

**Schriftenreihe der Arbeitsstelle
Pädagogische Lesungen
an der Universität Rostock**

Ausgabe 17

Jahrgang 2022

1.4.2022

ISSN 2627-9568

<http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>

Katja Koch & Kristina Koebe

**Der Übergang vom Kindergarten zur Schule in der DDR im Spiegel
der Pädagogischen Lesungen**

*The Transition from Kindergarten to School in the GDR as
Reflected in Pedagogical Readings*

Zusammenfassung

Dass dem Transitionsprozess von vorschulischen Institutionen in die Schule eine immense Bedeutung zugemessen werden muss, ist international unumstritten. Nicht ganz so einig ist man sich darüber, wie genau dieser Übergang gestaltet werden sollte und in welchem Maße Kindertagesstätten als schulvorbereitende Einrichtungen definiert werden.

Der folgende Beitrag fokussiert die stark kontrastierende Entwicklung in der DDR. Anhand eines Konvoluts von 22 Erfahrungsberichten (Pädagogischen Lesungen) aus den Jahren 1963 bis 1988 wird dargestellt, welche Gelingensbedingungen für den Transitionsprozess bereits vor Jahrzehnten in der Praxis der DDR-Kindergartenpädagogik identifiziert und gezielt mit pädagogischem Handeln unterlegt wurden.

Abstract

That the transition process from preschool institutions to school must be accorded immense importance is an international consensus. However, there is less agreement on how exactly this transition should be designed and to what extent day care centers should be defined as school-preparatory institutions. The following article focuses on the strongly contrasting development in the GDR. On the basis of a collection of 22 field reports (pedagogical readings) from the years 1963 to 1988, it is shown which conditions for success for the transition process were already identified decades ago in the practice of GDR kindergarten pedagogy and specifically underpinned with pedagogical action.

1. Einleitung

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt eine der bedeutendsten Statuspassagen in der Entwicklung eines Kindes dar. Obgleich diese Erkenntnis unzweifelhaft als Konsens bezeichnet werden kann, hat sich die pädagogische Diskussion um die Gestaltung des Übergangs- oder auch Transitionsprozesses in der Bundesrepublik erst Anfang der 2000er Jahre mit dem unerwartet schlechten Abschneiden deutscher Schüler*innen in internationalen Vergleichsuntersuchungen deutlich intensiviert (Sauerhering & Stolzenbacher, 2013, S. 5; Kluczniok & Roßbach, 2014, S. 1). Ein Dreh- und Angelpunkt in der fachwissenschaftlichen Diskussion und in der Praxis der Frühpädagogik ist die Frage, inwieweit dem Kindergarten eine schulvorbereitende Aufgabe im Sinne zu fördernder Kompetenzen zukommt (z.B. Sauerhering & Stolzenbacher, 2013, S. 7-12).

Die Entwicklung der Kindergartenpädagogik in der DDR bildet einen interessanten Kontrast zur administrativen und inhaltlichen Gegenwart Deutschlands, denn in der DDR hatte der Kindergarten gesetzlich ganz klar und unmissverständlich eine *schulvorbereitende* Funktion, was sich nicht nur im grundlegenden „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965), sondern auch in der fachlichen Diskussion widerspiegelt (z. B. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, 1973; Dönitz, 1982).

Die bildungshistorische Forschung zum Thema Kindergartenpädagogik in der DDR zeichnet jedoch ein ambivalentes Bild: Einerseits würdigt man die gute Versorgungssituation mit Plätzen, andererseits zeichnet man das Bild einer frühen kollektiven Erziehung zum*r Staatsbürger*in, das wenig Raum für individuelle Entwicklungsverläufe, Neigungen oder Interessen lässt (vgl. hierzu auch Geiling, 1999). Der hiermit vorgelegte Beitrag greift diese Diskussion nicht auf, sondern geht der Frage nach, auf welche Weise in den DDR-Kindergärten und -Schulen der Transitionsprozess thematisiert und durch die professionellen Akteur*innen begleitet und erfolgreich bewältigt wurde. Welche pädagogischen Maßnahmen erachtete man für ein Gelingen des Transitionsprozesses als sinnvoll? Welche Akteur*innen waren in welcher Weise an deren Realisierung beteiligt? Anhand eines Teilkorpus der Pädagogischen Lesungen wird nachvollzogen, wie die Umsetzung vor Ort aus Sicht der Praktiker*innen verlaufen sollte bzw. verlief¹ und wo man Herausforderungen identifizierte. Dabei wird die Institution Schule als Einrichtung verstanden, in der Lehrer*innen und Hortner*innen in enger Abstimmung miteinander für die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder an Vor- und Nachmittagen zuständig waren und sich über die Ausgestaltung des hier relevanten ersten Schuljahres miteinander verständigten. Die anhand der Pädagogischen Lesungen eruierten Gelingensbedingungen formulieren aus Schulperspektive jedoch primär die Lehrer*innen, da ein Gelingen des Schuleinstiegs sich primär als erfolgreiche Unterrichtsbewältigung der Kinder verstand, auf die es im Kindergarten vorzubereiten galt.

Ausgangspunkte dieser Analyse sind die in schulpolitischen Dokumenten und gesetzlichen Bestimmungen formulierten Vorgaben für die schulvorbereitende Tätigkeit von Kindergärten. Darauf aufbauend erfolgt die Betrachtung der praktischen pädagogischen Ausgestaltung der Transitionsphase vom Kindergarten in die Schule in der DDR. Für diesen Übergang sind die Pädagogischen Lesungen eine wertvolle und bis dato ungenutzte Quelle, da sie sehr konkrete Erfahrungen praktisch tätiger pädagogischer Fachkräfte im Alltag der Einrichtungen dokumentieren (Koch et al., 2019). Der Beitrag illustriert, welchen Niederschlag die offiziellen Verlautbarungen und bildungspolitischen Dokumente sowie die einschlägige pädagogische Literatur tatsächlich in den Schulen und Kindergärten fanden. Damit soll er dazu beitragen, ein

¹ Zum Grad der Abbildung von Arbeits- und Unterrichtswirklichkeit in den Pädagogischen Lesungen siehe u.a. Koch et al, 2019.

differenzierteres Bild der praktischen Problemlösestrategien rund um den Transitionsprozess zu zeichnen.

2. Das Format Pädagogische Lesungen

Der Begriff der Pädagogischen Lesungen steht für eine in der DDR seit den 1950er Jahren bildungspolitisch initiierte, institutionalisierte Form des Erfahrungsaustausches von Pädagog*innen. Seit den 1960er Jahren systematisch zu einem wichtigen Baustein des DDR-Weiterbildungssystems entwickelt, umfasst das Format nicht nur die schriftliche Fixierung pädagogischer und didaktischer Erfahrungen, sondern auch deren Aufbereitungen zu Präsentationen. Diese werden auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene Bestandteil einer systematischen und zentralisierten Weiterbildung der DDR-Pädagog*innen (zu den „Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen“ siehe Koch et al., 2019). In beiden Ausformungen, der schriftlichen und der mündlichen, geht es um die Unterbreitung innovativer Vorschläge zur Bildungs- und Erziehungspraxis durch Pädagog*innen selbst, und zwar mit dem Ziel, Fachkolleg*innen Anregungen und Hinweise für deren pädagogische Arbeit zu geben.

Dem Format „Pädagogische Lesungen“ wird fachlich und bildungspolitisch ein enormer Stellenwert beigemessen. Bevor die niedergeschriebenen Erfahrungen popularisiert und für einen Verleih bzw. für die öffentliche Vorlesung zugelassen werden, durchlaufen sie einen zentralistisch organisierten Begutachtungsprozess durch eine Jury aus Fach- und Bildungswissenschaftler*innen, Bildungsfunktionär*innen und Praktiker*innen (siehe Koch et al., 2019). Autor*innen von Lesungen, die diesen Selektionsprozess erfolgreich absolviert haben, erhalten zudem eine finanzielle Anerkennung. Sowohl in die Initiierung und Betreuung der Niederschriften als auch in die Organisation von Begutachtung und Distributionsveranstaltungen auf Kreis- und Bezirksebene² sind die Organe der staatlichen Schulaufsicht involviert. Auf nationaler Ebene arbeiten das Ministerium für Volksbildung (MfV) und ihm direkt nachgeordnete Einrichtungen wie das Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) Ludwigsfelde und die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) an der Bewertung und Popularisierung des Formates mit (siehe Koch et al., 2019; Koch & Linström, 2020). Als Finanzier des Gesamtprozesses fungiert die im Freien Deutschen Gewerkschaftsbund (FDGB) organisierte Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (GUE). Die *Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen* werden als Veranstaltung, auf der die Autor*innen schließlich die auf nationaler Ebene zu verbreitenden Lesungen vortragen, durch alle wesentlichen pädagogischen Fachverlage begleitet. Sogar über die Fachdiskurse hinaus nimmt die Presse regelmäßig von ihnen Notiz, so unter anderem die großen Tageszeitungen wie das „Neue Deutschland“ und die „Junge Welt“ und sogar die Hauptnachrichtensendung der DDR namens „Aktuelle Kamera“.

Der zur Umsetzung des Formats betriebene Aufwand ist enorm – nicht nur fachlich-organisatorisch, sondern auch finanziell: So verzeichnen beispielsweise überlieferte Dokumente aus dem Jahr 1980 einen für Prämienzahlungen aufgewendeten Betrag von 121.000 Mark und Kosten für die Durchführung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen an den verschiedenen Veranstaltungsorten in Höhe von 250.000 Mark (Koch et al., 2019; Wähler & Hanke, 2019, Hübner, 2022). Nicht weniger bemerkenswert ist die intensive Rezeption der Lesungen – sowohl als Vorlesungen, dokumentiert in den Teilnehmer*innenzahlen entsprechender Weiterbildungsformate, als auch als Niederschriften. Die Ausleihzahlen der in der Zentralbibliothek bereitstehenden Texte erhöhen sich von ca. 200 pro Jahr Mitte der 1960er Jahre bis auf 12.486 Ausleihen im Jahr 1988 (Wohlert, 1972, S. 12; Stolz, 2004, S. 73; Wähler & Hanke,

² Pädagogische Kreiskabinette (PKK) und Bezirkskabinette für Unterricht und Weiterbildung (BUW).

2019, S. 7). Die dokumentierte Teilnehmer*innenzahl der *Zentralen Tage*, die ab Anfang der 1980er Jahre dezentral an sieben Veranstaltungsorten stattfinden, steigt ebenfalls stetig und beläuft sich in den letzten DDR-Jahren auf bis zu 1.000 Personen pro Jahr. Nicht zuletzt publizieren ZIW und GUE alljährlich eine Zusammenstellung von Auszügen ausgezeichneter Lesungen in 10.000 kostenlos verteilten Exemplaren.

Alle von der Jury als erfolgreich ausgewählten Pädagogischen Lesungen werden bis 1989 in der Pädagogischen Zentralbibliothek im Haus des Lehrers in Berlin gesammelt. Mit deren Schließung geht das Konvolut von ca. 9.500 Lesungen in den Bestand der Bibliothek für Bildungswissenschaftliche Forschung (BBF) am DIPF (Berlin) über.³ Die erhaltenen Niederschriften (im Folgenden *Lesungen*) umfassen thematisch alle Bereiche des DDR-Bildungs- und Erziehungswesens (Kindergarten, allgemeinbildende Schulen, Hilfsschulen, Berufsschulen, außerschulische Erziehung). Sie behandeln sowohl didaktische als auch methodische oder erzieherische Fragen. Der Umfang einer Pädagogischen Lesung beläuft sich in der Regel auf 30 bis 50 Seiten, viele verfügen zudem über ausgedehnte Anhänge mit selbstgestalteten Unterrichtsmaterialien, Bildern, gelegentlich sogar Folien oder Diapositiven. Ebenso sind darin Auswertungen selbst erhobener statistischer Daten und einige Tonaufzeichnungen zu finden.

Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Quellen hat erst in jüngster Zeit in größerem Rahmen stattgefunden (u.a. Wähler & Hanke 2019; Hübner 2021, im Druck) und ist in wenigen Bereichen erfolgt⁴, zum vorschulischen Bereich ist bis dato keine Bearbeitung bekannt.

3. Fragestellungen & Methodik

Der hiermit vorgelegte Beitrag stellt der Betrachtung der Pädagogischen Lesungen zum Übergang vom Kindergarten in die Schule und den Hort, in diesem Kontext als Übergangs- oder Transitionsprozess bezeichnet, eine zusammenfassende Beschreibung des administrativen Kontextes voran, um die Arbeitszusammenhänge der Autor*innen sichtbar zu machen. Die anschließende Analyse der Pädagogischen Lesungen konsultiert diese Zusammenfassung als ein gewisses Abbild der praktischen Ausgestaltung des Transitionsprozesses, da sie von diesen aktiv pädagogisch begleitenden Fachkräften in Kindergarten, Schule und Schulhort verfasst wurden. Insofern erlaubte eine Beschäftigung mit jenen Pädagogischen Lesungen, die sich dem Übergang vom Kindergarten zur Schule widmen, die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen:

1. Wie wird der Transitionsprozess in DDR-Kindergärten, -Schulen und -Horten ausgestaltet, d.h., welche pädagogischen und didaktischen Formate nutzte oder entwickelte man hier, um dessen Gelingen zu ermöglichen?
2. Welche interinstitutionellen Kooperationen beschreiben die Lesungen und welche Rollenerwartungen an jede der daran beteiligten Einrichtungen werden formuliert?
3. Wo sieht man besondere Herausforderungen und inwiefern werden hierfür Lösungsvorschläge unterbreitet, die eine Bewältigung begünstigen?

Ausgehend von einer entsprechenden Ausleuchtung der pädagogischen Ausgestaltung des Transitionsprozesses in der DDR auf der Basis der Pädagogischen Lesungen richtet der Beitrag abschließend den Blick auf die aktuelle Ausgestaltung. In einer abschließenden komparativen

³ Bei einer elektronischen Suche werden 9.405 Treffer angegeben, in einer separat existierenden tabellarischen Auflistung finden sich 9.619 Titel – noch immer befinden sich offenbar einige unerkannte Dubletten im Bestand.

⁴ Siehe hierzu insbesondere die Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, exemplarisch: Koch und Koebe (2019), Koch und Linström (2020a), Koch und Koebe (2020b), Lanz (2020), Koch und Decker (2021). Ein früher Überblick findet sich bei Schiller (1994), ein späterer bei Wähler und Hanke (2019).

Betrachtung geht er vor allem folgenden Fragen nach: Welche Kooperationsformen werden gegenwärtig (international) empfohlen? Wo gibt es zu DDR-Zeiten ähnliche Bestrebungen, wo ggf. auch solche, die für die heutigen Bemühungen gewinnbringend sein könnten? Lassen sich Herausforderungen benennen, vor denen die Fachkräfte damals wie heute standen bzw. stehen, und inwiefern ähneln sich Lösungs Ideen?

Das diesen Untersuchungen zugrunde gelegte Gesamtkonvolut umfasst die fast 9.500 erhaltenen Pädagogischen Lesungen aus dem Entstehungszeitraum von 1961 bis 1989. Mittels Titelanalyse wurden aus diesen zunächst jene ausgewählt, die sich thematisch dem Kindergarten zuordnen lassen. Als relevant wurden dabei die Lesungen erachtet, deren Titel die Begriffe Kindergarten, Kindergärtner*in, Vorschule, Vorschulkind und (jüngere, mittlere, ältere) Gruppe sowie deren grammatische Formen und Komposita beinhalteten. Das auf diese Weise eingegrenzte Teilkorpus umfasst insgesamt 530 Schriften, aus denen nun in einem zweiten Schritt jene ausgewählt wurden, die sich ihrem Titel nach explizit auf die Kooperation der verschiedenen Ebenen (Kindergarten-Schule/Hort) beziehen. In diesem Konvolut noch enthaltene Lesungen, die sich explizit mit dem Aufnahmeverfahren in Hilfsschulklassen beschäftigen, wurden in diesem Kontext nicht berücksichtigt, weil sie eine spezifische Situation betrachten, in der andere Institutionen und Akteur*innen mit veränderten Zielstellungen kooperieren. Die solcherart vorgenommene, sukzessive Eingrenzung führte zu einem Gesamtkonvolut von insgesamt 25 Pädagogischen Lesungen, von denen 22 zur weiteren Analyse des Textes zur Verfügung standen. Das Konvolut umfasst den Zeitraum von 1963 bis 1988 und damit fast den gesamten Zeitraum, in denen in der DDR Pädagogische Lesungen verfasst und veröffentlicht wurden.⁵ Nachfolgend werden alle relevanten Lesungen in einer Übersicht zusammengeführt, um darüber das Korpus inhaltlich genauer zu konturieren. Die chronologische Auflistung der Texte macht eine Häufung von Lesungen zum Thema jeweils Anfang der 1960er und Anfang der 1970er Jahre sichtbar, wobei sich diese nicht zu bestimmten bildungspolitischen Ereignissen in Beziehung setzen ließen. Nicht auszuschließen ist, dass zu diesen Zeiten von zuständigen Fachberater*innen oder Kreiskabinetten verstärkt Informationsdefizite bei den Fachkolleg*innen eruiert und gezielt entsprechende Lesungen angefragt wurden. Dieser Teil des Entstehungsprozesses lässt sich jedoch rückblickend nur schwer rekonstruieren, weil hierzu keine schriftliche Kommunikation überliefert ist – es konnten also bislang lediglich Thesen gebildet werden. Die hier formulierte basiert auf der von der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock aus Zeitzeug*innenbefragungen entwickelten Beobachtung, dass die Initiator*innen (i.d.R. Pädagogische Kreiskabinette oder Fachberater*innen – siehe u.a. Koch & Koebe, 2021) mit Lesungen oft auf konkrete identifizierte Weiterbildungsbedarfe zu reagieren versuchten.

Tabelle 1: Pädagogische Lesungen, die sich mit der Transition Kindergarten-Schule beschäftigen

Signatur	Verfasser*in/Beruf	Titel	Jahr
PL216a	Richter, Toni [Kindergärtnerin]	Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten	1963
PL148a	Moosbach, Margot [Kindergärtnerin]	Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten	1963
PL403	Thieme, Birgit [Unterstufenlehrerin]	Die planmäßige Fortführung der Erziehungsarbeit der ältesten Gruppe des Kindergartens im 1. Schuljahr	1963

⁵ Zur Konturierung dieses Zeitraums, aber auch zu den Vorformen der Pädagogischen Lesungen in den 1950er Jahren, siehe u.a. Wähler und Hanke (2019), Koch et al. (2019).

PL24*	Graentzdoerfer, Lilli [Beruf nicht bekannt]	Über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten bei der Vorbereitung der Schulanfänger auf die Schule	1963
PL2385	Vogel, Ruth Lüdtke, Elke [Unterstufenlehrerinnen]	Probleme und Erfahrungen bei der Sicherung eines kontinuierlichen Übergangs der Schulanfänger von der Vorschulerziehung zur ganztägigen Bildung und Erziehung	1971
PL2107	Wötzel, Sigrid [Unterstufenlehrerin]	Wie versuchten wir durch zielgerichtete Arbeit mit den Lernanfängern, den Eltern, Lehrern und Erziehern vor Beginn der 1. Klasse, günstige Voraussetzungen für den Anfangsunterricht zu schaffen?	1971
PL2479	Kunert, Gisela Wendel, Monika Fleischer, Nora [Kindergärtnerinnen]	Zum Anteil der Gruppenerzieherin an der Steigerung der Effektivität der Familienerziehung zum Zeitpunkt der unmittelbaren Schulvorbereitung der ältesten Gruppe	1972
PL2598a	Witte, Gisela Simdorn, Renate Brodik, Margarete [Unterstufenlehrerinnen]	Der Übergang vom Kindergarten in die Schule und in den Hort: Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus unserer Arbeit	1972
PL2558	Kattner, Karin Nowak, Christa [Unterstufenlehrerinnen]	Einige Erfahrungen bei der Gestaltung eines kontinuierlichen Übergangs vom Kindergarten in die Schule	1972
PL2476	Ehrecke, Heidemarie Jänecke, Ingrid Kokel, Edith Peucker, Christa Stumpf, Marie [Unterstufenlehrerinnen]	Probleme der Komplexität beim Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung und Erziehung	1972
PL2711*	Zachow, Gisela [Beruf nicht bekannt]	Wie gestalten Lehrer und Erzieher die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten und in der Anfangsklasse, damit alle gesunden Kinder das Ziel der 1. Klasse erreichen?	1972
PL3193	Blödtner, Isolde Hoffrichter, Ingrid Winkler, Andrea [Unterstufenlehrerinnen]	Erfahrungen bei der Arbeit mit schwachschulfähigen Kindern bei der Vorbereitung auf den Eintritt in die Schule	1974
PL4573	Koch, Ilka [Horterzieherin]	Der Beitrag unseres Schulhortes zur Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten zur POS	1977
PL5074	Möhrke, Rita [Kindergärtnerin]	Meine Erfahrungen in der gemischten Gruppe bei der Erziehung der Kinder zu Disziplin, Ordnung und Selbständigkeit in Vorbereitung auf die Schule	1978
PL5464a	Wißwedel, Renate [Unterstufenlehrerin]	Wie durch die Sicherung eines harmonischen Übergangs von der Vorschulerziehung zum Anfangsunterricht sowie durch die Schaffung günstiger materiell-technischer Voraussetzungen für den Anfangsunterricht eine höhere Qualität der Erziehung und Bildung in der 1. Klasse erreicht wird	1979

PL5851	Schmidt, Annette [Kindergärtnerin] Schlothauer, Christa [Hortlerzieherin] Fischer, Elke [Unterstufenlehrerin]	Die Zusammenarbeit von Kindergärtnerin, Horterzieherin und Unterstufenlehrerin in Klasse 1 beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Schule	1980
PL81-036	Hoffman, Ingrid [Hortlerzieherin]	Unsere Erfahrungen bei der Sicherung eines kontinuierlichen Übergangs vom Kindergarten zur 1. Klasse der polytechnischen Oberschule unter besonderer Berücksichtigung der Potenzen der Vorschulerziehung und der pädagogischen Arbeit des Hortes für die Erziehung der Kinder zum selbständigen und verantwortungsbewußten Handeln	1981
PL81-002	Zybell, Christina [Unterstufenlehrerin]	Erfahrungen in der Einschulungspraxis beim Übergang vom Kindergarten zur Schule	1981
PL82-04-02	Klinger, Ernst [Päd. Kreiskabinett] Goldhahn, Eva Thomas, Marianne Matthe, Helga [Fachberaterinnen Unterstufe] Stephan, Brigitte [Fachberaterin Hortlerziehung] Tschiche, Brigitte [Fachberaterin Vorschulerziehung]	Wie erkennen und überwinden wir zeitweiliges Zurückbleiben einzelner Kinder in der Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Kindergarten zur Schule?	1982
PL82-07-03*	Hemann, Ute [Beruf nicht bekannt]	Erfahrungen der Horterzieher der POS Langendorf und der Erzieherinnen des Kindergartens Langendorf beim Übergang vom Kindergarten zur Schule	1982
PL84-13-12	Eichler, Sybille [Unterstufenlehrerin]	Meine Erfahrungen, alle Kinder meiner Gruppe im Kindergarten gut auf die Schule vorzubereiten	1984
PL84-09-41	Derwein, Annegret [Päd. Kreiskabinett]	Erfahrungen und Vorgehensweisen bei der Früherfassung und Früherziehung entwicklungsauffälliger Vorschulkinder	1984
PL85-13-17	Galonski, Rosemarie [Fachberaterin Unterstufe]	Erfahrungen zum erfolgreichen Schulbeginn unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und der Forschungsgruppe „Prophylaktische Diagnostik“ aus der Sicht des Fachberaters	1985
PL85-03-04	Scholz, Hedwig [Unterstufenlehrerin]	Das gemeinsame Wirken von Lehrerinnen, Horterzieherinnen und Kindergärtnerinnen zur Entwicklung der Schulfähigkeit aller Kinder und die planmäßige Weiterführung dieses Prozesses durch beide Unterstufenpädagogen in Klasse 1	1985
PL88-10-35	Kuhrig, Helgard [Unterstufenlehrerin]	Wie bereiten wir die Kinder auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule vor?	1988

Tabelle 1: Pädagogische Lesungen zum Thema Übergang Kindergarten-Schule-Hort (*=Text stand zur weiteren Analyse nicht zur Verfügung)

4. Die bildungspolitischen Anforderungen an und Rahmenbedingungen für den Transitionsprozess

Bereits mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 wird der Kindergarten aus dem sozial-fürsorgerischen Bereich herausgelöst und der demokratischen Einheitsschule als Vorstufe zugeordnet. Damit gehört er administrativ dem Ministerium für Volksbildung an. Schon in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg soll er einerseits eine Betreuungsfunktion erfüllen, also möglichst viele Frauen für den Arbeitsprozess freistellen, andererseits aber auch einen Beitrag zu einer verbesserten Volksbildung leisten (Roßbach & Spieß, 2019, S. 413). Hier dürfte auch eine wichtige Rolle gespielt haben, dass man eine solche kollektive Betreuung schon ab dem frühen Kindesalter schnell als Möglichkeit zur (ideologischen) Persönlichkeitsformung identifizierte (Lost, 1993, S. 9). Das ist kein abwegiger Wunsch angesichts des geistigen Erbes der Jahre vor 1945, mit dem auch die DDR zu kämpfen hat, ohne dies jedoch öffentlich zu thematisieren. Formell konsolidiert wird dieser Anspruch ein Jahrzehnt später, als im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ (1959, § 13) eine schulvorbereitende Aufgabe der Kindergärten klar definiert wird. Im weitere sechs Jahre später verabschiedeten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965, § 2,2) werden Kindergärten als grundlegender *Bestandteil* des Bildungssystems eingeordnet. Laut § 11 (1) obliege es ihnen, Kinder „in einer ihren Kräften und Fähigkeiten angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten“. Die Erzieher*innen haben dabei nach einem staatlichen Bildungs- und Erziehungsplan zu arbeiten (§11(2)). Eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule wird ebenso als essentiell betrachtet wie die Kooperation mit den Eltern. Da es in der DDR zwar eine Schulpflicht, jedoch keinen obligatorischen Kindergartenbesuch gibt, verfügt man zudem, dass die örtlichen Organe für die Durchführung von Spiel- und Lernnachmittagen zu sorgen hätten, „um Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, im Jahr vor Beginn ihrer Schulpflicht, auf die Schule vorzubereiten“ (§ 12).⁶

Verbindliche Vorgaben für die so fundierte Arbeit in den Kindergärten der DDR liefert von 1968 bis 1989 der sog. Bildungs- und Erziehungsplan. Dessen Verabschiedung im Jahre 1967 ist eine umfangreiche Diskussion vorausgegangen, die von der Kritik an einer – deutlich an sowjetischen Vorbildern ausgerichteten – zu starken Verschulung des Vorschulbereichs geprägt ist und darin mündet, dass die Erprobung einer ersten Variante des Bildungs- und Erziehungsplans in den frühen 1960er Jahren fehlschlägt. Man kommt zu der Einsicht, dass weder „Planungsform in der Schule noch der Unterricht schematisch auf den Kindergarten übertragbar“ seien und es darum gehen müsse, „die Spezifik des Kindergartens gegenüber der Schule und das besondere Verhältnis von Spiel, Arbeit und Lernen im Vorschulbereich deutlicher werden zu lassen“ (Lost, 1993, S. 9). Dennoch betont der Bildungs- und Erziehungsplan, wie wichtig es sei, „die gesamte Vorschulzeit

⁶ Genauer wird auf die Aufgaben im Transitionsprozess in der „Anordnung über die Sicherung einer festen Ordnung in den Einrichtungen der Vorschule Erziehung“ (Kindergartenordnung) vom 16. August 1968 in § 13 eingegangen. Demnach ist die Leitung von Kindergärten verpflichtet, die regelmäßige Zusammenarbeit mit der Schule sicherzustellen, um den Kindern dadurch einen kontinuierlichen Übergang von einer Einrichtung zur anderen zu gewährleisten. § 16 schreibt vor, dass die Gruppenleitung der älteren Gruppe eng mit der Schule zusammenarbeiten soll, in die die meisten Kinder ihrer Gruppe eingeschult werden. Die „Kindergartenordnung“ (§ 16) schreibt zudem vor, dass die Gruppenleitung die Schulfähigkeit ihrer Kinder zu beurteilen und die Beurteilung und den Entwicklungsbogen der zuständigen Schule zu übergeben hat. Die Unterstufenlehrer und Horterzieher sollen laut „Gemeinsamer Empfehlungen zur Verbesserung der Einschulungspraxis“ (25. März 1969) im Verlauf des letzten Jahres vor der Einschulung benannt werden. Sie sollten in Vorbereitung der Schulaufnahme vielfältige Möglichkeiten nutzen, um die Kinder kennen zu lernen, zum Beispiel im Rahmen von Hospitationen im Kindergarten sowie bei evtl. stattfindenden Spiel- und Lernnachmittagen.

in ihrer ganzen Breite und Vielfalt als Vorbereitung auf diesen neuen Lebensabschnitt zu sehen“ (Bildungs- und Erziehungsplan, 1967, S. 6). Wie klar definiert und zielgerichtet die damit eingeforderte Schulvorbereitung ist, zeigt sich anschaulich im (vom Bildungs- und Erziehungsplan konturierten) Beschäftigungssystem. Hier sind proportional zum Kindesalter steigende Anforderungen beschrieben, die zunehmend „Merkmale einer zielgerichteten Lerntätigkeit“ (Geiling, 1999, S. 177) und damit immer stärkere Bezüge zu Anforderungen im Anfangsunterricht aufweisen. Angestrebt wird ein fließender Übergang zur Schule durch ein „Training von Lernvoraussetzungen“ (Geiling, 1999, S. 178). Dieses Training beinhaltet u.a. die (spielerische) Hinführung zum mengentheoretisch aufgebauten Mathematiklehrgang des Anfangsunterrichts sowie Differenzierungsübungen als Übungen für den Schriftspracherwerb. Dass der Bildungs- und Erziehungsplan das Spiel zur Haupttätigkeit erklärt, ist kein Widerspruch dazu, da das Spiel im DDR-Verständnis eher als „vorwiegend als von den Erwachsenen angeregte und gelenkte Tätigkeit“ (Geiling, 1999, S. 178) verstanden wird.⁷

Auf institutioneller Ebene verstärken die Einrichtung der Abteilung Vorschulerziehung am damaligen Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI, später Akademie der Pädagogischen Wissenschaften – APW) sowie der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung beim Wissenschaftlichen Rat des Ministeriums für Volksbildung „die zentralistische Regulierung der Vorschulerziehung im Rahmen des Bildungswesens“ (Lost, 1993, S. 9). Der 1970 stattfindende VII. Pädagogische Kongress stellt einen weiteren Meilenstein in der bildungspolitischen Entwicklung dar. Dort werden die bisherigen Ergebnisse des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem diskutiert und eine „noch systematischere Erziehung und Schulvorbereitung“ gefordert (Berger, 2005, o. S.). Margot Honecker, Ministerin für Volksbildung der DDR, betont dabei, das Leben im Kindergarten solle „froh und interessant sein“. Es ginge „nicht darum, den Kindern Schulstoff zu vermitteln“, aber die Kinder sollten „in die Anfänge einfachster mathematischer Zusammenhänge“ eingeführt und „ihre schöpferischen Fähigkeiten im Malen, Zeichnen, Formen, Konstruieren, Singen, Tanzen und Darstellen“ ausgebildet werden (Honecker, 1970, S. 784).

Hinsichtlich der Ausbildung der Fachkräfte misst man in der DDR der außerschulischen Erziehung einen ähnlich hohen Stellenwert zu wie der schulischen. So war in die Ausbildung von Unterstufenlehrer*innen⁸ die Befähigung zur außerunterrichtlichen Tätigkeit (und damit für den Einsatz im Hort) eingeschlossen, ebenso konnten Erzieher*innen (Horte, Heime) in einigen Fächern der Unterstufe eingesetzt werden. Damit einher geht eine Egalität in Besoldung und Status (z.B. gleiches Mitspracherecht im Pädagogischen Rat der Schule).

5. Der Transitionsprozess in seiner praktischen Ausgestaltung in der DDR – die Pädagogischen Lesungen zum Thema

Ausgehend von diesen professionellen Dispositionen und Vorgaben obliegt es den Kindergärtner*innen und Unterstufenlehrer*innen bzw. Horterzieher*innen, die Vorbereitung auf und Eingewöhnung in die Schule miteinander zu organisieren. Die Pädagogischen Lesungen zum

⁷ Geiling kommt in ihrer grundsätzlich kritischen Einschätzung der inhaltlichen Arbeit in DDR-Kindergärten zu einem sehr differenzierten Schluss:

Aufgrund der organisatorischen Bedingungen und besonders durch die enge inhaltliche Verflochtenheit von Kindergarten und Schule gab es in der DDR in vielen schulelevanten Bereichen günstige Förderbedingungen für alle Kinder und damit auch Kompensationsmöglichkeiten für Kinder, die in einem anregungsarmen und/oder lieblosen familiären Milieu aufwachsen mussten. (Geiling, 1999, S. 181)

⁸ Die Schüler*innen der 1. bis 4. Klassen wurden an den gleichen Einrichtungen wie die älteren unterrichtet, in der Regel an Polytechnischen Oberschulen (POS). Diese sogenannten Unterstufen hatten jedoch eigenes, speziell für die Anforderungen dieser Altersgruppe ausgebildetes Personal.

Thema beschäftigen sich intensiv mit der Frage, wie eine erfolgreiche Transition gestaltet werden könne. In diesem Zusammenhang werden in den Lesungen bestimmte Parameter (nachfolgend *Gelingensvoraussetzungen* genannt) identifiziert, die die Erfolgchancen erhöhen, um diese dann mit konkreten Empfehlungen und Instrumenten für die Umsetzung zu unterfüttern. Ergänzend dazu benennt man Aspekte der Arbeit, die als voraussetzungsreich oder sogar schwer realisierbar erlebt werden – hier bemüht man sich in der Regel um Lösungsvorschläge oder bietet einen Ausblick auf Maßnahmen, die diesbezüglich ergriffen werden sollen.

Gelingensvoraussetzung 1: Die Sicherstellung der curricularen Anschlussfähigkeit von Lernprozessen als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation

Darüber, dass die Anschlussfähigkeit zwischen vorschulischen und schulischen Lernprozessen gesichert werden muss, herrscht bei den Autor*innen der Pädagogischen Lesungen große Einigkeit. Die entscheidende Voraussetzung hierfür sieht man in einer Kenntnis der Bildungsinhalte der jeweils anderen Profession: Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist, dass „die Kindergärtnerin den Lehrplan der ersten Klasse kennt und die Lehrerin und die Horterzieherin mit dem Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens vertraut sind“ (Schmidt et al., 1980, S. 25).

Vor allem von den Kindergärtner*innen verlangt dies eine ausführliche Beschäftigung mit schulischen Lernzielen, Lehrmethoden und Unterrichtsinhalten. Dies nehmen die Repräsentant*innen des Kooperationspartners offenbar nicht nur in Kauf, sondern empfehlen es nachdrücklich als besonders relevant für den Transitionsprozess. So erscheint es den Unterstufenlehrerinnen Kattner und Nowak (1972) von großem Vorteil, „daß die Kindergärtnerin mit dem Lehrplan der Klasse 1 vertraut gemacht wurde, damit sie noch kontinuierlicher und konkreter auf die Entwicklung der Schulfähigkeit ihrer Kinder einwirken konnte“. Durch „ein Studium der Pläne“ gelang es ihnen, „die Bildungs- und Erziehungsaufgaben des Übergangs vom Kindergarten in die Schule genau abzustimmen“ (S. 5).

Ein vergleichbares Selbstverständnis und eine entsprechende Bereitschaft zum interinstitutionellen Engagement werden bei von Schulseite involvierten Kolleg*innen vorausgesetzt:

Bekannt ist der Lehrerin und der Erzieherin der Erziehungsplan des Kindergartens. Sie kennen weiterhin die Spiele, Lieder und Gedichte der Vorschulkinder. [...] Die Kindergärtnerin wiederum kennt den Lehrplan der Klasse 1 und den Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Schulhort. (Wißwedel, 1979, S. 7)

Die Kenntnis der Lerninhalte und -methoden erachtet man als Basis dafür, dass die Schule die im Kindergarten angebahnten Kompetenzen aufgreifen kann. Im Umkehrschluss ermöglicht sie den Pädagog*innen in den Kindergärten eine gezielte Vorbereitung auf schulische Anforderungen und stellt so sicher, dass die betreuten Kinder den Anschluss an das Anfangsniveau der schulischen Eingangsstufe halten.

Nicht nur der Umstand, dass diese Erwartung an die Fachkräfte in den Pädagogischen Lesungen ausführlich thematisiert wird, spricht dafür, dass die Notwendigkeit zur intensiven wechselseitigen Einarbeitung zwar Konsens, aber noch längst nicht überall implementiert war. Die Lesungen der 1960er und frühen 1970er Jahre formulieren auch explizit entsprechende Kritik und fordern entsprechende Nachbesserung:

Was tut nun der Leiter der 1. Klasse? Nutzt er das von den Kindern bereits Erworbene für seine Arbeit oder hat er von all diesen Dingen gar keine Vorstellung? Hat er überhaupt in unseren Bildungs- und Erziehungsplan Einsicht genommen, um darauf aufzubauen? Ich glaube, der größte Teil der Koll. Lehrer der Unterstufe kennt unseren Bildungs- und Erziehungsplan nicht. In den meisten Fällen wird die Arbeit der Vorschulerzieher unterschätzt. (Moosbach, 1963, S. 12)

Eine wichtige Voraussetzung für dieses wechselseitige Mitdenken der Lernprozesse in Vorschule bzw. Klassenstufe 1 sei eine innere Bereitschaft zur Perspektivübertragung. In den Pädagogischen Lesungen finden sich wiederholt konkrete Hinweise darauf, wie dies gelingen könnte und was man demnach zur Nachahmung empfehlen möchte:

Die Kolleginnen der Schule und des Hortes wie auch die des Kindergartens betrachteten die Arbeit noch zu sehr von ihrer eigenen Warte. Es gab heiße Debatten, fruchtbare Streitgespräche und am Ende die erfreuliche Feststellung, daß wir uns einen gemeinsamen Standpunkt erarbeitet hatten. Wir sahen ein, daß nur im vertrauensvollen Miteinander die Aufgaben gemeistert werden können und daß es dabei aber notwendig ist, daß einer die Arbeit des anderen achtet. Als Grundlage für eine höhere Qualität der Zusammenarbeit muss das Studium des Bildungs- und Erziehungsplans der ältesten Gruppe durch Lehrer und Erzieher des Hortes angesehen werden. Nur wer einen ausreichenden Einblick hat, kann den Stand der Bildungs- und Erziehungsarbeit richtig einschätzen, kann helfende Kritik üben, wenn es nötig scheint und im Hinblick auf die unmittelbare Schulvorbereitung reale Forderungen stellen. [...] In diesem Zusammenhang sollen auch gleich die Erzieher der ältesten Gruppe aufgefordert werden, die Lehrpläne der 1. Klassen einzusehen. Wer die Anforderungen kennt, die der Lehrplan stellt, kann viel zielgerichteter festlegen, an welchen Schwerpunkten besonders intensiv mit den Kindern gearbeitet werden muss. (Witte et al., 1972, S. 4-5)

Gelingensvoraussetzung 2: Frühzeitige Ernennung und fundierte fachliche Vorbereitung der zukünftigen Lehrkräfte

Quasi durchgängig wird für einen gelingenden Übergang postuliert, dass die Klassenlehrer*innen der 1. Klassen so rechtzeitig feststehen, dass Abstimmungen miteinander früh im Vorschuljahr möglich sind. Damit können die gemeinsamen Maßnahmen rechtzeitig beginnen. Eine Festlegung, und zwar ein Jahr vor der Einschulung, erachtet man allgemein als ideal:

Wir sind der Meinung, daß es sich bewährt hat, einen engen Kontakt zwischen Kindergärtnerin, Lehrerin und Horterzieherin herzustellen. Wichtig ist es daher, dass bereits ein Jahr vor der Einschulung bekannt ist, wer die erste Klasse übernimmt, um zu diesem Zeitpunkt bereits die Verbindung zum Kindergarten aufnehmen zu können. (Schmidt et al., 1980, S. 25)

Dadurch sei nicht nur die nachfolgend genauer konturierte enge Kooperation der Fachpersonen aller Institutionen möglich, sondern auch die zukünftige Klassenleitung in der Lage, sich so gründlich auf ihre Rolle vorzubereiten, wie es bildungspolitisch als erstrebenswert erachtet wird:

Während der Herbstferien werden diese Kolleginnen zu einer Beratung mit dem Direktor und der Hortleiterin geladen, um über die Probleme und eventuell auftretenden Schwierigkeiten in der ersten Klasse zu diskutieren sowie die konkreten Aufgaben und Termine für die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten festzulegen. Besonders im zweiten Schulhalbjahr hospitieren die Klassenleiter, Horterzieher, und nach Möglichkeit auch die Hortleiterin zwei bis dreimal gemeinsam im Kindergarten. (Koch, 1977, S. 13)

Dass dies nicht immer gelingt, machen (vereinzelt) Pädagogische Lesungen deutlich, die spätere Ernennungen berichten – in der Mitte der 1980er Jahre entstandenen Lesung von Eichler (1984, S. 3) ist beispielsweise vom Dezember des Vorschuljahres die Rede.

Die bereits erwähnte inhaltliche Vorbereitung der Klassenlehrer*innen wird u.a. in der Pädagogischen Lesung von Schulleiterin Ingrid Wötzel (1971) genauer charakterisiert, wobei die Autorin ihre Vorgehensweise als eher unüblich, aber eben allgemein empfehlenswert einordnet. Sie beschreibt, dass sie die ihr unterstellten zukünftigen Klassenleiter*innen und Horterzieher*innen dazu anhält, sich über das Vorschuljahr hinweg systematisch anhand empfohlener Fachliteratur weiterzubilden und gedanklich vorzubereiten. In ihrem konkreten Fall wird den Kolleg*innen von Januar bis Juni zur Lektüre das von Gerhard Witzlack verfasste Fachbuch „Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit“ und für die Arbeit mit den zukünftigen Erstklässler*innen das Buch des gleichen Autors „Bald bin ich ein Schulkind“ empfohlen. Wassili Suchomlinskis „Mein Herz gehört den Kindern“ gehört ebenfalls zu den Lektürevorgaben, die anschließend in Konsultationen gemeinsam besprochen und durchgearbeitet werden. Die Monate Mai und Juni sind dann der Beschäftigung mit den Lehrplänen der Klasse 1 und der Lektüre eines

Standardwerkes zum Schriftspracherwerb mit dem Titel „Erstleseunterricht“ (vermutlich von Gerhard Dathe verfasst) gewidmet (Wötzel, 1971, S. 4-7).

Gelingensvoraussetzung 3: Gedankliche Schulvorbereitung der Kinder durch frühzeitiges Kennenlernen von Lehrkräften und Schule

Schon die Pädagogischen Lesungen der Anfangsjahre betonen, dass das Kennenlernen der Schule und der dortigen Gegebenheiten und Abläufe durch die betreuten Kinder ein entscheidender Aspekt bei der Vorbereitung auf die Schule sei. So berichtet Moosbach in ihrer bereits 1963 erschienenen Lesung von diversen Hospitationen älterer Gruppen der Kindergärten in ihrem beruflichen Umfeld (Moosbach, 1963, S. 9). Sechzehn Jahre später wird diese Form der Vorbereitung als wirkungsvolles und fest in den pädagogischen Abläufen verankertes Instrument beschrieben – in welchem Zusammenhang dies zur früheren Bestandsaufnahme steht, lässt sich der Lesung von 1979 nicht entnehmen:

In der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule ist es bei uns bereits zur Tradition geworden, dass die älteste Gruppe die Schule und den Hort besucht und an einer Unterrichtsstunde teilnimmt. Nach Absprache im Fachzirkel Unterstufe werden wir auch mit der ersten Klasse den Kindergarten besuchen. Die Schüler sollen hier vom Lernen in der ersten Klasse erzählen, ihre Hefte zeigen, Zeichnungen mitbringen und vorlesen. (Wißwedel, 1979, S. 8)

Ein Kennenlernen der zukünftigen Schule und Schulgemeinschaft jenseits des Unterrichts wird als wichtig und sinnvoll erachtet. So nutzt man die Höhepunkte des Schuljahres, um die Institution Schule für zukünftige Erstklässler*innen gedanklich greifbar zu machen:

Aber nicht nur diese Hospitationen sollten zur Vorbereitung auf die Schule dienen. Bereits im Oktober wurde vereinbart, dass die Kinder bei der Pionieraufnahme der ersten Klasse teilnehmen sollten, um diesen Höhepunkt in der Schule mit zu erleben. Die ältere Gruppe des Kindergartens brachte den Jungen Pionieren ein selbst gebasteltes kleines Geschenk. (Schmidt et al., 1980, S. 16)

Dabei ist es den Pädagog*innen wichtig, die involvierten Kinder nicht in der Rolle der passiven Beobachter*innen zu belassen, sondern sie als aktive Gestalter*innen des Prozesses an dessen Gelingen zu beteiligen:

Weiterhin übermitteln wir zum Kindertag dem Kindergarten Glückwünsche, am Tag des Lehrers kommen Kinder aus dem Kindergarten in die Schule. Schließlich werden die künftige Klassenleiterin und die Partnerin zur Entlassungsfeier der älteren Gruppe in den Kindergarten eingeladen. Die Einschulungsfeier wird gemeinsam von den Kindergartenkindern und den Pionieren der vierten Klasse gestaltet. (Wißwedel, 1979, S. 8)

Schon in einer der frühen Pädagogischen Lesungen werden zudem sog. Lern- und Spielenachmittage als wichtiges Instrument der Eingewöhnung beschrieben, die jedoch bestimmten qualitativen Anforderungen genügen mussten, um wirksam zum Gelingen der Vorbereitung auf die Schule beizutragen:

Umso erfreulicher ist es aber, daß wir berichten können, daß diese Lern- und Spielenachmittage jetzt die vollste Unterstützung durch die Direktoren der Schulen und durch die praktische Tätigkeit der Unterstufenlehrer gemeinsam mit den Kindergärtnerinnen erhalten. [...] Diese Nachmittage sollen möglichst in der Schule durchgeführt werden, um die Kinder an den Schulweg zu gewöhnen. Sie lernen die Atmosphäre der Schule kennen, außerdem den Lehrer, dessen Schüler sie werden. Der Lehrer lernt die Kinder und ihre Eigenheiten kennen. (Moosbach, 1963, S. 13-14)

Die Pädagogischen Lesungen berichten über die Wirksamkeit dieser Bemühungen. Ein maßgeblicher Indikator dafür ist die von den Autor*innen beobachtete Entwicklung der Sicht der zukünftigen Erstklässler*innen auf die Schule und den Schulalltag und darüber die Schaffung einer optimalen Arbeitssituation für die im Folgejahr zuständige Lehrkraft:

Wie stolz sind die Kinder, dass sie die Schule kennen. Sie legen die Scheu vor der Schule ab, die ihnen oft von Eltern und Verwandten beigebracht wird. Besondere Erfolge sind: die Kinder lernen die neue Umgebung kennen und deren Besonderheiten, die Bänke, Tafel, Klasse, Sportgeräte und so weiter. Sie lernen den Lehrer kennen... All das zusammen entfacht Stolz und Freude, bald dabei sein zu können. All das wurde den Kindern zur Selbstverständlichkeit und erspart dem Lehrer Zeit und Mühe. (Moosbach, 1963, S. 10)

Ein erheblicher organisatorischer Vorteil ergibt sich zweifelsohne dort, wo die auf diese Weise betreuten Kinder in der Regel sowohl die Kita als auch die Schule besuchen, die einer bestimmten Wohngegend zugeordnet sind. Häufig wechseln sie als Gruppenverband von einer Einrichtung in die andere und können somit tatsächlich gemeinsam ihre reale spätere Schule und die für sie zuständige Lehrkraft kennenlernen. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. Exemplarisch hierfür beschreibt die Unterstufenlehrerin Hedwig Scholz noch 1985 eine Situation, in der eine enge Kooperation zwischen allen involvierten Kindergärten und der zukünftigen Schule kaum realisierbar erscheint und empfiehlt eine pragmatische Vorgehensweise:

Unsere Überlegungen zur Auswahl der Kindergärten, in denen wir hospitieren wollten, um den allgemeinen Entwicklungsstand der Schulvorbereitung kennen zu lernen, brachte uns die Erkenntnis, dass die vorgesehenen 20 Schüler unserer Klasse 1 aus elf Kindergärten der Stadt Bautzen kommen. Es war uns demnach nicht möglich, den Entwicklungsstand aller vorgesehenen Kinder aus den elf Kindergärten durch Hospitationen kennenzulernen. Wir entschieden uns deshalb für den Kindergarten, den 6 von den vorgesehenen 20 Kindern besuchten. (Scholz, 1985, S. 4)

Auch Rosemarie Galonski erläutert in ihrer Lesung, dass es nicht möglich sein wird, alle Kinder kennenzulernen. Es sei allerdings anzustreben, dass es möglichst viele Kinder sind. Zudem solle man sich auf jene konzentrieren, bei denen Startschwierigkeiten vermutet werden (Galonski, 1985, S. 21). Nicht selten stehen Pädagog*innen vor einer weiteren enormen Herausforderung, nämlich vor dem Problem der Kompetenzzuteilung. Exemplarisch dafür schreiben die Unterstufenlehrerin Isolde Blödtner und ihr Team im Jahre 1974:

Die Zusammenarbeit der Schule mit zehn Kindergärten unseres Einzugsbereiches bereitet uns große Schwierigkeiten. Ursache dafür könnte durchaus sein, daß [sic] zeitweilige Herauslösen dieser Kinder aus der Kindergartengruppe und das Übernehmen und Durchführen einer Aufgabe durch die Schule, die eigentlich im Kompetenzbereich des Kindergartens liegt. Die dadurch entstehenden Informationsprobleme erfordern zusätzlichen Aufwand, der nicht immer ausreichend gesichert werden konnte. (Blödtner et al., 1974, S. 29-30)

Gelingensvoraussetzung 4: Vertrautheit mit der Arbeitsweise der Kooperationspartner*innen

Ein weiteres wichtiges Instrument der professionellen Zusammenarbeit stellen nach Auffassung der Autor*innen der Pädagogischen Lesungen wechselseitige Hospitationen der Fachkräfte in den jeweils anderen Arbeitssettings dar. Durch sie sei nicht nur ein frühzeitiges Kennenlernen der Kinder möglich, sondern auch gewährleistet, dass

- a. die Lehrer*innen ihre zukünftigen Schützlinge in der pädagogischen Betreuung durch den*die Vorgänger*in erleben können,
- b. die Kindergärtner*innen ihr Wissen über die Kinder auch in deren ersten Schulmonaten fruchtbar machen können (Hospitationen nach dem Schuleintritt) und
- c. die Kindergärtner*innen wissen, was die von ihnen betreuten Kinder konkret erwartet.
- d. „So wie Lehrer und Erzieher unserer Schule Kenntnis von der Arbeit des Kindergartens haben und auch Einfluß auf die Arbeit der ältesten Gruppe nehmen, so müssen auch die Kindergärtnerinnen die Arbeit in einer 1. Klasse kennenlernen“ (Witte et al., 1972, S. 43).

Diesem Anspruch gemäß berichten sowohl die Autor*innen Pädagogischer Lesungen aus dem Kindergarten als auch aus dem schulischen Bereich von einem sich über das gesamte Vorschuljahr

erstreckenden Austausch mit Arbeitsbesuchen in der jeweils anderen Institution – übrigens schon ab einem sehr frühen Zeitpunkt in der Geschichte des DDR-Bildungssystems. So finden sich entsprechend langfristige Vorbereitungsplanungen bereits in den Pädagogischen Lesungen der Anfangsjahre des Formats:

Der Lehrer lernt die Kinder kennen, die Kinder lernen den Lehrer kennen. Gemeinsame Erfahrungen werden ausgewertet, die Arbeit verbessert sich beiderseits. Die Kollegen Lehrer bestätigen, daß dadurch in der 1. Klasse für Lehrer und Kinder eine gute Grundlage gegeben wird. (Moosbach, 1963, S. 6)

Die demnach spätestens seit den 1960er Jahren durchgeführte kollegiale Hospitation erstreckt sich teilweise über das gesamte Vorschuljahr. So ist in der Pädagogischen Lesung von Eichler (1984, S. 3) von einem Beginn der Hospitationen im Januar des Vorschuljahrs die Rede. Kernanliegen ist ein von beiden Institutionen begleiteter, homogener pädagogischer Prozess: „Gleich nachdem die Kinder in die ältere Gruppe aufrückten, kamen die Lehrerin und die Horterzieherin in den Kindergarten, um die Kinder kennen zu lernen.“ (Schmidt et al., 1980, S. 16). Ebenso wie das begleitete Kennenlernen von Lehrperson und Schule durch die Vorschüler*innen folgt auch die Kooperation von Kindergärtner*innen und Lehrer*innen einem definierten Ablauf- und Zeitplan:

Ein Jahr vor Schulbeginn wird der Kontakt zum Kindergarten aufgenommen. Unsere zukünftigen Schüler kommen aus vier Gemeinden und werden in drei verschiedenen Kindergärten betreut. Alle von ihnen besuchen die Vorschulerziehung. Einmal jährlich, im November, treffen sich die Unterstufenkollegen, die Erzieher und die Kindergärtnerinnen unseres schulischen Einzugsbereiches zu einer Arbeitsberatung. Hier wird ausgewertet, abgerechnet, und neue Erfahrungen werden diskutiert. Verantwortlich für die Vorbereitung ist der Fachzirkel Unterstufe. [...] Ab Februar wird dann von der zukünftigen Klassenlehrerin der Klasse eins und der Erzieherin regelmäßig einmal wöchentlich hospitiert. Während der Zeit der Winterferien nehmen wir ein bis zweimal ganztägig am Leben im Kindergarten teil. (Wißwedel, 1979, S. 5-6)

Bemerkenswert ist, dass Unterstufe und Hort bezüglich des *Übergangs* als eine Einheit gedacht und Horterzieher*innen in die Hospitationen involviert werden, denn „die Horterziehung muss für das Erzielen von Höchstleistungen im Anfangsunterricht einen wesentlichen Beitrag leisten“ (Vogel & Lüdtke, 1971, S. 6; ähnlich Witte et al., 1972, S. 2). Ebenfalls beachtlich ist der Umstand, dass sich die Hospitationen der Kolleg*innen in den Partnereinrichtungen nicht auf das Vorschuljahr beschränken, sondern nach dem Schulbeginn ihre Fortsetzung finden: „Die Kindergärtnerinnen der älteren Gruppen hospitieren im September und Oktober in der ersten Klasse, um die Gewöhnung der Kinder an die Bedingungen der Schule zu beobachten“ (Eichler, 1984, S. 3). Damit erstreckt sich die gemeinsame pädagogische Begleitung des Übergangsprozesses bis in das erste Schulhalbjahr hinein, sodass von einer überinstitutionellen Kooperation über mindestens zehn Monate und maximal zwei Jahre hinweg ausgegangen werden kann. Bei der Behandlung der Hospitationen in den Pädagogischen Lesungen fällt auf, dass die Autor*innen diese keineswegs als allgemeine Begleitungsbesuche konzipieren, sondern einer für beide Einrichtungen geltenden, gemeinsamen Konzeption folgen, die eine zielgerichtete Bearbeitung vereinbarter Beobachtungsschwerpunkte ermöglicht und so eine die jeweils andere Expertise nutzende Anleitung der betreuten Kinder erlaubt: „Bewährt hat sich das zielgerichtete Hospitieren der Unterstufenpädagogen, ausgehend von einer einheitlichen Konzeption. Bewährt hat sich auch die unmittelbare und regelmäßige Auswertung der Hospitationsergebnisse zwischen beiden Unterstufenpädagogen und den beteiligten Kindergärtnerinnen sowie bei Bedarf mit einzelnen Eltern“ (Scholz, 1985, S. 23).

Um die Beobachtungen der Kolleg*innen optimal zu nutzen, schließt man an die Hospitation eine gemeinsame Auswertung an, die in die Verabredung konkreter pädagogischer Maßnahmen mündet: „Lehrer und Erzieher der künftigen ersten Klassen hospitieren gemeinsam, um den Entwicklungsstand ihrer Schulanfänger kennen zu lernen. Jede Hospitation wurde gründlich

ausgewertet, es gab konkrete Hinweise und Festlegungen“ (Witte et al., 1972, S. 6).⁹ Ziel sei dabei immer die Optimierung der eigenen pädagogischen Arbeit im Dienste einer optimalen Gestaltung des Transitionsprozesses für die Kinder, in die im ganzen Verlauf beide pädagogischen Blickwinkel einfließen:

Die Kindergärtnerinnen hospitieren nach der Einschulung der Kinder im Oktober während des Unterrichts und am Hortnachmittag, um sich einen Eindruck von der weiteren Entwicklung der Kinder aus ihrer ehemaligen Gruppe zu verschaffen und Schlussfolgerungen für die persönliche Arbeit des Kindergartens abzuleiten. (Hoffmann, 1981, S. 20)

Gelingensvoraussetzung 5: Entwicklungsdokumentation und Weitergabe

Als wichtig für die Gestaltung des Übergangs wird die Beobachtung des Entwicklungsstandes der betreuten Kinder im Vorschuljahr und die Weitergabe dieser Informationen an die Schule erachtet. Aus der Sicht des Kindergartens ist diese fortlaufende, systematische und dokumentierte Beobachtung der Kinder bereits ein bewährtes Kooperationsinstrument. Sie sei, so betonen u.a. die Kindergärtnerinnen Kunert, Wendel und Fleischer (1972), in allen Altersgruppen „die wichtigste Bedingung für eine gezielte Zusammenarbeit der Gruppenerzieherin mit den Eltern“ (S. 8) und schaffe „die Voraussetzung dafür, dass die Gruppenerzieherin ihren Anteil für eine höhere Aktivität der Familienerziehung mit gutem Erfolg beisteuern kann“ (S. 11). Mit Anbruch der Transitionsphase gehe es nun neben der Schaffung einer Grundlage für die eigene Arbeit primär um eine Bereitstellung der Beobachtungsergebnisse für die Grundschullehrer*innen. Damit habe „auch der Lehrer gleich einen Überblick über die Zusammensetzung der Klasse und über die Beschaffenheit der Kinder“ (Moosbach, 1963, S. 11). Die Lehrer*innen wissen diese Aufzeichnungen offenbar als wertvolle Arbeitsgrundlage zu schätzen, wie u.a. die Pädagogische Lesung der Unterstufenpädagoginnen Vogel und Lüdtkke (1971) betont, die diese Weitergabe der Beobachtungen als bewährte Methode empfehlen: „Die Leiterin der Vorschulgruppe hatte uns auch ihre Aufzeichnungen und Beobachtungen über einzelne Kinder zur Verfügung gestellt, so dass wir mit vielen wichtigen Vorkenntnissen ausgerüstet waren, die sich für unsere Vorbereitungen als sehr wertvoll erwiesen“ (S. 20) Die Unterstufenlehrerinnen um Gisela Witte erläutern ausführlicher, wie sich die so übermittelten Erkenntnisse in der eigenen pädagogischen Arbeit nutzen lassen. Unter anderem ermöglicht es ihnen ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse der von ihnen betreuten Erstklässler*innen, die Schaffung angemessener sozialer Settings und die Berücksichtigung des familiären Hintergrundes der Lernenden:

Durch unsere Hospitationen im Kindergarten und durch das gründliche Studium der uns von den Kindergärten übergebenen Beurteilungen kannten wir schon einige individuelle Eigenarten der Kinder. Diese Kenntnis war uns jetzt eine recht wichtige Voraussetzung für die Individualisierung des Unterrichts. Bereits der Sitzplan wurde unter Berücksichtigung aller uns bekannten Faktoren aufgestellt, und er hat sich bewährt. Wir konnten also bereits am Einschulungstag die Kinder nebeneinandersetzen, von denen wir wussten, dass sie sich gegenseitig positiv beeinflussen können. Da wir die Eltern schon im Vorschuljahr kennen gelernt hatten, ergab sich auch ein besseres Verständnis für den einzelnen Schüler und für die Bedingungen, unter denen er lebt und lernen wird. (Witte et al., 1972, S. 28)

Gleichzeitig wird nicht verschwiegen, wie aufwändig, voraussetzungsreich und damit für die zuständige Fachkraft herausfordernd diese Entwicklungsdokumentation sei. Als problematisch benannt wird vor allem das den Pädagog*innen zur Verfügung stehende Zeitbudget. Hier böte die Kooperation beider Einrichtungen die Möglichkeit einer anteiligen Bereitstellung von Zeit- und Personalressourcen und erhöhe also die Realisierungschancen. So berichten die Unterstufenlehrerinnen um Isolde Blödtner, eine gründliche Diagnostik aller einzuschätzenden

⁹ „Gemeinsam mit der Leiterin des Kindergartens legten wir die Termine für unsere Hospitation fest, berieten mit den Kindergärtnerinnen unser Arbeitsprogramm, werteten wir Hospitationen aus...“ (Kattner & Nowak, 1972, S. 12).

Kinder sei allein vom zeitlichen Umfang undurchführbar. Die Vorarbeit der Kindergärten sei eine enorme Entlastung, da die Kolleginnen dort „aufgrund ihrer oft mehrjährigen Arbeit mit diesen Kindern durchaus in der Lage waren, uns durch entsprechende Beurteilung einen umfassenden Überblick zu geben“ (Blödtner et al., 1974, S. 10). Bei der von ihnen angestrebten Dokumentation der Beobachtungen, so Blödtner et al. weiter, seien das Qualifikationsniveau der Kolleg*innen im Kindergarten, aber auch ihre Einstellung zu der angestrebten Kooperation zunächst ein Problem gewesen. Die nun angebahnte Zusammenarbeit solle es ermöglichen, dass „in den kommenden Jahren in den Kindergärten selbst alle Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um die Vorbereitung der Kinder auf die Schule besser zu differenzieren und zu individualisieren“ (Blödtner et al., 1974, S. 12). In Abstimmung mit den Lehrer*innen könne so eine Dokumentation der kindlichen Entwicklung vor dem Schuleintritt entstehen, die eine wertvolle Arbeitsgrundlage für die Unterstufenlehrer*innen sei:

Durch die Übergabe aller vorhandenen Unterlagen und durch die Hinweise des Übungsleiters kennt der neue Klassenleiter die Schwächen der Kinder und hat so die Möglichkeit, sofort mit der differenzierten Arbeit zu beginnen, um ein erneutes Zurückbleiben zu verhindern und weiter am Ausgleich der Rückstände zu arbeiten. [...] Dadurch gewinnen wir effektiv Zeit für die Arbeit mit dem einzelnen Schüler. [...] Es erscheint uns deshalb angemessen und notwendig, daß der Kindergarten künftig voll inhaltlich seine Aufgabe entsprechend dem Bildungs- und Erziehungsplan löst. (Blödtner et al., 1974, S. 32)

Obleich festgestellt wird, „dass die Einschätzung der Kindergärtnerin mit dem Erscheinungsbild des Schülers übereinstimmt“ (Wötzel, 1971, S. 22), wird wiederholt die Notwendigkeit standardisierter Diagnostik betont, die mit Unterstützung der Grundschullehrer*innen und auf der Basis standardisierter Fragebögen erfolgen könne.¹⁰ Diese sei nicht erst in der Vorschulzeit relevant, sondern habe sich für alle Altersklassen als hilfreich erwiesen:

Wir sammelten unsere Erfahrungen in einer ältesten Gruppe, übertrugen sie aber inzwischen auf alle Gruppen unserer Einrichtung. Unser Standpunkt: Die Analyse des Entwicklungsstandes jedes Kindes muss von der jüngsten Gruppe Jahr für Jahr erfolgen. Es ist eine Bedingung dafür, daß es in der ältesten Gruppe zum Zeitpunkt der Schulvorbereitung weniger Probleme geben kann, vorausgesetzt, daß sich der Analyse wirkliche pädagogische Prozesse anschließen. (Kunert et al., 1972, S. 30)

Zugleich wird betont, dass die reine Analyse des Entwicklungsstandes in der Kindergartenzeit nicht ausreiche – schon dort und also frühestmöglich gehe es darum, die Ergebnisse der Beobachtungen für eine gezielte Förderung und damit auch Schulvorbereitung zu nutzen, um den Unterstufenlehrer*innen optimal zuzuarbeiten:

Bei einer Reihe von Kindern zeigten sich erhebliche Rückstände in der Persönlichkeitsentwicklung, so daß der erfolgreiche Besuch der ersten Klasse auch dann gefährdet erscheint, wenn der Lehrer alle Möglichkeiten differenzierter und individualisierter Unterrichtsarbeit nutzt. Solche Kinder wurden bei uns häufig zurückgestellt und wiesen ein Jahr später die gleichen Rückstände auf, was sicher seine Ursache darin hat, daß jene Bedingungen, die die vorhandenen Rückstände verursachen, nicht verändert wurden. [...] Die Periode zwischen erster Schulaufnahmeüberprüfung und der zweiten Überprüfung muss sinnvoll genutzt werden, um bei den Kindern weniger entwickelte Leistungs- und Verhaltenseigenschaften zu fördern, um damit einen besseren Niveau Ausgleich für die Anfangsphase zu erreichen. (Blödtner et al., 1974, S. 29)

Die Pädagogische Lesung erläutert detailliert eine aus den identifizierten Defiziten abgeleitete wöchentliche Förderung bestimmter Kinder über jeweils 45 Minuten im Zeitraum von Januar bis Juni des Vorschuljahres. Dabei betrafen die am häufigsten identifizierten Entwicklungsrückstände die Lernfähigkeit, das Gedächtnis, das Niveau der Sprachentwicklung und die Ausbildung geistiger Operationen (Blödtner et al., 1974, S. 13). Die an einer zielgerichteten Diagnostik ausgerichtete Förderung zeige Erfolge, wie eine Analyse der letzten Jahre erkennen lasse: Von den insgesamt 77

¹⁰ „Bei dieser oftmals komplizierten Aufgabe gaben wir den Kindergärtnerinnen Hilfe, in dem [sic] wir unter Einbeziehung des standardisierten Erzieher-Fragebogens EF B 69 ihre Beobachtungstätigkeit auf wesentliche, entscheidende Persönlichkeitsbereiche ausrichteten.“ (Derwein, 1984, S. 6)

Kindern, die aus dem Überprüfungsverfahren hierfür (aus 429) ausgewählt wurden, konnten 59 Kinder in die Anfangsklassen aufgenommen werden. Fünf Kinder konnten den Angaben der Lesung nach rechtzeitig der Hilfsschule zugeführt werden, 13 Kinder wurden für ein Jahr zurückgestellt und nach wiederholter Förderung ein Jahr später eingeschult. Von den 59 durch diesen Prozess gegangenen Kindern erreichen nur fünf nicht das Klassenziel, allen anderen sei dies (mit unterschiedlichen Ergebnissen) gelungen (Blödtner et al., 1974, S. 31).

Gelingensvoraussetzung 6: Die Einbeziehung der Eltern in den Übergangsprozess

„Die Erzieherinnen arbeiten nach einem staatlichen Bildungs- und Erziehungsplan. Sie wirken vertrauensvoll mit den Eltern zusammen und unterstützen durch eine vielseitige pädagogische Beratung bei der Erziehung ihrer Kinder, besonders bei der Vorbereitung ihrer Kinder auf die Schule“ (1965, §11, S. 4), heißt es im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“. Diese Anforderung ist nur eine von vielen Indikatoren dafür, dass die Kooperation mit den Eltern in der DDR sehr hoch bewertet wird – nicht nur bildungspolitisch, sondern auch im praktischen Kindergarten- und Schulalltag, wie fest etablierte Formate wie Elternbesuche, Elternaktive und praktische Beteiligung der Elternschaft an Schulfesten, Arbeitseinsätzen und Klassenfahrten deutlich machen. Folgerichtig spielt dieser Aspekt auch in der pädagogischen Organisation des Transitionsprozesses eine Rolle. Die Kooperation mit den Eltern sei eine wichtige Gelingensvoraussetzung für eine erfolgreiche Ausgestaltung der Transitionsphase: „Um mit einem möglichst hohen Niveau den Anfangsunterricht beginnen zu können, ist es wichtig, daß alle an der Erziehung Beteiligten zusammenwirken. Die entscheidende Erziehungsstätte in der Vorschulzeit ist das Elternhaus“ (Witte et al., 1972, S. 15).

Ähnlich wie bei der im Vorfeld beschriebenen Kolleg*innenkooperation setzt man hier ebenfalls voraus, dass beide Seiten mit den grundlegenden Zielen der DDR-Bildung und -Erziehung vertraut sind. Dies überrascht auf den ersten Blick, da beide Parteien auf unterschiedlichen Niveaus operieren und folglich nur eine Seite an professionellen Vorgaben orientiert arbeitet. Die Argumentation erscheint jedoch plausibel, wenn man sich vor Augen führt, dass Erziehung und Bildung in der DDR als gesamtgesellschaftliches Anliegen galten und man innerfamiliäre Prozesse in die Erfüllung eines übergeordneten Zieles einordnete:

In der Deutschen Demokratischen Republik hat die Familie große Aufgaben und eine hohe Verantwortung bei der Erziehung der Kinder zu tüchtigen Menschen, zu guten Staatsbürgern. Im sozialistischen Staat besteht zwischen den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungszielen und den Interessen der Eltern Übereinstimmung. Es wird gesichert, was alle Eltern für ihre Kinder erstreben: eine friedliche Zukunft, eine sichere Perspektive, eine gründliche Bildung und Erziehung, die auf das Leben vorbereitet. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems arbeiten eng mit dem Elternhaus zusammen und helfen der Familie bei der Erziehung der jungen Generation. (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, 1965, § 7, S. 4)

Ausgehend von dieser Grundprämisse empfehlen die Pädagogischen Lesungen verschiedene Instrumente für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern – besonders häufig und nachdrücklich das der Elternversammlungen: Wichtig ist, mit den Kindern auch die Eltern vorzubereiten, denn ihre Unterstützung ist unbedingt notwendig. Monatlich sollen die Lehrer*innen mit Unterstützung der Kindergärtnerinnen Elternseminare durchführen (Moosbach, 1963, S. 16). Diese böten die Möglichkeit, die Eltern im direkten Gespräch für die Besonderheiten des Transitionsprozesses aufzuschließen und sie dafür zu gewinnen, gemeinsam bei den Kindern Freude auf die Schule zu wecken: „Ganz wichtig erscheint es uns auch, die Eltern zu befähigen, die Kinder für den Besuch der Schule zu erschließen und Freude und Erwartung auf den Schulbesuch zu wecken“ (Blödtner et al., 1974, S. 28).

Neben diesen Kindergartenelternabenden organisiert man seitens der Schule schon im Vorschuljahr vergleichbare Angebote. Diese sind primär darauf ausgerichtet, die Eltern schon im Frühsommer vor der Einschulung mit den spezifischen Anforderungen des neuen Lernortes vertraut zu machen, um darüber eine optimale Vorbereitung und Begleitung der Kinder durch das familiäre Umfeld zu ermöglichen:

Bereits im Juni luden wir zum ersten Elternabend ein, an dem alle Eltern teilnahmen. Unter dem Thema: ‚Unser Kind kommt zur Schule‘ gaben wir den Eltern notwendige Hinweise für die letzten Wochen der Schulvorbereitung und berieten mit ihnen über die Fragen des Tagesablaufs im Hort. Wir konnten an Empfehlungen anknüpfen, die bereits im Elternabend des Kindergartens durch die Erzieherin der Vorschulgruppe gegeben worden waren und auf die Vorbereitung für die Schule Hinweise gaben... (Vogel & Lüdtke, 1971, S. 23)

Angestrebt wird eine systematische Vorbereitung der Eltern, bisweilen auch flankiert durch Inputs zu speziellen pädagogischen Fragen rund um den Transitionsprozess:

Alle Eltern der Lernanfänger nehmen wir im Monat April zusammen. Zu diesem Zeitpunkt findet ein pädagogischer Vortrag zum Thema ‚Der Einfluß des Familienklimas auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit‘ statt. [...] Ein weiterer Elternabend findet im Juli zu speziellen Fragen des Lernbeginns statt. [...] Der rechtzeitigen Kontaktaufnahme zu den Eltern messe ich große Bedeutung zu. (Wötzel, 1971, S. 24)

In einigen Fällen beginnt diese Art der Kooperation zwischen Eltern und Schule sogar noch zeitiger, d.h. schon mit dem Beginn des Vorschuljahres – was dafür spricht, dass man von Beginn an alle relevanten Kooperationsachsen etablieren und pflegen möchte:

Ein Jahr vor der Einschulung lernen Lehrer und Erzieher die Eltern auf einer Elternversammlung des Kindergartens kennen. [...] Eine zweite Elternversammlung führt zur Vorbereitung auf die Einschulung, die im Monat März durchgeführt wird. Hier gibt der zukünftige Klassenleiter einen ersten Einblick in Lehrplanziele und Unterrichtsmethoden und teilt alles Notwendige mit. [...] Dabei geht es uns besonders darum, schon vor dem Schulbeginn die Freude der Kinder auf die Schule zu wecken, sie kennenzulernen, um dann vom ersten Schultag an zielgerichtet und individuell mit ihnen zu arbeiten. (Wißwedel, 1979, S. 4-5.)

In den Pädagogischen Lesungen der letzten DDR-Dekade wird vereinzelt davon berichtet, dass die schulvorbereitenden Elternabende von Schule und Kindergarten gemeinsam organisiert werden. Hier ist der bereits erwähnte Wechsel größerer Kindergruppen an die gleiche Schule ein wichtiger Vorteil, da er frühzeitige persönliche Kontakte zwischen Eltern und Lehrperson ermöglicht:

Lehrerin und Horterzieherin nahmen an drei Elternabenden des Kindergartens teil. Dies erwies sich als äußerst günstig, da hier das Kennenlernen der Eltern gefördert wurde. Wir nutzen diese Versammlungen, die Eltern mit unserem Anliegen vertraut zu machen, wir bemühen uns, sie als unsere Verbündeten zu gewinnen. Daraus resultiert die innere Bereitschaft, ihre Kinder gewissenhaft auf die Schule vorzubereiten und das Gefühl der Freude in ihnen zu erwecken. (Schmidt et al., 1980, S. 21)

Besuche der Pädagog*innen in den Familien sind ein weiteres Instrument, das von mehreren Pädagogischen Lesungen in verschiedenen Dekaden und – deshalb kann von ihrem häufigen Einsatz ausgegangen werden – mit unterschiedlicher geografischer Zuordnung empfohlen wird. So berichten Blödtner et al. (1974), „daß die nutzbringende Form der Elternbesuch ist, dem ein gemeinsamer Elternabend zur Klärung der allgemeinen Probleme vorausgeht“ (S. 29). Etwas ausführlicher dazu Wißwedel:

Durch die aufgezeigten Maßnahmen kannte ich meine zukünftigen Schüler ziemlich genau. Alle freuten sich auf den Unterricht, wollten fleißig lernen [...]. Stolz zeigten sie mir beim ersten Hausbesuch den neuen Ranzen, der schon fertig gepackt, zum wiederholten Male vor dem Spiegel ausprobiert worden war. An mir lag es nun, diese Freude zu erhalten, ihnen Vertrauen, Liebe und Achtung entgegen zu bringen. Es galt für mich, eine solche Atmosphäre zu schaffen, daß die Kinder mit Freude lernen und ein inniges Verhältnis zur Schule bekommen. Angenehme äußere Bedingungen gehören ebenfalls dazu. (Wißwedel, 1979, S. 11)

Das damit verbundene Kernanliegen ist ein noch persönlicheres und damit fundierteres Kennenlernen der Eltern und der Schüler*innen durch die Lehrkräfte:

Im Wesentlichen ging es uns bei den Besuchen darum, uns den Eltern vorzustellen, das häusliche Niveau kennenzulernen und recht viel über das Kind zu erfahren. Welche Einstellungen haben die Eltern zur Schule? Welche Probleme sehen sie bezüglich der ersten Schulwochen auf ihr Kind zukommen? Wird das Kind einen Arbeitsplatz haben, wenn es Schulkind ist? Welche Pflichten hat das Kind bzw. könnte es im Haushalt übernehmen? [...] Welche besonderen Fähigkeiten oder Fertigkeiten besitzt das Kind? Worauf ist es stolz, was macht es traurig? [...] In einer Phase des Elternbesuchs wandten wir uns dem Kind besonders zu. Dieses Gespräch begannen wir mit dem Ausblick auf den bevorstehenden 1. Schultag. Dabei erfuhren wir, worauf das Kind neugierig ist, was es von der Schule erwartet u.ä. Wir konnten feststellen, dass die Kinder sehr aufgeschlossen waren. (Kuhrig, 1988, S. 7)

Auch hinsichtlich der aktiven Elternarbeit wird eine über den Schuleintritt hinausreichende Abstimmung beider Einrichtungen angestrebt – die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten ist wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Arbeitens von Kindergarten, Schule und Hort, sodass man hier ein verzahntes Vorgehen als sinnvoll erachtet. Die Verantwortung und aktive Realisierung gehen jedoch nach der Einschulung vom Kindergarten auf die Schule über: „Zum Ende des ersten Schulhalbjahres besuchten der Klassenleiter und die Hortnerin gemeinsam die Elternhäuser aller Kinder [...] In den meisten Elternhäusern waren unsere Anregungen auf fruchtbaren Boden gefallen“ (Witte et al., 1972, S. 25).

Aus heutiger Sicht ist bemerkenswert, dass die Autor*innen der Pädagogischen Lesungen aus beiden Institutionen die Eltern als „Mitwirkende“ (Geiling, 1999, S. 179), nicht jedoch als Hauptverantwortliche für den Transitionsprozess einordnen. Dies entspricht jedoch der in der DDR üblichen Einordnung der Konstellation Elternhaus – Schule, wie sie in anderen Forschungskontexten ausführlich beleuchtet wurde (u.a. Geiling, 1999): Aufgabe der Familie sei es, den Prozess der Schulvorbereitung durch den Kindergarten und später der schulischen Ausbildung der Kinder zu ergänzen und unterstützen:

Im Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindergartens widerspiegeln sich in vielfältiger Weise die Erfolge der Familienerziehung. Sie werden umso rascher erzielt werden, je bewusster die Gruppenerzieherin den Eltern zuarbeitet. Der Informationsfluss zwischen der Gruppenerzieherin und den Eltern muss gerade in dieser Zeit bewußt aufrechterhalten werden. Von seinem Wesen her soll er am Positiven anknüpfen und davon ausgehend eine höhere Qualität der Familienerziehung herbeiführen. (Kunert et al., 1972, S. 18)

Dennoch lässt sich den Pädagogischen Lesungen entnehmen, dass ein partnerschaftliches Verhältnis beider Kooperationspartner angestrebt wird:

Wir hatten keine besonderen Bedingungen und keine besonderen Eltern. Jede andere Einrichtung verfügt – wie wir auch – über Eltern, die in der sozialistischen Gesellschaft und mit ihr gewachsen sind. – Wir waren in keiner Phase der Entwicklung unserer Zusammenarbeit mit den Eltern nur die Gebenden, sondern ständig auch die Nehmenden. Das ist nicht nur eine Tatsache, sondern die Voraussetzung für den Erfolg. (Kunert et al., 1972, S. 31)

Mehrere Pädagogische Lesungen betonen die Bedeutung einer intensiven Kooperation mit den Eltern für ein Gelingen des Transitionsprozesses gerade in Bezug auf jene Kinder, deren Entwicklung durch Fördermaßnahmen unterstützt werden muss. Hier bedürfe es noch stärker als sonst der Anleitung durch den Kindergarten bzw. die Schule als Einrichtungen, die sich in der Verantwortung sehen, Erziehungsdefizite des Elternhauses auszugleichen bzw. diesbezüglich beratend tätig zu werden:

Es mußte den Eltern auch gesagt werden, dass die vorliegenden Rückstände meist auch auf Versäumnisse in der bisherigen Erziehung basieren und in den seltensten Fällen beim Kind zu suchen sind. [...] So führten wir mit den Eltern der Förderkinder einen Elternabend durch, indem geklärt wurde, weshalb das Kind von uns gefördert wird, wodurch wir die Entwicklungsrückstände feststellen konnten, und wir bemüht sind, das Kind auf den Schuleintritt vorzubereiten. Wir appellieren an die Einsicht der Eltern, dass wir dieses Ziel nie ohne ihre aktive Unterstützung erreichen können. (Blödtner et al., 1974, S. 26)

Der Anspruch besteht durchaus darin, die eigene pädagogische Arbeit, inklusive der Bewertung der Kinder, für die Eltern nachvollziehbar zu machen. An die Grenzen stößt dieser Ansatz dort, wo die Eltern ihrerseits die entwickelten Instrumente nicht oder nur unzureichend nutzen. Diese Problematik wird in den Pädagogischen Lesungen offen besprochen, wobei man bemüht ist, Lösungen aufzuzeigen:

In den Elternversammlungen wurde den Eltern Einsicht gegeben in unsere Untersuchungsbögen, damit sie sich von den Leistungen ihres Kindes einen groben Überblick verschaffen konnten. [...] Zu diesen Elternabenden erschienen jedoch nicht alle Eltern. So wurde es notwendig, Elternbesuche durchzuführen. Die nicht erschienenen Eltern gaben als Grund für ihr Fehlen Zeitmangel an und zeigten wenig Interesse für unser Problem. Nach längeren Diskussionen waren jedoch auch diese Eltern aufgeschlossener. (Blödtner et al., 1974, S. 29)

Gelingensvoraussetzung 7: Kooperationen über die verantwortlichen Einrichtungen hinaus

Zahlreiche Passagen in den Pädagogischen Lesungen machen deutlich, was die Bildungsforschung der vergangenen drei Dekaden immer wieder betont bzw. bekräftigt hat (u.a. Dietrich, 2019): Bildung gilt in der DDR als gesamtgesellschaftliches Anliegen, weshalb die Vorbereitung auf die Schule neben Eltern, Kindergarten sowie Schule und Hort auch weitere gesellschaftliche Kräfte involviert. Immer wieder berichten die Lesungen darüber, auf die Unterstützung durch verschiedene gesellschaftliche Organisationen und Gruppierungen zurückgegriffen zu haben. In diesem Zusammenhang wird am häufigsten die Patenbrigade¹¹ als „wichtiger Erziehungsträger“ (Schmidt et al., 1980, S. 26; ähnlich u.a. bei Witte et al., 1972) genannt. Die den Bildungseinrichtungen zugeordneten Parteigruppen und damit Vertreter*innen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) werden ebenfalls aktiviert, um die gemeinsame Organisation der Transitionsphase zu optimieren:

Seit der Zeit, da die Genossinnen des Kindergartens sich der Parteigruppe der Schule anschlossen, ist eine wesentliche Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten eingetreten. Unsere Sorgen und Nöte stehen mit zur Diskussion. [...] Persönliche Kontakte zwischen den Genossen der Schule entstehen. [...] Diese gemeinsamen Beratungen innerhalb der SPO helfen beiden, Lehrern und Erziehern, gegenseitiges Verständnis für die Arbeit zu zeigen. (Moosbach, 1963, S. 6)

Als weitere hilfreiche Kooperationspartner identifizieren die Pädagogischen Lesungen die Urania¹² und verschiedene Publikationsorgane, die durch entsprechende Publikationen die Eltern der betreuten Kinder für die besonderen Herausforderungen des Transitionsprozesses und eine notwendige Unterstützung der pädagogischen Bemühungen in Kindergarten und Schule sensibilisieren (u.a. Witte et al., 1972, S. 16-17). Den Gewerkschaften bzw. ihren Mitgliedern wird auch eine besondere Verantwortung zugewiesen: Sie seien in der Lage, den Eltern die Bedeutung einer aktiven Unterstützung nachdrücklich vor Augen zu führen und darüber eine verbesserte Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen zu befördern:

Eine große Verantwortung tragen die Gewerkschaftsmitglieder, die in der Vorschulerziehung tätig sind, für die Steigerung der Arbeitsproduktivität. Eine Mutter, die in der Produktion steht, wird, wenn sie ihr Kind in guter Obhut weiß, wenn sie weiß, dass es in der Vorschuleinrichtung erfolgreich gebildet und erzogen wird, mit besseren Arbeitsergebnissen ihre Arbeit verrichten. [...] In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Schule spielt die Gewerkschaft in den Kreisgebieten noch eine unterschiedliche Rolle.

¹¹ Zur Etablierung und Funktion von Patenbrigaden in der DDR siehe u.a. Koebe, Lanz, Henneberger und Decker (2021).

¹² Bei der Gesellschaft Urania handelte es sich um eine DDR-Massenorganisation, die 1954 mit dem Ziel gegründet wurde, wissenschaftliche Kenntnisse insbesondere aus den Bereichen Naturwissenschaften, Technik, Medizin sowie Ökonomie und anderen Gebieten der Gesellschaftswissenschaften in der Bevölkerung zu verbreiten.

[...] Trotzdem muss die Gewerkschaft hier stärker in Aktion treten, um die notwendige Zusammenarbeit weiter zu fördern und zu unterstützen. (Moosbach, 1963, S. 7)

Exkurs 1: Eine spezifische pädagogische Arbeit mit Kindern ohne Kindergartenerfahrung

Der Anteil der Kinder, die in der DDR den Kindergarten besuchen, ist sehr hoch – liegt jedoch nicht bei einhundert Prozent. Gleichzeitig wird im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) in § 11 klar definiert, dass alle Kinder „in einer ihren Kräften und Fähigkeiten angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten“ sind, wobei Kindergarten und Schule zusammenwirken sollen. § 12 postuliert: „Die örtlichen Organe der Volksbildung sorgen im Rahmen der materiellen und personellen Möglichkeiten für die Durchführung von Spiel- und Lernnachmittagen, um Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, im Jahr vor Beginn ihrer Schulpflicht auf die Schule vorzubereiten.“ Hier stehen die Lehrkräfte vor der spezifischen Herausforderung, die auch in den Pädagogischen Lesungen immer wieder zur Sprache kommt. So berichtet die Horterzieherin Toni Richter bereits 1963 davon, wie ihr klargeworden sei, dass durch die intensive Förderung im Vorschulalter den Kindergartenkindern hinsichtlich der Einschulung ein großer Vorteil entstehe:

Bei logischer Überlegung ergaben sich zu Beginn des Schulanfangs zwei verschiedene Kindergruppen. Ein Teil der Kinder ist systematisch gefördert und im Kollektiv erzogen worden. Der andere Teil kam ungefiltert, unvorbereitet, vom Elternhaus einzel [sic!] erzogen zur Schule. Diese Gedanken bewegten mich dazu [...], den Vorschlag zu unterbreiten, die nicht im Kindergarten erfassten Kinder zusätzlich zu fördern. (Richter, 1963, S. 8-9)

Ein ähnliches Defizitempfinden beschreibt die Unterstufenlehrerin Thieme in ihrer Pädagogischen Lesung aus dem gleichen Jahr. Sie sieht in der Angleichung der Lernvoraussetzungen beider Kindergruppen ebenfalls eine dringend zu bewältigende Herausforderung. Das Niveau der Hauskinder müsse so gehoben werden,

dass wir wertvolle Zeit, die wir noch für organisatorische Dinge, verschiedene Gewohnheiten und unterschiedliche Geistesentwicklung für die Erziehungs- und Bildungsarbeit verwenden, einsparen können. Wenn wir an das Rechnen denken, wird es uns am ehesten klar, dass dieser Unterschied nicht bleiben darf. (Thieme, 1963, S. 20)

Thieme entwickelt auf der Basis ihrer bislang gesammelten Hospitationserfahrungen und des Bildungsplans für den Kindergarten einen systematischen Plan für spezifische Spiel- und Lernnachmittage für die sog. Hauskinder durch die Horterzieherin, die im Kindergarten realisiert würden. Eine andere Pädagogische Lesung, acht Jahre später entstanden, organisiert Lern- und Spielstunden (die identische Benennung spricht für ein breit etabliertes Format) in den Räumlichkeiten der späteren Schule – auch hier liegt die Verantwortung offenbar bei den Horterzieherinnen: „Für alle Kinder im Vorschulalter, die nicht den Kindergarten besuchen, sind die Lern- und Spielstunden die einzige staatlich gelenkte Form der Vorbereitung auf den Schulbeginn. Sie finden einmal wöchentlich 1 ½ Stunden im letzten Schuljahr vor der Schulaufnahme statt“ (Wötzel, 1971, S. 23).

Gleichzeitig wird betont, dass eine solche Maßnahme lediglich eine Reduzierung des Entwicklungsunterschieds ermöglicht. Auflösen ließe sich dieser allein mit den Möglichkeiten der involvierten Bildungsinstitutionen jedoch nicht: „Einen großen Auftrieb der Lernerarbeit in den ersten Klassen werden wir erst dann haben, wenn die Kinder nicht mehr mit so unterschiedlichen Voraussetzungen in der Schule aufgenommen werden“ (Moosbach, 1963, S. 13-14).

Exkurs 2: Besondere Herausforderungen

Die hier betrachteten Pädagogischen Lesungen betonen einhellig den Stellenwert des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und die daraus erwachsende Verantwortung aller involvierten

Pädagog*innen. Hierbei formuliert man eigene Arbeitsaufträge ebenso klar wie Erwartungen an die jeweilige Partnereinrichtung, ohne jedoch die Verantwortung für das Gelingen des Transitionsprozesses zu delegieren. So konstatieren die Unterstufenlehrerinnen Ruth Vogel und Elke Lüttke Verbesserungsbedarfe, ohne dabei den Kindergarten zu kritisieren. Vielmehr beschreiben sie detailliert, wie Lehrkräfte eine unzureichende Schulvorbereitung kompensieren sollten, und machen mit dieser Empfehlung deutlich, dass sie hier einen nicht nur punktuellen Handlungsbedarf sehen:

Ein Kind, das in dieser Zeit die Aufträge des Pädagogen nicht erfüllt, versäumt das in der Regel nur deshalb, weil es im Vorschulalter nicht ausreichend darauf vorbereitet wurde. [...] Auch mit diesen Kindern muss sich der Lehrer individuell beschäftigen, um sie zu aktiver geistiger Arbeit anzuregen. (Vogel & Lüttke, 1971, S. 9)

Die Kindergärtnerinnen um Isolde Blödtner attestieren der eigenen Institution Verbesserungsbedarfe und beschreiben in ihrer Pädagogischen Lesung ausführlich, wie ein gelingendes Vorschuljahr ausgestaltet werden könnte.

Auch bei unseren Kindergartenkindern zeigt sich zur Zeit noch ein stark differenziertes Niveau, was darauf schließen lässt, daß es noch nicht allen Kindergärten gelungen ist, durch differenzierte und individualisierte Arbeit alle Kinder ausreichend auf den Anfangsunterricht vorzubereiten. (Blödtner et al., 1974, S. 3)

Immer wieder belegen die Texte, dass Kindergarten und Schule sich in den an das Vorschuljahr gerichteten Ansprüchen überwiegend einig sind und somit ein einheitliches Grundverständnis und eine gemeinsame Arbeitsgrundlage haben. Toni Richter (1963) betont in der von ihr zum Thema ausgearbeiteten Pädagogischen Lesung: „...wir erziehen schon im Kindergarten für die Schule, ich erkannte, daß losgelöst von der Schule und deren Lehrplan keine Vorbereitung auf die Schule möglich ist. Deshalb muß ein einheitlicher Weg beschritten werden“ (S. 2).

Dabei formulieren beide Seiten ein Verständnis von Schulvorbereitung, das nicht auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten begrenzt ist. Die soziale Kompetenz gelte es außerdem zu schulen, damit das Kind seiner Stellung in einer neuen Form von Gemeinschaft gewachsen sei, wie u.a. Margot Moosbach, ebenso Kindergärtnerin betont:

Im Kindergarten waren sie die ‚Großen‘, in der Schule werden sie wieder die Kleinsten. Damit wird sich auch das Selbstbewußtsein der Kinder ändern. Sie werden in der neuen Situation hilfloser und abhängiger, als sie es im Kindergarten waren. Die Erzieherin muß deshalb die Kinder auf diesem Gebiet vorbereiten. (Moosbach, 1963, S. 5)

Ein wichtiger Aspekt dieser Vorbereitung sei, so betonen es gleich mehrere der Autor*innen der hier betrachteten Pädagogischen Lesungen, die frühzeitige Erziehung der Kinder zur Selbstständigkeit, die ihnen später das vergleichsweise sichere und eigenständige Meistern des Schulalltages ermöglichen soll. Insofern sind die Kinder eindeutig nicht nur Adressat*innen der Ausgestaltung des Transitionsprozesses, sondern werden ausdrücklich und immer aufs Neue zur Übernahme einer aktiven Rolle motiviert:

Als wichtig erachte ich auch, daß die Kinder in die Gestaltung des Lebens im Kindergarten aktiv einbezogen werden. Dadurch wird es ihnen möglich, eigene Interessen zu verwirklichen. Die Kinder werden selbstständiger und aufgeschlossener gegenüber Anforderungen, die an sie gestellt werden. (Eichler, 1984, S. 31)

Ebenfalls als herausfordernd erleben die Pädagog*innen die konsequent altersangemessene und motivierende Ausgestaltung des Übergangsprozesses – eine Verantwortung, die die Unterstufenlehrerinnen Vogel und Lüttke in hohem Maße bei sich selbst sehen. Aufgabe ihres Berufsstandes sei es zu gewährleisten, dass die im Kindergarten ausgeformte Erwartungshaltung in eine möglichst lange anhaltende intrinsische Motivation der Erstklässler*innen münde:

Wohl für keine Etappe der schulischen Entwicklung ist eine frohe Lernatmosphäre so notwendig wie für den Anfangsunterricht. Freude bereitet den Lernanfängern ein Unterricht, der ihren Entwicklungsbedürfnissen entgegenkommt, der interessant und abwechslungsreich gestaltet ist und der sie andererseits so fordert, daß sie ihre Kräfte voll entfalten und erproben können. Einen wichtigen Faktor bei der Heranführung an eine frohe Lernatmosphäre stellen ausreichende Erfolgserlebnisse für die Kinder dar, auf die der Lehrer bewußt hinarbeiten muß. (Vogel & Lüdtke, 1971, S. 30)

6. Fazit und komparative Betrachtung der Transitionsphasen in der DDR und im heutigen Bildungssystem

Der Wunsch, den Übergang vom Kindergarten zur Schule möglichst gut vorzubereiten und dadurch reibungslos zu gestalten, eint die DDR mit aktuellen Bemühungen. In der Bundesrepublik unserer Tage wird der Transitionsphase vom Kindergarten in die Schule als Bruch oder wenigstens Schnittstelle in der kindlichen Bildungsbiografie (u.a. Hacker, 1989) eine zentrale Bedeutung beigemessen, wie die Vielzahl an fachwissenschaftlichen und praxisorientierten Veröffentlichungen zu diesem Prozess illustriert. Kluczniok und Roßbach (2014) sprechen angesichts der Intensität der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen von einem „Dauerthema“ (S. 19). Die administrativen Verordnungen und Bildungspläne sowie die Schulgesetze der Bundesländer betonen die Bedeutung dieses Bereichs explizit (exemplarisch hierfür: Bildungskonzeption MV, 2020, S. 255-258; Schulgesetz MV, 2019, § 13,2). Immer wieder wird detailliert herausgearbeitet, welche Veränderungen Kinder beim Eintritt in das formale Schulsystem bewältigen müssen und welche Herausforderungen sich daraus auf zwei Ebenen ergeben: sowohl auf individueller als auch auf der Ebene der das Kind umgebenden sozialen und institutionellen Systeme. So haben Niesel und Griebel (2013, S. 292-293) die Entwicklungsbedürfnisse auf drei Ebenen beschrieben: der individuellen, der der Beziehungen und der der Lebensumwelten. Ihr Mehrebenenmodell identifiziert verschiedene Problemfelder, die heutzutage die Anschlussfähigkeit der Systeme und damit einen erfolgreichen Übergang in die Schulphase erschweren. Da wäre zum einen die veränderte administrative Zugehörigkeit: Obwohl beide Institutionen einen Bildungsauftrag erfüllen, sind Kindergärten dem Bereich Jugendhilfe zugeordnet und haben damit den Status einer Wohlfahrtseinrichtung, während Schulen Bestandteil des Bildungssystems und damit Bildungseinrichtungen sind (Kluczniok & Roßbach, 2014, S. 14).¹³ Diese oben beschriebene administrative Trennung beinhaltet auch eine hierarchische Struktur zwischen Lehrer*innen auf der einen, Erzieher*innen im Kindergarten und Hort auf der anderen Seite. Verbunden damit ist eine Aufgabentrennung (in Schule und Freizeitbereich), eine verschiedenartige Ausbildung, ein unterschiedlicher Status inklusive einer unterschiedlichen Besoldung. Zwar fordern alle Gremien, von der Kultusministerkonferenz bis in die Ländergesetze hinein, die Zusammenarbeit, aber die starren Verwaltungsbürokratien behindern eine Kooperation auf vielfältige Weise. Zudem ist eine wesentliche Grundlage einer gelingenden Kooperation die Einsicht in deren Notwendigkeit. In beiden Pädagog*innengruppen müsste der Stellenwert der Zusammenarbeit noch stärker verankert sein (fehlendes Problembewusstsein). Die strikt getrennte Ausbildung erschwert Kooperationen tendenziell.

¹³ In der Bundesrepublik besteht eine historisch gewachsene Trennung zwischen Jugendhilfe und Bildungssystem, die sich in unterschiedlichen Ausbildungen und Selbstverständnissen der Professionen widerspiegelt. Hieraus wiederum resultieren sehr verschiedene Sichtweisen von Kindertagesstätten und Schulen auf Bildung und Erziehung – keineswegs konträr zueinander, aber doch mit signifikanten Abweichungen voneinander. So will Kindergarten in seinem Selbstverständnis nicht „nur“ schulvorbereitende Einrichtung sein, wehrt sich gegen eine Reduzierung des Arbeitsauftrags auf die „Zurichtung“ für den nächsten Lebensabschnitt. Schule hingegen betont nachdrücklich die Notwendigkeit einer „Anschlussfähigkeit auf das Anfangsniveau der Grundschule“ und damit „eine stärkere Ausrichtung des letzten Kindergartenjahres auf die Schulvorbereitung“ (Hense & Buschmeier, 2002, S. 74).

Hinzu kommt die inhaltliche Ausgestaltung, bei der Uneinigkeit darüber herrscht, wie eng der Begriff Bildung im vorschulischen Bereich mit einer schulvorbereitenden Funktion assoziiert werden sollte. Während man in der DDR die schulvorbereitende Funktion des Kindergartens und hierbei primär der letzten beiden Kindergartenjahre betont, fokussiert die heutige auf die (in der BRD historisch gewachsenen) unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Sozialpädagogik vs. Schulpädagogik) beider Institutionen, aus denen unterschiedliche Ausbildungsstrukturen und Ausbildungsinhalte für das pädagogische Personal resultieren. In diesem Kontext wird insbesondere auch die mangelhafte curriculare Abstimmung beider Bildungsbereiche beklagt. Als weiteres erschwerendes Kernproblem werden die unterschiedlichen didaktisch-methodischen Vermittlungsformen bzw. Lernkulturen identifiziert (Kluczniok & Roßbach, 2014, S. 15). Dabei herrscht (auch international) Einigkeit darüber, dass eine intensive Kooperation beider Institutionen entscheidend für eine ausreichende Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule und einen daraus resultierenden optimalen Übergang ist. Gegenwärtig werden in der Fachliteratur ebenso wie in den Verordnungen und Bildungskonzeptionen der Länder eine Reihe von (Kooperations-)Maßnahmen vorgeschlagen, die sich mit Ahtola (2011) in etwa wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Vorschulkinder sollten die Möglichkeit bekommen, die Schule vor Schulbeginn kennenzulernen.
2. Die Lehrkräfte beider Institutionen sollten zusammenarbeiten.
3. Es sollten durch die Institutionen gemeinsam gestaltete Veranstaltungen für Eltern stattfinden.
4. Kind und Eltern sollten vor Schulbeginn die Lehrkraft persönlich treffen können.
5. Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen sollten vom Kindergarten in die Schule weitergegeben werden.
6. Pädagog*innen beider Einrichtungen tauschen sich fachlich über die Schulanfänger aus.
7. Vorschulische- und fröhschulische Curricula werden gemeinsam erarbeitet (und damit beidseitig gekannt). Insbesondere die Punkte 5 und 7 werden als förderliche Bedingung für die Leistungen im ersten Schuljahr herausgestellt (Ahtola, 2011, S. 300-301).

Die hier nur kurz umrissene Situation macht deutlich: Die in den Pädagogischen Lesungen der DDR identifizierten Gelingensvoraussetzungen ähneln den aktuell definierten in hohem Maße und legen nahe, dass sich ein (historisch-kritischer) Blick auf damals als wertvoll wahrgenommene und das Gelingen wahrscheinlich machende Praktiken lohnt. Die acht maßgeblichen Voraussetzungen wurden im Vorfeld anhand der untersuchten Pädagogischen Lesungen genauer beleuchtet, die sich dabei einmal mehr als wertvolle Annäherung nicht an pädagogische Vorgaben, sondern an die berufliche Praxis der DDR erweisen. Die Texte verdeutlichen, dass man auch im ostdeutschen, sozialistischen Staat nachweisbar schon seit den 1960er Jahren nach Methoden sucht, die dieses Gelingen planbarer und für einen übergroßen Teil der betreuten Kinder wahrscheinlich machen. Gleichzeitig benennen die Texte auch sehr klar, dass die Bearbeitung des Anliegens, eine erfolgreiche Transitionsphase zu sichern, auch in der DDR nicht reibungslos gelingt. Hier ergibt sich in der heutigen Rezeption der entsprechenden Bestandsaufnahmen für die Leser*innen der beinahe kuriose Eindruck, sie könnten auch aus den 2020er Jahren stammen – so etwa, wenn eine bessere fachliche Fundierung der Arbeit am Thema empfohlen wird, vor allem in Bezug auf die Kompetenzen von Kindergärtner*innen im Bereich Entwicklungsdokumentation; oder wenn die Autor*innen beklagen, dass die Realisierung der als richtig erkannten Instrumente am Zeitbudget scheitert. Lehrer*innen, die eine erste Klasse übernehmen, leiten parallel zu dieser Arbeit i.d.R. eine andere Klasse, sodass eine Hospitation im Kindergarten Ausfallstunden nach sich ziehen würde.

Die Planung des Prozesses birgt ebenfalls Probleme: In der DDR war man nicht immer in der Lage, das Personal für die zukünftige 1. Klasse zu einem Zeitpunkt zu bestimmen, der für eine frühzeitige Kooperation ideal scheint (z.B. Galonski, 1985, S. 5), auch dieses Problem ist bis heute nur allzu bekannt.

Trotz zahlreicher Probleme, die in der praktischen Umsetzung der Transitionsphase im DDR-Bildungssystem beschrieben werden, lässt sich dennoch zumindest ganz klar konstatieren: Viele der in der bundesrepublikanischen Bildungsforschung erkannten Probleme und daraufhin folgerichtig entwickelten und geforderten Maßnahmen sind bereits seit rd. 60 Jahren bekannt. Es könnte sich lohnen, einen historisch-kritischen Blick auf das DDR-Bildungssystem zu richten. Zum einen mit der klaren administrativen Anbindung an das Bildungssystem und zum anderen mit der praktischen Gestaltung der Transitionsphase sind Erfahrungen gemacht worden, aus denen man lernen könnte – sowohl aus den Erfolgen als auch aus den Misserfolgen.

7. Quellen- und Literaturverzeichnis

- 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, 295 – 302.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. (1973). *Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan im Kindergarten*. Berlin: Volk und Wissen.
- Berger, M. (2005). *Ein Beitrag zur Geschichte des Kindergartens in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands und in der DDR*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/1239>
- Dietrich, G. (2019). *Kulturgeschichte der DDR. Band II: Kultur in der Bildungsgesellschaft 1957-1976*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dönitz, R. (1982). Formen des Vorschulunterrichts und ihre Bedeutung für die Bildung und Erziehung der Kinder. *Neue Erziehung im Kindergarten*, 25 (11), 7-11.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965). Volkskammer der deutschen Demokratischen Republik. 25. Februar 1965, Berlin. Retrieved from: <http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm>
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik* (1959).
- Geiling, U. (1999). Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – ein Rückblick – im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In A. Prengel (Hrsg.), *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht* (S. 161–219). Opladen: Leske und Budrich.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm, & D. Edlmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 285–296). Wiesbaden: Springer VS.
- Hacker, H. (1989). Grundschule: Wem dient sie? Wohin führt sie? *Grundschule*, 2, 22–24.
- Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand: Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele*. Berlin: Don Bosco Medien.
- Honecker, M. (1970). Wir lehren und lernen im Geiste Lenins. *Pädagogik*, 25 (8), 708–754.
- Hübner, R. (im Druck). *Deutschunterricht zwischen Ideologie und Innovation – die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?* Universität Rostock.
- Koch, K., Koebe, K., Brand, T. von & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 1 (1), 1-19. Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002727.
- Koch, K. & Koebe, K. (2019). Die „anderen Kinder“ in der DDR – Zeitgenössische Dokumente und literarische Texte als Quelle für die Neuaufnahme, Ergänzung und Erweiterung der Diskussion zum Umgang mit geistig behinderten Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 612–622.
- Koch, K. & Linström, F. (2020). Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-Lehrer*innenweiterbildung, Teil I – Eine Systematisierung. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 6 (2). Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002809

- Koch, K. & Koebe, K. (2020b). Jenseits des ‚normalen Lebens‘ – Held*innen mit Beeinträchtigungen in der Jugendliteratur der DDR und ihre volksbildende Wirksamkeit. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 6 (2). Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002760
- Koch, K. & Decker, C. (2021). Zwischen Drill und Lagerfeuerromantik – Wehrerziehung und Wehrunterricht an Hilfsschulen der DDR im Spiegel der Pädagogischen Lesungen. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 1 (3). Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002954
- Koebe, K., Lanz, J., Henneberger, A. & Decker, C. (2022). Zwischen „allumfassender Sorge für unsere Kinder“ und der Erziehung zur „Liebe zur Arbeit“. DDR-Patenbrigaden und ihre Rolle in der Volkbildung von 1955 bis 1989. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 4 (15). Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003509
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In A.B. Liegmann, I Mammes, & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 13–22). Münster u.a.: Waxmann.
- Lanz, J. (2020). Zur Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit – Sportunterricht an den Hilfsschulen der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 2 (9). doi: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002861
- Lost, C. (1993, 1. März). Pflichtbesuch gab es nicht. *Kinderzeit*, 8-11.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern. (2019). *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern* (Schulgesetz - SchulG M-V). Verfügbar unter: <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-SchulGMV2010rahmen>
- Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern. (2020). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*. Verfügbar unter: https://www.regierung-mv.de/static/Regierungsportal/Ministerium%20F%C3%BCr%20Soziales,%20Integration%20und%20Gleichstellung/Dateien/Dateien/BK2020_IH.pdf
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1967). *Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten*. Berlin: Volk und Wissen.
- Roßbach, H. G. & Spieß, C. K. (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen, In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 409–440). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2013). Übergang KiTa – Grundschule. Osnabrück: Nifbe, Forschungsstelle Begabungsförderung (2013). Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=218
- Schiller, J. (1994). Pädagogische Lesungen – Eine Sammlung von historischem Wert. Zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte. *Pädagogik und Schulalltag*, 49 (4), 446–465.
- Stolz, H. (2004). *Ursprünge und Anfänge pädagogischer Lesungen*. Werneuchen: o.A.
- Suchomlinski, W. (1981): *Mein Herz gehört den Kindern. Aufzeichnungen eines Erziehers*. Berlin u.a.: Volk und Wissen.
- Wähler, J. & Hanke, M. (2019). „Erfahrungen der Besten“. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht. *Medienimpulse*, 57 (1). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-11>
- Wohlert, W. (1972). *Untersuchungen zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung pädagogischer Lesungen – unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsaspekts*. (unveröffentlichte Dissertation, BArch, DR 201/362). Humboldt-Universität zu Berlin.

Quellen aus dem Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung:

- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 216a, Richter, T.: Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten, 1963.
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 148a, Moosbach, M.: Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten, 1963.
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 403, Thieme, B.: Die planmäßige Fortführung der Erziehungsarbeit der ältesten Gruppe des Kindergartens im 1. Schuljahr, 1963.
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2385, Vogel, R. & Lüdtke, E.: Probleme und Erfahrungen bei der Sicherung eines

kontinuierlichen Übergangs der Schulanfänger von der Vorschulerziehung zur ganztägigen Bildung und Erziehung, 1971.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2107, Wötzel, S.: Wie versuchten wir durch zielgerichtete Arbeit mit den Lernanfängern, den Eltern, Lehrern und Erziehern vor Beginn der 1. Klasse, günstige Voraussetzungen für den Anfangsunterricht zu schaffen, 1971.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2479, Kunert, G., Wendel, M. & Fleischer, N.: Zum Anteil der Gruppenerzieherin an der Steigerung der Effektivität der Familienerziehung zum Zeitpunkt der unmittelbaren Schulvorbereitung der ältesten Gruppe, 1972.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2598a, Witte, G.; Sindorn, R. & Brodik, M.: Der Übergang vom Kindergarten in die Schule und in den Hort: Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus unserer Arbeit, 1972.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2558, Kattner, K. & Nowak, C.: Einige Erfahrungen bei der Gestaltung eines kontinuierlichen Übergangs vom Kindergarten in die Schule, 1972.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2476, Ehrecke, H., Jänecke, I., Kokel, E., Perucker, C. & Stumpf, M.: Probleme der Komplexität bei Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung und Erziehung, 1972.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 3193, Blödtner, I., Hoffrichter, I. & Winkler, A.: Erfahrungen bei der Arbeit mit schwachschulfähigen Kindern bei der Vorbereitung auf den Eintritt in die Schule, 1974.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 4573, Koch, I.: Der Beitrag unseres Schulhortes zur Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten zur POS, 1977.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5074, Möhrke, R.: Meine Erfahrungen in der gemischten Gruppe bei der Erziehung der Kinder zu Disziplin, Ordnung und Selbständigkeit in Vorbereitung auf die Schule, 1978.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5464, Wißwedel, R.: Wie durch die Sicherung eines harmonischen Übergangs von der Vorschulerziehung zum Anfangsunterricht wie durch die Schaffung günstiger materiell-technischer Voraussetzungen für den Anfangsunterricht eine höhere Qualität der Erziehung und Bildung in der 1. Klasse erreicht wird, 1979.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5851, Schmidt, A., Schlothauer, C. & Fischer, E.: Die Zusammenarbeit von Kindergärtnerin, Horterzieherin und Unterstufenlehrerin in Klasse 1 beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Schule, 1980.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 81-036, Hoffmann, I.: Unsere Erfahrungen bei der Sicherung eines kontinuierlichen Übergangs vom Kindergarten zur 1. Klasse der polytechnischen Oberschule unter besonderer Berücksichtigung der Potenzen der Vorschulerziehung und der pädagogischen Arbeit des Hortes für die Erziehung der Kinder zum selbständigen und verantwortungsbewußten Handeln, 1981.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 81-002, Zybell, C.: Erfahrungen in der Einschulungspraxis beim Übergang vom Kindergarten zur Schule, 1981.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 82-04-02, Klinger, E., Goldhahn, E., Thomas, M., Matthe, H. Stephan, B. & Tschiche, B.: Wie erkennen und überwinden wir zeitweiliges Zurückbleiben einzelner Kinder in der Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Kindergarten zur Schule, 1982.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 84-13-12, Eichler, S.: Meine Erfahrungen, alle Kinder meiner Gruppe im Kindergarten gut auf die Schule vorzubereiten, 1984.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 84-09-41, Derwein, A.: Erfahrungen und Vorgehensweisen bei der Früherfassung und Früherziehung entwicklungsauffälliger Vorschulkinder, 1984.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 85-13-17, Galonski, R.: Erfahrungen zum erfolgreichen Schulbeginn unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und der Forschungsgruppe „Prophylaktische Diagnostik“ aus der Sicht des Fachberaters, 1985.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 85-03-04, Scholz, H.: Das gemeinsame Wirken von Lehrerinnen, Horterzieherinnen und Kindergärtnerinnen zur Entwicklung der Schulfähigkeit aller Kinder und die planmäßige Weiterführung dieses Prozesses durch beide Unterstufenpädagogen in Klasse 1, 1985.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 88-10-35, Kuhrig, H.: Wie bereiten wir die Kinder auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule vor?, 1988.

Über die Autor*innen:

Katja Koch ist Professorin für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock.

Kristina Koebe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen der Universität Rostock.

Impressum

Die *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* (ISSN 2627-9568) wird herausgegeben von Prof. Dr. Katja Koch und Prof. Dr. Tilman von Brand. Die einzelnen Ausgaben sind online und kostenlos zu beziehen über www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

Redaktion: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand, Prof. Dr. Oliver Plessow, Dr. Kristina Koebe

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Astrid Müller (Hamburg), Prof. Dr. Birgit Werner (Heidelberg), Prof. Dr. Stephan Ellinger (Würzburg), Prof. Dr. Dieter Wrobel (Würzburg), Prof. Dr. Ute Geiling (Halle), Prof. Dr. Sebastian Barsch (Kiel), Dr. May Jehle (Frankfurt/Main)

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand

Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Zitation – auch in Auszügen – nur unter Nennung der Onlinequelle. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock
www.pl.uni-rostock.de