soziale Entwicklung (Verhalten und Handeln des Kindes in der Gemeinschaft) als wichtiges Kriterium für einen erfolgreichen Übergang sowie für die Schulfähigkeit konzentrierten. In diesen zwei Studien wird aus der Sicht der Befragten die soziale Entwicklung als wichtigstes Schulfähigkeitskriterium genannt. Es folgt die kognitive Entwicklung.

Wildgruber und Griebel erwähnen auch in ihrer Studie im Jahr 2016 die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern als geeignete Bedingungsfaktoren für gute schulische Leistungen. Sie definieren die sozial-emotionalen Kompetenzen als die Fähigkeiten eines Kindes, Emotionen anderer Menschen zu erkennen, soziale Situationen zu verstehen und sozial kompetent zu handeln.

Alsadi Sajida bestätigt auch in ihrer Studie 2010 (siehe Abschnitt 2.6.2), dass die sozialen Erfahrungen, die ein Kind im Kindergarten erworben hat, sein soziales Verhalten in der Schule beeinflussen.

Wie im Abschnitt 2.3.3 erläutert, erfahren nach Griebel und Niesel auch die Eltern des Schulkindes eine Veränderung ihrer Identität. Sie übernehmen auch eine neue Rolle, wenn sie Eltern eines Schulkindes werden. Die Eltern erleben gemischte Emotionen von Optimismus und Skepsis. Nach Aussage der Befragten sind einige Eltern ängstlich und besorgt. Die meisten von ihnen wünschen sich, dass die ersten Schultage ihrer Kinder ohne Probleme ablaufen. Wenn die Eltern sich wohlfühlen, dann fühlt das Kind sich wohl. Die Ängste und Sorgen der Eltern werden wahr- und ernstgenommen und es wird versucht, diese Ängste durch Kooperationsangebote (z.B. Elternabende und die Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus) und auch mit Hilfe erfahrener Eltern zu lindern.

In Abschnitt 2.3.2 spricht das IFP Transitionsmodell von Transitionen als einem konstruktiven Prozess, bei dem alle beteiligten Personen und Institutionen kooperieren sollen (Griebel & Niesel, 2007). Nach Bronfenbrenner (siehe Abschnitt 2.4) gehört

dazu auch die Zusammenarbeit der Mesosysteme wie z.B. Kindergarten und Elternhaus oder Kindergarten und Grundschule. Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Institutionen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden auch in verschiedenen Modellprojekten (siehe Abschnitt 2.6.3.2) beschrieben (z.B. TransKiGs Modell 2008-2009, IFP-Modell in München 1988-1998, Taunussteiner Modell 2005-2007, Modellprojekt KIDS 2004 -2009 in Bayern, Projekt LibeILe 2012, und Projekt WEGE 2016 – 2018). Alle diese Projekte bestätigen, dass durch diese Zusammenarbeit der Übergang besser gestaltet werden kann. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte die Kinder kennenlernen, um dann im Schulalltag mit ihnen arbeiten zu können.

Einige internationale Studien (siehe Abschnitt 2.6.1, Ahtola 2011 und die bifie-Studie in Österreich 2017) konzentrieren sich auch auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule als Faktor für den erfolgreichen Übergang. Sie bestätigen, dass die Zusammenarbeit in Bezug auf Lehrpläne, Sprachförderung und die schriftlichen Informationen über das Kind zwischen Kindergarten und Grundschule einer der wichtigsten Hinweise für die Schulfähigkeit der Kinder ist und teilen auch mit, dass die intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule für alle Beteiligten von großer Bedeutung ist und somit den ko-konstruktiven Prozess fördert. Genauso war auch die Meinung der befragten Personen bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Grundschullehrer\*innen.

Durch ihre Aussagen über die Möglichkeiten zur flexiblen Einschulung erwähnten die befragten Personen, dass durch vorzeitige Einschulung oder jahrgangsgemischte Klassen einige der Probleme beim Übergang vermieden werden können und der Übergang erleichtert werden kann. Dadurch kann jedes Kind nach seinen eigenen Fähigkeiten lernen.

Dies wurde auch im Abschnitt 2.6.3 Absatz c erläutert. Die Versuche zur flexiblen Einschulung in Bayern und Hessen und ihre Bedeutung für die Erleichterung des Übergangs wurden in diesem Abschnitt beschrieben.

Die Interviewten beschrieben den Übergangsprozess in Syrien und zeigten, dass es fast keine Rituale beim Übergang gibt. Auch Möglichkeiten zur flexiblen Einschulung gibt es aus der Sicht der Lehrer\*innen in Syrien nicht. Sie berichteten, dass es einige Kinder gibt, die den Kindergarten nicht besuchen können. Die Aussagen der Interviewten in

diesem Bereich decken sich mit den Darstellungen in den Abschnitten 3.1.2 und 3.2.2, in denen auch das Bildungssystem in Syrien und seine Merkmale beschrieben wurden.

Es ist zu bemerken, dass sich die Aussagen der befragten Personen weitestgehend mit den theoretischen Grundlagen decken. Die interviewten Lehrer\*innen schätzten ihre Arbeit bezogen auf die Übergangsgestaltung als positiv ein. Sie gaben aber auch Anregungen zu Verbesserungen oder Änderungen.

#### **4.4 Limitation:**

Für die für diese Arbeit gewählten Forschungsmethoden gibt es eine Reihe an Limitationen. So konnte der Fragebogen nicht alle für die Klärung der Fragestellung der Arbeit erforderlichen Informationen mit entsprechenden Begründungen liefern. Immerhin erhielten die Befragten die Möglichkeit, durch eine offene Frage über die vorgegebenen Items hinaus hinzuzufügen, was ihnen zur Thematik Übergang besonders wichtig erschien. Angesichts des Krieges in Syrien konnten andere Forschungsmethoden wie z.B. Beobachtungsverfahren oder Interviews mit syrischen und deutschen Lehrkräften nicht angewendet werden. Die Auswahl der Grundschulen in Homs, an denen die Befragung durchgeführt wurde, war insofern von geringer Relevanz, als dass die Grundschulen in Syrien im Vergleich zu deutschen Grundschulen keine individuellen Profile aufweisen.,

In Kassel war die Situation, wie schon in Teilkapitel 3.2.3 erwähnt, aufgrund der individuellen Schulprofile anders als in Homs. Um die Vielfalt und die unterschiedlichen Schwerpunkte einiger Grundschulen in Kassel zu betonen, wurden die 100 Lehrer\*innen in Kassel aus drei Schulen mit drei unterschiedlichen Profilen (Schule Am Wall, Reformschule und Carl-Anton-Henschel-Schule) sowie aus sechs Grundschulen, die unabhängig von ihrem Profil zufällig ausgewählt wurden. Diese Vorgehensweise führte dazu, dass an den drei besonderen Grundschulen die Personenzahl, welche die Kriterien für die Befragung erfüllten, deutlich geringer als die Zahl der befragten Personen an den übrigen sechs Grundschulen war. Damit sind die erhobenen Daten der deutschen Lehrkräfte möglicherweise durch recht unterschiedliche einzelschulische Rahmenbedingungen geprägt.

Die Auswahl der Stichprobe für die Interviewstudie war mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Es ergab sich eine Stichprobe von fünf Personen, da es schwierig war, eine

größere Anzahl von Personen zu finden, die in Syrien Lehrer gewesen waren oder Erfahrung im schulischen Bereich in Syrien und Deutschland hatten und gut Deutsch sprachen. Aus diesem Grund kam eine vergleichsweise kleine Stichprobe zustande, deren Ergebnisse einen begrenzten Aussagewert haben. Mit diesem geringen Umfang der Stichprobe bei den Interviews (5) war eine Auswertung der Signifikanz nicht sinnvoll.

## **Kapitel 5: Schlussfolgerung**

Die folgende Diskussion und die Zusammenfassung zielen darauf ab, die wesentlichen Ergebnisse und die Schlussfolgerungen, die daraus resultieren, darzulegen. Einige zukünftige Forschungsvorhaben, die sich an die vorliegende Arbeit anschließen könnten, werden auch im Ausblick auch genannt.

### **5.1 Zusammenfassung**

In diesem Abschnitt werden die vorgestellten Ergebnisse der durchgeführten Studie zum Übergangsprozess in Deutschland und Syrien zusammengefasst und diskutiert.

Wie in Abschnitt 1.2 dargestellt, wurden die Fragestellungen dieser Arbeit wie folgt formuliert:

1. Welche Einflüsse und Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gibt es in den beiden Städten Homs (Syrien) und Kassel (Deutschland)?
2. Was sind die häufigsten und wichtigsten Probleme beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus der Sicht der Lehrer\*innen in den beiden Städten Homs und Kassel?
3. Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich des Übergangs zwischen den beiden Ländern (Syrien und Deutschland) identifizieren?

Zunächst erfolgte eine Analyse der auftretenden Probleme und Einflussfaktoren beim ÜKG in beiden Städten. Hierzu wurde der Übergangsprozess in Kassel und Homs im Rahmen einer Befragung von jeweils 100 Grundschullehrer\*innen an beiden Standorten miteinander verglichen. Es wurden Methoden der deskriptiven Statistik verwendet, um Antworten auf insgesamt 25 Fragen zu Einflüssen auf den ÜKG hinsichtlich relevanter Unterschiede an beiden Standorten zu charakterisieren. Die Fragen sind unterteilt in die drei Bereiche soziale und kognitive Einflüsse sowie den Einfluss der schulischen Gestaltung (organisatorische Aspekte) und werden durch eine offene Frage zu den aus Sicht der Lehrer\*innen drei wichtigsten Probleme für Schüler\*innen beim ÜKG ergänzt. Die syrische Stichprobe bestand aus 100 Lehrer\*innen und die deutsche Stichprobe umfasste auch 100 Lehrer\*innen. Die

Erhebung der Daten wurde in der Stadt Homs (Syrien) und der Stadt Kassel (Deutschland) durchgeführt.

Neben dem Fragebogen wurden auch Interviews mit einer Stichprobe von fünf syrischen Personen in Kassel (ehemalige Lehrkräfte aus Syrien) durchgeführt, um weitere Informationen über den Übergangsprozess sowie die Unterschiede hinsichtlich des Übergangs zwischen den beiden Ländern zu erhalten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit, die anhand von Fragebogendaten sowie von Interviews mit ausgewählten Lehrer\*innen ermittelt wurden, zeigen, dass es einige Differenzen sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Einschätzungen der deutschen und syrischen Lehrer\*innen zum Übergangsprozess gibt.

Laut der Ergebnisse der Befragung von Lehrer\*innen zu den wichtigsten Einflüssen und Problemen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kamen aus ihrer Sicht zuerst der Bereich der sozialen Beziehungen zwischen den begleitenden Personen und Institutionen beim Übergang, besonders die Eltern-Lehrer\*innen- und die Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehungen.

Als zweiter Einflussfaktor kam der Einfluss der schulischen Gestaltung (organisatorische Aspekte) und schließlich kam der Einfluss des Bereichs der kognitiven Kompetenzen (Ausdauer und die Konzentration und Aufmerksamkeit).

Diese von beiden Seiten (deutschen und syrischen Lehrer\*innen) einhellig genannten Einflussfaktoren sind für alle Lehrer\*innen wichtig. Allerdings schienen die Probleme, die mit diesen Einflüssen verbunden sind, in Deutschland teilweise geringer zu sein als in Syrien. Dies könnte, wie vorher in Abschnitt 4.2.4 erwähnt, an der Vielfalt der Übergangsmodele in Deutschland liegen. Auch bei der Frage, welcher dieser Faktoren im Hinblick auf die Bedeutung für den Übergangsprozess an erster Stelle steht, gingen die Meinungen der Lehrkräfte auseinander. Einige von ihnen waren der Meinung, dass die sozialen Kompetenzen an erster Stelle kommen, danach kommen die kognitiven Kompetenzen. Andere waren der Meinung, dass die Kinder an erster Stelle die kognitiven Kompetenzen mitbringen sollen, weil die Kinder später in der Schule schnell lernen, wie sie mit den anderen Kindern und Lehrer\*innen umgehen können.

Im Rahmen des Einflusses dieser Faktoren haben sich die Lehrer\*innen auf die folgenden Aspekte beim Übergang konzentriert:

- Umgang mit behinderten und nicht behinderten Schüler\*innen
- Soziale Beziehungen, insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer\*innen
- Selbstständigkeit und Selbstvertrauen

Als Ergänzung zu den geschlossenen Fragen wurde auch eine offene Frage verwendet. Zur Interpretation der Ergebnisse wurde die deduktive Inhaltsanalyse als Vorgehensweise gewählt. Die Lehrer\*innen wurden gefragt: Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Probleme für Schüler\*innen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

Wie in Abschnitt 4.2.5 ausführlich erläutert, haben die deutschen und syrischen Lehrer\*innen eine Menge an Problemen genannt. Von diesen Problemen wurden die wichtigsten beim ÜKG in Deutschland wie folgt identifiziert:

- eine geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit
- Sprachprobleme und soziale Defizite bei Migrationshintergrund
- Versagensängste, die oft von der Familie verstärkt werden

In Syrien wurden die wichtigsten Probleme beim ÜKG wie folgt benannt:

- neben dem Druck durch das Elternhaus die zu hohe Anzahl an Kindern pro Klasse
- unterschiedliche Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen, wobei manche Kinder noch nicht schulreif sind
- ein zu geringer Anteil an Kindern, die vor dem Schuleintritt im Kindergarten waren und so den Umgang mit Regeln und Strukturen aufgrund einer vorherigen Gewöhnung erfolgreicher meistern können

Die Antworten der Lehrer\*innen auf die offene Frage haben im Allgemeinen die Einflüsse der sozialen und kognitiven Kompetenzen sowie der schulischen Gestaltung beim Übergang betont. Die Kooperation zwischen allen beteiligten Personen beim Übergang sowie der Einfluss einiger organisatorischer Aspekte wurde auch erwähnt, was sich weitgehend mit den Antworten der Lehrkräfte auf die geschlossenen Fragen der Befragung überschneidet.

Bezogen auf die Ergebnisse der Interviews zeigten die Antworten der Lehrer\*innen, dass es hinsichtlich des Übergangsprozesses einige Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland gibt.

Zum Thema Inklusion z.B. wiesen die Lehrkräfte darauf hin, dass es in Syrien anders als in Deutschland keine Möglichkeit gibt, behinderte Kinder in öffentlichen Schulen zu integrieren. Die Gründe dafür wurden vorher in den Abschnitten 4.2.4 und 4.3.4 ausführlich erörtert. Bezogen auf die sozialen Kompetenzen berichteten die Lehrer\*innen, dass es in Deutschland eine gute Zusammenarbeit z.B. zwischen Eltern und Lehrer\*innen oder Lehrer\*innen und Schüler\*innen gibt, während es solche enge Kooperationsformen laut der Lehrer\*innen in Syrien nicht gibt. Aus Sicht der Lehrer\*innen gibt es in Syrien z.B. keine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung. Die Rituale, die den Übergangsprozess begleiten, fehlen weitgehend beim Übergang.

Im Hinblick auf die letzte Kategorie der Inhaltsanalyse haben die Lehrer\*innen einige Vorschläge gemacht, um den Übergangsprozess zu verbessern. Dies sind z.B.

- Betonung der Wichtigkeit der Übergangsrituale
- Inklusion behinderter Kinder in öffentlichen Schulen
- Erhöhung der Kooperationsmöglichkeiten zwischen allen beteiligten Personen beim Übergang
- Möglichkeit für alle Kinder in Syrien, ein Jahr vor der Einschulung den Kindergarten zu besuchen
- Möglichkeit zur flexiblen Einschulung

Durch die Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens und der Interviews, die in dieser Arbeit verwendet wurden, kann man sagen, dass die genannten zentralen Fragestellungen aus Abschnitt 1.2 in der vorliegenden Arbeit detailliert beantwortet und die Forschungsziele zu weiten Teilen erreicht wurden.

Die Arbeit zeigt, dass es unterschiedliche Modelle für den Übergang gibt, weil jedes Land und in Deutschland teilweise auch jede Schule in einer etwas anderen Weise verfährt, je nach den spezifischen Bedingungen, die vorliegen. Zugleich weist die vorliegende Fachliteratur Kriterien für einen erfolgreichen Übergang auf. Entscheidend ist, dass geeignete Modelle am Ende in Syrien wie Deutschland zu einem erfolgreichen Übergang führen.

## 5.2 Ausblick

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft zum Thema Übergang vom Kindergarten in Syrien und Deutschland geleistet werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können Ausgangspunkt für Folgestudien sein.

Inhaltlich ergeben sich aus dieser Arbeit einige Ergebnisse, die für verschiedene Institutionen interessant sein könnten. Insbesondere für deutsche Lehrer\*innen, Erzieher\*innen und Fachkräfte, die in den letzten Jahren eine große Anzahl von Flüchtlingskindern in ihren Bildungseinrichtungen hatten, könnte es von großem Interesse sein zu wissen, wie der Bildungsgang in Syrien im Allgemeinen, einschließlich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, gestaltet ist.

Zugleich kann gesagt werden, dass diese Arbeit nützlich und interessant für Lehrer\*innen, Erzieher\*innen und Fachkräfte in Syrien sein kann, weil sie ihnen einen Anlass geben könnte, weitere Untersuchungen anzustellen in der aktuellen Situation nach vielen Jahren des Krieges.

Es besteht kein Zweifel, dass die Ergebnisse dieser Arbeit noch aussagekräftiger sein könnten, wenn der Kreis der Befragten erweitert werden würde, z.B. auch Eltern, Schüler\*innen oder Schulleitungen einbezogen würden. Es könnte auch ein Fragebogen an Erzieher\*innen und Lehrer\*innen gerichtet werden wie bei der Studie von Sauerhering und Solzbacher (2013), oder es können neben den Interviews mit syrischen Lehrkräften Eltern sowie Lehrer und Erzieher\*innen aus Deutschland interviewt werden. Darüber hinaus könnten auch Beobachtungsverfahren durchgeführt werden.

Was die syrische Seite angeht, ist es notwendig anzumerken, dass in Syrien aktuell einige inklusive Klassen in Grundschulen als Reaktion auf die Anforderungen der aktuellen politischen Situation entstanden sind. Diese Klassen können seit dem Schuljahr 2018 von Kindern im Alter von 8 bis 15 Jahren besucht werden, die wegen des Krieges ihre Schule verlassen haben bzw. gar nicht zur Schule gehen konnten. Der so realisierte Schulbesuch dauert je nach Entwicklungsstand der einzelnen Schüler\*innen bis zu einem Jahr und die Schüler\*innen haben anschließend die Möglichkeit, die Lehrpläne bis zur achten Klasse in vier statt acht Jahren

abzuschließen. Die jeweilige Klassenkonferenz entscheidet bis zum Ende jedes Semesters über eine Verkürzung und bis zum Ende des zweiten Semesters über eine Verlängerung der Besuchszeit in dieser Klasse. Die Eltern sind auf jeden Fall vor der Entscheidung anzuhören und zu beraten. Das Alter spielt hier keine Rolle, es kann passieren, dass Schüler im Alter von 10 oder 11 Jahren die erste Klasse besuchen.

In zukünftigen Forschungsvorhaben könnte wie folgt geforscht werden:

- Mit welchen Methoden gelingt die Integration der syrischen Flüchtlingskinder in der Grundschule? Dies kann durch Forschungsverfahren mithilfe von Fragebögen und Interviews mit deutschen und arabischen Lehrer\*innen in Deutschland sowie Fragebögen für Eltern untersucht werden.
- Welche Methoden oder Bildungspläne sollen nach der Meinung der Schlüsselpersonen des Bildungssystems in Syrien verwendet werden, damit die Kinder Kriegserfahrungen und Flucht aufarbeiten können? Dies könnte neben Beobachtungsverfahren auch durch die Nutzung von Fragebögen für Erzieher\*innen, Lehrer\*innen und die Schulleitung untersucht werden.

## Literaturverzeichnis

Abdulaziz, S. (2011). Pädagogische Qualitätskriterien und Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen im Urteil von pädagogischen Fachkräften und Eltern Empirische Untersuchungen in Syrien und ein deutsch-syrischer Vergleich. Dissertation: Berlin.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling. Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*. 26.

Al-Akel, O. (2011). Eine vergleichende Studie zwischen Deutschland und Syrien und Saudi-Arabien in Bereich von der Ausbildung den Lehrern. Riad: König-Saud Universität.

Bahr, S. (2017). Ein bewegter Übergang. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule. Dissertation: Köln.

Baumann, U. & Perrez, M. (1998). Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie. Bern: Verlag Hans Huber.

Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovac.

Berger, P. L., Luckmann, T. & Plessner, H. (2013). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Auflage. Übers. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (Hrsg.). (2010). Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Carle, U. & Samuel, A. (2007). Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Cook, K.D. & Coley, R.L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109 (2), 166-177. doi: 10.1037/edu0000139.

Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Doblinger, S. (2018). *Kinder aus psychosozial belasteten Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Schule: psychische Gesundheit, physiologische Stressbelastung und Übergangsbewältigung*. Dissertation. LMU. München. Band 34.

Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (2019). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Universität Koblenz-Landau: Springer VS.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.

Faust, G. (Hrsg.). (2013). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS)*. Münster: Waxmann.

Faust, G. (2013). *Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule. Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung*. In: Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. S.33.

Faust-Siehl, G., Portmann, R. (1995). *Die ersten Wochen in der Schule*, 3. unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Freud, A. (1965). *Normality and Pathology in Childhood*. London: Routledge.

Fonagy, P. & Target, M. (2000). The place of psychodynamic theory in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12.

Fthenakis, W. (2004). *Beiträge zur Bildungsqualität. Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Gartinger, S. & Janssen, R. (2014). *Erzieherinnen und Erzieher. Band 2. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Griebel, W. (2010). Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem als Herausforderung für die Familienbildung. In: Mackowiak, K. (2011). Übergänge - Herausforderung oder Überforderung? In: Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 21-22

Griebel, W. & Niesel, R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Griebel, W., Niesel, R. & Netta, B. (2008). Nach der Kita kommt die Schule. Mit den Kindern den Übergang gemeinsam schaffen. Freiburg/Br.: Herder.

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule: Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco.

Griebel, W. & Niesel, R. (2007). Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz.

Grotz, T. (2005). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionenbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergang. Hamburg: Kovac.

Roßbach, H.-G. & Blossfeld, H.-B. (2012). Zeitschrift für Familienforschung. 24. Jg, Heft 2. Journal of Family Research. Verlag Barbara Budrich.

Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann.

Hein, A. & Streffer, H. (2019). Wege in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule. Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS.

Henke, V. (2018). Anschlussfähigkeit im Übergang zur Grundschule am Beispiel literacy-bezogener, analoger Lerngelegenheiten (Projekt „Libelle“). In: Miller, S., Holler-Novitzki, B., Kottmann, B., Lesemann, S., Lethmate-Henkel, B. & Meyer, N. et al. (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs, Grundschulforschung. S. 320-325. Wiesbaden: Springer VS.

Kammermeyer, G. (2004). Schulfähigkeit. In: Christiani, R. (Hrsg.). Schuleingangsphase neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Klass, M. (2013). Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe. Eine mehrperspektivische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der Rekonstruktion des Erlebens von Kindern in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. Dissertation: Köln.

Kluczniok, K., Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2015). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern: wovon hängt eine positive Bewältigung ab? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research.10(2). S. 129-148

Knörzer, V., Grass, K. & Schumacher, E. (2007). Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 6. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

Liebers, K. & Schmidt, K. (2009). Übergang KiTa – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien. Instrumente und Ergebnisse der TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar: verlag das netz 2009.

Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (2013). Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster u.a.: Waxmann.

Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. 12. Auflage. Reinbek: Beltz.

Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis – research instrument or mode of interpretation? In Kiegelmann, M. (Hrsg.). The role of the researcher in qualitative Psychology. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meurs, P. (2008). Gevoelsambivalentie. Tielt: Lannoo Campus.

Meyer-Siever, K. (2015). Wunsch und Wirklichkeit. Kooperation aus der Perspektive von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags. Eine repräsentative Untersuchung am Beispiel von zwei Bundesländern. Bremen: Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.

Moser, C. (2016). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich. Grundlagen - Bestandsaufnahme - Perspektiven. Dissertation: Justus-Liebig-Universität: Gießen.

Nassief, I. (2005). Über die Wirksamkeit des Programms "demokratische Verwaltung" für die Leitung einer Kindertageseinrichtung. Unveröffentlichte Masterarbeit: Damaskus Universität.

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

Plehn, M. (2013). Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen. In: Faust, G. (Hrsg.). Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). Münster: Waxmann.

Pohlmann-R, S. & Franz, U. (Hrsg.). (2012). Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln: Carl Link.

Portmann, R. (Hrsg.). (1989). Übergänge nach der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 77. Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt a. M.

Roßbach, H.-G. & Grell, F. (2012). Vorschulische Einrichtungen. In: Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B. & Rausch, A. (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. S. 332-338

Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2013). Übergang Kita – Grundschule. Nifbe Themenheft Nr. 14. Osnabrück: Nifbe-Eigenverlag. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Schipper, I. & Rother, S-P. (2013). Der Beitrag der Schulleitungen zur Einschulungsentscheidung. In: Faust, G. (Hrsg.). Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). Münster: Waxmann.

Scheyhing, D. (2015). Die Stärkung von schulischem Wohlbefinden bei Schülern durch die Förderung von Eigenaktivität am Beispiel einer bayerischen Haupt- bzw. Mittelschule. Dissertation: Passau Universität.

Schwiecker, A. (2017). Die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule Ein Theorie – Praxis – Vergleich. Hochschule Magdeburg – Stendal Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften. Bachelorarbeit.

Sechtig, J., Schmidt, T. & Roßbach, H.-G. (2014). Vorschulerziehung und Elementarbildung. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J.

& Sandfuchs, U. (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. S.255-262

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse [Transition. On the Social Psychology of Biographical Change Processes]. Tübingen: Edition Diskord.

Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertisen. Band 44. München.

Winnicott, D.W.W. (1971). Playing and Reality. London: Tavistock.

Wörz, T. (2004). Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W. & Niesel, R. (mit Beiträgen von Wörz, T. & Meiser, U.). (Hrsg.). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz. S. 21-92

Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Wustmann, C. (2020). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Auflage. Cornelsen Taschenbuch. Beltz Beiträge zur Bildungsqualität.

## Internetquellen

Allgemeine Informationen zum Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland. (o.J.), unter: <https://www.bundeselternnetzwerk.de/informationen-materialien/erziehungs-und-bildungssystem>. (besucht am 26.12.2022).

Arabic Social Study. (2010), unter: <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=55950>. (besucht am 20.06.2021).

Bildung und Betreuung in Kassel selbstverständlich. (o.J.), unter: <https://www.findcity.de/?m=stadt-kassel-familieninfo-34112ba&p=00000007> (besucht am 16.04.2020).

Broschüre Schulanfang. (2019). Eltern und Kinder kommen in die Schule, Ingelheim am Rhein, unter: <https://bgs-ingelheim.de/padagogik/schulanfang/>. (besucht am 15.03.2022).

Das Schulsystem in Syrien. (2020). Österreichischen Rotes Kreuz. ACCORD, unter: <https://www.ecoi.net/en/file/local/2030024/Schul>. (besucht am 10.08.2022).

Faust, G., Wehner, F & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. Journal für Bildungsforschung online, 3 (2), 38-61, unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5623/pdf/JERO\\_2011\\_2\\_Faust\\_Wehner\\_Kratzmann\\_Zum\\_Stand\\_der\\_Kooperation\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5623/pdf/JERO_2011_2_Faust_Wehner_Kratzmann_Zum_Stand_der_Kooperation_D_A.pdf). (besucht am 06.07.2021).

Flexibler Schulanfang in Hessen. (2016), unter: <https://Kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/flexiblerschulanfang.pdf>. (besucht am 12.12.2021).

Griebel, F. & Niesel, R. (2015). Der Eintritt in den Kindergarten – ein bedeutsames Ereignis für die Familie, unter: <https://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/bis-schuleintritt/DerEintrittindenKindergarten.php>. (besucht am 08.12.2021).

Hessisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017, unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017pP17>. (besucht am 23.04.2021).

Hessische Schulgesetze in der Fassung von 2011, unter: [file:///C:/Users/%23/Downloads/Hessisches\\_Schulgesetz\\_Stand\\_21.11.2011.pdf](file:///C:/Users/%23/Downloads/Hessisches_Schulgesetz_Stand_21.11.2011.pdf). (besucht am 23.04.2021).

Hintergrundwissen für frühpädagogische Fachkräfte zu Herkunftsländern. Bildung in der Arabischen Republik Syrien. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. (o.J.), unter: [https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/02\\_steckbrief\\_syrien\\_final\\_2018.pdf](https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/02_steckbrief_syrien_final_2018.pdf). (besucht am 19.11.2022).

Hofmann, J. (2009). Lenkungsgruppe TransKiGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKiGs. [Hrsg.]. Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar: Verlag das Netz 2009, S. 64, unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2775/pdf/A\\_Bericht\\_25\\_09\\_2\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2775/pdf/A_Bericht_25_09_2_D_A.pdf). (besucht am 07.12.2022).

Keller, D. (2013). Wahl der Skala in Fragebögen, unter: <https://statistik-und-beratung.de/2013/02/wahl-der-skala-in-fragebogen/>. (besucht am 22.07.2022).

Kindertagesbetreuung. Tageseinrichtungen für Kinder nach Art und Trägern. Destatis. Statistisches Bundesamt. (2023), unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kindertageseinrichtungen-traeger.html>. (besucht am 20.03.2023).

Lettau, A. & Breuer, F. (o.J.). Kurze Einführung in den qualitativsozialwissenschaftlichen Forschungsstil. Westfälische Wilhelms-Universität

Münster Psychologisches Institut III, S.7., unter: <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf>. (besucht am 20.07.2022).

Ministry of Higher Education and scientific research in Syrien. (o.J.), unter: <http://www.mohe.gov.sy>. (besucht am 22.07.2023).

Niesel, R.(o.J.). Schulreife oder Schulfähigkeit – was ist darunter zu verstehen?, unter: <https://www.familienhandbuch.de/kita/schule/uebergang/SchulreifeoderSchulfaehigkeit.php>. (besucht am 30.06.2023).

Nieswandt, M. (2016). Flexibler Schulanfang in Hessen. Informationen, Ideen und Impulse. Hessisches Kultusministerium.1. Auflage: Zustand November 2016, unter: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/flexiblerschulanfang.pdf>. (besucht am 20.05.2023).

Projekt (Machen sie sich bereit, zur Schule zu gehen). Eine bahnbrechende Erfahrung in Kindergärten in Homs. (o.J.), unter: <https://www.hawaalsham.com/?p=91219>. (besucht am 22.06.2022).

PISA-Sonderauswertung: Fast jedes zweite Migrantenkid fällt in der Schule durch. (2018), unter: <https://www.news4teachers.de/2018/03/pisa-sonderauswertung-fast-jeder-zweite-schueler-mit-migrationshintergrund-faellt-in-der-schule-durch/>. (besucht am 14.05.2023).

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring/NOVUSTAT/ März (2021), unter: <https://novustat.com/statistik-blog/qualitative-inhaltsanalyse-mayring.html>. (besucht am 01.07.2022).

Schulformen und Bildungsgänge. Primarstufe. Die Grundschule. (o.J.), unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Grundschule>. (besucht am 28.04.2023).

"Sprachprobleme" im Blätterwald. Keine neuen Erkenntnisse über Sprachdefizite zu finden. (2013). Bericht in der BILD-Zeitung, unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/sprachprobleme-im-blaetterwald.html>. (besucht am 25.05.2023).

Stadt Kassel Jugendamt, Schulverwaltungsamt Magistrat der (2013). Ganztäg an Grundschulstandorten Rahmenkonzept für die Zusammenarbeit der ganztägig arbeitenden Grundschulen in Kassel mit dem Schul- und Jugendhilfeträger und außerschulischen Kooperationspartnern, unter: [https://www.stadt-kassel.de/imperia/md/images/cms01/02aktuelles/endfassung\\_rahmenkonzept\\_ganztäg\\_an\\_grundschulstandorten\\_stand\\_4\\_02\\_2013.pdf](https://www.stadt-kassel.de/imperia/md/images/cms01/02aktuelles/endfassung_rahmenkonzept_ganztäg_an_grundschulstandorten_stand_4_02_2013.pdf). (besucht am 19.02.2023).

Syrischer Bildungs- und Erziehungsplan in Syrien. Stand 2011. Übersetzt aus dem Arabischen, unter: <http://www.mohe.gov.sy>. (besucht am 13.05.2023).

Vogt, S. & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Fachhochschule Köln, unter: [https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript\\_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf](https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf). (besucht am 25.06.2023).

Wahl der Schule. Schulbezirke regeln die Schulwahl. (o.J.), unter: <http://schulaemter.hessen.de/Schulbesuch/schulbezirke>. (besucht am 14.01.2023).

## **Anhang**

<b>Anhang A:</b> Lehrer*innen-Fragebogen.....	172
<b>Anhang B:</b> Interview-Leitfaden.....	181
<b>Anhang C:</b> Transkription und Codierung der Interviews.....	185
<b>Anhang D:</b> Transkriptionsregeln.....	225
<b>Anhang E:</b> Muster der deduktive Inhaltsanalyse der Interviews.....	226

## Anhang A: Lehrer\*innen-Fragebogen

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

Meine Befragung findet im Rahmen meiner Promotion statt, in der ich den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Kassel (Deutschland) und Homs (Syrien) vergleiche.

Sie hat zum Ziel, wichtige Probleme und Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu bestimmen.

Ich hoffe, dass Sie freundlicherweise die folgenden Fragen beantworten.

Sie leisten so auch einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung.

Bei den Rückfragen schreiben Sie mir bitte unter folgender E-Mail:

somaia\_edris@hotmail.com

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

Somaia Edris

Bitte beachten Sie beim Ausfüllen:

- Den Fragebogen sollte nur eine Person ausfüllen.
- Bitte unbedingt nur eine Antwortmöglichkeit ankreuzen, sonst kann ich die Antwort leider nicht auswerten.
- Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht: W.....

M.....

Lehrer/in seit..... Studium von ..... bis .....

Referendariat/ Vorbereitungsdienst von ..... bis .....

Bitte weiter →

	stimmt völlig	stimmt überwiegend	stimmt überwiegend nicht	stimmt gar nicht
1. Soziale Einflüsse  <b>A. Schüler*innen- Schüler*Innen-Beziehung:</b> Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen bezogen auf Ihre Klasse zu?				
1. Es gibt körperlichen Streit zwischen den Schüler*innen.				
2. Einige der Schüler*innen versuchen, ihre Mitschüler*innen zu provozieren.				
3. Die Schüler*innen versuchen ihre Mitschüler*Innen in einigen schlechten Angewohnheiten nachzuahmen, um nicht als AußenseiterInnen zu gelten.				
4. Die Klassenschüler gehen anders mit ihren behinderten Mitschüler*innen um.				
<b>B. Lehrer*innen-Schüler*Innen- Beziehung:</b> Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen bezogen auf Ihre Klasse zu?				
5. Ich kenne nicht die Lernleistungen der einzelnen Schüler*innen in meiner Klasse.				

6. Die Lernergebnisse meiner Schüler*innen entsprechen nicht meinen Erwartungen an sie.				
7. Wenn LehrerInnen Schüler*innen benachteiligen, wird das nicht Selbstvertrauen der Schüler*innen geschwächt.				
8. Ich achte nicht darauf, wie die Kinder miteinander umgehen.				
9. Ich habe nicht genug Geduld mit den Schüler*innen in meiner Klasse, falls diese langsam schreiben.				
10. Die neuen Schüler*innen werden durch einige Lehrer*innen zum Schulanfang schlecht aufgenommen.				
C. Eltern-Lehrer*innen-Beziehung: Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen bezogen auf Ihre Klasse zu?				
11. Die Eltern nehmen keinen Rat von den Lehrer*innen an.				
12. Die Eltern haben andere Ansichten über die Fähigkeiten ihrer Kinder als ich.				
13. Die Eltern beteiligen sich wenig bei der Lösung der schulischen Probleme ihrer Kinder.				

14. Es gibt keine gute Kommunikation zwischen den Eltern und mir.				
15. Die Eltern kritisieren mich, weil ich sie zu spät über Probleme ihrer Kinder informiere.				
16. Ich spreche die Eltern darauf an, wenn sie nicht zu den Elternabenden kommen.				
D. Anpassungsprobleme:				
17. Die Mehrzahl der Schüler*innen hat Schwierigkeiten mit der Umstellung zwischen Kindergarten und der Grundschule				
18. Die Mehrzahl der Schüler*innen benötigt langer Zeit, um sich an den Übergang vom Kindergartenalltag an den Schulalltag zu gewöhnen				
19. Einige Schüler*innen haben Verhaltenskonflikte durch die Unterschiede zwischen dem, was sie zu Hause gelernt haben, und dem, was sie in der Schule erleben.				
2. Einflüsse der Vorkenntnisse und den kognitiven Kompetenzen:				
20. Die Mehrzahl der Schüler*innen ist nicht in der				

Lage, sich für die gesamte Dauer der Lektion zu konzentrieren.				
21. Die Mehrzahl der Schüler*innen ist abgelenkt durch abschweifende Gedanken.				
22. Schüler*innen mit ausländischem Hintergrund haben ein geringeres Selbstwertgefühl, wenn sie die deutsche/arabische Sprache noch nicht beherrschen.				
3. Probleme bezogen auf die Einflüsse der schulischen Gestaltung (organisatorische Aspekte				
23. Kinder mit einer Behinderung sind zurückhaltend.				
24. Es gibt mangelnde Kommunikation zwischen der Schule und den örtlichen Institutionen, z.B. Schulamt, Jugendamt.				
25. Es fehlt eine klare Regelung zwischen der Schule und den Eltern über die Rechte und Pflichten aller Beteiligten.				

Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Probleme für Schüler\*innen beim

Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

- 1.
- 2.
- 3.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

## Fragebogen auf Arabisch

السادة المعلمات والمعلمين المحترمين :

هذا الاستبيان هو جزء من رسالة الدكتوراه التي أقوم بتطبيقها على شكل دراسة مقارنة في كل من مدينة حمص بسورية ومدينة كاسل في ألمانيا.

ويهدف للوقوف على أهم التحديات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الابتدائي لدى انتقالهم من الروضة إلى المدرسة الابتدائية، بالإضافة لتقديم بعض المقترحات لتطوير عملية الانتقال هذه في سورية من خلال الاستفادة من التجربة الألمانية في هذا المجال.

أرجو من حضرتكم التفضل بالإجابة على بنود الاستبيان بوضع إشارة أمام الخيار الذي يتناسب مع آرائكم خدمة" لأغراض التعليم وتحسين العملية التربوية والتعليمية.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة : سمية وجدي إدريس

الرجاء الانتباه إلى مراعاة النقاط التالية عند الإجابة على بنود الاستبيان:

- كل استبيان يملء من قبل شخص واحد فقط.
- كل سؤال له احتمال واحد بالإجابة فقط وليس عدة احتمالات، وإلا فلن أتمكن من إجراء تقييم للإجابات.
- أرجو من حضرتكم إعطاء المعلومات التالية قبل البدء بالإجابة على بنود الاستبيان.

الجنس: ذكر

أنثى

معلم منذ عام:

سنوات الدراسة من عام ..... ولغاية .....

بنود الاستبيان	دائماً	غالبا	نادرا	أبدا
أولاً- تحديات أو تأثيرات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية: هناك العديد من المشكلات المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية, البعض منها يندرج تحت في إطار العلاقة بين التلاميذ أنفسهم, وبعضها في إطار العلاقة بين المعلم والتلاميذ, والآخرى في إطار العلاقة بين المعلم والأهل وسنتناول كلا" منها على حدة:				
تحديات تتعلق بالتلاميذ أنفسهم: إلى اي حد تواجه المشكلات التالية في صفك؟				
١- يتنازع التلاميذ فيما بينهم عن طريق الضرب باليد				
٢- يحاول بعض التلاميذ اثارة استفزاز زملائهم				
٣- يحاول التلاميذ غالبا" تقليد زملائهم ببعض السلوكيات الخاطئة حتى يحافظوا على بقائهم ضمن مجموعة الاقران				
٤- يتعامل تلاميذ الصف بشكل مختلف مع زملائهم المعاقين				
تحديات تتعلق بالعلاقة بين المعلم والطالب: إلى اي حد تواجه المشكلات التالية في صفك؟				
٥- لا أعرف غالبا" مستوى القدرات التعليمية لكل تلميذ من تلاميذ الصف				
٦- لا تتناسب النتائج المدرسية التي يحصل عليها التلاميذ مع توقعاتي منهم				
٧- لا يسبب تمييزي لبعض التلاميذ دون الآخرين الشعور بضعف الثقة بالنفس لديهم				
٨- لا أحاول الانتباه غالبا" لكيفية تعامل التلاميذ مع بعضهم				
٩- أفتقد للصبر مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلة البطء في الكتابة				
١٠- قد يتم استقبال بعض التلاميذ الجدد بشكل سيئ من قبل معلميهم				

بنود الاستبيان	دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
تحديات تتعلق بالعلاقة بين المعلم والأهل إلى أي حد تواجه المشكلات التالية في صفك؟				
١١- لا يتقبل الأهل غالباً المشورة من المعلمين				
١٢- غالباً ما يكون لدى الأهل وجهات نظر حول قدرات أبنائهم تختلف عن وجهة نظري				
١٣- يشارك الأهل بشكل قليل في حل المشكلات المدرسية لأبنائهم				
١٤- لا يوجد تواصل جيد بيني وبين الأهل				
١٥- ينتقدي الأهل عندما أخبرهم بشكل متأخر عن مشكلات أبنائهم				
١٦- أتحدث مع الأهالي في حال عدم حضورهم مجالس الأولياء				
مشكلات التأقلم				
١٧- توجد لدى غالبية التلاميذ مشكلة في الانتقال من الروضة للمدرسة الابتدائية				
١٨- يحتاج معظم التلاميذ لوقت طويل من أجل الاعتياد على الانتقال من الروضة للدوام في المدرسة				
١٩- ينشأ لدى بعض التلاميذ صراع بين ما قد تعلموه في المنزل من سلوكيات وما يواجهونه في المدرسة				
مشكلات تتعلق بالمعارف السابقة والقدرات لعقلية				
٢٠- يفتقر معظم التلاميذ للقدرة على الاحتفاظ بتركيزهم طيلة الحصة الدراسية				
٢١- تسود لدى معظم التلاميذ حالات من الشرود وتشتت الذهن				
٢٢- يعاني التلاميذ الأجانب من ضعف الثقة بالنفس لعدم إلمامهم الكافي باللغة العربية				
مشكلات تتعلق بتصميم المدرسة والامور التنظيمية				
٢٣- يشعر التلاميذ الذين يعانون من إعاقات بالتردد والخجل				

بنود الاستبيان	دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
٢٤- هناك تواصل محدود بين المدرسة والمؤسسات المتعلقة بها				
٢٥- لا يوجد ميثاق واضح يحدد الواجبات والحقوق لكل من المدرسة والاهل بصفتهم شريكتين في عملية التربية				

ما هي برأيك اهم ثلاثة مشكلات يمكن ان تواجه التلاميذ لدى انتقالهم من الروضة للصف الاول الابتدائي؟

1

2

3

شكرا لمشاركتكم

## **Anhang B: Interview-Leitfaden**

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview

Sehr geehrte Lehrer\*innen,

im Rahmen meiner Doktorarbeit (Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Syrien und Deutschland am Beispiel Stadt Homs und Kassel) an der Universität Kassel wird das Interview geführt.

Es geht darum, über ihre persönlichen Einstellungen als Lehrerin oder Lehrer bezüglich des Schulanfangs in Syrien wie auch in Deutschland zu berichten. Die Studie hat zum Ziel, wichtige Einflüsse und Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in den beiden Ländern zu bestimmen.

Verantwortlich für die Durchführung und Auswertung ist Somaia Edris.

Alle Angaben und die Tonaufnahme werden nach der Transkription des Interviews und nach Abschluss der Doktorarbeit gelöscht.

Ich bin mit der Aufzeichnung des Interviews und der Auswertung im Rahmen der o.g. Doktorarbeit zu den aufgeführten Bedingungen einverstanden.

Hinweis: Ihre Einwilligung ist freiwillig. Sie können die Einwilligung ablehnen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Kassel, den 30.06.2022

Unterschrift Interviewpartner\*in

Unterschrift Somaia Edris

## Interview-Leitfaden

Zur Befragung von syrischen Lehrer\*innen zum Thema „Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“.

Soziodemografische Angaben der befragten Lehrer\*innen:

Alter, Wohnumfeld, Staatsangehörigkeit, Familienstand, Anzahl der Kinder, Schulabschluss, Berufsausbildung, Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft.

Die Schwerpunkte des Interviewleitfadens:

### 1. Definition des Begriffs Übergang:

Was verstehen Sie unter dem Begriff Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

### 2. Gestaltung des Übergangs:

Wie wird beim Übergang zwischen Vorschule und Grundschule an Selbstständigkeit/Selbstvertrauen gearbeitet? Wie sieht diese Arbeit in Deutschland und in Syrien aus? Wie wird üblicherweise Selbstständigkeit von Kindern in beiden Ländern verstanden?

- a) Welche Rolle haben Sie beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?  
Unterstützung/Begleitung
- b) Welche begleitenden Maßnahmen beim Übergang gibt es in Syrien? Was sind die Bedingungen für die Aufnahme von Kindern in der ersten Klasse? (z.B. Anmeldung zur Einschulung).
- c) Welche Kompetenzen sollen die Kinder zur Schule mitbringen (Kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen)? Wie werden diese Kompetenzen geprüft (z.B. schulärztliche Untersuchung)?
- d) Wie schätzen Sie persönlich die Vorbereitung auf die Schule in Syrien ein?
  - Welche Rituale gibt es beim Übergang in Syrien?
  - Was finden Sie negativ?
  - Was finden Sie positiv?

- Wie empfinden die Kinder diese Rituale?
  - Welche Wünsche oder Ideen zur Verbesserung des Übergangs haben Sie?
  - Welche Kriterien bedingen einen erfolgreichen Übergang?
- e) Gibt es in Syrien eine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung? z.B. vorzeitige Einschulung, Vorklasse, gemischte Klasse?

### 3. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

Wie sieht die Dreiecksbeziehung Lehrer\*in, Schüler\*in und Eltern in Syrien aus, im Vergleich zu Deutschland?

- a) Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Grundschule aus? Welche Kooperationsformen gibt es?
- b) Was ist die Aufgabe des Kindergartens?
- c) Was ist die Aufgabe der Grundschule?

### 4. Die Rolle der Eltern beim Übergang

- a) Welche Rolle haben die Eltern beim Übergang?
- b) Gibt es besondere Veranstaltungen oder Gespräche für die Eltern vor der Einschulung? Wenn ja, welche Formen gibt es?
- c) Wie reagieren Sie auf die Emotionen von Eltern? Was kann Eltern helfen, mit diesen Gefühlen „zurechtzukommen (Ambivalenz/Erwartungen)?“.
- d) Glauben Sie, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein Problem für Eltern ist? Wenn ja, inwiefern?
- Gibt es in syrischen Schulen z.B. eine Hortbetreuung oder Mittagsbetreuung?
  - Können die Eltern über eine geeignete Schule für ihr Kind entscheiden?
  - Können alle Eltern für die Schulmaterialien ihrer Kinder sorgen?

5. Wie wird im letzten Jahr der Vorschule und im ersten Jahr der Schule an der Verstärkung von sozialen Beziehungen gearbeitet, in Deutschland/in Syrien? Was könnten Begleitpersonen von Kindern in Deutschland lernen von Begleitpersonen in Syrien und, umgekehrt, was könnten Begleitpersonen in Syrien von Begleitpersonen in Deutschland lernen?

6. Wie wird mit verhaltensauffälligen Kindern und behinderten Kindern im syrischen System und im deutschen System umgegangen? Was könnte man zu diesem Thema voneinander lernen?

7. Wie wird an Individualität in der Vorschule und in der Grundschule in beiden Ländern gearbeitet?

# Anhang C: Transkription und Codierung der Interviews

## Transkription

### Interview 1.

1	<b>Thema</b>	Übergang vom Kindergarten in die Grundschule
	<b>Interviewerin</b>	Somaia Edris
	<b>Datum</b>	29.08.2022
	<b>Dauer des Interviews</b>	24m 18s / mix_24m18s
	<b>Name der interviewten Person</b>	A.K
	<b>Alter der interviewten Person</b>	41
	<b>Wohnumfeld</b>	Kassel
	<b>Staatsangehörigkeit</b>	Syrisch
	<b>Familienstand</b>	ledig
	<b>Abschluss oder Berufsausbildung</b>	Bachelor Englischliteratur+ Masterarbeit in Englisch als Zwei und Fremdsprache
	<b>Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft</b>	Lehrer für Englisch und Mathematik in Grund- und Mittel Schulen in Syrien  Helferlehrer für Intensivklassen in Kassel
	<b>Legende</b>	I = Interviewende Person  B = Befragte Person

- 2 I: Guten Tag.
- 3 B: Ja, hallo, guten Tag.
- 4 I: Ich freue mich, dass Sie da sind.
- 5 B: Danke, ich mich auch.
- 6 I: Danke. In diesem Interview geht es um die Gestaltung des Übergangs vom  
7 Kindergarten in die Grundschule.
- 8 B: Mhm [*bestätigend*].
- 9 I: Sie haben mir gerade gesagt, Sie haben die Fragen gelesen und das Thema ist  
10 für Sie bekannt.
- 11 B: Ja schon, ja.
- 12 I: Dann können wir sofort mit dem Interview beginnen.
- 13 B: Okay, bitte schön. Ja, bin bereit.
- 14 I: Erster Punkt. Definition des Begriffs Übergang. Was verstehen Sie als Lehrer  
15 unter dem Begriff Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.3. Bedeutung



16 B: Also, der, dieser Betreff, über diesen Betreff verstehe ich als ein neuer  
17 Lebenschnitt für das Kind. Also eine neue Phase. Eine Entwicklungsaufgabe für das  
Kind und auch für seine Familie. Ja.

18 I: Zweiter Punkt. Gestaltung des Übergangs. Meine Frage, erste Frage. Wie wird  
19 beim Übergang zwischen Vorschule und die Grundschule an Selbstständigkeit oder  
20 Selbstvertrauen gearbeitet und wie sieht diese Arbeit in Deutschland und in  
21 Syrien aus?

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschiede



22 B: Okay. Also, meiner Meinung nach können die Kinder lernen sich selbst zu  
23 organisieren, nur wenn wir und sowie die Eltern, das ermöglichen und fördern.  
24 Also wenn die Eltern immer alles für die Kinder machen, wie Ranzer packen und tragen  
25 oder immer die Kinder zu Schule bringen, dann wird natürlich die  
26 Selbstständigkeit nicht funktionieren. ((ähm)) Ich meine, ja, die Kinder sollen  
27 auch die Möglichkeit haben, einfache, diese einfachen Aufgaben allein zu  
28 erledigen und auch, nicht nur das, auch andere, andere Dinge auszuprobieren.  
((mm))

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Kognitive Ki



29 Freunde s-, Freunde suchen, manchmal ja, oder so Konflikte mit, egal mit den  
30 Nachbarn oder mit den anderen Schulkameraden, mit den anderen Kindern, auch diese  
einfach Konflikte auch alleine zu lösen.

31 I: Und wie sieht das in Syrien und in Deutschland aus?

32 B: Aha, okay. Also in Deutschland, das habe ich auch gesehen, die Kinder

33 erwerben das im Kindergarten. Sie, diese Skills, die Fähigkeiten, die, die  
34 lernen das durch ((ähm)) vielfältige Aktivitäten, Innen- und Außenaktivitäten.  
35 Das fehlt uns in Syrien.

36 I: Und wie ist das genau in Syrien?

37 B: Also aus finanziellen Gründen ist es schwer für viele Eltern, ihre Kinder zum  
38 Kindergarten zu schicken. ((äh)) Das heißt, die Kinder sind zum ersten Mal in  
39 der Grundschule damit konfrontiert, irgendwo zu sein ohne ihre Eltern. ((mm) Bis der  
40 Moment, wenn sie in die Grundschule gehen, sind sie von ihren Eltern,  
41 Großeltern, manchmal Verwandten begleitet. Das heißt, sie haben keine Chance  
42 sich mit Situatio-, sich in irgendwelchen Situationen finden, wo sie mit ((mm)),  
mit Problemen, auch einfachen Problemen, selbständig umzugehen.

..UK. 2.3. Eltern  
OK. 2. Unterstützt  
..UK. 2.2. Familie und Freu



43 I: Mhm [bestätigend] klar. Also, andere Frage jetzt.

44 B: Okay.

45 I: Welche Rolle haben Sie als Lehrer beim Übergang vom Kindergarten in die  
46 Grundschule? Also zum Beispiel Unterstützung, Begleitung.

OK. 2. Unterstützt  
OK. 4. Kooperat  
..UK. 4.3. Eltern- Schule  
..UK. 2.1. Lehrer



47 B: Also, einfach Moderation. Also den, um den Übergang ((ähm)) zu erleichtern, müssen  
wir, die Lehrkräfte, nicht nur die Kinder sondern auch ihre Eltern begleiten und  
manchmal beraten. Besonders wenn es, wenn Anpassungsprobleme entstehen. Und,  
((ähm)) schwierig ist es mit den Kindern, die nicht auf  
48 Kindergarten waren.



49 I: Und welche Kompetenzen sollen die Kinder zur Schule mitbringen? Zum Beispiel  
 50 kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen.

51 B: Oh ((lacht)).

52 I: ((lacht)) Und ja.

53 B: Viele Kompetenzen.

54 I: Und, ja, und wie werden, wie werden diese Kompetenzen geprüft?

55 B: Okay. Also, ist ((ähm)) schwer zu sagen welche, oder zu bestimmen, welche  
 56 Kompetenzen sind ((ähm)) oder im Vordergrund stehen sollten. ((ähm)) Also,  
 57 kognitive oder soziale Kompetenzen. ((ähm)) Wir erwarten, dass die Kinder diese  
 58 Fähigkeit mitbringen, dass sie, ((äh)) wie kann ich das sagen, sie sollten mit  
 59 den anderen Schülern, mit den anderen Lehrkräfte umgehen. Das müssen sie schon  
 60 gelernt haben. ((ähm)) Also das finde ich wichtig. Feinmotorik finde ich auch  
 61 wichtig. ((ähm)) Also wenn das Kind schon bereits auf Bewegungsfertigkeiten  
 62 trainiert ist, dann, wenn es in der, wenn das Kind in die Schule kommt, dann hat  
 63 er natürlich kein Problem damit, ((ähm)) (.) also sie, diese Probl-, diesen  
 64 Problemen, diese Problem bei Schreiben, Zeichnen oder Ausschneiden, ja, die  
 65 haben sie, (.) also die finde ich sehr wichtig. Bei uns zum Beispiel in Syrien,  
 66 haben wir dies Problem nicht, weil natür-, ich meine nur die Kinder, die den  
 67 Kindergarten besucht haben, weil bei uns in der Kindergarten, lernen die Kinder  
 68 auch schreiben und lesen, also sie wissen schon, wie sie den Bleistift zum  
 69 Beispiel festhalten oder wie sie schreiben. Diese einfachen Tätigkeiten haben  
 70 sie schon gelernt.

71 I: Im letzten Jahrsche der Grundschule?

72 B: Im letzten Jahr im Kindergarten, ja.

73 I: Meinst du.

74 B: Im Kindergarten, ja. Deshalb habe ich gesagt, nur die diese Chance hatten,  
 75 diesen Luxus hatten, den Kindergarten zu besuchen.

76 I: Und wie werden diese Kompetenzen geprüft?

77 B: ((ähm)) Wir können es sehen und beobachten, wie sich die Kinder behalten.  
 78 Also wenn sie in bestimmten Situationen versetzt werden.

79 I: (.) Kann die schulärztliche Untersuchung zum Beispiel diese Kompetenzen  
 80 überprüfen?

81 B: Also ich denke nur, nur manche Fähigkeiten können durch solche, also, durch  
 82 Untersuchungen ((äh)) geprüft werden. Aber die sozialen Kompetenzen, ja, kann  
 83 man nur später durch Interaktion mit den anderen Kinder ((ähm)) getestet werden.

84 I: Und wird das in Syrien so angewendet wie in Deutschland? Ich meine, mit der  
 85 schulärztliche Untersuchung.

- 86 B: Also ich glaube nicht. ((äh)) In Syrien werden alle Kinder ab sechs Jahre alt,  
87 in die erste Klasse aufgenommen. Unabhängig von ihren Fähigkeiten. Aber ((ähm)),  
aber es gibt natürlich eine kleine Untersuchung, nur um herauszufinden, ob die Kinder  
88 an Krei-, ah, Krankheiten leiden, die, die es daran hindern, die Schule  
zu besuchen.
- 89 I: Okay. Andere Frage.
- 90 B: Mhm [bestätigend].
- 91 I: Wie schätzen Sie persönlich die Vorbereitung auf die Schule in Syrien ein?
- 92 B: Also, Sie meinen den ((äh)), den Übergang?
- 93 I: Besonders als Lehrer.
- 94 B: Diese Übergangsphase?
- 95 I: Mhm [bestätigend].
- 96 B: ((ähm)) Ich spreche jetzt nur von Kindern, die den Kindergarten besucht haben.  
97 Also, wie ich schon, wie ich schon ((ähm)) erwähnt habe, nicht alle Kinder haben diese  
Chance.
- 98 I: Genau.
- 99 B: Oder diese Möglichkeit.
- 100 I: Ja. Mhm [bestätigend].

- 101 B: Aber im Kindergarten, im letzten Jahr, wird darauf fokussiert, dass die Kinder ((ähm))  
das Alphabet lernen und einfache Wörter lesen und schreiben können. Zum Beispiel  
Baba, Mama, also Vater, Mutter, solche einfache Wörter, ein, mit zwei Silben und so.  
((äh)) Und damit erwerben sie natürlich einige feinmotorische Fähigkeiten.
- 102 I: Und welche Rituale oder begleitende Maßnahme gibt es beim Übergang in Syrien?

- 103 B: Also die Einschulung in Syrien erfordert keine komplizierten Schritte. ((ähm)) Eltern  
melden ihre Kinder einfach in der Schule an, und dafür gibt es ein Formular, ein  
Anmeldeformular, die ausgefüllt werden muss. Und dann erhalten die Kinder, die Eltern  
sorry, einen Anruf von der Schule. Um, okay, da, ob, wenn es eine, wenn es weitere  
Papiere gibt, die sie ausfüllen müssen. ((ähm)) Weitere Aktivitäten, also von der  
schulseits gibt es nicht, aber ich denke die Eltern,

- 104 manche Eltern vor dem Anfang des Schuljahres, versuchen ihre Kinder, also dass  
105 ihre Kinder den Weg zur Schule üben. (.) Also, besondere Rituale gibt es nicht.  
106 ((ähm)) Der erste Tag in der Schule ist wie ein normaler Tag. ((äh)) Der Unterschied ist,  
dass die Kinder der ersten Klasse, wie alle Schüler aus anderen Klassen, ((ähm))  
Süßigkeiten mitbringen und sie können auch miteinander essen.

- 107 ((äh)) Nur an diesem Tag, an dem ersten Tag der Schule, dürfen sie die, dürfen  
108 sie, also ich meine die Kinder, ohne ihre Uniform in die Schule zu gehen. ((äh))  
109 Sie dürfen ohne, ja, ohne (.) ((ähm)) Uniform gehen. ((ähm)) Aber wie die Schule  
110 feiert, ist es unterschiedlich. Manche nur Musik, Lieder, Tanzen, ja und so  
111 weiter.
- 112 I: Und wie empfinden die Kinder in Syrien diese Rituale?

OK. 6. Verbesserungsve

..UK. 3.1. Rituale Übe  
OK. 3. Gestaltung des Übe

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten

OK.5. Organisatorisc  
..UK. 5.1. vorzeitige f

OK.5. Organisatorisc  
..UK. 5.1. vorzeitige f

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten

113 B: An, also bis jetzt geht es gut oder ist jetzt gut schon, schon gut gegangen.  
114 Also einfach, weil die Kinder nichts anderes erlebt haben. Aber für die Eltern ist es  
115 anders. Besonders in den letzten Jahren, sie haben bestimmt von ihren,  
116 von ihren Bekannten oder Verwandten die hier, die hier in Deutschland sind, sie  
haben vi-, viel ((äh)) gehört oder Bilder gesehen, ((äh)) wie es hier in Deutschland ist.  
Also, sie hätten gerne was ähnliches.

117 I: Nächste Frage Welche Wünsche oder Ideen zur Verbesserung des Übergangs haben Sie?

118 B: Also diese Übergangsphase sollte den Kindern Spaß machen. ((ähm)) Dadurch,  
119 damit die Motivation und die Lernfreude höher wird. Manche Kleinigkeiten sind für die  
Kinder von großer Bedeutung. Zum Beispiel dieser ((äh)) Begrüßungsbrief. Also das  
Kind fühlt sich angesprochen, er bekommt zum ersten Mal einen Brief und  
120 so steht es, ja lieber oder liebe so und so, damit seinen Namen. ((äh)) Das ist meiner  
Meinung nach, ((ähm, ähm)) hat ein, spielt eine große Rolle, um, also die  
121 Persönlichkeit der, des Kindes aufzubauen. ((ähm)) Wichtig finde ich auch die  
122 Kooperation zwischen dem Kindergarten und die, und der Grundschule. Ein Beispiel  
dafür ist die, diese, der Besichtigungsbesuch zur Grundschule. Was in Syrien nur im  
Prestige, vor allem privaten Schulen, möglich ist.

123 I: Jetzt kommt die letzte Frage in diesem Abschnitt.

124 B: Okay.

125 I: Gibt es in Syrien eine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung? Zum Beispiel  
126 vorzeitige Einschulung, Vorklasse oder gemischte Klasse?

127 B: Also, offiziell ((äh)) gibt es sowas nicht. ((äh)) Es gibt aber Ausnahmen.

128 Also für die Kinder der Lehrkräften. ((ähm)) Mit fünf Jahren dürfen sie in die erste Klasse  
antreten, aber als Anhörer. ((ähm)) Ich habe auch gelesen, dass es jetzt in Syrien einen

Plan gibt, dass noch ein Plan oder dass ein Versuch, ich bin noch nicht sicher, aber dass  
es ((ähm)) eine Vorklasse in jeder, in jeder Grundschule gibt. In dieser Klasse werden  
die Kinder, ((ähm)) also schulpflichtige Kinder, aber nicht schulreife Kinder gefördert.

129 I: Jetzt kommt eine Frage bezüglich der Kooperation zwischen Kindergarten und  
130 die Grundschule.

131 B: Okay.

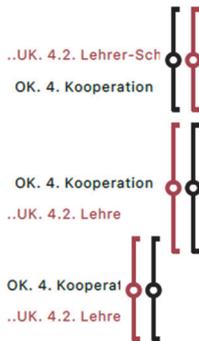
132 I: Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und die Grundschule in  
133 Syrien und auch in Deutschland aus?

134 B: Also [atmet tief aus], in Deutschland, ((ähm)) ich möchte hier etwas erwähnen,  
135 ((äh)) ich arbeite hier in Deutschland nicht als Grundlehrer, ah

136 Grundschullehrer, meine Erfahrung hier in Deutschland beschränkt sich darauf, was ich  
von meinen Freunden oder von meinen Kollegen gehört habe. Oder auch durch meine  
Tätigkeiten in der Reformschule, als ich in der Intensivklasse gearbeitet habe. ((ähm))  
Also hier in Deutschland erwarten die Grundschullehrer, dass die Kinder soziale oder  
feinmotorische Fähigkeiten mitbringen. Also Umgang mit den anderen Kindern, mit den  
Lehrern, auch dass sie mit, dass sie selbständig und erfolgreich mit Problemen und  
Entwicklungsaufgaben umgehen können. ((äh)) Aber in Syrien, ((äh)) gibt es diese Form  
der Kooperation leider nicht. Wie ich eben erzählt habe, nur in renommierten privaten  
Schulen, privat,

137 ja, privaten Schulen ist das möglich. Sonst leider nicht. Aber das wünsche ich,

138 dass, das wünschen alle Eltern auch in Syrien.

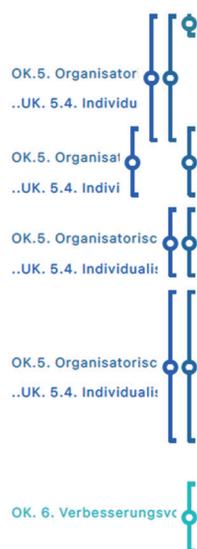


- 139 I: Und wie sehen Sie die Lehrer-Schülerbeziehung in Syrien verglichen zu  
140 Deutschland?
- 141 B: [atmet tief ein] Also in Syrien ist es so, ((ähm)) aus sozialen und traditionellen Gründen haben die Schüler großes Respekt für die Lehrkräfte, für die Lehrer. ((ähm)) Also in Grundschulen, in Grundschulen sind die meisten Lehrkräfte Frauen, und die sehen die Kinder oder die Schüler wie ihre Kinder. Aber, mit, also die Klassen bei uns sind, ((äh)) also von der Anzahl der Kinder ist sehr groß. In einer Klassenzimmer gibt es 30 bis 40 Schüler. Und mit diesen großen Anzahl der Kinder, müssen die, die Lehrkräfte sehr streng sein, um den Kindern Disziplin beizubringen. Und das ist der Grund, warum manche Kinder, also oft Angst vor der Lehrkräfte oder vor der Lehrerin haben, was in Deutschland anders ist, denke ich. Also hier in, ((äh)) in, in Deutschland lernen die Schüler ihre Lehrerin also vor dem Beginn der Schule, also sie lernen die Lehrerin kennen. Und durch die gemeinsamen Aktivitäten, also Innen- und Außenaktivitäten wird die Beziehung meiner Meinung nach, also, lockerer und freundlicher.
- 142 I: Jetzt kommt die Rolle der Eltern beim Übergang. Welche Rolle haben die Eltern  
143 beim Übergang?
- 144 B: Also, im Kindergarten erwerben die Kinder natürlich durch Spielen oder durch die verschiedenen Aktivitäten, verschiedene Fähig-, äh Fähigkeiten, aber trotzdem bleibt die Grundschule eine neue Phase. Und, wie immer, also man hat immer Angst vor, vor neuen Anfängen. So sind die Kinder. ((ähm)) Also hier denke ich, ((äh)) ist die Rolle der Eltern, um die Ängste ihrer Kinder zu mindern. Ich denke die wichtigste Aufgabe der Eltern in dieser Phase, ist die emotionale Unterstützung, Bestärkung von oder Verstärkung von Selbstvertrauen und Selbstständigkeit. Also das Problem ist mit den Eltern, wenn sie ((äh)), wenn sie sich selbst Sorgen machen, ob ihre Kinder, also sie übertreiben und sie machen sich Sorgen, ob ihre Kinder für die Schule bereit sind. Und dann müssen wir mit diesen Ängsten umgehen.
- 145 I: Und wie reagieren Sie auf die Emotionen von Eltern?
- 146 B: Mm [denkt nach].
- 147 I: Solche Emotionen meine ich.
- 148 B: Ja, also, da versuche ich, ihre Ängste abzubauen, indem ich sie also angemessen darüber informiere, ((ähm)) wie ((äh)), wie es in der erst- oder was in der ersten Klasse gemacht wird, ((ähm)), dass wir uns um ihre Kinder kümmern, also mehr kann ich nichts machen.
- 149
- 150 I: Gibt es in Syrien besondere Veranstaltungen oder Gespräche für die Eltern vor  
151 der Einschulung?
- 152 B: ((ähm)) Leider nicht.
- 153 I: (.) Und können die Eltern über eine geeignete Schule für ihr Kind  
154 entscheiden?
- 155 B: Ja, also diese Pflicht, die die Eltern hier in Deutschland haben, dass die Schule in derselben Klasse- der selben Straße oder derselben Umgebung sein muss, gibt es bei uns in Syrien nicht.
- 156 I: Andere Frage.
- 157 B: Ja.

..UK. 5. 6. Inklusion c  
OK.5. Organisatorisc

OK.5. Organisatorisc  
..UK. 5. 6. Inklusion c

- 158 I: Können alle Eltern für die Schulmaterialien ihrer Kinder sorgen?
- 159 B: [atmet tief ein] Also jetzt in den letzten zehn Jahren ist die Situation  
160 natürlich schwieriger geworden, aber auch früher, ((ähm)) war es nicht so  
161 einfach. Also das hängt davon ab, wie die finanzielle Situation der Familie ist.  
162 Für viele Familien ((äh)) ist das eine große Belastung.
- 163 I: Nächste Frage. Wie wird mit verhaltensauffälligen Kindern und behinderte  
164 Kinder in syrischen System und in deutschen System umgegangen? Was könnte man  
zu  
165 diesem Thema voneinander lernen?
- 166 B: Okay. Also in Deutschland können die behinderten Kinder die regulären Sy- äh  
167 Schulen besuchen. Ich denke es gibt ein Gesetz schon, ((ähm)) seit vielleicht  
168 zehn Jahren, ((äh)) es geht um die Inklusion der behinderten Kinder oder die  
169 Kinder mit special education needs Bildungsbedürfnissen, ja, in die, in der  
170 regulär-, äh reguläre Schulen. ((ähm)) Eine Freundin von mir hat auch Lehramt  
171 studiert, mit Schwerpunkt Sonderpädagogik, also das war Schwerpunkt, und in der
- 172 Schule wo sie gearbeitet hat oder wo sie schon arbeitet, gibt es auch solche  
173 Kinder. Kinder mit Behinderung und auch Kinder mit Bildungsbedürfnissen,  
174 Deutsche und Ausländer. Und, aber die Schule ist dafür vorbereitet. Das ist das  
175 Problem denke ich bei uns in Syrien. Das ist leider noch nicht möglich,  
176 vielleicht in den nächsten Jahren, wenn es schon Schulen gibt, die dafür  
177 vorbereitet sind oder wenn es auch ausgebildete Lehrkräfte gibt, die mit diesen  
178 Kindern umgehen können, und das haben sie schon gelernt, wenn sie, wenn das  
179 möglich ist. ((ähm)) Aber ich denke bei uns in Syrien, das ein Beispiel, in den  
180 letzten vielleicht 20 Jahren, gab es diese Strategie oder Einsatz, Ansatz sorry,  
181 für die Kinder mit Bildungsbedürfnissen, in die normalen Schulen, also zu  
182 inkludieren vielleicht. Sagt man zu inkludieren? Inklusion. Also Inklusion, ja.  
183 Beispiel in der Schule wo ich gearbeitet habe, hatten wir einige Kinder mit  
184 Bildungsbedürfnissen und Lernschwierigkeiten. Aber wir hatten auch, ((ähm)) also  
185 Sonderpädagogen, die mit diesen Kinder gearbeitet hat. ((ähm)) (.) Und wie ich  
186 bereits gesagt habe, das ist nur in privaten, in privaten Schulen, in Prestige,  
187 vor allem privaten Schulen. ((ähm)) Leider ist das in städtlichen Schulen nicht  
188 möglich.
- 189 I: In der letzten 20 Jahren meinst du oder?
- 190 B: Also ab zwei, ab dem (unverständlich #00:20:42#)
- 191 I: Oder der letzten zehn.
- 192 B: Also in der letzten, vielleicht zehn Jahre, aber es gab viele, ((ähm)) wie  
193 heißt das, also viele neuen Strategien oder viele Schulen, die wollten neue  
194 Mitar- oder moderne Methoden.
- 195 I: Oder Pläne zum Beispiel kann man auch sagen.
- 196 B: Oder die, ja genau, also nach dem Jahr, vielleicht 2000. Aber das könnte man  
197 nur in den letzten zehn Jahren oder zwölf Jahren richtig in man-, manchen  
198 Schulen sehen. In der Schule wo ich gearbeitet habe, das war schon in 2010, ja  
199 2010, gab es Kinder mit, aber nicht Behinderung, nur Bedürfnissen, mit  
200 Bildungsbedürfnissen. Bei uns in der Schule gab es solche Kinder und in Damaskus  
201 gab es auch ein paar Institutionen, die waren keine normale Schule, aber nur  
202 Institution, Institutionen für diese Kinder. Und es gab auch natürlich, wie  
203 gesagt, es gab Lehrkräfte, die das studiert oder gelernt haben. Die waren  
204 Sonderpädagogen.
- 205 I: Danke. (.) Nächste und letzte Frage.
- 206 B: Okay.
- 207 I: Wie wird an die Individualität in der Vorschule und die Grundschule in den  
208 beiden Ländern gearbeitet?
- 209 B: Okay, das ist die letzte Frage. Das ist auch ((lacht)) sehr schwierig.
- 210 I: Ja.



- 211 B: Also, hier spielt die Kultur eine sehr große Rolle. Also hier spreche ich von,
- 212 also Individualismus versus Kollektivismus. ((äh)) Ich finde es natürlich gut und sehr wichtig, dass die Kinder lernen, ihre Aufgaben, also selbständig zu erledigen. Als Lehrkräfte ist auch, ist das auch unsere Aufgabe, das ist auch unsere, unser Ziel, das zu fördern, so wie bereits besprochen. ((Ähm)) Aber, und wie, das ist ein sehr großes Aber, ich mag es nicht, wenn die Kinder, zum Beispiel wie hier in Deutschland, das lernen oder mitbekommen irgendwie, dass sie das Zentrum des Universum sind. Also bei uns ist es ganz anders. Bei uns lernen die Kinder, dass wir, also miteinander leben, füreinander leben. Alles was wir machen, machen wir für die Familie. Also für die kleine Familie, für die große Familie und danach natürlich für die Gesellschaft. ((ähm)) Ich sage nicht, dass bei uns ist alles oder ja, das ist tip top und alles gut, nein, das Problem bei uns ist, dass ist mit der Hierarchie. Das System bei uns ist irgendwie aufgebaut, also die Mit-, Mitaufgaben und Pflichten, die von oben nach unten gehen. ((äh)) Das Schulsystem ist einfach nur ein Beispiel dafür, dass es zentralisiert die Aufgaben, die Lehrpläne in allen Schulen, in allen städtlichen Schulen, auch privaten Schulen, sind gleich. Die Schulleitung darf nichts ändern ohne die Zustimmung von Bildungsministerium. ((äh)) Und das natürlich 100 Prozent stört die Selbständigkeit der Kinder. Das, also hier ist unsere Aufgabe jetzt, also wenn wir etwas entwickeln möchten, und das wollen wir unbedingt, daran müssen wir intensiv arbeiten. Also um unsere Kinder besser zu unterstützen und auch ihre Selbständigkeit fördern zu können.
- 213 I: (.) Jetzt.
- 214 B: Fertig?
- 215 I: Ja ((lacht)) wir sind jetzt fertig, vielen Dank für Ihre Teilnahme.
- 216 B: Bitte, bitte und ich wünsche Ihnen auch viel Glück und viel Erfolg.
- 217 I: Dankeschön.
- 218 B: bitte schön.

## Interview 2.

1	<b>Thema</b>	Übergang vom Kindergarten in die Grundschule
	<b>Interviewerin</b>	Somaia Edris
	<b>Datum</b>	1 9 .0 9 .2 0 2 2 / mix_22m13s_Interview 2
	<b>Dauer des Interviews</b>	22m 13s
	<b>Name der interviewten Person</b>	R.H/
	<b>Alter der interviewten Person</b>	37
	<b>Wohnumfeld</b>	Kassel
	<b>Staatsangehörigkeit</b>	Syrisch
	<b>Familienstand</b>	verheiratet
	<b>Abschluss oder Berufsausbildung</b>	Bachelor Lehramt Studium.
	<b>Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft</b>	3 Jahre Grundschullehrerin in Syrien  3 Jahre Helferlehrerin in Kassel
	<b>Legende</b>	I = Interviewende Person  B = Befragte Person

2 I: Guten Tag.

3 B: Hallo, guten Tag.

4 I: Schön, dass Sie da sind. Da wir über das Thema Übergang vom Kindergarten in  
5 die Grundschule sprechen werden, freue mich sehr zu wissen, was verstehen Sie  
6 als Lehrerin unter dem Begriff Übergang?

7 B: Eigentlich unter diesem Begriff kann ich sagen, ist es einfach nur der Wechsel von  
Kindergarten in die Grundschule. Und dieser Wechsel bringt mit sich eigentlich so viel  
Neuigkeiten für das Kind. In diesem Wechsel fühlt sich das Kind eigentlich zwar fröhlich  
und freut sich natürlich, aber gleichzeitig gibt

8 es auch etwas Stress.

OK. 3. Gestaltung de  
...UK. 3.3. Bedeutung





- 9 I: Und wie wird beim Übergang zwischen Vorschule und die Grundschule an  
10 Selbstständigkeit oder Selbstvertrauen gearbeitet?
- 11 B: Okay. Eigentlich (.) meiner Meinung nach spielt hier die Kindergarten eigentlich ein große Rolle in diesem, also in diesem Fach. Meine ich damit, Kindergarten fordert eigentlich positive Werte und auch Verhaltensweisen in den Kindern. Zum Beispiel (.) zwischen oder durch Spielen, können die Kinder viele Neuigkeiten lernen, zum Beispiel gibt es in jeder Kindergarten eine Ecke, wo die Kinder zum Beispiel mit die (unverständlich) spielen, die Kinder können euch mit Kneten kneten, eine wichtige Sache ist auch eine Ecke, wo so viele Bücher gibt und die Kinder können einfach, sagen wir, nicht lesen, einfach vorlesen oder lassen sie ein Erwachsenen das Buch lesen.
- 12 I: Und wie sieht diese Arbeit in Deutschland als auch in Syrien aus?
- 13 B: Okay. Hier möchte ich sprechen als ich eine Mutter von drei Kinder bin, zwei  
14 davon, also sind in die Schule jetzt gerade, und auch als Lehrerin. Ich habe  
15 schon in Syrien zwei Jahre gearbeitet und hier habe ich auch ein, können wir  
16 sagen, Erfahrung. Habe ich zwei Mal Praktikum gemacht und jetzt bin ich eine  
17 Hilfelehrerin in der Schule am (unverständlich). Und zu mir noch einmal, wie  
18 sieht die Arbeit, meinst du den Übergang?
- 19 I: Ja genau, den Übergang.
- 20 B: Übergang. Also.
- 21 I: Nicht Übergang, sondern die Verstärkung von Selbstständigkeit oder  
22 Selbstvertrauen des Kindes.
- 23 B: Achso.
- 24 I: In dieser Stufe besonders beim Übergang.
- 25 B: Okay. Also, hier in Deutschland nach meiner Erfahrung, (.) liegen eigentlich der Kindergarten oder die Erzieher in Kindergarten große Wert auf diese, also Kompetenzen oder Kontinenz, wie.
- 26 I: Kompetenzen.
- 27 B: Kompetenzen genau. Sie machen etwas oder sie bringen die Kinder bei, wie sie zum Beispiel sich gut ausdrücken. Sie bringen die Kinder bei, auch wie sie  
28 zuhören, die andere zuhören, ja, und wie sie mit Konflikten mit anderen Kinder gehen, wie sie auch nein sagen. Sie dürfen auch nein sagen. Und auch an die Regeln halten, das ist auch sehr wichtig. In Syrien können wir sagen, sie legen mehr Wert auf das Lernen, gibt es zwar Spielen und können auch die Kinder spielen, sie versuchen auch, dass sie diese Kompetenzen die Kinder beizubringen, aber kann ich sagen, nein, sie legen immer mehr Wert auf das Lernen.
- 29 I: (.) Welche Rolle haben Sie beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule? Als Lehrerin meinte ich.
- 30 B: Okay. Also, als Lehrerin unterstütze eigentlich die Kinder, besonderes in die erste Klasse, und begleite die Kinder immer, also von Anfang an, ja. (.) Hier in Deutschland, der Lehrer oder die Lehrerin haben immer im Hintergrund Information über das Kind. Sie haben immer, wie heißt das, ein Feedback von die Kindergarten.  
32 Sagen wir so, ja. Feedback zum Beispiel, das Kind, welches zum Beispiel Schwäche hat, welche Stärke hat, und wir damit, habe ich eine Vorstellung, wie ich mit diesem Kind umgehen kann. Ein Beispiel kann ich sagen, zum Beispiel ein Kind der nicht so viel mit, oder er ist schüchtern und mag nicht so viel, mit vielen Kinder in einem Raum zu sein, dann kann ich das verstehen. Ich habe sowas Information über das Kind. Ich weiß genau, wie ich mit diesem Kind umgehen. Eine Sache noch, und die ist wirklich sehr wichtig, die Eltern. Die hier sind wirklich wichtig. Wenn die Eltern sich wohlfühlen, dann fühlt das Kind sich wohl. Die ist auch gut, ich muss immer mit die Eltern in Kontakt bleiben und alles, was die Eltern stört, das die Eltern stören, dann können sie mich immer jederzeit sprechen. Eine Sache noch, könnten auch, wie heißt das, die Kinder können auch zwischen einander etwas Neues machen. Zum Beispiel ein Kind von dritte Klasse, vierte Klasse, kann gerne das Kind von die erste Klasse helfen.  
33 Er hat so, können wir sagen, Erfahrung. Und das ist auch sehr nett zwischen die Kinder und sie mögen das auch.

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Kognitive Ki  
..UK. 1.1. Soziale Kor  
OK. 1. Individuelle Ur

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe  
OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe

..UK. 3.1. Rituale Übe  
OK. 3. Gestaltung des Übe

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe

OK. 6. Verbesserungsve

- 34 I: Danke. Die Kinder kommen zur Schule und bringen was mit. Welche Kompetenzen sollen die Kinder zur Schule mitbringen nach Ihrer Meinung? (.) Zum Beispiel kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen oder auch interkulturelle Kompetenzen.
- 35 B: Meiner Meinung nach sollen die Kinder eigentlich die hier so genannte oder die Kompetenzen, die Sie gerade jetzt genannt haben, alle mitbringen. Sie sind
- 36 alle wichtig und die sind alle die Grundlage, für ein gesundes Leben in der Schule. Zum Beispiel, die kognitive Kompetenzen, zum Beispiel wie kann man das lernen, wie kann man verstehen, die ist auch so wichtig, wie kann man das schreiben. Auch das Bleistift, wie kann man das halten, wie kann das Kind halten.
- 37 Soziale Kompetenzen, zum Beispiel Umgang mit den anderen Kindern, auch selbst mit dem Lehrer, an die Regeln halten, mit Gruppen arbeiten, zu hören, sich
- 38 selbst ausdrücken, die andere auch respektieren.
- 39 I: Klar.
- 40 B: Die ist auch wichtig. Interkulturelle Kompetenzen, auch sie spielt hier eine
- 41 Rolle. Also, durch die Arbeiten zwischen den Kinder in einer Klasse, dann lernen die Kinder auseinander und, also, wie heißt das, entsteht so eine.
- 42 I: Erziehung?
- 43 B: Atmosphäre, Atmosphäre, die, also die Kinder, alle können daran passen oder anpassen.
- 44 I: Ja. Und wie werden diese Kompetenzen prüft zum Beispiel schulärztliche Untersuchung oder gibt es eine andere Möglichkeit?
- 45 B: Mhm (bejahend), genau. Also, hier in Deutschland, nach meiner Meinung, nein, als Erfahrung sage ich, gibt es diese, also schulärztliche Untersuchung. Die
- 46 wird, glaube ich, schon einem Jahr vor die Einschulung gemacht wird, und die sind eigentlich wichtig. Die sind eigentlich wichtig. Nicht nur Gesundheitsuntersuchung, sondern auch Untersuchung, die diese Kompetenzen auch prüft.
- 47 I: Und wie sieht das in Syrien aus? Also wie schätzen Sie persönlich die
- 48 Vorbereitung auf die Schule in Syrien ein?
- 49 B: So eine schulärztliche Untersuchung wie hier in Deutschland gibt es nicht, gibt es ja, sagen wir, eine kleine Untersuchung, kann einfach die Lehrerin das
- 50 Kind schauen, sehen, und einfach die Unterlagen unterschrieben, und das war es. Aber die Kompetenzen wird nicht ganz genau geprüft werden.
- 51 I: (.) Und welche Rituale oder begleitende Maßnahmen gibt es beim Übergang in Syrien?
- 52 B: Hier müssen wir entscheiden zwischen staatliche Schule und private Schule. Bei private Schule gibt es eigentlich wie hier in Deutschland. Große Party,
- 53 Einschultag, die kommen die Kinder mit allen neuen Sachen damit und feiern auch mit den Eltern. Beim staatlichen Schule leider gibt es dieses (unverständlich) nicht. Und das war es.
- 54 I: Und wie empfinden die Kinder diese Rituale? Sind sie zufrieden?
- 55 B: Ja, die freuen sich natürlich darüber, darauf. Sie freuen sich wirklich. Also, sie lachen einfach, sie sind zufrieden, sie sind jetzt große Mädchen, große,
- 56 nein, sie sind jetzt große Kinder, sie sind in die erste Klasse und sie freuen sich darüber.
- 57 I: Und, das ist hier in Deutschland. Und in Syrien?
- 58 B: Sie freuen sich auch. Sie freuen sich auch.
- 59 I: Welche Wünsche oder Ideen zur Verbesserung des Übergangs haben Sie?

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 5. Organisatorische

60 B: Also als Lehrerin habe ich wirklich, also viele Vorschläge. **Allererstens, es wäre schön, es wäre super, wenn zum Beispiel die Eltern den Kinder begleiten. Besonders in die erste Woche. Eine Stunde, zwei Stunde in der Tag, das wäre super. Zweitens, wenn die Möglichkeit gibt, die Erzieherin oder die Erzieherin in den Kindergarten eine Fortbildung oder Weiterbildung zu machen. Damit lernen sie, was ist (unverständlich), wie bereiten sie die Kinder für die Grundschule auch.** Und drittens, wie ein etwas Besonderes für die Erstklässler in der Schule, in die erste Monat zum Beispiel. Sie können einfach die Schule sehen, wo sind die zum Beispiel Bibliothek, wo sind die Toilette, wo sind die Mensa, wo können sie essen, und das war es.

61 I: Eine wichtige Frage habe ich jetzt. Gibt es in Syrien eine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung? Zum Beispiel vorzeitige Einschulung, Vorklasse oder jahrgangsgemischten Klassen.

62 B: (unverständlich) sind eigentlich super (unverständlich), aber leider bei uns gibt es dieses Angebot nicht.

63 I: Sehr wichtig beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und die Grundschule in Syrien aus, verglichen zu Deutschland?

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten

64 B: Als erster möchte ich über Deutschland sprechen. **Hier in Deutschland erst im Kindergarten, als das Kind Vor-, ein, wie heißt das, Vorschulkind ist in dem**

65 **Kindergarten, kann das Kind eigentlich die Schule besuchen. Die schulärztliche**

66 **Untersuchung findet eigentlich in der Schule statt, ja, deshalb hat er**

67 **Vorstellung wie die Schule ist, wie sieht die Schule aus, was gibt es in der**

68 **Schule. Vorher besucht das Kind mit den Eltern natürlich die Schule, also früher. Nicht, also eigentlich genau, wenn das Kind im erste Klasse ist. Das also**

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.3. Eltern-Sch

69 **wichtig, ja. Gibt es immer Elternbriefe für die Eltern, gibt es auch Vorsichtigung Termin, die könnte auch mit Schulleiterin sprechen, sie sind immer zur Verfügung stehen, sie stehen sich immer zur Verfügung, jeder Frage antworten**

70 **sie wirklich mit Liebe und sowas. In Syrien leider ist das da was anderes. Das Kind sieht erste Mal die Schule, wenn es in die Schule ist. Und das liegt darauf, dass eigentlich in, hier, gibt es nicht so viele Kontakt, oder sagen wir, gar kein Kontakt zwischen dem Kindergarten und der Schule in Syrien, weil, die**

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten

71 **Eltern haben eigentlich die Wahl, in welche Schule gehen die Kinder, im Gegenteil hier zu Deutschland. Hier in Deutschland gibt es wirklich bestimmte Schule wo die Kinder gehen sollen.**

72 I: Und besuchen alle Kinder in Syrien den Kindergarten? Also ist das verfügbar für alle Kinder? Also können die den Kindergarten besuchen?

73 B: Nein, nein, nicht immer. Nein, nicht immer. Manche Eltern sagen nein, mein Kind braucht das nicht. Er kann einfach zur Schule gehen. Und hier gibt es das Problem, wenn das Kind erst in die Schule ist und keinen Kindergarten vorher sein, ja, also freut sich natürlich das Kind, wenn er in die Klasse, wenn, es ist so groß geworden, ist in Schule, hat viele neue Sachen, aber im Gegenteil dazu könnte das zu einem sehr Schwierigkeit bringen. Das führt manchmal zu weinen, manchmal fühlt sich das Kind nicht so wohl aus, und am Ende will er gar keine zur Schule gehen.

..UK. 4.2. Lehrer-Sch  
OK. 4. Kooperation

74 I: **Und wie sehen Sie als Lehrerin die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern in Syrien als auch in Deutschland?**

75 B: Hier in Deutschland könnte ich sagen, die ist wie ein Paradies, wirklich.

76 I: Echt?

OK. 2. Unterstützung

..UK. 2.3. Eltern



OK. 4. Kooperation

..UK. 4.3. Eltern- Schf



OK. 4. Kooperation

..UK. 4.3. Eltern- Schf



OK. 4. Kooperation

..UK. 4.3. Eltern- Schule



..UK. 4.3. Eltern- Schf

OK. 4. Kooperation



OK. 4. Kooperation

..UK. 4.3. Eltern- Schf



OK.5. Organisatorische



- 77 B: Also, die sind nicht einfach Lehrerin und Schüler, nein, die sind Freunden. Die sind wirklich Freunden. Sie gehen zusammen wandern, sie machen was mit, sie essen einfach Eis zum Beispiel. Was hier mich eigentlich überrascht, dass manchmal die Kinder gehen einfach zum Haus der Lehrerin. Das ist wirklich toll. Also sie besuchen auch die Lehrerin in ihre Haus. Das führt zu einer sehr starken Beziehung zwischen die Kinder und Lehrerin, und deshalb hier in
- 78 Deutschland das Kind geht wirklich gerne zur Schule. Geht wirklich gerne zur Schule. In Syrien sind die Lehrerin eigentlich nett zu ihre Schüler, aber diese
- 79 Möglichkeit zum Beispiel Wandern gehen, etwas zusammen machen und sowas, gibt es leider nicht.
- 80 I: Und welche Rolle haben die Eltern nach Ihrer Meinung beim Übergang?
- 81 B: Die Eltern eigentlich können hier sehr hilfreich, sie können die Kinder eigentlich motivieren durch Wörter, durch auch etwas was Neues kaufen, zum Beispiel eine neue Schulranzen. Sie auch sind immer dabei. Sie müssen das sagen für das Kind, ich bin immer dabei, ich liebe dich immer, egal wie du bist, egal was du hast, ich liebe dich, wie du bist, ja. So fühlt das Kind sich wohl und wird auch, ja, also meine Eltern sind auch immer dabei sein, egal wie das Kind ist. Das war es, ja.
- 82 I: Und wie reagieren Sie als Lehrerin auf die Emotionen von Eltern?
- 83 B: Genau. Also, als Lehrerin kann ich wirklich nachvollziehen die Emotionen der Eltern zu verstehen, weil einfach die Eltern fühlen sich etwas Neues, ja, das Kind, es ist jetzt groß und er hat nicht hier zu Hause, er ist nicht zu Hause.
- 84 Also, genau er ist zu Hause zum Beispiel früher, er war immer unter meine Augen
- 85 sagen wir, ich habe immer die Kontrolle. Aber jetzt, das Kind ist alleine in der
- 86 Schule und das ist wirklich schwierig, wenn das Kind erste Mal in der Schule ist.
- 87 Also er hat kein Kindergarten vorher, deshalb ist das auch schwierig. Das kann
- 88 ich wirklich nachvollziehen. (.) Damit würde ich sagen eigentlich, wenn ich immer nett bin zum Eltern, bin ich immer dabei, sage ich immer ich bin hier, welche Fragen haben Sie, kann ich (unverständlich) lieber antworten. Elternabend auch, ja, könnte auch hilfreich sind, sie können auch die Eltern sehen, wie die Lehrerinnen sind, wie die Klasse ist. (.) Hier eigentlich habe ich auch eine Erfahrung zum Beispiel, in einer Schule gab es immer jeden Morgen, sagen wir 20 Minuten Zeit, das heißt, von acht Uhr bis acht Uhr zwanzig, können die Eltern einfach in die Klasse sein.
- 89 I: Echt? Ja.
- 90 B: In die Klasse sein. Sie können einfach schauen, was hat mein Kind gearbeitet.
- 91 I: Schön.
- 92 B: Was macht mein Kind, wo sitzt mein Kind, welche Freunde hat mein Kind. Genau diese 20 Minuten dürfen die Eltern in der Klasse sein, dann sagen sie einfach tschüss zum Kind und so ist es auch gut.
- 93 I: Und gibt es solche Sachen in Syrien? Also gibt es in Syrien besondere Veranstaltungen oder Gespräche für die Eltern vor der Einschulung?
- 94 B: Als ich die Lehrerin war, eigentlich gab es leider nicht. Meistens oder bei meisten Problem oder Konflikte in der Schule, wenden die Eltern direkt an die Schulleiterin immer.
- 95 I: Und können die Eltern in Syrien über eine geeignete Schule für ihr Kind entscheiden?
- 96 B: Eigentlich ja. Im Gegenteil hier in Deutschland. Hier in Deutschland gibt es ein besonderes System. Zum Beispiel, wer wohnt hier, soll diese Schule besuchen. In Syrien ist es flexibler. Also genau, die Eltern können entscheiden, zu welche Schule mein Kind geht.

OK.5. Organisatorische

..UK. 5. 6. Inklusion c  
OK.5. Organisatorisc

..UK. 5. 6. Inklusion c  
OK.5. Organisat

..UK. 5. 6. Inklus  
OK.5. Organisat

..UK. 5. 6. Inklusion c  
OK.5. Organisatorisc

..UK. 5. 6. Inklusion c  
OK.5. Organisatorisc

OK.5. Organisatorisc  
..UK. 5.4. Individualit

OK.5. Organisatorisc  
..UK. 5.4. Individualit

97 I: Ja. Und können alle Kinder für die Schulmaterialien ihrer Kinder sorgen? In Syrien meinte ich.

98 B: Ja können sie. Ja könnten sie. Gibt es verschiedene Preise und alle können also das besorgen.

99 I: Und wie wird mit verhaltensauffälligen Kindern und behinderte Kinder im syrischen System und in deutschen System umgegangen? Also was könnte man zu diesem Thema voneinander lernen?

100 B: Also die auffällige Kinder oder behinderte Kinder, die können einfach hier in Deutschland einfach zur Schule gehen. Es sei denn, dass, es sei denn (.), Kinder sind eigentlich schwere Fälle. Wenn hier in Deutschland gibt es ein anderes System, die heißt der Förderschule und die ist wirklich gut damit. Also sie sind gut vorbereitet für diese Fälle. Aber normaler Weise ein Kind könnte einfach, ein behinderte Kind könnte einfach die Schule besuchen. Und ich habe viele Fälle gesehen. Zum Beispiel viele Kinder mit diesem ADHS. Sie können einfach in die Schule. Andere Kinder gibt es auch. Manchmal gibt es auch eine besonderes Assistent für natürlich das Kind. Diese Möglichkeit ist wirklich gut, ja. Wenn man eine, wenn die Schule ein Assistent für das Kind, also hat, dann wäre das super. In Syrien dagegen sind es schwer, solche Kinder in eine Schule zu gehen. Beim privaten Schule bieten zum Beispiel, genau, bieten die Möglichkeit, dort

101 hinzugehen, aber in normale Schule oder städtische Schule, es ist schwer.

102 I: Okay. Letzte Frage jetzt. Wie wird an Individualität in der Vorschule und in Grundschule in den beiden Ländern Deutschland und Syrien gearbeitet? Also ich meint, was kann man daraus voneinander in beiden Ländern lernen?

103 B: Achso. Also, jedes Kind ist eigentlich ein Einzigartiges. Und diese

104 Individualität ist wirklich die Grundlage für alles. Ohne diese Freiheit ist die Entwicklung des Kindes eigentlich unmöglich. Hier in Deutschland wird vieles getan. (.) Gibt es immer die Möglichkeit, etwas Neues auszuprobieren für das Kind, die Herausforderung zu stellen und auch die Gelegenheit zum individuellen Erforschen und auch Experimentieren geben. Wird auch sowohl in dem Kindergarten als auch in der Schule die Umgebung so vorbereitet, dass immer freie Erfahrungen möglich sind, wichtige Sache ist auch diese Wechselspiel zwischen Kind und Erwachsenen. Das hilft auch, das Kind etwas Neues auszuprobieren, indem er als erwachsen fühlt. Leider in Sy-, das, also alles was habe ich gerade erzählt, das habe ich also hier in Deutschland, meine ich hier in Deutschland. In Syrien ist das etwas anderes. Leider ist das anderes Fall. Wird da, also er wird gearbeitet dazu, aber wirklich sehr wenig. Aber im Vergleich zu zehn Jahre vorher, also es ist jetzt besser. Viel, viel besser und sie lernen immer viel. Sie lernen irgendwie wie das in Zukunft weitergeht, (unverständlich) kann ich da ja nicht sagen, aber wirklich geht besser.

105 I: Ich hoffe auch, ja. Vielen Dank für Ihre Teilnahme, das war sehr nett von Ihnen.

106 B: Nichts zu danken, alles gut.

107 I: Tschüss.

108 B: Tschüss.

## Interview 3.

1	<b>Thema</b>	Übergang vom Kindergarten in die Grundschule
	<b>Interviewerin</b>	Somaia Edris
	<b>Datum</b>	17.10.2022
	<b>Dauer des Interviews</b>	31m 45s / Interview 3
	<b>Name der interviewten Person</b>	H.M
	<b>Alter der interviewten Person</b>	36
	<b>Wohnumfeld</b>	Kassel
	<b>Staatsangehörigkeit</b>	Syrisch
	<b>Familienstand</b>	verheiratet
	<b>Abschluss oder Berufsausbildung</b>	Bachelor Lehramt Studium.
	<b>Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft</b>	5 Jahre Grundschullehrerin in Syrien 4 Jahre Helferlehrerin in Kassel
	<b>Legende</b>	I = Interviewende Person B = Befragte Person

2 I: Guten Tag.

3 B: Guten Tag (unverständlich).

4 I: Schön, dass der Termin heute geklappt hat.

5 B: Ja.

6 I: Endlich ((lacht)).

7 B: ((lacht)) Das freut mich sehr.

8 I: Okay. Was verstehen Sie als Lehrerin unter dem Begriff der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

9 B: Also ich verstehe eigentlich, dass es eine sehr wichtig ist Lebenschnitt für das Kind, also nicht für das Kind, sondern auch für die Eltern. In diese (.) Zeitraum oder, sage ich mal, in diese Zeitraum werden die Kinder sehr gut für die Grundschule vorbereitet von die (unverständlich). Und (.) ja.

10 I: Wie wird nach Ihrer Meinung beim Übergang zwischen Vorschule und die Grundschule an Selbstständigkeit oder Selbstvertrauen gearbeitet? Ich meinte hier in Deutschland als auch in Syrien. Also wie sieht diese Arbeit in Deutschland und in Syrien aus?

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.3. Bedeutung



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unter:  
..UK. 1.2. Unter:  
OK. 1. Individuelle Untersch

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.2. Rituale Ein:

..UK. 3.2. Rituale Ein:  
OK. 3. Gestaltung de

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Kognitive  
OK. 5. Organisator

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie  
OK. 1. Individuelle Ur

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie

11 B: (.) Sage ich mal, also, **Selbständigkeit ist hier sehr großes Thema an Grundschule.** (.) Also in Vorschule wird es so viel darauf geachtet, dass die Kinder das Lernen müssen. Und in der Grundschule habe ich das auch gemerkt, das ist eigentlich Ziel von, oder, also viele Schulen hier in Deutschland nehmen das alles bestimmte Konzept der Selbständigkeit. Das finde ich total interessant und es ist, also wird darauf sehr geachtet hier in Deutschland. **Bei uns leider die, also das ist nicht so, sage ich mal, die Hauptsache von Schule, bei uns geht also mehr um Lernen.** Hier in Deutschland sagt man, wird, also, oder es geht um wie können unserer, oder wie können die Kinder ihre **Leben gut organisieren.** Das werden sie in der Schule lernen. **Bei uns, also sage ich mal, Grundsache von Mathe und Lesen und Schreiben.** Aber in der Grundschule in Deutschland ist es bisschen anderes.

12 I: Welche Rolle haben Sie als Lehrerin beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

13 B: (.) Ja, **aus meine Erfahrungen sage ich ehrlich, hier es ist leichter mit diese Übergang, habe ich das also gemerkt, die Kinder hier, natürlich das betrifft nur die Kinder, die den Kindergarten besucht haben. Es ist ganz leichter, die sind wirklich, also sofort zur Schule angekommen, sie sind auch gut vorbereitet.** Also damit, und, als ich hier auch, also eine Helferin an der Grundschule bin, damit haben wir überhaupt keine Probleme gehabt. Also nur so bestimmte Kinder, die, also gar nichts Kindergarten besucht haben. Aber in Syrien, das ist, und auch hier, die Sachen ist sehr schön, dass die Kinder sind gut informiert, auch die Eltern. **Die haben auch mit diese zum Beispiel Zuckertüte, das macht ehrlich, also so viele Freude für die Kinder bevor sie zur Schule kommen können. In Syrien das gibt es diese Sachen überhaupt nicht, ja. (.) Also, und ich merke schon, die Kinder, die hier die Schule besuchen möchten, die sind total so fröhlich, die gehen gerne zur Schule.** Es ist anderes wie in Syrien, ja.

14 I: Die Kinder kommen zur Schule und die bringen einige Kompetenzen oder Fähigkeiten mit. Welche Kompetenzen sollen die Kinder zur Schule mitbringen?

15 B: (.) Also das ist immer unterschiedlich, ja, also **die Kinder bringen so viele (.), das ist individuell beim Kindern bringen also so viele Kompetenzen nach dem was auch von ihre Eltern her gehabt haben, oder gelernt haben,** oder auch, was sie im Kindergarten gelernt haben, das ist immer unterschiedlich. Aber merken wir schon zum Beispiel, es ist, sage ich mal, **also aus meine Erfahrungen, ungefähr 70, 80 Prozent von die Kinder, die in unserer Klasse sind, die haben wirklich diese gute Kompetenzen, also die haben diese guten Kompetenzen, ja. Also bei feinmotorischen Selbständigkeit,** also die, **wir merken schon, natürlich dass sie durch, oder im Kindergarten, oder Vorlaufkurse, oder Vorklasse was gelem und die bringen das auch mit zur Schule.**

16 I: Und wie sieht die Situation in Syrien aus?

17 B: **In Syrien wir merken auch,** dass leider in Syrien es gab so, sozusagen also aus meine Zeit war, das ist schon sieben, acht Jahre alt her, also (unverständlich) **gibt es gar nichts sozusagen staatlicher Kindergarten. Und private Kindergarten, die kosten so viel Geld, also viele Eltern können das nicht leider leisten.** Im Kindergarten in Syrien wird so viele Kinder, die Kindergarten besucht haben, nehmen auch so viele Kompetenzen und auch Fähigkeiten und natürlich auch, also Wissensachen, also merkt man schon okay, **das Kind hat Kindergarten besucht, und andere Kinder nicht. Feinmotorisch auch. Also im Kindergarten wird oft darüber konzentriert und geachtet, dass die Kinder genug oder gut vorbereitet für die Schule.** Deswegen also merken wir schon den Unterschied.

18 I: Und wie werden diese Kompetenzen prüft? Zum Beispiel schularztliche Untersuchung oder eine andere Maßnahmen, oder Aktivitäten?

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.2. Rituale Ein: 

..UK. 3.2. Rituale Ein:   
OK. 3. Gestaltung des Übe

OK.5. Organisatorische 

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe 

OK. 3. Gestaltung des Übe 

OK. 3. Gestaltui   
..UK. 3.1. Ritual   
OK. 3. Gestaltui   
..UK. 3.1. Rituale Übe   
OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.1. Rituale Übe 

- 19 B: Ja, also hier wird, also kommt ein Tag, also je nachdem wieviel Kinder die eingeschult werden. (.) Also es gab einen Tag, dann sind die Kinder einfach zur Schule eingeladen und es gab so eine lange Prozess sage ich mal, es, also es wird alles von Schularzt in der Schule geprüft, also feinmotorisch, also Sprachfähigkeiten, auch bisschen Selbständigkeit und auch fest-, also das auch betrifft so viele Kinder, die Migrationhinter-, Migration- (.) Hintergrund haben, dass sie auch, also Sprachfähigkeit und, also verstehen und reden, ja.
- 20 I: Und das passiert meinten Sie vor der Einschulung?
- 21 B: Natürlich, ja. Und, danach, also gibt es so bestimmte Entscheidung, ob die Kinder Vorklasse oder ganz normale Klasse gehen oder auch in intensive Klasse (.) eingeschult werden.
- 22 I: Das ist die Situation hier in Deutschland?
- 23 B: Ja, ja.
- 24 I: Und, wird auch in Syrien eine schulärztliche Untersuchung?
- 25 B: Leider nicht, bei uns also werden die Kinder einfach, also Art (.) es geht um gesundheitliches (.) Sachen, also werden die Kinder untersucht, aber feinmotorisch und solche Sachen, das die Kinder erst lernen in erste Klasse.
- 26 I: Und wie schätzen Sie persönlich die Vorbereitung auf die Schule in Syrien ein? Ich meinte, welche Rituale zum Beispiel oder begleitende Maßnahme gibt es beim Übergang?
- 27 B: (.) Das ist ehrlich gesagt eine großes Problem in Syrien. Als ich Lehrerin in Syrien war, hatte ich immer die Schwierigkeiten gehabt, weil, also wo ich gesagt habe, die Kinder, die Kindergarten besucht haben, da merken wir wirklich, die sind total fit und, also gibt es wirklich überhaupt gar nichts mit denen Probleme. Aber die Kinder, die zum Beispiel gar nichts Kindergarten besucht haben, dann hatten wir mit denen so Schwierigkeiten. Also zum Beispiel feinmotorisch, auch wie können die Kinder, also den Stift einfach in ihre Finger nehmen. Das ist bei uns, war wirklich total kompliziert. Und dadurch, dass zum Beispiel ungefähr 27 bis, also das rede ich vor dem Krieg, 27 bis 35 Schüler, Schülerinnen in einer Klasse, das hat, das ist, also war total schwierig für uns, unsere ganz normale, ganz normale Unterricht durchsetzen zu können. Rituale auch und Maßnahmen, also ehrlich gesagt, gibt es nicht. Die Kinder müssen eigentlich, oder die kleinen Kinder müssen eigentlich in bestimmter Zeit was schaffen, wenn sie das nicht geschafft haben, dann leider müssen sie in eine selbe Klasse also bleiben.
- 28 I: Ja. Und wie empfinden die Kinder diese Rituale? Sind sie glücklich oder fröhlich?
- 29 B: ((atmet tief aus)) Also sage ich mal, es ist nicht so schöne Zeit für die Kinder in der Schule, ja. Also.
- 30 I: Stressig vielleicht.
- 31 B: Stressig und auch, es geht nicht um Spaß, ja, die Mädchen schon. Also Schule ist ein Ort, wo sie so viele Kompetenzen und so viele Sachen (.), also erledigen müssen, mit so viel Stress, ja, und es gab keine sozusagen, also Minute zu atmen. Auch zum Beispiel Sport- oder Musikunterricht, dass die Kinder diese Fächer, wo die Kinder, also wirklich Lieblingsfächer sage ich mal, ja, das wird auch nicht so oft was Schönes gemacht in diese Fächer oder in diese Unterricht.
- 32 I: Ja. Und Sie sind Mutter für zwei Kinder, die Sie hier in Deutschland eingeschult wurden?
- 33 B: Richtig, ja.
- 34 I: Ja. Wie war die Situation mit Ihren zwei Kinder ((lacht))?

OK. 6. Verbesserungsvorschläge

OK. 3. Gestaltung der Einheiten  
..UK. 3.2. Rituale Einheiten

OK. 3. Gestaltung der Einheiten  
..UK. 3.2. Rituale Einheiten

OK. 3. Gestaltung der Einheiten  
..UK. 3.2. Rituale Einheiten

OK. 5. Organisatorische Einheiten  
..UK. 5.2. Jahrgangsebenen

OK. 5. Organisatorische Einheiten  
..UK. 5.1. vorzeitige Einheiten

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten-Grundschule

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten

OK. 5. Organisatorische Einheiten

OK. 5. Organisatorische Einheiten

- 35 B: Das war anderes. Also als die Kinder eingeschult hier werden in Deutschland, hatte ich das Gefühl, ich möchte auch ein Kind ((lacht)) sein und auch eingeschult werden. Das wäre toll. Also ich merke schon auch, meine Kinder gehen jetzt, also in Deutschland zur Schule, total gerne. Auch wenn sie krank sind, die wollen nicht zu Hause bleiben. Die möchten unbedingt zu Schule.
- 36 I: Ja. Schön.
- 37 B: Und das ist ganz genau, also ich erinnere mich an meine Kindheit, das war total anderes. Ich habe mich oft krank gemacht, damit ich nicht zur Schule gehe. Das ist leider bei uns so.
- 38 I: (.) Welche Wünsche oder Ideen zur Verbesserung des Übergangs in Syrien haben Sie?
- 39 B: Ich habe hier eigentlich so viel gelernt und so viele Erfahrungen gesammelt in der Grundschule, und ich merke schon, also schaffen wir so viele bessere Sachen ehrlich gesagt, dass ist unserer Schule auch, in Syrien meinte ich. Zum Beispiel Einschulung. Es ist eine sehr wichtige Tag für die Kinder, ja, dass die, also wirklich lernen oder kucken oder schauen einfach, das ist eine schönes Ort, das ist eine Schule, in der ich so viel lerne und auch Spaß haben kann. Also es geht nicht um Lernen, sondern auch Spaß zu haben. Und dass die Kinder unbedingt gerne zur Schule kommen. Mehr Sprachen (.), Sprachspiele, mehr Spielen, ja, also nicht, es geht nur, nicht um Lernen, sondern auch Spielen.
- 40 I: Spaß.
- 41 B: Ja, und Spaß haben. Also ich finde das ist sehr schrecklich, wenn die Kinder auch nur am Tisch sitzen und lernen müssen. Bewegung, also mehr Bewegung bei uns müssen eigentlich durchgesetzt werden, sage ich ehrlich mal. Und von allen Sachen auch aktive Unterricht. Aktive Unterricht, ja, das wünsche ich mir in Syrien. Also nicht mehr Frontalunterricht. Es geht nicht um die Lehrer und Lehrerinnen, sondern um das Kind, ja, müssen wir um das Kind achten. Und das Kind macht diese Unterricht nicht wir als Lehrerin und Lehrer. Ja.
- 42 I: Gibt es in Syrien eigentlich eine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung? Ich meinte zum Beispiel vorzeitige Einschulung oder Vorklasse oder jahrgangsgemischten Klassen.
- 43 B: Also gemischte Klasse ehrlich gesagt überhaupt nicht. Also ich rede jetzt als ich in Syria Lehrerin war. Heute zurzeit, ehrlich gesagt, weiß es nicht mehr. Aber bei uns als (unverständlich) solche Möglichkeiten überhaupt nicht, nur es gab, also Maßnahmen, dass die Kinder früher eingeschult werden, dass ihre Eltern oder Mutter eine Lehrerin oder Lehrer sind, sonst solche Möglichkeiten überhaupt nicht, nein.
- 44 I: Die Kooperation zwischen Kindergarten und die Grundschule ist sehr wichtig beim Übergang. Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und die Grundschule in Syrien aus, verglichen zu Deutschland?
- 45 B: Leider ist es nicht so gute Zusammenarbeit, sage ich mal. Das ist (.) also so eine große Schwierigkeit, große Schwierigkeit, dass wir, wenn wir die Kinder vom Kindergarten erhalten haben, dann, also nehmen wir, wir haben also eine, sozusagen eine besondere (unverständlich) einige Akte vor uns. Also es wird gar nichts geachtet, was die Kinder im Kindergarten gemacht haben. Also als Lehrerin, ja, meinte ich. Und, es gab nicht so viel, also miteinander Zusammenarbeit. Weil bei uns in Syrien ist, also manche Erziehung, die Erzieher und Erzieherin, die in Kindergarten arbeiten haben, die sind nicht auch so oft qualifiziert, ja. Es geht, wenn sie nur Abitur haben, dann dürfen sie auch sich dort bevor sie werden, ja, also als ich dort gearbeitet haben, also, es gab so viele Erzieher, Erzieherinnen, also die haben nur Abitur, ihre Abitur (.) abgeschlossen haben und, also sofort sich bei eine private Kindergarten sich bewerben, beworben, und die haben einfach genommen. Oder die werden genommen, ja, also, sage ich mal, es ist nicht so viel qualifizierter oder guter Arbeit. Aber in der Grundschule es geht um, also die, zum Beispiel bei uns, erst muss man unbedingt eine, also Schulabschluss und Universität. Also das, es muss eigentlich so sein, Erziehungswissenschaft spezialisiert

<p>OK.5. Organisatorische </p>	<p>46 I: Sie haben gerade erzählt, dass es eine Möglichkeit in Syrien gibt, dass die Personen nach dem Abitur in einer Kindergarten arbeiten können als Erzieherin oder, also.</p>
<p>OK.5. Organisatorische </p>	<p>47 B: Mhm (bestätigend).</p>
<p>OK.5. Organisatorische </p>	<p>48 I: Was ist der Grund nach Ihrer Meinung nach, also warum solche Personen ohne Ausbildung oder Praktikum zu machen, sofort nach dem Abitur im Kindergarten arbeiten können? Ist das zum Beispiel wegen der fehlenden Personen oder?</p>
<p>OK.5. Organisatorische </p>	<p>49 B: Das geht eigentlich um zwei großen Gründen ehrlich gesagt. Als erstes die fehlende Personal, die in Syrien gibt. Also es gab nicht so viele Mütter, also sage ich mal Mütter oder Mädchen, ja, weil das ist, diese Beruf sage ich mal, ist sehr, sehr berühmt für Frauen. Also es gab sehr selten Männer, die in diesem Beruf sich beworben oder sich wünschen, ehrlich gesagt. Das ist als erste. Und als zweite, es geht auch um Einkommen. Also die verdienen ehrlich gesagt nicht so viel Geld davon, ja, also von da her das ist, das fehlt schon (.) die Sachen, ja.</p>
<p>OK. 4. Kooperation </p>	<p>50 I: Ja, interessant ((lacht)).</p>
<p>OK. 4. Kooperation </p>	<p>51 B: ((lacht))</p>
<p>..UK. 4.2. Lehrer-Sch OK. 4. Kooperation </p>	<p>52 I: Und wie sehen Sie jetzt die Lehrer-, Schülerbeziehung in Syrien als auch in Deutschland?</p>
<p>OK. 4. Kooperation </p>	<p>53 B: ((lacht)) Das ist wirklich eine (.) sage ich mal, ich mag nicht darüber sprechen, weil in den, es gab, also dafür einen bestimmten Grund, ja. Und zwar (.), als ich hier gekommen bin habe ich gemerkt, och, wie schön diese Beziehung zwischen Lehrer und Lehrerin und Schüler und Schülerin. Das ist einfach gute Beziehung. Es geht um Vertrauen, ja, verstehen, akzeptieren. Das ist so schön. Und hier, es wird darauf geachtet, dass Kind gerne zur Schule kommen kann. Es geht um sein emotional, einfach Verständnis. Das ist so viele Sachen hier wirklich, die sehr, sehr schön finde und das ist ganz genau Gegenteil in Syrien.</p>
<p>OK. 4. Kooperation </p>	<p>54 I: Schön.</p>
<p>..UK. 4.2. Lehrer-Sch OK. 4. Kooperation </p>	<p>55 B: Also bei uns müssen die Kinder wirklich so viel Angst von Lehrerin haben. Das ist respektvoll, er müsste gar nichts über seine Gefühle sprechen oder Meinung, weißt du? Ganz schlimm, ganz schlimm, ja. Und ich habe wirklich hier was gelernt und wenn ich nach Syrien zurückkehren müsste, ich behandle mich oder ich, also ich mache ganz anderes als ich, also früher gemacht habe. Also mit Kinder. Ich möchte wirklich als deutsche Lehrerin dort so mich behandeln, ja.</p>
<p>OK. 2. Unterstützung </p>	<p>56 I: Schön.</p>
<p>..UK. 2.3. Eltern </p>	<p>57 B: ((lacht))</p>
<p>OK. 2. Unterstützung </p>	<p>58 I: Jetzt kommt der Punkt, die Rolle der Eltern beim Übergang. Welche Rolle haben die Eltern beim Übergang nach Ihrer Meinung?</p>
<p>..UK. 2.3. Eltern </p>	<p>59 B: Also die Eltern haben hier wirklich eine große Rolle, also beim Übergang, dass zum Beispiel diese Vorbereitung von der Schule, also es geht nicht nur um, also Schulsachen zu besorgen oder zum Beispiel die Plan zu kucken oder Schulmaterial auch und solche Sachen, das geht auch um emotionale auch vorbereiten, dass die Kinder bisschen so über die Schule was Gutes erzählen, dass die Kinder auch gerne zur Schule gehen. Am Anfang auch die Erwartung zeigen, das ist nicht (.), also nicht sofort was lernen und was auch bestimmte Sachen zu erledigen, sondern einfach erste Zeit ankommen, neue Freundschaft, gute Beziehung mit andere Kinder, gute Beziehung mit den Lehrer und alle solchen Sachen.</p> <p>Beispiel diese Vorbereitung von der Schule, also es geht nicht nur um, also Schulsachen zu besorgen oder zum Beispiel die Plan zu kucken oder Schulmaterial auch und solche Sachen, das geht auch um emotionale auch vorbereiten, dass die Kinder bisschen so über die Schule was Gutes erzählen, dass die Kinder auch gerne zur Schule gehen. Am Anfang auch die Erwartung zeigen, das ist nicht (.), also nicht sofort was lernen und was auch bestimmte Sachen zu erledigen, sondern einfach erste Zeit ankommen, neue Freundschaft, gute Beziehung mit andere Kinder, gute Beziehung mit den Lehrer und alle solchen Sachen.</p>

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.3. Eltern- Sch

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.3. Eltern- Schule

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.3. Eltern- Sch

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

- 60 I: (.) Und wie reagieren Sie auf die Emotionen von Eltern in dieser Stufe? Also was kann Eltern helfen, mit diesen Gefühlen reutzukommen?
- 61 B: Natürlich können also die Eltern, also schlechte und emotionale Vorbild für die also geben, oder Beispiele sorry, also schlechte emotionale Gefühle für die Kinder geben, oder gute (.) emotionale Gefühle für die Kinder geben. Also, dass sie je nach dem auch was die Eltern in ihrer Schul-
- 62 I: Erlebt haben.
- 63 B: In der Schule erlebt haben, ja.
- 64 I: Und, deine Rolle als Lehrerin. Was machen Sie mit den Eltern, um solche Sachen oder emotional oder Ängste zum Beispiel abzubauen?
- 65 B: Also zuerst, als wir hier, oder **als ich Lehrerin bin, versuchen wir zuerst die Eltern verstehen, und alle Ängste wirklich von ihnen wegnehmen. Und auch erklären, dass die Kinder, also wie wir Menschen sind. Wir brauchen auch für alle Sachen Zeit. Hier anzukommen und diese neue Sachen probieren, Fehler zu machen ist auch erlaubt.** Es ist auch, also ich habe das selber wirklich mit so viele Eltern gehabt, dass sie Angst haben, dass ihre Kinder Fehler in die Schule machen, ja, und wir sagen, es ist nicht schlimm, die sind auch Kinder, die dürfen Fehler machen, aber Hauptsache davon was lernen. **Auch die Erwartung bisschen zu, an ihre Kinder reduzieren.** Das ist hier nach Deutschland gekommen sind, die Erwartung wird, also wirklich beim so viele Eltern hochgestiegen. Und da sagen wir die Eltern, das muss nicht so sein, zuerst ankommen und es wird alles gut, die Kinder müssen was lernen und ihre Kinder hier sind natürlich in gute Hände sage ich mal, ja. Also sie werden was lernen, aber langsam. Und dadurch, dass wir Syrier sind, die sind, also wir sind auch ungeduldige Menschen, da merke ich schon, das ist einfach so große Problem. Also **die Eltern möchten sofort eine Ergebnisse sehen oder gutes Noten sofort beim Kinder, ja, sehen. Und das geht so nicht leider.**
- 66 I: Und welche Emotionale haben Sie, als Sie, also als Mutter für zwei ((lacht)).
- 67 B: ((lacht)).
- 68 I: Kinder haben? Einige Beispiele zum Beispiel.
- 69 B: Also als erste habe ich, oder am Anfang an habe ich wirklich so viele Angst gehabt. Also so schlechte (.), ich weiß es nicht, habe ich einfach so gedacht, vielleicht meine Kinder können.
- 70 I: Gemischte Gefühle.
- 71 B: Ja, und, **dass meine Kinder keine gute Sprache beherrschen oder beim Grammatik Probleme haben, aber nach ein paar Jahre habe ich gemerkt, die kommen damit zurecht, alleine, ja. Und ehrlich gesagt, auch das liegt an meine Erwartung an. Also ich habe gemerkt, ich habe so viele Erwartung an meine Kinder, ja, und an mich selber, ja. Und da habe ich gesagt, warum ist das denn so? Einfach, also jedes Kind ist anderes, da, mein, zum Beispiel großes Sohn oder mein großes Kind ist sehr, sehr schlau, der andere ist schlau, aber beim andere Sachen. Beim Sport, Malen, ja, und die dürfen auch.**
- 72 I: Ja, sehr unterschiedlich.
- 73 B: Ja, und die dürfen auch so sein. Es muss nicht unbedingt gute Noten. Also bestimmt, ich habe wirklich, **am Anfang habe ich so viele schlechte Gefühle gehabt, aber jetzt merke ich mal, die finden hier bestimmt ihre Wege, und damit überhaupt keine.**
- 74 I: Und sie wissen das.
- 75 B: Natürlich, und ich habe damit auch keine Angst mehr.
- 76 I: Gut. Gibt es in Syrien besondere Veranstaltungen oder Gespräche für die Eltern vor der Einschulung?

OK. 4. Kooperation   
..UK. 4.3. Eltern- Schule

OK. 4. Kooperation   
..UK. 4.3. Eltern- Sch

OK. 4. Kooperation   
..UK. 4.3. Eltern- Sch

OK.5. Organisatorische   
OK.5. Organisatorische 

OK.5. Organisatorische 

77 B: Ehrlich gesagt nicht, ja. Und ((lacht)), also das merke ich schon zum Beispiel beim Elternabend hier beim Eltern, haben, ich würde oft gefragt, oh, warum gibt es solche Veranstaltungen, warum haben die unsere Kinder falsch gemacht oder so. Dann sage ich mal, nein, das ist ganz normal. Leider in Syrien gibt es solche Gespräche oder findet diese Gespräche leider gar nicht statt, sondern, oder fast, oder in eine bestimmte Fall, wenn das Kind was Schlimmes gemacht habe. Deswegen, wenn ich etwas zum Eltern sage, das gibt es ein Gespräch oder Elterngespräch oder Elternabend, dann ich merke sofort, oder ich spüre ihre Angst, dass ihre Kinder falsch gemacht habe oder was Schlimmes. Dann sage ich mal, nein, das ist hier ganz normal, musste eigentlich solche Veranstaltungen stattfinden, um das zu erklär-, also.

78 I: Missverständnis.

79 B: Ja, genau Missverständnis oder zum Beispiel Klassenfahrt oder andere Sache, was gibt es auch zum Beispiel in eine best-, also was von Noten oder, also beim weiterführende Schule auch. Also es gab so viele Sachen, die, das die Eltern wissen müssen, und das ist schon solche Angebote oder Veranstaltungen gibt, auch, ja, dass die Eltern sich verwirren lassen.

80 I: (.) Und können die Eltern in Syrien über eine geeignete Schule für ihr Kind entscheiden?

81 B: Ja, bei uns das ist, also die Entscheidung betrifft nur die Eltern. Also, es gab keine Verpflicht, dass die Regierung oder die Stadt zum Beispiel eine bestimmte Schule für das Kind nennt, sondern das ist einfach, also Aufgabe von der Eltern. Bei uns gibt es auch zum Beispiel verschiedene Möglichkeiten. Entweder, also staatliche Schule und auch, also es gab nicht in einem Ort, es gab nicht nur eine, sondern also mehrere, und es gab auch staatliche, Entschuldigung, privaten Grundschule, und die können die Eltern auch sich entscheiden, welche Grundschule.

82 I: Und ich habe gehört und auch nach meiner Erfahrung, dass die Lehrpläne in den beiden Schulen, zum Beispiel egal, ob das ist staatliche Schule oder private Schule, sind die gleichen, und kommt Lehrpläne.

83 B: Das ist nicht so ganz gleich, aber es wird in private Schule, also wird oft auf die, also Sport und Musik und.

84 I: Aktivität.

85 B: Ja, also geachtet oder (.) unterstützt ehrlich gesagt, und auch Fremdsprache. Das ist auch, bei private Schule wird auch so viel unterstützt. Also von da her, also bei privat, man merkt schon, das Kind war in eine private Schule, dass er so viele Fremdsprachen, also Englisch und Französisch, also reden kann und plus auch bisschen, also musikale oder sportliche Richtung. Es wird also wirklich darauf sehr geachtet und unterstützt.

86 I: Können die Eltern für die Schulmaterialien ihrer Kinder in Syrien sorgen?

OK.5. Organisatorische



87 B: Also sage ich mal, naja oder ja. Also das ist vor dem Krieg, das war überhaupt kein Thema bei uns in der Schule, sogar auch Uniform. Also halt in Ordnung die Kinder müssen bestimmte Uniform auch in der Schule, in Grundschule haben, und das ist, vor dem Krieg war das, also, ja, weil alles war billig. Und die Kinder, die Eltern können das einfach besorgen. Aber nach dem Krieg hatten wir so viele Hinweise, dass wir auch darauf achten, es ist überhaupt kein Thema, wenn das Kind zur Schule kommt ohne Uniform oder auch ohne Material. Dann müssen wir als Lehrerin oder fragen wir beim Schulleiterin, ob wir das besorgen, und dann bekommen wir Erstattung. Also hatten wir so auch gemacht, nach dem Krieg, ja.

88 I: Spenden kamen auch an?

89 B: Spenden, natürlich, natürlich. Oder beim andere Kinder so kucken oder ausleihen, also es gab immer so Kisten in der Klasse zur Verfügung gestellt, dass die Kinder, die gar nichts Material haben, das nehmen und so okay.

90 I: Schön.

91 B: Ja.

92 I: Jetzt Thema Behinderung. Wie wird mit verhaltensauffälligen Kinder oder behinderte Kinder in syrischem System und im deutschen System umgegangen?

93 B: Also, in syrisches System sage ich mal, das ist ganz anderes wie in, oder ganz anders beim deutsches System. Also bei uns, es ist gar nichts wahrgenommen, dass die Kinder, dass behinderte Kinder oder die Kinder mit schwieriger Behinderung zur Schule integrieren. Also bei uns gibt es überhaupt nicht diese Möglichkeit. Es gab nur private Schule für, und es ist sehr spezialisiert für jede behinderte Art. In der Grundschule, staatliche Grundschule, es gibt nur ganz gesunde und muntere Kinder, dass die teilnehmen oder an der Schule eingeschult werden müssen. Sonst müssen die Eltern andere Schule besorgen. Und manchmal, das ist doof, ein bestimmter Ort, es gab leider solche auch genug, sage ich mal, Schule dafür nicht. Das müssen die Eltern unbedingt weiterfahren oder mit Bus oder. Also das ist sehr kompliziert. Aber hier in Deutschland, ich arbeite momentan an einer Grundschule, in einer Klasse gibt es zwei oder drei behinderte Kinder, und ja, hier läuft alles gut, also sage ich mal. Es.

94 I: Mit normalen Schule?

95 B: Mit normale (unverständlich) ja. Sie sind einfach in einer normale Klasse integriert, ja.

96 I: Was könnte man nach Ihrer Meinung zum diesem Thema, also vom deutschen System, lernen?

97 B: Ich sage ganz ehrlich, das müssen wir davon so viel lernen und als erstes, dass die behinderte Menschen oder Kinder, die sind auch einfach Kinder. Dass wir sie akzeptieren in unserer Gesellschaft. Oder auch, als wir Familien, oder Freunde, oder sage ich mal, Klassenkamerad, dass wir die Kinder einfach akzeptieren. Die haben sich nicht entschieden, dass sie Behinderte zu sein, ja, und das tut mir echt sehr leid, wenn ich auch so Kinder sehe, diese werden gar nicht akzeptieren oder ganz schlimm behandelt werden. Das ist total schlimm. Ich wollte so sagen, also den Unterschied müssen wir nicht alle Kopie von uns sein. Müssen wir nicht alle, also gleich sein.

98 I: Ja.

99 B: Diese Unterschied, dass wir, also wir sind Menschen und jede Mensch ist anders wie andere. Da müssen wir wirklich lernen, ja.

100 I: Wie wird an die Individualität in der Vorschule und die Grundschule in den beiden Länder gearbeitet? Also was kann man daraus voneinander lernen?

OK.5. Organisatorisc

..UK. 5. 6. Inklus

OK.5. Organisat

..UK. 5. 6. Inklus

OK.5. Organisatorisc

..UK. 5. 6. Inklusion c

OK.5. Organisatorisc

..UK. 5. 6. Inklusion c

OK.5. Organisatorisc

..UK. 5. 6. Inklusion der be

OK.5. Organisat

..UK. 5. 6. Inklus

OK.5. Organisat

..UK. 5. 6. Inklus

OK.5. Organisatorisc

..UK. 5.4. Individualisierun



- 101 B: Hier in Deutschland, das ist ein wichtiges Thema ist, also hier wird darauf sehr geachtet. Als erst die Kinder, also müssen die Kinder geprüft werden und dann kucken sie, was das Kind schafft oder was er nicht schaffen kann, und die arbeiten also einfach, also jede angepasst mit seine Fähigkeiten und, sage ich mal, Kompetenzen. Aber in Syrien leider nicht, das Kind muss eigentlich mit alle andere Kinder, also in eine bestimmte Niveau oder Level erreichen, erreichen soll, und wenn er nicht schaffen kann, dann, also entweder sollte er eine Nachhilfe holen oder in seine Klasse bleiben, ja. Also er darf nicht weiter zu andere Klasse gehen. Also, ja, und das ist für das Kind total schlimm, weil manchmal, also haben die Kinder Schwierigkeiten oder bestimmte Fälle zu Hause oder zum Beispiel keine Bock, oder zu lernen, oder etwas Schlimmes in der, zu Hause passiert oder mit dem Eltern. Und in Syrien wird das gar nichts berück-
- 102 I: Unterberücksichtigt oder berücksichtigen.
- 103 B: Sichtigen, aber hier ist schon, ja.
- 104 I: Vielen lieben Dank für Ihre Teilnahme, wir sind jetzt fertig.
- 105 B: Ich danke Ihnen auch für diese Interview, das wirklich sehr interessant und ich habe mich sehr, sehr gefreut über diese Frage.
- 106 I: Danke.

## Interview 4.

1	<b>Thema</b>	Übergang vom Kindergarten in die Grundschule
	<b>Interviewerin</b>	Somaia Edris
	<b>Datum</b>	15.10.2022
	<b>Dauer des Interviews</b>	8m 38s / Interview 4
	<b>Name der interviewten Person</b>	E.K
	<b>Alter der interviewten Person</b>	37
	<b>Wohnumfeld</b>	Kassel
	<b>Staatsangehörigkeit</b>	Syrisch
	<b>Familienstand</b>	verheiratet
	<b>Abschluss oder Berufsausbildung</b>	Bachelor Lehramt Studium.
	<b>Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft</b>	6 Jahre Grundschullehrerin in Syrien 1Jahr Helferlehrerin in Kassel
	<b>Legende</b>	I = Interviewende Person B = Befragte Person
2	Name der Datei: Interview 4	
3	I: Schönen guten Tag. #00:00:01#	
4	B: Guten Tag. #00:00:02#	
5	I: Ich freue mich sehr, dass der Termin heute geklappt hat. #00:00:06#	
6	B: Danke, ich auch. #00:00:09#	
7	I: Ähm, ich interessiere es erstmal, ich interessiere mich zu wissen, was verstehen Sie unter dem, was verstehen Sie als Lehrerin unter dem Begriff des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule? #00:00:22#	
8	B: Also, meine Meinung nach ist der Begriff Übergang vom Kindergarten in Grundschule ein neuer Abschnitt im Leben eines Kind größer oder neue Freunde, neue Erfahrungen. #00:00:39#	
9	I: Und wie wird beim Übergang zwischen Vorschule und Grundschule an Selbstständigkeit oder Selbstvertrauen des Kindes gearbeitet? Ich meinte hier, wie sieht die, äh, Arbeit zum Beispiel in Syrien, als auch in Deutschland aus? #00:00:57#	
10	B: In Deutschland besucht ein Kind ein Jahr lang jede Woche die Schule. Bevor es tatsächlich, äh, der, äh, eingeschult wird. Äh, und das stärkt der Selbstständigkeit der Kinder, weil sie die Möglichkeiten haben, neue Sache zu probieren. #00:01:22#	
11	I: Und wie sieht die Situation in Syrien aus? #00:01:26#	

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.3. Bedeutung

OK. 1. Individuelle Ur   
..UK. 1.2. Unterschie

OK. 1. Individuelle Ur  
 ..UK. 1.2. Unterschied



12 B: Also, in Syrien ist die Situation ein bisschen ander. Die nicht alle Kinder dort die Kindergarten besuchen. (.) Trotzdem erleben die Kinder einige Aktivität, die ihre Selbständigkeit stärken zum Beispiel mit äh, Familientreffen, Freunde, Nachbarn, Spielen mit anderer Kinder. #00:01:51#

13 I: Die Lehrerin spielen auf jeden Fall eine Rolle beim Übergang. #00:01:55#

14 B: Mhm (bestätigend). #00:01:56#

15 I: Welche Rolle haben Sie als Lehrerin beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule? #00:02:03#

OK. 2. Unterstützung  
 ..UK. 2.1. Lehrer



16 B: Als Lehrerin ich versuche den Schüler\*Innen zu helfen sich sicher zu fühlen. Für Eltern eigentlich, äh, sie haben Angst und viele Fragen, ob Ausbildung und Lehrer plant. Ich arbeite mit ihnen und beantworte ihre Fragen. #00:02:23#

17 I: Die Kinder kommen zur Schule und bringen einige Kompetenzen oder Fähigkeiten mit. Welche Kompetenzen sollen die Kinder nach Ihrer Meinung zur Schule mitbringen? Zum Beispiel kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen oder auch interkulturelle Kompetenzen? #00:02:41#

OK. 1. Individuelle Ur  
 ..UK. 1.1. Kognit  
 OK. 1. Individue  
 ..UK. 1.1. Soziale Kompeten



18 B: Also, die drei genannten Kompetenzen sind sehr wichtig. Zum Beispiel, äh, kognitive Fähigkeiten, zum Beispiel Kinder braucht Vertrautheit mit Buchstaben und Zahlen, hält den Stift. Äh, sozial, äh, ich finde Kommunikation mit andere Schülerin, Lehrerin verstehen. Kommunikation mit Kulturen (unv.) nehmen. #00:03:16#

19 I: Und wie werden diese Kompetenzen geprüft, zum Beispiel durch eine schulärztliche Untersuchung oder eine andere Möglichkeit? #00:03:25#

OK. 1. Individuelle Ur  
 ..UK. 1.1. Soziale Korn



20 B: Äh, alle Fähigkeiten werden durch, äh, Schularztuntersuchung überprüft. Ich spreche hier in Deutschland. Die soziale Kompetenzen können später untersucht durch den Kontakt mit andere Kinder und Lehrer\*In. #00:03:45#

21 I: Und wie sieht das in Syrien aus? #00:03:46#

22 B: Ja genauso hier in Deutschland. #00:03:50#

23 I: Und wie schätzen Sie persönlich die Vorbereitung auf die Schule in Syrien aus? Welche Rituale zum Beispiel oder begleitende Maßnahme gibt es beim Übergang in Syrien? #00:04:00#

OK. 3. Gestaltung de  
 ..UK. 3.2. Rituale Ein



24 B: Äh, die Vorbereitung auf die Schule in Syrien ist normal, zum Beispiel Schulmaterial und Schuluniform kaufen, die Sachen, die hier in Deutschland bei der Einschulung passieren, gibt es in Syrien nicht. #00:04:18#

25 I: (.) Welche Wünsche oder Ideen zur Verbesserung des Übergangs, ähm, haben Sie als Lehrerin? #00:04:28#

OK. 6. Verbesserungsv



26 B: Es wäre besser, wenn die Kinder besuchen die Schule wie Deutschland. (.) Stärkung der, äh, Selbständigkeit und die Flexibilität sind auch wichtig. #00:04:43#

OK.5. Organisatorische



27 I: Ja. Ja. Jetzt, gibt es in Syrien eine Möglichkeit zur flexiblen Einschulung? Zum Beispiel, ähm, Vorklasse oder gemischte Klasse oder auch vorzeitige Einschulung? #00:04:56#

OK.5. Organisatorische



28 B: Solche Angebote gibt es in Syrien nicht offensichtlich, offensichtlich, äh, nicht. #00:05:03#

29 I: Die Kooperation zwischen Kindergarten und die Grundschule ist beim Übergang sehr wichtig. Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Grundschule in Syrien aus, verglichen zu Deutschland? #00:05:17#

<p>OK. 4. Kooperation           ..UK. 4.1. Kindergarte</p>	<p>30 B: Also, <b>leider gibt es kein Kombination zwischen Kindergarten und der Grundschule in Syrien.</b> #00:05:26#</p>
<p></p>	<p>31 I: Und wie sehen Sie die Leher- Schüler*In-Beziehung in Syrien als auch in Deutschland? #00:05:32#</p>
<p>OK. 4. Kooperation           ..UK. 4.2. Lehrer-Sch</p>	<p>32 B: <b>Ich finde eine stark Verbindungen und gute. Die meisten Lehrer*In hat Zeichnungen bekommen mit viele Herzen, Rosen von Kinder.</b> #00:05:45#</p>
<p></p>	<p>33 I: Und welche Rolle haben die Eltern beim Übergang nach Ihrer Meinung? #00:05:50#</p>
<p>OK. 2. Unterstützung           ..UK. 2.3. Eltern</p>	<p>34 B: <b>Äh, sie sprechen mit den Kindern über den neue Ort und bereiten ihre Kinder emotional zur Schule vor.</b> #00:06:01#</p>
<p></p>	<p>35 I: Und wie reagieren Sie als Lehrerin auf die Emotionen von Eltern? #00:06:07#</p>
<p>OK. 4. Kooperation           ..UK. 4.3. Eltern- Sch</p>	<p>36 B: <b>Die Gefühle der Eltern, Sorge, Angst, ich finde das, äh, ist doch normal. Als Lehrer versuche ich immer die Eltern Angst zu bauen, abzubauen. (.) Es wäre gut, mehr Kontakt zu den Eltern zu haben.</b> #00:06:31#</p>
<p>OK. 4. Kooperation           ..UK. 4.3. Eltern- Sch</p>	<p>37 I: Gibt es in Syrien eigentlich besondere Veranstaltungen oder <b>Gespräche für die Eltern vor der Einschulung?</b> #00:06:38#</p>
<p>OK. 4. Kooperation           ..UK. 4.3. Eltern- Schule</p>	<p>38 B: <b>Das ist möglich, wenn die Eltern möchten das, aber nicht, bevor die Schule anfangen.</b> #00:06:47#</p>
<p></p>	<p>39 I: Können die Eltern in Syrien über eine geeignete Schule für ihr Kind entscheiden? #00:06:53#</p>
<p>OK.5. Organisatorische </p>	<p>40 B: <b>Ja, das ist möglich. Äh, normalerweise alle Kinder gehen zur Schule, äh, die in der Nähe ihren Haus ist. Aber wenn die Eltern auf eine andere Schule entscheiden, können sie auch machen.</b> #00:07:12#</p>
<p></p>	<p>41 I: Können alle Eltern für die Schulmaterialien ihrer Kinder in Syrien sorgen? #00:07:17#</p>
<p>OK.5. Organisatorische </p>	<p>42 B: <b>Ja natürlich, gibt es billige Sache und teurere Sache und alle Eltern kaufen, was ist ihnen passt.</b> #00:07:26#</p>
<p></p>	<p>43 I: Und wie wird mit verhaltensauffälligen Kindern oder behinderten Kindern in syrischen System und in deutschen System umgegangen? #00:07:35#</p>
<p>OK.5. Organisatorisc           ..UK. 5. 6. Inklusion &lt;</p>	<p>44 B: <b>Äh, verhaltensauffälligen Kinder und behinderte Kinder in syrischen System, es gibt besondere Schule für diese Kinder, die behindert haben. Wie in Deutschland.</b> #00:07:51#</p>
<p></p>	<p>45 I: Wie wird an die Individualität in der Vorschule und die Grundschule in den beiden Ländern gearbeitet? #00:07:58#</p>
<p>OK.5. Organisatorisc           ..UK. 5.4. Individuali:</p>	<p>46 B: <b>Die Individualität in der Vorschule und Grundschule sind nicht viel bekannt. Die meisten Familia lernen ihre Kinder wie sie mit den anderen verbinden können. Äh, für alle, für fast alle Menschen in Syrien kommt der Familie in der erste Stelle, und die Kinder erhalten große Unterstützung von Großeltern und oder Tante beim Bedarf.</b> #00:08:35#</p>
<p></p>	<p>47 I: Wir sind jetzt fertig. Vielen Dank für Ihre Teilnahme. #00:08:38#</p>
<p></p>	<p>48 B: Bitteschön.</p>

## Interview 5.

1	<b>Thema</b>	Übergang vom Kindergarten in die Grundschule
	<b>Interviewerin</b>	Somaia Edris
	<b>Datum</b>	30.11.2022
	<b>Dauer des Interviews</b>	38m 51s / Interview 5
	<b>Name der interviewten Person</b>	S.K
	<b>Alter der interviewten Person</b>	35
	<b>Wohnumfeld</b>	Kassel
	<b>Staatsangehörigkeit</b>	Syrisch
	<b>Familienstand</b>	verheiratet
	<b>Abschluss oder Berufsausbildung</b>	Promotion im Biologie Fachbereich
	<b>Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft</b>	2 Jahre
	<b>Legende</b>	I = Interviewende Person B = Befragte Person

2 I: Guten Tag. #00:00:00#

3 B: Ja hallo, guten Tag. #00:00:02#

4 I: Ich freue mich sehr, dass der Termin heute geklappt hat. #00:00:04#

5 B: Schön. Freut mich auch ((lacht)). #00:00:07#

6 I: ((lacht)) Ähm, als Mutter zweier syrischer Kinder, die in Kassel Grundschulen besucht, möchte ich gerne wissen, wie Sie, äh, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit ihren Kindern erlebt haben. Wie war Ihre Erfahrung, also insgesamt? #00:00:26#

7 B: Ja, okay. #00:00:27#

8 I: Erstens, ähm, wie verstehen Sie unter dem Begriff, äh, der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule? #00:00:34#

9 B: Mhm, das ist gute Frage. Also, für mich der Übergang, ähm, bedeutet dieser Wechsel von einer Phase zu einer anderen Phase und, ähm, die Kinder im Kindergarten sind immer noch Kinder. Die haben keine Aufgaben zum Beispiel. Die müssen nicht viel erledigen. Aber, wenn die Kinder dann in die Schule sind, äh, lernen dann die Kinder langsam, äh, wie sie, äh, mit dem Lehrer zum Beispiel umgehen müssen, äh, wie sie die anderen Kinder, vielleicht respektieren und mit denen, äh, umgehen, wenn zum Beispiel Konflikte dann kommen, wie können die Kinder das lösen und so weiter. Und das heißt, das Kind lernt langsam, langsam, ähm, mit neue Themen umzugehen. Das Verhalten ändert sich auch in dieser Phase, weil, im Kindergarten sind die Kinder einfach, ähm, Kinder, die erleben die Kindheit, die spielen viel, aber in der Schule, das ist bisschen was anders, na. Dann haben die, äh, die Fächer wie Mathe und Deutsch und so weiter und in dieser Zeit müssen sie richtig (.), na, mit diesen neuen Themen, oder die müssen sich daran gewöhnen. #00:01:47#

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.3. Bedeutung

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.3. Bedeutung

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.3. Bedeutung

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie



OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.2. Rituale Ein:



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschie



10 I: Ja. #00:01:47#

11 B: Einfach. #00:01:48#

12 I: Richtig, ja. #00:01:49#

13 B: Mhm (bestätigend). #00:01:49#

14 I: Und, äh, wie werden nach Ihrer Meinung beim Übergang, äh, zwischen Vorschule und die Grundschule an Selbstständigkeit oder Selbstvertrauen gearbeitet? Also ich meinte, äh, Ihre Erfahrung hier mit Ihren Kindern in Deutschland und wie sieht die Situation in Syrien aus? #00:02:09#

15 B: Mhm (bestätigend), okay. Äh, also ich habe zwei Kinder, die sind, ähm, jetzt in die Schule, die waren schon im Kindergarten und ich habe Erfahrungen von den zwei Kindern sozusagen, ich kann die Erste erstmal nennen. Ich kann mich erinnern, dass die Erzieherin, äh, in der, äh, Kindergarten, als mein Kind im Vorschul- oder Vorschulkind war, äh, die haben daran gearbeitet, dass die Kinder selbstständig werden können. Indem sie, äh, Aufgaben an die Kinder verteilt haben, äh, die größeren Kinder müssen dann auf die Kleinen aufpassen. Und in dieser Art und Weise haben die Kinder dann gelernt, dass sie jetzt bisschen groß geworden, dass sie auf die anderen Kinder aufpassen sollen, theoretisch na, und, wie gesagt, sie haben gelernt, ähm, wie man dann mit den Kleinen umgeht und so weiter. Und das hat etwas Gutes gemacht für meine, äh, Tochter, weil wirklich sie hat dann das Gefühl gelernt, ah okay, ich bin jetzt nicht mehr klein. Ich bin jetzt groß. Ich kann mehrere Aufgaben erledigen und so weiter. #00:03:22#

16 I: Ja, schön. #00:03:23#

17 B: Eine andere, ähm, ein anderer Beispiel von Erfahrungen auch, die ich gesammelt habe mit meiner Kinder, kann ich auch nennen. Eine Erzieherin hat versucht in dieser Zeit, ähm ((räuspert)), mit dem Kinder zu üben, äh, wie die Kinder zum Beispiel verschiedene Schriftarten, äh, zu, nachzuschreiben oder nachzumalen. Also sie hat mehrere Kinderbücher geholt und diese Bücher, ähm, äh, die, also, die konnten einfach, äh, die Kinder das beibringen, wie die Kinder dann, äh, für die Schule vorbereitet sein können. Äh, es stand in dieser Kinderbücher mehrere Übungen, äh, mit mehreren, äh, Foto und Bildungen und so weiter. Äh, diese Bücher, die haben wirklich die Kinder gut geholfen, weil die Kinder, äh, haben ihre, äh, Feinmotorik, äh, dadurch verbessert, na. Die Kinder konnten dann wirklich den Stift gut halten und dann mit dem Stift zum Beispiel, ähm, nachmalen oder nachschreiben, was schon in diese Bücher, ähm. #00:04:35#

18 I: Steht. #00:04:36#

19 B: Gemalt wurde oder was, äh, genau, dort steht. Ja, und es gab auch me-, es gab mehrere Übungen und mehrere, ähm, wie gesagt, mehrere Bildungen, da müssen dann die Kinder entweder zum Beispiel ankreuzen oder, äh, ja so, zum Beispiel es gab Figuren, die waren ein bisschen getrennt, müssen dann, mussten dann die Kinder diese Figuren verbinden, na. Zum Beispiel, ähm, der Hund, was kann der Hund zum Beispiel, äh, essen, was kann die Katze und so weiter. Und diese Art und Weise konnten die Kinder bisschen mehr, äh, denken, na, die haben versucht etwas logisch zu lösen. Und das hat wirklich gut geholfen, weil in der Schule müssen dann die Kinder wirklich, ähm, ja, viel konzentrieren und ähm, ähm, etwas Neues lernen sozusagen. #00:05:26#

20 I: Genau. Und das ist, äh, dann hier in Deutschland? #00:05:30#

21 B: Ja, genau. #00:05:30#

22 I: Wie sieht die Situation in Syrien aus? #00:05:32#

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschied



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.2. Unterschied



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Soziale Kor



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Soziale Kor

OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Soziale Kompetet



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Interkulture



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Interkulture



OK. 1. Individuelle Ur  
..UK. 1.1. Kognitive Ki



23 B: Mhm, also ich glaube in Syrien ist, äh, diese Situation bisschen anders, weil in Syrien nicht jedes Kind besucht den Kindergarten. Es gibt manche, ähm, ja, manche Familien, die haben wirklich, ähm, gut verdient, dann haben die Kinder die Chance einen Kindergarten zu besuchen. (.) Ja genau, und wie gesagt, also die, äh, ähm, die reichen Familien sozusagen, die schicken die Kinder zum Kindergarten, aber die armen, äh, Familien zum Beispiel oder bei der Familien, die mehrere Kinder haben zum Beispiel, ja, vier, fünf, sechs, na, dann ist die Möglichkeit ein Kind zu Kindergarten zu ki, zu schicken, bisschen gering. #00:06:17#

24 I: Ja. #00:06:17#

25 B: Ja. #00:06:18#

26 I: (unv. #00:06:18#) #00:06:18#

27 B: Und hier ist (.) manchmal das Problem, äh, die Kinder, die schon den Kindergarten besucht haben, finden das (.) ganz normal, dieser Übergang, äh, findet ganz normal statt, die sind ein bisschen, sozusagen vorbereitet, aber die anderen Kinder, die wirklich, also, ja, nie Kindergarten besucht haben, nie mit Kinder zum Beispiel gearbeitet oder gespielt oder, oder, oder, oder Aktivität gemacht haben, hier fällt dann dieser Übergang bisschen schwer, weil die sind, ähm, in einer neuer Situation, in einer neuer Phase, da in die Schule gibt es richtig viele Kinder, na, die müssen dann, ähm, etwas Neues lernen, wie diese, äh, äh, Routine dann, diese Routine ist auch bisschen neu für die Kinder, ja. Also die (.) wissen nicht zum Beispiel, dass sie wirklich jeden Tag pünktlich aufstehen müssen und dann in die Schule gehen und so weiter. Und in dieser Situation (.), also fällt für den Kinder bisschen schwer, na. Genau, das ist meine Meinung. #00:07:19#

28 I: Ja, danke. Die Kinder kommen zur Schule und, äh, bringen einige Kompetenzen oder Fähigkeiten mit. Welche Kompetenzen sollen die Kinder nach Ihrer Meinung zur Schule mitbringen? Zum Beispiel kognitive Kompetenzen oder soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen kann sein auch, ja, so zum Beispiel. #00:07:41#

29 B: Mhm, okay. Also stimmt. Die Kinder sollen eigentlich vorbereitet sein. Und, ähm, meine Meinung nach ist, dass die Kinder, äh, (.) in die erste Stelle sozusagen, die soziale Kompetenzen mitbringen sollen, weil, äh, in dieser, äh, Art und Weise lernen dann die Kinder, wie die Kinder dann später in die Schule, äh, sich mit den anderen Schüler umgehen, na. Wie sie sich verhalten. Damit man die Probleme und diese, ähm, dieser Streit zwischen den Schüler und so weiter. #00:08:13#

30 I: Konflikt. #00:08:14#

31 B: Vermeiden, genau, und diese Konflikte, äh, vermeiden kann, müssen dann die Kinder wirklich teilweise vorbereitet sein, na. Das heißt, das Kind, ähm, muss bisschen lernen, wenn zum Beispiel jemand etwas gestohlen hat oder weggenommen hat, wie soll dann, ähm, das Kind reagieren, ja. #00:08:32#

32 I: Genau, ja. #00:08:32#

33 B: Das muss auch lernen. Ja. (.) Die interkulturelle Kompetenzen sind auch ganz wichtig, aus meiner Meinung, weil, hier in Deutschland, ähm, wohnen viele Leute, die, äh, vom Ausland kommen, na, die nicht, also nicht nur die Deutschen, sondern es gibt viele Leute, die hier arbeiten zum Beispiel oder die sind, äh, wegen, ähm, wegen Krieg zum Beispiel eingewandert, also in Deutschland und so weiter. Es gibt Leute mit, äh, Migrationshintergründe sind und so weiter. Ich glaube (.), ähm, die Aufgabe von Eltern, äh, ist (.), äh, den Kinder beizubringen, dass wir alle Menschen sind, na, dass jeder Recht zum Beispiel hat, in die Schule zu gehen. Jeder hat das Recht, ähm, etwas Neues zu lernen. Jeder hat das Recht. ähm, irgendetwas zu sagen, die Meinung zu äußern und so weiter. Ja, das finde ich auch ganz, äh, schön und ganz wichtig. Die kognitive Kompetenzen sind auch wichtig, aber ich glaube, die kommen, na, nach und nach. Die Kinder lernen das dann in die Schule. Sie bekommen das von Lehrern und Lehrerinnen in der Schule. Ja, ganz genau. #00:09:40#

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Ein:

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Ein:

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Ein:

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Einschul

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Ein:

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Ein:

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.2. Rituale Ein:

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.1. Rituale Übergang

OK. 3. Gestaltung de   
..UK. 3.1. Rituale Übe

- 34 I: Ja. Und wie werden diese Kompetenzen geprüft? Also zum Beispiel durch die schulärztliche Untersuchung oder gibt es eine andere Maßnahme oder Aktivitäten, durch dessen, äh, wird diese Kompetenzen prüfen können? #00:09:56#
- 35 B: Okay. Ähm, also ich glaube die schulärztliche Untersuchung, die kontrolliert auch sowas, aber nicht allen Kompetenzen. Für alle zum Beispiel, die kon-. #00:10:07#
- 36 I: Kognitiv. #00:10:09#
- 37 B: Kognitive Kompetenzen, genau, die werden ein bisschen berücksichtigt, weil, ähm, die Ärztin oder der Arzt, der versucht, ähm, äh, zu entdecken, ob zum Beispiel das Kind, äh, irgendwelche Aufgabe, ob das Kind das lösen kann, äh, ob das Kind zum Beispiel logisch denken dann, äh, denken kann, ob das Kind zum Beispiel mit irgendwelches, ja, kleines Problem umzugehen, ähm, ich meine zum Beispiel, mit Zahlen und Figuren und sowas. Aber, die soziale Kompetenzen, ich glaube, die werden nicht so richtig berücksichtigt, weil dieser schulärztliche Untersuchung, die, na, die ist, äh, sozusagen kurzfristig oder die, die dauert nicht mehr als eine Stunde. Und wie kann man dann alles ((lacht)) in dieser Stunde wirklich erkennen, na, also das ist so eine kleine Untersuchung. (.) Ich glaube. #00:11:02#
- 38 I: Also die Zeit ist knapp, weil ja. #00:11:04#
- 39 B: Genau, und das deckt nicht alles ab. Ja, das ist meine Meinung. #00:11:08#
- 40 I: Mhm. Das ist die Situation, also hier in Deutschland, was, äh, Sie gerade erzählt haben. #00:11:15#
- 41 B: Mhm (bestätigend). #00:11:15#
- 42 I: Wie sieht die Situation in Syrien aus? Also ich meinte auch die schulärztliche Untersuchung. Gibt es auch solche Sachen? #00:11:23#
- 43 B: Äh, ich glaube nein, leider. Äh, bei der Anmeldung, äh, läuft alles ganz, äh, so simpel, einfach ((lacht)), ja, wirklich. Äh, die Eltern, die besuchen dann die Schule, die füllen Formulare aus und dann, auf einmal, sind die Kinder angemeldet in der Schule. Aber ich glaube, die Kinder werden nur untersucht, ähm, weil die Lehrer dort oder die zuständigen Leuten, die müssen nur wissen, ob das Kind ein normales Kinder ist oder ein behindertes Kind. #00:11:56#
- 44 I: Ah, okay. #00:11:56#
- 45 B: Genau. Und, ähm, in dieser Zeit, äh, dann kucken die Lehrer (.), äh, zum Beispiel ob das Kind, äh, ganz normal aussieht, äh, wie die Augen aussehen zum Beispiel, kann das Kind gut hören oder nicht, und dann, das war es, na. Es gibt nicht, ähm, richtig fachliche Untersuchung, die das beurteilen kann. Sie wollen nur einfach wissen, ob das Kind zum Beispiel ganz normal laufen kann oder nicht, ob das Kind Rollstuhl braucht oder nicht, und so weiter. Aber richtige schulärztliche Untersuchung gibt es in Syrien leider nicht. #00:12:30#
- 46 I: Okay. Und wie schätzen Sie persönlich die Vorbereitung auf die Schule in Deutschland ein? Also, wie war, ähm, Ihre Erfahrung, äh, mit der Vorbereitung auf die Schule hier, mit Ihren Kinder, und, äh, wenn es möglich auch, möchte ich gerne auch wissen, wie sieht auch die Situation in Syrien aus. #00:12:51#
- 47 B: Okay. #00:12:52#
- 48 I: Ja. Also die Rit-, welche Rituale zum Beispiel oder begleitende Maßnahme gibt es beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule? #00:12:59#
- 49 B: Okay, wir können erstmal, äh, mit der Vorbereitung hier in Deutschland anfangen. #00:13:03#
- 50 I: Ja. #00:13:04#
- 51 B: Also, ähm, ich kann das gut einschätzen, weil, ähm, man hat das Gefühl, dass, äh, die Leute beziehungsweise die Erzieherin, die Erzieherinnen ((lacht)). #00:13:16#
- 52 I: Erzieherinnen ((lacht)) #00:13:16#

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 3. Gestaltung de  
..UK. 3.1. Rituale Übe

53 B: Genau, im Kindergarten, wirklich dru-, äh, daran gut arbeiten, na. Die, die versuchen das Beste zu geben. Die versuchen die Kinder wirklich gut zu vorbereiten. Äh, ich kann mich erinnern zum Beispiel, meine Tochter hat, äh, mit der ganzen, äh, Kinder in der Gruppe, als sie im Kindergarten war, sie haben, äh, die Schule besucht. Und, äh, also meine Tochter hat das wirklich, ja, sehr gut, ähm, sie hat das gut, ähm (.) mitgemacht, sage ich mal, und sie war ganz froh. Weil, ähm, sie hat das Gefühl, oje, okay, ich bin jetzt endlich groß. Ich werde diese Schule besuchen. Ich bin nicht mehr klein. Ja, und dann, ähm, nach und nach haben die Kinder wirklich das gut gelernt, ähm, ich denke, ja, also hier in Deutschland, äh, die Leute, die versuchen was Gutes beizubringen, ähm, die Kinder zu vorbereiten (.), ähm, äh, ja, wie gesagt, also die Kinder zum Beispiel, die haben am Ende, äh, äh, in der, der letzte Zeit, als sie im Kindergarten waren, die haben diese Schultüte bekommen. Und das war wie ei-, als ein Zeichen, na, für die Kinder, dass, äh, die Kinder schon fertig von der Phase sind und jetzt sie steigen mit etwas Neues. Sie starten. #00:14:37#

54 I: Zuckertüte meinst du. #00:14:38#

55 B: Genau, Zuckertüte, ja, ja. Äh, also sie waren wirklich ganz froh und das hat, äh, etwas Gutes, ähm, eingewirkt, sage ich mal, na. Also hat wirklich eine gute Wirkung auf die Kinder, ähm, gebracht sozusagen. (.) #00:14:51#

56 I: Und ähm, ist die Situation so auch in Syrien? #00:14:56#

57 B: In Syrien? Ähm, ich glaube, das ist nicht so ganz wie hier in Deutschland. Weil, wie gesagt, nicht alle Kinder besuchen den Kindergarten (.). Ähm, bei manchen Kinder ist das dann schwierig, weil, äh, die haben das Gefühl, dass sie fremd in der Schule, also, ähm, besonders in den ersten zwei, drei Wochen von Schule, die haben das Gefühl, ah, wir sind hier fremd, wir kennen nicht Leute, äh, hier zum Beispiel, äh, die Lehrerin gibt uns viele Aufgaben zum Beispiel. Die Kinder, äh, ja, ähm, haben nicht gelernt, in einem Raum oder in Klassenraum mit anderen Kinder zum Beispiel fünf bis sechs Stunden zu sitzen oder zu bleiben, na. Also dieses Gefühl ist fremd für die Kinder, für manche Kinder. #00:15:47#

58 I: Neue Erfahrung. #00:15:48#

59 B: Genau. Ja. Es gibt aber auch Familien, die sind bisschen, naja, sage ich mal, fähig, äh, etwas zu erzählen, na, ich meine für die Kinder. Die versuchen etwas zu erklären (.), wie in die Schule dann stattfin-, also stattfinden soll, äh, wie sollen dann die Kinder zum Beispiel reagieren, wenn das und das passiert. Sie versuchen einfach zu, ähm, erwähnen, dass die Kinder nicht mehr klein sind und so weiter. Das ist einfach von Eltern abhängig auch, na, ich kann das auch sagen. #00:16:23#

60 I: Ja. Und diese Rituale zum Beispiel wie, äh, Zuckertüte oder Einschulungsfeier, der ersten Tag der Schule gibt es auch, äh, in Syrien solche Rituale? #00:16:34#

61 B: Ähm, eigentlich nicht. Zum Beispiel Zuckertüten und sowas, ähm, sind für uns ganz neu. Das haben wir hier in Deutschland ((lacht)) kennengelernt, weil in Syrien, äh, also wir kennen sowas nicht eigentlich. Aber, ähm, der erste Tag ist auch nicht besonders gut gerichtet, sage ich mal, weil das ist wie ein normales Tag, ein normaler Tag in der Schule. Ja, die Kinder sind einfach auf einmal ((lacht)) in die Schule, ja klar, also die sammeln sich einfach erstmal, ähm, im Schulhof, und dann jedes Kind, äh, lernt wer, zum Beispiel, ähm, der, äh, Klassenlehrer oder Klassenlehrerin ist, und dann gehen alle zusammen im Klassenraum und, äh, fängt dann alles langsam, langsam. Nicht wie hier in Deutschland zum Beispiel, es gibt keine Feier. #00:17:26#

62 I: Ja, ja. #00:17:27#

63 B: Das muss ich auch sagen. #00:17:28#

OK. 6. Verbesserungsvc

OK. 6. Verbesserungsvc

OK. 6. Verbesserungsvc

OK. 6. Verbesserungsvc

- 64 I: Offiziell kein Feier. #00:17:29#
- 65 B: Es gibt keine Einschulungsfeier in Syrien. #00:17:31#
- 66 I: Und sind die Kinder nach Ihrer Meinung zufrieden, also mit (unv. #00:17:35#). #00:17:35#
- 67 B: Ähm, ich glaube (.), nein, nicht alle, na. Manche Kinder, wie gesagt, ähm (.), sind bisschen, ähm, äh, neugierig, die möchten gerne wirklich was wissen und was lernen. Aber die andere Kinder, die nie in solche Situation waren, äh, die finden das fremd. Die finden das neu. Sie haben nicht viel Erfahrung und ich glaube, das ist bisschen schwer. Ja. Und, ähm, besonders bei ersten, zwei, drei Wochen. #00:18:06#
- 68 I: Ja, glaube ich auch, ja. #00:18:07#
- 69 B: Mhm, genau. #00:18:09#
- 70 I: Wenn Sie zum Beispiel aus, äh, pädagogische Fachkraft sehen, welche **Wünsche oder Ideen zur Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule** haben Sie? Haben Sie was im Kopf, also, ja, dass wir zum Beispiel des Übergangs, ähm, verbessern können? #00:18:28#
- 71 B: Ich verstehe, ja, was Sie meinen. **Ich glaube in erster Linie, (.) was in Syrien, ähm, eingerichtet werden muss eigentlich, dass alle Kinder, äh, den Recht haben müssen, ein Kindergarten mindestens ein Jahr vor der Schule zu besuchen.** Weil wie gesagt, nicht alle, äh, Kinder besuchen den Kinder-, äh. #00:18:50#
- 72 I: Garten. #00:18:50#
- 73 B: Garten. Und deswegen, das ist auch, äh, schwierig dann, also für die nächste Zeit in die Schule. Also wie gesagt, in der der erste Linie müssen wirklich alle Kinder in Kindergarten mindestens ein Jahr verbringen, damit die Kinder teilweise vorbereitet sein können. Ähm, in die Schule friedrich zu gehen, na, wirklich, damit, äh, die Kinder sich, äh, wohlfühlen. Damit das in die Zukunft auch, ähm, besser geht, damit die Kinder sich gut entwickeln und so weiter. Das kommt in der ersten Linie. Ähm, noch ein anderer **Wunsch, was ich auch, ähm, äh, mir wünsche sozusagen, dass die Schulen vielleicht oder, ja, wie es zum Beispiel Vorklassen oder gemischte Klassen anbieten.** Weil, ähm, wie gesagt, wenn ein Kind einfach so in die Schule geht, dann hat das Gefühl, dass das Kind fremd ist. Aber wenn diese Kinder mindestens ein Jahr oder vielleicht nur sechs Monate, ein halbes Jahr, in die Schule, äh, Zeit verbringen, zum Beispiel in der Vorklasse, dann lernen die Kinder, äh, ähm, zum Beispiel lernen wie man kann konzentrieren, lernen diese Rituale, lernen, äh, die Routine, können zum Beispiel, äh, ähm, den (.), äh. Alltagslauf sozusagen, äh, lernen. Genau. Also sowas kann man dann beibringen in diese Art und Weise. Ähm, ja, also Vorklassen auf jeden Fall. **Und auch noch was dazu, diese ärztliche Untersuchung. Die muss wirklich, ähm, besser sein, sage ich mal, weil, wenn das Kind nicht gut bewertet wird, dann kann es sein, dass die Kinder nicht in der Le-, in der Lage sind, die erste Klasse zu besuchen. Es kann sein, dass die Kinder zum Beispiel noch mehr Zeit brauchen, ähm, (.) um einfach sich weiterzuentwickeln,** na. Zum Beispiel, es gibt Kinder, die wirklich sehr schlau sind, die können sofort etwas auswendig lernen, aber, es gibt auch manche Kinder, die lernen langsam, na, von Tempo. Das ist ein bisschen ähm, äh. #00:21:10#
- 74 I: Geschwindigkeit, ja. #00:21:11#
- 75 B: Unterschiedlich, genau, von Kind zu einen anderen Kind, und deswegen. Also diese ärztliche Untersuchung, die muss wirklich gut, ähm, gut, ähm, laufen. Und ich glaube (.), also, richtige Fachleute müssen auch das, ähm, führen, nicht nur, äh, Schulleiter oder die Klassenlehrerin, nein, sondern von Ärzten. Die müssen wirklich das gut prüfen, ob die Kinder wirklich fähig sind in die Schule zu gehen oder nicht, und dann kann man was entscheiden. #00:21:45#
- 76 I: Ja, okay. (.) Jetzt, also, äh, die Kooperation zwischen Kindergarten und die Grundschule ist sehr wichtig beim Übergang, ja. Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und die Grundschule in Syrien aus, verglichen zu Deutschland? #00:22:03#
- 77 B: Ah, okay. #00:22:04#
- 78 I: Ja. #00:22:05#

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.1. Kindergarten-Gr

OK. 4. Kooperatio  
..UK. 4.1. Kinderga  
OK.5. Organisator

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.2. Lehrer-Sch

OK. 4. Kooperat  
..UK. 4.2. Lehre

OK. 4. Kooperat  
..UK. 4.2. Lehrer-Sch

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.2. Lehrer-Sch

79 B: Mhm, ich verstehe was Sie meinen. Ähm, also hier in Deutschland, ähm, aus meiner Erfahrung, ich glaube da gibt es guter Kontakt zwischen Kindergarten und Schulleitung. Das heißt, ähm, die Schulleitung weiß ganz genau, welche Kinder von welchem Kindergarten dann eingeschult werden, na. Also sie haben wirklich, äh, diesen Überblick über den Kindern, und die Zusammenarbeit, ich glaube, die ist teilweise eher gut, weil, es gibt immer, ähm, Aktivitäten, Aktionen, äh, zwischen Kindergarten und Schule. Ich kann mich erinnern, äh, mein großes Mädchen zum Beispiel, als sie Vorschulkind war, im Kindergarten, äh, die ist fast, ähm, jede Woche zur Schule gegangen für circa anderthalb Stunden, genau. Äh, dort wurde eigentlichen, wie eine kleine Aktivität, wurde dort angeboten, die Kinder, äh, die Vorschulkinder, die haben in der Schule etwas gemacht. Sie haben, also einmal haben sie gebastelt, einmal haben sie gemalt, ähm, einmal haben sie zum Beispiel sich vorgestellt, einmal haben sie, äh, die Wünsche zum Beispiel gesagt, was sie, äh, in der Schule haben möchten und so weiter. Da gab wirklich, ähm, gute Aktivitäten in dieser Zeit, als sie Vorschulkind war, aber, äh, im Vergleich, äh, mit Syrien, ich glaube, naja, also, so großer Kontakt zwischen Kindergärten und Schulen gibt es leider nicht, weil ich glaube Bildungssystem in Syrien ist zentriert, sage ich mal, aber die Kindergräten, die gehören zu private Träger, na, und deswegen vielleicht gibt es gar keine Möglichkeit zu kontaktieren, na. #00:23:58#

80 I: Ja genau. #00:23:59#

81 B: Ja, ja. Das ist, äh, was ich weiß. #00:24:02#

82 I: Ja. (.) Wie sehen Sie, äh, die Lehrerin-, Schülerbeziehung? Also in den beiden Ländern. Also hier. #00:24:12#

83 B: Ah okay. In Syrien und in Deutschland. #00:24:13#

84 I: Ja. #00:24:14#

85 B: Mhm. Also hier in Deutschland, ich kann diese Beziehung so beurteilen, dass die Beziehung ist, ähm, ja, gut, also meistens ist gut, weil die Lehrer versuchen, ähm, wirklich nah von Kinder zu sein. Die versuchen neben den Kinder zu stehen, na. Also das Kind sieht, der Lehrer nicht als ein so fremder Mensch, nein, weil die bieten immer aktive Sachen an, die versuchen mit Spiele nah vom Kinder zu, äh, zu sein, also die spielen zum Beispiel mit Kinder, es gibt manche Lehrer, die sind bisschen streng, aber (.), das sollte auch so sein in der Schule, aber gleichzeitig die Lehrer (.), äh, die (.), ja, ich muss nicht sagen, die sind genauso wie die Eltern, nein, aber die sind wirklich beliebte Menschen für die Kinder. Die Kinder achten wirklich auf, was die Lehrer zum Beispiel sagen, na, die versuchen zu respektieren, die versuchen, äh, immer so zum Beispiel irgendwelche Aufgabe zu machen, genauso wie der Lehrer das gesagt hat oder wie der Lehrer das, äh, sich gewünscht hat. Ja, also die Beziehung ist, ja, gut, also finde ich. Jaja, also aus meiner, äh, Erfahrung von meiner zwei Kinder. Aber in Syrien, äh, das ist bisschen, bisschen anders. Also ich glaube, hat etwas mit Schul-, ähm, Zahlen oder Schülermenge zu tun, weil, äh, in den meisten Fällen, äh (.), es gibt nicht zum Beispiel nur 20 Kinder in der Klasse, sondern viel mehr. In den meisten Klassen, da sitzen entweder, ja, oder sage ich mal zwischen 35 Kinder bis 40 Kinder, na, in einer Klasse. Und diese Menge ist nicht einfach, ja. #00:26:18#

86 I: Groß. Genau. #00:26:19#

87 B: Die sind wirklich große Menge, und deswegen, äh, ich glaube, die Lehrer sind mehr strenger als hier, aber ich denke, die sind gezwungen das zu machen, damit sie alles im Griff halten können, na, anders geht nicht. Da sind richtig viele Kinder in einer Klasse und jedes Kind ist anders. #00:26:38#

88 I: Genau, ja. #00:26:40#

89 B: Jedes Kind ist individuell zum Beispiel und, ähm, ja ((lacht)), manche, manche Kinder haben vielleicht bisschen Angst, manche Kinder lieben doch die Lehrerin. Das ist immer unterschiedlich. #00:26:52#

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 2. Unterstützung  
..UK. 2.3. Eltern

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.3. Eltern- Schf

OK. 4. Kooperation  
..UK. 4.3. Eltern- Schf

- 90 I: Unterschiedlich, ja. #00:26:52#
- 91 B: Ja. #00:26:54#
- 92 I: Jetzt kommt der Punkt, die Rolle der Eltern beim Übergang. Welche Rolle haben die Eltern nach Ihrer Meinung bei Übergang vom Kindergarten in der Grundschule? #00:27:04#
- 93 B: Mhm, okay, ja. Das ist eine sehr wichtige Rolle ((lacht)). Ja. #00:27:09#
- 94 I: Glaube ich. #00:27:10#
- 95 B: Genau. Ähm, ja, welche Rolle? Ich glaube, die Eltern, die müssen einfach die Kinder unterstützen, die müssen, ähm, alles gut abklären, ja. Äh, wenn die Eltern zum Beispiel die Schulsachen zusammen kaufen, dann bringt das für die Kinder etwas Gutes, na. Ähm, ja, wenn die Eltern zum Beispiel von gute Erfahrungen, die sie schon gehabt haben. #00:27:36#
- 96 I: Erlebt haben, ja. #00:27:36#
- 97 B: Oder erlebt haben, das erzählen, dann, äh, kann das wirklich die Kinder unterstützen. #00:27:41#
- 98 I: Genau. #00:27:42#
- 99 B: Allerdings können auch die Eltern zum Beispiel die Kinder, äh, verstärken, indem sie, äh, zum Beispiel, äh, ja, paar, paar Situationen zum Beispiel erklären. Wenn irgendwas passiert, können dann die Eltern, ähm, einfach erwähnen, ob das zum Beispiel falsch oder nicht, ob das richtig, wie sollen dann die Kinder reagieren zum Beispiel, wie sollen die Kinder mit irgendwelche Situationen umgehen, zum Beispiel wenn einfach die Kinder, ähm, streiten, was, äh, äh, sollen dann die Kinder machen. #00:28:21#
- 100 I: Machen. #00:28:22#
- 101 B: Genau. Die Eltern sollen wirklich gut, ähm, die Kinder vorbereiten, emotional auch unterstützen. Das spielt auch eine große Rolle. #00:28:31#
- 102 I: Ja, okay. Und, äh, wie reagieren die Lehrer auf die Emotionen von Enter-, äh, Eltern in dieser Stufe oder in diese Phase? #00:28:40#
- 103 B: Ja. Also ich glaube, die Lehrer, die verstehen diese Emotionen am Anfang der Schule, weil, äh, viele Eltern, ähm, sie haben bisschen Angst, genauso wie die Kinder na, weil, ähm, sie können sich nicht vorstellen, oh, wie kann mein Kind zum Beispiel in die Schule zurechtkommen. Kann mein Kind, äh, alleine zum Beispiel auf die Toilette gehen. Äh, kann mein Kind zum Beispiel den Schulranzen tragen, muss ich das und das machen. Aber, äh, die meisten Lehrer, also hier in Deutschland, die versuchen wirklich, ähm, äh, gut Kontakt mit Kin-, mit Eltern, äh zu haben. Die versuchen entweder, ähm, also durch E-Mails oder Nachrichten, oder, oder, die, ähm, direkte, äh, Informationen zu liefern. Also ich habe das auch selber erlebt. (.) Äh, wenn die Eltern zum Beispiel Fragen haben und, und, dann, äh, waren die meisten Lehrer, die meine Kinder, äh, unterrichtet haben und, äh, genau, also bei der, ähm, Klasse, weil, sie haben wirklich, ähm, gut reagiert, sie haben uns auch mehrere Wege gezeigt, wie kann man denn die Kinder unterstützen und so weiter. Also ich glaube, ähm, man hat immer, äh, Hilfe bekommen von Lehrer, ja. #00:29:57#
- 104 I: Ja, okay. Und ist die Situation in Syrien auch so oder ist bisschen anders in? #00:30:03#
- 105 B: Ähm, ja, also, wie gesagt, weil, da in Syrien nicht groß, großer Kontakt zwischen Eltern und, ähm, und, ähm, den Lehrer gibt, dann fehlt leider diese Hilfe, fehlt diese Unterstützung von den beiden Seiten, leider. Das kann ich nur von meiner Kindheit, ähm, ich kann das, äh, mich erinnern. Aber ich glaube, äh, in dieser Zeit, nach dieser neuen Techno-, Technologien, hat sich was geändert. #00:30:35#

OK. 4. Kooperation   
..UK. 4.3. Eltern- Sch

106 I: Digitalisierung, oder? #00:30:36#  
107 B: Genau, ja. Es hat sich was verbessert, sage ich mal. Jetzt hat man diese Social Media und so weiter, also in dieser Zeit, ich denke, dass auch in Syrien zum Beispiel WhatsApp-Gruppen zwischen Eltern und, äh, Lehrer, ähm, gestanden. #00:30:54#

108 I: Gibt. #00:30:54#

109 B: Sind oder, genau, oder gibt. Da kann man dann zum Beispiel, äh, die Lehrerin fragen, was ist los zum Beispiel mit dem Kind, ähm, ist irgendwas passiert mein Kind zum Beispiel, ist heute, ähm, bisschen traurig nach der, also, nach der Schule nach Hause gekommen, können Sie das bitte erklären, ist irgendwas passiert zum Beispiel mit dem Kind und so weiter. Ich glaube, wie gesagt, hat sich geändert und verbessert. #00:31:20#

110 I: Ja, okay. Gibt es in Syrien besondere Veranstaltungen oder Gespräche für die Eltern vor der Einschulung? #00:31:28#

OK. 4. Kooperation   
..UK. 4.3. Eltern- Sch

111 B: Ähm, also besondere Veranstaltungen gibt es leider nicht. Aber ich kann, äh, mich gut erinnern, äh, dass, ähm, nur in, nur einmal in dem ganzen Schuljahr, gibt es einen Elternabend. Aber leider nicht alle Themen werden berücksichtigt, nur die wirklich, wirklich sehr wichtige Themen. #00:31:52#

112 I: Themen. #00:31:53#

113 B: Na, genau. Also werden dann, ähm, gesprochen sozusagen. #00:31:56#

114 I: Ja okay. #00:31:56#

115 B: Ja, ja. #00:31:57#

116 I: Und können die Eltern in Syrien über eine geeignete Schule für ihr Kind entscheiden? Also sagen sie zum Beispiel ich möchte, dass mein Kind in dieser Schule gehen oder, und. #00:32:07#

OK.5. Organisatorische 

117 B: Ja, also diese Möglichkeit gibt es, ja. Also die Eltern sind sozusagen frei, na. Ähm, sie können das Kind irgendwo bei oder in irgendwelche Schule. #00:32:17#

118 I: Schule anmelden. #00:32:18#

119 B: Genau, die Kinder anmelden, das ist einfach so, ähm, frei, sage ich mal. #00:32:24#

120 I: Ja, schön. #00:32:24#

121 B: Ja, ja. Mhm. #00:32:25#

122 I: Ja, okay. Und, äh, wegen der Schulmaterialien. Können alle Eltern für die Schulmaterialien ihrer Kinder in Syrien sorgen? #00:32:33#

OK.5. Organisatorische 

123 B: Ähm, ich muss, ähm, was sagen. Also, vor dem Krieg, äh, konnten wirklich fast alle Familien alle Schulmaterialien für den Kinder sorgen, das war wirklich gar kein Problem, und alles war wirklich sehr günstig, na. Also nicht so ganz teuer. Aber nach dem Krieg, äh, leider hat sich die wirtschaftliche Situation verschlechtert und deswegen, ähm, es gibt wirklich viele Familien, die nicht gut verdienen oder, sage ich mal, arm sind, na. Die können leider nicht alle Schulmaterialien besorgen. Äh, wenn diese Fall ist, dann können die Kinder entweder von der Schule etwas bekommen oder es gibt auch in Syrien Hilfsorganisationen, die Spenden zum Beispiel. #00:33:21#

124 I: Schön. #00:33:21#

125 B: Ähm, genau, und geben einfach Spenden an den armen Leuten. Und, ähm, genau, von dieser Seite bekommen dann die armen Kinder, sage ich mal, ähm, die Schulmaterialien oder was ihnen fehlt. Ja, genau. #00:33:35#

126 I: Okay. Jetzt, äh, kommt das Thema Behinderung. Wie wird mit, äh,

		verhaltensauffälligen Kinder oder behinderte Kinder in syrischen System und in deutschen System umgegangen? #00:33:50#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion c		127 B: Mhm, okay. Äh, ich fange erstmal mit Deutschland an. Hier in Deutschland gibt es das Recht für die Kinder, dass jedes Kind, ähm, muss in diese Schule, na. Also jedes Kind hat das Recht, die Schule zu besuchen. Und, ähm, außerdem es gibt auch hier in Deutschland besondere Schulen, ich glaube man nennt die Förderschule. #00:34:13#
		128 I: Genau, ja. #00:34:13#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion c		129 B: Es gibt zum Beispiel Sprachförderschulen oder, äh, Förderschulen, die wirklich nur für behinderte Kinder, ja, also ganz spezifisch sind. Ja, das heißt, wirklich jedes Kind besucht die Schule und jedes Kind bekommt von Lern-, ähm, von Lernmaterial oder, äh, von Lerninhalt unterschiedlich, weil muss wirklich, äh, angepasst sein. #00:34:40#
		130 I: Ja, Lehrpläne und sowas. #00:34:42#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion c		131 B: Ja, genau. Aber in Syrien, ähm, ich glaube, dass die normalen Schulen oder die städtischen Schulen, die verbieten das für die behinderte, äh, behinderten Kindern. Nicht jedes behindertes Kind darf die normale Schule besuchen. #00:34:59#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion der be		
		132 I: Okay. #00:35:00#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion der be		133 B: Aber es gibt, äh, auch private Schulen oder private, ähm, Plätze sozusagen, wo die, (.), die, äh. #00:35:10#
		134 I: Möglichkeiten auch. #00:35:11#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion c		135 B: Die, die Möglichkeiten, genau, dort angeboten werden, äh, die werden, also solche Kinder werden auch berücksichtigt und, ähm, die werden auch teilweise individuell unterstützt, ja. Also das ist immer unterschiedlich vom Kind zu einem anderen Kind. Es gibt Kinder zum Beispiel, die geistig behindert sind und es gibt, ähm, Kinder, die körperlich. #00:35:32#
		136 I: Körperlich. #00:35:32#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 6. Inklusion der be		137 B: Behindert sind, genau. Das, ähm, in Syrien wird berücksichtigt und ich glaube, man hat gute Chancen, na, solche Kinder in die Schule zu schicken. Das ist auch, ähm, möglich. Ja. #00:35:45#
		138 I: Okay. Wie wird an die Individualität in der Vorschule und die Grundschule in den beiden Länder gearbeitet? Also was kann man daraus voneinander lernen? #00:35:56#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 4. Individuali		139 B: Mhm, okay. Also ich glaube, hier in Deutschland erstmal, die Kinder lernen ab und zu, ähm, selbständig zu sein, na. Die lernen das durch die Aufgaben, die von, ähm, Lehrer, ja genau, von den Aufgaben, die sie von, entweder von der Schule oder vom Kindergarten bekommen, lernen die Kinder dann bisschen selbständig zu sein. Ich finde das, also in einer Seite, das ist schön, weil das Kind muss am Ende wirklich viele Sachen alleine schaffen, alleine erledigen, na, also das Kind muss wirklich gut denken, logisch denken, um irgendwelches Problem zu lösen. Äh, in einer andere Seite soll ich auch sagen, dass die Kinder müssen auch, ähm, diese Fähigkeit lernen, mit anderen Leben. Man kann zum Beispiel, ähm, nicht alles alleine schaffen, nicht alles, ähm, äh, erledigen. Da, ab und zu braucht man auch Hilfe, braucht man Interstützung. Und dann müssen die Kinder wirklich gut lernen, wie (.), wie kann man das machen. Wie kann ich Kontakt mit anderen Leute zum Beispiel haben, wie kann ich den kontaktieren und den, und den. Mit welche Wörter, mit welche, äh, zum Beispiel, ähm, Methoden, na, müssen die Kinder auch das lernen. Ich finde das auch ganz wichtig. In Deutschland zum Beispiel (.), ich denke, also beide, ähm, beide Seiten werden berücksichtigt. Ähm, in Syrien ist bisschen die Lage anders, hat etwas auch mit Kultur zu tun, na, also wir, wir sind sozusagen große Familien. Und jede Familie hat mehrere Kinder, nicht nur ein Kind. Das heißt, wenn irgendwas passiert, dann kann zum Beispiel der Vater oder die Mutter, äh, was, ähm, abschließen, na, wenn irgendwelches Problem passiert, dann, ähm, ja, also manchmal darf das Kind, äh, äh, zum Beispiel, ähm, was, äh (.), ja genau. Manchmal kann das Kind die Entscheidung treffen, äh, die Meinung äußern und manchmal, leider nicht. Weil, wie gesagt, da gibt es mehrere Kinder in der Familie, na, das heißt, die Mutter muss wirklich, ähm, äh, das Beste bringen sozusagen und deswegen, ähm, manchmal, wie gesagt, die Eltern müssen dann, äh, die Entscheidung treffen, na, was abschließen und so weiter. Ja, wie gesagt, die Kultur spielt eine sehr große Rolle mit dieser Entwicklung. #00:38:35#
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 4. Individuali		
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 4. Individualisierur		
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 4. Individuali		
OK.5. Organisatorisc ..UK. 5. 4. Individuali		

- 140 I: Ja. #00:38:36#
- 141 B: Ja. #00:38:36#
- 142 I: Vielen lieben Dank für Ihre Teilnahme, wir sind jetzt fertig. #00:38:40#
- 143 B: Mhm. #00:38:40#
- 144 I: Das war sehr nett von Ihnen. #00:38:42#
- 145 B: Ach, kein Problem. Ja, es hat mich auch gefreut und ich hoffe, dass dieses Gespräch auch, ähm, Sie helfen kann ((lacht)). #00:38:49#
- 146 I: Natürlich, auf jeden Fall, danke. #00:38:51#
- 147 B: Ja danke. #00:38:51#

## Codierung

Code System	Frequency
Code System	411
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder	33
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder > UK. 1.1. Interkulturelle Kompetenzen	2
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder > UK. 1.1. emotionale Kompetenzen	0
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder > UK. 1.1. fachspezifische Kompetenzen	0
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder > UK. 1.1. Soziale Kompetenzen	7
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder > UK. 1.1. Kognitive Kompetenzen	6
OK. 1. Individuelle Unterschiede der Kinder > UK. 1.2. Unterschiedliche Entwicklungsbedarfe	19
OK. 2. Unterstützung	23
OK. 2. Unterstützung > UK. 2.1. Lehrer	7
OK. 2. Unterstützung > UK. 2.3. Eltern	16
OK. 2. Unterstützung > UK. 2.2. Familie und Freunde	1
OK. 3. Gestaltung des Übergangs	46
OK. 3. Gestaltung des Übergangs > UK. 3.2. Rituale Einschulung	18
OK. 3. Gestaltung des Übergangs > UK. 3.1. Rituale Übergang	22
OK. 3. Gestaltung des Übergangs > UK. 3.3. Bedeutung des Begriffs Übergang.	6
OK. 4. Kooperation	48
OK. 4. Kooperation > UK. 4.3. Eltern- Schule	22
OK. 4. Kooperation > UK. 4.4. Schüler- Schüler	1
OK. 4. Kooperation > UK. 4.2. Lehrer-Schüler	15

OK. 4. Kooperation > UK. 4.1. Kindergarten-Grundschule	10
OK.5. Organisatorische Aspekte	61
OK.5. Organisatorische Aspekte > UK. 5.2. Jahrgangsgemischten Klasse	2
OK.5. Organisatorische Aspekte > UK. 5.3. Flexible Eingangsstufe	0
OK.5. Organisatorische Aspekte > UK. 5.4. Individualisierung	13
OK.5. Organisatorische Aspekte > UK. 5. 6. Inklusion der behinderten Kinder	22
OK.5. Organisatorische Aspekte > UK. 5.1. vorzeitige Einschulung	2
OK. 6. Verbesserungsvorschläge	9

## Anhang D: Transkriptionsregeln

(.)	Pausen < 5 Sekunden
(x)	Pausen in Sekunden (> 5)
Betont	Betont gesprochen
((lacht))	Para- und nonverbale Äußerungen werden in einer doppelten Klammer vermerkt
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
Unterrichts-	Wortabbruch
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkungen des Transkribierenden
Leichte Glättungen	Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweisen  Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke  Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus
(unverständlich)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerungen in der Klammer

## Anhang E: Muster der deduktive Inhaltsanalyse des Interview 1 nach Mayring

Fall	Zitat	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
Z. 22-25	„meiner Meinung nach können die Kinder lernen sich selbst zu organisieren, nur wenn wir und sowie die Eltern, das ermöglichen und fördern. Also wenn die Eltern immer alles für die Kinder machen, wie Ranzer packen und tragen oder immer die Kinder zu Schule bringen, dann wird natürlich die Selbständigkeit nicht funktionieren“	Für den Lehrer ist es wichtig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, einige Aufgaben alleine zu erledigen, um ihre Zuständigkeit zu stärken.	Die Wichtigkeit einiger Aktivität zur Verstärkung der Selbstständigkeit der Kinder	Individuelle Unterschiede der Kinder
Z. 47	„Also, einfach Moderation. Also den, um den Übergang ((ähm)) zu erleichtern, müssen wir, die Lehrkräfte, nicht nur die Kinder sondern auch ihre Eltern begleiten und manchmal beraten“	Der Lehrer drückte seine Meinung aus, dass die Rolle des Lehrers beim Übergang die Moderation und Begleitung sei.	Bereitschaft der Lehrkraft für die Begleitung der Kinder sowie der Eltern	Unterstützung
Z. 56-63	„kognitive oder soziale Kompetenzen. ((ähm)) Wir erwarten, dass die Kinder diese Fähigkeit mitbringen, dass sie, ((äh)) wie kann ich das sagen, sie sollten mit den anderen Schülern, mit den anderen Lehrkräfte umgehen. Das müssen sie schon gelernt haben. Feinmotorik finde ich auch wichtig. ((ähm)) Also wenn das Kind schon bereits auf Bewegungsfertigkeiten trainiert ist, dann, wenn es in der, wenn das Kind in die Schule kommt, dann hat er natürlich kein Problem damit, bei Schreiben, Zeichnen oder Ausschneiden“	Für den Lehrer sind die kognitiven und sozialen Kompetenzen sowie Feinmotorik wichtig beim Übergang	Wichtigkeit einiger Kompetenzen für die Bewältigung des Übergangs	Individuelle Unterschiede der Kinder
Z. 81-83	„Also ich denke nur, nur manche Fähigkeiten können durch solche, also, durch	Aus Sicht des Lehrers kann die	Schulärztliche Untersuchung ist nicht das einzige	Organisatorische Aspekte

	Untersuchungen ((äh)) geprüft werden. Aber die sozialen Kompetenzen, ja, kann man nur später durch Interaktion mit den anderen Kinder ((ähm)) getestet werden“	schulärztliche Untersuchung nicht alle Kompetenzen prüfen, die für den Eintritt in die Schule erforderlich sind.	Kriterium für die Feststellung der Schulfähigkeit eines Kindes	
Z. 103-105	„die Einschulung in Syrien erfordert keine komplizierten Schritte. ((ähm)) Eltern melden ihre Kinder einfach in der Schule an, und dafür gibt es ein Formular, ein Anmeldeformular, die ausgefüllt werden muss. Und dann erhalten die Kinder, die Eltern sorry, einen Anruf von der Schule. Um, okay, da, ob, wenn es eine, wenn es weitere Papiere gibt, die sie ausfüllen müssen. ich denke die Eltern, manche Eltern vor dem Anfang des Schuljahres, versuchen ihre Kinder, also dass ihre Kinder den Weg zur Schule üben“	Der Lehrer berichtete, dass die Einschulung in Syrien keine komplizierten Schritte erfordert und die Eltern die größte Rolle dabei spielen.	Die Rituale, die den Übergang oder die Einschulung begleiten, unterscheiden sich von Land zu Land.	Gestaltung des Übergangs/ Rituale
Z. 118	„Also diese Übergangsphase sollte den Kindern Spaß machen. ((ähm)) Dadurch, damit die Motivation und die Lernfreude höher wird.“	Laut des Lehrers soll der Übergangsprozess den Kindern Spaß machen. Motivation und Lernfreude sind auch wichtige Aspekte beim Übergang.	Die Bedeutung von Motivation und Lernfreude bei der Übergangsphase	Unterstützung oder Verbesserungsvorschläge
Z. 121-122	„Wichtig finde ich auch die Kooperation zwischen dem Kindergarten und die, und der Grundschule. Ein Beispiel dafür ist die, diese, der Besichtigungsbesuch zur Grundschule. Was in Syrien nur im Prestige, vor allem privaten Schulen, möglich ist“.	Der Lehrer betonte die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule.	Wichtigkeit der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule	Kooperation
Z. 136				

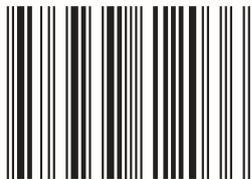
	<p>„in Deutschland erwarten die Grundschullehrer, dass die Kinder soziale oder feinmotorische Fähigkeiten mitbringen. Also Umgang mit den anderen Kindern, mit den Lehrern, auch dass sie mit, dass sie selbständig und erfolgreich mit Problemen und Entwicklungsaufgaben umgehen können. ((äh)) Aber in Syrien, ((äh)) gibt es diese Form der Kooperation leider nicht .</p>	<p>Er wies darauf hin, dass es in den öffentlichen Schulen in Syrien keine Möglichkeit zur Zusammenarbeit gibt.</p>		
Z. 128-129	<p>„Es gibt aber Ausnahmen. Also für die Kinder der Lehrkräften. ((ähm)) Mit fünf Jahren dürfen sie in die erste Klasse antreten, aber als Anhörer. ((ähm)) Ich habe auch gelesen, dass es jetzt in Syrien einen Plan gibt, dass noch ein Plan oder dass ein Versuch, ich bin noch nicht sicher, aber dass es ((ähm)) eine Vorklasse in jeder, in jeder Grundschule gibt“ .</p>	<p>In Syrien gibt es offiziell keine flexible Einschulung. Ausnahmen gibt es nur für bestimmte Kinder.</p>	<p>Es gibt ein einziges Modell beim Schuleintritt in Syrien.</p>	<p>Organisatorische Aspekte</p>
Z. 141	<p>„in Syrien ist es so, ((ähm)) aus sozialen und traditionellen Gründen haben die Schüler großes Respekt für die Lehrkräfte, für die Lehrer. in Grundschulen sind die meisten Lehrkräfte Frauen. In einer Klassenzimmer gibt es 30 bis 40 Schüler. Und mit diesen großen Anzahl der Kinder, müssen die, die Lehrkräfte sehr streng sein, um den Kindern Disziplin beizubringen. , in Deutschland lernen die Schüler ihre Lehrerin also vor dem Beginn der Schule. Und durch die gemeinsamen Aktivitäten, wird die Beziehung meiner Meinung nach, also, lockerer und freundlicher“.</p>	<p>Der Lehrer beschrieb die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als auf Respekt basierend. Er wies darauf hin, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte Frauen seien und sie etwas streng sein sollten, während die Beziehung in Deutschland freundlicher und flexibler zu sein scheint.</p>	<p>Vergleich der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in den beiden Ländern. Die meisten Lehrkräfte in der Grundschule in Syrien sind Frauen. Gegenseitiger Respekt ist wichtig in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Die Art der Schule spielt eine Rolle bei der Bestimmung der Form der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern.</p>	<p>Kooperation</p>

Z. 144	„Also hier denke ich, ((äh)) ist die Rolle der Eltern, um die Ängste ihrer Kinder zu mindern. Ich denke die wichtigste Aufgabe der Eltern in dieser Phase, ist die emotionale Unterstützung, Bestärkung von oder Verstärkung von Selbstvertrauen und Selbstständigkeit“.	Der Lehrer hob die Rolle der Eltern in der Übergangsphase hervor.	Eltern spielen eine große Rolle im Übergangsprozess.	Unterstützung + Kooperation
Z. 148	„da versuche ich, ihre Ängste abzubauen, indem ich sie also angemessen darüber informiere, ((ähm)) wie ((äh)), wie es in der erst- oder was in der ersten Klasse gemacht wird, ((ähm)), dass wir uns um ihre Kinder kümmern“.	Der Lehrer beschrieb die Art der Beziehung zwischen ihm und den Eltern.	Der Lehrer spielt eine Rolle dabei, die Ängste der Eltern zu lindern.	Kooperation
Z. 155	„diese Pflicht, die die Eltern hier in Deutschland haben, dass die Schule in derselben Klasse- der selben Straße oder derselben Umgebung sein muss, gibt es bei uns in Syrien nicht .	Der Lehrer zeigte, dass es in Syrien keine Pflicht wie in Deutschland gibt, dass die Schule vor Ort sein muss.	Die freie Schulwahl gibt es in Deutschland nicht.	Organisatorische Aspekte
Z. 166-170	in Deutschland können die behinderten Kinder die regulären Sy- äh Schulen besuchen. Ich denke es gibt ein Gesetz schon, ((ähm)) seit vielleicht zehn Jahren, ((äh)) es geht um die Inklusion der behinderten Kinder oder die Kinder mit special education needs Bildungsbedürfnissen, ja, in die, in der regulär-, äh reguläre Schulen“.	Der Lehrer wies darauf hin, dass es in Syrien anders als in Deutschland keine Möglichkeit gebe, behinderte Kinder in öffentlichen Schulen zu integrieren. Er drückte seinen Wunsch aus, diese Gelegenheit zu bieten.	Die Notwendigkeit, Kinder mit Behinderungen in öffentlichen Schulen einzubeziehen.	Organisatorische Aspekte
Z. 183-188	„Beispiel in der Schule wo ich gearbeitet habe, hatten wir einige Kinder mit Bildungsbedürfnissen und Lernschwierigkeiten. Aber wir hatten auch, ((ähm)) also Sonderpädagogen, die mit diesen Kinder gearbeitet hat. ((ähm)) (.) Und wie ich bereits gesagt habe, das ist nur in privaten, in privaten Schulen,			

	<p>in Prestige, vor allem privaten Schulen. ((ähm)) Leider ist das in städtlichen Schulen nicht möglich“.</p>			
Z. 210-212	<p>„hier spielt die Kultur eine sehr große Rolle. Also hier spreche ich von, also Individualismus versus Kollektivismus“.</p> <p>„ Ich finde es natürlich gut und sehr wichtig, dass die Kinder lernen, ihre Aufgaben, also selbständig zu erledigen. Als Lehrkräfte ist auch, ist das auch unsere Aufgabe, das ist auch unsere, unser Ziel, das zu fördern, so wie bereits besprochen. ((Ähm)) Aber, und wie, das ist ein sehr großes Aber, ich mag es nicht, wenn die Kinder, zum Beispiel wie hier in Deutschland, das lernen oder mitbekommen irgendwie, dass sie das Zentrum des Universum sind. Also bei uns ist es ganz anders“.</p> <p>„Bei uns lernen die Kinder, dass wir, also miteinander leben, füreinander leben. Alles was wir machen, machen wir für die Familie. Also für die kleine Familie, für die große Familie und danach natürlich für die Gesellschaft. das Problem bei uns ist, dass ist mit der Hierarchie. Das System bei uns ist irgendwie aufgebaut, also die Mit-, Mitaufgaben und Pflichten, die von oben nach unten gehen“.</p> <p>„Das Schulsystem ist einfach nur ein Beispiel dafür, dass es zentralisiert die Aufgaben, die Lehrpläne in allen Schulen, in allen städtlichen Schulen, auch privaten Schulen, sind gleich. Die Schulleitung darf nichts</p>	<p>Der Lehrer findet, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema „individuell und kollektiv“ mit der Kultur und Natur des Landes zusammenhängt.</p>	<p>Individualismus und Kollektivismus sind relativ und beide sind im Lernprozess wesentlich.</p>	<p>OK. 5 Organisatorische Aspekte/ UK. 5.4. Individualität/ UK. 5.5. Kultur</p>

	ändern ohne die Zustimmung von Bildungsministerium“ .			
--	--	--	--	--

ISBN 978-3-7376-1203-6



9 783737 612036 >