

- Diskussionsmaterial -

Positionen zur Arbeit mit pädagogischen Erfahrungen

Die Zeit der demokratischen Umgestaltung des Bildungswesens gebietet es, daß sich die Pädagogen ihrer unter neuen Bedingungen gewonnenen praktischen pädagogischen Erfahrungen bewußt werden und diese untereinander austauschen.

Erfahrungen aus einem neuen Pädagogikverständnis heraus, werden für die künftige Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogen und als empirisches Material für die Wissenschaft an Bedeutung gewinnen.

Das Aufgreifen und Verbreiten pädagogischer Erfahrungen kann ein wesentliches Mittel sein, dem Neuen zum Durchbruch zu verhelfen und ist somit ein Stück Basisdemokratie.

Deshalb muß den Pädagogen Gelegenheit geboten werden, ihre Erfahrungen zu sammeln, zu diskutieren, zu systematisieren und auch aufzuschreiben. Dazu sind vielfältige Möglichkeiten zu suchen, die einen streitbaren Gedankenaustausch zwischen Praktikern sowie mit Wissenschaftlern fördern.

Roberto Hübner

Deutschunterricht zwischen Ideologie und Innovation

**Die Pädagogischen Lesungen der DDR:
Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im
Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung
der Unterrichtsqualität?**

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR • Bd. 4



wbv



wbv

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR

Die Pädagogik in der DDR ist auch mehrere Jahrzehnte nach dem Ende des sozialistischen Staates ein ebenso faszinierendes wie kontrovers diskutiertes Thema. Insbesondere wenn es um Schule und Unterricht geht, scheiden sich die Geister. Während auf der einen Seite die exzellenten Ergebnisse einer leistungsorientierten Schule betont werden, wird auf der anderen ein das Individuum entmündigender Unterricht mit zentralistischer Steuerung herausgestellt. Zwischen diesen plakativen Positionen hat sich im Laufe der Zeit jedoch eine umfangreiche bildungshistorische Forschung entwickelt, die das anfänglich recht grob konturierte Feld immer weiter ausdifferenziert und viele Facetten des Bildungswesens behutsam ausleuchtet. Gleichwohl gibt es mit Blick auf die pädagogische Alltagswirklichkeit der DDR-Schule auch heute noch jede Menge offener Fragen. Mit dieser in der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen der Universität Rostock gegründeten Reihe *Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR* soll ein Raum für die Forschungsergebnisse und Dokumentationen all jener geschaffen werden, die sich auf die spannende Suche nach Antworten begeben, die Stereotypisierung und Mythenbildung entgegenwirken können.

www.pl.uni-rostock.de

Gefördert durch das BMBF im Rahmen des Verbundprojektes „Bildungsmythen über die DDR – Eine Diktatur und ihr Nachleben“, Teilprojekt „Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1989“ an der Universität Rostock

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR

Hrsg. von Tilman von Brand & Katja Koch

Band 4

Deutschunterricht zwischen Ideologie und Innovation

**Die Pädagogischen Lesungen der DDR:
Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen
oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?**

von
Roberto Hübner



wbv

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.) am Institut für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock

Titel der Dissertation: „Zwischen Ideologie und Innovation – die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?“

Disputationsdatum: 29.10.2021
Gutachter: Prof. Dr. Tilman von Brand
Gutachter: Prof. Dr. Oliver Plessow
Gutachter: Prof. Dr. Dieter Wrobel

2023 Schneider Verlag –
Imprint wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Cover: Tilman von Brand

ISBN (Print): 978-3-7639-7698-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7699-7
DOI: 10.3278/9783763976997

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen | Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin | Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg | DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a. M. | Evangelische Hochschule Dresden | FernUniversität in Hagen - Universitätsbibliothek | Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe | Hochschule für Bildende Künste Dresden | Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig | Hochschule für Musik Dresden | Hochschule für Musik und Theater Leipzig | Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig | Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden | Hochschule Mittweida | Hochschule Zittau / Görlitz | Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek | Landesbibliothek Oldenburg | Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig | Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg | Pädagogische Hochschule Freiburg | Pädagogische Hochschule Heidelberg | Palucca-Hochschule für Tanz Dresden | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden | Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg | Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover | Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek | Technische Universität Chemnitz | Technische Universitätsbibliothek Hamburg | Universitätsbibliothek Leipzig | Universitäts- und Landesbibliothek Bonn | Universitäts- und Landesbibliothek Münster | Universitäts- und Stadtbibliothek Köln | Universitätsbibliothek Augsburg | Universitätsbibliothek Bielefeld | Universitätsbibliothek Bochum | Universitätsbibliothek der LMU München | Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg | Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg | Universitätsbibliothek Duisburg-Essen | Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg | Universitätsbibliothek Gießen | Universitätsbibliothek Hildesheim | Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M. | Universitätsbibliothek Kassel | Universitätsbibliothek Leipzig | Universitätsbibliothek Mainz | Universitätsbibliothek Mannheim | Universitätsbibliothek Marburg | Universitätsbibliothek Passau | Universitätsbibliothek Potsdam | Universitätsbibliothek Regensburg | Universitätsbibliothek Rostock | Universitätsbibliothek Vechta | Universitätsbibliothek Wuppertal | Universitätsbibliothek Würzburg | Westsächsische Hochschule Zwickau

Danksagung

Bei allen, die mich während des Arbeitsprozesses unterstützt haben, bedanke ich mich. Einige Unterstützer*innen möchte ich an dieser Stelle hervorheben.

Besonderer Dank gilt vor allem meinen beiden Betreuern Prof. Dr. Tilman von Brand und Prof. Dr. Oliver Plessow. Sie schufen im Rahmen des „THEORIA Kurt-von-Fritz-Wissenschaftsprogramms“ die Möglichkeit für zwei Promotionsarbeiten. Neben der finanziellen wie zeitlichen Freiheit, ohne die das Vorhaben für mich nicht einmal denkbar gewesen wäre, boten sie mir in den regelmäßigen Projekttreffen Raum, Zwischenergebnisse zu präsentieren, Probleme und Fragen anzusprechen. Sie ließen mir zudem großen Freiraum bei der inhaltlichen Ausgestaltung.

Für die Hinweise und Anregungen bin ich ebenso Frau Prof. Dr. Katja Koch und Frau Dr. Kristina Koebe dankbar. Dass ich zudem das Glück hatte, in Karolin Gloy eine herzliche Mitstreiterin zu finden, welche auf Teamarbeit setzte, freut mich sehr und ermöglichte einen entspannten Austausch.

Da viele Pädagogische Lesungen gescannt werden mussten, bedurfte es sowohl der Unterstützung der Mitarbeiter*innen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, welche uns Räumlichkeiten und die einzelnen Pädagogischen Lesungen zur Verfügung stellten, als auch der tatkräftigen Unterstützung bei der Digitalisierung. Hier danke ich auch dem Team um Kwasi Pinkrah.

Großer Dank gilt meinen Freunden, welche sich für mein Projekt interessierten. Hier möchte ich auch Marion Grödel meinen Dank aussprechen, da sie obendrein mein Bibliothekskonto im Blick behielt.

Insbesondere meinem Schwiegervater Eberhard gilt großer Dank, der sich stets über den aktuellen Stand erkundigte und mir Raum für Gespräche bot.

Von ganzem Herzen danke ich meiner Frau Janet, welche mir die ganze Zeit den Rücken stärkte, Freiräume ließ, nicht zuletzt Mut zusprach und Verständnis aufbrachte, wenn ich zwischen Dissertation und Referendariat mal wieder die Uhrzeit vergaß.

Rostock im Februar 2023

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	6
Inhaltsverzeichnis	7
1 Zwischen Ideologie und Innovation – Die Pädagogischen Lesungen der DDR	9
1.1 Das THEORIA-Projekt: Pädagogische Lesungen als eine neue Untersuchungsgrundlage des DDR-Unterrichts	9
1.2 Versuch einer ersten medialen Verortung Pädagogischer Lesungen.....	11
2 Forschungsstand	19
2.1 Befunde zum Deutschunterricht der DDR und den Pädagogischen Lesungen	19
2.2 Forschungsfrage und methodische Überlegungen	26
3 Das Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität in der DDR	35
3.1 Ideologie.....	35
3.1.1 Ideologie – Annäherungsversuch an einen umstrittenen Begriff.....	36
3.1.2 Marxistisch-leninistische Weltanschauung in der DDR und ihr Bezug zum Bildungssystem.....	56
3.1.2.1 Zeitgenössische Sicht auf den umstrittenen Begriff der Ideologie.....	58
3.1.2.2 Bedeutung und Konsequenzen für den Deutsch-/Unterricht der DDR.....	71
3.1.3 Ideologie – Vorannahmen über und Fragen an Pädagogische Lesungen.....	84
3.2 Unterrichtsqualität	88
3.2.1 Versuch einer Annäherung an aktuelle zentrale Vorstellungen.....	90
3.2.2 Wandlungen in Forschungen zum (Deutsch-)Unterricht der DDR.....	112
3.2.3 Zeitgenössische Sicht: Qualität und Effektivität des Unterrichts in der DDR.....	120
3.2.3.1 Exemplarische Bestimmung des schulpolitischen Rahmens	120
3.2.3.2 Wesentliche Aspekte zur Unterrichtsqualität und -effektivität	126
3.2.3.3 Schöpferturn als Verbindungselement im Spannungsfeld	155
3.2.4 Unterrichtsqualität – Vorannahmen über und Fragen an Pädagogische Lesungen	171

4 Phänomen der Pädagogischen Lesungen	177
4.1 Definitionsversuche: Was sind Pädagogische Lesungen?.....	177
4.1.1 Bisherige Forschungsergebnisse zu Pädagogischen Lesungen	177
4.1.2 Zeitgenössische Sicht auf Pädagogische Lesungen.....	181
4.2 Bestandsaufnahme und Analyse der Pädagogischen Lesungen.....	201
4.2.1 Quantitative Analyse des Korpus der Pädagogischen Lesungen	202
4.2.1.1 Überblick zum Umfang der Pädagogischen Lesungen.....	206
4.2.1.2 Pädagogische Lesungen für den Deutschunterricht	218
4.2.1.2.1 Vorbemerkungen: Aufbau der Lesungen und quantitative Erhebung	218
4.2.1.2.2 Quantitative Beschreibung der Deutsch-Lesungen	220
4.2.1.2.2.1 Beschreibung der Gesamtverteilung.....	220
4.2.1.2.2.2 Äußere Beschreibung: Autor*innen, Bezirke und Berater*innen	224
4.2.1.2.2.3 Innere Beschreibung: Verteilung der Deutsch-Lesungen.....	250
4.2.2 Analyse ausgewählter Pädagogischer Lesungen des Literaturunterrichts	270
4.2.2.1 Lesungen zu Anna Seghers <i>Das siebte Kreuz</i>	272
4.2.2.1.1 Quantitative Beschreibung des Teilkorpus I	272
4.2.2.1.2 Inhaltliche Untersuchung des Teilkorpus I	275
4.2.2.2 Lesungen zu Werken Friedrich Schillers.....	300
4.2.2.2.1 Quantitative Beschreibung des Teilkorpus II	300
4.2.2.2.2 Inhaltliche Untersuchung des Teilkorpus II.....	304
4.2.2.2.2.1 Lesungen zu Schillers <i>Wallenstein</i>	317
4.2.2.2.2.2 Lesungen zu Schillers <i>Kabale und Liebe</i>	324
4.2.2.3 Lesungen mit dem Schwerpunkt der Gattung Lyrik	341
4.2.2.3.1 Quantitative Beschreibung des Teilkorpus III.....	341
4.2.2.3.2 Inhaltliche Untersuchung des Teilkorpus III.....	349
5 Schlussbetrachtungen.....	391
5.1 Ergebniszusammenfassung der Teilkorpora.....	391
5.2 Das Phänomen der Pädagogischen Lesungen – ein innovatives Projekt	401
Abkürzungsverzeichnis.....	405
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	407
Anhang.....	411
Quellen- und Literaturverzeichnis	437

1 Zwischen Ideologie und Innovation – Die Pädagogischen Lesungen der DDR

1.1 Das THEORIA-Projekt: Pädagogische Lesungen als eine neue Untersuchungsgrundlage des DDR-Unterrichts

Fachdidaktische Fragestellungen orientieren sich größtenteils am aktuellen Stand ihres Forschungsfeldes und richten ihren Blick auf gegenwärtige Probleme, um zukünftige Lehr-Lern-Prozesse möglichst zu verbessern. Die Retrospektive verblasst bei diesem Vorgehen häufig, obgleich jüngst dafür geworben wurde, eine historische Perspektive zur Rekonstruktion von Fachlichkeit nutzbar zu machen, um beispielsweise sich der gegenwärtigen Entwicklungen bewusst zu werden, sie zu hinterfragen und ggf. Justierungen vorzunehmen. (vgl. Reh/Pieper 2018) Sobald eine Rückschau sich aber auf den DDR-Unterricht richtet, scheint sie bis heute recht verhalten zu sein. Ein Grund dafür, sich nicht auf die Suche zu begeben, ist im ‚gängigen‘ Negativbild über den Unterricht in der DDR zu vermuten, für das die abschließenden Bemerkungen Rainer Eckerts ein extremes Beispiel darstellen:

„Ich fürchte, daß letztlich die Erinnerung an einen Schulalltag in der DDR trocken wie Zwieback, an Humorlosigkeit, an sinnentleerte Rituale, an Erziehung zur Staatsloyalität und selektive Wissensvermittlung bleiben wird. Schule war ein Rädchen in der Auswahl staatstreuer Eliten, gekoppelt mit der Überwachung durch SED, FDJ und Staatssicherheit. So brach sie in erster Linie allzuvielen [sic] Menschen das Rückgrat. Gerade diesen bleibt zuerst nicht die Erinnerung an eine schöne Schulzeit, sondern daran, daß es nicht lohnt, ehrlich seine Meinung zu sagen. Aber auch heute hat die demokratische Schule im Osten Deutschlands wohl erst noch den Nachweis zu erbringen, daß es gerade an diesem Punkt einen grundsätzlichen Wandel gegeben hat.“ (Eckert 1997, S. 133)

Bei einem solch vernichtenden Urteil ist es kaum verwunderlich, dass Hartmut Jonas und Marina Kreisel eine „noch immer anzutreffende Zurückhaltung gegenüber der Deutschmethodik in der DDR“ konstatieren und Untersuchungen auf diesem Gebiet „vornehmlich [als] Momentaufnahmen“ betrachten (Jonas/Kreisel 2015, S. 16). Dabei konzentriert sich ein Urteil wie das von Eckert auf die Instrumentalisierung der Schule für das gesellschaftspolitische System. Diese Perspektivierung akzentuiert v.a., dass Schule, insbesondere Unterricht, im Zentrum von Erziehung und Bildung stand, (vgl. Kluchert 1999, S. 97) blendet aber nicht nur Grenzen der Indoktrination aus, sondern unterstellt allen am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten, v.a. Erzieher*innen und Lehrer*innen, Lerninhalte stets und gleichermaßen ideologisiert zu haben. Weder fängt ein solches Pauschalurteil (mögliche) diachrone Entwicklungen noch individuelle Unterschiede ein. Dabei agierten die Wissensmittler*innen keineswegs identisch, wie Bodo Friedrichs Analyse zeigt. Daher admoniert er, die offiziellen Vorgaben von Lehrplänen etc. nicht mit dem Handeln der Lehrpersonen gleichzusetzen. (vgl. Friedrich 2006, S. 143–146) Zudem versperrt dies a priori den Blick auf Forschungsfragen, welche Vorstellungen und Maßnahmen fokussieren, ob und inwieweit in der DDR

versucht wurde, Unterrichtsprozesse zu gestalten und zu verbessern. Spätestens seit der Veröffentlichung *Vergessene Experimente* erscheint es vielmehr vonnöten, im Bereich der Bildung und Erziehung in der DDR ein Kaleidoskop anzunehmen, das ideologische wie innovative Prozesse beleuchtet (vgl. Kirchhöfer/Merkens 2005). Zwar kein Experiment, aber doch ein bislang kaum erforschtes, fast *vergessenes* (zumindest erwähnt bei: Berge/Sielski 2005, S. 64) Untersuchungsfeld stellen dabei die Pädagogischen Lesungen der DDR dar. Aufgrund ihrer Außergewöhnlichkeit habe sich, so Christa Uhlig's Bericht, Dieter Kirchhöfer kurz vor seinem Tod erneut den Pädagogischen Lesungen widmen wollen, einem Forschungsprojekt, das er in den Jahren zuvor aufgrund des immensen Quellenkorpus nicht unternommen habe:

„Das Projekt, dessen innovative Potentiale für die erziehungswissenschaftliche Forschung nach wie vor attraktiv sein könnten, scheiterte damals vor allem an der Fülle des empirischen Materials.“ (Uhlig 2018, S. 114)

Hier versucht nun im Rahmen des THEORIA Kurt-von-Fritz-Wissenschaftsprogramms unter der Leitung von Prof. Dr. Tilman von Brand (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur) und Prof. Dr. Oliver Plessow (Didaktik der Geschichte) das interdisziplinär angelegte Projekt *Zwischen Ideologie und Innovation – Die Pädagogischen Lesungen der ehemaligen DDR* anzusetzen. Ein wesentliches Ziel des Gesamtprojektes besteht darin, am Beispiel der beiden Fächer Deutsch und Geschichte zu untersuchen, inwieweit die wenig erforschten Pädagogischen Lesungen (Lesungen, PL) *Werkzeuge der Herrschaftssteigerung oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität* darstellten (vgl. Kap. 2.2, Wohlert 1972a, S. 60–61). Wie der Projekttitel indiziert, wird ein Spannungsfeld aufgeworfen, das die Forschungsperspektive sowohl hinsichtlich der ideologischen Indienstnahme als auch der möglichen Frei- und Gestaltungsräume unterrichtlichen Handelns eröffnen soll. Dabei wird entsprechend der ersten medialen Verortung (vgl. Kap. 1.2) angenommen, dass dieses Quellenformat einen gänzlich neuen Zugang zur Unterrichtspraxis ermöglichen kann. So müssen z.B. Lehr-Lernprozesse nicht erst anhand verschriftlichter Lernergebnisse rekonstruiert werden, sondern die Autor*innen selbst präsentieren idealiter ihre konzeptionellen Überlegungen und Unterrichtsabläufe u.Ä. Insofern bietet Maria Kreisels Fragekatalog wichtige Impulse, um die Verbindung von Theorie und Praxis in der DDR genauer zu untersuchen:

„Welche unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen von Deutschlehrern sind im angegebenen Zeitraum festzustellen? Lässt sich eine Typisierung vornehmen?

Wirken unterrichtsmethodische Traditionen nach? Welche dominieren? Welche Kontinuitäten, welche Traditionsbrüche sind nachweisbar? [...]

Welche Einflüsse aus der pädagogischen, vor allem aus der didaktischen und fachmethodischen Wissenschaft sind für den Deutschunterricht und für unterrichtsmethodisches Handeln von in ihm tätigen Lehrern wirksam? [...]

Welchen Anteil haben politische und personelle Voraussetzungen an der Verwendung von Methoden im Deutschunterricht?“ (Kreisel 2010, S. 192)

Kreisels Untersuchungsfragen streifen die gesamtgesellschaftliche Ebene, fokussieren aber zuvorderst den wissenschaftlichen Bezugsrahmen der Pädagogik und insbesondere der

Fachdidaktik/-methodik, auf den Lehrer*innen in ihrer Praxis zurückgriffen. Folglich klammern sie weder politisch-ideologische Zielstellungen sowie wissenschaftliche Theoriebildung in der DDR aus noch verneinen sie individuelles Handeln in der Praxis. Wie bisherige Forschungen zeigen (vgl. Kap. 2), ermöglichen Pädagogische Lesungen einen speziellen Zugriff, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu beleuchten. Als Niederschriften stellen sie zwar, so eine weitere Annahme, keine identischen Abbilder des damals durchgeführten Unterrichts dar, erlauben aber einen besonderen Einblick über den Umgang mit offiziellen Vorgaben und theoretischen Positionen. Welche Bezugsrahmen dieses Quellenformat hatte und an welcher Stelle es grundsätzlich ansetzte (vgl. Kap. 1.2), bildet dementsprechend eine wesentliche Grundlage zu ihrer Erforschung.

1.2 Versuch einer ersten medialen Verortung Pädagogischer Lesungen

Zur Vorbereitung des Unterrichts stehen Lehrer*innen unterschiedliche Medien zur Verfügung, die zur Unterstützung der didaktisch-methodischen Planung sowie Umsetzung dienen können. Je nach individuellem Bestreben haben Praktiker*innen die Möglichkeit, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Publikationen in Form von Monografien, Handbüchern, Zeitschriftenbeiträgen, Lehrerbänden, -kommentaren sowie -heften, Unterrichtshilfen, Schulbüchern etc. zu verwenden. Verschiedene Verlage bieten reichlich Material feil, deren Nutzung von unterschiedlichen Bedingungen abhängt, so z.B. von individuellen Interessen und Präferenzen der Lehrkräfte, Themenschwerpunkte der schulinternen Curricula, der Rahmenlehrpläne für die einzelnen Schulformen und auch der Kerncurricula sowie den bildungspolitischen Ansprüchen.¹ Anhand der Medien und Vorgaben allein geht allerdings kein Unterricht vorstatten. Für die tatsächliche Unterrichtsplanung ‚vor Ort‘ kommen einzelne Lehr-Lernbedingungen zum Tragen, nach denen die genannten Medien in der didaktischen Analyse ausgewertet und formal sowie inhaltlich begründet werden (vgl. von Brand 2018, S. 33–38). Die Institution der Schule ist nicht ohne ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen denkbar, Ansprüche der Unterrichtsplanung zudem nicht ohne den wechselseitigen Beziehungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik. Ebenso wenig schwebten Pädagogische Lesungen im luftleeren Raum. Sie gehörten als Medium vielmehr in das weite Feld von Bildung und Erziehung. Wie facettenreich und ineinander verschränkt Bildungspolitik und Bildungswesen waren, zeigt Oskar Anweiler in einer 1990 vom Bildungsministerium für innerdeutsche Beziehungen herausgegebenen Studie (vgl. Anweiler 1990). Die hier interessierende Frage nach der Verortung Pädagogischer Lesungen deutet Harro Müller-Michaels genauer an, als er die DDR-Fachzeitschrift *Deutschunterricht* analysiert:

„Bezieht man in die Betrachtung der Lehrpläne der DDR die begleitende Literatur in Unterrichtshilfen, Methodikbänden, Fachzeitschriften, Pädagogischen Lesungen und

¹ Dieses Kapitel ist in einer überarbeiteten Form veröffentlicht worden (vgl. Hübner/von Brand 2021); vgl. speziell für Schulbücher und Bildungspolitik den Überblick von Fuchs et al. (2014).

Forschungen mit ein, dann läßt sich der Unterschied mit Begriffen wie Systematik, Gründlichkeit und Professionalität beschreiben.“ (Müller-Michaels 1990, S. 235)

Müller-Michaels sieht offensichtlich eine Dichotomie aus Lehrplänen mit ihren Vorgaben staatlicher Provenienz, die innerhalb des Systems bis zur Unterrichtsebene wirken sollten, und Literatur mit richtungweisendem, eher empfehlendem Charakter. Dass er in Bezug auf *Systematik, Gründlichkeit und Professionalität* eine Hierarchie in der aufgelisteten Reihenfolge der Medien andeutet, ist m.E. nicht anzunehmen. Denn dies hieße, beispielsweise Methodikbücher und Forschungsarbeiten den Lehrplänen unterzuordnen, eine Überlegung, die wohl systembedingt verständlich, aber v.a. methodisch nicht nachvollziehbar wäre. Doch wie sich die Medien verorten lassen, wird von ihm nicht weiter dargelegt. Hieran versucht dieses Kapitel anzusetzen. Dafür werden überblickshaft das Wesen von Lehrplan, Fachzeitschrift, Unterrichtshilfen betrachtet und die Pädagogischen Lesungen eingeordnet. Ziel dieser einleitenden medialen Verortung ist es noch nicht, den Forschungsstand über Pädagogische Lesungen zu behandeln, sondern einen grundlegenden Verständnisrahmen für die nachfolgenden Kapitel zu legen.

Neben den Lehrplananalysen von Müller-Michaels existieren speziell für den Deutschunterricht noch weitere. Eine vollständige Auflistung der DDR-Lehrpläne bietet Constanze Dornhof (1994). Generell sei in diesem Zuge auf das Digitalisierungsprojekt der Bibliothek der Bildungsgeschichtlichen Forschung verwiesen, in dessen Rahmen bereits die Lehrpläne für die Fächer Geographie, Geschichte und Staatsbürgerkunde online zur Verfügung gestellt worden sind (vgl. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Stand:) 2018). Speziell für den Deutschunterricht listet Hans-Joachim Hohmann die Deutschlehrpläne, erweitert die Sammlung um Rahmenprogramme der Arbeitsgemeinschaften und eine sehr umfangreiche Übersicht über Sprach- und Lesebücher (vgl. Hohmann 1997, S. 30–54), deren Verwendung die Lehrpläne für jeden Jahrgang vorstrukturierten. Daher werden **Lehrpläne** im Pädagogischen Wörterbuch von 1987 auch wie folgt definiert:

„Lehrplan – ein Dokument, das auf der Grundlage von Gesellschafts- und Bildungsprognosen sowie unter Berücksichtigung der Wissensentwicklung und unterrichtlicher Erfahrungen (Erprobungen) die inhaltliche Systematik und organisatorisch-methodische Konzeptionen des Unterrichtsprozesses in wesentlichen Zügen widerspiegelt und vorschreibt.“ (Lehrplan 1987, S. 230)²

Der erste Definitionsteil rekurriert auf die marxistisch-leninistische Gesellschaftstheorie. Grundannahme bildet hier die Vorstellung, durch Bildungspolitik, d.h. den Zielsetzungen der SED, die gesellschaftliche Entwicklung „wissenschaftlich“ effektiv zu planen, um u.a. das seit den 1970er Jahren angestrebte Ziel der „Herausbildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten“ zu erreichen (Bildungsprognosen 1987, S. 64). Hinsichtlich des zweiten Teils interessiert hier besonders die Phrase ‚unterrichtliche Erfahrungen‘. Aufgrund ihres

² Die Verwendung dieses Wörterbuches, um grundsätzliche Inhalte nachzuvollziehen, lässt sich insofern begründen, als dass es sich an Studierende, Lehrende sowie Wissenschaftler in gleichem Maße wandte (vgl. Laabs et al. 1987, S. 7).

Erprobungscharakter scheinen sie als praktische Erfahrungen einerseits hierarchisch den Lehrplänen nachgeordnet zu sein, andererseits aber einen gewissen Einfluss ‚nach oben‘ gehabt zu haben (vgl. BArch, DR/2/50006, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Direktorat für Forschung, Dr. [Karl] Eggert 31.10.1985, S. 1). Der dritte Teil beschreibt Lehrpläne als *Dokumente* mit Abbild- und Präskriptionscharakter. Demnach stellten sie dem Anspruch nach ein Instrument (vgl. Fend 2008, S. 82) dar, Unterricht genau(er) zu erfassen und auf ihn ‚nach unten‘, d.h. von der bildungspolitischen Makroebene bis hin zur Mikroebene Unterricht, einzuwirken. Anders als heute hatten Lehrpläne in der DDR nicht nur eine „Orientierungsfunktion“ (Vollstädt 2003, S. 196–197), sondern dienten viel stärker der Vorgabe dessen, was auf welche Weise und in welchem Umfang im Unterricht behandelt werden sollte:

„In einem L., speziell für die allgemeinbildenden Schulen, sind i. allg. die erzieherischen Aufgaben und Ziele nach den Seiten oder Bestandteilen der Erziehung gegliedert und auf die einzelnen Lehrgänge, Stoffgebiete und Stoffeinheiten aufgeschlüsselt [...].“ (Lehrplan 1987, S. 230–231)

Zudem beinhalteten Lehrpläne zeitliche Vorgaben, jedoch ‚beschränkten‘ sie sich auf die grobe inhaltliche Planung einer Stoffeinheit. Eine Sequenz- sowie Stundenplanung nahmen Lehrpläne nicht vorweg (Lehrplan 1987, S. 231). Selbst wenn dies als ‚Freiraum‘ der Lehrpersonen verstanden werden kann, galt es nach ihrer Festsetzung, die vorgegebene Struktur einzuhalten. So wurde versucht, Unterrichtsprozesse vorzustrukturieren und sowohl politisch-ideologische Ziele als auch Unterrichtsqualität zu sichern (vgl. Borneleit 2003, S. 135). Zur thematischen Aktualisierung sowie Optimierung der Lehrpläne gab das Ministerium für Volksbildung (MfV) seit Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre sog. **präzisierte Lehrpläne** heraus. Sie sollten zudem der „Niveauerhöhung in der Bildungs- und Erziehungsarbeit dienen“ (Literaturunterricht 5. Klasse 1968, S. 7), indem sie wesentliche Anforderungen hervorhoben. Für die Entwicklung der Lehrpläne sind die *Erprobungen* wieder hinzuzudenken. An ihrer ‚Vervollkommnung‘ (Exemplarisch sei genannt: Postler 1964) sollten, so eine Forderung in der *Deutschen Lehrerzeitung*, Lehrpersonen und Wissenschaftler gemeinsam arbeiten. Demnach fungierten sie anscheinend wie eine Art Korrektiv, indem sie im sog. Erfahrungsaustausch praktische Erfahrungen teilten. Insofern lässt sich annehmen, dass sie gerade für die Ebene der Deskription von besonderem Interesse waren, da sie einen – wenn auch speziellen – Einblick in die Arbeit im Klassenzimmer ermöglichten. Dass Unterrichtserfahrungen der Praktiker*innen im Theorie-Praxis-Austausch genutzt wurden, mag der folgende Auszug aus einem **Methodikhandbuch** exemplifizieren: „Die Erfahrungen vieler Lehrer haben gezeigt [...]“ (Bütow/Claus-Schulze 1977, S. 203). Methodikhandbücher erarbeiteten sog. Autorenkollektive, welche aus Wissenschaftlern der APW bestanden. Sie erläuterten in den Anfangskapiteln erzieherische und bildungspolitische Ansprüche an das jeweilige Fach bzw. den jeweiligen Fachbereich. So gab es zum Beispiel für das Fach *Deutsche Sprache und Literatur* seit 1977 eine Methodik *Muttersprache* und eine *Literatur* (vgl. Bütow/Claus-Schulze 1977; Bütow 1979b). Dem Aufbau gemäß geht das erste Kapitel der *Muttersprache* auf die sog. muttersprachliche Bildung und Erziehung und die Zielvorstellungen des

Muttersprachunterrichts ein, die *Literatur* hingegen auf das Zusammenspiel von Kultur, Kunst, Literatur und auf *Bildung und Erziehung im Literaturunterricht*. Danach widmen sich beide Handbücher den jeweiligen Unterrichtsprinzipien und der didaktisch-methodischen Strukturierung des Unterrichts. Die Methodik *Muttersprache* liefert zudem noch im Kapitel 4 Informationen zum Verhältnis von Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtshilfen. Diese Orientierung verweist auf den Charakter dieser Methodiken. Da sie sich an Studierende und Lehrende richtete, oszillierten sie zwischen bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktisch-methodischen Ansprüchen. Diese Medienart der Methodikhandbücher, insbesondere ein fächerübergreifender Vergleich, ist noch zu ungenügend erforscht.³

Im Vergleich zu den Methodikhandbüchern vermittelten die einzelnen **Fachzeitschriften**, z.B. *Die Unterstufe* oder *Pädagogik*, keinen systematischen Gesamtüberblick, sondern gingen eher auf Einzelfragen ein. In ihnen manifestierten sich sowohl fachdidaktisch-methodische Hinweise, Erläuterungen, Diskussionen. Doch dass und inwieweit sie bildungspolitischen Zwängen unterlagen, zeigen Grammes/Schluß/Vogler. Für die Fachzeitschrift *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* verweisen sie auf den politisch-ideologischen Schleier bei der redaktionellen Arbeit (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006, S. 155). Dass es für die einzelnen Fächer meist nur eine zentrale Zeitschrift gab, wird diesen Umstand begünstigt haben. So widmete sich, quasi in Monopolstellung, seit 1948 die Zeitschrift *Deutschunterricht* dem Literatur- und Muttersprachunterricht. Daher sieht Vorein (2013, S. 294–295) ihre Funktion darin, den Lehrpersonen Standpunkte von Politik und Fachmethodik zu vermitteln.

Aufgrund seines verbindlichen Charakters stellte der Lehrplan eine Basis dar, auf der andere zentral herausgegebene „Unterrichtsmittel“ (Unterrichtsmittel 1987) wie **Schulbücher** oder Unterrichtshilfen aufzubauen hatten (vgl. Lehrplan 1987, S. 231). Erstere definierte das Pädagogische Wörterbuch als „grundlegendes Mittel für den gesamten Unterrichtsprozeß der Schüler im Unterricht“, das lehrplangetreu Ziele sowie Inhalte abbilde und dem „damit hohe schulpolitische und pädagogische Bedeutung“ zukomme (Schulbuch 1987, S. 326). Aus diesem Grund kommt Budke (2010, S. 155) in ihrer Darstellung zum Geographieunterricht der DDR zu dem Schluss, dass in Schulbüchern insbesondere eine ideologische Akzentuierung vorgeherrscht habe. Gemessen an den inhaltlichen sowie gestalterischen Prinzipien wäre ein anderes Ergebnis v.a. bei dem Lehrbuch erstaunlich zu erwarten gewesen:

„Angemessene Umsetzung der vom Lehrplan vorgegebenen Ziele, Inhalte und Aneignungsstrategien des Unterrichts; Einheit von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit der Stoffdarstellung; Nutzung der dem Stoff innewohnenden erzieherischen

³ Interessanterweise entstanden viele der Methodiken Mitte der 1970er Jahre, weshalb sich ein Vergleich anböte. Die folgende Auswahl wird kursiv gesetzt, da sich nicht Gegenstand der Arbeit sind und nicht im Literaturverzeichnis angeführt werden: Beerbaum/Müller (1978): *Methodik Kunsterziehung*; Dietrich (1976): *Methodik Biologieunterricht*; Gentner (1975): *Methodik geschichtsunterricht*; Günther/Utthess (1975): *Methodik Russischunterricht*; Rossa (1975) *Methodik Chemieunterricht*; Wünschmann (1978): *Methodik des Physikunterrichts in der DDR und der UdSSR*.

Potenzen zur Herausbildung von Grundlagen der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse [...].“ (Schulbuch 1987, S. 327)

Betrachtet man hauptsächlich die erzieherische Seite, wird – wie Budke (2010, S. 75, 79) selbst erwähnt und daher von unterschiedlichen Dimensionen spricht – zweifelsohne die ideologische Funktion überwiegen. Deshalb erscheint es sinnvoll, Carolin Führers (2013, S. 381) Hinweis nachzukommen, Forschungsfelder bezüglich der DDR-Geschichte auszudehnen. Aufschlussreicher dürfte daher an diesem Punkt die Frage sein, wie die Entwicklung der Schulbücher vorstättenging: Denn Schulbücher wurden zwar vom MfV bestätigt und vom herausgebenden Verlag Volk und Wissen verbreitet. Doch ihre Erarbeitung erfolgte durch die Arbeit von „Redaktion“, „Fachwissenschaftlern, Methodikern und erfahrenen Lehrern“ (Schulbuch 1987, S. 327). Ist der Ablauf ähnlich wie bei den Lehrplänen verlaufen, wie es ein Wissenschaftler der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in einem Interview darstellte (vgl. Budke 2010, S. 82–83), bleibt es ein interessantes Forschungsanliegen, inwieweit sich erst im Verlauf der Schulbucherstellung eine ideologische Hypertrophierung ergab. Dies gilt ebenfalls für andere offizielle Medien. Insbesondere für den Deutschunterricht sei dies hervorgehoben. Denn der Deutschmethodiker Bodo Friedrich gibt als Zeitzeuge zusätzlich zu den Informationen über die Lehrplangenese an, dass offizielle Texte stets „Kompromißpapiere“ dargestellt hätten (vgl. Friedrich/Gerlach/Lang 1999, 16-20, 457-459).

Als weitere *Unterrichtsmittel* kamen Anfang der 1960er Jahre „Methodische Beiträge“ (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1960), ab Mitte der 1960er „Fachwissenschaftliche und methodische Anleitungen“ (zur Gleichsetzung von Unterrichtshilfen und Anleitungen: vgl. Bütow/Claus-Schulze 1977, S. 347) sowie **Unterrichtshilfen** hinzu. Sie wurden fast zeitgleich mit den präzisierten Lehrplänen eingeführt und orientierten sich nach den jeweils geltenden Lehrplänen. Der Terminus *Unterrichtshilfe* stellte ein Sammelbegriff dar für „Bücher zur unmittelbaren fachlichen und methodischen Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht“ (Unterrichtshilfen 1987, S. 388). Anders als Lehrpläne war ihre Nutzung nicht ministeriell festgelegt. Nach Grammes/Schluß/Vogler hätten sie einen „Realisierungshorizont“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006, S. 160) vermittelt, einen definierenden und beispielhaften Rahmen, in welchem Möglichkeiten für die praktische Umsetzung von Lehrplangvorgaben gezeigt wurden. Die Hallenser Fachberaterin Ingrid Schmidt verwendete Ende der 1970er Jahre in diesem Sinne den Begriff der „Modifikation“ (Schmidt 1979, S. 209). Unterrichtshilfen blieben nicht an der groben Akzentuierung der Stoffeinheiten stehen, sondern zielten ebenso unmittelbar auf darunter liegende Planungsebenen. Für eine gesamte Klassenstufe konzipiert gaben sie einen lehrplangerechten Überblick zur Stoffverteilung des gesamten Schuljahres, präsentierten Stundeneinheiten und deren mögliche Gestaltung. Weiterhin verwiesen sie auf fachwissenschaftliche Literatur und verfügbare *Unterrichtsmittel* (vgl. Unterrichtshilfen 1987, S. 389). Mit ihrem dezidiert empfehlenden Charakter versuchten sie u.a., die Unterrichtsplanung der Lehrer*innen zu erleichtern und den Einsatz adäquater Methoden vorzustellen (vgl. Schmidt 1979, S. 209). Dafür fassten sie die aktuelle didaktisch-methodische Unterrichtstheorie zusammen, erläuterten zum Beispiel für den Literaturunterricht einzelne literarische Texte und boten vorstrukturierte Unterrichtsplanungen (vgl.

Literaturunterricht 5. Klasse 1968; Literaturunterricht 7. Klasse 1968). Aus diesen Gründen betrachtet sie Mitte der 1960er Jahre Helmut Klein (1967, S. 418–420) als wesentliches Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit. Setzt man voraus, dass die Medien Schulbuch und Unterrichtshilfen durch Lehrer*innen bevorzugt genutzt wurden, war die Umsetzung von Lehrplaninhalten omnipräsent. Aus diesem Grund bildet Budke in ihrer Darstellung zum Geographieunterricht der DDR „Handlungsspielräume im Unterricht“ (Budke 2010, S. 71) zunächst als Trichtermodell ab. Weil dies aber zu hinterfragen sei (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006, S. 160–161), versucht sie, mithilfe von Interviews ein genaueres Bild zu erstellen. In einer Abbildung zur „Intensität der Ideologischen Erziehung im Geographieunterricht“ fasst sie dann drei Typen von Lehrer*innen zusammen, „Die Überzeugten“, „Die Angepassten“, „Die Kritiker“ (Budke 2010, S. 247). Ein ähnliches Ergebnis liefern Grammes/Schluß/Vogler in ihrer Analyse schriftlicher Unterrichtsaufzeichnungen von Staatsbürgerkundelehrerinnen. Sie rekonstruieren drei Lehrertypen, den einer/eines Berufsanfängerin/-anfängers, den einer sehr erfahrenen Lehrkraft und den, der sich dazwischen einordne. Im Ergebnis zeigen sie, dass Unterrichtshilfen sowie das Schulbuch eine ‚häufige‘ Verwendung genossen hätten, aber weisen bezüglich der Typen ebenso auf die unterschiedliche Art und Weise und Nutzungshäufigkeit hin (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006, 162–163 (Typen), 171-172 (Ergebnis)). So schematisch beide Untersuchungsergebnisse anmuten, verweisen sie dennoch auf den zentralen Kern: Obgleich Anregungen der Unterrichtshilfen oder noch vehementer Schulbücher als ein Versuch, Lehrplanvorgaben zu konkretisieren und deren Umsetzung durchzusetzen, zu verstehen sind, wollten und v.a. konnten sie die unmittelbare Unterrichtsplanung sowie -durchführung durch die Lehrperson nicht ersetzen (vgl. Bütow/Claus-Schulze 1977, S. 347). Hierauf macht z.B. Hans-Joachim Hausten aufmerksam, indem er darauf hinweist, dass weder Lehrplan, Unterrichtshilfen noch Lehrbücher die Lehrperson von der „Verantwortung für eine hohe Qualität seines Unterrichts“ befreien würden:

„Zur schöpferischen Arbeit des Lehrers gehören die Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Sind die Ziele, Stoffschwerpunkte und didaktisch-methodische Orientierungen des Lehrplans erkannt und gedanklich verarbeitet, so kommt es für den Lehrer darauf an, auf der Grundlage des eigenen Wissens und Könnens, der pädagogischen Erfahrungen, der Analyse der Ausgangssituation und der Einschätzung der zu erwartenden Wirkungen konkreter Bedingungen die verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung zu prüfen und die voraussichtlich optimale Variante zu wählen.“ (Hausten 1982, S. 703)

Hausten sieht demnach die Vorgaben des jeweiligen Lehrplans als Ausgangspunkt für die unterrichtliche Planung, rückt aber die Lehrperson in den Vordergrund, weil es ihr obliege, die *konkrete, optimale* Gestaltung des Unterrichts zu orchestrieren. Diesem Standpunkt schließen sich Hans-Jörg König und Hans Leutert an, wenn sie Lehrpläne aufgrund ihrer Systematik als „strategisch verkürzte Pläne der Persönlichkeitsentwicklung“ (König/Leutert 1989, S. 917) bewerten, die aber je nach den vorliegenden Bedingungen von jeder Lehrperson *weiterzuschreiben* seien. In dieselbe Richtung weisen die Ausführungen in den Erläuterungen *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk*. Jede Lehrperson müsse „den für *seinen* [bzw. *ihren*] *Unterricht* *effektivsten didaktisch-methodischen Weg*“ (König/Leutert/Meixner 1988d, S. 376 (Hervorhebung

im Original)) planen und umsetzen. Unterrichtliches Handeln war und ist an die beteiligten Subjekte gebunden. Hier werden erneut die bereits in der Lehrplandefinition genannten sowie im Methodikhandbuch erwähnten *Erfahrungen* relevant. Im Pädagogischen Wörterbuch werden sie definiert als:

„individuelle E. praktisch erworbenes (empirisches) Wissen über Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens, das vom Individuum in der unmittelbaren tätigen Begegnung mit der sozialen und natürlichen Umwelt ständig angeeignet wird.“ (Erfahrungen 1987, S. 99)

Sie ermöglichten einen subjektiven Blick in das jeweilige Feld, in dem sie entstanden sind. In Bezug auf Schule und Unterricht konnten sie demnach als ein weiterer Schlüssel zur Erforschung von Lehr-Lernprozessen verwendet werden. Aufgrund ihres Doppelcharakters, a) subjektiv erworben und b) in der Praxis generiert worden zu sein, wurden sie besonders interessant, indem eine größere Anzahl von Lehrer*innen ihre Erfahrungen zur vergleichenden Betrachtung anbot. Dann relativierten viele individuelle Erfahrungen einzelne Darstellungen und stellten in ihrer Gesamtheit eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis dar. In der DDR wurde dieser *Erfahrungsschatz* (vgl. Pädagogische Lesungen 1987, S. 284) z.B. in Form von **Pädagogischen Lesungen** gesammelt. Als Quelle sind sie recht wenig erforscht, weshalb eine einleitende Quellencharakterisierung sinnvoll erscheint. Erneut wird für eine erste Bestimmung in dieser Arbeit das Pädagogische Wörterbuch von 1987 herangezogen:

„Pädagogische Lesungen - eine besondere Form der schriftlichen Fixierung und des Austausches in der Praxis bewährter und erprobter Erfahrungen von einzelnen Pädagogen bzw. Pädagogenkollektiven zur Qualifizierung ihrer pädagogischen Arbeit sowie zur Vervollkommnung der Erziehungsarbeit an den Schulen und anderen Einrichtungen der Volksbildung in der DDR.“ (Pädagogische Lesungen 1987, S. 284)

Mit dem letzten Satz werden die Lesungen in den Rahmen schulpolitischer Anforderungen verortet. Es handelte sich um ein extraordinäres Schriftformat, das ein/e oder mehrere Pädagog*innen verfassen konnten, um ihre gesammelten Erfahrungen einer nicht näher genannten pädagogischen Öffentlichkeit zur Verfügung bzw. diese zur Diskussion zu stellen. Der erste Definitionsteil rekurriert auf die o.g. Erfahrungen und deren Bedeutung. Allerdings findet hier eine Auswahl statt, da nicht nur irgendwelche individuelle Praxiserfahrungen dazu zählen, sondern *benährte* und *erprobte*. Mir scheint das Nomen actionis ‚Erprobung‘ aus der Lehrplandefinition sichtbar zu werden. Ebenso wie Unterrichtshilfen dienten sie im Feld der Weiterbildung zur *Qualifizierung* und auf den weiteren Bereich der Erziehung und Bildung bezogen zur Qualitätsoffensive. Doch anders als jene wurden Pädagogische Lesungen nicht hauptsächlich von Wissenschaftler*innen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften geschrieben oder gaben Empfehlungen für die Unterrichtsplanung. Vielmehr lassen sich die Lesungen dergestalt charakterisieren, dass sie umgesetzten Unterricht u.Ä. analysierten, auf „Erkenntnisse“, negative Faktoren etc. hinterfragten (vgl. Pädagogische Lesungen 1987, S. 284). Die Ergebnisse galt es, in die bildungspolitischen, pädagogischen und fachdidaktisch-methodischen Zielsetzungen einzuordnen. Diese Prämisse wurde beispielsweise in der Konzeption der 23. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen formuliert:

„Lehrer und Erzieher, Betreuer und andere Praktiker sammeln bei der Umsetzung der Lehrpläne, Programme und Verbandsaufträge der JKO [Jugend- und Kinderorganisationen] pädagogische Erfahrungen, die in den verschiedensten Formen und Gremien in den Kreisen, Bezirken und im Republikaßstab vorgetragen, diskutiert und verallgemeinert werden.“ (BArch, DR/2/50006, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Direktorat für Forschung, Dr. [Karl] Eggert 31.10.1985, S. 1)

Zugleich weist der Auszug auf die bereits angedeutete pädagogische Öffentlichkeit hin, welche sich von der Schul- bis zu Replikenebene erstreckte. Es war ein Verarbeitungsprozess ‚von unten nach oben‘, wobei sich mit jeder neuen Ebene der Wirkungskreis der Öffentlichkeit vergrößerte. Inwieweit diese Breite von staatlicher Seite oktroyiert wurde, lässt sich hieran nicht beantworten. Festzuhalten bleibt zunächst, dass dem Phänomen der Pädagogischen Lesungen in der Konzeption von 1988 eine enorme Wertschätzung widerfuhr, da durch die Menge individueller Beiträge „ein großer Schatz von Erfahrungen“ gesammelt und eine „ständige Quelle für die Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis“ geschaffen worden sei (ibid., S. 1). Dass Pädagogischen Lesungen als im Schulkontext erzeugtes Format durchaus in der Methodik bzw. Fachdidaktik Platz eingeräumt wurde, beweisen ihre ‚Auftritte‘ außerhalb der Zentralen Tage. So sind sie bisweilen in gekürzter Form z.B. in der Zeitschrift *Deutschunterricht* auffindbar (vgl. für den Muttersprachunterricht: Neudorf 1975; für den Literaturunterricht: Rutz 1971b, 1971a).

Diese kurz dargelegte Verortung Pädagogischer Lesungen soll einen Überblick bieten. Obwohl er hauptsächlich ‚nur‘ auf Definitionen des Pädagogischen Wörterbuchs gründet, werden Konturen des Phänomens deutlich erkennbar, gerade weil er einen prägnanten, in der DDR anerkannten definatorischen Rahmen spiegelt. Im Sinne des Neuererwesens stellten Pädagogische Lesungen auf den ersten Blick ein Format dar, i.w.S. Ideen erfolgreicher Unterrichtsgestaltung u.Ä. zu sammeln und anderen (Theoretiker*innen sowie) Praktiker*innen entweder zur Verfügung oder zur Diskussion zu stellen (Klein 1967, S. 411). Daher bieten sie allem Anschein nach heutzutage die Möglichkeit, die Gestaltung von Unterricht in der DDR von einer neuen Perspektive aus zu durchleuchten.

2 Forschungsstand

2.1 Befunde zum Deutschunterricht der DDR und den Pädagogischen Lesungen

Die DDR blickte Ende der 1980er Jahre auf ihr vierzigjähriges Bestehen zurück. Bei diesem recht kurzen Zeitraum könnte man annehmen, dass die Erforschung der DDR-Geschichte nach der Wiedervereinigung 1990 allmählich zum Erliegen kommen müsste.⁴ Doch dies wäre weit gefehlt, wie anhand der breiten Forschungslandschaft abzulesen ist.⁵ Auch zum Thema Erziehung und Bildung in der DDR ist ein reges andauerndes Interesse erkennbar. Sind es einerseits vornehmlich Studien zum Bildungssystem der DDR (vgl. Anweiler et al. 1990; Geißler/Wiegmann 1995; Tenorth/Kudella/Paetz 1996; Häder/Tenorth 1997b; Gruner/Kluchert 2001; Schluß 2007a; Geißler 2015), entsteht andererseits allmählich der Eindruck, dass zunehmend die fachliche Perspektive in den Vordergrund rückt, wobei zu meist zentrale Medien wie Lehrplan, Fachzeitschrift/Methodik und Unterrichtshilfe untersucht werden (vgl. Kap. 1), während Pädagogische Lesungen als Untersuchungsmedium erst anlaufen (vgl. S. 21ff.). So entstehen neben den Fächern Geographie und Staatsbürgerkunde (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006; Budke 2010; Budke/Wienecke 2013) auch über den Deutschunterricht in der DDR zahlreiche Arbeiten. Zu nennen ist hier v.a. die Schriftenreihe *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts*. Sie versammelt u.a. Einzeluntersuchungen zum Sprach- und Literaturunterricht (vgl. Dawidowski 2018, S. 156, 2017), die ihrerseits unterschiedliche Analyseperspektiven wählen. Einzelne Akzente v.a. zum Literaturunterricht setzend, ist festzustellen, dass sich mehrere Forschungsbeiträge verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zuweisen lassen. Recht früh wird im Zusammenhang mit den bildungspolitischen und ideologischen Intentionen die konzeptionelle Ausrichtung des Faches untersucht (vgl. Göbel 1992; Hille/Winter 1992; Meier 1992). Zudem gibt es Arbeiten, welche verstärkt die Entwicklungen und Umsetzung(sbedingungen) der Lehrpläne in den Blick nehmen (vgl. Friedrich 2006; Zimmer 2007; Bütow 2007; Müller-Michaels 2007, 2010c); und nicht zuletzt widmen sich die Forscher*innen solchen Themenfeldern, welche entweder die Entwicklungen in der DDR-Literaturmethodik (vgl. Czech 2007; Jonas 2007, 2018) oder die Ausbildung der Lehrer*innen (vgl. Freitag/Höfner 2007; Röpke 2007; Kreisel 2010; Czech/Müller 2018) perspektivieren. Die hervorgehobenen Schwerpunkte sind nicht nur in der genannten Reihe, sondern auch außerhalb dieser greifbar. So lassen sich z.B. Bernhard Meiers (1994) Lehrplananalyse zum Literaturunterricht der DDR und Michael Kämper-van den Boogarts

⁴ Grundsätzlich sei betont, dass sich die nachfolgenden Ausführungen auf das Wesentliche beschränken und v.a. die Forschungen über Pädagogische Lesungen in den Blick nehmen. Der jeweilige Forschungsstand zum Thema Ideologie und Unterrichtsqualität wird in den jeweiligen Kapiteln betrachtet.

⁵ Der Sammelband von Eppelmann et al. (2003) gehört schon fast zur älteren Forschung, enthält aber immer noch einen breiten Überblick.

(2015a, S. 58–65) allgemeine, ebenfalls an diesen Lehrplänen orientierte Überblicksdarstellung dem ersten Punkt zuordnen; hingegen zählen Marina Kreisels Arbeit zum *unterrichtsmethodischen Handeln*, Hartmut Jonas' (2004, 2011, 2014, 2015) Darlegungen über Literaturkonzeption(en), über die Deutschlehrerbildung sowie die Literaturmethodik Ende der 1980er Jahre zu den letzten beiden. Jonas sticht schon allein deshalb hervor, weil er als einstiger DDR-Literaturmethodiker über ein breites Wissen über Strömungen und Entwicklungstendenzen in seinem Fachbereich verfügt und für die Annäherung an die Erforschung des Deutschunterrichts dieser Zeit tiefgründige Einblicke gewährt. Die meisten seiner angeführten Beiträge fokussieren dabei v.a. die Literaturmethodik und ihr Verhältnis zur Literaturwissenschaft, während er die Unterrichtspraxis eher außen vor lässt. An dieser Schnittstelle versucht Christian Vorein anzuschließen, indem er neben den Lehrplänen insbesondere die einzige DDR-Fachzeitschrift zum Deutschunterricht untersucht und in seiner Dissertation über die (schulischen) Rezeptionsbedingungen von Schillers *Kabale und Liebe* spezifiziert (vgl. Vorein 2013, 2015). Allerdings stellt sich rasch die Frage, inwieweit dieses Quellenformat tatsächlich Unterrichtspraxis spiegelt; dasselbe gilt erst recht für Untersuchungen, welche sich auf Lehrpläne, Direktiven u.Ä. stützen, ein Umstand, für den Friedrich (2006) prägnant und eindringlich den Blick schärft. So weisen auch Björn Kutz und Gesa Vollmer darauf hin, dass die methodische Umsetzung im Unterricht nur selten Konkretisierungen enthalten hätten, weshalb ihre Rekonstruktion unterrichtlichen Handels auf Schwierigkeiten stößt (vgl. Kutz/Vollmer 2013, S. 332). Friedrichs Ergebnisse bieten auch für das Projekt *Geschichte des Deutschunterrichts in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989* (2000 bis 2005) Anlass, zwischen administrativen Normierungen und Unterrichtspraxis zu unterscheiden, weshalb die Beiträge unterschiedliche Quellentypen, u.a. Abituraufsätze oder Lehrertagebücher, untersuchen (vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, S. 10, 16). Ebenso erscheint z.B. Wolfgang Brauers (2013, S. 321) Beitrag, der offenbar auf eigenen Erfahrungen in der Lehrerbildung gründet, der Unterrichtsebene näher zu kommen, da er von der Zusammenarbeit mit den Fachlehrer*innen berichtet. Doch auch hier melden sich die Praktiker*innen nicht selbst zu Wort, weshalb Friedrichs Forschungsbeitrag noch mehr an Gewicht zu gewinnen scheint. Auf der Basis von Klassenbüchern, Zeitzeugenberichten und Praxisanalysen, in deren Kontext er die Pädagogischen Lesungen zumindest erwähnt (vgl. Friedrich 2006, S. 29 (Anm. 21)), geht er in seiner empirischen Untersuchung der Frage nach, inwieweit es eine Diskrepanz zwischen zentralistischen Lehrplanvorgaben und dem alltäglichen Deutschunterricht in der Zeit der SBZ/DDR bestanden habe. Indem er vierzig Lehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters interviewt, kann er zwar – und dies entspricht auch nicht seiner Zielsetzung – nicht direkt die Schülerenebene näher beleuchten, doch eröffnet sich ihm die Möglichkeit, gezielt „konforme[s] oder nonkonforme[s] Verhalten von Deutschlehrern gegenüber den ihnen vorgegebenen staatlichen Direktiven“ (Friedrich 2006, S. 14) zu analysieren. Anders als seine Grundannahme, die Mehrheit der Lehrer*innen seien den strikten Vorgaben nachgekommen, erwarten lässt, resümiert er u.a., dass ein *Unterricht nach Plan* keineswegs zu pauschalisieren sei, sondern vielmehr je nach Lehrperson konformes oder gar abweichendes Verhalten im Umgang mit Lehrplanvorgaben festzustellen sei. Letzteres habe sich z.B. darin gezeigt, dass Lehrer*innen eigene Handlungsspielräume genutzt hätten, indem sie z.B. eigenen

literarischen Vorlieben nachgekommen seien (vgl. Friedrich 2006, S. 236–256). Ohne den Wert von Friedrichs Analyse schmälern zu wollen, muss zumindest konzediert werden, dass seine Rekonstruktion dem Problem unterliegt, zum Teil auf Aussagen von Zeitzeug*innen zu basieren, welche aus der Retroperspektive das eigene praktische Handeln reflektieren. Welche Vielzahl an Faktoren die Erinnerungen beeinflussen oder inwieweit z.B. versucht wird, Erinnerungen zu glätten oder in ein konsistentes Bild zu rücken, wirft weitreichende Fragen auf und ist jeweils zu dekonstruieren (vgl. Geppert 1994). Zeitgenössische Videografien scheinen insofern ‚neutrale‘ Einblicke zu gewähren (vgl. Schluß/Crivellari 2013; Schluß/May 2013), zeigen sie schließlich das konkrete Handeln der DDR-Lehrer*innen. Folglich liegt ihr Vorteil u.a. darin, als Quelle aus einer bestimmten Zeit vorzuliegen, ohne dass Erinnerungsprozesse erst aktiviert werden müssen, um den Blick in die Vergangenheit zu ermöglichen. Denn die videografierten Lehr-Lernprozesse sind aufgrund der Aufnahme fest situiert und können z.B. nicht aus der Rückschau durch individuelle Lenkungen bzw. Auslassungen verändert werden. Für die Erforschung des DDR-Unterrichts besteht in gewisser Weise die Möglichkeit einer zeitlich und räumlich distanzierten Hospitation (vgl. Schluß/Crivellari 2013, S. 186). Nichtsdestotrotz gilt es auch bei diesen Quellen, die Entstehungsbedingungen zu untersuchen. So räumen auch trotz der methodischen Vorzüge z.B. Alexandra Budke und Maik Wienecke in ihrer Untersuchung zum Geografieunterricht ein, dass die Aufzeichnungen „idealtypische Vorstellungen von Unterrichtsgestaltung“ (Budke/Wienecke 2013, S. 104) präsentierten. Erfordern es Interviews, die Narration(sbedingungen) der jeweiligen Zeitzeug*innen zu ergründen, erlauben es keineswegs alle DDR-Videografien, das Abgebildete als Unterrichtsrealität zu betrachten. Daher unterstreichen Jehle/Schluß (2013, S. 48–51) sowie Schluß/Crivellari (2013, S. 188–192) den Inszenierungscharakter, der dem abgebildeten Unterricht inhärent sei. Davon abgesehen, betrachten sie den videografierten Unterricht als authentisch, eine Grundannahme, die insofern verständlich ist, als das unterrichtliche Handeln der Lehrperson von den jeweils fachspezifischen didaktisch-methodischen Positionen gerahmt wird. Daher verknüpfen Budke/Wienecke Budke/Wienecke (2013) in ihrer Untersuchung u.a. die Videoanalyse mit Überlegungen zu Ansprüchen seitens der Fachmethodik.⁶ Folglich muss das dahinterliegende (Planungs-)Fundament erst emergiert werden, da das Video selbst (lediglich) die Ergebnisse der konkreten Planungsumsetzung konserviert, nicht aber die Planungsüberlegungen, -begründungen u.Ä. der Lehrperson offenlegt. An dieser Stelle scheinen die Pädagogischen Lesungen der DDR eine günstigere Forschungsgrundlage zu bieten. Wie das *Medienarchiv* (vgl. Schluß/Crivellari 2013) stellen sie ein unikales Quellenkorpus dar, nur dass es sich um überwiegend schriftlich vorliegende Quellen handelt. Es gehörte zum Bestand der Pädagogischen Zentralbibliothek im Berliner Haus des Lehrers und ist nun in den Beständen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) integriert. Einen Grundlagenbeitrag nach 1989/90

⁶ Was hier anhand der Ergebnisse zum Geografieunterricht abgeleitet wird, steht für die Aufzeichnungen zum Deutschunterricht noch aus, scheinen aber schon in Angriff genommen worden zu sein. So widmete sich jüngst bei einem Workshop Carolin Becklas einem Video zum Literaturunterricht und verknüpfte ihre Untersuchung mit einer Auswahl Pädagogischer Lesungen (vgl. Wähler/Lorenz 2020).

verfasst Joachim Schiller 1994, in welchem er das einzigartige Format historisch kontextualisiert, indem er u.a. die Entstehungs- und Ideengeschichte skizziert und innerhalb der sog. Neuererbewegung in der DDR verortet (vgl. Schiller 1994, S. 455). Sein Verdienst ist es, nicht nur einen Überblick über die organisatorischen Bedingungen zu bieten, sondern gleichzeitig das Medium der Pädagogischen Lesungen mit dem institutionellen sowie individuellen Bestreben zu verknüpfen, insbesondere den Unterricht in der DDR zu verbessern. So ist Schiller (1994, S. 450–458) in diesem Zusammenhang auch derjenige, der nach 1989/90 den Begriff des Schöpfungertums einbringt und zugleich erste Hinweise auf die in der pädagogischen wie didaktischen Literatur geforderte Unterrichtsqualität/-effektivität gibt. Dabei weist er in seinem Überblick dezidiert darauf hin, dass die vorhandenen Lesungen selbst eine Auswahl auf Replikalebene darstellten, schärft aber gleichzeitig den Blick dafür, welche Möglichkeiten dieses Format den handelnden Praktiker*innen in der DDR bot und welche Potenziale dieses Quellenformat der Erforschung des DDR-Unterrichts freizusetzen imstande sein könne:

„Es bedürfte gründlicher Untersuchungen, um festzustellen, ob und inwieweit in den Pädagogischen Lesungen gerade bezüglich dieser und entsprechender Faktoren wie Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Einfallsreichtum, Kreativität usw., bessere Ergebnisse erzielt wurden, denn es ist davon auszugehen, daß Lehrerinnen und Lehrer, die sich bereit fanden, die zusätzliche Arbeit auf sich zu nehmen, sich in der Regel auch experimentierfreudiger, schöpferischer, in der Schülerbegegnung und -beteiligung aufgeschlossener und damit pädagogisch profilierter erwiesen. Theoretische Vorgaben ließen ihnen, wie dargestellt wurde, gewisse Spielräume, die bald mehr, bald weniger genutzt werden konnten.“ (Schiller 1994, S. 462)

Wenngleich die Ausführungen zu diesen genannten Termini kurzgehalten sind, ist es Schiller zu verdanken, einen grundlegenden Rahmen der Pädagogischen Lesungen umrissen zu haben. Somit schließt er im Grunde an die Vorarbeiten von Walter Wohlert (1972a, 1972b) an, der 1972 in der DDR zu diesem Gegenstand promoviert worden ist. Dem Vorhaben entsprechend sind seine Ausführungen detaillierter. Einerseits präsentiert Wohlert den historischen Ursprung Pädagogischer Lesungen in der UdSSR der 1930er Jahre und in der DDR in den 1950er Jahren, andererseits liegt sein Anliegen v.a. darin, anhand von persönlichen Gesprächen mit Praktiker*innen sowie der Untersuchung von Fragebögen die leitungsbedingten (Förder-) Maßnahmen, das Verfassen von Pädagogischen Lesungen zu initiieren und zu unterstützen, zu untersuchen (vgl. Wohlert 1972a, S. 3). Wohlerts Forschungsarbeit zählt nicht nur zu den wenigen in der DDR zu diesem Thema entstandenen, sondern stellt auch aus heutiger Sicht die umfangreichste dar. Selbst verweist Wohlert auf zwei Anfang der 1960er Jahre entstandene Diplomarbeiten (vgl. Wohlert 1972a, S. 12), doch können sie hier nicht einbezogen werden, weil sie aus dem Bestand der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin entfernt worden seien.⁷ Nach Wohlerts Dissertation sind zwar

⁷ Im Juni 2018 unternahm der Verfasser den Versuch, diese Arbeiten zu sichten, da sich zumindest einer der beiden Titel in der Auflistung des Bibliothekskatalog befand. Weder vor Ort noch eine schriftliche Anfrage hatte ein positives Ergebnis. Stattdessen sandte man eine Mitteilung darüber, dass Diplomarbeiten ausgesondert worden seien.

noch Spuren wissenschaftlicher Forschungstätigkeit erkennbar (vgl. Berge 1975), allerdings entsteht, fernab archivalischer Quellen, rasch der Eindruck, dass sie bislang umfangreicher systematischer Untersuchungen harren. Im Gegensatz dazu deutet sich ein recht großes Interesse in zahlreichen Artikeln der *Deutschen Lehrerzeitung* (vgl. Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung 1955; Kurz 1955; Schirmer 1955)⁸ oder in Beiträgen des *Deutschunterrichts* an. Bei Letzteren ist zwischen (Überblicks-)Beiträgen über Lesungen, die v.a. in den 1980er Jahren ein größeres Aufkommen aufweisen,⁹ und Lesungen als Beiträge (vgl. Rutz 1971a; Neudorf 1975; Kratschmer/Kratschmer 1972; Schutte 1983) zu unterscheiden. Anhand der groben Einteilung ist bereits ablesbar, dass auf keinen Systematisierungsversuch zurückgegriffen werden kann, ein Umstand, der insofern verständlich ist, als ohnehin die Erforschung der Pädagogischen Lesungen erst in den letzten Jahren neuen Auftrieb erhielt. Denn nach Schillers einführenden Beitrag vergehen zehn Jahre, bis sich Helmut Stolz dem Thema erneut widmet und es als langjähriger, letzter Direktor des Zentralinstituts für Weiterbildung (ZIW) in Ludwigsfelde im Rahmen der Weiterbildung in der DDR eingliedert (vgl. Stolz o.J.) (Stolz 2004, S. 7 (zu seiner Person), S. 59–78 (zu den PL)).¹⁰ Dabei behandelt er, auf die Pädagogischen Lesungen bezogen, u.a. Definition und Funktionen dieses Mediums. Seine Ausführungen orientieren sich stark an Wohlerts Arbeit (1972), doch überblicken sie die Entwicklung der Pädagogischen Lesungen bis 1989. Kurz nach Stolz' *Rückblicken* erscheint ein Dokumentband zum Staatsbürgerkundeunterricht von Grammes/Schluß/Vogler (2006, S. 172–176), in welchem sie nach einer kurzen Einführung zum Gegenstand eine Pädagogische Lesung zu diesem Fach analysieren. Grammes' (2018) jüngster Beitrag hat zwei weitere Lesungen zum Staatsbürgerkundeunterricht zum Untersuchungsgegenstand, in welchem er im Vergleich zu seinem ersten Text nähere Informationen zur organisatorischen Struktur der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen konturiert. Einen Schritt weiter gehen die Ausführungen von Josefine Wähler und Sabine Reh (2017, S. 148–154), da sie schwerpunktmäßig die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des ZIW und in diesem Kontext den durch Pädagogische Lesungen initiierten Erfahrungsaustausch darlegen. Hier knüpft ein *Werkstattbericht* von Josefine Wähler und Maria-Annabel Hanke an. Inhaltlich erscheint dieser Beitrag aufgrund der stärkeren Fokussierung auf den Gegenstand der Lesungen noch

⁸ Anstatt eine Vielzahl an Artikeln zu anzuführen, sei auf das Kapitel 4 sowie auf die Rubrik ‚Deutsche Lehrerzeitung‘ im Quellen- und Literaturverzeichnis verwiesen. Grundsätzlich ist die Tendenz erkennbar, dass die DLZ weitaus stärker, d.h. ausdauernder und zahlreicher, als die Fachzeitschrift *Deutschunterricht* über Pädagogische Lesungen, die Arbeit der Neuerer, über einzelne Bezirke etc. informierte. Greifbar werden diese Ausführungen v.a. seit Anfang der 1960er Jahre, während die Sichtung der vorhergehenden Dekade nur die oben angeführten Beiträge ausfindig machte.

⁹ Vgl. Tage der pädagogischen Lesungen 1971 1971; Tage der „Pädagogischen Lesungen 1972“ 1972; Überblick über die anerkannten Pädagogischen Lesungen im Fach Deutsche Sprache und Literatur 1973; Bütow 1974, 1975a; 19. Tage der Pädagogischen Lesungen 1982; 20. Tage der Pädagogischen Lesungen 1983; Tage der pädagogischen Lesungen 1984 1984; Pädagogische Lesungen 1985 1985; Pädagogische Lesungen 1986 1986; Scholz 1986; Friedrich 1986; Radke 1987; Radke/Tomaszek 1988.

¹⁰ Zuletzt erwähnt er, wie die letzte Internetrecherche zutage brachte, in einem recht polemischen Zeitungsartikel die ZITPL als eine Veranstaltung, um Theorie und Praxis zueinander zu führen (vgl. Stolz 2016).

tiefgründiger. Während Wähler/Reh sich hauptsächlich auf Wohlerth und Stolz beziehen, stützen sich Wähler/Hanke (2018; inhaltliche übereinstimmende, aber anscheinend begutachtete Fassung ist die folgende: Wähler/Hanke 2019) nicht nur u.a. auf die DLZ oder die Fachzeitschrift *Pädagogik*, sondern auch auf archivalische Materialien der BBF. Besonders interessant ist, dass einerseits ihr historischer Überblick in puncto Materialbeschreibung sowie Konservierung durch die Perspektive der Bibliotheksarbeit ergänzt wird, der Beitrag andererseits eine grobe Vorstellung über den quantitativen Umfang des BBF-Bestandes bietet. Ebenfalls auf den APW-Archivalien basiert der erste Beitrag der neu geschaffenen, online frei verfügbaren *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* an. Darin fokussieren Katja Koch, Kristina Koebe, Tilman von Brand und Oliver Plessow neben den historischen Rahmenbedingungen v.a. die an das Format gestellten kriterialen Anforderungen, d.h. in Sonderheit den Selektionsprozess der Lesungen, und verweisen auf ein die Pädagogischen Lesungen rahmendes „Spannungsfeld zwischen (bildungs-)politischer Lenkung und freier pädagogisch-didaktischer Entfaltung“ (Koch et al. 2019, S. 12). Diesen Rahmen scheinen Katja Koch und Felix Linström (2020, S. 7–8) in ihrem jüngst erschienenen Artikel aufzugreifen, in welchem sie die Lesungen im System der der Weiterbildung verorten. Zwei für diese Arbeit wesentliche Punkte seien hervorgehoben. Zum einen weisen sie auf die exponierte Stellung der Fachberater*innen bei der Sicherung der Unterrichtsqualität hin, zum anderen können sie das „Weiterbildungssystem als Mehrebenensystem“ zeichnen: Auf der *oberen, normativen Ebene* stünde v.a. das Ministerium für Volksbildung, auf der *mittleren* erfolge die staatliche Kontrolle und auf der *unteren Ebene* seien die Praktiker*innen einzuordnen, wobei sie von einer „Eigenlogik der Praxis“ ausgehen, welche den ideologischen Vorgaben weitgehend entzogen habe (Koch/Linström 2020, S. 10–11).

Insgesamt hat es den Anschein, dass die Arbeiten von Wohlerth, Schiller und Stolz bis heute zentrale Ausgangspunkte bilden, weil sie entweder den Ursprung der Pädagogischen Lesungen, insbesondere die in der DDR, beleuchten und/oder einen breiten Überblick zur Wiedervereinigung geben. Zudem ist davon auszugehen, dass sowohl Wohlerth als auch Stolz als Zeitzeugen, die in der DDR eine besondere Nähe zur Arbeit mit Pädagogischen Lesungen hatten, Experten auf ihrem Gebiet sind. Dennoch sind ihre Darlegungen thematisch zugeschnitten, weshalb blinde Flecken erkennbar werden. Wohlerth nimmt z.B. eine starke thematische Eingrenzung vor und bemisst das Feld bis 1972; Schiller und Stolz bauen v.a. auf Wohlerths erste Kapitel auf und verweisen auf das versteckte Potenzial dieser Quellen, untersuchen aber weder ein bestimmtes Korpus noch spezifizieren sie die Darlegungen zur Verschränkung von Theorie und Praxis exemplarisch anhand eines Faches. Sie operieren folglich aus einer Vogelperspektive heraus, sodass v.a. fachspezifische Konturen verblassen. Daher ist die Entwicklung der letzten Zeit umso erfreulicher. Denn insbesondere die Rostocker Schriftenreihe eröffnet den Raum für Einzeluntersuchungen, die auf den allgemeinen Überblicksdarstellungen aufbauen. Bisher sind zwei Themenfelder zu konstatieren. Den breiteren Raum nehmen momentan Themen zur Hilfs-/Sonderschuleinrichtungen ein (vgl. Koch/Koebe 2019b, 2019a); den zweiten Bereich füllen Untersuchungen von Lesungen zum Deutsch- bzw. v.a. zum Literaturunterricht (vgl. Hübner 2019; Koebe 2020). Eine Ergänzung

bildet der bislang einzigartige Bereich der Sonderausgaben, in denen Interviews mit Zeitzeug*innen veröffentlicht werden, welche als Autor*in oder qua Funktion entweder Pädagogische Lesungen ausarbeiteten oder ihre Erstellung begleiteten oder an der (gesamten) Organisation der Zentralen Tage beteiligt waren. So wurde zum Beispiel interviewt Frank Horn, ein Mitglied der Zentralen Jury, Johanna-Ruth Kraft, als eine Mitarbeiterin der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung betraut mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Zentralen Tage, Dr. Thea Hoedt, in den 1980er Jahren als Abteilungsleiterin für Planung/Koordinierung/Forschung mitverantwortlich für die Organisation der Zentralen Tage, und der Fachberater für Deutsch Wolfgang Giebichenstein (vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen 25.09.2018, 25.04.2018, 13.12.2019, 2020). Aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen, Tätigkeiten und Expertise ermöglichen sie es, verschiedene Facetten der Pädagogischen Lesungen zu beleuchten, und geben Anhaltspunkte zur weiteren Erforschung derselben. Mit Blick auf die recht geringe Forschungsliteratur, könnte man in summa das Jahr 2017 als einen Neubeginn der Erforschung Pädagogischer Lesungen betrachten. Denn seitdem ist eine immense Entwicklung auf diesem Gebiet zu verzeichnen. So startete im Mai 2017 das Projekt *Zwischen Ideologie und Innovation – die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?*, dicht darauf folgen die angeführten Aufsätze sowie Interviews. Aktuell scheint ohnehin die Forschung zur DDR-Bildungsgeschichte aufzublühen. So wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung das Projekt *Bildungs-Mythen über die DDR – Eine DDR und ihr Nachleben* (2019-2022) gefördert, das ein Verbundvorhaben darstellt, an dem die Berliner Humboldt-Universität, die Hildesheimer sowie Rostocker Universität und die BBF teilnehmen. In dem Teilprojekt soll die Untersuchung des unikalen Quellenformates für den Zeitraum 1950 bis 1980 erfolgen (vgl. *Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1980 o.J.*).

Wie dieser kurze Überblick zeigt, fällt die vorliegende Arbeit in eine rege Zeit, in welcher der sich seit 1990 etablierende Blick auf das DDR-Bildungssystem erweitert, hinterfragt und, so v.a. die einzelnen Erkenntnisse über die Lesungen, zum Teil auch revidiert wird, und kann an einer derzeit bescheidenen Forschungsbasis anknüpfen. Trotz der zunehmenden Forschungstätigkeit konnten einzelne Lücken bereits konstatiert werden. Grob zusammengefasst erarbeiten die Forscher*innen schwerpunktmäßig entweder die organisatorische Struktur und Entwicklung der Pädagogischen Lesungen oder behandeln spezifische Einzelfragen, weshalb bisweilen eine größere Perspektive außen vor bleiben muss. Eine Arbeit, die den Versuch unternimmt, beide Richtungen exemplarisch am Deutschunterricht zu vereinen, liegt noch nicht vor. So fehlen, von ersten Versuchen abgesehen (vgl. Hübner 2019), zum Beispiel ausführlichere Untersuchungsergebnisse darüber, inwieweit Schöpfung und Unterrichtsqualität (vgl. Schiller 1994, S. 455) eine Rolle in den Lesungen zum Deutschunterricht spielten. Doch selbst diese beiden Begriffe und Themenbereiche scheinen in der Forschung eher selten mit dem DDR-Unterricht in Verbindung gebracht zu werden. Anders hingegen sieht es aus bei der Frage ideologischer Erziehungsintentionen (vgl. Kap. 3.1.1), allerdings sind die Untersuchungen im Kontext der Lesungen eher selten (vgl.

Grammes/Schluß/Vogler 2006; Grammes 2018), obwohl die genannten Fachzeitschriften und Zeitungen (vgl. Anm. 8ff.) auch in dieser Hinsicht Antworten zu liefern versprechen. Demzufolge wird insofern auch das von Koch et al. (2019) aufgewiesene Spannungsfeld nicht näher untersucht, auch wenn es in den genannten Zeitzeugeninterviews thematisch aufgenommen ist. Des Weiteren basieren die Untersuchungen der historischen Entwicklungsbedingungen schwerpunktmäßig auf Quellen des APW-Archivs in der BBF, ein nachvollziehbares Vorgehen, weil dort beispielsweise Gutachten zu Pädagogischen Lesungen eingesehen werden können. Dennoch zeigt die Recherche, dass es an einer Untersuchung über die an die Lesungen gestellten Kriterien mangelt. Denn bisher fußen die Ergebnisse zumeist auf einzelnen Gutachten und insbesondere auf den sog. *Hinweisen zur Begutachtung* (vgl. Wähler/Hanke 2019, S. 10; Koch et al. 2019, S. 9–10) Insofern werden die Kriterien zwar aus adäquaten Quellenhinweisen abgeleitet, nicht aber in diachroner Perspektive verfolgt. Mögliche Brüche oder stringente Entwicklungen bei den Kriterien fallen folglich von vornherein aus dem Raster. Hier bieten die bislang wenig beachteten Quellen des Bundesarchivs eine interessante Untersuchungsgrundlage. Denn es versammeln sich dort gerade für die Erschließung der strukturellen und organisatorischen Entwicklung unterschiedliche Quellentypen. Neben Wohlers Dissertation (BArch, DR/2/201/362-363) befinden sich im Berliner Bundesarchiv, um eine Auswahl zu nennen, die einzelne Eröffnungs- und Abschlussreden (vgl. BArch, DR/2/25611, DR/2/28426, DR/2/29529, DR/2/29530, DR/2/29813, DR/2/29814) sowie die Konzeptionen und Auswertungsberichte der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen (vgl. BArch, DR/2/26455, DR/2/50001 bis DR/2/50006, DY/51/1387 und DY/51/1388). Ein weiteres Desiderat stellt die quantitative Erschließung der Pädagogischen Lesungen dar. Wengleich Hinweise über den Gesamtbestand in fast allen genannten Publikationen gegeben werden, sind hier, wie gesagt, Wähler/Hanke als Vorreiterinnen zu betrachten, da sie überhaupt eine Vorstellung vermitteln, welches Ausmaß dieses Quellenformat bis 1989 annahm. Doch weder beschreiben sie ihr methodisches Vorgehen genauer noch lassen sich Entwicklungen z.B. verschiedener Fächer ableiten. Folglich besteht eine Lücke auch für den Deutschunterricht, sodass der quantitative Überblick der beiden Berliner Forscherinnen fortgesetzt werden kann.

2.2 Forschungsfrage und methodische Überlegungen

Das Projekt *Zwischen Ideologie und Innovation* verfolgt das übergeordnete Ziel, die Pädagogischen Lesungen der beiden Fächer Geschichte und Deutsch zu untersuchen. Da das unikale Quellenformat wenig erforscht ist, werden zwei Annahmen vorangestellt: erstens, dass Pädagogische Lesungen als offiziöse Verschriftlichungen, deren Selektionsprozess das Ministerium für Volksbildung und die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung begleiteten, politisch-ideologischen Erziehungs- und Bildungsintentionen unterlagen. Weil aber bereits verschiedene offizielle Dokumente und Bildungsmedien wie die Protokolle der aktuellen Parteitage oder der Pädagogischen Prozesse, Lehrpläne, Fachzeitschriften, Schulbücher und Unterrichtshilfen existierten, welche zumindest in den Prolegomena ideologische Zielstellungen umrissen, scheint es fraglich zu sein, den Pädagogischen Lesungen die eine Funktion zu

attestieren, dass sie lediglich eine weitere bildungspolitische Verlautbarung darstellten – anders gesagt: Es eröffnet sich rasch die Frage, aus welchem Grunde es in der DDR als nötig erachtet wurde, mit großem Aufwand ein weiteres Medium im Bereich der Bildung und Erziehung zu installieren (vgl. Hübner 2021, S. 40–65), das weder über bestehende Formate hinausgehen noch sie ersetzen sollte. Einen wichtigen Hinweis dazu geben Wohlert (1972a, S. 60–61) und Schiller (1994, S. 455), welche in unterschiedlicher Intensität das Thema Unterrichtqualität mit den Pädagogischen Lesungen verknüpfen. Wie Schillers kurze Ausführungen dazu nahelegen, wiederholten sie womöglich nicht nur bildungspolitische Forderungen, sondern zeigten Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis. Somit ist zweitens anzunehmen, dass eine wesentliche Funktion dieser Quellen darin bestand, zur Verbesserung der Lehr-Lern-Prozesse beizutragen. Aus beiden Annahmen wird ein Spannungsfeld zwischen Ideologie und Innovation konstruiert (vgl. Kap. 1.1), das sich bereits in Wohlerts Untersuchung anhand der von ihm bestimmten Funktionen Pädagogischer Lesungen andeutet:

„Eine pädagogische Lesung dient

1. als Mittel und Methode zur Verallgemeinerung und Verbreitung der Erfahrungen, Erkenntnisse und Ideen erfolgreicher Pädagogen und Pädagogenkollektive,
2. als wirksame Form der schöpferischen Selbstbildung des Autors und als Mittel für die Weiterbildung anderer Pädagogen,
3. als Beitrag zur Veränderung der pädagogischen Praxis im Sinne unserer sozialistischen Bildungs- und Erziehungskonzeption sowie zur Bereicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie,
4. als Grundlage und Antrieb zur weiteren Entfaltung der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit zwischen allen an der Bildung und Erziehung der Jugend beteiligten Kräften,
5. als Instrument zur Leitung des Bildungswesens, zur Heranbildung von Leitungskadern und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.“ (Wohlert 1972a, S. 60–61)

Ziel dieser Arbeit ist nun es, dieses Spannungsfeld für den Projektteil zum Deutschunterricht zu untersuchen. Konkretisieren lässt sich das Vorhaben mithilfe folgender forschungsleitender Fragestellung:¹¹

Inwieweit stellten Pädagogische Lesungen ein Format dar, qualitativollen Unterricht aus der Perspektive der Praxis zu präsentieren und zu verbreiten?

Da die Lesungen als solche bislang nur wenig erforscht sind und es v.a. noch wesentliche, aber unberücksichtigte Archivquellen gibt, fokussiert die Frage selbst noch nicht den

¹¹ Grundsätzlich sei darauf hingewiesen, dass es Ziel dieses Kapitels ist, die übergeordnete Forschungsfrage(n) und die methodischen Überlegungen zu deren Untersuchung darzulegen. Die Arbeit versucht allerdings, offen für weitere, im Forschungsprozess entstehende Fragen, Erkenntnisse und Probleme zu sein, um z.B. ggf. das methodische Vorgehen oder die Auswahl der Quellen anpassen zu können. Dies scheint erforderlich, da das Format der Lesungen in seiner Besonderheit erfasst werden muss. Demzufolge bauen auch die nachfolgenden Kapitel aufeinander auf und können weitere Fragen generieren, die sich u.a. auch in den Projekttreffen ergaben. Zur Herstellung von Transparenz wird daher versucht, in jedem Kapitel die Untersuchungsgrundlage zu begründen, weshalb sich die nachfolgenden Ausführungen auf das Wesentliche beschränken.

Deutschunterricht, sondern zunächst das Quellenformat. Denn auch wenn diese Arbeit sich im Bereich der Fachdidaktik Deutsch verortet, bedarf es, Dawidowski (2017, 2018) folgend, einer gründlichen Quellenkritik. Hierzu gehört die historische Kontextualisierung des Phänomens in der DDR (vgl. Hübner 2021), ein Untersuchungskomplex, der die gesamte Projektarbeit hindurch von hoher Relevanz ist. Da das genannte Spannungsfeld zwischen Ideologie und Innovation die Untersuchung der Pädagogischen Lesungen rahmt, wird die Forschungsfrage in Anlehnung an Kreisel (2010, S. 192) in folgende Teilfragen untergliedert:

- 1) Welche Rolle spielten ideologische Ziele im Deutsch-/Unterricht der DDR?
- 2) Was verstand man in der DDR unter qualitativem Deutsch-/Unterricht und welcher Bedeutung trug dabei der Begriff des Schöpfertums?
- 3) Was waren Pädagogische Lesungen und inwiefern leisteten sie einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität?

An diesen Punkten orientiert sich der Aufbau des ersten Teils der Arbeit, sie bilden die Grundlage für die Untersuchung der ausgewählten Lesungen. Bei Punkt 1) scheint es in einem ersten Schritt sinnvoll zu sein, den Begriff der Ideologie zu klären, um daran Konsequenzen für die Unterrichtsebene abzuleiten (vgl. Kap. 3.1.2). Zur Begriffsklärung dient v.a. eine Untersuchung der DDR-Fachzeitschrift *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (vgl. Kap. 3.1.2.1), an welcher sich eine exemplarische Analyse pädagogischer und fach-/didaktischer Fachtexte anschließt (vgl. Kap. 3.1.2.2), so z.B. Monografien oder Zeitschriftenbeiträge in den Fachzeitschriften *Pädagogik* oder *Deutschunterricht* zum Themengebiet Erziehung und Bildung. Die zweite Frage knüpft v.a. an Schillers genannten Hinweis an, wobei die Schwierigkeit gerade darin besteht, dass die Recherche keine Gesamtdarstellung zum Thema Unterrichtsqualität in der DDR zutage förderte. Deshalb wird zunächst versucht, am Beispiel der Positionen der Bildungsministerin Margot Honecker schulpolitische Forderungen an Unterrichtsqualität zu konstatieren (vgl. Kap. 3.2.3.1). Dies ist insofern sinnvoll, als sich daran überhaupt das bildungspolitische Interesse an der Verbesserung des Unterrichts ablesen lässt und als Honeckers Standpunkte wahrscheinlich ebenso richtungsweisend waren wie Forderungen ideologischer Zielstellungen. Im Anschluss daran werden zentrale Vorstellungen zu diesem Themenfeld in der Fachliteratur betrachtet (vgl. Kap. 3.2.3.2). Hier sind z.B. Arbeiten und Fachbeiträge von Edgar Drefenstedt, Lothar Klingberg und Wilfried Bütow zu nennen. Bestenfalls lässt sich durch diese beiden Schritte (ansatzweise) rekonstruieren, welche Vorstellungen von Unterrichtsqualität in der DDR vorherrschten. Dabei soll zugleich der bislang wenig untersuchte Begriff des Schöpfertums weiter ergründet und dessen Bedeutung für den Deutschunterricht thematisiert werden (vgl. Kap. 3.2.3.3). Denn es wird nach ersten Ergebnissen (vgl. Hübner 2019) angenommen, dass Innovationen in der DDR eine begriffliche Schnittmenge zu Schöpfertum aufwiesen (vgl. Kirchhöfer/Merkens 2005, S. 15–18). Die zuletzt angeführten Analyseschritte erscheinen insbesondere dann sinnvoll, wenn angenommen wird, dass Pädagogische Lesungen per se zwar auf den Lehrplan aufbauten, aber die praktische Umsetzung nicht mit diesem identisch waren bzw. sein mussten (vgl. Kap. 1). So relativiert auch das von Lothar Klingberg beschriebene Verhältnis zwischen „Lehrplankonstruktion und Lehrplanrealisation“ den Stellenwert des gesetzähnlichen

Lehrplans und betont die Bedeutung der Lehrperson und ihres mit dem Unterricht verbundenen Handelns, denn sie soll(t)en Lehrplaninhalte zwar durchdringen, aber weiterdenken:

„Ein guter Lehrer ‚schneidet‘ auch aus einem nicht allen didaktischen Ansprüchen genügenden Lehrplan etwas Gutes, Produktives, und ein routinemäßig vorgehender Lehrer (der ständig auf seine Erfahrung schwört) wird die in einem Lehrplan liegenden Möglichkeiten für seine Subjektposition nicht ausschöpfen. Es gibt viele Belege dafür, daß hohes Lehrplanverständnis und schöpferischer Umgang mit dem Lehrplan Gestaltungsmöglichkeiten *erschließen*.“ (Klingberg 1990, S. 106 (Hervorhebung im Original))

Insofern ist die Frage nach qualitativem Unterricht in den Pädagogischen Lesungen keineswegs abwegig, als sich ebendiese *erschlossenen Gestaltungsmöglichkeiten*, die im praktischen Handeln ihre Umsetzung fanden, im Quellenformat widerspiegeln. Es wird vermutet, dass gerade hier das innovative Potential im Quellenformat am deutlichsten wird. Die so erhaltenen Untersuchungsergebnisse dienen schließlich als Grundlage, um weitere Vorannahmen über und Fragen an das Format der Pädagogischen Lesungen zu stellen (vgl. Kap. 3.1.3 und 3.2.4), welche die nachfolgend genannten Fragen präzisieren. Während das Kapitel 3 also darauf abzielt, für das aufgeworfene Spannungsfeld ein grundlegendes Verständnis zu generieren, stehen ab Kapitel 4 die Pädagogischen Lesungen im Zentrum der Betrachtungen. Hier ordnet sich Frage 3) ein, für deren Untersuchung v.a. die im Forschungsstand genannten Quellen des Bundesarchivs zu Berlin hinzugenommen werden. Da bereits der Entstehungs- und Selektionsprozess der Lesungen untersucht wurde (vgl. Koch et al. 2019; Wähler/Hanke 2019; Hübner 2021), reicht es aus, sie in den Unterkapiteln 4.1 in aller Kürze zu behandeln. Diese Arbeitsschritte dienen dazu, den Quellenwert der Pädagogischen Lesungen zu untersuchen und ihre Stellung im Spannungsfeld auszuloten. Der letzte Analyseschritt fokussiert das Gesamtkorpus der Pädagogischen Lesungen (vgl. Kap. 4.2). Weil es bislang nur wenige Untersuchungsergebnisse dazu gibt (vgl. Kap. 1.2), besteht ein Teilziel darin, den in der BBF vorhandenen Bestand quantitativ nach Fach- und Sachgruppen zu beschreiben. Hierfür dient bei aller Vorsicht eine dort vorliegende Gesamtliste als Untersuchungsgrundlage (vgl. Kap. 4.2.1). Nach diesem Überblick folgt eine genauere quantitative Betrachtung der Pädagogischen Lesungen zum Deutschunterricht (vgl. Kap. 4.2.1.2), welche in der Forschung ein Desiderat darstellt. Ab Kapitel 4.2.1.2.3 wird der Beschreibungsversuch auf den Literaturunterricht zugeschnitten. Diese Einschränkung wird zum Teil in Kapitel 1 angelegt und die Analyse ausgewählter Lesungen setzt dies fort. Dabei unterliegt die Auswahl im Groben drei verschiedenen Perspektiven (vgl. die Begründungen in Kap. 4.2.2):

- Lesungen zu einem Roman: Anna Seghers‘ *Das siebte Kreuz* (vgl. Kap. 4.2.2.1)
- Lesungen zu einem Autor: Friedrich Schiller (vgl. Kap. 4.2.2.2)
- Lesungen zur Gattung Lyrik (vgl. Kap. 4.2.2.3).

Weitere Festlegungen über die Untersuchungsperspektive oder den Umfang der Teilkorpora werden aus den vorhergehenden Schritten abgeleitet und erfolgen deshalb zu gegebener Stelle. Dabei ist die Untersuchung so angelegt, dass die genannten Kapitel jeweils ihre Datengrundlage in quantitativer Hinsicht darstellen und danach die einzelnen Lesungen betrachten. Zur inhaltlichen Analyse der ausgewählten Pädagogischen Lesungen hat sich in der

Forschung noch keine feste Methode etabliert. Allerdings scheint insbesondere für spezielle, im Vorfeld festgelegte (Einzel-)Werke Koebes (2020) Aufsatz wegweisend zu sein. Sie nimmt zunächst sog. Rezeptionsindikatoren in den Blick, d.h. Verlagsgutachten über den Roman *Den Wolken ein Stück näher*, die Rezeption in den Zeitungen *Neues Deutschland*, *Berliner Zeitung* und *Neue Zeit*. Darauf aufbauend untersucht Koebe die Rezeption im Literaturunterricht anhand der Lehrplanvorgaben, der Beiträge aus dem *Deutschunterricht* und Unterrichtshilfen. Ihr Gesamtergebnis nutzt sie, um die Analyse entsprechender Pädagogischer Lesungen anzuschließen und das Medium insgesamt zu verorten. Wie die drei Auswahlperspektiven bereits andeuten, kann Koebes Vorgehen, das sie selbst für ‚nur‘ einen literarischen Text erprobt, hier keineswegs übernommen werden. Auch wenn die einleitende mediale Verortung andere Erwartungen weckt, wäre es allein für die erste Auswahl zu Anna Seghers Roman möglich. Doch rücken die (relativ) offen gehaltenen beiden weiteren Auswahlpunkte ein solches Vorgehen in weite Ferne. Zu umfangreich wäre es, für jeden Text von Schiller oder jedes in den Lesungen behandelte Gedicht z.B. eine Analyse des *Deutschunterrichts* vorzunehmen oder die entsprechenden Unterrichtshilfen heranzuziehen. Hier kann Koebes Arbeit nur als Vorbild dienen. In Anlehnung an ihre Arbeit soll daher folgendes (grobes) Raster die Analyse strukturieren, um die Lesungen inhaltlich möglichst umfassend zu untersuchen. Versuchsweise werden die folgenden *Rubriken* festgelegt:

Vorbemerkungen zu den Lehrplanvorgaben

Wie der Titel schon hinweist, werden die in den Lehrplänen geforderten inhaltlichen Schwerpunkte in aller Kürze betrachtet. Allerdings sollen sie sich nach dem Umfang des Teilkorpus und der darin enthaltenen literarischen Texte, welche in den Lesungen behandelt werden, orientieren. Denn anders als bei den Lesungen zu Anna Seghers Roman ist bei den anderen beiden Teilkorpora unbestimmt, zu wie vielen Texten letztlich die erfassten Lesungen Erprobungen enthalten.

Zielsetzungen der Lesungen und Lehrplanorientierung

Hier gilt es, die erfassten Lesungen danach zu befragen, welche Ansprüche sich die Autor*innen stellen und inwieweit sie ihre Darlegungen durch Lehrplanforderungen legitimieren oder von ihnen abweichen. Als Analyseeinheiten werden v.a. die ersten Kapitelseiten der Lesungen angenommen. Aufgrund des unterschiedlichen Aufbaus der Einzelquellen werden allerdings keine konkreten Seitenzahlen im Vorfeld festgelegt. Die Rubrik blickt zwar verstärkt auf etwaige Lehrplanorientierungen, um z.B. die im Grunde spannungsgeladenen Ergebnisse von z.B. Müller-Michaels (2010) und Friedrich (2006) mit den Pädagogischen Lesungen ‚abzugleichen‘. Allerdings sollen andere Bezugsrahmen, z.B. die Literaturkonferenz von 1979 o.ä. (vgl. 3.2.3.3), bei der induktiven Erschließung nicht ausgeblendet werden, damit nicht zuletzt weitere Einsichten in die mediale Verortung (vgl. Kap. 1.2) erfasst werden können.

Unterrichtsinhalt/ Unterrichtsgegenstand/ Unterrichtsmedium

Um die thematischen Schwerpunktsetzungen zu verdeutlichen, scheint es zuvor nötig und zweckdienlich zu sein, die Lesungen hinsichtlich ihrer selbstgestellten

Behandlungsschwerpunkte zu untersuchen. Auch wenn das Vorgehen asynchron ist, erweisen sich die von Brand (2018, S. 10–12) angeführten Begriffe Unterrichtsinhalt, -gegenstand und -medium als hilfreiches Instrumentarium, die vermittelten Inhalte der Lesungen, sofern möglich, näher zu beschreiben. Dies dient dazu, einen Überblick der ausgewählten PL zu geben und Anknüpfungspunkte für die detailliertere Betrachtung herauszufiltern. Zudem erscheint es einerseits hinsichtlich der Quellen adäquat, weil Lesungen zum Unterricht sehr wahrscheinlich u.a. Unterrichtsplanungen darlegen bzw. reflektieren; andererseits ermöglicht diese Einteilung, transparent werden zu lassen, welche Inhalte der Lesungen aufgrund der gesetzten Foki ausgelassen werden.

Das Spannungsfeld von Ideologie und Unterrichtsqualität

Unter dieser Rubrik werden im Gegensatz zur vorherigen lediglich diejenigen Stunden u.Ä. näher betrachtet, die für den Auswahlsschwerpunkt zentral sind. Das heißt, präsentiert z.B. eine Lesung in Kapitel 4.2.2.2 mehrere literarische Texte, bleiben Passagen zu anderen als die des festgelegten Schwerpunkts ausgeblendet. Des Weiteren fungiert die Untersuchung des Spannungsfeldes als Bindeglied zwischen den vorgelagerten Rubriken, denn erst anhand der Analyse des *Was* und *Wie* lässt sich z.B. eruieren, inwieweit die jeweilige Lesung ihre Zielstellungen (nicht) als bloße Floskeln formuliert. So lässt sich z.B. prüfen, ob und inwieweit sich konstatierte Erziehungs- und Bildungsziele dezidiert in den Planungen und zugleich in den anvisierten oder präsentierten Stundenergebnissen (z.B. Wiedergabe von Lernergebnissen, Tafelbild o.Ä.) spiegeln. Die in den PL angeführten Referenztexte und verwendete Begriffe (vgl. Kap. 3.1 und 3.2) werden aus den Lesungen gefiltert und kontextuell erschlossen bzw. eingeordnet.

Es dürfte mit diesen kurzen Hinweisen klar ersichtlich geworden sein, dass sie nicht als fest verschweißtes Gitter denn vielmehr als flexibles Raster angesehen werden, das je nachdem, wie das entsprechende Teilkorpus aufgestellt ist, an die Quellen angepasst werden kann. Daher dienen diese Rubriken dazu, das in den Lesungen als Verschriftlichung konservierte unterrichtliche Handeln zu beschreiben und zu systematisieren. Die Begriffsrekonstruktionen (Kap. 3.1.2 und 3.2.3f.) sollen forscherseitige Überformungen reduzieren und die präsentierten Unterrichtspraxen in ihren (äußeren) Rahmenbedingungen kontextualisieren helfen (vgl. Aust/Völcker 2018). Gedankliche Anregung findet dieses Vorgehen in der Methode des *dichten Beschreibens*, die Clifford Geertz unter Rückbezug auf Gilbert Ryle für ethnologische Studien etabliert:

„Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von ‚eine Lesart entwickeln‘), das fremdartig, verblaßt, unvollständig, voll von Widersprüchen, fragwürdigen Verbesserungen und tendenziösen Kommentaren ist, aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist.“ (Geertz 1994, S. 15)

Es geht bei der dichten Beschreibung also darum, im Wechselspiel aus Beschreiben und Verstehen Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren, indem zunächst Merkmale sowie Besonderheiten von Einzelfällen beschrieben werden: „Analyse ist also das

Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen [...] und das Bestimmen ihrer gesellschaftlichen Grundlage und Tragweite.“ (Geertz 1994, S. 15) Verstehen wird durch den Einbezug von den diesbezüglichen gesellschaftlichen Wissensbeständen generiert, d.h., Verstehen erfolgt durch Kontextualisierung der Einzelfälle in den jeweiligen Referenzrahmen (vgl. Bohnsack 2014, S. 132); Interpretieren stelle sodann einen „Versuch [dar], den Bogen eines sozialen Diskurses nachzuzeichnen, ihn in einer nachvollziehbaren Form festzuhalten.“ (Geertz 1994, S. 29) Da Geertz die Erforschung von Kultur(en) und bedeutungsgeladenes soziales Handeln im Blick hat, lässt sich Interpretieren mit Bohnsack (2014, S. 195) als „die begrifflich-theoretische Explikation des derart Verstandenen“ bezeichnen. Dabei ist nicht zu übersehen, dass die Wissensbestände und gesellschaftliche „Standortgebundenheit“ (Deppe/Keßler/Sandring 2018, S. 55) des Forschenden die Auswahl und Interpretation der jeweiligen Analyseebenen beeinflussen (vgl. Geertz 1994, S. 38).

Abbildung 1: Untersuchung der Pädagogischen Lesungen



Wie die Methode der dichten Beschreibung auf unterrichtliches Handeln bezogen werden kann, expliziert Dieter Wrobel (2009) am Beispiel der Untersuchung von Inszenierungsmustern des Literaturunterrichts:

„Insofern geht die dichte Beschreibung über die Wiedergabe von Unterrichtsbeobachtung deutlich hinaus und erlaubt nicht nur die Feststellung von lese- und literaturbezogener Aktion bzw. Interaktion innerhalb des Unterrichts, sondern stellt diese vor dem Hintergrund der beeinflussenden Faktoren des schulischen Literaturunterrichts.“ (Wrobel 2009, S. 265)

Während die Methode für die Auswertung und Interpretation im Feld erhobener Daten Anwendung findet, kann dies für das in den Lesungen präsentierte Unterrichtsgeschehen u.Ä.

natürlich nicht umgesetzt werden. Aber die Idee, Unterrichtshandeln in einen größeren Kontext einzubetten, lässt sich auf die Analyse der Lesungen übertragen (vgl. Abbildung 1, S. 32).

In Anlehnung an die von Geertz formulierten „drei Merkmale“¹² einer dichten (ethnografischen) Beschreibung werden drei Sinnbildungsprozesse vorgenommen, die sich wechselseitig bedingen.

Auf die Forschungsfrage(n) bezogen, werden die Lesungen zunächst quantitativ beschrieben, um den Vergleich zum Gesamtbestand zu ermöglichen und Besonderheiten dieser ausgewählten Fälle zu erkennen, Analyseschritte also, denen sich die inhaltliche Untersuchung anschließt. Entsprechend der vorhandenen Inhalte erfolgt sie z.B. in der Wiedergabe verschriftlichter Überlegungen, Planungen, Umsetzungen, Reflexionen u.Ä., welche die Lesungen präsentieren. Grundsätzlich werden sie Satz für Satz sequenziert und inhaltlich in die o.g. Rubriken vorsortiert. Zur Systematisierung dienen zusammenfassende Übersichten, welche inhaltliche Gemeinsamkeiten und Grenzen der in den Lesungen behandelten thematischen Schwerpunkte verdeutlichen. Dem folgen entsprechende, kurze aspektorientierte Einzeluntersuchungen der ausgewählten Lesungen (Kap. 4.2.2), für welche die übergeordneten Konzepte von Ideologie und Unterrichtsqualität (Kap. 3.1.2 und 3.2.3) das nötige theoretische (Basis- und Verständnis-)Wissen liefern sollen. Die so eruierten Referenzrahmen dienen der Kontextualisierung des Beschriebenen und bilden die (übergeordneten) Schnittstellen, um die Einzellesungen miteinander in Beziehung zu setzen. Dies ähnelt den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation der dokumentarischen Methode (vgl. Schieferdecker 2018, S. 267–269). Mit dem Ziel, „konjunktive Erfahrungsräume“ (Schieferdecker 2018, S. 266) zu rekonstruieren, verlangt sie ein streng regelgeleitetes Vorgehen. Zum einen ist allerdings bei dem Format der Lesungen nicht anzunehmen, dass den Akteur*innen die gemeinsamen Handlungsmuster unbewusst gewesen wären, und zum anderen wird – anders als z.B. bei Gruppendiskussionen – bei der Fülle an möglichen Themenschwerpunkten, die Autor*innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und wohl unabhängig voneinander wählen, keine kontrastiven Typenbildung angestrebt.

Bezüglich der Klärung zentraler Begriffe sei hervorgehoben, dass stets versucht wird, zunächst vorhandene Forschungen zum jeweiligen Begriffs- bzw. Themenschwerpunkt anzudeuten und heranzuziehen (vgl. Kap. 3.1.1, 3.2.1, 3.2.2), um zum einen forscherseitige Wissensbestände transparent, zum anderen mögliche Ausgangspunkte für die weitere Untersuchung zu eruieren oder sogar das Potenzial bzw. erkennbare, weiter zu erforschende Anknüpfungspunkte für eine Aktualisierung des Formats ausfindig zu machen. Wie fruchtbringend dies sein kann, veranschaulicht Schluß (2007b, 68–73) in seiner Unterrichtssequenzanalyse einer in der DDR videografierten Geschichtsstunde zum Mauerbau 1961, bei der er das aktuelle Kompetenzmodell als Analysefolie anlegt. Hier soll im Unterschied dazu die Aktualisierung helfen, aktuelle Diskurse aufzugreifen und zu untersuchen bzw. überhaupt

¹² „[S]ie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ‚Gesagte‘ eines solchen Diskurses dem vergänglichem Augenblick zu entreißen.“ (Geertz 1994, S. 30).

(ansatzweise) zu klären, inwiefern mögliche Schnittpunkte zum Phänomen der Lesungen erkennbar werden. Dazu scheint wiederum zeitgenössisches Verständnis von Ideologie und Unterrichtsqualität zu bestimmen nötig, um eine Ausgangsbasis für die Untersuchung der Lesungen zu generieren. Denn die Ansprüche an Lesungen orientierten sich nicht an damaligen Vorstellungen. Die aktuelle und zeitgenössische Perspektiveinnahme blendet jeweils die andere weitestgehend aus, geht aber mit der anderen Hand in Hand.

Zwar ist der Forschende nicht bei der Erhebung des inszenierten Unterrichts beteiligt oder bei der Erstellung der Niederschriften involviert gewesen, sodass er als handelnder keinen Einfluss auf die verschriftlichten Ergebnisse hatte, jedoch bleibt die Schwierigkeit der Interpretation und Rekonstruktion des DDR-Unterrichts bestehen, da u.a. eben auch die Forschungsfrage(n) sowie sozialisationsbedingte Wissensbestände die Auswahl und Kontextualisierung der als bedeutungsrelevant erachteten Texteinheiten in den PL mitbeeinflussen (vgl. Wrobel 2009, S. 267; Friebertshäuser/Richter 2018). So beeinflussen die in Kapitel 2 angeführten Forschungen – sei es, dass sich z.B. bestimmte Quellenformate hervorhoben oder deren Nutzung noch nicht erfolgte – und nicht zuletzt das eigene (sozialisations- und studienbedingte) Vorwissen die für relevant erachteten Referenzrahmen. Ein anderes, damit verbundenes Problem besteht in der Unabschließbarkeit der heranziehbaren Datensätze, um die Phänomene dicht zu beschreiben (vgl. Geertz 1994, S. 41). Ein Versuch, derartige Einflüsse zu relativieren und die heranzuziehenden Daten zu begrenzen, wird darin gesehen, dass v.a. zur Erschließung des zeitgenössischen Begriffsverständnisses einschlägige DDR-Fachzeitschriften verwendet werden, von anzunehmen ist, dass sie ob ihrer besonderen Stellung zentrale Positionen des Fachdiskurses präsentieren.

3 Das Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität in der DDR

3.1 Ideologie

Das Gesamtprojekt wirft die Frage auf, inwieweit *Ideologie und Innovation* in den Pädagogischen Lesungen der DDR greifbar werden. Der eine Projektteil untersucht dabei den Geschichtsunterricht, dieser Projektteil blickt v.a. auf Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht. Daher ist es, dem übergeordnetem Thema folgend, zunächst sinnvoll, den Begriff der Ideologie und dessen Verhältnis zum Deutschunterricht in der DDR zu ‚klären‘. Obwohl hier die Blickrichtung v.a. auf dieses Unterrichtsfach fällt, kann sich eine Begriffsklärung kaum allein auf die Forschungen der Deutschdidaktik beschränken. Schließlich ist Ideologie ihrer Etymologie nach (griech. ἰδέα λόγος) eher ein Gegenstand der Philosophie, streift allerdings im Kontext historischer Aufarbeitung ebenso historische sowie bildungshistorische Forschungen, wenn es z.B. um die politische Indienstnahme durch eine Partei oder die damit verbundenen Erziehungsabsichten geht. Der Begriff *Ideologie* wird also in verschiedenen Wissenschaften und Wissenschaftsdisziplinen thematisiert. Dessen eingedenk hebt die nachfolgende Kapitelüberschrift keineswegs grundlos auf einen Annäherungsversuch ab. Schon allein die Tatsache, das weite Feld der Philosophie auszulassen, ist Zeichen absichtsvoller Einschränkung. Es sei verziehen, da die Behandlung des Themas Ideologie, obschon es Schnittpunkte gibt, nicht philosophisch angesiedelt ist und es z.B. nicht um die Untersuchung geht, welche Konzepte und Begriffsvorstellungen bestehen und wie sie sich voneinander unterscheiden. Dies wäre für das Ziel, die Pädagogischen Lesungen zum Deutschunterricht in der DDR zu untersuchen, ein zu umfangreiches Unterfangen für den vorliegenden Gegenstand, bei dem es eben nicht um Ideologietheorien geht – ganz zu schweigen, dass diese Arbeit aus Perspektive der philosophischen Forschung fachfremd ist. Daher sei auf einzelne Forschungsbeiträge verwiesen, die sich tiefergründiger und differenzierter mit diesen Fragen auseinandersetzen (vgl. Lieber 1985; Amlinger 2018; Lenk 1976; Zima 1989; für die Deutschdidaktik: Kämper- van den Boogaart, Michael 2004).

Peter V. Zima (1989, S. 17–59) legt z.B. dar, dass der Ideologiebegriff in soziologischer wie semiotischer Hinsicht, wofür er einerseits die Kategorien Kultur, Religion, Mythos, Weltanschauung, andererseits Sprache, Werbung, Propaganda, Theorie/Ideologie anführt, insgesamt eine Vielzahl an Bezugspunkten, Überschneidungen, aber auch Unterschieden aufweise. Für die Analyse der Definition(en) und Funktion(en) von *Ideologie* aus DDR-Sicht sowie dessen Verhältnis zu den entsprechenden Deutsch-Lesungen ist eine derartig breit angelegte Untersuchung allerdings weder arbeitsökonomisch möglich noch vonnöten, um die eine Seite des Rahmens Pädagogischer Lesungen abzustecken. Des Weiteren kann hier nur versucht werden, für den Gegenstand der Analyse wichtige Ansatzpunkte zu betrachten. Um das breite Spektrum des Ideologiebegriffes zumindest anzudeuten, werden zunächst einzelne

definitivische Annäherungsversuche angeführt. Ihre Auswahl könnte dem Vorwurf anheimfallen, unsystematisch und eklektisch aneinandergereiht zu sein. Eine systematische Analyse wird hier allerdings nicht zu erreichen versucht. Es geht vielmehr darum, sich dem Begriff der Ideologie zu nähern, ohne den Fokus auf den Deutschunterricht und die Deutsch-Lesungen zu verlieren. Als probates Mittel erscheint daher das Vorgehen, möglichst solche Arbeiten heranzuziehen, welche die Komplexität dieses Begriffes aufzeigen helfen. Ziel des nachfolgenden Kapitels soll es zudem sein, die Analyse der ausgewählten Lesungen hinsichtlich der einen Seite des Spannungsfeldes vorzubereiten. Daher liegt freilich der Schwerpunkt auf Überlegungen in der Deutschdidaktik.

3.1.1 Ideologie – Annäherungsversuch an einen umstrittenen Begriff

Ob des entsprechenden Umfangs kann, wie gesagt, nicht Vollständigkeit angestrebt werden. Daher sei zunächst auf den französischen Soziologen Raymond Boudon (1988, S. 34) verwiesen, der verschiedene Strömungen zusammenfasst, indem er ein Schaubild der „Definitionstypen von Ideologie“ erstellt und dabei zwischen den *Arten der Tradition* (marxistisch – nicht-marxistisch) und der *Abhängigkeit vom Wahrheitskriterium* (abhängig – unabhängig) unterscheidet. Selbst verwirft er eine wissenschaftliche Beweisführung der Ideologien nicht und legt folgende Definition vor: „Eine Ideologie ist eine Doktrin, die auf einer wissenschaftlichen Argumentation beruht und der eine übertriebene und völlig ungerechtfertigte Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird.“ (Boudon 1988, S. 48). Als *Doktrin* unterstellt er ihr, einen gesellschaftlichen Weg vorzuzeichnen, dessen Billigung fragwürdig sein müsste. Daher sei die wichtigste zu untersuchende soziologische Fragestellung, wie diese *Glaubwürdigkeit* erklärt werden könne (vgl. *ibid.*, S. 48). Ein Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage liegt in den jeweiligen zugrundeliegenden Merkmalen der Ideologie. In dieser Hinsicht erscheint die Definition des Politologen Peter Chr. Ludz aktueller denn je:

„*Ideologie* ist eine aus einer historisch bedingten Primärfahrung gespeiste, systemhafte und lehrhafte Kombination von symbolgeladenen theoretischen Annahmen, die spezifischen historisch-sozialen Gruppen ein intentional-utopisches, tendenziell geschlossenes und dadurch verzerrtes Bild von Mensch, Gesellschaft und Welt vermittelt und dieses Bild für eine bestimmte politisch-gesellschaftliche Aktivität bei strenger Freund-Feind-Polarisierung programmatisch-voluntaristisch organisiert.“ (Ludz 1976, 85)

Diese Begriffsbestimmung ist insofern interessant, weil sie sich keineswegs allein auf die DDR bezieht, sondern im Grunde erst einmal das Phänomen der Ideologie zu fassen versucht. Auf einem hohen Abstraktionsgrad beschreibt Ludz *Ideologie* als Versuch einer bestimmten Gruppe, eigene politische Interessen mithilfe der Suggestion eines in sich geschlossenen Weltbildes umzusetzen, dem Ludz das Merkmal der Freund-Feind-Dichotomie beifügt. Ideologie stellt er auf eine Stufe mit *verzerrter* Wahrnehmung, eine Gleichsetzung, die sich seit Napoleons Begriffsverengung ins Negative (vgl. Boudon 1988, S. 36–37; Kuppe 1995, S. 1373–1374; Haug 1995, S. 42–46) bis in die Gegenwart hält, wie sich unten zeigen wird. Mit Blick auf Ludz zielt Zimas Definition v.a. auf den Aspekt der Weltanschauung ab, und zwar im Sinne einer „Totalideologie“ (Zima 1989, S. 41), Ideologie als Weltanschauung,

die Politik, Wirtschaft, Ethik, Ästhetik etc. umfasse. Zima bezieht sich hier v.a. auf die von Parteien aufgestellten Systeme. Darin lässt sich im Grunde die marxistische¹³ Rezeption Wladimir I. Lenins einordnen, dessen Schriften hier ebenso wenig analysiert werden können, aber die gerade für das Begriffsverständnis aus DDR-Perspektive grundlegend ist. In aller Kürze kann festgehalten werden,¹⁴ dass er unter Ideologien Ideensysteme versteht, die im sog. Klassenkampf zum Nutzen der eigenen (Partei-)Interessen reichen sollen. In dualistischer Betrachtung sieht er dabei die bürgerliche und die sozialistische Ideologie aufeinanderprallen (vgl. Lenin 1945, S. 67–69; Boudon 1988, S. 26). An diesem Verständnis knüpfen die DDR-Philosophen Manfred Buhr und Alfred Kosing an, wenn sie folgende Definition liefern:

„System der gesellschaftlichen (politischen, philosophischen, religiösen, künstlerischen usw.) Ideen, die durch die materiellen Verhältnisse der Gesellschaft, insbesondere die *Produktionsverhältnisse* bedingt, bestimmte Klasseninteressen zum Ausdruck bringen und darauf gerichtet sind, das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen in deren Sinne zu beeinflussen und entsprechende Verhaltensnormen, Einstellungen und Wertungen einschließen.“ (Buhr/Kosing 1974, S. 138 (Hervorhebung im Original))

Zimas Markierung der *Totalideologie* ist evident, da sämtliche Bereiche gesellschaftlicher *Ideen* einbezogen werden. Er definiert Ideologie im Sinne eines *falschen Bewusstseins* als „*konstruiertes Wertsystem* [sic], *das auf sprachlicher Ebene als Soziolekt darstellbar ist*“ (Zima 1995, S. 76 (Hervorhebung im Original)). Da sich diese Werte durch „*ein bestimmtes lexikalisches Repertoire (Vokabular)*“ (Zima 1995, S. 65 (Hervorhebung im Original)) materialisiere, scheint er wie Ludz *Polarisierungen* für charakteristisch zu halten. Ein bedeutender Unterschied zwischen diesem und jenem marxistisch-leninistischen Begriffsverständnis ist auffällig: Bei Lenin wird die Semantik des Ideologiebegriffs erweitert, sodass es eine negative oder eine positive Ideologie geben könne (vgl. Lieber 1985, S. 65), wobei die dichotome Zuordnung aus dieser seiner Sicht keine Zweifel daran lässt, welche Ideologie die positive sei. Dieses erweiterte Verständnis übernehmen Buhr/Kosing insofern, als sie den *Klassencharakter* der Ideologie als Richtmaß für richtige und falsche Wertvorstellungen herausstellen.

Schon diese wenigen Definitionen weisen auf eine Fülle an Vorschlägen hin, die einen *sensus communis* zu entdecken hoffnungslos erscheinen lassen. Selbst der Versuch einer *Zusammenschau* kann hier, wie gesagt, nicht geleistet werden. Auf die Frage, *was Ideologie sei*, bemüht sich Eagleton nicht wie Boudon, Ludz oder Zima um eine Definition, sondern zeigt vielmehr einen Katalog definitorischer Facetten (a bis p), der verschiedene Richtungen des Ideologiebegriffs deutlich macht:

¹³ Um Texte von Marx und Texte, die auch Marx Bezug nehmen, zu unterscheiden, folge ich Raymond Boudon, der unter dem Attribut ‚Marxsch‘ Texte ersterer und unter ‚marxistisch‘ Texte letzterer Provenienz versteht (vgl. Boudon 1988, S. 26 (Anm. 20)).

¹⁴ Dies ist natürlich zu relativieren; im nachfolgenden Beitrag versuchen die Autoren zu zeigen, dass Lenins Begriffsverständnis nicht allzu leicht zu fassen ist, weshalb sie von einem „*operativen Ideologiebegriff*“ ausgehen (Haug/Elfferding 1979, S. 24–25).

„(a) the process of production of meanings, signs and values in social life; (b) a body of ideas characteristic of a particular social group or class; (c) ideas which help to legitimate a dominant political power; (d) false ideas which help to legitimate a dominant political power; (e) systematically distorted communication; (f) that which offers a position for a subject; (g) forms of thought motivated by social interests; (h) identity thinking; (i) socially necessary illusion; (j) the conjuncture of discourse and power; (k) the medium in which conscious social actors make sense of their world; (l) action-oriented sets of beliefs; (m) the confusion of linguistic and phenomenal reality; (n) semiotic closure; (o) the indispensable medium in which individuals live out their relations to a social structure; (p) the process whereby social life is converted to a natural reality.“ (Eagleton 1991, S. 1–2 (im Original sind Absätze gesetzt))

Vergleicht man sie mit Ludz' Definition, fällt auf, dass der Politikwissenschaftler ein eher enges Begriffsverständnis vorlegt, das zumeist mit *falschem Bewusstsein* gleichgesetzt wird, welche sich bei dem britischen Literaturwissenschaftler Eagleton vor allem auf Definition (d) erstreckt. Der Teil (b) trifft allerdings auf alle bisher angeführten Ausführungen zu, da jeweils eine Gruppe oder Partei angenommen wird, die entweder im Sinne Boudons glaubwürdiger ist oder zumindest den Anspruch hegt, eigene Interessen zu verfolgen. Distinktives Merkmal bei (c) und (d) ist lediglich die Einteilung in richtig und falsch; beides diene zur Legitimierung von Herrschaft, wenngleich eine Unterscheidung zwischen dem, was nun richtig und falsch sein soll und v.a. wie oder gar wer darüber entscheidet, nicht geklärt wird. Hieran u.a. darbe, wie Eagleton moniert, die Kritik am *falschen Bewusstsein* (vgl. Eagleton 1991, S. 18–19).

Weitere semantische Differenzierungen sind philosophischen Arbeiten zu mandatieren. Zumindest ließ sich v.a. mithilfe von Eagletons Katalog die Bedeutungsfülle des Ideologiebegriffs ansatzweise andeuten. Daher greift Hermann Webers und Lydia Langes Verweis zu kurz, wenn sie im Rahmen historischer Aufarbeitung nach 1990 nur einen Ausschnitt von Eagleton anführen. Zudem lassen sie seine Diskussion über den weiten und engen Begriff gänzlich außen vor. Zu erklären ist dieses Vorgehen dadurch, dass sie selbst die kommunistische Ideologie als „Verschleierungsideologie“ bewerten; insofern folgen Weber/Lange einem Merkmal, wie es schon bei Ludz anklang, nämlich dass „Wirklichkeit [...] durch ein ideologisches Schwarz-Weiß-Klischee verzerrt“ werde (Weber/Lange 1995, 2037). Indem sie aber von *Klischee* reden, unterscheiden sie sich von Ludz' Begriff der *Polarisierung*, der hinsichtlich des Gegenstandes schärfer ist und neutraler sowie analytischer zu sein scheint. Während Weber/Lange (1995) selbst ein abwertendes Nomen verwenden, wählt Ludz einen Begriff zur Bestimmung eines distinktiven Merkmals. Inwiefern die weite oder die enge Begriffsdefinition die fundiertere ist, kann hier nicht entschieden werden. Ihr Gegensatz reicht jedenfalls, um die Problematik dieses Begriffs anzudeuten. Festzustellen bleibt, dass in den angeführten Arbeiten kein Konsens über den Begriff Ideologie zu herrschen scheint, weil es verschiedene Traditionslinien¹⁵ gibt. Je nachdem, welcher gefolgt wird, werden entsprechend Funktionen der Ideologie akzentuiert. Bei Weber/Lange habe die *verzerrende* Ideologie funktional den Zwecken gedient, Parteibeschlüsse zu rechtfertigen und „das soziale und politische

¹⁵ Der französische marxistische Philosoph Louis Althusser geht so weit, dass Ideologie keine Geschichte habe, weil sie je nach Gesellschaftsordnung anders geschrieben werde (vgl. Althusser/Wolf 2016, S. 72–75).

Handeln mobilisierend anzuleiten“ (Weber/Lange 1995, S. 2037). Somit stehen sie, ohne es selbst zu benennen, für Ersteres einer Definition nahe, die in Theodor Adornos *Beitrag zur Ideologielehre* (1954) zu finden ist: „Denn Ideologie ist *Rechtfertigung*“ (Adorno 1990, S. 465–466). Hier müsse Ideologiekritik ansetzen, um die Frage des *cui bono* aufzudecken. In Bezug auf Herrschaftssicherung zeichnen Weber/Lange ein detailreiches Bild, wie der Marxismus-Leninismus als politisches Instrument genutzt worden sei. Ihre chronologische Phasierung orientieren sie an innen- sowie außenpolitischen Zäsuren (vgl. zur Phasierung: Weber/Lange 1995, S. 2048–2059), wobei sie gerade für die sechziger Jahre eine zunehmende ideologische Verschärfung ausmachen, hingegen konstatieren, dass in den siebziger Jahren unter Honecker eine „Hysterie“ aufgehört habe und weltanschauliche Kritik zumindest unter Berufung auf die philosophischen Klassiker möglich gewesen sei (vgl. Weber/Lange 1995, S. 2056–2057). Seit der Ausbürgerung von Wolf Biermann und insbesondere infolge des ideologischen Tauwetters unter Gorbatschow sei die SED-Führung nicht mehr mit dem sowjetischen Bruder konform gegangen (vgl. Weber/Lange 1995, S. 2058–2059; Malycha/Winters 2009, S. 305–311), was sich in der bekannten Metapher Kurt Hagers über den Tapetenwechsel ausdrückte (vgl. Mit allen Freiheiten 1987).

Einer vorschnellen Funktionszuschreibung, die nur die Herrschaftssicherung abdeckt, widerspricht Johannes L. Kuppe. Er hält es für zweckdienlich, den Ideologiebegriff nicht semantisch zu leeren und auf *alles* auszuweiten (vgl. Kuppe 1995, S. 1375–1377). Er ist von den bisher Angeführten, wie weiter unten zu sehen ist, derjenige Forscher, der sich am umfangreichsten um ein Begriffsverständnis aus der DDR-Perspektive heraus versucht. Daher gelingt es ihm, zwei in der DDR intendierte Funktionen von Ideologie herauszuarbeiten, die *Legitimierungs-*, die *Mobilisierungs-*, *Erkenntnis- und Interpretationsfunktion* sowie die *Integrations- und Abgrenzungs-* und *Kontrollfunktion* (vgl. Kuppe 1995, S. 1380–1383, 1399). Auch wenn Kuppe den Wirkungsgrad der Ideologie stark relativiert und für die DDR-Jugend verneint, kann er durch seine Ausgangsanalyse die zuge dachte Bedeutung von Ideologie für den Bereich von Erziehung und Bildung herausstellen (vgl. Kuppe 1995, S. 1389–1390).

Bereits 1990 veröffentlicht das Ministerium für innerdeutsche Beziehungen einen *Vergleich von Bildung und Erziehung* der BRD und DDR. Unter der Leitung Oskar Anweilers entsteht ein die politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und personellen Bedingungen untersuchender Forschungsband. Anweiler skizziert sog. Grundzüge der Bildungspolitik und des Bildungswesens der DDR und lehnt dabei eine feste Phaseneinteilung ab. Stattdessen hebt er u.a. das Schulgesetz von 1959, das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 als wichtige zeitliche Eckpfeiler hervor, verweist einerseits auf „*Korrekturen und Akzentverschiebungen*“ sowie „*Modernisierungsmaßnahmen*“ seit dem Wechsel von Walter Ulbricht zu Erich Honecker und andererseits auf „*die ideologische Erziehung*“ (Anweiler 1990, S. 25, 27 (Hervorhebungen im Original)). Nach seinem Urteil hat sie auf „*Verhaltensformung im Sinne des politischen Herrschaftssystems und der zugrundeliegenden ideologischen Postulate*“ (Anweiler 1990, S. 27) abgezielt und, so interpretiere ich seine Darstellung, ihre Wirkungsabsicht bis zum Ende der DDR intensiviert.

Ebenfalls dem Thema der Erziehung wendet sich in denselben *Materialien zur Lage der Nation* Dietmar Waterkamp zu. Er entwirft das Bild der „*Netze der Verantwortung*“, welche individuelles und kollektives Handeln positiv beeinflussen und möglichst einen „kumulativen Effekt“ erzeugen sollten (Waterkamp 1990, S. 268). Vor allem bildungshistorisch erforscht Gert Geißler (1992, 2015; und U. Wiegmann 1995) das Thema *Schule und Erziehung*, indem er anhand eines umfangreichen Aktenstudiums bildungspolitische Zielsetzungen sowie interne Auseinandersetzungen im DPZI und der Zeitschrift *Pädagogik* nachzeichnet. Obgleich ein Kapitel dieses Bandes *Ideologie, Politik und Pädagogik in der DDR* lautet, ist eine Erläuterung des ersten Begriffes jedoch nicht angestrebt. Vermutlich liegt es am allgemeinen Konsens, dass Ideologie als verklarte Weltanschauung negativ konnotiert wird. Hierzu gehört auch die Diskussion, inwieweit der Begriff *Diktatur* zu verwenden ist (Häder/Tenorth 1997a, 15–16) (ausführlicher zum Begriff der Diktatur bei Marx: Löw 1995). Ohne den Vergleich zwischen NS-Zeit und DDR diskutieren zu können, folge ich der Argumentation und Schlussfolgerung von Tenorth/Kudella/Paetz, dass aufgrund der unterschiedlichen Erziehungskonzeptionen eine „Gleichsetzung“ zu negieren sei (vgl. Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 96; ebenso eine Gleichsetzung ablehnend, aber den Totalitarismusbegriff differenzierender: vgl. Marquardt 1995, 1541–1544). Diese Zurückweisung findet sich bereits in Ernst Cloers Kritik am *Totalitarismusmodell*, in der er eine solche pauschalisierende Parallelisierung und ebenso im Bereich Bildung und Erziehung eine „generelle Unterstellung des totalen Führungsanspruchs der SED“ (Cloer 1994, S. 21) ablehnt. Stattdessen sieht der Erziehungswissenschaftler Chancen in der differenzierten Analyse auf der Ebene des Individuums, um dadurch den „tatsächliche[n] Grad einer Identifikation mit den Intentionen einer autoritären Staatspädagogik“ (Cloer 1994, S. 23) zu erforschen. Einen Forschungsüberblick liefert die von Erhard Jesse (1999, insb. der Beitrag von Karl Graf Ballestrem) herausgegebene *Bilanz*. Der Totalitarismus-Theorie wird ein übergreifender Anspruch eines Staates, auf seine Bürger einzuwirken, zugrunde gelegt. Dabei wird ihm ein totaler, d.h. ganzheitlicher und uneingeschränkter, Machtanspruch unterstellt, der alle gesellschaftlichen Prozesse zu lenken imstande sei. Zwar ist eine solche Grundannahme im Sinne des Pronominaladjektivs ‚totus‘ (zur Begriffsgeschichte und dem Problem der Definition: vgl. Marquardt 1995, S. 1530–1540) nicht haltbar, doch sei, so Carl Joachim Friedrich und Zbigniew Brezezinski (1999, S. 226), dieses Bestreben an dem monopolaritägen Einsatz von Massenkommunikationsmitteln ablesbar. Daneben konstatieren sie das Merkmal einer umfassenden Ideologie. Inwieweit hierbei das Attribut ‚totalitär‘ zutreffend ist, ist hinsichtlich der Ausprägungen in den Pädagogischen Lesungen zu untersuchen. In diesem Zusammenhang greifen sie eine wichtige Frage auf, nämlich der Akzeptanz der Ideologie bei den Individuen. Grundsätzlich sehen sie einen „Konsens“ (Friedrich/Brezinski 1999, S. 233–234). Karl Ballestrem warnt allerdings davor, in einem „Zwei-Klassen-Schema“ zu denken, das schlichtweg nur zwischen „korrupten Parteigänger des Regimes“ und „tapferen Dissidenten“ perspektiviere. Den staatlichen Impetus beurteilt er hingegen als *totalitär*, da eine „verpflichtende Staatsideologie“ installiert werden sollte (Ballestrem 1999, S. 242–243). Aus Ballestrems Ausführungen lässt sich der Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit ablesen. Während auf der einen Seite der Staat als Machtinstanz, die ihre Interessen von ‚oben‘ nach ‚unten‘ durchzusetzen versucht, platziert wird,

steht dem das Phänomen fehlender *totaler* Wirkungstiefe entgegen (vgl. Friedrich 2006, S. 129–130). So gesehen, ist zu unterscheiden zwischen einer politisch-gesellschaftlichen Makro- und einer individuellen Mikroebene (vgl. Vorein 2015, S. 35). Interessant für eine derartige Unterscheidung ist der von Tenorth/Kudella/Paetz diskutierte Begriff *Politisierung*. Ausgehend von DDR-Reflexionen zur politischer sowie ideologischer Lenkung, diskutieren sie, weshalb dieser Begriff jenem der *Ideologisierung* vorzuziehen sei. Zur Erklärung führen sie an, dass *Politisierung* auf die Vormachtstellung der SED und auf die Unterordnung von Ideologie unter das ‚Primat der Politik‘ hinweise (vgl. Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 29–30; zur Projektskizze: vgl. Tenorth/Paetz/Kudella 1994). Zusammenfassend bezeichnen Tenorth et al. mit ihrem Begriff „die Übertragung der funktionalen Imperative von Politik auf das Erziehungssystem“ und setzen als Merkmale einer „– ‚politisierte[n]‘ – Gestalt von Erziehung“ u. a. „Freund-Feind-Schemata“, „Gegenüberstellung von sozialistisch vs. kapitalistisch, fortschrittlich vs. reaktionär“ oder eine „propagierte[] Erziehung zum Klassenhaß“ (Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 47). Die Forschergruppe bietet mehr Merkmale als Ludz. Diese können für die Analyse der Pädagogischen Lesungen als Hilfe dienen, ideologische Inhalte auszumachen, insbesondere solche, die nicht ausdrücklich durch Verweise auf den Marxismus-Leninismus markiert sind. Den Begriff der *Politisierung* vorzuziehen, ist hinsichtlich der Fokussierung des Erzieherischen nachvollziehbar. Mit Blick auf die Argumentation von Weber/Lange (1995), die Ideologie als Legitimationsinstrument sehen, erscheint es ebenso sinnvoll. Jedoch kann z.B. Roswitha Wisniewski (1995) in ihrem Aufsatz, der sich wohl am ehesten philosophiegeschichtlich einordnen lässt, aufzeigen, dass die marxistisch-leninistische Ideologie das Fundament der politisch-ökonomischen sowie historischen Ausrichtung gebildet habe. Dem Gedankengang nach wurden diese Ideen durch politische Macht umgesetzt. Insofern ist nachvollziehbar, weshalb Wisniewski (1995, S. 2066) den Begriff der Indoktrination anführt. Bei der Untersuchung ihrer *Grenzen* stellt Heinz-Elmar Tenorth (1995, S. 342–345) drei Hypothesen auf, wobei das größte Hemmnis der Fachunterricht sei. Diesem interessanten Gedanken liegt wohl die Überlegung zugrunde, dass Fachwissen vor ideologischen Verzerrungen bewahren, ja auch *immunisieren* kann. Hier hakt Schluß ein, indem er einen Gegenpol aufwirft, nach dem Indoktrinierung gerade dann besonders wirkungsvoll gewesen sei, „weil es Fachunterricht war“ (Schluß 2007a, S. 75). In Bezug auf die Lesungen bleibt dies zu untersuchen. Konstatiert werden kann aber bereits Schluß‘ Hinweis, zunächst zwischen „Indoktrination und Indoktrinationsabsicht“ (Schluß 2007a, S. 73) zu differenzieren. Denn diese Unterscheidung verweist darauf, den Blick offenzuhalten, dass innerhalb der Lesungen sowohl politisch-ideologische Querverweise als auch davon zu unterscheidende Inhalte vorzufinden sein können.

An anderer Stelle verwendet Tenorth den Begriff der „Staatspädagogik“ und plädiert für eine „Analyse der grundlegenden pädagogischen Optionen und Begründungsmuster, der pädagogischen Ideologien und ihrer systematischen Reflexion“ (Tenorth 1997, S. 87). Er zieht u.a. den Schluss, dass eine politisierende Erziehung(swissenschaft) Auswirkungen auf die „ideologische Formierung bzw. Destabilisierung der DDR-Jugend“ gehabt habe (Tenorth 1997, S. 95; statt eingeschränkter Entfaltung wird auch eine völlige ideologische Unterordnung

angenommen: vgl. Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland 1995, prägnant beim Punkt 8.7, S. 2025). Was begrifflich genau unter *pädagogische Ideologien* und *ideologische Formierung* zu verstehen ist, wird nicht begrifflich erläutert. Ähnlich ist es in Peter Dreweks Aufsatz, in welchem er v.a. mit Blick auf die Chancengleichheit die „Einheitsschule als Ideologie“ (Drewek 1997, Kap. 3) darstellt, aber keine Begriffsbestimmung beifügt. Etwas anders verhält es sich im Beitrag von Bernd John, welcher das Verhältnis von Wissenschaft, aufgezeigt am Beispiel der Vergleichenden Pädagogik, und Ideologie untersucht. Er kritisiert u.a., dass sich diese Wissenschaft durch ihre Ausrichtung am SED-Parteiprogramm „nicht frei entfalten“ (John 1993, [S. 76]) habe können. Dies führt auch Wolfgang Eichler (1994b, S. 99–100) hinsichtlich des Umgangs mit empirischer Forschung und deren mitunter nicht intendierten Ergebnissen aus. Prägnant beschreibt er die wissenschaftliche Ausrichtung auf den Marxismus-Leninismus infolge der „Parteidisziplin“ (Eichler 1994b, S. 96; vgl. Weber/Lange 1995, S. 2052–2054). Des Weiteren arbeitet John heraus, dass in der führenden Fachzeitschrift „verbindliche, ideologische Vorgaben“ (John 1993, [S. 81]) festgelegt worden seien. Sieht man vom Inhalt dieser *Vorgaben* ab, benennt er an einer Stelle einen wichtigen Begriffsinhalt von Ideologie, und zwar den der „Abgrenzung“:

„Ohne ideologische Legitimation, die insbesondere die Betonung des Marxismus/Leninismus und die klare Abgrenzung von der bürgerlichen Ideologie beinhaltete, wäre eine Erörterung wissenschaftstheoretischer Fragestellungen erst gar nicht möglich gewesen.“ (John 1993, [S. 79])

Auch wenn John keine Definition zu liefern anstrebt, ist insgesamt hervorzuheben, dass er wissenschaftliche Forschung der DDR nicht per se als ideologisch wertet – denn er spricht sich gegen Pauschalisierungen aus –, sondern vielmehr ein unumgängliches Einflechten bestimmter Formulierungen sieht, um am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können. Hier wird angedeutet, was gemeinhin als *sozialistisches Schwänzchen* bezeichnet wird (vgl. 1999, S. 112). Das Verhältnis von Politik und Wissenschaft beleuchtet auch Dieter Kirchhöfer. Noch stärker als John plädiert Kirchhöfer dafür, Ideologie im Feld der Erziehungswissenschaft differenziert zu betrachten, denn der Marxismus sei „höchst unterschiedlich“ (Kirchhöfer 1994, S. 40) gebraucht worden. Das gemeinsame Band, das m. E. alle bisher angeführten Arbeiten zu verbinden scheint, ist das Verständnis eines staatlich oktroyierten Erziehungsauftrages. Ein solcher Impetus, nämlich politische „Erziehungsziele“ in der Schule umfassend zu intendieren, führe nach Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert (1999, S. 21) zur „Indoktrination“, wobei sie eine „politische Erziehung“ (Leschinsky/Kluchert 1999, S. 27–28) sowohl in der DDR als auch in der BRD konstatieren. Tenorth et al. verstehen unter *Indoktrination* eine „kontinuierliche Politisierung, d.h. pädagogische Arbeit gegen die Alltagserfahrung ihrer Adressaten; denn das Bildungswesen sollte gegen die Alltagserfahrung der Lernenden eine eigene Welt erzeugen [...]“ (Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 61). Kluchert betrachtet ebenso die Unterrichtsebene. Hier eruiert er eine beabsichtigte, auf eine bestimmte Weltanschauung abzielende Überzeugungsbildung. Dabei hebt er ein Wesensmerkmal von Ideologie hervor und versucht daraus – wie mir scheint bisher als einziger der bisher zitierten Forschenden – die Verknüpfung zur unterrichtlichen Erziehung zu erklären: Ideologie habe

„Anleitung wie Legitimation für das Handeln – der politischen Führung und des Einzelnen“ geboten und aus diesem Grund sei der unterrichtlichen Einführung in diese Ideologie „von eminenter erzieherischer Bedeutung“ gewesen (Kluchert 1999, S. 97).

Bisher wurde zum Ideologiebegriff v.a. der Forschungsstand der Bildungsgeschichte seit 1990 skizziert. Nun steht der Blick aus Sicht der Deutschdidaktik im Vordergrund. Da es bereits vor der Wiedervereinigung bedeutende Strömungen gibt, die bis heute diskutiert werden, ist ein dementsprechender Rückblick sinnvoll.

Infolge der Systemkonkurrenz von Ost und West hielt das Problemfeld *Ideologie* auch in der Deutschdidaktik Einzug. Hier ist insbesondere an die Arbeiten des Bremer Kollektivs zu erinnern. Es beschrieb sich als „Arbeitsgruppe von rund einem Dutzend Bremer Deutschlehrern“ (Ide 2008, 54), welche der 1968 gegründeten *Aktionsgruppe Demokratischer Lehrer* (ADL) angehörte. Verbunden sind damit Autoren wie Hans Joachim Grünwaldt, Bodo Lecke und Heinz Ide. Dieser ist der wohl bekannteste unter ihnen, da er Ende der 1968 als Initiator in Erscheinung trat (vgl. Grünwaldt 2008b). In kürzester Zeit entstanden z.B. die Reihe *projekt deutschunterricht* oder die Zeitschrift *Diskussion Deutsch*. Insbesondere in den 1970er, aber auch in den 1980er Jahren setzen sie sich, so Lecke, für einen *politisch-kritischen* Deutschunterricht ein (vgl. Lecke 2008, S. 25–28). Der Begriff des Politischen gehe auf Hofackers Auseinandersetzung mit Ivo zurück (vgl. Lecke 2004, S. 65–66). Grünwaldt setzt dafür das Epitheton *emanzipierend*, worunter er einen Deutschunterricht versteht, „der autonome, gegen absichtliche oder faktische Manipulation durch Sprache und Literatur immunisierte Menschen heranbilden soll“ (Grünwaldt 2008a, S. 79). In Abgrenzung zu Ulshöfer, dessen Konzept affirmativ sei, und zu Essen, deren formalistische Sprachbetrachtung und Einfordern einer „betonten ideologischen Neutralität“ eine politische Brisanz aufwiesen (Grünwaldt 2008a, S. 72–73), argumentiert Grünwaldt (2008a, S. 75), eine ideologische Basis des Deutschunterrichts anzuerkennen und im demokratischen Sinne ideelle Konzeptionen zu diskutieren. Um Schüler*innen gegen die Macht der Sprache zu wappnen, fielen dem Fach folgende Aufgaben zu:

„1. kritische Sprach- und Literaturtheorie, d.h. Belehrung über die Herrschaftsfunktion (den Ideologiecharakter) von Sprache und Literatur, 2. Training des Sprachverhältnisses und 3. Training des Sprachgebrauchs, und zwar beides mit dem Ziel sowohl der Teilnahme an Herrschaft durch als auch der Abwehr der Herrschaft mit Sprache.“ (Grünwaldt 2008a, S. 77)

Einerseits geht es Grünwaldt darum, Ideologie(n) als solche in Texten und in der Sprache zu erkennen, andererseits darum, Schüler*innen zu befähigen, den eigenen gezielten Sprachgebrauch zu üben. Dabei distanziert er sich von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren und befürwortet stattdessen eine Art Rhetorikschulung (vgl. Grünwaldt 2008a, S. 78). Die Kritik an dieser methodischen Konzeption teilt auch Lecke, da die gegenstandsbezogene Betrachtung aus dem Blick gerate (vgl. Lecke 2008, S. 39–40; Kruse 2004, S. 105–106). Dagegen sei auf Gerhard Haas' Korrektiv verwiesen, der in der HPO den (Zwischen-) Schritt zur Textuntersuchung darin sieht, Schüler*innen einen Text erfahren zu lassen, wodurch die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung geschaffen werde. So fasst

Haas unter der Bezeichnung *kritische Kompetenz* die „Fähigkeit, sowohl Inhalt und Aussage eines Textes von ideologiekritischen, politischen, sozialen oder ethischen Gesichtspunkten aus kritisch zu befragen, als auch seine Form ästhetisch zu werten und zu beurteilen“ (Haas 2015, S. 37) – doch zurück zum Bremer Kollektiv: Die Autoren verwerfen einen Literaturunterricht des unhinterfragten Hinnehmens transportierter Weltbilder und setzen dem mit der Methode *kritischen Lesens* eine andere „Haltung“ entgegen, durch die „Kritik, Bewusstseinsänderung und kritisches Überprüfen“ gesellschaftlicher Zustände möglich werde (These 1 und 4). Unterricht könne nicht ideologiefrei sein (T 2.4), sondern sei und müsse demokratisch ausgerichtet sein (T 5) (vgl. Ehlert/Hoffmann/Ide 2008). Was genau Ideologie bedeute, klären die Thesen nicht. Weiter gehen die Überlegungen in der vom Bremer Kollektiv vorgelegten Didaktik und Methodik. Wie die ersten, von Helmut Hoffacker verfassten Unterkapitel des *Grundrisses* von 1974 kenntlichmachen, basieren die Überlegungen im Grunde auf marxistischen Auffassungen (vgl. Bremer Kollektiv 1974, insb. S. 3–7), die sich nach Kämper-van den Boogaart (2015a, S. 75) in der Rezeption klassischer Autoren äußerten. Da Schüler*innen emanzipierte Bürger*innen werden sollen, bewertet Hoffacker die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (vgl. Waschkuhn 2000) als funktional für den Deutschunterricht, um aktuelle Leitideen und gesellschaftliche Vorstellungen zu hinterfragen; jedoch kritisiert er den Trend in der Deutschdidaktik, durch eine strukturalistisch orientierte Linguistik gesellschaftlich relevante Probleme auszublenden und die Ideologiekritik in eine „sich allgemein durchsetzenden Defensivideologie des ‚Pluralismus‘“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 18–19) zu konvertieren. Der Grundannahme des Bremer Kollektivs zufolge sei – daran hielten sie also fest – die Vorstellung einer „Ideologiefreiheit“ selbst „Ideologie der ‚Ideologielosigkeit‘“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 10) und müsse als ideologisch gewertet werden. Emanzipation zu befördern, heißt hier für den Deutschunterricht, ein Bewusstsein für gesellschaftliche Gegebenheiten zu schaffen. Dies subsummiert Hoffacker unter der Formel „soziale und politische Sensibilisierung der Schüler“, ein (Unterrichts-)Ziel, für das er statt der Dichtung eher Gebrauchstexte, Massenkultur sowie -medien präferiere (Bremer Kollektiv 1974, S. 26) und Sprachanalyse mit Ideologiekritik verflechtet:

„Im Zentrum des Unterrichts müssen die soziale Funktion und die Wirkungen eines bestimmten Sprachgebrauchs und von Texten stehen, damit Schüler erkennen, wer mit welchen Mitteln Absichten zu welchem Zweck ihr Bewusstsein prägen will. Dabei geht es nicht darum, erkannte Wirkungen, Absichten und Funktionen generell zu inkriminieren und Tendenz und Parteilichkeit als ‚Manipulation‘ abzutun.“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 28)

Der Begriff der Ideologie erscheint beim Bremer Kollektiv zunächst weder positiv noch pejorativ,¹⁶ weil die Autoren davon ausgehen, eine Absenz von Ideologie zu negieren. Daher wird *Entlarvung* hier nicht gleichgesetzt mit der Offenlegung eines wie auch immer zu enthüllenden falschen Bewusstseins, sondern meint zunächst nur *Enthüllung* der jeweiligen

¹⁶ Gegen diese Interpretation spricht z.B. die These 2.2.2: „[...] und schuf damit falsches Bewusstsein, d.h. Ideologie“ (Ehlert/Hoffmann/Ide 2008, S. 85.) Da sie in der These 2.4 (vgl. *ibid.*, S. 86) den Ideologiebegriff aber nicht nur im Sinne falschen Bewusstseins verwenden, sondern auf jedweden Unterricht beziehen, halte ich an der Interpretation fest.

Weltanschauung, die in der Parteilagergreifung hervortritt. Die kritische Bewertung erfolgt erst im Anschluss:

„Rhetorische und stilistische Mittel sind - für sich gesehen – neutrale Instrumente, die nur im Hinblick auf ihren ideologischen Vewertungszusammenhang beurteilt werden können; und Absichten zu verfolgen, bleibt legitim, sofern das Beabsichtigte die Zustimmung der Mehrheit findet und ihr von Nutzen ist. Werden Schüler durch eine Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen in die Lage versetzt, den Zusammenhang von Absichten, Mitteln und Wirkungen zu durchschauen und ihre wertenden Entscheidungen zu fällen, dann kann von Manipulation, dem Lieblingsbegriff aller Didaktiker, die sich vor Festlegungen scheuen, keine Rede mehr sein“ (ibid., S. 28)

Da jeder Text, jede mündliche Aussage in einem bestimmten Kontext einen Bezugspunkt habe und interessengeleitet sei, kann es nach dem Bremer Kollektiv auch nicht um die Frage gehen, ob die mündliche oder schriftliche Äußerung perspektiviert. Sprachreflexion im Sinne einer *Sprachkritik* bzw. „Sprachsensibilität“ (Grünwaldt et al. 2008) galt es zu lehren und lernen, weil die Autoren im fehlenden oder mangelhaften Sprachbewusstsein eine Gleichberechtigung politischer Teilhabe der Schüler*innen nicht für erreichbar hielten. Die Konsequenz dieser Argumentation kann schließlich nur sein, Schüler*innen im Unterricht beeinflussende Sprache analysieren zu lassen, damit sie lernen, sich begründet zu distanzieren oder zu identifizieren, und letztendlich *emanzipieren* zu können. Letzteres möchte ich mit der Darstellung Joachim Fritzsches verknüpfen, nach der dem Unterricht ein „weitere[r] Horizont“ (Fritzsche 1994, S. 24), die Erziehung, zukomme. Habermas folgend führt er dazu die kognitive Kompetenz, Interaktions-, Sprach- und ästhetische Kompetenz an (vgl. Fritzsche 1994, S. 38–43). Mit diesen zu erwerbenden Grundfähigkeiten lässt sich m.E. die oben genannte Emanzipation umschreiben, denn die Educandi lernen durch sie ihren Platz in der Gesellschaft zu finden – und ich erlaube mir zu ergänzen – zu hinterfragen. Erst so kann das Enthüllen systemkonformen Wissens glücken. Diese Metapher rekurriert auf die Feststellung des Bremer Kollektivs, dass der Deutschunterricht nicht nur Qualifikationsgrundlagen schaffe, sondern insbesondere zur „Reproduktion systemintegrierenden Bewußtseins“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 22) ver helfe. *Conditio sine qua non* ist freilich, dass der Deutschunterricht Enthüllen, d.h. Auseinandersetzung, Hinterfragen, begründetes Distanzieren, Identifizieren etc., zulässt und nicht Antworten bzw. Denkweisen vorgibt oder thematische Gegenstände auslässt, nur weil sie nicht in das jeweilige Weltbild passen. Daher lehnen die Autoren eine gezielte weltanschauliche Perspektivierung im Unterricht ab. Die Bremer Autoren benennen es prägnant:

„Dennoch: Die Politisierung des Deutschunterrichts kann nicht das Resultat einer Propagierung direkter politischer Vorstellungen sein; sie ergibt sich aus der Thematisierung des allen Gegenständen immanenten politisch-sozialen Gehalts.“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 28)

Wenngleich sie anders als Fritzsche hauptsächlich einen politischen Rahmen ziehen, verbirgt sich in ihrer Vorstellung von (politischer) Emanzipation keineswegs *Indoktrination* (vgl. Leuschinsky/Kluchert 1999). Denn die zur Strukturierung dienende Einteilung in *Sprachegebrauch* und *Sprachbetrachtung* stellt eine Einheit dar, dergestalt, dass der angebotene Unterrichtsgegenstand kritisch analysiert und Wissen für den eigenen Spracheinsatz erworben wird. Aus

diesem Grund plädiert Hermann Cordes dafür, Sprache nicht aus dem Zusammenhang von Interaktion und Kommunikation zu trennen, weil er „Sprache als Teilbereich sozialen Handelns“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 85) betrachtet. Im eben angesprochenen Kontext sei auf seine siebte These verwiesen, nach der für eine Sprachanalyse Sprache „als Medium gesellschaftlicher Widersprüche, als Instrument und Mittel von Herrschaftsausübung und Manipulation“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 87) verstanden werden müsse. Diese Aussage ordnet sich in die Gedankengänge von Hoffacker ein. Seine Grundannahme besteht darin, dass *soziale* Interaktion auf *Konventionen* beruhe, die wiederum gesellschaftlich anerkannt, aber nicht unumstößlich seien. Daher bedürfe es für die Fähigkeit *effektiven kommunikativen Handelns* der ständigen Reflexion sowie des Einübens sozialer Interaktionen und des Verständnisses über das „Einhalten“ sowie „Durchbrechen“ konventionalisierter gesellschaftlicher Normen (Bremer Kollektiv 1974, S. 38–39). Damit ist jedoch noch kein Wort darüber verloren worden, was genau unter Ideologie aufzufassen sei und wie eine kritische Analyse im Unterricht aussehen könnte. Expliziert wird dies erst in Klaus Hildebrandts Auseinandersetzung mit dem Bereich des Literaturunterrichts. Als Definition von Ideologie bietet er folgende an:

„Die Ideologie, verstanden als System der gesellschaftlichen (politischen, ökonomischen, künstlerischen u.a.) Anschauungen, ist eng mit der Geschichte der Klassen verbunden. In ihr drückt sich die Gesamtheit der gesellschaftlichen Anschauungen einer bestimmten Klasse, ihre historisch-gesellschaftliche Lage und ihr Interesse aus. Die Entdeckung der Klassenbedingtheit der Ideologie hat in der marxistischen Theorie zu der Erkenntnis geführt, daß in jeder Epoche die Gedanken der herrschenden Klasse die herrschenden Gedanken sind. Die Ideologie darf nicht idealistisch als Lüge und Täuschung, sondern muß als notwendiger Ausdruck objektiver, antagonistischer gesellschaftlicher Verhältnisse aufgefaßt werden. Es gibt keine über den Klassen stehende, interessenlose Ideologie.“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 327)

Inwieweit sich dieses Ideologieverständnis von dem in der DDR gleicht oder unterscheidet, zeigt Kapitel 3.1.2 und soll nun nicht weiter diskutiert werden. Festgehalten soll vielmehr werden, dass sich das Bremer Kollektiv der Begriffsfrage annimmt, auch wenn Müller-Michaels (1980, S. 138–143) die Art und Weise, beispielhaft an Bodo Leckes Kapitel *Massenmedien* darlegend, kritisiert. Für das Konzept eines politisch-kritischen Deutschunterrichtes fordert Hildebrandt, Literatur im Spiegel ihres gesellschaftlichen Hintergrundes zu sehen (vgl. Bremer Kollektiv 1974, S. 310–329) und sie hinsichtlich folgender Schwerpunkte zu untersuchen: „1. Das Gesellschaftsbild des Werks,/ 2. die Klassenbedingtheit seiner Ideologie,/ 3. seine Parteilichkeit,/ 4. seine historische Perspektive und/ 5. die literarische Form“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 330). Wenn man dies zwar nicht als Ablaufplan, aber zumindest als Muster lesen möchte, fällt zunächst die Unterscheidung in Inhalt und Form auf, die gemessen an dem Ziel der Sprachreflexion (vgl. Bremer Kollektiv 1974, S. 28) nicht zu streng gemeint sein kann. Der Inhalt scheint nicht werkimmanent im Sinne der Formel *homerum ex homero interpretari*, sondern unter dem Blickwinkel von individuellen Interessen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erschlossen werden zu müssen. Während bei Hildebrandt bzw. dem Bremer Kollektiv politischer Deutschunterricht vordergründig ist (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 137, zur Kritik der Preisgabe des Deutschunterrichts: S. 143) und schwerpunktmäßig Ideologie hinterfragt werden soll, stehen in jüngster Zeit, beispielsweise im Heft

Brecht gebrauchen (2017), facettenreichere Perspektiven im Vordergrund. Nichtsdestotrotz lassen sich ähnliche Elemente finden: Clemens Kammler (2017, S. 8–9) hebt u.a. Brechts Verfremdungseffekt hervor, durch den Rezeption aufmerksam und kritisch erfolgen soll. Bei Tilman von Brand (2017) soll ein Brecht-Gedicht textnah hinsichtlich der Poetik und zeitgenössischen Hintergründe erschlossen werden, woran sich die Produktion schülereigener Gedichte anschließen könne, um einen Aktualitätsbezug zu schaffen; zudem könnten die Rezeptionslinien untersucht werden. Zuletzt sei Helmuth Feilkes (2017a, S. 51) Vorschlag erwähnt, der zwar v.a. auf die Verwendung von *Gesten* bei Brecht abzielt, aber z.B. auch Schüler*innen nach deren Funktion bei Politiker*innen fragen lässt. Gemeinsam ist ihnen, Texte und/oder Aussagen innerhalb des Werkes in Beziehung zu anderen sowie zum historischen Hintergrund zu setzen; die Frage der Ideologie wird, worauf sie auch nicht abzielen, hingegen im Vergleich zu Hildebrandts Schwerpunkten nicht gestellt.

Im *Grundriss* des Bremer Kollektivs wird als Kritik an Hubert Ivo formuliert, dass dieser zwar Reflexion der Schüler*innen im Blick habe, aber weder deren Inhalt noch eine „Richtung“ der auf die Kritik folgenden Veränderung bestimme (Bremer Kollektiv 1974, S. 318–320). Diese kritischen Töne sind zunächst überraschend. Denn Ivo appelliert in seinem Aufsatz *Unzeitgemäßer Deutschunterricht* (1964/1969) geradezu vehement, die „Eigengesetzlichkeit des Kunstwerkes“ und historisches Wissen, „Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen“, gleichermaßen zu behandeln (Ivo 1969c, S. 10–11) und ebenso Literaturunterricht an der Gegenwart der Schüler*innen zu orientieren (vgl. Ivo 1969c, S. 13–15). Kurz darauf spricht Ivo (1965/1969) die Diskussion nach dem Verhältnis von Sprache und Ideologie an und sieht noch dringenden Klärungsbedarf (vgl. Ivo 1969a, S. 31–35), wengleich er nicht wie das Bremer Kollektiv (1974, S. 330) eine Art Modell vorstellt. Doch die begriffliche Parallele des *kritischen* Deutschunterrichts versucht Grünwaldt (2008b, S. 49) zurechtzurücken.¹⁷ Ivo sieht in seinem nächsten Aufsatz (1966/1969) über das Verhältnis von Deutschunterricht und der politischer Bildung u.a. die Gefahr, durch das Verweisen auf einen früheren *besseren* Sprachgebrauch und durch das Einüben desselben „Gegenwart verfärbt in den Blick“ (Ivo 1969b, S. 79) zu nehmen. Ohne eine Begriffsklärung vorzunehmen, stellt er anscheinend Ideologie mit verzerrter Wahrnehmung, mit *falschem Bewusstsein* auf eine Stufe. Dasselbe Verständnis liegt zunächst seiner Monografie *Handlungsfeld* zugrunde, wenn er die Handlung des *Aufklärens* als Enthüllen der bewusst verzerrten Sprache deutet (vgl. Ivo 1975, S. 173–174). Indem Ivo auf die Einteilung in Sprachkritik als „Sprachrichtigkeitskritik“, „Ideologiekritik“ und „Wissenschaftskritik“ aufmerksam macht (Ivo 1975, S. 152), nimmt er sich aber des Ideologiebegriffes und der Bedeutung für den Deutschunterricht näher an. Auffällig in dem Kapitel über *ideologische Komponenten* im Deutschunterricht ist, dass er einerseits die Frage aufwirft, ob „nicht die unter der Hand festgelegte Bedeutung von ‚ideologisch‘ von vornherein einseitig“ sei, und zunächst Eugen Lembergs Ideologieverständnis folgt, nach dem Bildungsinstitutionen per se darauf aus seien, das geltende Weltbild auf die nächste

¹⁷ Deutliche Kritik und Abgrenzung zu Ivos *kritischen Deutschunterricht* formuliert er 1970 (vgl. Grünwaldt 2008a, S. 73–75).

Generation zu transferieren (Ivo 1975, S. 218–219). Andererseits bleibt er dabei, das allgemeine Prädikat *ideologisch* mit Verborgensein zu semantisieren und mit der Notwendigkeit des Enthüllens zu verknüpfen. Zwischen beidem erzeugen auch sein Appell nach „gegenseitiger Rationalitätsverpflichtung“ (Ivo 1975, S. 226.) und die Unterscheidung zur politischen Rhetorik keine Einheit. Ivos Auffassung zeigt somit eine deutliche Nähe zur *Kritischen Theorie*. Da ein Gesamtkonzept kaum greifbar ist und hier nicht das Ziel darin besteht, Philosophiegeschichte zu versuchen, sei aus Sicht der Deutschdidaktik auf Müller-Michaels' Ausführungen verwiesen. Auf Habermas rekurrierend, fasst er ein, wenn nicht gar das, Grundanliegen der *Ideologiekritik* zusammen:

„Der Nachweis einer nicht mit dem vorformulierten Interesse korrespondierenden Erkenntnis deckt die Ideologie auf, die die Wirkung der Erkenntnis verstellt. In diesem Sinne ist Ideologie falsches Bewußtsein, das durch Konfrontation mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch offengelegt werden kann.“ (Müller-Michaels 1980, S. 117)

Der Ideologiebegriff wird hiernach gleichgesetzt mit *falschem Bewusstsein*; demzufolge wird eine Begriffsneutralität negiert. So verdeckt oder verschleiert Ideologie – folgt man dem Bild – *richtiges* Bewusstsein. Was genau *richtig* bedeute, wird nicht erklärt. Müller-Michaels nutzt lediglich die Metapher zweier *gegensätzlicher Pole*¹⁸, wonach das positive Pendant die „Aufklärung über die wahren Interessen von Theorie in konkreten gesellschaftlichen Prozessen“ (Müller-Michaels 1980, S. 119) darstelle. Mit dem Vorgang des *Aufklärens* seien die Begriffe der *Emanzipation* und *Mündigkeit* verknüpft (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 120–122). Dies gleicht der Position Christa Bürgers, welche sich in ihrer Kritik an dem didaktisch-methodischen Konzept von Erika Essen zeigt (vgl. Bürger 1970, S. 23–24). Bürger (1970, S. 6) gebraucht den Begriff der Ideologie grundsätzlich im Sinne falschen Bewusstseins und lehnt wie Ivo eine rein textimmanente Literaturbetrachtung ab. Dabei kritisiert sie eine Literaturwissenschaft, die durch ihre tabuisierende Abwehrhaltung politischer Nähe selbst „politisch“ sei (Bürger 1970, S. 15, 22), und tritt in ihrem Plädoyer ein für einen Deutschunterricht mit dem Ziel einer „kritischen bzw. dialektischen Vernunft“ (Bürger 1970, S. 17). In ihrer Abgrenzung gegenüber Erika Essen und Robert Ulshöfer unterscheidet sich Bürgers Vorstellung von Deutschunterricht von der des Bremer Kollektivs u.a. darin, dass sich das Fach Deutsch stärker an der Gegenwart orientieren und Schüler*innen *auffordern* soll, diese kritisch zu analysieren, damit Zukunft als gestaltbar begriffen werde (vgl. Bürger 1970, S. 24–29; zur Kritik an Bürger: Kämper- van den Boogaart, Michael 2004, S. 122–123, 131–135). Distinktives Merkmal ist hierbei ihr Ausgangspunkt, Ideologie gänzlich mit falschem Bewusstsein zu assimilieren (vgl. Bürger 1970, S. 6 (Anm. 2)).

Im Gegensatz zu Ivo, Bürger und den auszugsweisen Anführungen des Bremer Kollektivs behandelt Müller-Michaels auch die Bedeutung der Ideologie für die Erziehung und Bildung in der DDR. Den Ideologiebegriff diskutiert er dabei nicht in seiner Semantik in der DDR, sondern nimmt ihn als in der DDR gesetzt an. Allgemeine Zielsetzungen werden für den gesamten Deutschunterricht betrachtet; konkreter erfolgt am *klassischen Erbe* die Analyse des

¹⁸ „Der gegenläufige Pol ideologischer Verstrickung“ wird es bei Müller-Michaels (1980, S. 119) genannt.

Literaturunterrichts (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 92–99.; zur Kritik, dass diese Darstellung zu teleologisch sei: vgl. Kämper- van den Boogaart, Michael 2015a, S. 65). Der Sprachunterricht steht anders als beim Bremer Kollektiv im Hintergrund. Der Fachdidaktiker Müller-Michaels fokussiert dabei vor allem den Zusammenhang von Vorstellungen über die *sozialistische Persönlichkeitsbildung* und der „ideologische[n] Linienführung“ durch Lehrpläne. Resümierend hält er ihren Wirkungstiefe und Funktionen fest:

„[Sie] wird auch bis in die einzelnen methodischen Maßnahmen hinein fortgeführt, so daß das Erkenntnis- und Einstellungsziel auch zum tatsächlichen Unterrichtsziel wird [...]. Diese immer dichter werdende ideologische Linienführung verfolgt mehrere Absichten: einmal die Sicherung der Vermittlung der gleichen Bildung für alle, zum anderen die Abgrenzung von Tendenzen des ‚Klassenfeindes‘, der sich auf das identische Erbe beruft [...], auch die Kontrolle des Lehrers und seiner Arbeit und schließlich vor allem die Legitimierung der ausgewählten Inhalte und Verfahren.“ (Müller-Michaels 1980, S. 91)

Müller-Michaels nimmt somit an, dass DDR-Lehrpläne als offizielle staatliche Dokumente auf didaktisch-methodisches Handeln eingewirkt und aufgrund des darin enthaltenen Weltbildes auch Unterrichtsgeschehen beeinflusst hätten. Wenngleich Müller-Michaels 1980 nicht DDR-Unterrichtsrealität untersucht, kann seine Annahme als Ausgangspunkt einer modellhaften Vorstellung von ideologischer Wirkungstiefe genutzt werden: Ohne die Methodik der qualitativen Mehrebenenanalyse zu verfolgen, klingt hier an, was Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Tosten Krämer im „Modell der Ebenendifferenzierung“ (Helsper/Hummrich/Kramer 2010, S. 126) beschreiben. Verschiedene „Sinnebenen“ (Helsper/Hummrich/Kramer 2010, S. 119) könnten dann erkannt werden in institutionellen Vorgaben, Diskurse der DDR-Methodik, Handeln als Lehrerkollektiv und individuelles Lehrerhandeln. Für den DDR-Literaturunterricht hat Vorein in Anlehnung an Irmgard Nickel-Bacon ein Mehrebenenmodell vorgestellt. Auf einer Makroebene verortet er das Gesellschaftssystem, auf der Mesoebene das Bildungssystem, für das Vorein zufolge u.a. „Erziehungswissenschaft, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik; Lehrerbildung; Schulaufsicht; Schule; Schulbuchverlag“ konstitutiv sind. Die Mikroebene spiegele Literaturunterricht „als angeleitete Interaktion zwischen Text und Schüler/in in Kooperation mit Lehrperson und Gleichaltrigen“ wider (Vorein 2015, S. 35). Davon abgesehen, dass Vorein Literaturunterricht bzw. Unterrichtspraxis/-realität aus den Lehrplanvorgaben zu erfassen versucht, verdeutlicht das Mehrebenenmodell Wirkungsbeziehungen zwischen Gesellschaft, institutionellen Vorgaben und Unterricht. Zwar ist das Modell in seiner Darstellung hierarchisch strukturiert, doch enthält es keine grafisch dargestellte Wirkungsrichtungen, z.B. durch Pfeile Wirkungen zwischen den Ebenen („nach oben“, „nach unten“ oder „wechselseitig“). Unter intendierter Wirkungstiefe könnte dann die Wirkung begriffen werden, die nach Müller-Michaels von der Lehrplanvorgabe bzw. der *ideologischen Linienführung* bis zur Unterrichtsplanung einwirken sollte, und zwar von „oben nach unten“.

Auch wenn die Gleichsetzung von offiziellen Vorgaben mit Unterrichtsrealität problematisch erscheint, wenn nur Ersteres betrachtet wird, ist festzuhalten, dass sich Müller-Michaels hinsichtlich der Blickrichtungen nach West und Ost im Vergleich zu den oben genannten

Didaktiker*innen intensiver mit dem Thema Ideologie befasst. Dies zeigt sich auch in einem jüngeren Aufsatz von ihm, in welchem er die Anfänge des Literaturunterrichts beider deutscher Staaten vergleicht. Mit Blick auf Gerhart Neuners Publikation zur *Allgemeinbildung* (1988) konstatiert Müller-Michaels nun, dass aus dem Konzept ideologischer Erziehung ein einzelnes Unterrichtsziel nicht mehr als ableitbar verstanden worden sei, aber weiterhin die „sozialistische Allgemeinbildung“ ihr Fundament dargestellt habe. Die Begriffsannäherung erfolgt hier über Neuners *politische, weltanschauliche und moralische* „Implikationen“ (Müller-Michaels 2007, S. 50–51). Somit hält er an der Position seines sehr lesenswerten Aufsatzes zum *Deutschunterricht* (vgl. Müller-Michaels 1990, S. 236) fest, wobei er anstelle des Ideologiebegriffes den der „Gerichtetheit“ (Müller-Michaels 1990, S. 233), und zwar auf die anvisierte *sozialistische Persönlichkeit*, verwendet. Auffällig in Müller-Michaels Arbeit (2007) ist, dass er nun die Wirkmächtigkeit der Lehrplanlinienführung mit seinem formulierten fünften Widerspruch hinterfragt, nämlich ob *Unterricht, Lehrplanziele* und *Bildungsideen* direkt auf die Schüler*innen Einfluss ausüben könne (vgl. Müller-Michaels 2007, S. 70). Obwohl dies auf Schluß³ (2007a, S. 73) Differenzierung hinweist, scheint es bei Müller-Michaels (2007, S. 52–53) aber trotz Friedrichs (2006) Analyse nicht für den Unterricht der DDR von großem Belang zu sein.

In der aktuellen Diskussion der Deutschdidaktik ist das Thema der Ideologie kein zentrales, wenn überhaupt ein randständisches. Nichtsdestoweniger reflektieren Deutschdidaktiker*innen das Verhältnis von Didaktik, Fach-, Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Volker Gerner (2014, S. 187–188) hebt hervor, dass Unterricht und vor allem Literatur stets eine erzieherische Wirkung erfülle, spricht sich (jedoch) für ein Freimachen von anderen Diskursen wie dem der Politik sowie Weltanschauung aus. Daher zieht er eine Trennlinie zwischen dem Schulfach, das u.a. von wandelbaren „politischen Entscheidungen“ abhängt, und einer „Domänendidaktik“, die „sich nicht von einem bestimmten Schulsystem und einem Fach in diesem System abhängig machen“ könne (Gerner 2014, S. 179–180), und verweist auf den Eigenständigkeitscharakter der Didaktik. Ähnlich bewertet Müller-Michaels die Interdisziplinarität und das „Netz von Bezugswissenschaften“, trennt dabei den Bildungs- vom Ideologiebegriff, weil diese als starres, doktrinäres Korsett Individuen „gefangen“ setze (Müller-Michaels 2014, S. 118, 121). Darin sieht auch Dawidowski die Gefahr insbesondere des Literaturunterrichtes, nämlich mittels kanonischer Texte die junge Generation zu beeinflussen. Daher verortet er das Fach Deutsch als „das zentrale Relais zwischen erzieherischer und politischer Willensbildung“ (Dawidowski 2013, S. 12). Gerade eine solche Applikation „als Instrument politischen Kalküls“ (Hohmann 1997, S. 7) zeigt sich in einem Band zur Geschichte *des Deutschunterrichtes*, in welchem Hohmann durch seine Dokumentensammlung sowohl für die DDR als auch die BRD Versuche politischer Indienstrategie aufzuzeigen sucht. Dass ein staatliches Bildungswesen per se kein von *Machtansprüchen* freies sein könne, unterstreicht auch Kreft, da der Staat darin das „geeignete Instrument zur Durchsetzung seiner Zwecke“ (Kreft 2014, S. 137) erkenne. Doch obgleich Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft etc. in einem „komplexen System von Beziehungen“ (Kreft 2014, S. 127) eingebettet sei, erteilt Kreft der Didaktik das Mandat, als „Anwalt“ für Schüler*innen zu agieren und sie vor „gesellschaftliche[n] Mächte[n], das meint die Politik und die

politischen Parteien, die Wirtschaft, die Weltanschauungen, die Kirchen und nicht zuletzt die Wissenschaften“ zu bewahren. Über die Interessen der Schüler*innen hinaus gehende „Forderungen“ bezeichnet Kreft „als illegitime und ideologische“ und sperrt sich damit gegen ein wiederholtes Kollaborieren mit „gesellschaftliche[n] Mächte[n]“ (Kreft 2014, S. 135–136). In Anbetracht eines solchen Diktums rückt doch die Frage in den Vordergrund, weshalb die Deutschdidaktik(wissenschaft) Ideologiekritik weitestgehend aus ihrem Blickfeld verloren hat. Eine Antwortet bietet Kämper-van den Boogaart, nach dem das Abwenden von der *kritischen Theorie* als Ende einer „als lähmend empfundenen Politisierung“ (Kämper- van den Boogaart, Michael 2004, S. 134) betrachtet werde. Dessen ungeachtet erscheint die Auseinandersetzung mit der Verortung der Didaktik nicht obsolet, wie die Äußerungen der zitierten Fachdidaktiker zeigen. Vielmehr präsentiert sich das Thema, wenn auch nicht als zentral für theoretische oder gar praktische Erforschung von Unterricht, so doch aber weiterhin als diskussionsbedürftig. Norbert Kruse präsentiert zwei weitere Begründungen, weshalb Ideologiekritik der 1970er und 80er Jahre keine Umsetzung mehr fand. So sei sie nicht in der Weise umsetzbar, weil die tatsächliche Umsetzung von „Lehrintentionen und Kompetenzziele[n]“ geklärt und keine Antwort für die methodische Realisierung ideologiekritischer Textanalyse vorhanden sei (Kruse 2004, S. 107). Meines Wissens¹⁹ hat Kruse in den letzten Jahren am deutlichsten einen Ausweg aus dieser *Aporie* zu finden versucht, die sich insofern äußert, dass die Didaktik sich einerseits von Ideologiekritik abwand bzw. abwendet, sie andererseits das Thema wiederholt aufwärmt. Einen wichtigen Grund dafür sieht Kruse darin, dass das „Konzept der Ideologiefreiheit [...] mit den Mitteln der Ideologiekritik bekanntermaßen selbst als ideologisches, also interessengeleitetes Denken“ (Kruse 2004, S. 109), identifiziert worden sei. Daher versteht er den Ideologiebegriff nicht in seiner rein negativen Form, sondern zielt vielmehr darauf ab, in literarischen Werken „Formen von Ideologie“ zu entschlüsseln. Dies setze jedoch voraus, „Ideologiekritik als kulturelle Praxis“ zu verstehen, um im Deutschunterricht „historisch-kritisches Bewusstsein als didaktisches Prinzip“ entwickeln zu helfen (Kruse 2004, S. 113–116). Dieser Gedanke, den Begriff der Ideologie nicht von vornherein als falsches Bewusstsein abzutun, ihn stattdessen je nach seinem Anwendungsfeld zu untersuchen, kann das Potenzial eröffnen, eine kritische Analyse sowohl der Vergangenheit als auch der Gegenwart möglich zu machen. Somit könnte zumindest erst einmal das Phänomen greifbar gemacht werden, dass in der DDR z.B. eine Selbstverständlichkeit vorherrschte, in allen offiziellen Texten den Ideologiebegriff positiv zu verwenden.²⁰ Zu klären ist dann aber immer noch, wie sich dieses Phänomen untersuchen lässt. Im Deutschunterricht betrifft dies vor allem den Lernbereich *Sprache untersuchen*, da hier z.B. der manipulativen Wirkung von Sprache auf den Grund gegangen werden soll. Was Kruse theoretisch problematisiert, scheint sich in jüngsten Unterrichtsvorschlägen zu spiegeln – schon allein deshalb, weil der bewusste Einsatz von Sprache im digitalen Zeitalter erkannt,

¹⁹ Auf die Probleme, die die Kanonforschung aufdeckt, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. Kruse 2004, S. 110–111).

²⁰ Für den Geographieunterricht wurde jüngst darauf hingewiesen (vgl. Budke/Wienecke 2013, S. 88). Keineswegs geht es hierbei darum, die Nutzung der Ideologie innerhalb der DDR aufzuwerten (vgl. Weber 1995).

analysiert, und ein kritischer Umgang geübt werden muss (vgl. aktuelle Überlegungen und Unterrichtsvorschläge: Bekes 2018; Büsch 2018; Fischer 2018; Huller 2018; Kern 2018; Koebe 2018; Mudrak 2018; Séville 2018; Weteken 2018). Dass sprachliches Wissen und die Kompetenz, Sprache gezielt und situationsgerecht einzusetzen, auch heute von entscheidener Bedeutung sind, akzentuiert jüngst Helmut Feilke. Dabei entlehnt er m. E. Pierre Bourdieus Begriff des *Kapitals* (vgl. Rieger-Ladich 2016) und sieht in der schulischen Praxis in der Weise ein Problem, dass Schüler*innen nicht dazu befähigt würden, von diesem *Kapital* Gebrauch zu machen (vgl. Feilke 2017b, S. 353). Während er noch stärker auf die didaktische Herausforderung, diesen Umstand mittels Aufgaben zu beheben, fokussiert, steht ein ideologiekritischer Unterricht nicht in seinem Interesse. Diese Kritik darf hier nicht missverstanden werden, denn natürlich hat der Praxisband seinen Adressatenbezug und seine Zielstellung(en). Nichtsdestotrotz fällt auf, dass ein Bezug auf Ideen des Bremer Kollektivs nicht hergestellt wird. Anders verhält es sich bei Feilkes Basisbeitrag in *Praxis Deutsch*.²¹ Hier thematisiert er „politische[s] Sprachhandeln“ und zeigt, wie z.B. die Ansätze Heiko Girnth und Fritz Hermanns im Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können (Feilke 2018). Hermanns Forschungsbericht, in welchem er eine linguistisch-theoretische Basis für *Wörter der politischen Semantik* schafft, ist in der Linguistik sowie Politikwissenschaft zu verorten. Fehlen kann sie trotz der hier angelegten eingeschränkten Betrachtungsweise dennoch nicht. Denn wie Feilkes didaktische Reduzierung zeigt, bietet sie für die Deutschdidaktik ein hilfreiches Grundgerüst, das auch aktuell noch Anerkennung findet (vgl. Wengeler 2017). Des Weiteren können Hermanns vorsichtig formulierte Überlegungen, politische Wortsemantik annäherungsweise zu strukturieren (zur Diagrammdarstellung: vgl. Hermanns 1994, S. 20), förderlich sein, um ggf. die in der DDR-Literatur, insbesondere in den Pädagogischen Lesungen, auffindbare Terminologie einzuordnen:

Abbildung 2: Wörter der politischen Semantik nach Hermanns (1994)

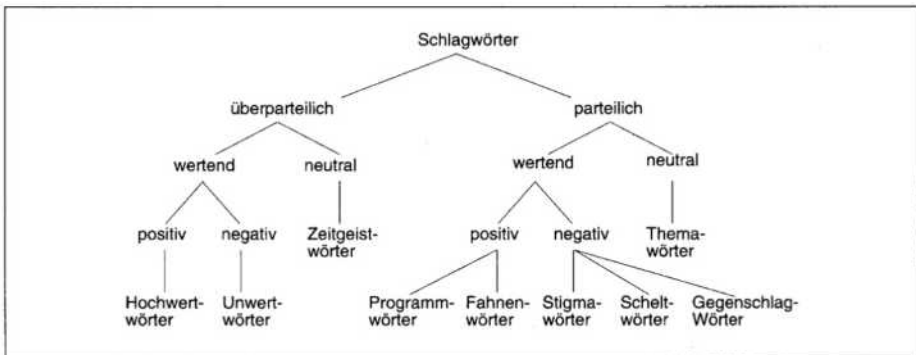


²¹ Die Überlegungen eines Basisbeitrages einer Fachdidaktik-Zeitschrift sollen hier nicht als weitere Untersuchungsgrundlage festgesetzt werden, sondern vielmehr zeigen, dass zum einen Kruses Hinweise aktueller denn je sind, dass zum anderen linguistische Überlegungen in den Unterrichtsvorschlägen nicht einfach überhört werden. Ganz im Gegenteil, hier deutet sich an, wie Ideologiekritik mit dem Lernbereich *Sprache untersuchen* verbunden werden kann.

Hermanns unterscheidet zunächst zwischen sogenannten *Hochwert-/Untervörtern* und stellt ihnen *Schlagwörter* gegenüber. Als *Hochwertwort* definiert er ein Wort, dem ein „zentrale[r] Wert einer Gesellschaft“ beigemessen wird, und zählt dazu z.B. *Freiheit, Recht, Demokratie und Zukunft*. Die Binäropposition dazu bilde das *Untervort*, welcher er nur als Analogiebildung anspricht und für die Bundesrepublik am Wort *Sozialismus* exemplifiziert. Eher longitudinal als semantisch versteht er den Unterschied zwischen *Hoch-/Untervort* und *Schlagwort*. Dieses sei eher „aktuell“, jenes vielmehr *perennierend* (Hermanns 1994, S. 18–19). *Schlagwörter* seien nach Hermanns „parteisch“ und in dem Standpunkt des jeweiligen „Weltbild[es]“ zu verorten. Daher teilten sie die Welt in „zwei disjunkte Mengen“. Deshalb unterscheidet Hermanns nun auf semantischer Ebene die Antonyme *Affirmationswort* und *Stigmanwort*. Allein für das erste Hyponym präsentiert er eine weitere Unterordnung. Definiert wird wiederum nur das *Fabnenwort*: „Fahnenwörter sind positive (affirmative) Schlagwörter, die zugleich auch als Erkennungszeichen von Parteien fungieren und fungieren sollen.“ (Hermanns 1994, S. 16) Den Begriff leitet er von der passenden Metapher einer Fahne ab, an der die „Kenntlichmachung einer Gruppe“ sowie „Kenntlichmachung eines oder einiger Ziele dieser Gruppe“ (ibid., S. 16) ablesbar seien. Dieser Beschreibung stellt Hermanns *Stigmanwörter* gegenüber, welche sowohl den Gegner in ein negatives Licht rücken oder prinzipiell auf etwas Negatives verweisen sollen (vgl. Hermanns 1994, S. 19). Da Hermanns keine weitere Hyponymie bei *Stigmanwörtern* anzunehmen scheint, erweist sich die Unterordnung der Affirmationswörter als fraglich. Denn weil er z.B. bei *Stigmanwörtern* nicht in ‚negative Fahnenwörter‘ und ‚andere negative Fahnenwörter‘ unterscheidet, könnte der Begriff des *Fabnenwortes* auch direkt den *Stigmanwörtern* diametral entgegengesetzt werden. Schließlich sollen *Fabnenwörter* per se positive Bedeutung tragen. Blickt man nun auf den Begriff *Ideologie* und seine Verwendung in der DDR, die noch zu behandeln ist, muss dann noch geklärt werden, inwieweit eine antonyme Beziehung oder doch eine Kontradiktion zutrifft. Die Einteilung der Begriffe in *Fabnen- und Stigmanwörter* erscheint, wie oben angesprochen, hilfreich für unterrichtliche Analysen; sie kann ebenso hilfreich für Analyse in Kapitel 4.2.2 sein, da es – wenn auch simplifiziert – die Bedeutungserweiterung des Ideologiebegriffes greifbar zu machen hilft (vgl. Budke/Wienecke 2013, S. 88). Auf die eingangs angeführten Definitionen des Ideologiebegriffs rekurrierend, bietet Herrmanns eine Möglichkeit, in den Pädagogischen Lesungen verwendete Lexeme zu untersuchen und sie nach ihrer Konnotation einzuteilen. Es bietet sich somit ein Instrument zu untersuchen, ob und warum Aussagen innerhalb der Lesungen als ideologische gewertet werden. Gerade bei dem Merkmal des Freund-Feind-Bildes, so die Annahme, wird eine Einteilung rasch und genau umsetzbar. Da Herrmanns Vorschlag der sog. Politolinguistik zuzuordnen sind, emergieren sich allerdings zwei Probleme: 1) Die Begründung der Einteilung basiert auf Kontext- und Weltwissen, das erst erschlossen werden muss. Schließlich wird eine Konnotation erst durch mindestens eine evaluative Bestimmung des speziellen Denotats erkennbar, die ihrerseits emotionale Bedeutungen enthalten kann. Demzufolge muss bekannt sein, was in der DDR unter Ideologie begriffen wurde und welche Elemente ihr zugeordnet wurden. 2) Herrmanns Einteilung der Hochwert-/Untervörter sowie der Schlagwörter ist darauf angelegt, zwischen perennierenden und aktuellen zu differenzieren. Um dies z.B. auf die in den Lesungen enthaltenen Lexeme anzuwenden, die potenziell ideologische

Komponenten enthalten, müsste folglich geklärt werden, ob ebendiese Lexeme nur zu einem bestimmten Zeitpunkt oder über Jahre, Dekaden hindurch ihre Konnotation behielten. Aber selbst wenn diese Unterscheidung, z.B. mithilfe einer Längsschnittanalyse anhand einer Fachzeitschrift in der DDR, getroffen werden könnte, bliebe ein Problem: Hermanns übergeordnete Einteilung in Hochwert-/Unterwörter sowie Schlagwörter haben als zweites distinktives Merkmal die parteigebundene Zuordnung. So ist beispielsweise in der DDR eine Unterscheidung zwischen *Sozialismus* und *Kapitalismus* parteigebunden und, je nach speziellem Beispiel, Ausdruck des Freund-Feind-Schemas, aber sie hatte die gesamte DDR hindurch Bestand. In zeitlicher Hinsicht stellen diese Schlagwörter entweder Hochwert-/Unterwörter dar, wodurch der parteigebundene Aspekt überschattet, hingegen der perennierende behalten wird, oder es sind Schlagwörter mit Hochwert-/Unterwortcharakter. Dies führt aber dazu, die Einteilung zu unterlaufen, da der zeitliche Aspekt verloren geht. Dieses Problem, beide Seiten konsequent zu unterscheiden, versucht der Germanist Armin Burkhardt (1998, S. 103) insofern zu lösen, als er für die Schlagwörter eine differenzierte Klassifikation präsentiert:

Abbildung 3: Klassifikation der Schlagwörter nach Burkhardt (1998)



Diese Klassifikation enthält zwar den zeitlichen Aspekt (z.B. Entwicklung von *Programmwörtern* einer Partei oder Gruppe zu *Zeitgeistwörtern* bis hin zu *Hochwertwörtern*), doch ist die Trennlinie nicht derartig scharf gezogen. Dies liegt im Grunde daran, dass Burkhardt Schlagwörter insgesamt als „Schlüsselwörter“ [...und die] vielleicht mächtigsten Instrumente der Politik“ (Burkhardt 1998, S. 103) betrachtet. Kritisch zu betrachten ist eher die Unbestimmtheit, inwiefern *Themawörter* neutral sein könnten, obwohl sie der parteilichen Verwendung zugeordnet werden. Wenn sie als „sprachökonomisch bedingte Verkürzungen“ (Burkhardt 1998, S. 102) zum Zwecke der Verständigung dienen, können sie ebenso als neutrale Zeitgeistwörter fungieren oder, sofern diese erst in historischer Perspektive entstünden, neben sie positioniert werden. Ein solcher Kritikpunkt schadet freilich nicht, die Klassifikation zu verwenden. Denn für das weitere Vorgehen erscheint erst einmal hilfreich, mit einem übergeordneten Begriff zu operieren, der den sprachlichen Gebrauch politischer Wortsemantik erfasst. Hinsichtlich des Ideologiebegriffs sind auch zunächst sowohl überparteiliche als auch besonders

parteiliche Schlagwörter von Interesse. So verweist das Wort Ideologie im alltagssprachlichen Gebrauch *überparteilich* auf die negativen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, die im kollektiven Gedächtnis verankert sind; alles Ideologische wird somit fürderhin nicht neutral, sondern negativ konnotiert und gilt als *Unwertwort*. Burkhardt ordnet hingegen „Ideologie- oder Systembezeichnungen wie *Sozialismus, Kapitalismus, Demokratie, Diktatur, Nationalismus, Rassismus oder Föderalismus*“ (Burkhardt 1998, S. 103) den *Stigmawörtern* zu. Jedoch ist nicht zu vergessen, dass er die politische Sprachverwendung betrachtet, also annimmt, dass sie von einer politisch aktiv handelnden Person verwendet werden. Die meisten der o.g. Definitionen gehören keineswegs zum Bereich der Politik, müssten nach Burkhardt folglich neutral sein. Trennt man wissenschaftliche Analyse von ideologischer Wertung, ist dem grundsätzlich zuzustimmen. Das heißt wiederum nicht, dass sie keine Wertung enthielten, wie z.B. die Bezeichnung falsches, verzerrtes Bewusstsein offenlegt. Unter diesem Gesichtspunkt handelt es sich der Klassifikation zufolge entweder auch um ein *überparteiliches Unwertwort* oder um ein *parteiliches Stigmawort*. Um keinen falschen Eindruck zu erwecken, sei sogleich hinzugefügt, dass nicht suggeriert wird, die genannten Forscher*innen würden aktiv parteilich arbeiten o.ä. Es soll stattdessen darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Diskussion über den Ideologiebegriff noch *nicht am Ende* ist. Somit besteht auch Klärungsbedarf in der Deutschdidaktik, wie es bei Kruse (2004) anklingt. Bei einem erweiterten Ideologiebegriff, wie bei der Definition von Buhr/Kosing (1974), wird hingegen ersichtlich, dass das Wort entweder *positiv parteilich* oder *negativ parteilich* eingesetzt wird. Aus Perspektive der DDR ist ein Wort wie ‚Wohnungsbauprogramm‘, eine Wortgruppe wie ‚Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik‘ oder eine Abkürzung wie ‚NÖSPL‘ insofern als *Programmwort* zu werten, als es eine neue, mitunter zeitlich begrenzte politische Programmatik ausdrückte; aus der systemeigenen Sicht werden sie positiv bewertet. Dasselbe gilt für den Begriff der sozialistischen Ideologie, die aber als Fahnenwort gebraucht zu werden scheint. Schließlich wird ihr mehr als eine Programmatik, sondern im gesellschaftlichen Rahmen eine Orientierung im weitesten Sinne zugeschrieben. Dem Schema folgend wird sodann ihr Pendant, die bürgerliche Ideologie, *negativ* als *Stigmawort* gewertet.²² Bereits durch dieses Gegenüberstellen zeigt sich das o.g. Freund-Feind-Schema, ohne dass dafür einzelne Akteur*innen genannt werden müssten. Blickt man auf die Transformationsprozesse nach 1990, werden bereits früh in der ostdeutschen Bevölkerung Kritikpunkte laut, die dahingehend zusammenzufassen sind, dass das Gefühl der biographischen Abwertung vorherrscht (vgl. Neumann 1997; Führer 2013, z.B. S. 76, 187). Ob und inwiefern nun *cum grano salis* eine Wertung des Ideologiebegriffs, die lediglich eine negative Seite kennt, nicht das negative Gefühl verstärkt, sodass es – salopp gesagt – als Feind-Schema erlebt wird, bleibt eine zu klärende Forschungsfrage.

Für das Verständnis der Lesungen hilft es zudem nicht weiter, lediglich Ideologie als falsches Bewusstsein abzuwerten. Diese Perspektive führt zu keinem Ergebnis, das die

²² Weit aus ausführlicher befasst sich Pappert (2019) mit der Instrumentalisierung der Sprache in der DDR; Ideologie wird nicht definiert, aber anscheinend als parteikonforme Weltanschauung verstanden, welche die offizielle sprachliche Kommunikation beeinflusst:

Handlungspraxis der Lesungen bzw. der Autor*innen nicht diskreditierte. Mit Eagleton gesagt, können Lesungen nicht danach untersucht werden, wie Autor*innen ihr falsches Bewusstsein transportierten, und zwar im Wissen, dass es falsch ist. Die Vermutung, es werden ideologisch besetzte Wörter oder formelhafte Wendungen vorhanden sein, ist naheliegend. Aber weshalb sollten tausende Lehrer*innen viel Mühe auf sich nehmen, um einzig ideologische Propaganda zu verbreiten, die doch sowieso in offiziellen Texten vagierten? Die Ansätze des Bremer Kollektivs oder Ivos scheinen dem insofern nahezukommen, als sie Unterricht nicht strikt von Ideologie trennen, sondern hinterfragen, in welcher Hinsicht und welchem Maße sie vorzufinden ist.

Die bisher angeführten Forschungsarbeiten gehen entweder ohne Umschweife von einer Ideologisierung der DDR und ihres Schulwesens aus, wenden sich zumindest der Frage nach dem Inhalt sozialistischer Erziehung zu oder versuchen vereinzelt, unterrichtliche Praxis zu rekonstruieren. Was sich hinter einem Begriff wie dem der Ideologie aus DDR-Sicht verbarg, wird hingegen nur selten untersucht, zumeist als falsches Bewusstsein gewertet. Diese Auffassung erscheint z.B. bezüglich der Selbstverlautbarungen seitens führender DDR-Pädagogen wie Neuner, Cloer oder Kirchhöfer gerechtfertigt (vgl. Cloer/Wernstedt 1994). Doch gerade nach dreißig Jahren Mauerfall ist eine Begriffsbestimmung aus der Zeit notwendig, da sie nicht mehr zum Weltwissen zählt. Ansätze sind dafür in den frühen 1990er Jahren in Form von Reflexionen bei Neuner (1994) und Eichler (1994a) zu finden, später sticht v.a. die Arbeit von Thomas Stöber (2001) heraus, da er sich um ein Begriffsverständnis aus der Zeit heraus bemüht. Indem er u.a. einzelne Schriften der *Weimarer Beiträge* oder der *Zeitschrift für Deutsche Philosophie* untersucht, kann Stöber auch Wandlungsprozesse im Umgang mit dem Ideologiebegriff in den 1970er/80er Jahren ausmachen. Der Frage, inwieweit es Konsequenzen im Bereich der schulischen Erziehung und Bildung und somit für den praktischen Unterricht hatte, wendet sich sein Beitrag allerdings ob seiner Perspektive nicht zu. Daher erscheint es sinnvoll, zunächst den semantischen Kern des Begriffs *Ideologie* aus DDR-Perspektive ansatzweise zu rekonstruieren (vgl. Ludz 1976, S. 82), um anschließend ebendies auf die (möglichen) Entwicklungen der Anforderungen an den Unterricht zu spiegeln.

3.1.2 Marxistisch-leninistische Weltanschauung in der DDR und ihr Bezug zum Bildungssystem

„Jede Begriffsbestimmung von Ideologie ist selbst ideologisch.“ (Schliwa 1968, S. 1054)

Es soll im Folgenden nicht darum gehen, Marxsche Positionen zu analysieren oder in ihrer Rezeption in Ost und West darzustellen. Hierfür sei z.B. auf die Analyse von Wisniewski (1995) verwiesen. Ihre Stärke liegt darin, Marxsche Grundgedanken zusammenzufassen und als Basis der politischen Ausrichtung in der DDR herauszuarbeiten. Jedoch vernachlässigt sie die philosophischen Arbeiten in der DDR. Die Frage, welche Auffassung(en) in der DDR zum Thema Ideologie vorherrschten, beabsichtigt sie nicht zu beantworten. Hier setzt die nachfolgende Darstellung an. Dabei wird Wisniewski gefolgt, indem zunächst angenommen wird, dass marxistische Ideen die Grundlage politisch-ideologischen Handelns legten.

Inwieweit sie im Handlungsvollzug z.B. durch Lippenbekenntnisse nur vorgeschoben wurden, ist nicht von Interesse. Es geht hier eher um das ideologische Gerüst, das der Politik, der Gesellschaft, dem Bildungssystem zugrunde gelegt wurde. Die Weltanschauung schuf die Basis, die politisch umgesetzt werden sollte, ganz gleich, ob sie dem Wahrheitskriterium standzuhalten vermochte. So erfolgte zum Beispiel die spezielle Ausrichtung von Erziehung und Bildung auf die *sozialistische Persönlichkeitsbildung* infolge der speziellen weltanschaulichen Ausrichtung und Zielsetzungen (vgl. Margedant 1995). Dass und inwiefern sie wiederum eine systemstabilisierende und/oder herrschaftssichernde Funktion(en) ausübte(n), ist eine ganz andere Frage, ändert aber nichts an der Grundannahme. Wie das weltanschauliche Gerüst in der DDR aussah, wird in den oben angeführten Untersuchungen zumeist nicht aus DDR-Perspektive, d.h. DDR-eigenen Texten, betrachtet. Daher rückt sie nun in den Vordergrund, weil damit der Versuch verbunden ist, im Kapitel 4.2.2 das Phänomen der Pädagogischen Lesungen innerhalb ideologischer Vorstellungen einzuordnen.

Dafür werden im Folgenden hauptsächlich Beiträge der Autor**innen in der *Deutschen Zeitschrift für Philosophie* (DZfPh) betrachtet, deren Titel explizit auf eine Behandlung des Ideologiebegriffes schließen lassen. Schnittpunkte zu anderen Fragen, welche sich z.B. zwischen Ideologie und Erziehung und Bildung sowie Ideologie und Kunst i.w.S. ergeben, werden insofern aufgegriffen, als sie für das Verständnis des Ideologiebegriffes wichtig erscheinen und ebenso eine Grundlage, z.B. Entwicklungen in puncto Rezeption, für nachfolgende Kapitel bilden. Sinnvoll erscheint es, die DZfPh heranzuziehen, weil diese Zeitschrift von 1953 bis 1989 eine zentrale Fachzeitschrift der DDR zu diesem Wissenschaftsgebiet ist. Es ist anzunehmen, dass die veröffentlichten Beiträge sich lediglich an der marxistisch-leninistischen Weltauffassung orientieren. Gerade darin scheint ihr Vorteil zu liegen, schließlich repräsentiert sie als philosophische Zeitschrift die jeweiligen Leitdiskurse, Tendenzen, zentralen Vorstellungen und ggf. Neuerungen (vgl. Gloy 1991). Neben dieser Zeitschrift werden auch die Monografien von Erich Hahn (1969) und Otto Finger (1970) herangezogen, da sie als Grundlagenwerke (mit dem Ideologiebegriff im Titel) einen Überblick zum Gegenstand aus DDR-Perspektive bieten und die Beiträge der DZfPh, welche spezielle Fragestellungen an den Gegenstand richten, einzuordnen helfen. Diese beiden Autoren veröffentlichten selbst auch in der Zeitschrift, sodass davon auszugehen ist, dass sie sich am Leitdiskurs orientierten; zudem hatte Hahn u.a. in den 1970er und 1980er Jahren die Funktion als Vorsitzender des Wissenschaftlichen Rats für marxistisch-leninistische Philosophie inne. Demzufolge ist anzunehmen, dass seine Positionen zentrale Vorstellungen repräsentieren, wenn nicht gar anleiteten.

Weil versucht wird, mit ihrer Hilfe den Blick der DDR-Perspektive zu Worte kommen zu lassen, werden philosophische Arbeiten aus der BRD ausgelassen. Ein Vergleich bzw. eine spezielle Auseinandersetzung wäre eine interessante wie umfangreiche Aufgabe; sie erscheint vielmehr philosophischen Forschungsarbeiten zu obliegen (vgl. Haug 1979). Hier stehen letztlich die Pädagogischen Lesungen (vgl. Kap. 4) im Vordergrund, von denen, sofern sie ideologische Vorstellungen explizit spiegeln, anzunehmen ist, dass sie sich nur auf die DDR-

Philosophie *beriefen*. Die nachfolgenden Positionen werden nicht chronologisch zusammengetragen, sondern deduktiv aspektorientiert synthetisiert.

3.1.2.1 Zeitgenössische Sicht auf den umstrittenen Begriff der Ideologie

Philosophie, hier und nachfolgend auf die marxistisch-leninistische Philosophie in der DDR bezogen, wird als wissenschaftliche Lehre betrachtet, welche Otto Finger „als ein gegliedertes Ganzes weltanschaulicher, erkenntnistheoretischer, methodologischer, sozialhistorischer, ethischer und ästhetischer Sätze“ (Finger 1970, S. 108–109) (weiterführend: Grundlagen der marxistischen Philosophie 1965, S. 11–36) definiert. Hieran wird u.a. deutlich, dass Politik, Ökonomie, Wissenschaft, Kultur und Ideologie im Marxismus-Leninismus zusammengedacht werden. Die Verschränkung dieser Bereiche soll im Folgenden näher betrachtet werden. Dabei wird stets versucht, die in der DDR zugeschriebenen Wesensmerkmale und Funktionen der Ideologie aufzuzeigen.

In ihrer Auseinandersetzung mit Karl Marx‘ *Kapital* differenzieren Eichhorn/Hahn den Begriff Ideologie in zweierlei Hinsicht. Zum einen bezeichne Ideologie ein „falsches, verkehrtes Bewußtsein“, das sich ergebe, wenn die „Widerspiegelung“ gesellschaftlicher Verhältnisse durch ein Individuum „verzerrt“ erfolge; zum anderen definieren sie Ideologie als „Handlungs- und Verhaltensbewußtsein, mittels dessen Menschen ihr subjektives Dasein, ihre Handlungsweisen ideell entwerfen, antizipieren, orientieren, aktivieren, regulieren“, und weisen ihr folgende Eigenschaften zu:

„Sie [u.a. Ideen und Anschauungen] wirken a) appellierend, auffordernd; b) willens- und motivbildend; c) mobilisierend; d) entscheidungs- und verhaltensregulierend; e) sozial-integrierend auf das gesellschaftlich relevante Verhalten des einzelnen.“ (Eichhorn/Hahn 1967, S. 903–904)²³

Es findet sich in ihren Ausführungen kein Hinweis darauf, dass explizit ein Gegenbegriff zum *falschen Bewusstsein*, in der *camera obscura* metaphorisiert (vgl. Hahn 1969, S. 48; Oiserman 1976, S. 525), definiert wird. Allerdings wird eine positive Semantik des Begriffs dergestalt bestimmt, dass Ideologie reale gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegeln (vgl. Seidel 1966). So beschreibt auch Schliwa Ideologie als „Reflex der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Schliwa 1968, S. 1042) und teilt ihr die Funktion zu, gesellschaftliches Handeln zu „leiten, mobilisieren, normieren und motivieren“ (Schliwa 1968, 1039).²⁴ *Opinio communis* der DDR-Philosophen ist hierbei die Annahme (vgl. hier und nachfolgend: Finger 1970, S. 347–348; Iwanow 1977, S. 1446; Seidel 1966, S. 1190; Müller 1970, S. 931; Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1272),

²³ In Auseinandersetzung mit Horst Oertel (1970), der die marxische Begriffsverwendung auf Epikur zurückzuführen sucht, erörtert Hans-Christoph Rauh (1970) anhand von fünf Belegstellen, wie sich der Begriff von ihrer sog. spontanen (im Sinne von Alltagsgebrauch) zu einer definierten Verwendung entwickelte.

²⁴ Schliwa (1968), S. 1056) bietet am Ende seines Aufsatzes den umfangreichsten Definitionsversuch der hier angeführten Autoren. Zwar auf die Stimulierung von Handlungsbewusstsein bezieht es auch Dieter Berger, doch führt er noch den Aspekt staatsbürgerlicher Erziehung an: „Eine der wirksamsten Momente der Ideologie ist ihre Fähigkeit, Begeisterung, und Opferbereitschaft, mit einem Wort: den Einsatz der gesamten Persönlichkeit zu stimulieren.“ (Berger 1967, S. 67). Wie genau er Opferbereitschaft verstehen will, gibt er nicht preis. Zumindest wendet er sich gegen Kriege (S.69).

Ideologie werde bestimmt durch die weltanschaulichen Ideen der jeweils *herrschenden Klasse* einer Gesellschaft, weshalb sie stets *Klassencharakter* trage. Wichtigstes *Machtinstrument* zur Durchsetzung ihrer Interessen sei der Staat. Der marxistisch-leninistischen Theorie zufolge unterscheiden sich *Klassen* durch ihr Verhältnis zu sowie ihren Besitz an materiellen und ideellen *Produktionsmitteln*. Wer diese inne habe, entscheide über die weltanschaulichen Ideen.²⁵ Diese Erkenntnis wird im Gegensatz zu den in Kap. 0 ausgewerteten Arbeiten bei Hahn als *Entlarvung* charakterisiert, da die marxistische Philosophie die „scheinbar anonyme Herrschaft und Gewalt von Verhältnissen über Menschen“ (Hahn 1969, S. 13) und die gesellschaftlichen Verhältnisse aufgedeckt habe.²⁶ Der SED als politischen Macht falle daher die Aufgabe zu, ebendiese *Enthüllung* in der Gesellschaft *bineinzutragen* (vgl. Iwanow 1977, S. 1446–1447). In diesem Zusammenhang lässt sich auch der Begriff der „Bewußtseinsbildung“ einordnen, mit welchem Schliwa für die SED das Erfordernis konturiert,

„bei immer mehr Menschen die Überzeugung herauszubilden bzw. zu vertiefen, daß der Sozialismus die ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechende Gesellschaftsordnung ist und vorbehaltlos [sic!] mit allen Kräften gestärkt und entwickelt werden muß.“ (Schliwa 1978, S. 150)

Blickt man auf den Ausgangspunkt zurück, Ideologie werde von der *herrschenden Klasse* bestimmt, und fügt nun die Ausführungen zur Bewusstseinsbildung hinzu, wird m. E. zum einen Tenorths Metapher der *ideologischen Formierung* ausgefüllt und es wird zum anderen deutlich, wie sehr Politik, Ideologie und Erziehung ineinander verschränkt gedacht werden: *Handeln* wird als Nomen agentis von Finger wiederholt gesetzt und verdeutlicht seine ihm zugeordnete Bedeutung. Denn während das Denken und Fühlen eines Individuums weder messbar noch überprüfbar ist, lassen dessen Handlungen Rückschlüsse darauf zu (vgl. zum Gedankengang: Schliwa 1968, S. 1062; Seidel 1966, S. 1183; Finger 1970, S. 53). Zugleich betrachtet Schliwa Handeln, das zu „praktischen Erfahrungen“ (Schliwa 1978, S. 153–154)²⁷ führe, als notwendig für die Herausbildung von Bewusstsein. Ebenso verhalte es sich bei der sog. an den *Klasseninteressen* orientierten *Parteilichkeit*. Auch sie entwickle sich „in allen *Tätigkeitsweisen der Menschen* (*praktisch, theoretisch, praktisch-geistig etc.*)“ (Schliwa 1968, S. 1062 (Hervorhebung im Original)). Der Darstellungen von Eichhorn/Hahn, Finger und Schliwa zufolge bedingten sich Ideologie, Bewusstsein sowie Denken und Handeln wechselseitig: In der Weise, wie Ideologie zum Handeln motiviere, könne wiederum das Denken von Menschen beeinflusst, gelenkt sowie durch ihr eigenes Handeln entwickelt werden. Beeinflussung meint hier Lenkung des Denkens und Handelns in bestimmten Bahnen, d.h. im Rahmen der sozialistischen

²⁵ Hierauf basiert Bergers Wertung der „bürgerlichen Ideologie als Herrschafts- und Unterdrückungselement“ (Bergner 1967, S. 73–75).

²⁶ Diese Gedankengänge führt er Mitte der 1970er Jahre fort, als er sich u.a. gegen die Entideologisierung wendet und aufzuzeigen versucht, weshalb sie selbst im sog. Klassenkampf zu verorten sei; später setzt er die Auseinandersetzung fort, als er sich mit sog. bürgerlichen Philosophen auseinandersetzt und gegen die Trennung von Wissenschaft und Ideologie argumentiert (vgl. Hahn 1975, 1978).

²⁷ Den Zusammenhang von *praktischer Tätigkeit* und *gesellschaftlichem Bewusstsein* hebt Schliwa bereits Ende der 1960er Jahre hervor (vgl. Schliwa 1968, S. 1047).

Weltanschauung. So gesehen, wird durch sie auch der Prozess der Bewusstseinsentwicklung unterstützt, den Schliwa Ende der sechziger Jahre als „Aufbau eines ideologischen internen Modells“ (Schliwa 1968, S. 1042) umbeschreibt:

„Sie [die Modellbildung] bringt eine *Identifikation* der Klasse (bzw. der sozialistischen Gesellschaft unter Führung der Arbeiterklasse), der Kollektive und Individuen mit dem internen Modell zum Ausdruck. Es ist *soziales Selbstverständnis und Selbstbewußtsein* zugleich und führt zu entsprechendem gesellschaftlichem Handeln.“ (Schliwa 1968, S. 1044 (Hervorhebung im Original))

Somit wird bei Schliwa die Entwicklung des *Modells* im Zusammenwirken von Denken und Handeln gedacht und als besondere Eigenschaft von Ideologie deklariert (vgl. Finger 1970, S. 146). Kahsnitz/Neumann stimmen dieser Annahme Mitte der siebziger Jahre zu, indem sie ein „ideelles Modell des praktischen Verhaltens“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1272) präsumieren. Allerdings beschreiben sie nicht nur den Bewusstseinsbildungsprozess, sondern postulieren zudem die Fähigkeit, eigenes Handeln im Rahmen gesellschaftlicher „Notwendigkeiten“ zu verorten und entsprechend anzupassen (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1265–1266).

Rezipiert worden zu sein scheint hier Friedrich Engels *Anti-Düring*. Engels, Friedrich Hegel als Urheber des Ausspruches „Einsicht in die Notwendigkeit“ folgend, anerkennt Freiheit in der „Fähigkeit, mit Sachkenntnis [u.a. der Naturgesetze] entscheiden zu können“ (Engels 1973, S. 105). Da wiederum nach Kahsnitz/Neumann die SED die gesellschaftlichen Entwicklungsgesetze durchdringe und aufgrund dieser *Fähigkeit* u.a. gesellschaftliche, politische und soziale Zielstellungen festlege, müsse sie dafür sorgen, die Gesellschaftsmitglieder „von deren Notwendigkeit zu überzeugen sowie zu ihrer Verwirklichung zu organisieren und zu mobilisieren“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1264). Konsequentermessen determinieren Kahsnitz/Neumann in der *Einsicht* in gesellschaftliche *Notwendigkeiten*, mit der sie Schliwas *Identifikation* weiterdenken, die Determination des Individuums durch die Gesellschaft. Darauf verweist der folgende Passus:

„Dieses Identifizieren [,die kollektive und persönliche Identifikation mit den gesellschaftlich gesetzten Zielen“] ist eine Seite der Parteinahme im Sozialismus, die zum Wesen des sozialistischen Klassenbewußtseins gehört. Es ist Ausdruck des Bewußtseins der historischen Notwendigkeit der durch die Arbeiterklasse, ihre historische Mission zu lösende Aufgaben, des Begreifens der objektiv im Sozialismus gegebenen Übereinstimmung der grundlegenden Interessen der Kollektive und der einzelnen Werktätigen mit den Interessen der ganzen Gesellschaft.“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1265)

Gegenpart dieses *Identifizierens* mit der sozialistischen Weltanschauung ist offensichtlich das Distanzieren anderer Ideenkonzepte. Verbindendes Element sollte Ideologie sein, denn sie vermittelte das gesamte Konglomerat weltanschaulicher Ideen. Klare *Parteinahme für den Sozialismus* zeige sich idealerweise im Denken und Handeln der Individuen. Wie Horst Adam anführt, stelle innerhalb des *Klassenkampfes* der Aufbau und die Ausprägung eines *Freund-Feind-Bildes* eine notwendige Stütze bewusstseinsbildender Prozesse dar. Ziel der Jugendarbeit sei die Wissensvermittlung über politische Zustände in der Welt, zwischen

Bundesrepublik und DDR und es gehe weiterhin darum, „sie [die Jugend] von der Gesetzmäßigkeit des Sieges des Sozialismus zu überzeugen, ihr sozialistisches Bewußtsein, staatsbürgerliches Denken und Handeln sowie ihre demokratische Aktivität weiterzuentwickeln“ (Adam 1971, S. 722). Dass eine solche *sozialistische Bewusstseinsbildung* und in diesem Sinne die Bildung eines *internen Modells* kein „spontan[er]“, d.h. selbstlaufender, Prozess sei und es keine „unbedingt sicheren Rezepte“ gebe, heben in den 1960er Jahren Eichhorn/Hahn hervor. Ihre Schlussfolgerung lautet daher, dass ein „umfassender Erziehungsprozeß unter Leitung der Partei der Arbeiterklasse“ (Eichhorn/Hahn 1967, S. 910–911) vonnöten sei, eine Maßnahme, die sich sowohl auf Werk tätige als auch besonders auf die Jugend erstrecke: „Es wäre falsch, die Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins nur als Vermittlung von fertigen Ideen und Theorien und als einseitiges Lehrer-Schüler-Verhältnis anzusehen“ (Eichhorn/Hahn 1967, S. 911). Demnach betrachten beide Philosophen die *Herausbildung* des Bewusstseins weniger im Sinne eines Trichtermodells denn vielmehr als Wechselbeziehung im Bildungs- und Erziehungsprozess. Logische Konsequenz dieser Auffassung ist, dass Individuen weltanschauliche Ideen nicht nur vermittelt bekommen sollten, sondern vielmehr eigenständig durchdenken müssten. Es hat den Anschein, die Autoren der DZfPh akzentuieren deshalb auf *Überzeugungsbildung* (vgl. Eichhorn/Hahn 1967, S. 902, 906; Schliwa 1978, S. 158.; Seidel 1966, S. 1180)²⁸ statt ‚Persuasion‘.²⁹ Denn Überzeugung beruht auf der Erkenntnis, dass etwas so ist und zugrundeliegende Annahmen akzeptiert werden.³⁰ So erklärt sich folglich Fingers Definition von Ideologie:

„Bei sozialistischer Ideologie handelt es sich in geschichtlich massenhaftester und gesellschaftlich tiefgreifendster Weise um die Herausbildung solcher Beweggründe, die nicht als kurzlebiges ‚Strohfeuer‘, sondern zunehmend als dauerhaftes Handlungsbewußtsein unserer Epoche das Handeln vornehmlich der Arbeiterklasse und der mit ihr verbündeten Klassen und Schichten bestimmen. [...] Ideologie ist genau jener Prozeß, in welchem sich der

²⁸ Kahsnitz/Neumann (1976, S. 1273) sprechen direkt von einer „systematischen[n] politisch-ideologische[n] Erziehungs- und Überzeugungsarbeit“. Folgenden Definitionsversuch liefert Wolfgang Preikszas: „Definitionsversuch: Überzeugung ist die sozial determinierte und durch Klasseninteressen und Erfahrungen bestimmte individuelle handlungsorientierende und handlungsaktivierende Ausprägung des Bewußtseins, die auf den vom Subjekt für wahr und für wertvoll gehaltenen und als solche erlebten Aussagen, Emotionen und Gefühlen beruht. Überzeugung ist zugleich ideelle Widerspiegelung des Verhältnisses von Erkenntnissubjekt einerseits und realen Eigentums-, Macht-, Austausch- und Verteilungsverhältnissen und deren Reflexion in der Ideologie andererseits.“ (Preikszas 1976, S. 287–288).

²⁹ Auf die Unterscheidung weist Kratochwil hin und unterscheidet zwischen Wissenschaftlichkeit und „ideologischer Irrationalität“ (Kratochwil 1992, S. 49).

³⁰ Bereits im Lateinischen unterscheidet man zwischen beiden Semantiken und nutzt zur Differenzierung beim Verb ‚persuadere‘ zwei verschiedene syntaktische Konstruktionen. Ein angeschlossener AcI bzw. dass-Satz meint ‚überzeugen‘, da zunächst eine (sicherlich subjektive) Tatsache ausgedrückt wird, also Sinne von ‚jemanden von einer Tatsache überzeugen‘. Ein darauffolgender ut-Satz drückt hingegen eine Folge des Überredens aus, im Sinne von ‚jemanden überreden mit der Folge, dass er etwas tut‘. Im Deutschen ist zumindest die semantische Unterscheidung ähnlich (vgl. Institut für Deutsche Sprache: „Wörterbuch zur Verbalenz“. Grammatisches Informationssystem grammis [2019b], [2019a]; Fritzsche 1994, S. 32). Aus diesem Grunde müsste, so scheint mir, bei Hans Joachim Grünwaldt statt ‚überreden‘ vielmehr ‚überzeugen‘ verwendet werden, da er insbesondere die gehaltvolle, inhaltsstarke Argumentation hervorhebt (vgl. Bremer Kollektiv 1974, S. 41–43).

objektive in den subjektiv angeeigneten, bewußt gemachten, Willen bestimmenden, Ansichten formierenden, Zwecke setzenden Beweggrund von Handeln umsetzt.“ (Finger 1970, S. 146)

Zentraler Begriff ist das *dauerhafte Handlungsbewusstsein*, wobei das Attribut sowohl zeitlich als auch qualitativ, im Sinne von ‚gefestigt‘, zu sehen ist. Aus *Überzeugung* generiertes *Bewusstsein* soll dem Gedankengang zufolge Handeln erzeugen, das permanent im intendierten Weltbild verankert ist. Dass Individuen in unterschiedlicher Weise in ihrem Bewusstsein gefestigt seien, erkennt auch Adam. Auf das genannte *Handlungsbewusstsein* bezogen, sieht er es daher vonnöten, das Freund-Feind-Bild als eine Art Orientierungsraster zu nutzen (vgl. Adam 1971, S. 726). Als zentrale distinktive Merkmale führt er zunächst allgemein u.a. die Positionierung zu „ökonomischen und politischen Grundlagen der jeweiligen Gesellschaft“, dem „Charakter des jeweiligen Staates“, den „Interessen und Zielen der jeweiligen Klasse“ und zuletzt die „Handlungen“ der repräsentativen Vertretern an (Adam 1971, S. 730). Diese versucht er schließlich, für das Freund-Feind-Bild aus Sicht der sozialistischen Ideologie zu konkretisieren, um einzelne Bestandteile orientierender „ideologische[r] Grundpositionen“ zu markieren:

„ein festes politisch-ideologisches Engagement für den sozialistischen Staat, die Partei der Arbeiterklasse und den Sozialismus;

das Streben, die eigenen Interessen mit denen des sozialistischen Vaterlandes in Übereinstimmung zu bringen und eine feste Klassenposition einzunehmen;

die Freundschaft mit anderen Völkern, besonders mit der sozialistischen Völkerfamilie, an deren Spitze die Sowjetunion steht;

die Solidarität mit allen um Frieden, Demokratie und gesellschaftlichen Fortschritt kämpfenden Menschen und Staaten;

ein positives Verhältnis zu den revolutionären Traditionen unseres Volkes, besonders zum Kampf der Arbeiterklasse, und ein sozialistisches Perspektivbewußtsein;

Kämpfertum und Haß gegenüber dem Klassenfeind, insbesondere gegenüber dem Todfeind des deutschen Volkes, dem westdeutschen Imperialismus und Militarismus“ (Adam 1971, S. 735–736)

Für die spätere Analyse lassen sich diese Stichpunkte nach Hermanns (1994) politischer Semantik verdichten auf die Hochwörter (bzw. Wortgruppen) *fester Klassenstandpunkt mit positiver Haltung zum Sozialismus, Völkerfreundschaft, insbesondere Freundschaft zur UdSSR, Friedens-, Traditions- und Fortschrittsbewusstsein* und auf das Unterwort *Imperialismus*. Adam macht in seinen Ausführungen sehr deutlich, auf welcher Seite sich UdSSR und die Bundesrepublik in diesem Schwarz-Weiß-Schema befinden und wie sich ein sozialistischer Bürger zu positionieren habe. Hierzu unterscheidet Bernd H. J. Eichler zwischen „Parteinahme als Handlung“ und „Parteilichkeit als Eigenschaft bzw. Prinzip“ (Eichler 1983, S. 72). Adams Merkmale entsprechen dem *Prinzip*, klare Positionierung sowie aktives *Handeln* im Sinne der Merkmale bedeute *Parteinahme*. Sie ist demnach als Resultat anzusehen, wenn ideologische Bildungsprozesse wirksam waren. Zugleich zeigt sich den bisherigen theoretischen Überlegungen zufolge in der *Parteinahme* das von Finger benannte *dauerhafte Handlungsbewusstsein*. Es ist verwunderlich,

dass Finger – obwohl die Konnotation sehr wahrscheinlich ist (vgl. Finger 1970, S. 6–7) – nicht explizit von einem ‚sozialistischen Handlungsbewusstsein‘ spricht. Denn die Verbreitung der *sozialistischen Ideologie* mit all ihren inhaltlichen Zuschreibungen obliege der SED; nach Finger habe sie die Rolle eines ‚ideologievermittelnden Organs‘ (Finger 1970, S. 475–476) inne und lenke auf wissenschaftlicher Grundlage die gesellschaftliche Entwicklung (Finger 1970, S. 20). Weil der Anspruch erhoben wird, dass die Partei der SED auf der Grundlage *wissenschaftlicher Erkenntnisse* gesamtgesellschaftliche Ziele zu *formulieren* vermöge, kommt nun hier ein Zirkelschluss zutage. Denn der Vorstellung nach sind *Erkenntnisse* wiederum Basis für *Überzeugungen*, welche das Handeln der Individuen beeinflussen und lenken sollen. Da in den angeführten Texten unmittelbar der SED diese Vorreiterrolle zugesprochen wird, erhalten ihre Parteibeschlüsse sakrosankten Status.

Die gedachte Wechselbeziehung von Ideologie und Politik geht aus dem bisher Gesagten hervor. In der zitierten Aussage Fingers ist zudem die intendierte Verbindung zur Wissenschaft evident. Auf die Formel ‚einheitlich und nicht aufspaltbar‘ bringt es Wassil Iwanow in seiner Beschreibung dieses Verhältnisses, denn ideologisch sei der Standpunkt, also ‚die Interessen der Arbeiterklasse‘, wissenschaftlich deren erarbeitete ‚Pläne, Bewertungen, Normen‘ etc. (Iwanow 1977, S. 1451) Diese Symbiose führe nach Klaus Müller zu einem ‚höheren Typus von Wissenschaft [...], der Theorie und Praxis, Wissenschaft und Politik, Wissenschaft und Ideologie nicht trennt, sondern miteinander verbindet‘ (Müller 1970, S. 932). Wie Iwanow sieht Müller (1970, S. 936) einen Doppelcharakter, durch den die Wissenschaft erst ihrer Aufgabe nachkomme, wenn sie ihre Erkenntnisse und -prozesse mit dem sozialistischen Klassenstandpunkt zu verknüpfen verstehe. Dass in der DDR Einigkeit über diese Verbindungen bereits in den 1960er Jahren herrschte, zeigt Harald Schliwa. Er versucht, die ‚neue Qualität‘ der sozialistischen Ideologie zu bestimmen, und stellt vier Hauptmerkmale heraus. Das erste Merkmal bezieht sich auf die Verbindung zur Ökonomie, auf deren Basis sich die sozialistische Ideologie (fort-)entwickele (vgl. Finger 1970, S. 28). Wichtiger für den hier interessierenden Gegenstand sind die restlichen Merkmale. Sie bestünden in der ‚*wissenschaftlichen Begründetheit*‘, aufgrund derer keine ‚Entideologisierung‘ (vgl. Anm. 26) möglich sei (2), den ‚*Klasseninteressen der Arbeiterklasse bzw. die Interessen des sozialistischen Gesamtsubjekts*‘ (3) und der ‚*bennützten und offenen Parteilichkeit*‘ (4) (Schliwa 1968, S. 1058–1063 (Hervorhebung im Original)). Obwohl sich Müller, Iwanow und Schliwa v.a. in den Merkmalen 2 und 3 annähernd wörtlich gleichen, ist ein Unterschied darin erkennbar, dass Schliwa mithilfe des Begriffs *sozialistisches Gesamtsubjekt* Individuum und Gesellschaft noch enger zu verschränken sucht. Aufgrund ihres dynamischen Charakters komme es stets auf ‚schöpferische ideologische Aneignung der Wirklichkeit‘ (Schliwa 1968, S. 1060) an. Der Aufbau der Nominalphrase ist keineswegs uninteressant. Denn *Schöpfertum* war als Terminus technicus ambig und bezeichnete mitunter sowohl geistig aktive Arbeit als auch eine Fähigkeit, für aufkommende Probleme aktuell passende Lösungen ausfindig zu machen (vgl. Kap. 3.2.3.3). In dieser Phrase wird der Nominalkern durch zwei Adjektivattribute erweitert, welche nicht durch Komma getrennt werden, sodass das erste das nachfolgende Attribut näher bestimmt. Wie das Adjektiv ‚schöpferisch‘ zu monosemieren ist, kann wegen der Ambiguität und fehlender

Erklärungen nicht problemlos aus dem Text erschlossen werden, weil Schliwa selbst im Hinblick auf die sog. „*gesellschaftlichen Interessen*“ nur von „dynamischer Entwicklung“ spricht (Schliwa 1968, S. 1060 (Hervorhebung im Original)). Beide angesprochene Bedeutungen des *Schöpfertums* sind denkbar. Ideologie dürfe demnach nicht starr gehalten und müsse zugleich bei der *schöpferischen Aneignung der Wirklichkeit* den gesellschaftlichen Umständen entsprechend aktualisiert werden. So ist auch Teodor I. Oisermans Phrase „*ideologische Aneignung*“ (Oiserman 1976, S. 520 (Hervorhebung im Original)) einzuordnen, in deren Kontext er Schliwas (1968, S. 1042) Ausführungen zu rezipieren scheint und Ideologie mit praktisch-geistigem Handeln in Verbindung bringt. Beide Gedanken kombinierend, wird Müllers kurze Definition der Ideologien „als Systeme gesellschaftlicher Ideen (politische, philosophische, moralische, künstlerische Ideen)“ (Müller 1970, S. 931) verständlich. Demzufolge bedeutet es, dass Ideologie omnipräsent gedacht wurde und in jedwede Art von *Aneignungsbereich*, wie z.B. Politik, Wirtschaft sowie Bildung und Erziehung bis hin zum Unterricht, wirken sollte. Dieser Schlussfolgerung entspricht eine von Wolfgang Eichhorn und Erich Hahn zugeschriebene Funktion von Ideologie, nämlich als „Instrument“ zu dienen, ohne die „zielstrebiges Handeln“ nicht denkbar sei (Eichhorn/Hahn 1967, S. 905). Den Konnex aus *Schöpfertum*, *Handeln* und *Ideologie* präzisieren Alfons Kahsnitz und Christian Neumann. Sie beschreiben ein Spannungsfeld, in dem individuelles sowie gesellschaftliches Handeln beim Aufbau der sozialistischen Gesellschaft in einem dialektischen Verhältnis stünden:

„Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist ein gesetzmäßiger schöpferischer Prozeß, in dem in untrennbarem Zusammenhang politische, ökonomische und ideologische Aufgaben durch das bewußte Handeln aller Werktätigen unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei gelöst werden. [...] Die Gesetze des Sozialismus sind die Gesetze des bewußten Handelns der Arbeiter, der Genossenschaftsbauern, der Intelligenz, der Massen der Werktätigen, das die historisch neue Qualität der gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Gesamtheit und insbesondere die diese bestimmenden sozialistischen Produktionsverhältnisse zur Grundlage hat.“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1259)

Hier wird wie bei Finger (1970, S. 146) die Rolle der SED als ideologische Führungsinstanz betont. Fast schlaglichtartig schimmern Schliwas (1968, S. 1058–1063) Qualitätsmerkmale hervor. Zudem verweilen sie nicht wie Schliwa bei einer analytischen Behandlung des Begriffs Ideologie, sondern fordern, Motive herauszubilden, welche „zur *schöpferischen* Umsetzung der gesellschaftlichen Ziele und Aufgaben entsprechend den sich entwickelnden konkreten Bedingungen in den einzelnen Bereichen unserer Gesellschaft“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1265 (Hervorhebung im Original)) führen sollen. Da sich Kahsnitz/Neumann und Oisermann gedanklich in die Ausführungen von Eichhorn/Hahn, Schliwa und Müller einordnen, scheint – zumindest in der DZfPh – die Vorstellung der Wirkungsbreite³¹ von Ideologie und Oblivität der verschiedenen Anwendungsbereiche in den 1960er Jahren eingeführt worden und in der darauffolgenden Dekade etabliert gewesen zu sein.³² Gemeinsam

³¹ Finger bezeichnet es als „Wirkungsbereiche“ (Finger 1970, S. 41).

³² Deziert aktualisiert Schliwa die Wechselbeziehungen von Ideologie, Politik, Wirtschaft, Kultur erneut Anfang der 1980er Jahre (vgl. Schliwa 1981).

ist ihnen, dass sie für eine schöpferische Umsetzung zentraler Vorgaben auf Eigeninitiative setzen, welche Kahsnitz/Neumann als „persönliche Aktivität und Initiative des Handelns“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1264) bezeichnen. Es hat den Anschein, dass sie erneut auf ein bestehendes Konzept zugreifen, und zwar Fingers Vorstellung von Ideologie als *dauerhaftes Handlungsbewusstsein* (Finger 1970, S. 146, 150–151), dem er die Funktion zuordnet, Individuen zu „mobilisieren“ (Finger 1970, S. 137).

Gerade weil aber die Herausbildung sozialistischen Bewusstseins retrospektive Fingers Modellierungsprozess grundsätzlich *widersprüchlich* verlaufen würden,³³ appelliert Schliwa auch noch mehr als zehn Jahre nach dem Bau der Berliner Mauer, dass es einer „zielstrebigen ideologischen Arbeit der Partei“ bedürfe, weil die „Bewußtseinsprozesse nicht unumkehrbar“ seien (Schliwa 1978, S. 156). Als Gefahr der Bewusstseinsbildung benennt er den Einfluss bürgerlicher Ideologie, welche er u.a. in der journalistischen oder touristischen Einreise aus der Bundesrepublik, insbesondere Westberlin, und den Funkübertragungen sowie Fernsehverbindungen erkennt (vgl. Schliwa 1978, S. 157–158). Das Problem ideologischer Außeneinflüsse³⁴ scheint für Schliwa ein generelles zu sein. Zehn Jahre zuvor wirft er die Frage auf, ob die „Stabilität des Systems“ der sozialistischen Ideologie davon abhängt, „immer bessere Stabilisierungsmechanismen auszubilden“, und kommt zu folgendem Schluss:

„Hat das ideologische Niveau eine solche Reife erlangt, daß es den Charakter eines dynamischen Systems angenommen hat, ist das Kollektiv bzw. das Individuum in der Lage, neue politische Ereignisse oder Einflüsse der bürgerlichen Ideologie, ‚auszuregulieren‘. Damit ist ideologische Selbständigkeit erreicht, die ein wesentliches Attribut des sozialistischen Kollektivs bzw. der sozialistischen Persönlichkeit ist und zu deren schöpferischen Potenzen gezählt werden muß.“ (Schliwa 1968, S. 1048–1049 (Hervorhebung im Original))

In seiner Konklusion nimmt er demnach an, dass sozialistisches Bewusstsein gefestigt sei, sobald trotz ideologischer Fremdeinflüsse Denken und Handeln von der sozialistischen Weltanschauung determiniert bleibt. Wie bereits dargestellt, galt besonders in den 1960er und 1970er Jahren Handeln als Fenster der Kognition und der *Identifikation*. Dazu zählte sowohl praktische als auch geistig-praktische Tätigkeit. Letztere ist hier von besonderer Bedeutung, weil sich dem Gedankengang nach Sprache bzw. sprachliches Handeln in ihr ausdrückt. Daher stellt Hahn Ende der 1960er Jahre den Einfluss der „Massenkommunikationsmittel“ als zentrale „Machtmittel in den Händen der jeweils herrschenden Klasse“ (Hahn 1969, S. 9–10) heraus. Die Funktion der Sprache für Ideologie diskutiert ebenso Schliwa. Dabei lässt er sich von der Annahme leiten, dass Ideologie nur als *materielles* Gebilde, d.h. „in Gestalt der Sprache bzw. anderer Zeichen“ (Schliwa 1968, S. 1049), wirken könne. Wie bei

³³ Eichhorn/Hahn bezeichnen diesen Prozess als „widerspruchsvolle Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins“ (Eichhorn/Hahn 1967, S. 910–911).

³⁴ Noch schärfer und auf Stabilisierung der eigenen Weltanschauung gerichtet ist die Diskussion bei Manfred Buhr (1983). Kurz zuvor deutet er ein ansteigendes Interesse zum Thema Ideologie in der Bundesrepublik noch als Anzeichen für den fortschreitenden Siegeszug des Sozialismus (vgl. Buhr 1979, S. 1425) Hahn zählt zu diesen Außeneinflüssen auch jedwede Form der ideologischen „Verzerrung und Verfälschung“ (Hahn 1977, S. 73–74; vgl. Hahn 1975).

dem wechselseitig gedachten Verhältnis von Ideologie, Bewusstsein, Denken und Handeln sieht Schliwa zwischen einer „Signalfunktion der Zeichen“ und Ideologie eine dialektische Einheit. So drücke sich zum einen Ideologie im „Sprachmedium“ aus, zum anderen dienten sprachliche Zeichen quasi als militärisches Mittel im Stabilisierungsprozess des ideologischen Systems: „Unser ideologischer Klassenkampf erfordert gleichfalls eine Bereicherung seines Arsenalens durch die kluge Handhabung der ‚Macht des Wortes‘“ (Schliwa 1968, S. 1050, 1052, 1053). Hier kann schließlich die Synopse sichtbar gemacht werden: Ideologie beeinflusse das Denken, bewirke dies u.a. durch Sprache als vermittelndes Medium.³⁵ Texte wie die Protokolle der Parteitage der SED oder der Pädagogischen Kongresse, welche in der DDR einen wissenschaftlichen Charakter beanspruchen, offerieren somit einen gesellschaftlich-ideologischen Rahmen (vgl. Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1259–1260), mit dem *Identifikation* stattfinden soll. Abgezielt wird also darauf, z.B. mithilfe dieser Texte entsprechendes Handeln zu initiieren. Ausdruck eines solchen Handelns ist in der *geistig-praktischen* Tätigkeit wiederum das schriftliche Medium, das seinerseits den Stand der Auseinandersetzung mit der sozialistischen Ideologie preisgeben (vgl. Seidel 1966, S. 1183) und Rückschlüsse auf das *interne Modell* zulassen soll. Dass es hierzu Bestrebungen, Bewusstseinsprozesse zu untersuchen, gab, darauf verweisen Müller (1970, S. 943, 946) und Kahsnitz/Neumann (1976, S. 1265–1266). Insbesondere Letztere betonen, damit gesellschaftliche Prognosen möglich würden, die „systematische Analyse des erreichten Entwicklungsniveaus des sozialistischen Bewußtseins“ und fügen sie zum Aufgabenfeld der führenden Partei der SED hinzu:

„Es gehört zu den Traditionen der marxistisch-leninistischen Partei, die analytische Tätigkeit auch auf dem Gebiet der Bewußtseinsentwicklung als einen untrennbaren Bestandteil ihrer Leitungstätigkeit zu handhaben, dadurch die Stimmungen der Bevölkerung, den Stand der Herausbildung des sozialistischen Bewußtseins der verschiedenen Klassen und Schichten zu kennen und in der täglichen politisch-ideologischen Arbeit zu berücksichtigen.“ (Kahsnitz/Neumann 1976, S. 1272)

Leitungstätigkeit kann hier wohl als verlängerter Arm gesehen werden, um zentral gestellte Aufgaben und Ziele umzusetzen. Wie hoch *Leitungstätigkeit* und auch ihre Rolle bei der Bewusstseinsbildung im Bereich der Bildung und Erziehung, insbesondere beim Verfassen von Pädagogischen Lesungen, eingeschätzt wurde, zeigt Wohlert (1972a, S. 200–202). Welche Auswirkungen dieser Zusammenhang auf die Funktionen von Lesungen hat, ist bislang nicht untersucht worden. Es bleibt in puncto *Bewusstseinsbildung* festzuhalten, dass erstens eine gewisse Art der Prognosearbeit, in der *Identifikation* und ‚das‘ *interne Modell* auf dem Prüfstand waren, angestrebt wurde. Der Idee nach sollte *praktisches* und *geistig-praktisches* Handeln initiiert werden und zugleich Einblicke in den Stand des *Bewusstseinsbildungsprozesses* liefern, wobei sich letztere Tätigkeit u.a. in verfassten Texten ausdrückte. Denn zweitens wurde sprachliches Handeln selbst nicht als Einbahnstraße gedacht, sondern vielmehr eine wechselseitige Wirkung gesehen. Schriftlich verfasste Texte könnten als Mittler ideologischer Inhalte fungieren und den Rezipienten *mobilisieren*. Der Grundgedanke liegt hierbei darin, dass Ideologie

³⁵ Zum Gedanken, dass Sprache als Medium des kulturellen Gedächtnisses fungiere: Kämper- van den Boogaart (2004, S. 143).

durch „den Kopf“ (Finger 1970, S. 146) müsse. Sobald die/der Rezipient*in eigene Texte verfasst, müsste dieser Logik zufolge der *Bewusstseinsstand* ausgeprägt und zugleich sichtbar werden.

Wie aus dem bisher Dargestellten hervorgeht, bestand bei Eichhorn/Hahn, Schliwa, Kahsnitz/Neumann Konsens darüber, dass Ideologie individuelles Handeln lenken sollte. Für meine weitere Arbeit wird daher der Begriff des *Handlungsbewusstseins* als wesentliche Definition der DDR-Philosophen verwendet. Die zentrale Funktion von Ideologie besteht aus DDR-Sicht vordergründig nicht darin, Wirklichkeit zu *verzerrern*, sondern darin, dieses *Handlungsbewusstsein* zu generieren, sodass sich individuelles Tätigwerden im Rahmen der sozialistischen Weltanschauung aktiv und bewusst einordnet und das Individuum schöpferisch handelt. Auf das vorhergehende Kapitel bezogen, wird eine *Verzerrung* lediglich für die bürgerliche Ideologie angenommen. Als Gemeinsamkeit werden Ideologien als Herrschaftsinstrumente betrachtet, allerdings verzerre die bürgerliche Ideologie die gesellschaftliche Realität und diene dazu, den Zustand des Klassenkampfes zu verdecken. Unter diesen Gesichtspunkt werteten die Philosophen in der DDR den Begriff entweder *positiv* als *Fahnenwort* oder zur Abgrenzung *negativ* als *Stigmawort*.

Nachdem sich Funktion und Inhalt des Ideologiebegriffs in den 1960er und 1970er Jahren etabliert hatten, schien sich parallel eine neue Diskussion zu erheben, wie auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren sei. Man erkannte, dass das individuelle Bewusstsein einerseits als langfristiger Prozess im Bereich der Erziehung und Bildung zu verstehen sei, es andererseits aber nicht gänzlich im gesellschaftlichen aufzugehen vermöge, sodass ein *Hineintragen der Ideologie* nicht nur von der Gesellschaft aus funktionieren könne, sondern dem Individuum größere Bedeutung zugestanden werden müsse.³⁶ Im Zentrum dieser Überlegungen kristallisierte sich der *schöpferische* Umgang heraus. Denn wenn *Ideologie durch den Kopf* müsse (vgl. *ibid.*, S. 146), konnte es kein passives Objekt geben, sondern vielmehr wurde ein aktives Subjekt gefordert. Individuum und Gesellschaft werden gemäß der Theorie weiterhin als dialektische Einheit aufgefasst. Daher ging es nicht schlichtweg um eine von der Gesellschaft losgelöste Individualisierung, sondern, wie Schliwa formuliert, um eine „Subjektivität sozialistischer Persönlichkeiten“:

„Darunter werden Eigenschaften, Abläufe im individuellen Bewußtseins, Wechselwirkungen zwischen äußerer Handlungsbestimmtheit und Selbstbestimmung, weltanschauliche und moralische Werte gefaßt, die den einzelnen zu relativ eigenständiger Wirksamkeit in der Gesellschaft und zur bewußten Gestaltung der eigenen Biographie befähigen. Dahinter verbirgt sich das objektive gesellschaftliche Erfordernis nach mehr selbstbestimmter Aktivität, Selbständigkeit, Initiative und Schöpfung.“ (Schliwa 1988, S. 711)

³⁶ Dieser Wandel ist den Aufsätzen - zumindest mit dem Fokus auf den Ideologiebegriff - nicht für die 1970er Jahre zu erfassen. Aber dass Diskussionen geführt wurden und sich dieses Umdenken in den 1970er Jahren entwickelte, zeigt der Beitrag von Astrid Franzke (1985); hier wird ebenfalls die „Einzelpersönlichkeit“ hervorgehoben, ohne deswegen ideologische Zielstellungen kleinzuschreiben (vgl. Weisspflug 1987, S. 227–229).

Handlungsbewusstsein bleibt auf gesellschaftliche Ziele und Werte bezogen, doch dem Subjekt wird mehr Raum geboten. Denn es galt als *Erfordernis*, dass ein Individuum u.a. *aktiv* und *schöpferisch* handelte. Schliwa legt damit nicht seine früheren Positionen ad acta, bezieht vielmehr neue Überlegungen mit ein. Die *Hinwendung zum Subjekt* erfolgt in der DZfPh bereits Anfang der 1970er Jahre. Erste Anzeichen liefert z.B. der bereits erwähnte Adam (1971), wenn er auch das individuelle Bewusstsein vordergründig im Blick hat, um es dem gesellschaftlichen anzugleichen. Noch deutlicher lässt sich anhand des Beitrags von Gerhart Neuner (1973, S. 1286) diese Hinwendung ablesen, als er insistiert, die interdisziplinäre Forschung auf die Erforschung der sozialistischen Persönlichkeit auszurichten; der Pädagogik weist er in dem *Ensemble* v.a. die Aufgabe zu, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu untersuchen und nicht zuletzt möglichst qualitative und effektive Gestaltungsmerkmale zu deduzieren. Um alle Möglichkeiten in dieser Hinsicht ins Feld zu führen, erkennt Neuner u.a. in praktischen „Erfahrungen [...] ein reichhaltiges empirisches Material“ (Neuner 1975, S. 1288), das der Untersuchung bedürfe. Inwiefern er darunter auch Pädagogische Lesungen fasst, kann nur vermutet werden.³⁷ Zumindest ist anzunehmen, dass sie, insofern sie dazu zählten, auch in ideologischer Hinsicht analysiert wurden. Denn als oberstes Ziel schulischer Erziehung und Bildung betrachtet er, den Forderungen des VIII. Parteitag folgend, die *Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten*:

„Die Erziehung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse muß demnach als die zentrale, übergreifende Aufgabe der Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten angesehen werden; sie steht mit allen anderen Seiten und Aspekten der Erziehung in einem wechselseitigen Zusammenhang, ‚durchdringt‘ sie und stützt sich auf sie.“ (Neuner 1975, S. 1286 (Hervorhebung im Original))

Übergeordnetes, *durchdringendes* Element ist demnach die sozialistische Ideologie. Das Nomen ‚Herausbildung‘³⁸ erscheint besonders interessant, weil sein Suffix sowohl eine aktive als auch eine passive Bedeutung vereint. Letztere kommt darin zum Ausdruck, dass Erziehung auf die Schüler*innen einwirken soll. Daher sei es im Unterrichtskontext Aufgabe der Lehrer*innen, Erziehungsziel und -bedingungen optimal aufeinander abzustimmen (vgl. Thiele 1975, S. 1372–1373). Die zweite Seite des Suffixes enthält die Position, dass jedes Subjekt *aktiv und schöpferisch* sein und letztlich in dieser Weise die Gesellschaft bereichern soll. Günter Gutsche spricht hierbei vom „persönlichen Spielraum“ (Gutsche 1974, S. 622) des Subjekts, sich in der Gesellschaft zu verwirklichen. Dieser Begriff wird in den untersuchten Beiträgen nirgendwo anders derartig erwähnt, findet aber – wie die Überlegungen zur Persönlichkeitsbildung – gerade dann seine Verwendung, als parallel dazu rezeptionsästhetische Arbeiten das Individuum, die/den Rezipientin/en, in den Vordergrund rückten (weiterführend vgl. Kap. 3.1.2.2 und 3.2.3). Insofern scheint dem Begriff Spielraum in den 1980er Jahren inhaltlich eine besondere Rolle zuzukommen, als in der DZfPh das Verhältnis von

³⁷ Zumindest werden zeitgleich in der DZfPh die sog. Lipezker Erfahrungen genannt (vgl. Drefenstedt 1975, S. 1316).

³⁸ Dieses Nomen ist häufig in der DDR-Literatur zu finden (vgl. Gutsche 1974). Kirchhöfer (1984) operiert mit dem Nomen bzw. Verb.

Ideologie und Kunst in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung zur Disposition stand. Zwei Beiträge stechen hervor,³⁹ der von Erich Hahn und von Erhard John.

Hahn vernimmt Wandlungen in diesem Verhältnis, weil insbesondere „Fragen der Persönlichkeitsentwicklung (das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, [...] die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen schöpferischer Tätigkeit, das Problem der Selbstverwirklichung, das Wechselverhältnis von Wissen, Bildung und Erziehung)“ (Hahn 1983, S. 774) neue Herausforderungen stellten. Um auf die gesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren, plädiert er dafür, die marxistisch-leninistische Theorie *schöpferisch* anzupassen, d.h. das Verhältnis von Ideologie und Kunst zunächst zu reflektieren. Freilich stellen seine Überlegungen keine Kehrtwende des Ideologiebegriffs dar, aber zumindest spricht er sich für eine Ausweitung desselben aus:

„Natürlich ist es eine wesentliche Funktion von Kunst, bereits vorhandene ideologische Gehalte (einschließlich der entsprechenden Erkenntnisse) auf künstlerische Art und Weise aufzubereiten. Darauf darf jedoch die ideologische Wirkung von Kunst keinesfalls reduziert werden.“ (Hahn 1983, S. 781)

Ohne diese Kunst und Ideologie als *identisch* anzusehen, erkennt er als gemeinsame *Merkmale* den Widerspiegelungs-, Mobilisierungs- sowie Orientierungscharakter (vgl. Hahn 1983, S. 778), der v.a. auf gesellschaftlich vorhandenen sowie individuell internalisierten Werten, Wertungen bzw. Wertungsprozessen beruhe, in denen ihrerseits Werte gefestigt oder generiert werden. Doch anders als in den Jahren zuvor wird Kunst nicht allein für die ideologische Bewusstseinsbildung instrumentalisiert, weil den Ausführungen zufolge jedwede Kunst nur ein Angebot schafft, das Wirkungspotenziale enthält. Hier ist auf Preikszas‘ Überzeugungsbegriff zu rekurrieren (vgl. Anm. 29), denn er betont die individuelle Seite von Bedeutungsbildungsprozessen, dergestalt, dass ein *Subjekt* sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand „diese Wahrheit (bzw. das vom Subjekt für wahr gehaltene) selbst aktiv erarbeite[n]“ (Preikszas 1976, S. 289) müsse. Erst dadurch könnten sie als „Orientierungsgrundlage für die Persönlichkeit“ (Herrmann 1973, S. 1263) fungieren, die freilich in Bezug auf die sozialistische Ideologie vom *Parteistandpunkt* aus erfolge. Was für die Überzeugungsbildung gilt, wird schließlich bei Hahn auf die Kunst übertragen. Kunst verliert also nicht ihre Ideologierelevanz. Hahn erkennt vielmehr, dass Input nicht mit Output gleichzusetzen sei, und es daher es der/dem Rezipientin/en obliege, welche Potenziale und inwieweit diese fruchten:

„Die spezifische ideologische Wirkung von Kunst besteht gerade darin, daß in ihr Erkenntnis (in diesem Falle für den einzelnen) und Wertung eine Einheit bilden, daß durch Wertungen Einsichten vermittelt werden und daß derartige Wirkungen nicht (oder nicht in erster Linie) von sprachlichen Aussagen, Begriffen oder gar Formeln, sondern von ‚komplexen künstlerischen Bildern, Ideen, Vorstellungen und Wahrnehmungen‘ des Schöpfers von Kunstwerken ausgehen, daß sie sich beim Rezipienten über die ‚Eigentümlichkeit ästhetischen

³⁹ Denn sie reduzieren Kunst, insbesondere Literatur, nicht nur auf rein ideologische Zwecke (vgl. Hoffmann 1981).

Erlebens‘ vollzieht. Kunst vermittelt Einsichten oder bietet Anlaß zu Einsichten, fordert zum Nachdenken heraus, in dessen Ergebnis Einsichten Platz ergreifen können, *indem* das Kunstwerk einen Standpunkt, eine Haltung des Künstlers zu dem betreffenden Objekt deutlich macht.“ (Hahn 1983, S. 781)

Es ist hier nicht der Raum, um ästhetischen Theorien in der DDR nachzugehen (vgl. den Sammelband von Henckmann/Schandera 2001). Dazu wäre außerdem auch eine andere Untersuchungsgrundlage nötig, wie z.B. die *Weimarer Beiträge* oder die *Sowjetwissenschaft. Kunst und Literatur*. Eine weitere wichtige Quelle seiner Gedankengänge, insbesondere in diesem Kontext (vgl. Hahn 1983, S. 781), ist der als Aufsatz erschienene Vortrag von Hans Koch auf der Konferenz *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend* von 1979. Bezüglich des Ideologiebegriffs ist in diesem Zusammenhang grundlegend von Bedeutung, dass Hahns Beitrag einen Versuch darstellt, Kunst retrospektive Literatur gewissermaßen von einem eng an den *Klassenkampf* gebundenen Verständnis zu lösen (vgl. Stöber 2001, S. 20–24), um ihr einen Eigenwert zuzusprechen, ohne den Bezug zu diesem gänzlich aufzuheben. Schließlich stellt nach Hahn Kunst eine individuelle *offene Parteinahme* des Kunstschaffenden dar, bietet Anlass zur *Identifikation* oder *Distanzierung* und somit Potentiale für die Persönlichkeitsbildung. Die o.g. *schöpferische* Anpassung besteht nun darin, dass Hahn weiterhin Ideologie als *Handlungsbewusstsein* versteht, die *widersprüchliche Entwicklung des internen Modells* aber insofern ernst nimmt, als *Aneignung* im Sinne Oisermanns (1976) v.a. über die Wertungsprozesse in der Rezeption funktionieren sollte.⁴⁰ Somit ist ein ideologischer Rahmen gesetzt, zugleich werden in der Rezeption aber Spielräume eröffnet, da die jeweiligen Wirkungen von individuellen Erfahrungen, Emotionen, Werten u.Ä. abhingen. Obwohl Hahn als Direktor des Instituts für marxistisch-leninistische Philosophie gewiss Einfluss hatte, läutete in der DZfPh diese Erweiterung keine auffällige Diskussion ein. Auf den Ideologiebegriff bezogen, äußert sich den Titeln nach mit einem eigenen Beitrag⁴¹ zwei Jahre später lediglich ein Autor, Erhard John, zu dem Verhältnis von Ideologie und Kunst. John (1985, S. 982–983) betont zwar weitaus deutlicher die besondere Rolle der Kunst im *Klassenkampf*, nimmt aber im Grunde dieselbe Position zur Rezeptionsästhetik ein wie Hahn.⁴² Er greift ebenso Jesuitows

⁴⁰ Es ist nicht als Bruch anzusehen, sondern als Neuakzentuierung. Der Klassenkampf spielt auch bei Hahn (1978) in Bezug auf Werte und Werturteile eine wesentliche Rolle. Er sieht aber auch bereits dort, wie wichtig die individuelle Bedeutung von Werten ist, damit diese selbst handlungsmotivierend wirken können

⁴¹ Grütznert/Schwabe (1988) beziehen sich auf ebendieses Verhältnis, aber fassen eine Arbeitstagung von 1987 des Fachbereichs Ästhetik/Ethik der Karl-Marx-Universität zusammen; die Positionen deuten aber ähnliche bzw. gar dieselben Richtungen an wie bei Hahn und John:

⁴² Blickt man auf Johns Arbeiten, ist die Aussage zu relativieren. Denn John befasst sich schon Jahre zuvor intensiv mit diesem Thema; in den 1960er Jahren stellt er bereits die Frage, welche Wirkungen Kunst auf den Rezipienten ausübe, doch scheint v.a. diese Wirkung darin zu sehen, dass Kunst die Aufgabe habe, gesellschaftliche Realität abzubilden, und dass der/dem Rezipientin/en die Aufgabe zukomme, das geschaffene Bild zu erleben (vgl. John 1967) Mitte der 1970er Jahre diskutiert John beide Seiten der Rezeption, indem er z.B. zwischen der „Produktivität des Künstlers“ und der „Produktivität des Kunstrezipienten“ unterscheidet; dabei geht er von folgenden Stationen aus: „Wirklichkeit - künstlerisches Bewußtsein - künstlerisch-produktive Tätigkeit - Kunstgebilde - künstlerisch-rezeptive Tätigkeit - Bewußtsein des Kunstrezipienten - dessen Handeln im sozialen Leben“; seine Position hat sich insofern nicht geändert, als Kunst, mit einer bestimmten Intention und unter bestimmten Umständen geschaffen, klassenbedingt sei, aber die intendierte Wirkung nicht ohne Weiteres übertragen werde, weshalb der/die RezipientIn geistig aktiv sein müsse, die Verinnerlichung

Differenzierung zwischen einem engen und einen weitem Ideologiebegriff auf, durch welche er die Subjektposition im Rezeptionsprozess bestärkt sieht. Demnach sei Kunst durchaus ideologierelevant und biete Potenziale zur Ideologiebildung, da schließlich jedes künstlerisch geschaffene Werk einer ideologischen Intention unterliege; doch geht John (1985, S. 982–983) mit Hahn konform, dass die Potenziale nicht identisch mit ihren Wirkungen seien. Daher sieht er ebenfalls das Kunstverständnis, emotionales Empfinden, Fantasie, Erfahrungen und Werte/-orientierungen etc. des Individuums als prägende Elemente, welche die tatsächliche Wirkung ideologischer Potenziale beeinflussten (vgl. John 1985, S. 985–986).

Es fällt insgesamt auf, dass in den 1960er und 1970er Jahren insbesondere der Inhalt, die Funktion, Formung sowie Festigung der sozialistischen Ideologie und die Frage bewusstseinsbildender Prozesse diskutiert wurden, als es galt, die sozialistische Gesellschaft unter der Führung der Partei aufzubauen. In den 1970er Jahren zielte man intensiv auf die *Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit*, sodass weiterhin die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft von Interesse war, verstärkt aber die Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund rückte. So eröffneten sich gerade in der Kunst i.w.S. Spielräume, da der Rezeptionsprozess – wie man erkannte – ein aktives Subjekt einforderte. Hierbei spielten v.a. Werte und Wertorientierungen eine wesentliche Rolle, um im Ergebnis der Rezeption Identifikation oder Distanzierung zu erzeugen. Somit wurde die ideologische Funktion für die Bewusstseinsbildung keineswegs aus dem Blick verloren. Schöpferum bildete anscheinend ein zentrales Merkmal dieser sozialistischen Persönlichkeiten. Inwiefern Reflexe dieser Entwicklungen im Bereich der Bildung und Erziehung und im Deutschunterricht vorzufinden sind, soll im nächsten Kapitel untersucht werden. Hierfür kann die DZfPh nicht als Untersuchungsgrundlage dienen, es ist aber auch nicht zum Ziel gesetzt gewesen. Wenn sich auch gerade in puncto Rezeptionsästhetik indizierte, dass der methodische Zuschnitt auf diese eine Zeitschrift und auf die bestimmte Frage nach dem Ideologie-Begriff weder die Gesamtheit der Beiträge noch andere Wissenschaftsdisziplinen einzufangen ermöglichte, konnte doch das Begriffsverständnis zwischen den 1960er und 1980er Jahren in Grundsätzen skizziert werden. Es bildet im Fortgang eine Orientierungsgrundlage, wenn von Ideologie die Rede ist oder ideologische Zielsetzungen angesprochen werden; insbesondere mit Blick auf Hahn und John kann es ebenso immer dann ein Richtsicht sein, wenn es um die Frage geht, inwiefern sich Spielräume eröffneten.

3.1.2.2 Bedeutung und Konsequenzen für den Deutsch-/Unterricht der DDR

Dass ideologische Zielstellungen im Konzept von Erziehung und Bildung inhärent waren, darauf ist vielfach in der Forschung hingewiesen worden (vgl. Kap. 3.1.1). Wichtige Ergebnisse liefert speziell für den Deutschunterricht Müller-Michaels (2007, insb. S. 49-53), der sich insbesondere der Lehrplanentwicklungen und deren ideologischen Implikationen widmet. Eine differenziertere Sicht nimmt Wilfried Bütow ein, wenn er sich zwar an den Lehrplänen orientiert, aber die Entwicklungen und Ziele des Literaturunterrichts in vier Etappen

weltanschaulicher Werte aber beim Dekodieren des Kunstwerkes in Abhängigkeit des individuellen Bewusstseins vollzogen werde (John 1976, S. 159 (Stationen), 164 (Hervorhebung im Original)).

einteilt und in der letzten Phase der DDR auch einen flexibleren Umgang mit den Erziehungszielen konstatiert (vgl. Bütow 2007, S. 76-77 (Kurzfassung der Etappen), S. 77-93). Dem scheint Gabriele Czech insofern zu widersprechen, als sie in ihrer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte des Bandes *Literatur und Persönlichkeit* (1986) zwar die Tendenz in der Literaturwissenschaft, sich der ideologischen Instrumentalisierung zu entledigen und der Rezeptionsästhetik zuzuwenden, aber einen ebensolchen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik als „nur partiell“ (Czech 2007, S. 189) beurteilt. Somit führt sie ihr Ergebnis, das sie insbesondere anhand der Lehrpläne zum Literaturunterricht erhoben hat, fort (Czech 2001). Hartmut Jonas (2007, S. 169–173) zeigt am Beispiel zweier Rundtisch-Gespräche der 1980er Jahre in der Zeitschrift *Deutschunterricht*, dass unterschiedliche Tendenzen im Umgang mit Literatur greifbar sind, die zwischen einem ideologisch-politischen Ausgangspunkt, über rezeptionsästhetisch fundierte Argumentationen der Literaturdidaktik/-methodiker*innen bis hin zu partiellen rezeptionsästhetisch orientierten Hinwendungen in der Praxis skalierten. Bereits an den wenigen angeführten Forschungsergebnissen deutet sich an, dass die Untersuchungen zum Deutschunterricht recht heterogen sind und die Ergebnisse je nach Untersuchungsgrundlage unterschiedlich ausfallen. Wenngleich ihnen gemeinsam ist, Literaturwissenschaft und -didaktik bzw. -methodik in ihren Reibungspunkten zur Politik einzuordnen, ist Czechs Arbeit diejenige, welche die Spannungen zwischen Ideologie und Erziehung sowie deren Bezug auf die Frage des Umgangs mit Literatur am intensivsten herausarbeitet. So verweist sie auf Hahns (1983) Erweiterungsversuch und wertet diesen wie Stöber (2001) als „Konzept einer dialogischen Ideologie“ (Czech 2007, 181). Gemeinsam haben alle angeführten Aufsätze zum Deutschunterricht in der DDR, darauf einzugehen, dass dieser durch die Erziehungs- und Bildungskonzeption unmittelbar durchdrungen war und wie sehr parallel laufende Diskurse zu beachten sind. Aufgrund der gebotenen Kürze eines solchen Beitrages müssen sie sich aber auf wenige Akzente beschränken. Hier kann nun nachfolgend angesetzt werden. Denn insbesondere Czechs Aufsatz führt vor Augen, dass es sich lohnt, die auf Lehrplänen und dem *Deutschunterricht* basierende Untersuchungsgrundlage zu erweitern und Verbindungslinien zum Ideologiebegriff zu erforschen. Schließlich hatte dieser Auswirkungen, die der Vorstellung nach bis zur Unterrichts hineinreichen sollten, wie Helmut Klein in den 1960er Jahren formuliert: „Der Unterricht ist das Hauptfeld der sozialistischen Bildung und Erziehung der Schüler.“ (Klein 1967, S. 410)⁴³ Nachdem also der Ideologiebegriff im letzten Kapitel – zumindest in Ansätzen – untersucht wurde, wird nun zunächst der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen aus Sicht der Pädagogik und Didaktik gezogen wurden. Anschließend wird dieselbe Frage an die Literaturmethodik gestellt. Untersuchungsgrundlage stellen dazu ausgewählte Beiträge der pädagogischen, didaktischen und methodischen Literatur dar. Sie speisen sich sowohl aus den einschlägigen Fachzeitschriften *Pädagogik* sowie *Deutschunterricht* als auch aus ausgewählten Monografien und Sammelbänden u.a. von Neuner, Klingberg und Bütow. So soll versucht werden, exemplarisch verschiedene

⁴³ noch kurz vor der Gründung der DDR bezeichnete der künftige Volksbildungsminister die „Unterrichtsstunde [als] das zentrale Glied unserer ganzen Bildungsarbeit“ (Die Rolle der Schule und des Lehrers im Kampf für die nationale Einheit und den Frieden 1949, S. 10).

Positionen aus Pädagogik, Didaktik und Deutschmethodik aufzuzeigen. Da es um Konsequenzen der Ideologiekonzeption für den schulischen Bereich geht, stehen freilich solche Schriften im Vordergrund, die bereits am Titel einen direkten Bezug auf Bildung und Erziehung erkennen lassen.

Da jede Entzweigung von pädagogischer Wissenschaft und Ideologie dezidiert abgelehnt wurde und man dementsprechend Versuche der *Entideologisierung* zu attackieren suchte (vgl. Schliwa 1965; Geisler 1969) (vgl. Kap. 3.1.2.1), wirkten die Ansprüche und Forderungen, die in der DDR mit dem Ideologie-Begriff verbunden waren, in den Bereich der Erziehung und Bildung hinein (vgl. Philosophie und Pädagogik 1965). Auf der Mesebene sollte – hier werden alle anderen Einrichtungen der Volksbildung weitestgehend außen vor gelassen – die Institution Schule als Instanz dienen, allen Schüler*innen die ideologische Implikationen *wirksam* zu vermitteln (vgl. Honecker 1979a, S. 64). So akzentuiert Gerhart Neuner in einem Beitrag in der Zeitschrift *Pädagogik* Ende der 1960er Jahre:

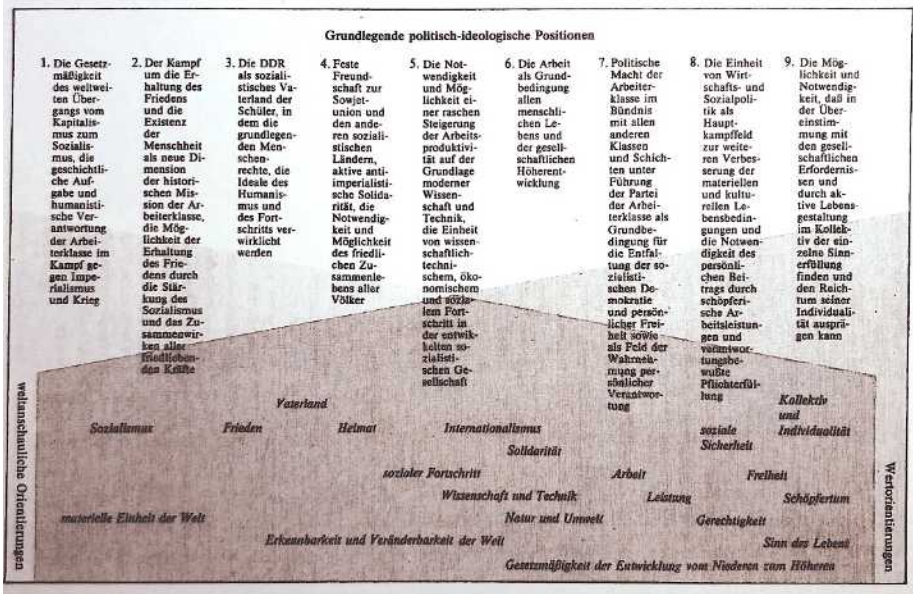
„Die sozialistische Schule ist wesentlich eine ideologische Institution, und es gehört zu ihren wichtigsten Aufgaben, die Ideologie der Arbeitsklasse in die Köpfe und in die Herzen aller heranwachsenden Bürger unserer sozialistischen Gesellschaft einzupflanzen.“ (Neuner 1968b, S. 707 (Hervorhebung im Original))

Neuners Ausführungen bilden exemplarisch eine Schnittstelle zum letzten Kapitel, da sie die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaften und insbesondere den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erläutern. Dabei spricht er innerhalb aller Erziehungs- und Bildungsprozesse der *Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten* das Primat zu und verknüpft es mit dem ideologisch übergeordnete Ziel der *Entwicklung des sozialistischen Bewusstseins* (vgl. Neuner 1968b, S. 709–710, 1969). Als elementare Bestandteile betrachtet Neuner eine hohe Allgemeinbildung und die „Ausbildung von ideologischen *Grundüberzeugungen* [...]“, zu denen er u.a. einen *festen Parteistandpunkt* der Arbeiterklasse und den Glauben an die „*Sieghaftigkeit des Sozialismus*“ zählt (Neuner 1968b, S. 711 (Hervorhebungen im Original)). Wie sich dies der Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts und der späteren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften theoretisch vorstellte, zeigt er in einem abstrakten Modell *politischer Grundüberzeugungen*, in dessen Zentrum der *Klassenstandpunkt* schwebt (vgl. Neuner 1968b, S. 723). Im Vergleich dazu rückt er Ende der 1980er Jahre *Wissen* (Er-/Kenntnisse), *Können* (Fähig-/Fertigkeiten) und *Überzeugungen* in den Vordergrund, in dessen Zentrum die individuelle Persönlichkeit steht. Dahinter verbirgt sich die Annahme, Überzeugungen auf Grundlage von Wissen und Erfahrungen zu generieren (vgl. Pädagogik 1978, S. 140–141). Dass im Grunde seine Positionen dieselben bleiben (vgl. Neuner 1989, S. 128–130 (Entwicklung der Persönlichkeitstheorie in diachroner Betrachtung), 142 (zum Stand Ende der 1980er)), offenbart seine Übersicht (vgl. S. 74).

In dieser Abbildung werden ideologische Grundpositionen, elementare Inhalte des *sozialistischen Bewusstseins*, gebündelt, die mit den Ausführungen in Kapitel 3.1.2.1 überstimmen (vgl. Preikszas 1976, S. 291–292). Da sie zudem auf den Bereich der Bildung und Erziehung gemünzt sind, kann daraus geschlussfolgert werden, dass sie wesentliche ideologische

Zielvorstellungen sozialistischer Persönlichkeitsbildung in der Schule bündeln, wengleich immer wieder die Einheit von Schulischem und Außerschulischem betont wird. Folglich stellen sie auf der Mikroebene die anzustrebenden Erziehungsergebnisse unterrichtlichen Handelns dar. Für die Untersuchung der Pädagogischen Lesungen kann diese Übersicht weiterhelfen, denn mit Blick auf Hermanns (1994) Einteilung benennt Neuner eine Vielzahl affirmativer Fahnenwörter, die er im Feld von *weltanschaulichen Orientierungen* und *Wertorientierungen* verortet.

Abbildung 4: Grundlegende politisch-ideologische Positionen nach Neuner (1989)



Überblickt man die Beiträge in der Zeitschrift *Pädagogik*, fällt auf, dass v.a. in den 1960er bis Anfang der 1970er Jahre dem Problem der Überzeugungsbildung breiten Raum beigemessen wurde (vgl. Schkolnik 1966),⁴⁴ späterhin den Titeln zufolge aber zumeist in der *Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten* aufging, ohne deswegen ihren Kern zu verlieren (vgl. Drefenstedt 1974, S. 340–349, 1983; Uhlig 1984; Kirchhöfer 1987b; Theoretische und praktische Probleme bei der Heranbildung allseitig entwickelter sozialistischer Schülerpersönlichkeiten 1973). Die Grundannahme bestand stets darin, fachspezifisches Wissen als Grundlage für eine subjektive Auseinandersetzung mit einem Thema o.Ä. aufzubauen, wobei der entscheidende Abschluss des Lernprozesses durch die Wertung auf Grundlage des *Parteistandpunktes*

⁴⁴ Andere Beiträge liefern nicht nur Definitionen, wie sie in der Philosophie zu finden sind, sondern es wird ausdrücklich für Aufgaben im Literaturunterricht gefordert, jede Auseinandersetzung mit einem Text in diesem Kontext zu verorten (vgl. Herrmann 1967, S. 994–995; Faust 1970; Hausten 1971).

der Arbeiterklasse erfolgen sollte (vgl. Albrecht 1973; Drefenstedt 1973a). Dem übergeordneten Ziel der Persönlichkeitsbildung verpflichtet, sieht auch der Didaktiker Lothar Klingberg den *Unterrichtsprozess* im alles durchdringenden *ideologischen Aspekt*⁴⁵ eingebettet, weil dieser nicht nur zutage trete, sobald „sozialistische Ideologie als *Unterrichtsgegenstand*“ auftauche, sondern vielmehr zeige sich der Ideologiecharakter des Unterrichts darin, daß der *Unterricht selbst* ein ideologisches Phänomen, ein ideologischer Prozeß ist“ (Klingberg 1984, S. 115).⁴⁶ Eine solche Einschätzung macht aus der Perspektive, in der Ideologie als *verzerrend* betrachtet wird (vgl. Kap. 3.1.1), jede Untersuchung des DDR-Unterrichts mit der Frage, ob dieser ideologisch gewesen sei, obsolet. Allerdings greift dies auch zu kurz, denn einerseits blendet es die Frage qualitätvollen Unterrichts aus, andererseits geht Klingberg nicht von demselben eng gefassten Begriffsverständnis aus. So betrachtet er den Unterrichtsprozess als Teil schulischen Handelns, der wiederum durch die gesellschaftlichen Bedingungen determiniert wird. Wie im letzten Kapitel steht auch hier das Credo voran, nach dem es keinen *ideologiefreien* Unterricht geben könne (vgl. Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 41). Dieser Grundsatz basiert auf der Schlussfolgerung, dass jeder Unterricht einen erzieherischen Aspekt habe, jede Erziehung aber von den Erziehenden mitbestimmt werde, die ihrerseits das gesellschaftliche Gesamtsubjekt vertreten würden:

„Für den Lehrer bedeutet das, seinen Beruf als einen *politischen Auftrag der Arbeiterklasse* zu erkennen und von diesem politischen Standpunkt aus die Potenzen des Unterrichts für die ideologische Erziehung voll auszuschöpfen“ (Klingberg 1984, S. 116 (Hervorhebung im Original)).

Eine wesentliche Konsequenz des marxistisch-leninistischen Konstruktes (vgl. Kap. 3.1.2.1) für den Unterricht in der DDR bestand demnach darin, dass Unterricht in seiner gesamten Anlage, d.h. von der Planung bis zur idealen Umsetzung, in den vorgegebenen weltanschaulichen Rahmenbedingungen stattfinden sollte. An die Lehrperson sind damit sowohl Erwartungen an ihre *parteiliche* Haltung als auch an ihr Wissen und Können, einen entsprechenden Unterricht zu gestalten, gestellt worden. Diesen Anforderungen widmet Klingberg in seiner Didaktik ein gesamtes Kapitel zum *Lehrer der sozialistischen Schule*. Prägnant bündeln sich die letzten Punkte in der folgenden Aussage:

„Der Lehrer erfüllt seine ideologisch-erzieherische Funktion insbesondere dadurch, daß er die gesellschaftlich bedeutsamen Ideen, Anschauungen, Werte und Normen vermittelt und den Erziehungsprozeß zu einem Prozeß sozialistischer und kommunistischer Wertorientierung gestaltet.“ (Klingberg 1984, S. 381)

Indem nun die Unterrichtsgegenstände unter weltanschaulichen Gesichtspunkten in den Lehrplänen festgelegt und zudem die Unterrichtsziele von der übergeordneten ideologischen

⁴⁵ Klingberg untersucht den Unterrichtsprozess noch hinsichtlich anderer Aspekte, die hier nur nicht weiter angesprochen werden, da der ideologische übergeordnet sei und die erst (teilweise) in puncto Unterrichtsqualität wichtig werden (vgl. Klingberg 1984, S. 119–149).

⁴⁶ Die dazugehörigen Unterasspekte sind der politische, weltanschaulich-philosophische und der ethische (vgl. Klingberg 1984, S. 116–119) Müller-Michaels (2007, S. 51) bezieht sich zwar auf Neuner (1988), dennoch gleichen sich die Einteilungen mit denen, die Klingberg vornimmt.

Zielstellung der sozialistischen Persönlichkeitsbildung determiniert wurden, konnte idealiter Unterricht in der DDR per se kein ideologiefreier Raum sein. Auf Abbildung 4 (S. 74) rekurrierend, wird nun auch ersichtlich, weshalb Neuner die Bedeutung der *weltanschaulichen Orientierungen* und *Wertorientierungen* großschreibt. So erklärt Neuner den Zusammenhang zur Ideologie folgendermaßen:

„Werte werden als *wichtige Orientierungspunkte im Ensemble aller Elemente der sozialistischen Ideologie* beschrieben. Damit ist gemeint, daß in den Werten und in den Wertorientierungen, die von der Persönlichkeit verinnerlichte Werte darstellen, Erkenntnisse, Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen, Einstellungen, Emotionen, Normen verdichtet werden. Werte sind *Bestandteil und Resultat sozialistischer Ideologie*. Demzufolge muß Ideologievermittlung im Unterricht auch *bis zum Werten und Wertorientierungen hingeführt* werden.“ (Neuner 1989, S. 294 (Hervorhebungen im Original))

Die herausragende Bedeutung des *Wertens* liegt darin, dass im Ergebnis des Denkprozesses *Identifikation* (mit dem Sozialismus) oder *Distanzierung* bewirkt wird. Beides sind Resultate, die den *Klassenstandpunkt* festigen und – im Sinne Schliwas Definition der Ideologie als *Handlungsbewusstsein* – zum Handeln anregen sollten (vgl. Neuner 1989, S. 299–301). Hier klingt die *Triade Wissen – Können – Überzeugungen* an (vgl. Neuner 1989, S. 128–130), die auch Klingberg im Blick hat, wenn er Wissen und Erkenntnisprozesse als Grundlage für die „Ideologiegildung“ (Klingberg 1984, S. 385) herausstellt. Was Klingberg in allgemeiner Hinsicht anspricht, füllt, wie sich zeigte, Neuner mit zu vermittelnden Grundpositionen und entspricht den Überlegungen zum Begriff der Überzeugungsbildung (vgl. Anm. 28). Der Direktor der APW rezipiert offenkundig Erich Hahns (1988) Ausführungen über *Werte und Ideologie* und überträgt sie auf den Bereich der Erziehung und Bildung. Dabei scheint Neuner trotz der übergeordneten Zielsetzung der Persönlichkeitsbildung die Gefahr ideologischer Hypertrophierung zu erkennen. Denn er setzt, ohne eine Überhöhung und Übertreibung ideologischer Interpretationen zulassen zu wollen, auf die Ensemblewirkung aller Fächer, eine Vorstellung, die Neuner seit den 1960er Jahren entwickelt und an der er bis zum Ende der DDR festhält. Demnach habe jedes einzelne Unterrichtsfach einen bestimmten Beitrag zur *Persönlichkeitsbildung* zu leisten, sollte also ein *Baustein* (vgl. Drefenstedt 1980, S. 384) im Gesamtwerk darstellen. In jedem Fach solle man sich auf die *wesentlichen* ideologischen Inhalte *konzentrieren*:

„Zusammenfassend ist deshalb zum Verständnis der sozialistischen Allgemeinbildung unter dem Aspekt der Einheit von Bildung und Erziehung und zu einer entsprechenden Lehrplanninterpretation festzustellen, daß *alle Unterrichtsfächer der allgemeinbildenden Schule von ihrem wissenschaftlichen Gegenstand her spezifische Möglichkeiten und Potenzen der Ausbildung der ideologischen Grundüberzeugungen des sozialistischen Staatsbürgers bieten*.“ (Neuner 1968b, S. 717 (Hervorhebung im Original))

An dieser Devise hält Neuner auch in den 1980er Jahren noch fest, wenn er eine „vordergründige Politisierung und Ideologisierung“ (Neuner 1982, S. 108) ablehnt,⁴⁷ freilich aber

⁴⁷ Neuner (1994, S. 60–63) wiederholt seine Position und erklärt, dass man von den negativen Wirkungen einer übertriebenen Freund-Feind-Dogmatik auf eine zunehmend ideologiekritische Jugend gewusst habe.

fordert, auf Grundlage der im Lehrplan verankerten *Linienführungen* die besonderen Möglichkeiten eines Faches auszunutzen, um *weltanschauliche Überzeugungen* aufzubauen. Bis zum Ende der DDR blieb dieses Bestreben unabkömmlicher Bestandteil der Forderungen an Unterricht, eindringlicher wurden allerdings die fachspezifischen Ansprüche eines jeden *Bausteins*, die ihre Gestalt in Form von *Linienführungen* annahmen:

„Unser Verständnis von Ideologie in unserer sozialistischen Gesellschaft und von Wirkungen der Ideologie auf Persönlichkeitsentwicklung ist reicher und differenzierter geworden. Damit wurde es möglich und zwingend erforderlich, die *Potenzen der einzelnen Unterrichtsfächer* und ihrer fachspezifischen Aneignungsweisen für reichere und differenziertere Ideologiewirkungen besser zu erschließen.“ (Neuner/Kirchhöfer 1988b, S. 57 (Hervorhebung im Original))

In diesem Zusammenhang wiederholt Neuner seine Position, Ideologisierung zu vermeiden (vgl. Neuner 1968b, S. 717) und stattdessen fachspezifische *Potenzen* zur Persönlichkeitsentwicklung auszunutzen, um zieladäquat ideologische Wirkungen zu erzeugen (vgl. Neuner 1989, S. 297). Diese dem Unterrichtsstoff inhärenten *Potenzen* wurden in den Lehrplänen ausgewiesen, wenngleich man in der DDR nicht davon ausging, dass das Aufstellen erziehungswirksamer Stoffpotenzen ausreichen würde, ebensolche erzieherischen Wirkungen zu erreichen. Denn augenscheinlich war es ein offenes Geheimnis, dass Erziehungsabsichten nicht im direkten Verhältnis zur Erziehungsergebnissen stünden. Zumindest spricht dies ausdrücklich Lothar Klingberg (1982, S. 74) Anfang der 1980er Jahre an. In ähnlicher Weise können die Ausführungen in den Lehrplaneläuterungen *Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht* von 1973 eingeordnet werden. Um das *sozialistische Bewusstsein* der Schüler*innen zu entwickeln, unterlag jeder Fachunterricht den Prinzipien der *Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit* (und *Lebensverbundenheit*). In diesem Sinne sollte er auch dazu beitragen, sie zum *parteilichen Werten* zu befähigen (vgl. *Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht* 1973, S. 38–47; Honecker 1973, S. 22–23). Die Aufgabe der Fächer wie Deutsch, Musik und Kunsterziehung lag bei der Persönlichkeitsbildung insbesondere gerade darin, mithilfe des Wertens zur ästhetischen Erziehung als Teil der ideologischen Bewusstseinsbildung beizutragen (vgl. Sallmon 1972, 1976). Denn infolge des parteilichen Wertens sollten Überzeugungen entstehen und gefestigt werden, auf deren Fundament, so Hahn, „selbständige[s] Urteilen“ (Hahn 1986, S. 357) fußen sollte. Auf welche Weise im Unterricht Wissen aufgebaut und in Überzeugungen umgewandelt werden könnten, dafür präsentiert kurz darauf Herbert Militzer in der *Pädagogik* seine Untersuchungsergebnisse. Er versucht, den Zusammenhang von Wissenschaft und Ideologie und dessen Bedeutung für den Unterricht darzustellen. Dazu weist er auf drei „Urteilsqualitäten“ hin und differenziert zwischen dem „wissenschaftlichen Sachurteil“, das v.a. auf Fakten und Kenntnissen gründe, dem „ideologisch-theoretischen Werturteil“, das auf dem Sachurteil aufbaue und gesellschaftlichen wie individuellen *Klassenstandpunkt* einbeziehe, und zuletzt dem „ideologisch-moralischen Werturteil“, bei dem noch Handlungsmotive, Normen und Werte in Beziehung gesetzt würden (Militzer 1974). Militzers praktische Erprobung im Unterricht soll nicht detailliert referiert werden, daher sei zuletzt auf seine Auswertung eingegangen. Aussagen der Schüler*innen, die nicht in die Kategorie Parteilichkeit für den Sozialismus passten, wurden strikt in Abstufungen mangelhaften Abweichens

gewertet.⁴⁸ Solcherart angelegte Wertungsprozesse standen im Einklang mit einer Forderung Helmut Kleins, die Schüler*innen zum Ergreifen des Parteistandpunktes zu führen:

„Im Unterricht sind die Schüler so zu führen, daß sie sich in ideologisch-moralischen Wertungen und in praktischen Taten bewußt und eindeutig entscheiden und daß sie vor dem Kollektiv Rechenschaft ablegen, nicht nur über Leistungen, sondern vor allem auch über ihre ideologische Haltung, ihr moralisches Bewußtsein und Verhalten.“ (Klein 1967, S. 415)

Hier sticht insbesondere der mit der Definition als Handlungsbewusstsein verbundene Anforderungscharakter des Ideologiebegriffs hervor (vgl. Kap. 3.1.2.1). Wertungen versteht Klein als offene Parteiergreifung, blendet aber bloße Lippenbekenntnisse aus. Evident ist, dass die allgemein formulierten ideologisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Schulebene einwirkten und somit entsprechende Anforderungen auf die Mikroebene Unterricht transmittierten. Denn die Aufgabe der ideologischen Überzeugungsbildung galt nunmehr für alle Fächer und sollte, wie exemplarisch anhand von Militzer und Klein gezeigt, an den Ergebnissen des Unterrichts gemessen werden können.

Neuner erklärt diese Aufgabe Ende der 1960er Jahre beispielhaft an den Verbindungslinien zwischen den Fächern Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde, wobei das Anspruchsniveau ideologischer Durchdringung bzw. Auseinandersetzung anzuwachsen scheint (vgl. Neuner 1968b, zur sog. Konzentration auf das Wesentliche S. 717-723, zum Beziehungsgeflecht der drei Fächer S. 724). Neuners Schema erweckt den Eindruck, dass zwar dem Literaturunterricht eine Bausteinfunktion zukomme, diese Funktion allerdings hauptsächlich darin bestünde, politisch-ideologische Erkenntnisse des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichtes in literarischen Werken nachzuspüren oder ebendiese vorzubereiten. Fast zehn Jahre später nimmt sich Drefenstedt dieser Fachverbindungen an. Die Befragungen von Fachberater*innen und Lehrer*innen auswertend, kommt er zu dem Ergebnis, dass die Fächer ihren eigenständigen Beitrag leisten und sich zwar miteinander in Bezug setzen, aber sich auf ihre *Leitlinie* konzentrieren sollten (vgl. Drefenstedt 1977, S. 718-720). Diese Einschätzung scheint dann auch später von Kirchhöfer (1987a, S. 825-826) und Neuner/Kirchhöfer (1988b, S. 56-57) in Bezug auf den Literaturunterricht geteilt zu werden. Hier hat es den Anschein, dass das u.a. in der DZfPh diskutierte Verhältnis von Kunst und Ideologie neue Entwicklungen evozierte (vgl. Anm. 39). Welche Konsequenzen sich aus der Perspektive der Deutschmethodik ergaben, soll nachfolgend behandelt werden.

Einerseits waren die Fächer Deutsche Sprache und Literatur relativ eigenständig, hatten ihren spezifischen Auftrag im Sinne des Bausteincharakters, andererseits waren sie trotz dieser relativen Eigenständigkeit den gesellschaftlich-ideologischen Vorstellungen unterworfen, die von der Makroebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen aus wirkten. Schließlich sei – im Folgenden wird der Muttersprachunterricht ausgeblendet (die Beschränkung erfolgt aufgrund der unten zu untersuchenden Pädagogischen Lesungen; für das Fach Deutsche

⁴⁸ Die Auswertungskategorien lauten „sozialistisch-klassenmäßige Wertung“, „indifferente Wertung“, „nicht sozialistisch-klassenmäßige Wertung“ und „verweigerte Wertung“ (Militzer 1974, 430-431).

Sprache: vgl. Bütow/Claus-Schulze 1977, S. 13–29) – Literatur, wie Hellmuth Barnasch hervorhob, nach ihrem „Klassencharakter [...], nach der ideologischen Grundhaltung, die sich aus Inhalt und Form“ (Barnasch 1974, S. 22) ergebe, zu bewerten. Ganz im Sinne des behandelten Ideologiebegriffes (vgl. Kap. 3.1.2.1) fasst Barnasch literarische Werke als Instrument zur Persönlichkeitsbildung auf. Obgleich sich diese eindeutige Funktionszuschreibung bis zum Ende der DDR nachvollziehen lässt, ist auch die Tendenz erkennbar, Literatur als Genussmittel anzusehen. Je nach Schwerpunktlegung wurden entsprechend Rückschlüsse auf die Funktion von Literatur, auf die Aufgaben des Literaturunterrichts gezogen. So plädieren bereits Mitte der 1960er Jahre Dora Hujer, Hans Marnette und Wilhelm Schmidt (1966, S. 21) sowohl für eine „Erziehung *durch* Literatur“ als auch für eine „Erziehung *zur* Literatur“. Im Vergleich dazu erscheint Liesel Rumland vielmehr als Hardliner. Sie verweist auf die *Potenzen* der Literatur auf die Formung der Persönlichkeit der SuS, weil sie sowohl rational wie emotional den Rezipierenden ergreife. Daher habe die Urteilsbildung bzw. das Werten im Literaturunterricht eine gravierende Rolle, denn es soll auf der „*k o n k r e t h i s t o r i s c h e* [n] *E i n o r d n u n g*“ (Rumland 1977, u.a. S. 365 (Hervorhebung im Original)) gesellschaftlicher Zustände basieren. Der Schwerpunkt liegt bei Rumland also v.a. auf der Erziehung durch Literatur (zur Kontinuität ihrer Position: Vgl. Vorein 2013, S. 303–304). Im Vordergrund steht dabei, Literatur als widerspiegelnde Abbildung gesellschaftlicher Zustände zu erfassen, wonach es v.a. den wertenden Standpunkt der/s Autor*in herauszufiltern galt. Beispielhaft führt dies Ingmar Dreher vor Augen, die entsprechend der *historischen Einordnung* die „Haltung konkreter Individuen im Klassenkampf“ (Dreher 1984, S. 411) für das moralische Werten voranstellt. Das Werten erhält auch schon eine Dekade zuvor bei Bütow eine wichtige Bedeutung. In den Lehrplaneläuterungen *Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht* skizziert er, im Gegensatz zu Neuner und Drefenstedt, wesentliche Verbindungslinien zwischen dem Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht. Dabei äußert er sich u.a. zu den nach den Lehrplanänderungen gestellten Anforderungen des Literaturunterrichts, dessen Mittelpunkt die „*ideologische* und *ästhetische* Erziehung“ (Bütow 1973, S. 322–323) der Schüler*innen darstelle. Die Bedeutung des Analysierens, Interpretierens und Wertens liegt nun in der besonderen Auswahl literarischer Werke. Sie gründet auf der Annahme, „daß ideologische Erziehung durch Literatur vor allem moralische, ethische und weltanschauliche Erziehung ist“; demzufolge sind die ausgewiesenen Stoffeinheiten an den „Erziehungspotenzen“ ausgerichtet (Bütow 1973, S. 323). In ästhetischer Hinsicht sollte der Literaturunterricht dem gesamten Tenor nach zum Lesen, zur Freude an Literatur und Lesebedürfnisse anregen und literaturtheoretisches Handwerkszeug vermitteln – freilich blendet Bütow dabei die ideologische Seite nicht aus. Denn sie zielt auch auf den „jungen Staatsbürger“ und die „Herausbildung *sozialistischer Einstellungen und Gewohnheiten*“ (Bütow 1973, S. 324). So sollte die Gestaltung des Unterrichts die Schüler*innen aktivieren und v.a. bei der Auseinandersetzung mit sozialistischer Gegenwartsliteratur die SuS im Denken und Fühlen ergreifen, um sie im Sinne Schliwas *Handlungsbewusstseins* zu stimulieren (vgl. Bütow 1973, S. 340–341). Bütow schien insgesamt den Bausteincharakter des Faches im Blick gehabt zu haben. Erziehung durch und Erziehung zur Literatur werden gleichermaßen als Aufgaben des Literaturunterrichts genannt, wenn auch noch zugunsten ideologischer Zielbestimmungen. Ein ausgeglicheneres Verhältnis

haben die ideologische und ästhetische Seite kurze Zeit später – inzwischen etablierte sich die Diskussion zur Rezeptionsästhetik, die der Band *Gesellschaft – Literatur – Lesen* (Naumann/Schlenstedt/Barck 1976) entfachte – in der *Methodik Deutschunterricht Literatur*. In gleicher Weise vom Bausteinprinzip ausgehend (vgl. Bütow 1979b, 27), leitet er die Ziele des Literaturunterrichts wie folgt ab:

„Der spezifische Beitrag des Literaturunterrichts zur allseitigen sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung (Einstellungs- und Überzeugungsbildung; weltanschauliche, politische und moralische Orientierung; sozialistische Lebensgefühl; Erweiterung der Wirklichkeitserfahrung; entdecken von Möglichkeiten sinnvoller Lebensgestaltung) erfolgt durch *schöpferische Kunstaneignung* (Kunsterleben als spezifische Einheit von Erkenntnis und Wertung, als vorstellungswises Beteiligtsein und Mitentscheiden der Handlungsmöglichkeiten) auf der Grundlage des Wissens- und Erfahrungsgewinns bei Aneignung der Literatur in entsprechender Auswahl verbunden mit der *Befähigung* zur kritischen und schöpferischen Aneignung der Literatur und zur Mitgestaltung des Kulturlebens einschließlich der literaturspezifischen Kenntnisse und Arbeitsverfahren, die zur Literaturaneignung notwendig sind.“ (Bütow 1979b, S. 29 (Hervorhebung im Original))

Dass sich die allgemeinen Vorstellungen zum Ideologiebegriff, ihre Ableitung in Pädagogik und Didaktik hier wiederfinden, ist evident. Prägnant benennt Bütow wesentliche Komponenten des obersten Ziels der *Persönlichkeitsentwicklung*, die auf den Prinzipien *Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit* fußen sollen. Um dies umzusetzen, wird als wirksames Instrument die *schöpferische Kunstaneignung* angeführt. Sie bildet ein fachspezifisches Bindeglied zur Umsetzung der übergeordneten ideologischen Ziele, da sie insbesondere durch das Werten die Grundlage für und die Festigung des an Überzeugungen gebundenen Partei standpunktes bildet. Dies allein erfasst allerdings nicht den gesamten Inhalt dieser *Kunstaneignung*. Sie verweist zwar auf eine *entsprechende Werkauswahl*, aber betont ebenso *Handlungsmöglichkeiten*, welche sich in der Literatur anbieten, und fordert *kritisches und schöpferisches* Rezipieren. Freilich ist dies nicht mit *kritischem Lesen* des Bremer Kollektivs gleichzusetzen, jedoch ist zu konstatieren, dass das Ergebnis der *Kunstaneignung* nicht festgeschrieben zu sein scheint, wenn auch die Schranken des obersten Ziels ins Erz geschlagen sind. Die bisher exemplarisch angeführten Positionen der Literaturwissenschaft und Literaturmethodik deuten an, dass im Laufe der 1970er Jahre den Rezipierenden stetig größere Spielräume im Umgang mit Literatur zugestanden wurden. Doch ganz so stringent schien die Entwicklung nicht gewesen zu sein. Denn noch Mitte der 1980er Jahre überlagerten sich Vorstellungen im Sinne Barnaschs und eher moderate, an der Rezeptionsästhetik orientierte Auslegungen, wie der Band *Literatur und Persönlichkeit* (1986) offenbart. So erörtert z.B. Hans Koch (1986) die wesentlichen Schnittpunkte zwischen Ideologie, Weltanschauung und Kunst sowie Literatur und dessen Beitrag zur *Herausbildung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten*, während Bütow/Jonas auf die zunehmende Rezeptionsfähigkeit abzielen, da „es bei der Literaturaneignung stets einen Spielraum für das Werkverständnis und für die persönliche Bedeutsamkeit“ (Bütow/Jonas 1986, S. 365) gebe. Hier liegt der Akzent insbesondere auf der *Lebensverbundenheit*, dem Anknüpfen an individuellen Erfahrungen. Nichtsdestotrotz wird auch diese die Rezeptionsbedingungen berücksichtigende Sichtweise durch eine „pädagogisch gelenkte Literaturlaufnahme“ (Bütow/Scholz/Wittig 1986, S. 358) bzw. *-aneignung*, welche durch die

„Dialektik von Ideologischem und Ästhetischem“ (Bütow/Scholz/Wittig 1986, S. 359) gerahmt wird, statuiert, sodass die Lektüreauswahl qua ihrer Potenzen eben auch persönlichkeitsbildend wirken sollte – verändert ist jedoch die Ausgangsposition, dass die Wirkung von *Literaturaneignung* nicht einheitlich aufgenommen wird und Erziehungsziele und -ergebnisse nicht notwendigerweise übereinstimmen. Um also *sozialistische Werte* zu vermitteln, sich ihrer anzunehmen oder sie abzulehnen, müsse die *gelenkte Lektüreauswahl* die Schüler*innen emotional ergreifen. So beschreibt Klaus Jarmatz Werte als gesellschaftlich determinierte Erfahrungen, die auf das individuelle Bewusstsein einwirkten. Individuelle und gesellschaftliche Wertungen könnten wiederum unterschiedliche Ausprägungen haben, auch wenn Jarmatz die Konkordia nur im Sozialismus für möglich hält. Da Literatur nun selbst Wertungen vornehme, rege sie schließlich bei dem Rezipierenden Denk- und Wertungsprozesse an, sofern der Gegenstand emotionale Bedeutsamkeit erhalte (vgl. Jarmatz 1986, S. 110–115).⁴⁹ Insgesamt ist anhand der genannten Beiträge ersichtlich, dass das von Koch offerierte Bild von Ideologie und Ästhetik den gesamten Band durchzieht, aber gleichzeitig der Versuch unternommen wird, Positionen der Rezeptionsästhetik darin einzubetten. Somit ist einerseits Czechs (2007, S. 188–189) Fazit beizupflichten, andererseits ist auch Jonas zuzustimmen, wenn er eine differenzierte Analyse der vorherrschenden Position einfordert. Jonas arbeitet nämlich jüngst in seinem aufschlussreichen Beitrag unterschiedliche Strömungen zum Umgang mit Literatur heraus, die bis zum Ende der DDR in unterschiedlicher Intensität fortwirkten (vgl. Jonas 2018, S. 110–114; Czech 2007, S. 176–179); dabei sieht er in der Konferenz *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend* von 1979 einen Kumulationspunkt, an dem die unterschiedlichen Positionen öffentlich wirksam aufeinandertrafen. Da Jonas die Konferenz kenntnisreich in die historischen Zusammenhänge einordnet, sei daher hier nur auf eines hingewiesen, nämlich dass Bütow, auf der Konferenz referierend, im Grunde an den Zielen des Literaturunterrichts (1973/77) festhält und anhand zahlreicher Beispiele die persönlichkeitsbildenden *Potenzen* literarischer Werke illustriert. Auffällig ist insbesondere, dass sich sein Duktus zu ändern scheint, denn Bütow (1979a) hält zwar an der aufgezeigten Einheit fest, betont aber zunehmend die individuelle Seite des Rezeptionsprozesses im Sinne einer *schöpferischen Literaturaneignung*, wengleich sein Vorredner Hans Koch (1979) insbesondere die erzieherischen Potenzen der Literatur noch stärker hervorhebt. Es ist mit Jonas also vielmehr davon auszugehen, dass das Verhältnis von Ideologie und Anforderungen des Literaturunterrichts unterschiedlichen Tendenzen unterlag und es stets genau

⁴⁹ Jarmatz (1988) greift das Thema im *Deutschunterricht* wieder auf. Dabei wiederholt er seine Position, dass Werte persönlichkeitsbildend seien und Handlungsräume eröffneten, und führt dabei eine Diskussion fort, die Mitte der 1980er Jahre in dieser Fachzeitschrift geführt wurde und auf die hier zumindest hingewiesen sei.

Zur Diskussion: Zumeist melden sich WissenschaftlerInnen und - was besonders ist - FachberaterInnen zu Wort; die Isotopie der Beiträge ist darin erkennbar, dass sie, auf die Einführung der neuen Lehrpläne reagierend, die Frage der persönlichkeitsbildenden Funktionen von Werten beim Umgang mit Literatur diskutieren und dabei auf die Notwendigkeit qualitativer Unterrichtsgestaltung verweisen; häufig rekurren die AutorInnen auf ihre Erfahrungen in der Praxis, ein Umstand der umso gewichtiger aufgrund der berufsbezogenen Funktion der FachberaterInnenstätigkeit zu sein scheint (vgl. Urban 1984; Niedermeier 1984; Mahlow 1984; Dittmann 1984; Leder 1985; Werten im Literaturunterricht 1985; Völkerling 1985).

zu untersuchen gilt, welche Blickrichtung die vorherrschende war und – wie die Exempla Bütow und Koch zeigten – wessen Position zu welchem Zeitpunkt zur Grundlage gewählt war. Davon abgesehen, welche Position aber voranstand, ist als ein weiterer wesentlicher Punkt zu konstatieren, dass Literaturunterricht auf eine systematische *Könnensentwicklung* ausgerichtet wurde. Dies zeigt sich z.B. in den 1970er Jahren v.a. an den Forderungen im Methodikhandbuch (1979b) und wird gleichermaßen in den 1980er Jahren deutlich hervorgehoben (vgl. Bütow 1985a, 1985b; Bütow et al. 1986). Denn ganz gleich, ob eher die ideologische Bewusstseinsbildung oder das ästhetische Genussempfinden voranstand, sollten Schüler*innen im Unterricht literaturhistorische, -theoretische Grundlagen erlangen, damit Literaturaneignung überhaupt möglich würde:

„Kenntnisse und Fähigkeiten bilden in ihrer *Systematisierung* die Grundlage für die Entwicklung sozialistischer *Überzeugungen* und *Charaktereigenschaften*. Dies wirkt wiederum in spezifischer Weise auf Wissen und Können zurück. Wissenszuwachs und Erfahrungsgewinn durch Literatur bedeuten in dieser Sicht also vor allem Wert- und Handlungsorientierung durch Aneignung der ästhetischen Ideale der Arbeiterklasse. Aneignung der Literatur und des von ihr abgebildeten Lebens heißt für den Leser also nicht nur einfaches Kennenlernen, sondern – speziell in der sozialistischen Gesellschaft – In-Übereinstimmung-Setzen als echtes Identifizieren mit sozialistischen Anschauungen und Verhaltensweisen (nicht nur im engeren Sinne mit einer Figur). Damit ist Aneignung der Literatur höchst erziehungsintensiv und fähigkeitsbildend.“ (Bütow 1979b, S. 35 (Hervorhebung im Original))

Zwar spricht Bütow nicht mehr von der Erziehung zum *Staatsbürger* (vgl. Bütow 1973, S. 324), jedoch zielt er auf die bewusstseinsbildenden Prozesse, in deren Folge Literatur zum *Identifizieren* mit dem Sozialismus anregen soll. In der Wechselbeziehung von Erziehung und Bildung erhalten Wissen und Können auch im Literaturunterricht ihren festen Platz, um die Grundlage von Überzeugungen zu bilden. Hier klingen die später von Neuner pointierte Triade sowie die besondere Stellung der *Wertorientierungen* sowie *politischen Grundhaltungen* (vgl. Neuner 1968b, 1969) an, die Neuner/Kirchhöfer (1988a, S. 244) ebenso in der Zeitschrift *Deutschunterricht* veröffentlichten. Verschwiegen werden darf allerdings auch nicht, dass parallel dazu die neu erschienene *Erläuterung des Lehrplanes Literatur* von Bütow/Scholz eine „Weiterentwicklung“ dahingehend konstatiert, dass infolge der Untersuchungen (1986) die ideologische Seite im Erziehungs- und Bildungsprozess nicht überzogen werden dürfe, ohne deswegen die *erzieherischen Potenzen* sowie intendierten *Wertorientierungen* und insgesamt die „Einheit des Ideologischen und Ästhetischen“ (Bütow/Scholz 1988, S. 7) ad acta zu legen.

Insofern ertönte immer wieder die Forderung eines hervorragenden literaturwissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens der Lehrpersonen sowie deren parteilichen Standpunktes. So sehen schon in den 1960er Jahren z.B. Hujer/Marnette/Schmidt (1966, S. 23–24) die Notwendigkeit, auch Konsequenzen für die Lehrerbildung zu ziehen, denn sie benötigen entsprechendes Fachwissen, um die Lehrplanausrichtung in der Praxis umsetzen zu können. Diesen Schluss und die damit verbundene Forderung nach „methodische[r] Meisterschaft“ (Sallmon 1980, S. 23) der Lehrperson wird Anfang der 1980er Jahre von Heinz Sallmon eindringlich wiederholt, als er die Konferenz *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung* 1979 und in diesem Zusammenhang Bütows Referat auswertet; und nicht zuletzt

erkennt auch Hans Koch das Erfordernis, die Lehrerbildung zu forcieren: „Nötig für die Qualifikation des pädagogisch gelenkten Umgangs mit Literatur ist auch die Hebung des weltanschaulich-ideologischen Niveaus der ‚Literaturmittler‘“ (Koch 1986, S. 21). Eine moderatere Position nehmen Bütow/Jonas ein. Sie halten „[b]egründete parteiiche Standpunkte“ der Lehrperson vonnöten, sehen es aber nicht als Grundlage zur Überformung, sondern als Möglichkeit, „Impulse für den Diskussionspartner“, d.h. die Schüler*innen, zu bieten; insofern sehen sie einen Bedarf, „pädagogisches und fachliches Können“ der Lehrer*innen auszubilden (Bütow/Jonas 1986, S. 365).

Jonas‘ Metapher aufgreifend, bildet das abschließende Referat der Bildungsministerin Honecker den Schnittpunkt in diesem Kaleidoskop. Denn sie unterstreicht die Bausteinfunktion des Literaturunterrichts mit seiner bewusstseinsbildenden Funktion, appelliert aber gleichermaßen, das didaktisch-methodische Niveau zu verbessern:

„Dazu meldet sich auch die Bildungsministerin, Margot Honecker zu Wort, indem sie die Konferenz „in das Bemühen aller Lehrer um eine höhere Qualität ihres Unterrichts, in die breite Bewegung des schöpferischen Suchens nach effektiveren Wegen, wirksameren Methoden der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Unterricht [...]“ (Honecker 1979b, S. 162)

Hier knüpfen die Ausführungen zum Literaturunterricht an den allgemeineren Vorstellungen und Postulaten der Pädagogik und Didaktik an. Um Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen, erkannte man, dass *höhere Qualität* und *effektivere Wege* vonnöten seien. Diese Notwendigkeit, Lehrerhandeln zu optimieren und Unterrichtsqualität zu erhöhen, benannte Honecker (1973, S. 24–29) auch schon Jahre vorher auf der Direktorenkonferenz.

Infolge dieser Überlegungen, die sich seit den 1960er Jahren entwickelten, ergaben sich anscheinend drei Schlussfolgerungen. Erstens wurden ideologische Hypertrophierungen als nachteilig bewertet, weshalb auf die fachspezifischen Inhalte und deren Möglichkeiten ideologischer Wertungsprozesse geachtet werden sollte; aus diesem Grunde erschien es vonnöten, die jeweilige Bausteinfunktion jedes Faches zu konkretisieren. Wie sich zeigte, ist die Konsequenz für den Literaturunterricht nicht aus den Überlegungen zum Ideologiebegriff abzuleiten, weil es unterschiedliche, sich überlagernde Strömungen gab. Allerdings wurden diese von ideologischen Grundpositionen gerahmt. Zweitens erhielt die konkrete Gestaltung des Unterrichtsprozesses eine imminente wichtige Bedeutung (vgl. Klein 1967, S. 410), sodass Überlegungen nötig waren, wie eine *Triade* umgesetzt werden könnte. Um die Unterrichtsgestaltung zu verbessern, rückte schließlich drittens ins Bewusstsein, dass sowohl Aus- als auch Weiterbildung der Lehrer*innen (vgl. Kap. 3.2.3 und 4) forciert werden müsse. So akzentuiert zum Beispiel wie Neuner (1982, S. 108) auch Flura Lompscher (1967, S. 495–496) die Notwendigkeit, ideologische *Potenzen* nicht nachträglich *hineinzudeuteln*, sondern sie aus dem Stoffgefüge heraus abzuleiten, eine Aufgabe, die v.a. der jeweiligen Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen obliege. Daher drängt Helmut Klein zur selben Zeit auf eine „genaue und überlegte *langfristige Planung*“ (Klein 1967, S. 415) des Unterrichts, damit solche Potenzen überhaupt erst wirksam werden könnten. Dementsprechend fordern König/Leutert/Meixner (1988d, S. 374–375) von jeder Lehrperson sowohl *Lehrplanverständnis* als auch

eine gute, an den Schüler*innen orientierte Planung des Unterrichtes. Darin sieht auch Drefenstedt eine wesentliche Voraussetzung, um die Unterrichtsqualität zu verbessern und letztlich den Bausteincharakter eines jeden Faches zu erfüllen:

„Er [der Unterrichtsprozess] wird vor allem bestimmt durch die Dialektik *von erfolgreichem Lernen und einem ganz bestimmten (Teil-)Fortschritt in der Persönlichkeitsentwicklung jedes Schülers.*“ (Drefenstedt 1987b, S. 66 (Hervorhebung im Original))

Für den Literaturunterricht deklinierte z.B. Liesel Rumland nach der Lehrplanneuerung Anfang der 1980er Jahre, welche Aufgaben den Lehrer*innen bevorstünden, um erfolgreich die Bausteinfunktion dieses Fachbereiches bei der Persönlichkeitsentwicklung zu erfüllen. Markant ist v.a., dass sie ideologische Zielstellungen und qualitativen Unterricht verbindet und eine gelingende Verknüpfung nur in der strukturierten Planung und Umsetzung des Unterrichts erkennt. Es sei nötig, dabei intensiv zu überlegen,

„worin die besondere, nur durch das jeweilige künstlerische Werk zu erreichende Wirkung für die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers besteht und wie der künstlerische Gehalt des betreffenden Werkes für die Ausprägung ästhetischer Wertbeziehungen der Schüler im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse wirksam gemacht werden kann;

welche Tätigkeiten der Schüler, welche Arbeitsprozesse zu organisieren sind und wie diese Aktivitäten der Schüler jeweils auf das Wesentliche (Schlüsselstellen, prägnanter Punkt) des ideell-ästhetischen Gehalts der Werke zu richten sind;

was an Wissen, Einsichten und Fähigkeiten in diesem Prozeß zu entwickeln ist.“ (Rumland 1983, S. 364)

Rumlands Punkte quellten zwar als Reaktion auf die neuen Lehrpläne, doch galten diese Überlegungen, wie der ideologische Impetus im Deutsch- bzw. Literaturunterricht bestmöglich unterrichtsmethodisch umzusetzen sei, offenbar nicht erst für die 1980er Jahre (vgl. Literaturunterricht 7. Klasse 1968, S. 12). Es kann im Grunde auch nicht verwundern, dass die Erziehungs- und Bildungsziele in der DDR auch ihre *Konsequenzen* auf die Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts hatten – anders gesagt: Obschon diese Ausführungen nur exemplarisch erfolgten, lässt sich dennoch ableiten, dass jedweden Ansprüchen an Erziehungs- und Bildungsergebnissen auch Forderungen an unterrichtliches Handeln folgten. Demzufolge erscheint es unumgänglich, ebenso die Frage nach den Vorstellungen zur Unterrichtsqualität in der DDR zu stellen.

3.1.3 Ideologie – Vorannahmen über und Fragen an Pädagogische Lesungen

Die Kapitel 3.1.1 und 3.1.2 zeigten, dass es eine Diskrepanz gibt, welches Ideologieverständnis in und außerhalb der DDR vorherrscht/e. Auf die im ersten Unterkapitel untersuchten Arbeiten bezogen, lässt sich konstatieren, dass es Schwierigkeit bereitet, Ideologie theoretisch zu fassen. Größtenteils wird sie, vom *Grundriß* des Bremer Kollektivs abgesehen, mit *falschem Bewusstsein* gleichgesetzt, ein Begriffsverständnis, das zumeist der hier nicht behandelten Frankfurter Schule entstammt. Auf dieser Grundlage werden der Ideologie verschiedene Funktionen zugesprochen, die von der Verschleierung gesellschaftlicher Zustände bis

hin zu differenzierten Funktionszuschreibungen wie Legitimierung von Herrschaft oder Mobilisierung der unterhalb derselben lebenden Individuen reichen. Daher konzentrieren sich die o.g. bildungsgeschichtlichen Arbeiten schwerpunktmäßig auf die Frage, inwiefern im Bereich der Erziehung und Bildung Elemente der Politisierung, Indoktrination und Ideologisierung vorzufinden sind und in welchem Maß diese Erscheinungen auf Wissenschaft, Individuen der Gesellschaft und insbesondere auf die Schulebene einwirken sollten. Konsens scheint dabei zu sein, zum einen die Wirkungen des intendierten staatlichen Erziehungsanspruchs, d.h. die vorhandene Identifikation, akribisch zu untersuchen, ohne bereits im Vorfeld anzunehmen, dass Erziehungsziel und -ergebnis adäquat seien; zum anderen folgt daraus, das in der DDR vorgegebene Freund-Feind-Schema nicht zu adaptieren, indem – wie Ballestrem (1999, S. 242–243) pointiert anmerkt – schlichtweg nach *Parteigänger und Dissident* gesucht werde, sondern vielmehr nach dem speziellen Umgang in der alltäglichen oder beruflichen Praxis.

Des Weiteren geht aus Kapitel 3.1.2.1 hervor, dass in der DDR auf das eigene politisch-gesellschaftliche System ein positiver Ideologiebegriff Anwendung fand. Dieses Verständnis bildete ein ideologisches Gerüst, das allen gesellschaftlichen Ebenen einen Rahmen bieten und somit auch die Mesoebene Schule sowie Mikroebene Deutsch-/Unterricht erfassen sollte (vgl. Kap. 3.1.2.2). Wie in der Praxis darauf reagiert wurde, konnten die genannten Kapitel nicht aufzeigen, denn es standen hauptsächlich die in der DDR-Fachliteratur formulierten intendierten ideologisch-bewusstseinsbildenden Zielsetzungen im Vordergrund. Wenn insbesondere für den Kontext Schule ein frappierender Impetus, sozialistische Ideologie zu vermitteln und sozialistische Persönlichkeiten herauszubilden, erkennbar wird, gilt es nun, die Pädagogischen Lesungen dahingehend zu untersuchen, wie sie auf diese Ansprüche reagierten. Nicht im Vorhinein anzunehmen, dass Lesungen die Vorgaben umsetzten, ist spätestens mit Friedrichs (2006) Ergebnissen über den Umgang mit Lehrplänen geboten. Wenn also der Stellvertreter des Ministers für Volksbildung, Ernst Machacek, zur Eröffnung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen 1973 die nachfolgende Forderung politisch-ideologischer Arbeit stellt, muss auch geschaut werden, ob und in welchem Ausmaß die Lesungen eines Faches dem nachzukommen suchten:

„Politische Einstellung und Haltung entwickeln sich natürlich nicht ohne Widersprüche. Die Jugend hat viele Fragen, die aus den veränderten Bedingungen des Klassenkampfes, vor allem aus der oft komplizierten Situation der ideologischen Auseinandersetzung mit dem Gegner, erwachsen. Diese Tatsache, in Verbindung mit der gewachsenen politischen Reife der jungen Generation, stellt hohe Anforderungen an die gesamte ideologische Arbeit.“ (BArch, DR/2/29826, STM Machacek September 1973, S. 6)

Die Inhalte der letzten beiden Unterkapitel bieten dabei eine Folie, mit deren Hilfe gezielt nach entsprechenden Bestrebungen gesucht und diese sichtbar gemacht werden können. Ein Vorteil dieser umfangreicheren Darstellung liegt darin, dass bei der inneren Quellenkritik nicht nur konstatiert wird, ob z.B. auf offizielle Dokumente, Protokolle der Parteitage oder Pädagogische Kongresse rekurriert wird, sondern unterschieden werden kann, ob nur zu Beginn einer Lesung sog. Lippenbekenntnisse verlautbart werden oder die Lesungen von dem

ideologischen Rahmen durchzogen sind und sich konsequent an ihm orientieren. Als Evidenzen können sowohl Bezüge zur marxistisch-leninistischen Philosophie als auch formulierte erzieherische Ziele fungieren, für deren Erreichung eine Lesung z.B. die Mittel und Wege skizziert. Ebenso können die im Unterricht behandelten Stoffe unter ideologischen Aspekten ausgewählt und im Sinne des Sozialismus ausgelegt werden. Orientierungspunkte bieten u.a. Neuners *politische Grundsätze* oder die Analyseschritte von Militzer. Hierzu liefern Schlagwörter entsprechende Indizien und ermöglichen, eine Verwendung von Fahnen- oder Stigmawörtern kenntlich werden zu lassen. Auch wenn das Fach Deutsche Sprache nicht betrachtet wird, kann hier zumindest darauf hingewiesen werden, dass es eine interessante Aufgabe ist, anhand der Lesungen zum Sprachunterricht zu untersuchen, inwieweit z.B. der Gebrauch von Wörtern und Sprache in der DDR thematisiert wurde oder ob Unterricht zum Sprachgebrauch lediglich dazu diente, negativ konnotierte Wörter zu *entlarven* (vgl. Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR 1988). Bei den Lesungen zum Literaturunterricht ist ein Lernbereich wie *Sprache untersuchen* nicht zu erwarten. Stattdessen können aber z.B. Schwerpunkte bei der Textauswahl oder Attribuierungen bei Figurenkonstellationen auf eine Zuordnung im Sinne des Freund-Feind-Schemas hinweisen. Hier geht es also nicht darum zu schauen, wie ein Lernbereich angelegt war, sondern darum, wie der Einsatz ideologisch besetzter Wörter im Umgang mit Literatur erfolgte. So ist die Frage der Überlieferung (vgl. Hübner 2021) insofern fortzusetzen, als untersucht werden kann, inwiefern Lesungen ebendiese ideologischen Ansprüche aufgriffen und sie deshalb einem bestimmten, einer *Invocatio* ähnlichem Schema folgten, weil sie sonst gar nicht zugelassen worden wären, dem Eingangsabsatz im Fließtext allerdings keine Bedeutung mehr beimaßen; oder ob die Lesungen die ermittelten Kriterien spiegeln. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, ob die Lesungen Auftragswerke darstellten oder welche Intentionen der Autor*innen zu erkennen sind. Was über die Autor*innen in Erfahrung gebracht werden kann, wird in dieser Arbeit den schriftlichen Quellen größtenteils induktiv entnommen. Bewusst wird in Kauf genommen, dass nicht jede Lesung die biographischen Daten wie Funktion, Fächerkombination oder Alter der/des Autor*in tradiert. Methodisch wird also z.B. von *Zeitzeug*innen*-Interviews Abstand genommen, aber nicht, weil sie nicht fruchtbar sein könnten, sondern weil Interviewleitfäden erst gezielt erarbeitet werden sollten, sobald sich Umriss eines Gesamtbildes über Pädagogische Lesungen ergeben haben; andernfalls besteht z.B. die Schwierigkeit, ggf. einander ausschließende Aussagen verschiedener Interviewpartner*innen einzuordnen und zu beurteilen. Hier soll folglich eine gewisse Vorarbeit geleistet werden, an der die vielen individuellen Details steckbriefartig zu einer Collage zusammengeführt werden können. Nichtsdestoweniger werden die ausgewählten Lesungen danach zu untersuchen sein, welche Daten sie über den/die Urheber*in preisgeben. Denn sollten z.B. vermehrt Fächerkombinationen wie Deutsch/Geschichte oder Deutsch/Staatsbürgerkunde vertreten sein, wird vermutlich auch der Unterricht entsprechende Verbindungslinien knüpfen. Derartige Auffälligkeiten können, müssen aber nicht auftauchen. Daher scheint es sinnvoll, als erstes zu untersuchen, was die überlieferten Texte als Pädagogische Lesungen charakterisiert (vgl. Kap. 4.1.2). Dabei können auch etwaige Spielräume in den Lesungen untersucht werden. Sie könnten sich z.B. darin äußern, dass Lehrpläne entweder strikt als Ausgangspunkt

genommen werden oder Lesungen Stoffe nicht lehrplankonform behandeln. In diesem Kontext wird zudem die Frage nach der/n Funktion/en der Pädagogischen Lesungen gestreift. Zugespitzt formuliert, konnten sie Einblicke gewähren, ob Lehrer*innen Lehrpläne *richtig* umsetzen, d.h. ob sie dem ideologischen Rahmen entsprachen. Hier sind – bewusst wird weiterhin die Komplexität des Gegenstandes vereinfacht – die vorherigen Fragen hinzuzunehmen: Stellten sie keine Auftragswerke dar, dienten Lesungen womöglich einerseits dazu, das *Handlungsbewusstsein* der Lehrer*innen zu manifestieren und zu erkennen, wo ggf. in der Aus- und Weiterbildung nachjustiert werden musste. So betonen z.B. der Stellvertreter des Ministers Machacek und Gerda Sindermann, stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, dass jeder Lehrer Zeit zum Selbststudium benötige und sein ideologisches Wissen erweitern müsse:

„Noch besser als bisher muß es dabei [in der Weiterbildung] gelingen, die diesen Fragen zugrunde liegenden ideologisch-theoretischen Grundlagen und Zusammenhänge wissenschaftlich durchzuarbeiten. Wenn wir auf diese Weise das theoretische Niveau jedes Lehrers erhöhen, helfen wir ihnen am besten in ihrer täglichen Arbeit und auf lange Sicht.“
(Machacek/Sindermann 1973, S. 3)

In diesem Sinne konnten, so die Annahme, Pädagogische Lesungen also nicht nur besondere erzieherische Möglichkeiten veröffentlichen, die ebendieses ideologische Bewusstsein bei Schülerinnen und Schülern erzeugen sollten, sondern auch das Selbststudium auf diesem Gebiet anregen. Folglich waren in dieser Hinsicht Pädagogische Lesungen u.a. ein Mittel zur Herrschaftsstabilisierung innerhalb des Bereichs der Bildung und Erziehung. Warum im Vorfeld – was dennoch zu untersuchen ist – nicht angenommen wird, dass es Auftragswerke waren, liegt zunächst darin begründet, dass es bedeuten würde, in der DDR hätte man tausende Auftragswerke erteilt, die insofern keinen Mehrwert lieferten, als doch bekannt gewesen ist, was die möglichen Auftraggeber, d.h. die Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung sowie das Ministerium für Volksbildung, für eine ideologische Linie verlangten. Dann wären auch Auswertungsberichte bzw. Einschätzungen der Zentralen Tage unnötig gewesen (vgl. Hübner 2021, S. 67–129), weil man doch sonst das Ergebnis gekannt hätte; zumal es fraglich wäre, weshalb man neben den Unterrichtshilfen (vgl. Kap. 1.2) noch ein weiteres System hätte installieren sollen, das die Umsetzung der Lehrpläne zu demonstrieren vermochte. Zudem wäre die Frage nach Spielräumen ad absurdum geführt. Dass sie aber zurecht gestellt wird, verdeutlicht beispielhaft erneut eine Aussage von Machacek bei der Eröffnung der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen 1971:

„Im Fach Deutsche Sprache und Literatur befassen sich die vorliegenden Beiträge mit ideologischen und methodischen Problemen des Deutschunterrichts und enthalten wertvolle Erkenntnisse zur wirkungsvollen und effektiven Realisierung des Deutschlehrplans.“

In Zukunft müssen wir uns noch stärker der Verwirklichung unserer Literaturkonzeption auf der Grundlage des Lehrplanwerkes zuwenden. Die Fragen der Einheit von Inhalt und Form im Literaturunterricht und der Erwerb solider Kenntnisse in der Literatur sollten dabei im Mittelpunkt stehen.“ (BArch, DR/2/25611, STM Machacek 1971, S. 12–13)

Inwieweit Machaceks Aussage eine Momentaufnahme darstellte oder es zu generalisieren ist, dass es sich um eine *Realisierung* der Lehrpläne handelte, muss die Analyse zeigen. Zunächst bleibt festzustellen, dass eine Lehrplanumsetzung nicht erst angesprochen werden bräuchte, wenn sie durch einen Auftrag festgesetzt wäre. Außerdem hätte Machacek dann keine Forcierung der *Verwirklichung* der *Literaturkonzeption* einfordern müssen. Schließlich wäre sie bei einem Auftrag einfach vorgegeben worden. Daher ist auch im letzten Satz ein empfehlendes Modalverb ‚sollten‘ statt eines imperativen Ausdrucks platziert.

Zudem verweist die Aussage des stellvertretenden Ministers auf ein weiteres Themenfeld. Bei den in Kapitel 3.1.1 angeführten Forschungsarbeiten wird die Tendenz sichtbar, im Bereich der Erziehung und Bildung in der DDR v.a. erzieherische Aspekte zu untersuchen. Infolge dieser Schwerpunktlegung wird das Primat im Grunde der Erziehung zugesprochen, da Bildungsinhalte selbst nur nach ihrem intendierten erzieherischen Zweck befragt werden. Dies überschattet a priori die Frage nach Innovationen innerhalb des Bildungssystems der DDR. Im ersten Teil der Aussage spricht Machacek (1971) allerdings von *ideologischen und methodischen Problemen*. Die Untersuchung erzieherischer Zielstellungen, wie sie z.B. in Lehrplänen formuliert wurden, ist demnach im Rahmen der Pädagogischen Lesungen – schließlich entstammt der Auszug einer Eröffnungsrede zu diesem Anlass – ebenso wichtig wie die der *methodischen Realisierung*. Es ergibt sich daraus die Frage, inwieweit Lesungen dazu dienen, die Unterrichtsqualität zu verbessern (vgl. BArch, DR/2/25629, STM Machacek [08.02.1967]). Um dies anhand ausgewählter Lesungen zu analysieren, ist es wiederum notwendig, auch das Verständnis über Unterrichtsqualität in der DDR zu klären (vgl. Kap. 3.2.3). Aus dem Kapitel 3.1.2 sticht dabei u.a. der Begriff des Schöpferturns heraus, dessen Verhältnis ebenfalls zu Ideologie und Unterrichtsqualität zu untersuchen ist (vgl. Kap. 3.2.3.3).

3.2 Unterrichtsqualität

Die eine Seite des aufgeworfenen Spannungsfeldes war Gegenstand vorherigen der beiden Kapitel, in denen zunächst aktuelle Annahmen sowie Diskurse und anschließend zeitgenössische Positionen der DDR betrachtet wurden. Dieses Vorgehen soll auch für die zweite Seite des Spannungsfeldes, der Unterrichtsqualität, beibehalten werden. Die unter dem Begriff Unterrichtsqualität angesprochene thematische Bandbreite ist immens. Manfred Lüders und Udo Rauin (2008, S. 720–721) sprechen sogar von einem kriegsähnlichen Zustand konkurrierender Paradigmen. Daher kann in diesem Rahmen auch nicht der Anspruch erhoben werden, alle Forschungsfelder anzusprechen. Neben dem aktuellen Forschungsüberblick von Wolfgang Einsiedler (2017) sei hier auch insbesondere der umfangreiche Überblick Sabine Gruehns (2000, S. 1–92) hervorgehoben, in welchem sie, von Modellen schulischen Lernens ausgehend, die bis zur Jahrtausendwende gängigen Paradigmen der Unterrichtsforschung vorstellt und diskutiert. Ihr Verdienst ist es, empirisch u.a. gezeigt zu haben, dass Unterrichtsqualität auch aus der Perspektive von Schüler*innen untersucht werden kann. Dieser methodische Ansatz etablierte sich in der Forschung (Grewé/Strietholt/Schwippert

2007; Göllner et al. 2016; Wegner/Lüdtke/Brunner 2018; Rahn et al. 2019), sei aber nur erwähnt, da er nicht für den Untersuchungsgegenstand Pädagogische Lesungen adäquat sein wird.

Wie sich zeigen wird, kursiert eine ausgesprochene Fülle an Untersuchungen. Dass der Untersuchungsgegenstand derartig breit gefächert ist, hat den Vorteil der Multiperspektivität. Problematischer erscheint dafür die Definition, welche grundsätzlich einen Gegenstand abgrenzen soll. Häufige Verwendung findet die Begriffsklärung nach Franz E. Weinert, Friedrich-Wilhelm Schrader und Andreas Helmke, welche *quality of instruction* definieren als „every stable pattern of instructional behavior which (as a whole or using single components) allow for substantive prediction and/or explanations of the achievement of educational goals by students“ (Weinert/Schrader/Helmke 1989, S. 899). Während hier das Verhalten bei der Instruktion in Abhängigkeit zu den Leistungen gesetzt wird, setzt Einsiedler auf eine weitere Bestimmung, indem er Unterrichtsqualität definiert als Konglomerat normativer und empirischer Merkmale:

„[Sie sei ein] Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als ‚Bedingungsseite‘ (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (‚Kriterienseite‘ oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist.“ (Einsiedler 2002)

Eine Systematik in die unterschiedlichen Untersuchungsansätze zu bringen, versuchten Marten Clausen, Kai Schnabel und Sabine Schröder. Als Ergebnis ihrer Studie, in der sie 22 Expert*innen insgesamt 87 Konstrukte sortieren ließen, um eine sog. Ähnlichkeitsmatrix zu erhalten, präsentieren sie mithilfe einer Clusteranalyse acht übergeordnete Cluster: „(1) Sozialorientierung, (2) Sozialklima, (3) Einstellungen und Lernhaltungen, (4) Didaktische Qualität, (5) Effizienz der Klassenführung, (6) Zeitnutzung, (7) Motivationsunterstützung und (8) Lehrerzentriertheit“ (Clausen/Schnabel/Schröder 2002, S. 258, zum Dendrogramm, S. 257). Diese Cluster spiegeln eine Reihe von Untersuchungsperspektiven wider. Ob des Facettenreichtums werden in der Literatur verhältnismäßig selten Definitionen geboten, schließlich begrenzen sich Studien zumeist auf einen bestimmten Bereich, sodass jeder Versuch einer Definition notwendigerweise Lücken aufweist, weil jede von ihnen die jeweils anderen mehr oder weniger ausblendet und das Definiendum nicht erfasst. Folglich ist das nachfolgende Kapitel noch weitaus mehr als das vorherige als ein *Annäherungsversuch* an verschiedene Perspektiven angelegt. Es wird keineswegs der Anspruch erhoben, den Forschungsstand gänzlich abzubilden, sondern das Ziel gesetzt, verschiedene, ausgewählte Seiten, welche in der zumeist deutschsprachigen Literatur diskutiert werden, zu beleuchten. Das *Angebots-Nutzungs-Modell* von Andreas Helmke (2017) und dessen *Erweiterung* von Helmut Fend (2019) sollen als Ausgangspunkte dienen. Diese Modelldarstellungen erscheinen m.E. als besonders geeignet, um einzelne in der Forschung behandelte Aspekte näher anzusprechen und gleichzeitig den einzelnen Perspektiven einen Rahmen zu geben. Zu erinnern ist hierbei an die Mahnung zur fruchtbringenden Unterrichtsforschung, Forschungsergebnisse

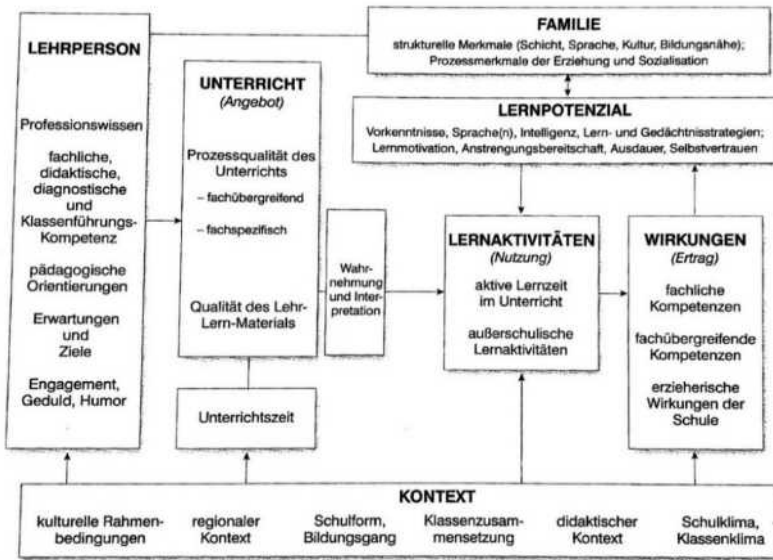
der Pädagogik, Pädagogischen Psychologie und Fachdidaktik interdisziplinär zu rezipieren und Ressourcen zu bündeln (vgl. Hasselhorn 2016).

3.2.1 Versuch einer Annäherung an aktuelle zentrale Vorstellungen

Internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA erschütterten in Deutschland die Vorstellungen einer Bildungsnation (vgl. Köller/Baumert/Bos 2002; Baumert et al. 2002). Der einsetzende Schock führte aber nicht zu einer Starre, sondern ließ die Frage nach der Qualität von Schule und Unterricht, d.h. *dem guten Unterricht*, laut werden und beförderte eine empirische Umorientierung (vgl. Köller 2008). Infolge dieser sog. empirischen Wende stehe, so Andreas Helmke (2002, S. 261), Schule unter einem Legitimationsdruck. Die vorrangige Input- verschob sich zur Outputorientierung. Dabei geht es schwerpunktmäßig um die messbaren Effekte und Wirkungen bei den Handlungsebenen *Schulsystem, Schule, Unterricht* und *Individuum* (vgl. Lüders/Rauin 2008, S. 729). Franz E. Weinert (2002a, S. 353) unterscheidet dieselben Ebenen, fügt aber noch die der *Schulformen* hinzu und akzentuiert die Unterrichtsebene als Ebene der *Erziehung und Unterricht in Schulklassen*. Wissenschaftliche Disziplinen setzen unterschiedlich an den Ebenen an, bieten jeweils verschiedene Antworten und produzieren dabei neue Fragestellungen. In der Allgemeinen Didaktik sind eher Unterrichtsmodelle zu finden, die den ganzheitlichen Lehr-Lern-Prozess analysieren und im Grunde normative Vorstellungen proklamieren (vgl. Lüders 2014, S. 832–834; einen Überblick über zentrale Modelle bietet: Jank/Meyer 2019; Spendrin et al. 2018). Daniel Scholl (2011) differenziert sie nach ihren jeweiligen Perspektiven, wonach sie Unterricht entweder in *sachlicher, zeitlicher* oder *sozialer Ordnung* strukturieren würden. Im Unterschied dazu blickt die empirische Unterrichtsforschung auf sog. Qualitätsdimensionen und analysiert, welche Variablen welche Wirkungen auf Lernergebnisse haben (vgl. Helmke 2017, S. 25). Hier ist das bekannte, viel rezipierte *Angebots-Nutzungs-Modell* einzuordnen (vgl. Helmke 2017, S. 71, 2007; Helmke et al. 2007; Helmke 2014).

Auch wenn dieses Modell Kontextmerkmale nicht ausschließt, bezieht es sich primär auf die Handlungsebene Unterricht. *Angebot* subsummiert allgemein alle die Lernaktivität anregenden bzw. initiiierende Handlungsweisen sowie zur Verfügung gestellten Materialien des Lehrers. Wie auch immer SuS auf dieses lehrerseitige Angebot reagieren, bieten sie nach Helmke wiederum selbst eine Art Angebot, das Lehrpersonen zur inhaltlichen und methodischen Reflexion anregen könne (vgl. Helmke 2007, S. 3; hier verweist er dezidiert auf Helmut Fends Begriff der Ko-Konstruktion: Helmke 2017, S. 74, 76). *Nutzung* fasst nach Helmke den schülerseitigen aktiven Umgang mit dem Angebot, wobei er sog. Mediationsprozesse, *Wahrnehmung und Interpretation*, dazwischengeschaltet sieht, welche ihrerseits von dem individuellen Lernpotenzial und den jeweils im Vordergrund stehende Kontextbedingungen abhängen. Unterrichtsqualität besteht demnach in dem Zusammenspiel von Angebot und Nutzung, wobei hierbei auch der Unterrichtszeit eine wesentliche Rolle zugestanden wird.

Abbildung 5: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2017)



Bekannt in der Bildungs- und Unterrichtsforschung wurde hierzu das Modell von John B. Carroll (1963). Für ihn ergibt sich der Grad des Lernerfolgs aus den fünf Variablen *benötigte Lernzeit* zur optimalen Aufgabenlösung (*aptitude*), *Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen* (*ability to understand instructions*), *Ausdauer* bei der *aktiven Lernzeit* (*perseverance*), im Unterricht zugestandene *Lerngelegenheit* bzw. *-zeit* (*opportunity to learn*) und die *Unterrichtsqualität* (*quality of instructions*). Letztere bestehe vor allem darin, den Lernprozess so vorzustrukturieren, dass jede/r Schüler*in dem Unterricht folge. Somit kann diese Qualität die genannte Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen, kompensieren. Je schlechter sie aber sei, desto mehr Lernzeit werde benötigt (vgl. Carroll 1989, 1973; zum Modell und seiner Weiterentwicklung bei Bloom 1976): Gruehn 2000, S. 5–16). In Helmkes Modell sind die Variablen der zugestandenen und benötigten Lernzeit also beim Angebot lehrer- und schülerseits bei der Nutzung berücksichtigt.

Ursprünglich geht das Angebots-Nutzungs-Modell auf Helmut Fend (1982) zurück. In seinem aktuellen Aufsatz stellt er einzelne Entwicklungsphasen dar und präsentiert eine *handlungs- und mehrebenentheoretische Erweiterung*:

Die Entwicklungsstufen des Modells auslassend (Fend 2019), ist hier die aktualisierte Fassung von Interesse. Fend situiert Unterricht immer noch im Feld zwischen Angebot und Nutzung, integriert ihn aber noch stärker in die o.g. Handlungsdimensionen, die Fend „Gestaltungsebenen“ (Fend 2019, S. 99) nennt.

Abbildung 6: Erweiterung des Angebots-Nutzungs-Modells nach Fend (2019)



Dazu erweitert er das Modell in *mehrebenentheoretischer* Hinsicht, indem er beim Angebot die makrostrukturelle *Systemebene*, die mesostrukturelle *schulische Institutionsebene* und die *unterrichtliche Mikroebene* weitaus stärker einbezieht. Nach Fends Verständnis können und müssen die Ebenen zwar je nach Fragestellung getrennt voneinander untersucht werden, doch sieht er eine gewisse Permeabilität:

„Dafür schien mir [Fend] der Begriff der ‚Rekontextualisierung‘ wichtig, da er eine systematische Verbindung der Ebenen indiziert. Jede Ebene handelt danach unter den Vorgaben einer übergeordneten und transformiert diese Vorgaben auf die Handlungsaufgaben der jeweiligen Ebene. Damit wird das institutionelle Angebots-Arrangement der Schule zu einem fein gewebenen, von Regeln und Prozeduren getragenen ‚institutionellen Zusammenhandeln‘. Allerdings ist hier immer auch ‚Varianz‘ enthalten.“ (Fend 2019, S. 100 (Hervorhebung im Original))

Interessanterweise differenziert er in der Modelldarstellung nicht direkt, schwerpunktmäßig wie Helmke zwischen lehrerseitigem Angebot und schülerseitiger Nutzung. Freilich wird die Seite der Lehrperson z.B. erkennbar durch die Nennung von *Kollegien*, *Klassenführung*, *Diagnosegenauigkeit* etc. und ebenso nennt er auf der „Seite der Nutzer“ (Fend 2019, S. 99) die SuS. Die rollengebundene Zuordnung verwischt bei den *Outcomes*. Dies hat den entschiedenen Vorteil, dass Helmkes *Wirkungen* im Modell nicht nur auf Schülerseite entstehen, sondern dessen Aussage über den *Input* der SuS dezidiert als Angebot bei der Lehrperson ankommt. So bindet Fends „Konzept der Kokonstruktion“ (Fend 2019, S. 98) Lehrperson und SuS, entsprechend ihren Voraussetzungen, Ansprüchen und Zielen etc., innerhalb von Angebot und Nutzung wechselseitig ein. Hier greift die zweite Seite der Erweiterung. Unter *handlungstheoretisch* fasst Fend die im Feld von Angebot und Nutzung involvierten Akteur*innen. Ko-Konstruktionen beziehen sich auf die interaktiven Lehr-Lern-Prozesse und befinden sich

innerhalb der mehrrebenentheoretischen Verortung. Hierbei geht Fend nicht nur von einer Momentaufnahme unterrichtlichen Handelns aus, das in einer bestimmten *Unterrichtszeit* stattfindet, sondern erweitert den Blick auf sich „oft über Jahre erstreckende Lernprozesse [...], in denen] Wissensstrukturen, Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen“ (Fend 2019, S. 97) aufgebaut würden. Diese kognitionskonstruktivistische Sicht auf Lehr-Lern-Prozesse findet ihre Entsprechung in Fends Annahme, dass Lernen einen aktiven Prozess darstelle, weshalb er den sog. Nürnberger Trichter ablehnt. Obwohl Helmke im Modell neben *fachlichen sowie fachübergreifenden Kompetenzen erzieherische Wirkungen* listet, hat es den Anschein, dass bei ihm die Kompetenzen im Vordergrund stehen. Fend hingegen scheint die Wirkungen *durch* Schule insofern zu relativieren, als er erzieherische Ziele ebenso als Angebot betrachtet und *fachliche wie überfachliche Lernergebnisse* festhält. Bei den Outcomes lässt er den Kompetenzbegriff beiseite. Dies weist darauf hin, dass Fend sowohl messbare wie auch nicht-messbare Ergebnisse gleichermaßen als *Erträge* versteht. Die aktive Lernzeit im Sinne Carrolls bildet auch bei Fend eine wesentliche Bedingung gelingenden Lernens. Carrolls fünf Variablen sind beim Angebot auf der Mikroebene integriert und bei der Nutzung begrifflich direkt erkennbar.

Von den beiden Modellen lässt sich ableiten, dass Unterrichtsqualität als das Ergebnis quantitativer wie qualitativer Angebote sowie deren Wahrnehmung und Nutzung zu definieren ist. Beide Modelle bieten in ihrer Zusammenschau den Vorteil, ältere und neuere oder aktualisierte Forschungsperspektiven gezielter einzuordnen. Sie offerieren verschiedene Ansatzpunkte für qualitative sowie quantitative Studien. Außerdem kann das Ausrufungszeichen abgelesen werden, im Blick zu behalten, in welchen Rahmenbedingungen und unter welchen Wechselbeziehungen sie zu betrachten sind, um nicht einzelne Facetten zu verabsolutieren. In diesem Sinne dienen sie als eine Art Replik normativer Vorstellungen, wobei diese deshalb nicht obsolet werden. Sie können vielmehr die von Terhart metaphorisierte Beziehung „zweier fremder Schwestern“ (Terhart 2010, S. 48) mit Konkordia erfüllen.

Ohne die Lehr-Lern-Forschung (LLF) allein innerhalb der Unterrichtsforschung verorten zu können, steht bei ihr zunächst menschliches Lernen und in der schulischen LLF weitaus mehr der Unterricht im Fokus. Die Unterrichtsebene ist auch hier als Mikroebene anzusehen.⁵⁰ Das Feld wird zuvorderst vom sog. Prozess-Produkt-Paradigma angeführt, wonach die Effektivität des Lehr-Lern-Prozesses im Vordergrund steht. Im Zentrum steht die Frage, welche Merkmale besonders Auswirkungen auf die Lernergebnisse der SuS haben. Da in der älteren Forschung mit Argusaugen nur auf relevante Faktoren geschaut wurde, kam bald u.a. die Kritik der Theorielosigkeit, Aneinanderreihung von Merkmalen und des Ausblendens der Interagierenden auf (vgl. Gräsel/Göbel 2015, S. 110). Nach Tina Seidel (Seidel 2014, S. 853) sei deswegen in den 1980er Jahren der Begriff Unterrichtsfaktor ersetzt worden durch den des Unterrichtsmerkmals, um Wechselbeziehungen mitzuerfassen. Helmke verweist hierbei auf die zentrale Unterscheidung zwischen der *prozess- und der produktorientierten Perspektive* (vgl.

⁵⁰ Zur Unterscheidung und Definition der LLF und empirischen Unterrichtsforschung (vgl. Lüders/Rauin 2008, S. 717; zur Unterscheidung der Mikro- und Makroebene, S. 729-730).

Helmke 2002, S. 264). Qualitativ *gut* bedeutet nach Helmke in der Prozessorientierung, Prinzipien bzw. Merkmale guten Unterrichts zu entsprechen; nach der Produktorientierung geht es hingegen um evidenzorientierte Effektivität, d.h. beispielsweise das Messen von Wirkungen, die man anhand des Leistungsstandes der SuS zu erheben versucht (vgl. Helmke 2017, S. 21–22). Hier ist z.B. die Schulqualitätsforschung einzuordnen, die hauptsächlich auf der Handlungsebene Schule Messungen erhebt, um von ihr aus Determinanten für Unterrichtsqualität zu ermitteln. Diese Arbeiten setzen demnach an der Makroperspektive an. Speziell dazu untersucht z.B. die Forschung zum Schul- und Unterrichtsklima v.a. mit ihrem Klima-Begriff die Beziehungen der beteiligten Akteur*innen (vgl. Überblick der angesprochenen Forschungsrichtungen: Ditton 2002; Ditton/Müller 2015; Bauer 2017). Dass aber Schulqualität nur indirekt Unterrichtsqualität bewirke und das Verhältnis hinsichtlich der Schülerleistungen vielmehr umgedreht betrachtet werden müsse, legt z.B. bereits Helmke (2002, S. 266 sowie zum Vorschlag, sich vom Klima-Begriff abzulassen, S. 75) dar. Er folgt Gruehns Vorschlag, den Klima-Begriff abzuschaffen, um sich der restlichen Unterrichtsforschung zu öffnen (zu ihrem Kritikcatalog: vgl. Gruehn 2000, S. 88–92, zur Ablehnung des Begriffs, S. 90). Diesen Befund stützen aktuell Sebastian Wurster und Tobias Feldhoff (2019) in ihrer Re-Analyse der *Drei-Länder-Studie von Fend (1982)* und kommen mittels Mehrebenenanalyse u.a. zu den Ergebnissen, dass sich (1) Schulen mehr voneinander unterscheiden würden als Schulformen, (2) die größte Varianz der Leistungen der Schüler*innen auf der Unterrichtsebene festzustellen sei; zuletzt (3) verweisen sie seitens der Schüler*innen auf sehr unterschiedliche Zufriedenheitsgrade mit dem Unterricht. Da der Einfluss der Schulebene auf die Leistungen im Unterricht empirisch gering ist, rückt sie Helmke in seinem Modell auch in die Peripherie der Kontextbedingungen, denn er fokussiert die Handlungsebene Unterricht. Dass das (indirekte) Merkmal Schule aber nicht wegzudenken ist, zeigt z.B. Fends Begriff der Rekontextualisierung. Die Institution Schule befindet sich in einer Mittelstellung zwischen qualitätssetzenden Bildungsstandards, Curricula etc. und der begrifflich allgemeingehaltenen Schul- und Unterrichtskultur. Letzteres rekurriert auf die vier von Hartmut Ditton und Andreas Müller (2015, S. 128) herausgearbeiteten Bereiche *Schulkultur, -management, Kooperation und Koordination* und *Personalpolitik*. Holger Gärtner (2016) untersucht hierzu die drei Schulmerkmale *Programme, Organisation* und *Personal* und deren Effekte auf die Unterrichtsmerkmale *Unterstützung des Wissenserwerbes, Motivierung* und *Klassenmanagement* und stellt die Tendenz fest, dass Unterrichtsqualitätsmerkmale nur im geringen Umfang direkt zu erkennen seien, aber schulinterne Qualitätsunterschiede bei höherer Ausprägung der Schulmerkmale weniger streuten. Marcus Pietsch et al. (2016) zeigen, dass dieser Einfluss v.a. bezüglich der Arbeitsatmosphäre und des Wohlbefindens der Lehrpersonen beträchtlich sei. Auch wenn die zuletzt genannte Studie den Einfluss auf Lehrerprofessionalität gering einschätzt, ist ihr mit den zuvor aufgeführten Arbeiten gemein, dass indirekte Effekte in puncto Fort- und Weiterbildung pädagogisches Wissen und Können befördern können. Die Bedeutung und direkte Relevanz von *Professionswissen* auf Unterrichtsqualität deuten sich wiederum in Helmkes Modell an, wo es eine extraordinary Position erhält. Bei Fend ist es unter *Lehrerkompetenzen* angedeutet. Was unter Professionalität zu verstehen ist, wird je nach Perspektive unterschiedlich akzentuiert, wie Helmkes Modell ansatzweise aufzeigt. Als übergeordnete Forschungsansätze sind nach

Terhart (2011, S. 206–210) der strukturtheoretische, kompetenzorientierte und der berufsbiographische Ansatz zu unterscheiden.

Beim strukturtheoretischen Professionsansatz geht es um die Rekonstruktion einer idealen professionellen Handlungsfähigkeit, wofür die Struktur des Handelns zwischen Lehrperson und SuS untersucht wird. Einzelne Varianten dieses Ansatzes beziehen sich auf Oevermann, entwickeln seine Überlegungen weiter oder distanzieren von ihnen, in denen er die Interaktion zwischen Lehrer*innen und SuS behelfsweise mit einem therapeutischen „Arbeitsbündnis“ vergleicht; Lehrerhandeln stelle demnach „Krisenbewältigung“ dar (Oevermann 2008, S. 63), mit dem Ziel, dem Kind zu helfen, autonom zu handeln. Professionelles Handeln erweise sich im sog. einzelfallspezifischen Fallwissen, das nur in der Praxis erwerbbar sei und durch Routineinventar in unbekanntem Situationen Handeln ermögliche, um letztlich im Lehrerberuf verankerte „Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (Terhart 2011, S. 206). Da der strukturtheoretische Ansatz breit gefächert ist, für die spätere Untersuchung der Pädagogischen Lesungen aber das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht untersucht wird, sei lediglich auf den Überblick von Werner Helsper (2014) verwiesen. Eine fruchttragende Schnittmenge zwischen diesem und dem kompetenzorientierten Ansatz offerieren Arno Combe und Fritz-Ulrich Kolbe (2008). Sie sehen Professionswissen gerade darin, sozialer Praxis zu entstammen und durch Reflexion entstanden zu sein. Ihr Plädoyer lautet daher, Fälle zu sammeln und Fallanalysen durchzuführen, um über Ähnlichkeitsvergleiche idealiter zu typischen Fällen zu gelangen. Im Bereich der Fachdidaktik Deutsch spricht sich aktuell Bremerich-Vos dafür aus, fallanalytische Arbeit während und nach der Studienzeit zu implementieren. Allerdings geht es ihm nicht um eine ideale Typenbildung oder eine Analyse von sog. Antinomien, wie sie Helsper vornimmt,⁵¹ sondern um „anhand von Fällen ‚geborgter Praxis‘ fallbasiertes Lernen“ (Bremerich-Vos 2019, S. 60) zu ermöglichen. Darauf, dass es zum einen sog. Inszenierungsmuster gibt, deren Verschiedenartigkeit limitiert sei, sie zum anderen durch Fallarbeit an Best-practice-Exempla untersucht werden könne, verweisen auch Baumert/Kunter (2013, S. 297–298). Generell könnte ein solches Vorgehen strukturtheoretische Analysen zur Lehrer-Schüler-Beziehung gezielter nach empirisch abgesicherten Unterrichtsmerkmalen fragen lassen, wie sie in Helmkes Modell im Fokus stehen, das eher dem nächsten Ansatz zuzuordnen ist.

In ihren Anfängen beleuchtete die Unterrichtsforschung v.a. die Persönlichkeit der Lehrperson (Persönlichkeits-Paradigma) und suchte nach bestimmten Charaktereigenschaften mit positiven Auswirkungen auf Lernerfolge, ohne aber Schüler*innenleistungen zu erheben (vgl. Gruehn 2000, S. 21–22; Helmke 2017, S. 46–47). Aktuell wird zwar nur auf geringe direkte Lernerfolgseffekte der SuS verwiesen, aber Aspekte wie Haltung zum Fach, Motivation und Enthusiasmus und selbstregulative Fähigkeiten beim Umgang mit beruflichen Stressfaktoren werden neuerdings als indirekt wirkende Größen auf Unterrichtsqualität erkannt (vgl. Mayr 2014; Lipowsky/Bleck 2019, S. 233–238; ob und inwieweit es

⁵¹ Schärfste Kritik am strukturtheoretischen Ansatz üben m.W. Baumert/Kunter (2013, S. 278–287).

Antezedenzen gibt, untersucht z.B. Foerster 2007) und in das sog. Experten-Paradigma integriert (vgl. Einsiedler 2017; Krauss et al. 2017, S. 14–15). Dass sie überhaupt in diversen Studien (vgl. Hascher 2014; zum Enthusiasmus: Holzberger/Philipp/Kunter 2016; Bleck 2019; zu subjektiven Theorien, Überzeugungen, Selbstwirksamkeit und Überzeugungen: Müller 2007; Reusser/Pauli 2014; Schwarzer/Wanrer 2014; Kastens 2009; Kunter 2014) erhoben und in Helmkes Modell einbezogen werden, steht im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert, mit dem er verschiedene Facetten anspricht:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002b, S. 27–28)

Weinerts Begriff scheint im besonderen Maße auf die Kompetenzentwicklung in der Schule zugeschnitten zu sein, wie zum einen seine Differenzierung in *Fach-, fachübergreifende* und *Handlungskompetenz* und zum anderen dessen Rezeption zeigt (vgl. Weinert 2002b, S. 28; Gniewosz 2015). In Helmkes Modell befinden sie sich auf der Ergebnisseite *Wirkungen*. Diese sind Ergebnis der Lernaktivitäten, welche wiederum von dem Angebot, z.B. der *Qualität des Lehrmaterials*, abhängen: Für die Planung und Durchführung von Unterricht fordert Meinert A. Meyer (2008) u.a., schüler*innenorientierte Niveaustufen bei der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung zu beachten. Anhand der Aufgaben und -stellungen spezifiziert Kurt Reusser (2014a) eine stufenförmige Entwicklungslinie und arbeitet für die fachliche Kompetenzentwicklung der SuS die grundlegende Bedeutung fachdidaktischen Wissens der Lehrperson heraus, welches sowohl beim Antizipieren notwendiger Denkschritte als auch besonders im Unterrichtsgeschehen durch lernunterstützende Maßnahmen, wie z.B. dem sog. Scaffolding oder den Lernprozess begleitende Fragen, eine Grundvoraussetzung darstelle. Mit einem Blick auf Weinerts weiten Kompetenzbegriff, der für *Individuen* definiert ist, wird in dieser Sichtweise wiederum die Lehrperson mit ihren Kompetenzen ins Zentrum gerückt, weil sie selbst Fachwissen und fachdidaktisches Wissen und Können benötigt, um z.B. das Verständnis fachlicher Grundeinsichten zu fördern und qualitativ gut zu unterrichten (vgl. Reusser 2014b, S. 334–337). Arbeiten zur professionellen Kompetenz haben gemein, Handlungswissen als „veränderbar und erlernbar“ (Voss et al. 2015, S. 207) anzunehmen. Als Grundannahme gilt wie beim strukturtheoretischen Ansatz, dass im Berufsalltag Wissen und Können situationsabhängig entsteht, wobei Handlungsfähigkeit durch die Ausbildung verschiedener Kompetenzbereiche gewährleistet wird. Daher wird in der Forschung zur *teacher quality* dem Professionswissen von Lehrpersonen größere Bedeutsamkeit zugesprochen. Die Annahme besteht grundsätzlich darin, dass kompetente Lehrpersonen qualitativ guten Unterricht planen und durchführen, weshalb m.E. Professionswissen bei Helmke auch an erster Stelle steht. Hierzu haben im deutschen Sprachraum Jürgen Baumert und Mareike Kunter ein *Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen* vorgelegt. Auf den Konsens verweisend, dass „deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen“ als „zentrale Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften“ anzusehen seien, gliedern sie *Professionswissen* in die Wissens- und Könnensbereiche *pädagogisches Wissen, fachdidaktisches* und *Fachwissen*,

Organisations- und Beratungswissen (Baumert/Kunter 2006, S. 481–482; ohne ein Modell vorzustellen, benennen Erich Ettlín und Eckhardt Fuchs inhaltlich ähnliche Komponenten: Ettlín/Fuchs 2007). Gerade für die ersten drei Bereiche, welche auf den Arbeiten von Lee S. Shulman (1986, 1987) basieren, ist hier auf Georg H. Neuweg (2014) zu verweisen, weil er eine bis dato aktuelle, vielzitierte Forschungsübersicht bietet.

Instrumente zur Erfassung von pädagogisch-psychologischem Wissen sowie deren Kriteriumsvalidität untersuchen Christian Brühweiler et al. Sie nähern sich dem Begriff, indem sie zwischen den Inhaltsbereichen *Klassenführung*, *Unterrichtsgestaltung*, *Lernen* und dem kognitiven Anforderungsniveau, für das sie die Stufen *Erinnern*, *Wiedererkennen von Gelerntem* und *Anwenden* unterscheiden (vgl. Brühweiler et al. 2017, S. 212–213). Reflexion als Niveaustufe wird ausgelassen. Diesem Versuch, pädagogisches Wissen konzeptuell zu erfassen, liegt die grundsätzliche Unterscheidung von *deklarativem (Was)*, *prozeduralem (Wie)* und *konditionalem Wissen (Wann und Warum)* zugrunde (vgl. Brühweiler et al. 2017, S. 211–212). Im Vergleich zu Baumert/Kunter (2006) erscheint die zuletzt genannte Wissensform noch besser auf die Handlungsweisen der Lehrperson im Unterricht abgestimmt zu sein, weil sie im Gegensatz zum strategischem Wissen nicht nur auf allgemeine Problemlösefähigkeit abzielt. Beide Beispiele bekunden allerdings die Schwierigkeit, sich den einzelnen Subfacetten empirisch anzunähern. Einen umfassenderen Überblick über Konzeptualisierungen pädagogischen Wissens präsentieren Voss et al. (2015, insb. S. 191–192) und füllen diesbezüglich das Modell der Handlungskompetenz von Baumert/Kunter (2006). Ihrer Bilanz nach sei pädagogisches Wissen erlernbar, fachunabhängig nötig und wichtig für das Wohlbefinden im Berufsalltag, da z.B. Wissen um effektive sowie störungspräventive Klassenführung, über Lehr-Lern-Methoden oder die Lehrer-Schüler*innen-Beziehung entlastend wirkten. Allerdings bemängeln sie u.a. eine fehlende begriffliche Einheitlichkeit und sehen ein Desiderat in der Wirkweise pädagogischen Wissens auf den Berufserfolg, genauer gesagt, in welchem Maß es zur Unterrichtsqualität beitrage (vgl. Voss et al. 2015, S. 210–212). Ersteres gehen sie an, indem sie, verschiedene Konzeptualisierungen überblickend, pädagogisches Wissen in folgende Inhaltsbereiche unterteilen: Als übergeordnete Bereiche legen sie „Lernen und Lernende“, „Umgang mit der Klasse als komplexem sozialen Gefüge“ und „Methodisches Repertoire“ fest (hier und die nachfolgend kursiv gesetzten Begriffe: Voss et al. 2015, 194). Diesem teilen sie einzelne Facetten zu. Dem ersten Bereich gehören *Lernprozesse*, Wissen um heterogene *Lernvoraussetzungen* und *-biographien* an; dem zweiten ordnen sie *Klassenführung* sowie *Strukturierung ihrer Prozesse* und *Interaktion* sowie *soziale Konflikte* zu; das Repertoire umfasse *Lehr-Lern-Methoden*, *-konzepte* und *lernzieladäquate Orchestrierung* und *generelle Prinzipien* von *Diagnostik und Evaluation*. Die Inhaltsbereiche ähneln denen von Brühweiler et al. Aber hier ist die Besonderheit hervorzuheben, dass sowohl Wissen, das überhaupt vorhanden sein muss und die Grundlage für zielgerichtetes Handeln ist, als auch Performanz, das eigentliche Handeln im Unterricht, verknüpft werden. Des Weiteren tauchen hier auch ansatzweise die von Baumert/Kunter genannten Bereiche des Organisations- und Beratungswissens auf. Dass pädagogisches Wissen zur Unterrichtsqualität, insbesondere durch Prävention von Unterrichtsstörungen, beiträgt, zeigten Voss et al. kurz zuvor. Jedoch gebe es keinen empirisch signifikanten Effekt in

Bezug auf die kognitive Aktivierung, für die wiederum fachdidaktisches Wissen vonnöten sei (vgl. Voss et al. 2014, S. 195). Nachteilig an der inhaltlichen Einteilung pädagogischen Wissens von Voss et al. ist, dass psychologische, pädagogische und didaktische Facetten vermischt bzw. ihre einzelnen Bereiche unscharf werden. Außerdem scheint es zu stark auf unterrichtliches Handeln zugeschnitten zu sein und daher institutionelle Rahmenbedingungen auszublenden. Aus diesem Grunde sei an dieser Stelle die Einteilung von Baumert/Kunter zitiert, in welcher sie folgende „Facetten generischen pädagogischen Wissens und Könnens“ auflisten:

„1. Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen

Erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht

Theorie der Institution

Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens und der Motivation

2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen

Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung

Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung

Unterrichtsmethoden im weiten Sinne

3. Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten

Inszenierungsmuster von Unterricht

Effektive Klassenführung (classroom management)

Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung

4. Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (Baumert/Kunter 2013, S. 295)

Mit dieser Nachjustierung des eigenen Modells zur professionellen Handlungskompetenz (2006) widersprechen Baumert/Kunter nicht der Vorstellung, pädagogisches Wissen fachübergreifend zu konzeptualisieren. Des Weiteren hat ihre Einteilung den Vorteil, auf den Begriff sozialer Konflikte zu verzichten, welcher selbst Hespers Antinomien und den strukturtheoretischen Ansatz andeutet. Der Begriff der Lernumgebung hingegen befindet sich nicht grundlos auch in Helmkes Modell, denn er ist empirisch untersucht und gehört, wie sich unten zeigen wird (vgl. S. 115ff.), neben der effektiven Klassenführung zu den Basisdimensionen von Unterrichtsqualität. Der größte Vorteil dieser Facettenunterteilung liegt in der Möglichkeit, an verschiedenen Aspekten die Forschung anzusetzen, ohne dass dies bedeuten muss, die jeweiligen anderen auszuklammern. So spiegeln diese Facetten verschiedene Aspekte der Mikroebene in Fends Modell.

Verbindendes Glied zwischen der Erforschung pädagogischen und fachdidaktischen Wissens bildet die Studie von König/Buchholtz/Dohmen (2015). Eine Mittelstellung nehmen sie also deshalb ein, weil sie wesentliche von Voss et al. (2015) genannte Aspekte

berücksichtigen, zugleich aber die Planungskompetenz der an der Stichprobe teilnehmenden Lehrpersonen zu rekonstruieren versuchen. Dabei untersuchen König et al. allerdings Adaptivität fachunabhängig. Aus dezidiert didaktischer Perspektive interessiert sie die Adaptivität von Aufgaben und -stellungen in Unterrichtsplanungen von Lehrkräften. Was Reusser (2014a) aus Sicht der Lernenden konzipiert, wird hier aus der der Lehrenden erforscht. Sie verstehen Aufgaben als wichtigstes Mittel, um Lernaktivitäten zu steuern, sodass ihnen bei der Unterrichtsplanung eine zentrale Rolle zukomme. Adaptivität heiße sodann, Aufgaben hinsichtlich der Unterrichtsziele, der Heterogenität der Lerngruppe und ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen gezielt anzupassen, um einerseits Motivationen einzubeziehen und andererseits herausfordernd zu wirken, ohne zu überfordern (vgl. König/Buchholtz/Dohmen 2015, S. 381). Sie resümieren u.a., dass Planungs- grundlegend für Handlungskompetenz im Unterricht sei, wobei erfahrene Lehrpersonen zum einen Geplantes situativ anpassten, zum anderen bereits ihre Planung besser auf die jeweilige Lerngruppe abstimmten (vgl. König/Buchholtz/Dohmen 2015, S. 396–397). Hierzu kann Gerlinde Lenske (2017) am Beispiel des Physikunterrichts zeigen, dass pädagogisches Wissen und insbesondere die Klassenführung als Mediatoren situative Motivationen bei den SuS bedingen. In einem aktuellen Aufsatz rücken König et al. einen Teil der Planungskompetenz, die Antizipation der kognitiven Lernvoraussetzungen, verstärkt in den Bereich fachdidaktischen Wissens (vgl. König et al. 2018, S. 614; im Vorfeld stellt das Forscherteam ihr Modell zur Planungskompetenz vor: König et al. 2017, S. 125). Die zentrale Frage dieser Studie ist, inwieweit sich pädagogisches und fachdidaktisches Wissen überhaupt empirisch trennen lassen. Anhand der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik können sie u.a. darlegen, dass beide Bereiche gerade in den ersten beiden Fächern durch Wissenstest unterschieden werden könnten. König ist zusammen mit Christiane Buchholtz und Dieter Dohmen m.W. einer der wenigen, der überhaupt dem Gegenstand Lehrberuf nicht nur über Fragebögen, Tests oder Videographie zu nähern bestrebt ist, sondern auch Unterrichtsplanungen angehender Lehrpersonen untersucht, wobei jedoch der Fokus auf der *didaktischen Adaptivität* und somit auf einer generischen, didaktischen Kompetenz liegt.⁵²

Fachdidaktisches Wissen wird auch heutzutage noch als Shulman'sches *Amalgam* zwischen fachlichem (*content knowledge*) und pädagogischem Wissen bezeichnet (vgl. Shulman 1987, S. 8; Neuweg 2014, S. 590; König et al. 2018, S. 612). Die fachdidaktische Dimension sei wiederum in zwei weitere zu unterteilen: den Wissens- und Könnensbereich, die o.g. Antizipationen bei der schülerorientierten Unterrichtsplanung sowie eine ebensolche -gestaltung zu leisten (*pedagogical content knowledge*), und denjenigen Bereich curricularen Wissens (*curricular knowledge*) in vertikaler, d.h. Wissen über (jahrgangsübergreifende) frühere und nachfolgende Stoffe und Inhalte, und horizontaler Hinsicht, d.h. Wissen über parallel in anderen Fächern

⁵² Dieses Ergebnis für die Fachdidaktik Deutsch fruchtbar zu machen, daran wird derzeit im Projekt PlanvoLLD gearbeitet. Aufbauend auf dem Modell von König et al. (2017), liegt als Zwischenstand die Auswertung der selbstberichteten Planungskompetenz von Referendar*innen vor. Allerdings geben die Forscher*innen an, die Beachtung der Lernvoraussetzungen zu betrachten, die Planungsstruktur sowie die fachliche Korrektheit werden hingegen ausgeklammert (vgl. Lammerding et al. 2019, S. 82).

stattfindende thematische Behandlungen (vgl. Shulman 1986, S. 9–10; Neuweg 2014, S. 590). Gerade die letzten beiden Facetten erscheinen vonnöten, um kognitive Leistungen der SuS überhaupt ansatzweise einzuschätzen und auf Vorwissen gezielt zurückzugreifen, um beispielweise Lernen und Übungsphasen kumulativ zu gestalten und Lernprozesse zu arrangieren, in denen Wissensstrukturen verknüpfen werden können (am Beispiel des Mathematikunterrichtes: vgl. Baumert et al. 2011, S. 13). Aus empirischer Sicht ist es besonders relevant, weil z.B. gerade kognitive Voraussetzungen und Feedbacks, mit welchen Lehrpersonen den Lernprozess der SuS reflektieren helfen, besonders signifikante Effekte aufweisen (vgl. Köller/Möller/Möller 2013, S. 22–30). Für beide Handlungen bedarf es entsprechenden Wissens und Könnens seitens der Lehrperson, und zwar fachlicher und fachdidaktischer Provenienz. Denn zum einen muss sie wesentliche Einsichten in die Fachinhalte haben, zum anderen den Lernprozess ziel- und schülerorientiert planen und begleiten.⁵³ Insofern ist das Kompetenzmodell professionellen Handelns auch in den COACTIV-(Nachfolge)Studie(n) angelegt und basiert auf dem vorgestellten Modell von Baumert/Kunter (2011, S. 15–16; 2011a, S. 32). Da die Untersuchung an die zweite PISA-Erhebung anschließen sollte, fokussiert COACTIV speziell den Mathematikunterricht. Hieran schließen sich jüngst die Untersuchungen im Rahmen von FALKO an, einem Projekt, in dem *fachspezifische Lehrerkompetenzen* in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik und Religion untersucht werden. Anders als bei COACTIV haben sie demzufolge die Kompetenzbereiche nicht auf ein Fach zugeschnitten, übernehmen aber sonst die Bereiche und Facetten. Den Kompetenzbereich Fachwissen ordnen sie die -facette „Vertieftes Hintergrundwissen über das Schulcurriculum“ zu und unterteilen die des fachdidaktischen Wissens in die Facetten „Wissen über typische Schüler-schwierigkeiten und -fehler“, „Wissen über Erklären und Repräsentieren von Inhalten“ und „Wissen über das Potenzial von Lernmaterialien“ (Krauss et al. 2017, S. 19, 27–28). In dieser Hinsicht stellt sich in der Unterrichtsforschung zum Professionswissen die Frage, welcher Wissens- und Könnensbereich welchen determiniere oder ob Wechselbeziehungen anzunehmen seien. Bromme stellt recht früh Shulmans *pedagogical content knowledge* über das Fachwissen (vgl. Bromme 1995, S. 107). Baumert/Kunter stellen zwar ein generisches Modell der professionellen Handlungskompetenz vor, doch dabei interessiert sie v.a. das Verhältnis von fachdidaktischem und Fachwissen. Sie kommen zu dem Schluss, dass Fachwissen das fachdidaktische Handlungsrepertoire erweitere und determiniere, aber es allein nicht zu qualitätsvollen Unterricht führe (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 492–496, 2013, S. 303–304). Speziell für den Grundschulunterricht hält auch Frank Lipowskyv (2007a, S. 39–41) an der notwendigen Ausprägung beider Wissens- und Könnensbereiche fest. In überfachlicher Perspektive des FALKO-Projektes registrieren Alfred Lindl und Stefan Krauss Fachwissen als determinative Variable fachdidaktischen Wissens, ohne dass Letzteres durch mehr Fachwissen ersetzt werden könne (vgl. Lindl/Krauss 2017, S. 406). Für den Deutschunterricht präsentiert die FALKO-D-Studie ein ähnliches Bild. Besonders interessant erscheint es, dass sie in der Deutschdidaktik erstmals ein qualitatives Erhebungsinstrument fachdidaktischer und

⁵³ Für das, was hier vereinfacht und verkürzt ausgedrückt wird, sei auf Baumert/Kunter sowie für den Literaturunterricht auf Rupp verwiesen (Baumert/Kunter 2006, 481; Rupp 2017a).

fachlicher Professionalisierungskompetenz präsentieren, das sowohl Studierende, Referendar*innen und Lehrer*innen in den Blick nimmt. Bei der Konzeptualisierung der Items fachdidaktischen und fachlichen Wissens unterscheiden sie, Shulman und COACTIV folgend, bei Ersterem die Items „Erklären und Repräsentieren“, „Umgang mit Schülerkognitionen“ und „Potential von Texten“ und bei Letzterem nehmen sie hierarchische Ebenen an, wobei für Lehrpersonen ein *vertieftes fachliches Verständnis* bedeutsam sei (Pissarek/Schilcher 2017, S. 77–81). Trotz dieses Meilensteins in FALKO-D gibt es bisher kein Instrument, das z.B. jedwede curriculare Fachinhalte erfasst. Denn was Fachwissen speziell meint, muss jeweils nach Fach bestimmt werden. Gerade für den Deutschunterricht scheint dies jedoch ein schwieriges Unterfangen zu sein. Schließlich sind die fachwissenschaftlichen Perspektiven multiple: Literatur-, Medien-, Sprach- und Sprechwissenschaft (vgl. das Modell „Deutschdidaktik transdisziplinär“: Krelle 2016, S. 233). Ein jüngst erschienener Sammelband erhebt die *Konstruktion von Fachlichkeit* zum Gegenstand der Betrachtung. Darin widmet sich Sebastian Susteck dieser schwierigen Aufgabe. Seiner Darstellung nach könnte Fachlichkeit für Lehrpersonen und SuS verschiedenartig sein. Besonders interessant erscheint der Hinweis, dass Fachlichkeit bei Lehrpersonen, die sich im Fach Deutsch auf eine Reihe von Bezugswissenschaften stütze, Voraussetzung sei, selbst wenn sie nicht als Lernziel angestrebt werde. Demzufolge könne Fachlichkeit den SuS obskur bleiben, den Lehrer*innen aber evident sein (vgl. Susteck 2018, S. 78–79). Es indiziert, bei der Untersuchung und Rekonstruktion fachlichen Wissens verschiedene Konzepte anzunehmen. Hierfür bietet ein Forscherteam in demselben Sammelband eine *Topologie*, welche zwei Dimensionen umfasst. Die erste, horizontale Dimension reiche von einem Pol, bei dem *eben* wissenschaftliche Grundlagen wie Theorien oder Terminologie Fachlichkeit ausmache, zu einem zweiten Pol, bei dem Fachlichkeit *eben* „als in Interaktionen entstehendes fachunterrichtliches Wissen“ untersucht werde; vertikal erstreckte sich die zweite Dimension zwischen zwei Polen, deren einer *eben* „normative Vorstellungen von Produktqualität/Outcome bzw. Prozessqualität“ und deren anderer *eben* „in Interaktionen zu erschließende Normen von performativ wirksam werdenden Qualitätsvorstellungen“ darstelle (Bräuer et al. 2018, S. 117). Vorteilhaft an dieser Dimensionalisierung ist, Forschungsperspektiven nicht nur in ihrer speziellen Ausrichtung zu verorten und statt dessen Schnittmengen kenntlich zu machen. Dennoch bleibt das Problem, Fachlichkeit am jeweiligen Fach zu bestimmen. Hieran scheint Thomas Zabkas (2019, S. 13–14) aktueller Beitrag zum Fachwissen anzusetzen. Er ordnet diesem nicht allein curriculares sowie deklaratives Wissen zu, sondern v.a. bezüglich der Kompetenzorientierung prozedurales und metakognitives. Mit Blick auf die Praxis und dem hier interessierenden Gegenstand schlägt er die Unterscheidung folgender „Funktionen professionellen Fachwissens“ vor:

- „a) Auswahlfunktion für die Bestimmung und Beschreibung von fachlichen Lerngegenständen, fachlichen Schülerwissen und Schülerkönnen
- b) Strukturierungsfunktion für die Analyse, Prognose und Planung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen
- c) Erweiterungsfunktion für die Erkenntnis fachlicher Lerngelegenheiten, die noch nicht kanonisch und curricular verankert sind.“ (Zabka 2019, S. 12)

Die drei Funktionen offenbaren letztlich, weshalb Fachwissen von eminenter Bedeutung ist und warum es fachdidaktisches Wissen zunächst determiniert. Denn bevor die Lernprozesse strukturiert werden können (b), verlangt die *Auswahlfunktion* (a), wesentliche stoffliche Inhalte zu erfassen. Hierfür schlägt Alexander Renkl vor, von der „*Perspektive der fokussierten Informationsverarbeitung*“ auszugehen, die besagt, die Lernaktivität auf „zentrale Konzepte (z.B. Begriffe) und Prinzipien“ zu richten (Renkl 2011, S. 198 (Hervorhebung im Original)). Auf dieses Problem macht auch die deutsch-schweizerische Pythagoras-Studie aufmerksam. Sie zeigt, dass im Mathematikunterricht insgesamt neun „Verstehenselemente“ (Lipowsky et al. 2018, S. 191), d.h. wesentliche wissenschaftlich-konzeptuelle Grundlagen, für den Satz des Pythagoras verstanden sein müssten, um das Konzept selbst zu begreifen und anwenden zu können. Vice versa ist zu schlussfolgern, für die Unterrichtsplanung benötigt die Lehrperson eine grundlegende Einsicht in die einzelnen inhaltlichen Bausteine des zu planenden Lerngegenstandes. Danach schließen sich die Bedingungsanalyse der Klasse und die didaktische Analyse an. Dies läuft natürlich dem Typus idealer Planungsschritte zuwider, praktisch ist aber eine Linearität der Abläufe, in der z.B. eine der Bedingungsanalyse nachgestellte Sachanalyse absolut vorkommt, nur in Unterrichtsentwürfen vorzufinden, wie sie im Studium oder Referendariat eingehalten werden soll (vgl. von Brand 2018, S. 22–25; Fritzsche 1994, S. 72–75). In Bezug auf das Vorhergehende müsste man nun fragen, welche *Verstehenselemente* bei welchen Inhalten im Deutschunterricht wesentlich sind bzw. ob und inwieweit zumindest bei curricularen Vorgaben ein Konsens⁵⁴ zu ermitteln ist. Denn beispielsweise sähen diese Elemente bei der Komposition anders aus und könnten eher wie in der Pythagoras-Studie definiert werden als bei der Behandlung literarischer Texte. Allerdings werden auch immer wieder grundlegende Elemente der drei literarischen Großgattungen angesprochen, welche zumindest eine Orientierung bieten, um Texte zu analysieren (vgl. Klausnitzer 2004).⁵⁵ Diese sind aber wiederum als Analyse-Elemente zu verstehen, welche nicht ein *Text*-Verstehen evozieren, wie es beim Satz des Pythagoras gesetzt wird. Wenn man z.B. Spinners Aspekt der *Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses* anführt, können Verstehenselemente für Texte nicht so konzeptualisiert werden, dass man wie bei dem mathematischen Konzept mit neun Elementen einen Text umfassend verstehen könnte.⁵⁶ Selbst wenn es x Elemente für jeden Text geben mag, gäbe es keinen vorher festgelegten Konsens, auf den die Lehrperson zurückgreifen könnte. Dann sind vielmehr Analyse-Elemente zielführender, welche den eigenen Rezeptionsprozess unterstützen und über welche die SuS Wissen und Können erwerben sollen. Anzunehmen ist demnach, dass kompetente Lehrpersonen entsprechendes

⁵⁴ Freilich ist „leicht“ dieses Nomen gesetzt. Wie schwierig es ist, einen Konsens zu finden, der auch noch in der Praxis ankommt, zeigt sich beispielsweise an der Verwendung des topologischen Erzählmodells nach Franz K. Stanzel in der Schule, obwohl an den Universitäten Gérard Genettes -theorie verbreitet ist (vgl. den fiktiven inneren Monolog einer Lehrerin, den Zabka präsentiert: Zabka 2019, S. 13; Baumann et al. 2017, S. 95).

⁵⁵ Ein universitätsübergreifendes Projekt mehrerer Germanist*innen stellt *li-go* (Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe online) dar. Mögliche Überblicksraster, Texte zu analysieren, die im Unterricht thematisiert werden können, diskutiert und an Beispieltexen geprüft werden sollten, liegen vor (Baumann et al. 2017, S. 89-91 (Figurencharakteristik, Raumanalyse), 94-95 (Zeitstrukturen, Erzählperspektive)).

⁵⁶ Deutliche Kritik an der Modellierung von Kompetenzniveaus für literarische Texte übt Fingerhut (2012).

Fachwissen über solche Analyse-Elemente haben müssen, das sie bei der Planung von Unterricht benötigen und das ebenso Voraussetzung ist, um auf individuelle Impulse seitens der SuS während des Unterrichtsprozesses einzugehen. Dies bezeichnet Michael Kämper-van den Boogaart als „interpretierende[r] Blick“, der die Fähigkeit umfasse, „sich interpretativ auf literarische Anschlusskommunikationen der Lernenden einzulassen“ (Kämper-van den Boogaart, Michael 2015b, S. 128). Dem fügt der Deutschdidaktiker Zabka mit seiner dritten (Erweiterungs-) Funktion professionellen Fachwissens noch hinzu, dass dieses fachliche Wissen im Alltag neue Impulse, d.h. „berufliche Innovation“, gebe, durch welche eine „Transformation von Wissensinhalten in Bildungsgegenständen“ möglich werde (Zabka 2019, S. 14). Außerhalb curricularer Vorgaben können auch andere Texte Potenziale für Unterrichtsgegenstände innehaben, um die es in der Sachanalyse geht.⁵⁷ Dafür bedarf es einer fähigen Lehrperson, die solche Texte in ihrem Wert erkennt und zum Unterrichtsinhalt erhebt. In FALKO-D geht diese Überlegung konform zur Konzeptualisierung des einen Items zum fachdidaktischen Wissen *Potential von Texten* (vgl. Pissarek/Schilcher 2017). Dabei sticht nun hervor, dass analytisches Instrumentarium, wie oben beschrieben, allein nicht ausreicht, sondern festes Wissen und Können über Literatur erst einmal seitens der Lehrperson vorhanden sein muss. Dazu führt Spinner folgende fachliche Wissensfacetten an: „Gattungswissen“, „Textanalysewissen“, „Literaturgeschichtliches (Epochen-)Wissen“, „Autorenwissen [...]“ und „intertextuelles Wissen“ (Spinner 2012, S. 54). Was er für die Seite der Schüler*innen beschreibt, muss natürlich auch bei den Lehrpersonen vorhanden sein. Auf Spinners Wissensfacetten sowie Ossners *Basiskonzepte* aufbauend, führt Gerhard Rupp (2017b) eine daran orientierte Dimensionalisierung literaturwissenschaftlicher, literaturdidaktischer und operationeller Subkonzepte an, die sich an TEDS-LT orientieren, aber deren Auswertung noch abzuwarten ist. Trotz dieser sinnvollen und auf unterrichtliches Handeln ausgegerichteten Einteilung von Spinner bleibt eine genaue Beschreibung fachlicher Wissensselemente aus – wobei sicherlich fraglich ist, ob dies überhaupt verlangt werden kann oder angestrebt werden sollte. Worauf Spinner grundsätzlich in seinem Beitrag hinweist, ist, paraphrasiert gesagt, eben das Problem, dass der Fokus auf deklarativem Wissen SuS dazu verleitet, literarischen Texte ebendieses Wissen überzustülpen, ganz gleich wie unpassend es ist. Diese Art von Schülerhandeln ist allerdings auch Folge eines Unterrichts, in dem Lehrpersonen, über entsprechendes fachliches und curriculares Wissen verfügend, nur eine Art (Wissens-)Katalog abverlangen. In dieser Hinsicht kritisiert Michael Steinmetz, Wissen formaler Merkmale, das curricular für die Trias Gattung, Epoche und Darstellungsform gefordert werde, auf Textinhalte unpassend zu übertragen, ohne deren „Relevanz“ zu erkennen. Klimax seiner Kritik stellt seine vorsichtige konjunktivische Wendung dar:

„Nachzudenken wäre, ob nicht gelegentlich eher ein *Funktionalisierungsverbot* angemessen wäre, über das sich hinwegzusetzen erst erlaubt ist, wenn Form auffällt, sich bricht, wenn mit ihr ein Zusammenhang erhellt, eine Hypothese generiert oder überprüft, eine Erkenntnis

⁵⁷ Vgl. zur Unterscheidung von Unterrichtsmedium, -gegenstand und -inhalt die Darlegungen von Tilman von Brand (2018, S. 10–11).

befördert werden kann.“ (Steinmetz 2012, zur „Relevanz“, S. 122, zum Zitat, S. 123 (Hervorhebung im Original))

Daher schlägt Spinner (2012, S. 63–64) vor, vielmehr auf prozedurales Wissen zu setzen, indem SuS z.B. vorgegebene Definitionen umstrittener Begriffe eigenständig an Textbeispielen prüfen. Insofern reiht sich Ricarda Freudenberg (2012, S. 271–272) Ergebnis ein, dass fachspezifisches Vorwissen hilfreich für Textverständnis sei, wenn es flexibel angewendet werde. Damit nun SuS *relevante* Elemente eines Textes bestimmen können, brauchen sie domänenspezifisches Vorwissen, über das wiederum Lehrpersonen verfügen müssen, um entsprechende Lernarrangements zu schaffen. Hier wird wiederum deutlich, weshalb fachliches wie fachdidaktisches Wissen zur Professionskompetenz zählen. Des Weiteren dürfte anklingen, aus welchem Grunde es problematisch ist, literarisches Lernen rein in Kompetenzniveaus einzuteilen. Würde man schlichtweg Textverständnis daran messen, wie viel epochentypische Merkmale ein/e Schüler*in aufzulisten vermag, könnte das Ergebnis ausgefallen hoch sein, ohne dass die notierten Merkmale in irgendeiner Weise mit dem Text zu tun haben müssten. Karlheinz Fingerhut (2012, S. 147–148) demonstriert dies am Beispiel geprüfter Studierender. Recht aktuell befasst sich Jan M. Boelmann mit ebendiesem Problem, *literarische Kompetenz zu messen*, und präsentiert das *Bochumer Modell literarischen Verstehens*. *Unabgeschlossene Aspekte literarischer Bildung* teilt er in „primär affektiv[e]“ Aspekte, die den Bereichen Erziehung durch/ sowie zur Literatur zuzuschreiben sind, und in „primär kognitiv[e]“, welche dem Modell nach wiederum die Aspekte *Wissen, Können* und *Bewusstheit* umfassen (Boelmann 2017, S. 302–303). Diese enthalten den Schlagworten zufolge sowohl domänenspezifisches Fach- und Analysewissen sowie Spinners normative *Aspekte literarischen Lernens*. Literarische Kompetenz modelliert Boelmann mit sechs Stufen. Erst diese hierarchisiert er in Niveaustufen, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht werden sollen (Boelmann 2017, S. 304–307). Insgesamt versucht er somit, normative didaktische Konzepte und curriculare Lernziele zu verbinden. Inwiefern Boelmanns Überlegungen neue Ansätze im Bereich der Lehrerprofessionalisierung liefert, ist ein Desiderat.

Überblickt man die dargelegten Schwerpunkte, lässt sich im Sinne Fends und Helmkes auf der Mikroebene festhalten, dass Handlungskompetenz von Lehrkräften eine notwendige Bedingung für *guten* Unterricht ist. Denn ohne diese, insbesondere die ersten drei wesentlichen Bereiche pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Wissens, können Lehrer*innen kein qualitativ wertvolles Angebot präsentieren. Ein ausgewogenes Verhältnis und situationspezifischer Einsatz lassen Herbarts *pädagogischen Takt* durchschimmern (vgl. Meyer 2015, 180, 183). Damit ist aber noch nicht geklärt, was unter dem Prädikat *gut* zu verstehen sei. In der Literatur gibt es einige Merkmalslisten, von denen nachfolgend fünf in Tabelle 1 (vgl. S. 105) zusammengestellt werden (in Anlehnung an Terhart, der statt Gräsel/Göbel Rheinberg/Bromme (2001) anführt: vgl. Terhart 2010, S. 52, 2019, S. 208). Die Auflistung entspricht der Reihenfolge, wie sie in der jeweiligen Publikation vorzufinden ist (Brophy 2000; Helmke 2006, S. 45, 2007, S. 7; Lipowsky 2007b, S. 27–30; Gräsel/Göbel 2015, S. 113–115; Meyer 2018, S. 35). Trotz vielfältiger Überschneidungen wird hier nicht der Versuch unternommen, in die Ordnung der Merkmale einzugreifen und sie sozusagen auf einen

Nenner zu bringen. Denn entweder bliebe ein Rest übrig, da es unterschiedlich viele sind, oder Merkmale würden anderen zugeordnet werden, obwohl eine genauere Lektüre unterschiedliche Akzentuierungen zum Vorschein bringt.

Tabella 1: Merkmale guten Unterrichts

Brophy (2000)	Helmke (2006)	Helmke (2007)	Lipowsky (2007)	Gräsel/Göbel (2015)	Meyer (2018)
supportive classroom climate/	effiziente Klassenführung	effiziente Klassenführung	effiziente Klassenführung	hoher Anteil echter Lernzeit	klare Strukturierung
opportunity to learn	lernförderliches Unterrichtsklima	Strukturiertheit und Klarheit	klare Strukturierung des Unterrichts	Classroom Management	hoher Anteil echter Lernzeit
curricular alignment	vielfältige Motivierung	Wirkungs- und Kompetenzorientierung	inhaltliche relevante Rückmeldungen	Schülerrückmeldungen	Lernförderliches Klima
establishing learning orientations	Strukturiertheit und Klarheit	kognitive Aktivierung	Überlegtheit kooperativen Lernens	Verständnisorientierung	inhaltliche Klarheit
coherent content	Wirkungs- und Kompetenzorientierung	Konsolidierung und Sicherung	angemessener Einsatz geeigneter Hausaufgaben	Strukturiertheit des Unterrichts	sinnstiftendes Kommunizieren
thoughtful discourse	Schülerorientierung und Unterstützung	Variation von Methoden, Aufgaben und Sozialformen	Übungen und Wiederholungen	transparente und hohe Leistungsanforderungen	Methodenvielfalt
practice and application activities	Förderung selbständigen Lernens	Lernförderliches Unterrichtsklima	kognitive Aktivierung der Lernenden	Variabilität der Unterrichtsformen	individuelles Fördern
scaffolding student's task engagement	Variation von Methoden	vielfältige Motivierung	Fokussierung auf inhaltlich relevante	Lehrer-Schüler-Beziehung	intelligentes Üben

			Aspekte und hohe Kohärenz	
strategy teaching	Konsolidierung, Sicherung, Üben	Schülerorientierung und Unterstützung	(positives Klima)	transparente Leistungserwartungen
co-operative learning	Anpassung an Schülervoraussetzungen (Adaptivität)	Passung (als Schlüsselmerkmal)		vorbereitete Umgebung
goal-oriented assessment				
achievement expectations				

In der Lehrer(aus)bildung scheinen Hilbert Meyers *zehn Merkmale guten Unterrichts* omnipräsent zu sein. Er modelliert ein didaktisches Sechseck mit einer *Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs-, Sozial- und Raumstruktur*. Diesen ordnet er die nachfolgenden viel zitierten zehn Merkmale zu. Sie sind empirisch untersucht, haben aber, wie oben angesprochen, unterschiedliche direkte und indirekte Effekte. Da sie generischer Natur sind, ähneln ihnen auch die *Merkmale guten Deutschunterrichts*, wie sie von Brand (2018, S. 12–13) auflistet oder Nicole Neumeister (2018) anspricht. Mit Blick auf Fends und v.a. Helmkes Modell fallen zunächst die Überschneidungen auf. So sind sie darauf ausgerichtet, lehrerseitiges Angebot möglichst transparent und strukturiert zu offerieren, um für die schülerseitige Nutzung möglichst effektives Lernen zu ermöglichen und viel Lernzeit zur Verfügung zu stellen. Obwohl die Merkmale im Grunde normativ sind, spiegeln sie einerseits die empirischen Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen, dergestalt, dass pädagogisches, (fach-)didaktisches, fachliches Wissen gleichermaßen Voraussetzungen zur Unterrichtsplanung bilden. Andererseits lassen sie die aufgelisteten Merkmale, wenn man sie unkritisch so stehen ließe, gleichermaßen *gut* erscheinen, wobei selbst Meyer auf eine unterschiedliche „Effektstärke“ (Meyer 2018, S. 35) hinweist und eine Hierarchisierung ablehnt (vgl. Meyer 2010, S. 28). Auf Helmke (2002) rekurrierend, ist damit nicht gesagt, ob sie auch gleichermaßen oder überhaupt wirksam sind. Ein markantes Beispiel wählend, erklärt sich dies konkret anhand des Frontalunterrichts. Aus normativer Sicht scheint Schülerhandeln eingeschränkt und ihre Motivation gering zu sein, weshalb offene Unterrichtsformen, so die grundsätzliche Annahme, für besser befunden werden (vgl. Peschel 2002). Empirische Ergebnisse brechen dagegen das Eis und zeigen, dass

es auf die Lerngruppe sowie die Strukturierung der Lernaufgaben ankommt: Während selbstgesteuertes Lernen eher leistungsstärkeren SuS zugutekommt, kann sie kontraproduktiv bei leistungsschwächeren SuS wirken, wenn Offenheit bedeutet, Aufgabenwahlfreiheit mit ‚Alleinlassen‘ zu verwechseln (vgl. Lipowsky 2007a, S. 43–46; Helmke 2017, S. 269–271). Rudolf Messner und Werner Blum versuchen, dieses Spannungsverhältnis aufzulösen, indem sie darauf hinweisen, dass „*Offenheit und Strukturierung keine Gegensätze*“ (Messner/Blum 2019, S. 63) bildeten, sofern Lehrerhandeln gezielt bei Problemen im Lernprozess interveniere. Strukturierung durch die Lehrperson sowie Ko-Konstruktion, wie sie bei Fend zu finden ist, diene der Anlage nach zur Vorbereitung selbstgesteuerter Lernprozesse (vgl. Messner/Blum 2019, zum Lehr-Lernzyklus, S. 69; S. 80–82). In ebendieses Bild fügen sich die Ausführungen von Messner (2019a, S. 53), dass die Lehrperson innerhalb des Lernprozesses kein Schattendasein führen dürfe, sondern vielmehr eine aktive Rolle mit verschiedenen Funktionen (Diagnostiker*in, Motivator*in, Berater*in etc.) einzunehmen habe. Aus diesem Grunde ist Ulrich Stefens (2019, S. 275) Fazit zuzustimmen, zugunsten der Steigerung von Unterrichtsqualität eine Synthese anzustreben, die besagt, weder direktivem noch selbständigkeitsförderndem Unterricht das Primat einzuräumen.⁵⁸ Das gewählte Beispiel steht pars pro toto für die in der Literatur vorzufindende Unterscheidung zwischen *gutem* und *effektivem* Unterricht. Effektivität meint, so Terhart (2010, S. 40), Wirksamkeit hinsichtlich der Lernergebnisse und/oder hinsichtlich der effizienten Unterrichtsplanung. Das Prädikat *gut* folge normativen Setzungen, bei Letzterem stünden die Lernziele sowie die erzielten Lernergebnisse im Vordergrund. Erst beides zusammen erzeuge *qualitätsvollen* Unterricht (vgl. Berliner 2005, S. 207; Kunter/Ewald 2016, S. 10; Pauli/Schmid 2019, S. 169–171). So gesehen, sind die von Cornelia Gräsel und Kerstin Göbel genannten Merkmale ebenso wie Meyers fachübergreifende, aber stärker auf deren Effektivität ausgerichtete. Die Schnittmengen zu Meyers Zusammenstellung sind dennoch evident. Auch hier taucht Meyers Merkmal der Methodenvielfalt auf, und zwar bei den variierenden Unterrichtsformen. Obwohl beide Begriffe dieselbe Spannbreite haben, hat der der Unterrichtsformen den Vorteil, sich (alltags-)sprachlich von (Lern-)Methoden abzuheben (vgl. Baurmann et al. 2017, S. 8–11).

Prinzipien, Merkmale und Merkmalslisten guten Unterrichts bieten eine Möglichkeit, normative und empirisch gestützte Variablen, die Unterrichtserfolg beeinflussen können, zu sichten. Insofern schaffen sie durch ihre kompakte Übersicht eine Basis, unterrichtliches Handeln in der Praxis gezielt zu reflektieren (vgl. Helmke 2017, S. 169–170). In diesem Sinne leistet Ingrid Kunzes Studie wesentliche Vorarbeit, indem sie „Reflexionskompetenz“ (Kunze 2004, S. 111) als wichtige Fähigkeit der Lehrperson, verstanden als Kristallisationspunkt zwischen Planungs-, Selbst-, Sach-, Organisations-, didaktische, kommunikative sowie Sozialkompetenz, in das Zentrum beruflicher Handlungskompetenz rückt. Allerdings besteht aktuell immer noch kein fest umrissenes Bild darüber, auf welche Weise Reflexion vollzogen wird (vgl. Führer 2019, S. 146). Auf der anderen Seite präsentieren sie z.B. nicht, ob

⁵⁸ Vorgezeichnet wird dieser Hinweis knapp zehn Jahre zuvor, als Kurt Reusser (2008, S. 231) die normativen Prinzipien und Qualitätsmerkmale mit empirischen Tiefenstrukturen zu verbinden einfordert.

und welche Merkmale nun effektiver sind. Vonseiten der empirischen Unterrichtsforschung erstellte kürzlich Kurt Reusser eine Gegenüberstellung wirksamer und weniger wirksamer Merkmale. Während mittlere bis geringe Effekte durch „Entdeckendes/forschendes Lernen“, „Individualisiertes Lernen“ oder „Team-Teaching“ und geringe bis keine durch „Jahrgangsstufenübergreifender Unterricht“, „Freiarbeit“ oder „Offener Unterricht“ erzielt würden, stehen in aufsteigender Effektstärke z.B. „Direkte Instruktion“, „Verbalisierung/lautes Denken“, „Strukturiertes Üben“, „Lehrer-Schüler-Beziehung“, „Feedback“, „Reziprokes Lehren“ und an der Spitze „Klarheit der Lehrperson“ (Reusser 2016, S. 41). Hierzu hat sich ein Konsens entwickelt, auf der Mikroebene Unterricht in sog. Oberflächen- und Tiefenstrukturen zu differenzieren. Wie in der Tiefenpsychologie ist sozusagen Unterricht gemäß dem Ausspruch *nomen est omen* bildlich vergleichbar mit einem Eisberg. An der Oberfläche befinden sich sichtbare bzw. beobachtbare Strukturen wie Unterrichtsmethoden, -formen und Medien; Strukturen unterhalb der Oberfläche wie Aufgabenqualität oder Nachvollziehbarkeit des Unterrichts sind hingegen wichtiger für die „Aktivierung und Förderung von Lern- und Verstehensprozesse“ (Lipowsky/Bleck 2019, S. 219) der SuS, aber nicht einfach hospitierbar. Mit dem Blick auf die Tiefenstrukturen werden z.B. die o.g. Merkmalslisten reduziert auf drei sog. Basisdimensionen: *effektive Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und *kognitive Aktivierung*. Meyer (2015, S. 178) ist demnach zuzustimmen, dass seine Merkmalsliste sowohl jene der Oberflächen- also auch diese der Tiefenstruktur aufnahm. Aktuelle zentrale Beiträge hierzu versammeln sich in dem von Ulrich Steffens und Rudolf Messner (2019) herausgegebenen Sammelband zur *Unterrichtsqualität*. Um diese Forschungen international anzuschließen bzw. zugänglich zu machen, präsentieren jüngst Anna-Katrin Praetorius et al. (2018) Studienergebnisse im deutschen Sprachraum. Somit bestätigen sie einerseits, was Eckhard Klieme und Katrin Ragoczy vor einigen Jahren als richtungweisend ansahen, als „deren vermutliche Wirkung“ (Klieme/Ragoczy 2008, S. 228) noch zur Disposition stand; andererseits reduzieren sie den äußerst großen Umfang der den Unterricht beeinflussenden Merkmale von John Hattie (2009). Zentrale Inhalte dieser Studie fassen Miriam Lotz und Frank Lipowsky (2015) zusammen und veranschaulichen, dass die drei Basisdimensionen effektstarke Merkmale guten Unterrichts in sich vereinen.

Die Basisdimension *effektive Klassenführung* wird von allen in Tabelle 1 (S. 105) aufgeführten Autoren benannt, obgleich es begriffliche Unterschiede gibt (effektiv/effizient; Classroom Management); auch Meyers (2018, S. 30–38) Bezeichnung der klaren Strukturierung deckt diese Basisdimension ab, denn er fasst darunter sowohl Management als auch didaktisch-methodische Linienführung und betrachtet dieses Merkmal als das effektstärkste. Im Vergleich zu Gräsel/Göbel zeigt sich exemplarisch, weshalb auf eine Zuordnung ähnlicher/gleicher Merkmale in der Tabelle verzichtet wurde. Was Meyer begrifflich zusammenfasst, differenzieren sie in Classroom Management und Strukturiertheit. Als Basisdimension stellt sie wie die anderen ein generisches Merkmal dar, das zur Herstellung von sozialer Ordnung sowie Konstituierung von Lehr-Lernprozessen dient (vgl. Ophardt/Thiel 2013, S. 28-33, 45-46, 52-53; Gehrman 2016). Ihr werden insbesondere zwei Aspekte zugeschrieben, Störungsprävention und effektive, schnelle und den Unterrichtsfortgang nicht behindernde Intervention (vgl. Lipowsky/Bleck 2019, S. 220–222; Ophardt/Thiel 2017; Helmke 2017, S.

172–189). Hierfür findet sich auch noch aktuell der Verweis auf Jacob S. Kounins Ergebnisse (1976/2006). Er betont die drei Prinzipien *Withitness* (Allgegenwärtigkeit: Lehrperson als alles im Blick habende Instanz), *Overlapping* (Überlappung: Umgang mit Störungen, ohne neue zu verursachen), *Momentum* (Zügigkeit bzw. Reibungslosigkeit für einen durchgängig fließenden Unterricht), *Smoothness* (Geschmeidigkeit: kohärenter, sachlogischer Unterricht), *Managing Transitions* (Gestaltung der Übergangsphasen), *Group Focus* (Aktivierung der Gruppe), *Avoiding Mock Participation* (Vermeidung von Schein-Aufmerksamkeit der SuS) (vgl. Kounin 2006; bei der Auflistung folge ich: Helmke 2017, S. 178–179). Den Status einer Basisdimension verdient sich dieses Merkmal mindestens in zweierlei Hinsicht. Einerseits entlastet effektive Klassenführung die Lehrperson, indem beispielsweise emotionaler Stress bei der Planung und während des Unterrichts reduziert wird. Es geht also – einen Moment fernab vom Blick auf Wechselbeziehungen, d.h. der SuS – um das Wohlbefinden der Lehrperson, ihren Einstellungen zur Arbeit, zum Unterrichtsfach oder zur Klasse. Schlaglichtartig sei auf das Thema Burn-out sowie das Merkmal Lehrer-Schüler-Beziehung verwiesen. Andererseits hat dies hinsichtlich Helmkes Angebots-Nutzungs-Modells seine Auswirkungen auf die aktive Lernzeit und damit auf die Qualität des Angebots, das letztlich fundamental ist für die mögliche Nutzung. Hier greift sogleich die nächste Basisdimension.

Konstruktive Unterstützung scheint weitestgehend synonym zu den Begriffen *Schülerorientierung* und *unterstützendes Klima* zu sein (vgl. Minnameier/Hermkes/Mach 2015, S. 841). Trotz der Kritik am Klima-Begriff (vgl. Helmke 2002) wird diese Bezeichnung bei allen Autoren in Tabelle 1 (S. 105) verwendet. Nur Lipowsky platziert stattdessen den der Lernatmosphäre. Diese zweite Dimension basiere insbesondere auf der „Qualität der Beziehungen zwischen den Interagierenden“ und der „Qualität der fachlich-adaptiven Unterstützung“ der SuS (Lipowsky/Bleck 2019, S. 222). Erstere hänge u.a. von den Einstellungen zur Schule, zum Fach und zur unterrichtenden Person sowie von dem Lehrer-Schüler*in-/Schüler*in-Schüler*in-Verhältnis ab. (vgl. Seidel 2009, S. 146–147; Grewe 2017, S. 547–553) Seidel et al. führen dazu den Begriff „Mikro-Umwelten“ (Seidel et al. 2016, S. 70) an, mit dem sie beschreiben, dass dasselbe Angebot kognitiv sowie motivational unterschiedlich wahrgenommen werde. Hervorzuheben sind an dieser Stelle die Begriffe der Lernatmosphäre und der Leistungsangst. Letztere führt z.B. dazu, dass betroffene SuS ihre kognitiven Ressourcen gar nicht erst auf das Unterrichtsangebot richten und daher dem Unterricht nicht folgen können (vgl. Bilz 2017, S. 373–375). Zum Abbau von Angst oder – besser noch – zur Prävention scheint ein Konsens darin zu bestehen, die Beziehungsebene in der Klasse durch ein vertrauensvolles Klima zu stärken, das geprägt durch respektvollen Umgang, Wertschätzung sowie transparente Leistungsbewertung (vgl. Helmke 2017, S. 232–234). Je deutlicher Erwartungen und Anforderungen sind, desto eher herrscht ein Gefühl von Sicherheit. Daran knüpft die zweite Qualitätsseite nach Lipowsky an, denn zur Reduzierung von Verständnisproblemen müssen SuS signalisieren, dass sie Hilfe benötigen. Dies kann erzeugt werden, indem die Lehrperson positiv mit Fehlern umgeht. Dafür gilt es, diese als Chance zu sehen und ein inhaltsbezogenes Feedback zum Lernprozess zu geben. Um eine lernförderliche Schülerorientierung herzustellen, finden sich weiterhin in der Literatur die Hinweise, gezielt das Vorwissen zu

reaktivieren, Interessen anzusprechen, zum Nachfragen anzuregen und v.a. Zeit zum Mit- und Weiterdenken einzuräumen (vgl. Köller/Möller/Möller 2013, S. 45; Steffens/Haenisch 2019, S. 299–302). Mareike Kunter und Thamar Voss weisen deshalb dieser Basisdimension auch die Merkmale *Scaffolding* (vgl. Reusser 2014a), das von Brophy explizit genannt wird, und *Strukturierung* zu, weil sie den Denk- und Lernprozess begleiten (vgl. Kunter/Voss 2011, S. 90). Im Rahmen der BIQUA-Studie erweise sich, wie Kornelia Möller (2016, S. 46–50) zusammenfasst, gerade das zweite Merkmal als förderlich, um physikalische Basiskonzepte zum Thema Schwimmen zu erwerben. Zugleich bietet sie für beide Merkmale Übersichten über Maßnahmen im Rahmen der konstruktiven Unterstützung. Bei deren Sichtung⁵⁹ fällt sogleich die Nähe zur nächsten Basisdimension, der *kognitiven Aktivierung*, auf.

Gerhard Minnameier, Rico Hermkes und Hanna Mach definieren sie als „Prozess der Induktion eines Problems beim Lernenden“ (Minnameier/Hermkes/Mach 2015, S. 842). Somit gehen sie von einem engen Begriffsverständnis aus, denn kognitive Aktivierung dient bei ihnen lediglich als Initiator, und zwar v.a. in einem problemorientierten Unterricht. Ein weiteres Begriffsverständnis der Basisdimension findet sich bei Lipowsky. Sie werde dann erfüllt, „wenn er [Unterricht] Lernende zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt“ (Lipowsky 2009, S. 93). Dahinter steckt eine konstruktivistische Grundannahme, dass jedwedes Lernen einer individueller Wirklichkeitskonstruktion bedarf (vgl. Reusser 2016, S. 41–42; Renkl 2011, S. 201). Wer demnach nicht kognitiv aktiv ist, kann Neues nicht mit den vorhandenen kognitiven Strukturen verflechten. Daher betont Lipowsky nicht nur das Provozieren kognitiver Konflikte, sondern ebenso auch Stimuli wie anspruchsvolle, d.h. keineswegs überfordernde, Aufgaben, Hinweise auf verschiedene, diskutierbare Inhalte oder Standpunkte, Anregungen zur Konkretisierung eigener Gedanken und Lösungswege (vgl. Lipowsky 2009, S. 93). In diesem Sinne skizziert Rudolf Messner (2019b) *neun Bausteine*, welche zwar keine Rezepte liefern, aber Möglichkeiten zur sukzessiven Umsetzung kognitiv aktivierenden Unterrichts aufzeigen sollen. Insgesamt vereint sich nach diesem definitorische Rahmen beides, Angebot und Nutzung während der gesamten Unterrichtszeit. Demnach erscheint eine weitere Spezifizierung sinnvoll, welche bereits in der COACTIV-Studie (vgl. Kunter/Voss 2011, S. 88–89) vorzufinden ist und jüngst Iris Winkler für den Literaturunterricht anwendet. Bei ihrer Vorstellung des *Ko.ALa* (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht) unterscheidet sie das der Angebotsseite zugeordnete „*Potenzial* zur kognitiven Aktivierung“ von der nutzungsseitigen „Kognitive[n] Aktivierung“ (Winkler 2017, S. 79 (Anm. 1) (Hervorhebung im Original)). Mit dem zugrunde liegenden Kategoriensystem geht diese Konzeptualisierung deutlich weiter als Minnameier et al., weil es sowohl die Aufgaben selbst als auch deren sog.

⁵⁹ Zum Merkmal kognitiver Anregung: „Vorhandene Vorstellungen erschließen“, „Kognitive Konflikte auflösen“, „Vorstellungen aufbauen bzw. weiterentwickeln“, „Anwendung von Konzepten ermöglichen“, „Austausch über Vorstellungen und Konzepte anregen“, „Über Lerninhalte und -wege nachdenken“, „Herausfordernde Aufgaben stellen“; und zum Merkmal der Strukturierung: „Sequenzieren“, „Zielklarheit schaffen“, „Auf sprachliche Klarheit achten“, „Hervorheben“, „Zusammenfassen“, „Veranschaulichen“, „Modellieren“: (Möller 2016, S. 56–57).

Implementation einbezieht (vgl. Winkler 2017, S. 83–88). Die Bedeutung für weitere Studien sollte nicht unterschätzt werden. Schließlich schärft diese Differenzierung den Blick dafür, dass z.B. *gute* Aufgaben nicht unmittelbar mentale Aktivität bewirken. Wie beim sog. Lehr-Lern-Kurzschluss, einer fehlerhaften Annahme, Lehren bewirke Lernen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 476; Messner 2019a, S. 29–31), stellen auch Aufgaben lediglich ein Angebot dar. Dass aber generell diese beiden Seiten des Konstrukts kognitiver Aktivierung allein nicht ausreichend sein könnten, kritisieren aktuell Lipowsky/Bleck (2019). Als Hauptargument führen sie an, dass kognitive Aktivierung nur sinnvoll sei, wenn der Unterricht zentrale fachliche Konzepte als Lerngegenstände fokussiere. Weil somit insbesondere das fachliche Wissen der Lehrperson einen Teil der Unterrichtsqualität ausmache, schlagen sie vor, das Drei-Säulen-Modell der Basisdimensionen um eine vierte, die „fachbezogene Unterrichtsqualität“ (Lipowsky/Bleck 2019, S. 232), zu erweitern. Ganz gleich, ob sich diese neue Säule konsensual durchsetzt, wird das Verhältnis zwischen fachdidaktischer und fachlicher Kompetenz kaum erschüttert werden, geschweige denn die fachdidaktische zu eine *persona non grata* werden lassen. Schließlich müssen dennoch lernförderliche Wege gefunden werden.

Nach diesem kurzen Überblick der Basisdimensionen drängt sich die Frage auf, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Klieme/Rakoczy (2008, S. 229) zufolge unterscheiden sich die Basisdimensionen in ihrer Wirksamkeit. Effiziente Klassenführung sei sowohl generisch als auch insgesamt wirksamer; konstruktive Unterstützung sowie insbesondere kognitive Aktivierung bedingten einer fachlichen Auswirkung. Vergleicht man nun Lipowskys Vorschläge mit den von Möller aufgelisteten Maßnahmen (vgl. Anm. 59), hat es den Anschein, dass diese beiden Basisdimensionen deutlich mehr in Beziehung zueinander stehen als die der effizienten Klassenführung. Helmke (2017, S. 205) sowie Voss et al. (2014, S. 193) hingegen trennen kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung voneinander. Zu Ersterem zählen sie v.a. Merkmale, die auf Lernstrategien abzielen und selbständiges Lernen befördern, und zu Letzterem z.B. den positiven Umgang mit Fehlern. Bezüglich der Wirksamkeit konstatieren Kunter/Voss (2011, S. 104–105), dass eine effiziente Klassenführung und kognitive Aktivierung korrelierten und zu besseren Leistungen in Mathematik führten, während hinsichtlich der Lernergebnisse eine konstruktive Unterstützung weniger wirksam sei; andererseits beeinflusse eine effektive Klassenführung die Freude und Motivation der SuS, kognitive Aktivierung sei diesbezüglich weder förderlich noch ungünstig. Allerdings zeigt Lotz (2016, S. 33–40) in ihrem Forschungsüberblick zur kognitiven Aktivierung, dass es höchst unterschiedliche Konzeptualisierungen gibt und die uneinheitlichen Befunde erklären. Hierin scheint auch die Begründung zu liegen, dass kognitive Aktivierung nur bei Lipowsky und Helmke genannt werden (vgl. Tabelle 1, S. 105), bei Meyer hingegen im Merkmal der inhaltlichen Klarheit integriert ist. Das Verhältnis der Basisdimensionen lässt sich auch hinsichtlich der Professionskompetenz von Lehrpersonen verorten. Im Rahmen der COACTIV-Studie schlussfolgern Baumert/Kunter (2011b, S. 171–172, 185), dass kognitive Aktivierung sowie konstruktive Unterstützung insbesondere von dem fachdidaktischen Wissen abhängen. Um aber vielfältige Wege zur Unterstützung des Lernprozesses aufzuzeigen und diesen zu begleiten, ist wiederum sowohl fachdidaktischen als auch fachliches Wissen vonnöten. Zur Initiierung und

Rahmensetzung erfolgreichen Unterrichts erscheint v.a. pädagogisches Wissen bedeutsam. Wie Lotz resümiert, ist von „Rahmenbedingungen kognitiver Aktivierung“ (Lotz 2016, S. 436) auszugehen. Anders gesagt, treten vermehrt Störungen auf und werden sie nicht effektiv behoben, erschwert die Lernsituation die Erfassung des Lernziels sowie die konzentrierte Bearbeitung. Vorsichtig und plakativ formuliert, spiegeln somit die angeführten Professionskompetenzen die effektstarken Tiefenstrukturen wider.

In summa stellte dieses Kapitel ein Annäherungsversuch an aktuelle zentrale Vorstellungen an den Untersuchungsgegenstand Unterrichtsqualität dar. Wie eingangs hingewiesen, reihen sich in dieses Forschungsfeld diverse Untersuchungsansätze, welche mithilfe der Angebots-Nutzungs-Modelle mehr oder minder akzentuiert werden, ohne dass dies aber ein formulierter Anspruch von Fend und Helmke wäre. Wie sich zeigte, bedarf es der empirischen Unterrichtsforschung, um normative Vorstellungen und didaktische Prinzipien zu überprüfen. Gleichmaßen dürfte deutlich geworden sein, dass Letztere zwar unterschiedliche Effekte aufweisen, aber insgesamt einen Handlungs- und Orientierungsrahmen liefern, an dem sich Lehrpersonen orientieren können (vgl. Kunze 2004, S. 111).

3.2.2 Wandlungen in Forschungen zum (Deutsch-)Unterricht der DDR

Viele der in Kapitel 3.1.1 angeführten Publikationen, in denen das Schulsystem der DDR sowie dessen inhärente Vorstellung von Bildung und Erziehung untersucht wird, fokussieren häufig eine bestimmte Perspektive, nämlich die der Indoktrinierung, Politisierung, also auf das Insgesamt der Ausprägung ideologischer Erziehung (vgl. Kap. 0). Zweifellos kann und darf das Ausmaß dieses Bestrebens in der DDR weder beschönigt noch verharmlost oder, auf die Ideologiekritik rekurrierend, gar *verzerrt* werden. Aus diesem Grunde ist es sinnvoll und notwendig, Lehrpläne als gesetzte bildungspolitische Größe bezüglich ihrer ideologischen Ausrichtung zu analysieren. Allerdings besteht die Gefahr, den Unterricht bzw. im Speziellen den Deutschunterricht mit einem engen Erziehungsbegriff auf ideologische Zielbestimmungen zu reduzieren. Denn Lehrpläne selbst formulierten sowohl Erziehungsziele als auch eine (stufenweise) Wissens- und Könnensentwicklung, die sich neben stofflichen Inhalten ebenso auf Arbeitstechniken und verschiedene Kompetenzbereiche bezogen (vgl. Ministerium für Volksbildung 1970, S. 12-14, 16-17 (Erstellen und Überarbeiten von Kurzvorträgen), 19 (Erstellen und Überarbeiten eines Erörterungsaufsatzes), 23 (Handlungswiedergabe, Figurenanalyse)). Daher ist ein erkennbarer Wandel in den Untersuchungen zum Deutschunterricht der DDR als zunehmend produktiv zu bewerten. Cum grano salis lässt sich aus heutiger Perspektive feststellen: Herrscht in der Forschung nach der Wiedervereinigung vorwiegend eine Schwerpunktlegung vor, der im Grunde ‚nur‘ das Augenmerk auf ideologische Zielsetzungen und deren möglichen Umsetzungen richtet (vgl. den Sammelband von: Abels 1992; Kritikpunkte an der ausgebliebenen breiten Forschung äußert insbesondere: Jonas 2004, S. 133–135), scheint sie sich im Laufe der Zeit einer größeren Breite hinzugeben. So verfolgen spätere oder aktuellere Arbeiten sowohl Erziehungsziele (vgl. Müller-Michaels 2010a, 2010b) als auch verstärkt die spannungsvollen Entwicklungen zwischen DDR-Literaturwissenschaft und Deutschmethodik (vgl. Jonas/Kreisel 2015, S. 16) sowie

individuelle Zugänge der Lehrpersonen, deren subjektive Theorien und nicht zuletzt – leider nur für die Anfangsphase der SBZ/DDR – Determinanten professionellen Handelns (vgl. Kreisel 2010). Diese Facetten sind zu begrüßen, denn zum einen banalisieren und reduzieren sie nicht komplexe Entwicklungen, Überlappungen und Diskrepanzen, zum anderen setzen sie an unterschiedlichen Ebenen an und blicken weder teleologisch bis 1989 noch allein aus der Vogelperspektive staatlicher Verfügungs- und Leitungstätigkeit (zur Kritik, stets nur Erziehungsziele und Ideologie anzusprechen: vgl. Czech/Müller 2018, S. 123–124; auch Leschinsky/Kluchert verweisen auf die Notwendigkeit, Erziehungsziel und -wirksamkeit genau zu überprüfen: Leschinsky/Kluchert 1999, S. 30–31).

Hartmut Jonas zeigt in einem Aufsatz, dass Literaturunterricht je nach bildungspolitischen Wandlungen „Ideologisierungsschüben“ (Jonas 1992, S. 281) unterlag. Sein Fazit offenbart aber auch die Grenzen von Lehrplananalysen. So resümiert er, dass die Analyse solcher Dokumente insbesondere ermögliche, der „Verflechtung von allgemeinen gesellschaftlichen Grundvorstellungen mit dem Verständnis von Kunst und Literatur [...]“ zu untersuchen, und verweist zugleich auf „Ansätze zum ‚Unterlaufen‘“ (Jonas 1992, S. 291), worunter er v.a. eine zweite Medailleseite skizziert, nach der politisch offizielle Setzungen ebenso auch non-konforme, nicht offizielle Auffassungen nach sich zogen. Es ist zu vermuten, Jonas setzt *Unterlaufen* mit einer Art Schein-Befolgen oder abweichendem Verhalten gleich. Hierzu ist es Bodo Friedrichs (2006, S. 169–185, insb. 170) Verdienst, einerseits ideologische Erziehungsziele diachron kenntlichzumachen und detailliert nachzuzeichnen, andererseits ebenso auf ebendiese o.g. eingeschränkte Sichtweise hinzuweisen. In diesem Sinne kann Friedrichs zentrales Ergebnis eingeordnet werden. Anhand seiner 41 Interviews mit Lehrer*innen schlussfolgert er unterschiedliche Grade der Lehrplanumsetzung, welche er mit einer Typologie des unterrichtlichen Handelns der Lehrpersonen rekonstruiert. Für die unterschiedliche Lehrplanerfüllung generiert er die Typen „unreflektierte Übernahme“, „Zustimmung“ und „Abweichung“ von stofflichen Vorgaben. Der dritte Typ wird unterteilt in zwei Untertypen, lehrerbezogene Akzentuierungen („Vorlieben“, „Zusätzlich behandelte Literatur“) sowie die Lehrplanabweichung („Abgelehnte Lehrplaninhalte“, „Theoriegestützte Abweichung vom Lehrplan“) (Friedrich 2006, S. 237–256). Wie Friedrichs Analyse zeigt, können sich die Typen überlagern und je nach Lehrplaninhalt variieren. Somit ist die Maßgabe, der Lehrplan sei Gesetz, eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um den DDR-Unterricht zu untersuchen. Die Lehrperson muss zudem als ausschlaggebender Faktor angesehen werden. Dementsprechend gibt ihr Friedrich qualitativ Raum. Dabei hinterfragt er, was im Kapitel 3.2.1 am ehesten dem Untersuchungsgegenstand Überzeugungen von Lehrpersonen zugeordnet wird, bezieht die Interviewfragen aber anscheinend auf die Ausprägung der Wahrnehmungen und Einstellungen zu politischen Groß- oder Schulareignissen sowie zum Lehrplanverständnis (vgl. Friedrich 2006, S. 204–231). Eine weitere Parallele zwischen Friedrichs Ausführungen und aktuellen Forschungen zur Unterrichtsqualität besteht in der Untersuchung der „pädagogische[n] Kompetenz“ (Friedrich 2006, S. 205). Sie wird jedoch nur kurz angesprochen und nicht im Kontext der Unterrichtsqualität eingeordnet. Unterrichtsqualität lässt Friedrich allerdings nicht gänzlich aus, denn er führt sie kurz unter dem Punkt

„Effektivität des Unterrichts“ (Friedrich 2006, S. 168) in seiner Auflistung uneinheitlicher DDR-Positionen innerhalb der Lehrplandiskussionen mit an. In der *Aufsatzstudie-Ost* tangieren Wilfried Hartmann und Hartmut Jonas das Thema Professionalität von Ostberliner und Hamburger Lehrpersonen, welche mittels Fragebögen Einblicke in Ausbildungsschwerpunkte, die Nutzung von didaktischer und Fachliteratur und die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen bzw. Arbeitskreisen gewähren sollten. Die Umfrageergebnisse vermitteln Indizien dafür, dass die gefragten Ost-Berliner Lehrpersonen zum Untersuchungszeitpunkt durchschnittlich eher entsprechende Literatur lesen und deutlich eher an Arbeitskreisen teilnehmen (vgl. Hartmann/Jonas 1996, S. 72–73). Speziell zur Umsetzung des Aufsatzunterrichtes fragen die Autoren nach bestehenden Unterrichtsprinzipien. In der Selbstwahrnehmung der Ost-Berliner müsse der Unterricht „vorher überlegt, und logisch aufgebaut sein, er sollte voneinander unterscheidbare Teilziele verfolgen und nicht nur der Schule dienen“ (Hartmann/Jonas 1996, S. 74). Diese Einschätzung der Ost-Berliner korreliert mit ihrer positiven Wahrnehmung der eigenen Ausbildung, ein Resultat, das Jonas mit Blick auf die negativen Daten der Hamburger gebührend mit Kritik versieht (vgl. Hartmann/Jonas 1996, S. 74–75). Diese Ergebnisse führen zu einem interessanten Ansatzpunkt, nämlich der Frage, auf welchen Grundfesten diese Wahrnehmung sowie Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns beruht. In diese Richtung drängt neben Kunzes (2004, S. 110) Überlegungen zur *Reflexionskompetenz*, für die sie auch den DDR-Didaktiker Lothar Klingberg anführt, der Untersuchungskatalog von Marina Kreisel (2010, S. 192). Sie versucht, sich zunächst – weitere Ausführungen kündigt sie an – den Anfangsjahren der SBZ/DDR sowohl aus bildungspolitischer, pädagogischer, fachdidaktischer als auch unterrichtspraktischer Sicht zu nähern. Somit kann sie neben Lehrplanvorgaben insbesondere Aussagen in Interviews sowie Aufzeichnungen von Praktiker*innen berücksichtigen und miteinander vergleichen. Die Quintessenz ihrer Studie liegt in der Feststellung methodischer Divergenzen unterrichtlichen Handelns. Auffällig erscheint gerade Kreisels (2010, S. 257) Hinweis darauf, dass durch schematische Degradierungen methodisches Unterrichtshandeln sachlich kaum angemessen bewertet werden könne. Was hier nur angedeutet wird, formuliert Carolin Führer (2013, S. 39–43), welche den strukturtheoretischen Professionsansatz von Helsper zugrunde legt, etwas drastischer. Despektierlichkeit leiste Vorschub, wahrgenommene biographische Abwertungen seitens ehemaliger DDR-Lehrer*innen zu perpetuieren, weil sie in eine „Defizitperspektive“ (Führer 2013, S. 385, S. 76, 187, 246; vgl. Kreisel 2012) gebracht würden. Jedoch hätten gerade die gesellschaftlichen Transformationsprozesse zur Professionalisierung beigetragen, weil ostdeutsche Lehrer*innen infolge der Selbstkonfrontation ihre Handlungsmuster reflektierend anpassen mussten (vgl. Führer 2013, S. 385–387). Diese Einschätzung muss noch erweitert werden, blickt man auf die soeben angeführten Untersuchungen. Denn die Fähigkeit, eigenes unterrichtliches Handeln zu reflektieren, entstand nicht erst nach 1990, sondern wurde bereits in der DDR thematisiert und angebahnt. Richten Analysen jedoch nur das Augenmerk auf das Format der Lehrpläne, kann Professionalität für die Zeit vor 1990 schwerlich kaum untersucht werden. Daraus ergibt sich, Unterrichtspraxis der DDR nicht schlichtweg vom Lehrplan aus zu denken, diesen aber auch keineswegs außen vor zu lassen. Eine solche perspektivische Ausrichtung birgt die Möglichkeit, Lehrerhandeln in der DDR nicht mit einem

Generalurteil abzuwerten, sondern je nach Forschungsfrage und Methodik individuelles (unterrichtliches) Handeln zu rekonstruieren. Führer wählt für ebendiesen Zugang Interviews und Fallanalysen, indem sie Lehrer*innen nach 1990 „zu Wort“ kommen lässt, Kreisel hingegen neben den Interviews insbesondere Textdokumente. In Anbetracht der wachsenden zeitlichen Distanz werden schriftliche Quellenformate immer notwendiger, um Unterrichtshandeln in der DDR zu erforschen. Dasselbe gilt aber auch für die Untersuchung der theoretischen Basis, auf denen Praxis im Idealfall fußt. Wenn man Professionalisierung(stendenzen) ostdeutscher Lehrpersonen angemessen untersuchen will, ist eine populäre Abqualifizierung des DDR-Unterricht zu hinterfragen. Führer zeigt, dass die interviewten sächsischen Lehrpersonen auf bundesdeutsche Forderungen wie Kompetenz- sowie Outputorientierung reagieren. Obgleich sie konstatiert, „Anhaltenden [sic] Wirkungen der in der DDR dominierenden ‚Deutschmethodik‘ waren dabei nicht festzustellen“ (Führer 2014, S. 666), wirft dieser Umstand doch zumindest die Frage auf, inwiefern sich diese Lehrpersonen noch in der DDR in ihrer Aus- und Weiterbildung dazu befähigt haben, professionell zu handeln (vgl. Czech/Müller 2018, S. 131) – anders ausgedrückt: In der Forschung wird/werden Professionalisierung(sbestrebungen) im DDR-Unterricht nicht ausreichend untersucht oder zumindest nur selten Lehrerhandeln als professionelle Praxis betrachtet. Hartmut Jonas widmet sich jüngst der Literaturkonferenz von 1979 und erörtert deren Auswirkungen auf die Deutschmethodik sowie -lehrerausbildung. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang seine Skizze der Ausbildungsinhalte des Literaturunterrichtes. Hierzu verweist er neben der Orientierung am offiziellen Ziel der Persönlichkeitsbildung v.a. auf die fachliche Ausbildung sowie die Erwartungen an Entwicklung des Wissens und Könnens bzw. an die Könnensentwicklung (vgl. Jonas 2018, S. 118–120), ein zeitgenössisches Äquivalent zu dem, was heutzutage am ehesten unter Kompetenzentwicklung gefasst wird. Generell setzt er zur Erforschung der Ausbildung der Deutschlehrer*innen einen wichtigen Meilenstein, mit dem er sowohl vier, von den jeweiligen gesellschaftspolitischen, fachwissenschaftlichen sowie deutschmethodischen Umbrüchen abhängige Phasen skizziert und zugleich – hier ist ebenso die Arbeit von Waldemar Freitag und Marion Höfner (2007) einzuordnen – auf ein spätestens seit 1969 forciertes fachwissenschaftliches Studium der Lehrpersonen hinweist (vgl. Jonas 2014). Obwohl er dabei noch das Fazit zieht, dass insbesondere durch den Studiumsaufbau und die Fort-/Weiterbildungspraxis damals wissenschaftliche Ergebnisse „relativ aktuell vermittelt und damit in der schulischen Praxis wirksam werden“ (Jonas 2014, S. 110) konnten, geht er allerdings jüngst davon aus, dass ein veränderter, hin zur Rezeptionsästhetik orientierter Umgang mit Literatur kaum Wirkungen in der Praxis gezeigt habe und genauere Spuren praktischer Umsetzung generell schwierig zu erfassen seien (vgl. Jonas 2018, S. 120–121). Dieser Aussage stehen Forschungen gegenüber, welche sich mit dem Quellenbestand der Pädagogischen Lesungen befassen. Sie bieten zum einen den Vorteil, dass Unterrichtshandeln nicht retrospektiv im Interview in eine Defensivposition gerückt oder beschönigt werden kann. So stellt Tilmann Grammes speziell am Beispiel zweier Pädagogischer Lesungen zum Staatsbürgerkundeunterricht das Bestreben fest, eine „erhöhte Variabilität der Unterrichts“ (Grammes 2018, S. 351) zu erreichen, ohne deswegen ideologische Zielsetzungen auszulassen, aber gleichzeitig gewisse Spielräume politischer Meinungsdiskussion zu

konstatieren (vgl. Grammes 2018, S. 354–355). Dieser Beitrag lässt sich somit ansatzweise in den Rahmen der Erforschung von *Bildungs-Mythen* über die DDR einordnen,⁶⁰ und das gerade noch am Beispiel desjenigen Faches, an das wohl die umfangreichsten Ansprüche ideologischer Erziehung und Bildung gestellt wurden. Der Wert von Grammes' Arbeit lässt sich besonders im Vergleich zur Studie von Günter C. Behrmann ablesen. Dieser versucht, Staatsbürgerkundeunterricht v.a. mithilfe von Unterrichtshilfen zu rekonstruieren, wobei dieser methodische Zugang selbst schon als ein Schritt zur Überwindung der o.g. Vogelperspektive zu beurteilen ist. Die Schwerpunkte liegen (dennoch) auf der Erziehungsfunktion und der Intention, Ideologie in Form von Wissensbeständen, sozusagen ideologisches ‚Faktenwissen‘, anzureichern (vgl. Behrmann 1999). Behrmann trifft sicherlich den Kern der Zielsetzungen, die mit diesem Unterrichtsfach verbunden waren, kann aber gleichzeitig ob des gewählten Quellenmaterials nicht zu einem Ergebnis wie Grammes kommen, nach dem ‚Spielräume‘ – Behrmanns Einschätzung (1999, S. 152), fernab von politisch-ideologischen Anstößlichem seien Tolerierungen möglich gewesen, lässt sich kaum als Aufzeigen von Spielräumen verstehen – auch zur Unterrichtspraxis gehören konnten. Beide Arbeiten und Herangehensweisen haben ihre Berechtigung, weil sie nötig sind, DDR-Unterricht multiperspektivisch zu untersuchen; beide zeigen aber auch, wie sehr weitere Forschungen benötigt werden und welche Möglichkeiten dabei das Format der Pädagogischen Lesungen eröffnet. Weitaus größere Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Aufarbeitung nach 1990, insbesondere der verbreiteten monolithischen Vorstellung von Pädagogik, und DDR-Alltag weisen Katja Koch und Kristina Koebe in einem aktuellen Beitrag nach: Die beiden Rostocker Forscherinnen untersuchen den Umgang mit geistig behinderten Kindern in der DDR. Anhand der Quellen des Bundesarchivs sowie hinzugezogener DDR-Fachliteratur skizzieren sie zunächst ministeriell-administrative Entscheidungsfindungsprozesse bzw. Entwicklungslinien über die Entstehung und Ausprägung des Sonderschulsystems in der DDR. Mithilfe von vier literarischen Texten, die von Professionellen oder betroffenen Eltern stammen und kritische Töne gesellschaftlichen Umgangs laut werden lassen, versuchen sie, die Entwicklungen zu spiegeln. Vor allem die Untersuchung Pädagogischer Lesungen zur Hilfsschule aus den 1980er Jahren sind hier hervorzuheben, zeigen sie doch einerseits deren legitimierende Einordnung des Vorhabens in gesellschaftspolitische Forderungen und fachwissenschaftliche Positionen, während sie andererseits Möglichkeiten der praktischen unterrichtsnahen Umsetzung offerieren. Dezidiert arbeiten Koch/Koebe (2019a, S. 24–26) Bestrebungen der Lesungen heraus, Unterrichtspraxis *wirksam, effektiv* zu gestalten. Dieses Ergebnis hätten ein zu eng gefasster Erziehungsbegriff sowie eine Einschränkung auf das legitimierende Exordium nicht befördern können. Somit leistet das Forscherinnenduo nicht nur einen Beitrag zur ‚Aufarbeitung der Aufarbeitung‘ (Schlutow/Wemhoff 2009) und die damit einhergehende notwendige Kontrastierung bildungspolitischer Vorgaben mit Reaktionen aus bzw. in der Praxis, sondern eröffnen – wie Hartmann/Jonas, insbesondere Führer und Kreisel –

⁶⁰ Vgl. Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit (o.J.); Das BMBF-Projekt „Bildungs-Mythen – eine Diktatur und ihr Nachleben“ (2019); (2019).

den Blick, auch im pädagogischen Handeln in der DDR nach Professionalisierung zu fragen. Folglich ist zu konstatieren:

1. Um den düsteren Schleier offizieller ideologischer Zielsetzungen in der DDR nicht im Pauschalurteil über eine gesamte Gesellschaft auszudehnen, sondern vielmehr nach den Auswirkungen auf und den Umgang in der Schulpraxis aufzuspüren, bedarf es weiterer Forschungen mit einer breiten Quellenbasis, d.h. einer breiteren als offizielle Dokumente wie den Lehrplänen oder Parteitagbeschlüssen. Diese können deswegen nicht obsolet sein, schließlich wirkten in ihnen formulierte (Neu-) Ausrichtungen leitzielähnlich und prägten den gesellschaftspolitischen Rahmen. Sie müssen allerdings, Koch/Koebe folgend, mit praxisnahen Quellen gespiegelt, ergänzt oder ggf. revidiert werden.
2. Diese Feststellung erfordert eine verstärkte Hinwendung zur Rekonstruktion der Praxis unterrichtlichen Handelns in der DDR, wofür sowohl Zeitzeugeninterviews als auch besonders das Format der Pädagogischen Lesungen prädestiniert erscheinen. Was Grammes für den Staatsbürgerkundeunterricht und Koch/Koebe am Beispiel des Sonderschulunterrichts verdeutlichen, steckt bislang für den Deutschunterricht in den Kinderschuhen und fehlt fast gänzlich für andere Schulfächer, -arten etc. Solche angelegten Arbeiten sollten verschiedene Themenschwerpunkte wählen, die sich neben ideologischen Zielsetzungen und deren Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis zum Beispiel auch auf zeitgenössische (neue) methodische Varianten oder Vorstellungen der Lehrpersonen über guten Unterricht konzentrieren. Gerade hier eröffnet sich die Frage nach Anzeichen für Professionalisierung(sbestrebungen). Mit Blick auf das vorherige Kapitel lässt sich fragen, was unter Unterrichtsqualität verstanden wurde und inwiefern Lehrerhandeln in Pädagogischen Lesungen unter dem Aspekt qualitätsvollen Unterrichts reflektiert wird – eine Aufgabe, der sich m.W. bisher noch zu wenig bis gar nicht zugewandt wird. *Conditio sine qua non* muss es dafür allerdings sein, Forschungen zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen der DDR in Angriff zu nehmen. Dies würde nicht nur die o.g. Defizitperspektive durchbrechen und Bildungs-Mythen offenlegen helfen, sondern könnte ggf. auch so manche Überraschung zutage befördern, wie Koch/Koebe herausarbeiten. Auf die Vermittlungsebene verweist in diesem Sinne Kunze, indem sie auf die durchaus innovativen, aber kaum nach 1989 rezipierten fachlichen sowie fachdidaktischen Forschungsarbeiten im Bereich der DDR-Deutschmethodik verweist (vgl. Kunze 2004, S. 162–179, insb. 169)

Trotz der günstigen Bedingungen, welche das THEORIA-Projekt bietet, kann es keineswegs Anspruch sein, mit dieser Arbeit beide Punkte zu bearbeiten. Weder lässt dies die zeitbegrenzte Kapazität noch die thematische Breite zu. Da im Kapitel 4.2.2 ausgewählte Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht analysiert werden sollen und ideologische Grundpositionen (vgl. Kap. 3.1.2.1) bereits untersucht wurden, soll es Ziel des nachfolgenden Kapitels sein, grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen in der DDR in den Blick

zu nehmen, die vorzugsweise auf das Thema Unterrichtsqualität abzielen.⁶¹ Dieses Vorgehen scheint vonnöten, weil nach 1990 speziell zu diesem Thema keine ausführlicheren Grundlagenarbeiten entstanden sind. Deshalb fehlt einerseits eine solide Grundlage, auf der die auszuwählenden Pädagogischen Lesungen unter der genannten Fragestellung untersucht werden können, andererseits wird davon ausgegangen, dass bei heutigen Rezipierenden nur ein vages Bild zum Forschungsfeld Unterrichtsqualität der DDR vorherrscht. Folglich werden, auf das Forschungsinteresse bezogen, die nächsten Kapitel wesentliche Komponenten qualitätsvollen Unterrichts herauszuarbeiten versuchen. Es bestünde zwar die Möglichkeit, die Forschungsbeiträge nur kurz als ein komprimierter Forschungsstand in der DDR aufzulisten, doch dieses Vorgehen würde weder Konturen des vagen Bildes schärfen noch Schlussfolgerungen für die nachfolgenden Kapitel und insbesondere Analysepunkte für die Pädagogischen Lesungen transparent werden lassen. Um im Anschluss die Forschungsfragen auf die Untersuchung der Pädagogischen Lesungen zuzuspitzen (vgl. Kap. 3.2.4) und bestenfalls mögliche Schnittmengen zur aktuellen Forschung (vgl. Kap. 3.2.1) zu eruiieren und für weitere Forschungen nutzbar zu machen, werden aus diesen Gründen die verschiedenen Positionen auch detailliert(er) referiert. Ein aspektorientiertes Vorgehen ist angestrebt, indem zunächst die Perspektive der Schulpolitik untersucht wird, und zwar inwieweit nicht nur die Intensivierung der ideologischen Erziehung (vgl. Kap. 3.1.1), sondern ebenso die Optimierung der Bildungsprozesse auf der Agenda stand (vgl. Kap. 3.2.3.1). Diese exemplarische Behandlung schulpolitischer Positionen ist insofern notwendig, als davon ausgegangen wird, dass sie erstens im Rahmen der Organisation der Pädagogischen Lesungen bestimmend waren und zweitens die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen der/n Forderung/en auch nachzukommen suchte. Das Gefüge könnte vereinfacht so lauten: Wurde also besonderer Wert auf Unterrichtsqualität gelegt, intensivierten Pädagogik, Didaktik und Methodik deren Erforschung; und sollten Pädagogische Lesungen zur Verbesserung von Erziehung und Bildung beitragen, reihten sie sich in dieses Gefüge ein. Plausibel erscheint diese Annahme bereits durch die erste Verortung (vgl. Kap. 1.2). Deshalb ist es schlüssig zu untersuchen, welche Forschungsschwerpunkte Pädagogik, Didaktik und Methodik dabei legten. Das Kapitel 3.2.3.2 wendet sich dann als erstes der Frage zu, welche Komponenten für einen qualitätsvollen Unterricht herausgearbeitet wurden; als zweites wird dann geschaut, welche Konsequenzen für die Professionalität bzw. dem Wissen und Können der Lehrer*innen gezogen wurden. Die Ergebnisse bilden eine Grundlage zur Analyse der Lesungen.

Dazu werden nach der exemplarischen Einordnung schulpolitischer Forderungen, für welche das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* von 1965 und verschiedene Reden Margot Honeckers herangezogen werden ausgewählte pädagogisch-didaktische Monographien und Sammelbände sowie Beiträge in der Zeitschrift *Pädagogik* untersucht. Sie stellte nämlich die zentrale Zeitschrift dar, welche Raum für das Thema Qualität und Effektivität bieten konnte und zugleich hinsichtlich der Praxisebene alle Lehrpersonen adressierte. Für

⁶¹ Dabei können und sollen weder ideologische Zielstellungen außer Acht bleiben noch – im Sinne einer einseitigen Perspektivierung – solche hypertrophiert werden.

die Auswahl kommen solche Beiträge in Betracht, die sich dezidiert den Themen Unterrichtsqualität und/oder Effektivität des Unterrichts widmen. Dazu wurden zum einen die Titel der *Pädagogik* für die Jahrgänge 1964 bis 1989 nach den Schlagworten wie Unterrichtsqualität, -effektivität, didaktische Prinzipien und Funktionen, Lehrer*innen bzw. Persönlichkeit, Professionalität bzw. Wissen und Können Lehrplan/-erfüllung gesichtet; zum anderen erfolgte eine Recherche zu Arbeiten von Pädagog*innen und Didaktiker*innen zu diesen Themen. Ausgangspunkt war dabei die Sichtung der *Pädagogik*. Denn es wurde angenommen, dass sich darin zu Wort meldende Forscher*innen auch außerhalb der Zeitschrift mit diesem Thema beschäftigten. So kam es, dass sich v.a. Arbeiten von Edgar Drefenstedt und Lothar Klingberg sowie Gemeinschaftsarbeiten zum Lehrplanwerk und Sammelbände der Reihe *Beiträge zur Pädagogik* herauskristallisierten. Eine (tiefgründige) Analyse der zumeist nicht veröffentlichten Forschungsarbeiten und Dissertationen kann lediglich als Desiderat konstatiert werden.⁶²

Anschließend böte es sich an, für die fachdidaktische Perspektive die Fachzeitschrift *Deutschunterricht* heranzuziehen. Aus forschungspraktischen Gründen kann diese umfangreiche Aufgabe einer systematischen Untersuchung aber in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Diese Zeitschrift als Quelle zur Erforschung der Unterrichtsqualität vorzuziehen, anstatt die *Pädagogik* etc. zu untersuchen, erscheint nicht sinnvoll. Denn es ist zu vermuten, dass auch in der DDR generische Merkmale diskutiert wurden. Der *Deutschunterricht* würde stattdessen – so die Analogiebildung zu Kapitel 3.2.1 – „nur“ fachspezifische Merkmale zutage befördern, sodass es sinnvoller ist, als erstes die allgemeinen zu klären. Denn selbst hier scheint es in der Forschung Nachholbedarf zu geben. Gänzlich ausbleiben kann die didaktisch-methodische Perspektive dennoch nicht, weil ab Kapitel 4.2.2 Pädagogische Lesungen zum Literaturunterricht im Fokus stehen. Daher soll stellvertretend v.a. die Methodik Deutschunterricht Literatur (1977/79) herangezogen werden, um die fachdidaktische Sichtweise einzubeziehen.

Insgesamt können somit die Vorarbeiten von Rotraud Coriand (2011), welche das Spannungsverhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und politischem Machtgefüge in der DDR herausarbeitet, oder Jank/Meyer (2019), welche sich der Didaktik Lothar Klingbergs, schwerpunktmäßig dessen Arbeiten der 1980er Jahre, widmen,⁶³ aufgegriffen und erweitert werden. Dabei ist nicht zu übersehen, dass bereits Anfang der 1990er Jahre Bernhard Meier (1994, S. 79–89) in seiner Habilitationsschrift diesen nachfolgenden Weg vorskizziert, indem

⁶² Freitag/Höfer wiesen darauf hin, dass die meisten Dissertationen in der DDR höchstens in reduzierter Form als Artikel in der Fachzeitschrift veröffentlicht worden seien (Freitag/Höfner 2007, S. 236).

⁶³ Gerade ihr Urteil sei an dieser Stelle zitiert, weil es Chancen aufzeigt, die durch eine historische Perspektive eröffnet werden: „Wer heute Klingbergs Bücher und Aufsätze erstmalig liest, muss sich erst durch das Unterholz fremd gewordenen dialektisch-materialistischen und realsozialistischen Vokabulars hindurchmühen. Danach allerdings hat er die Chance, eine sehr differenzierte und bis heute tragfähige Struktur- und Prozesstheorie des Unterrichts zu studieren.“ (Jank/Meyer 2019, S. 242).

er am Beispiel Klingbergs (1984) pointiert auf allgemeindidaktische Überlegungen eingeht, bevor er die Lehrplanentwicklungen untersucht.

Idealiter wird also ein Grundstein geschaffen, nach Formen oder Elementen professioneller Kompetenz in den Lesungen zu fragen. Des Weiteren könnte dies einen Anstoß bieten, Kunzes (2004, S. 162–179, insb. 169) Hinweis auf innovative Arbeiten nachzugehen und weitere Anknüpfungspunkte zu schaffen, sich diesem Forschungsfeld in extenso zu widmen.

3.2.3 Zeitgenössische Sicht: Qualität und Effektivität des Unterrichts in der DDR

3.2.3.1 Exemplarische Bestimmung des schulpolitischen Rahmens

Wie im letzten Kapitel ausgeführt, gilt es, sowohl gesellschafts- und somit auch schulpolitische Anforderungen als auch pädagogische, didaktisch-methodische Positionen gleichermaßen zu behandeln. Denn sie sind in ihren Forschungsprogrammen ohne jeglichen Rückbezug oder jedwede Einordnung in den bildungspolitischen Kontext kaum denkbar gewesen. Diese Prämisse veranlasst dazu, zunächst in aller Kürze bildungspolitische Rahmenbedingungen zu skizzieren, um anschließend die damalige Theoriebildung zum Thema Unterrichtsqualität und -effektivität zu betrachten.

Seit der Gründung der DDR galt die Volksbildung als ein Sektor, dem staatlicherseits für den erklärten Aufbau der sozialistischen Gesellschaft eine zentrale Rolle beigemessen wurde. Gesetzliche Ankerpunkte für die Denke, das Bildungswesen mit offiziellen gesellschaftspolitischen Zielstellungen in Einklang zu bringen, stellten das *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens* von 1959 und v.a. das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* von 1965 dar. Konfiguriert in die parteipolitischen Bestimmungen des VI. Parteitag 1963 setzt es als oberste Zielsetzung die Formung „allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965, S. 8, §1). Darauf abgestimmt, fordert die Präambel, „eine höhere Qualität unseres Bildungswesens, das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965, 5). Dies hat sowohl Auswirkungen auf die Forderungen an die Gestaltung und Organisation des Bildungswesens als auch insbesondere an die Gestaltung des Unterrichts und Aus- sowie Weiterbildung der Lehrpersonen. Hierzu markieren v.a. die Paragraphen 23 und §25 bis §29 die Rahmenbedingungen, in denen gefordert wird, insbesondere fachliches und pädagogisches Wissen und Können im Studium zu erwerben, in der beruflichen Praxis stetig zu aktualisieren und auszubauen. Dies sollte anscheinend die Grundlage für einen – noch näher zu bestimmenden – *erfolgreichen* Unterricht bilden. Markant erscheint zur Frage nach der Unterrichtsqualität §25 (4): „Die Lehrer bereiten ihren Unterricht gewissenhaft und schöpferisch vor und führen ihn mit hoher Qualität durch. Sie bilden sich ständig und systematisch weiter.“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965, 17) Diese gesetzliche Bestimmung bildete bis 1989/90 eine wichtige Grundlage zum immer wieder aufgeworfenen Imperativ der (Erhöhung der) Unterrichtsqualität, wie z.B. zentrale Ausführungen auf dem VII. und weitaus deutlicher auf dem VIII. Pädagogischen Kongress (vgl. Neuner 1970, 1979) oder zahlreiche Beiträge in der DLZ (für die Jahre 1970-

1975: vgl. Weiß 1970; Effektives Lernen in jeder Unterrichtsstunde 1971; Gradmesser ist die Qualität des Unterrichts 1971; In jeder Unterrichtsstunde, in jeder Schule: hohe Qualität 1971; Offener Brief überall im Gespräch 1971; Drews/Gomm 1972; Die DLZ-Diskussion „Qualitätsarbeit im Unterricht“ machte deutlich: Im Mittelpunkt steht die erziehungswirksame Aneignung des Unterrichtsstoffes 1975; Effektivität des Unterrichts? 1975; Ehrhardt. Hans 1975; Zschalig 1975) testieren. Es ist hier weder Raum noch liegt der Schwerpunkt für deren ausführliche Analyse, sodass stattdessen versucht wird, zentrale Forderungen schulpolitischer Provenienz zu akzentuieren. Exemplarisch geschieht dies anhand einiger abgedruckter Reden bzw. Referate der Volksbildungsministerin Margot Honecker. Diese Vorgehensweise wird gewählt, weil sie über weite Strecken die Volksbildung bildungspolitisch führte und somit eine personelle Konstanz gegeben ist, sodass sie als Einzelperson mit ihren Positionen auch repräsentativ erscheint; und weil sie im Kapitel 3.1.2.2 exemplarisch für Zielsetzungen zur Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten herangezogen wurde und nun der Forderung, nicht nur eine Facette zu betrachten, nachgekommen wird.

Häufig dokumentieren Honeckers Ausführungen ideologische Positionen, heben aber ebenso auf eine effektivere Unterrichtsgestaltung ab. Ohne dass sie in den untersuchten Quellen eine stichhaltige Definition von Effektivität oder Qualität formuliert, unterstreicht sie in ihren Darlegungen Merkmale, welche – um einige auffällige Beschreibungen zu nennen – *effektiven, guten, wirksamen, gelingenden, erfolgreichen* Unterricht charakterisierten. Diesen ordnet sie grundsätzlich in die jeweiligen Bedingungen der Schule ein und betrachtet die Führungstätigkeit der/s Direktor*in, die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, insgesamt das „pädagogische Klima einer Schule“ (Honecker 1979a, S. 111), als wesentliche Rahmenbedingungen für Unterrichtsqualität. Dazu zählt sie v.a. Disziplin in der Schule, worunter sie einerseits die „Aneignung und Anerziehung [sic!] gesellschaftlicher Normen und Verhaltensweisen“ versteht, zum anderen „Ordnung in der Schule“, die eine „Atmosphäre bewußten Lernens“ erzeuge (Honecker 1979a, S. 111). Während die eine Seite besonders auf eine ideologisch-erzieherische Funktion hinweist, betont die andere die Notwendigkeit, eine adäquate Lernatmosphäre zu schaffen. Im Grunde scheint damit die Prävention von Unterrichtsstörungen durchzuschimmern, wobei Honecker Lehrer*innen ebenso wie Schüler*innen im Blick hat. Sie setzt bei der Frage nach Unterrichtsqualität also auf der Schulebene an, sieht aber den jeweiligen Unterricht als das zentrale Handlungsfeld. Lernen versteht sie dabei als „aktive, von hoher Bewußtheit getragene, schöpferische und produktive Tätigkeit“, einen Prozess, in dem das Individuum, d.h. die einzelnen Schüler*innen, im Mittelpunkt ist; gleichzeitig stehe aber für den die Lehrperson in der Verantwortung, „jede Stunde so zu gestalten, daß intensiv gelernt wird“ (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, 52). Für eine solche Unterrichtsgestaltung, die im sozialistischen Sinne sowohl fachlich korrekt als auch ideologisch *wirksam* ist, gelte es als zentral, „die Selbsttätigkeit der Schüler zu aktivieren, Unterrichtsmittel sinnvoll einzusetzen [...]“ (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 62). Hierzu verweist Honecker auf einen problemzentrierenden Unterricht, der sich gewiss an den im Lehrplan vorstrukturierten Stoffeinheiten orientieren sollte. In ihren Ausführungen bezieht sie sich immer wieder auf die Begriffe Selbsttätigkeit und

Aktivierung, welche, wie das nächste Kapitel ausführen wird, in der DDR-Theorie als didaktische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung betrachtet werden. Beide Prinzipien seien z.B. durch eine Konzentration „auf das Wesentliche“, Problemorientierung und „Arbeit mit differenzierten Aufgabenstellungen“ erreichbar (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 65). Allerdings bestehe die Aktivierung der Schüler*innen nicht darin, eine Vielzahl vorgesetzter Probleme oder Schüler*innentätigkeiten zu initiieren, sondern in der im Planungsprozess gezielten Auswahl und Fokussierung:

„Vielmehr wird immer besser berücksichtigt, daß eine Unterrichtsstunde nur dann Erfolg verspricht, wenn durch klug ausgewählte und sparsam eingesetzte Problemstellungen die geistige und geistig-praktische Tätigkeit der Schüler auf die Schwerpunkte der Unterrichtsstunde oder Stoffeinheit orientiert wird.“ (Honecker 1979a, S. 108–109)

Stoffeinheiten und deren thematische Schwerpunkte legten in der DDR die Lehrpläne fest. Daher wurden und werden sie in der Forschung auch gern als Tür zur damaligen Unterrichtspraxis angesehen, um Einblicke in ‚verschlossene‘ Klassenzimmer zu erhalten. Unbeachtet bleibt in dieser Perspektive, dass selbst die Volksbildungsministerin Honecker trotz aller Intentionen, mit Lehrplänen bildungspolitisch erwünschte Themen u.Ä. vorzugeben, deren eingeschränkte Funktions- sowie Wirkungsweise erkannte. So hebt sie als Schwäche hervor, dass Lehrpläne das sog. Wesentliche im Stoff nicht deutlich auswiesen, und sieht deshalb die einzelnen Lehrer*innen als zentrale Instanz für eine gelingende Unterrichtsgestaltung an, weil nur sie die Bedingungen vor Ort, also die der Schule und des Klassenzimmers, kennen:

„Bei aller notwendig werdenden zentralen Hilfe [durch das Lehrplanwerk sowie Unterrichtshilfen] bleibt dies immer ein Feld der schöpferischen Arbeit der Lehrer, denn immer spielen hier die konkreten Bedingungen wie das Niveau der Klasse, die Erfahrungen der Schüler, Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern usw. eine Rolle.“ (Honecker 1979a, S. 108)

Honecker verlangt daher von der Lehrperson, Unterrichtsprozesse zu analysieren, um weitere entsprechend den Voraussetzungen in der Lerngruppe zu strukturieren und letztlich effektiven Unterricht zu gestalten. Dabei hebt sie immer wieder hervor, dass es um Qualität in jeder einzelnen Unterrichtsstunde gehe, weshalb sie von jeder Lehrperson, ganz gleich welchen Dienstalters bzw. Professionalitätsgrades („weder den jungen noch den erfahrenen Lehrern“ (Honecker 1979a, S. 108)), eine am Lehrplan bzw. an der gesamten Stoffeinheit und an den Klassenvoraussetzungen ausgerichtete Unterrichtsplanung einforderte. Hier kommt ein Umdenken zum Ausdruck, das in den 1970er Jahren einsetzte und sich exemplarisch nachvollziehen lässt. In dem Maße, wie als oberstes Erziehungsziel die sozialistische Persönlichkeit gesetzt wurde (vgl. Kap. 3.1.2.2), stellte man den/die einzelne/n Schüler*in stärker in den Vordergrund, ohne deswegen das sog. Klassenkollektiv aus dem Blick zu verlieren. Dies wurde unter der sog. Hinwendung zum Kind bzw. zur/m einzelnen Schüler*in gefasst, wobei gleichermaßen die dialektische Einheit von Individuum und Kollektiv gefordert wurde (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 65). Wie die Ministerin ausführt, komme der Lehrperson dabei die Aufgabe zu, für den Unterricht je nach Lerngruppe „differenzierte Maßnahmen“ zu ergreifen, worunter Honecker eine „Vielfalt der

Methoden und Organisationsformen“ summierte (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 65). Dieses Merkmal, welches sie auch explizit als „Methodenvielfalt“ benennt, sei ein notwendiges zur Umsetzung der Lehrplanvorgaben, um insgesamt „den Unterricht effektiver zu gestalten“ (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 63). Jedoch hat Honecker keine Art von Methodenfetischismus im Sinn, sondern vielmehr fordert sie eine Ausrichtung der Methoden nach dem in der Planung gesetzten Zielen der jeweiligen Unterrichtsstunde, dessen Setzung wiederum von den o.g. Bedingungen vor Ort abhingen (vgl. Honecker 1979a, S. 109). Aus diesen Gründen rückt sie die Lehrperson ins Zentrum ihrer Ausführungen und sieht sie als Garant für *guten* Unterricht:

„Das Fundament für eine erfolgreiche Tätigkeit des Lehrers sind deshalb seine solide wissenschaftliche Bildung, seine Befähigung zur selbständigen schöpferischen Arbeit und seine bewußte Einstellung zum Lehrerberuf. Dies verlangt, an allen Einrichtungen ein hohes theoretisches Niveau in der gesamten Fachausbildung, in allen Wissenschaftsdisziplinen zu sichern [...]. Das schließt ein, die weltanschaulichen, politisch-ideologischen Potenzen der Ausbildung in allen Wissenschaften für die Herausbildung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung wirksam zu machen.“ (Honecker 1979a, S. 114)

Wie oben angeführt, verbindet die Bildungsministerin Erziehung und Bildung, bezieht dies gleichermaßen auf die Ausbildung der Lehrer*innen. In einer Festansprache zur Gründung der Pädagogischen Hochschule in Erfurt 1969 führt sie ihre diesbezüglichen Gedanken aus (Lehrerausbildung - eine entscheidende Basis unseres sozialistischen Schulsystems 1969; 1986).⁶⁴ Ohne hier auf einzelne Passagen einzugehen, lassen sich ihre Positionen kurzerhand zusammenfassen. Sie sieht höhere Anforderungen an die Lehrerausbildung heraufziehen, die sich in das skizzierte Spannungsfeld einordnen lassen.⁶⁵ Zum einen erstrecken sie sich auf deren Ausrichtung an der sozialistischen Ideologie in Form eines vertieften Studiums des Marxismus-Leninismus, zum anderen auf einen höheren Anspruch an pädagogisches, methodisches und insbesondere fachwissenschaftliches Wissen. Das Verhältnis dieser letzten Bereiche stellt sie in keine Hierarchie, denn nach Honeckers Vorstellung bedingen sie sich einander:

„Wir wissen, daß Mängel im fachwissenschaftlichen Niveau nicht durch eine gute Gestaltung des Unterrichts kompensiert werden können, wie umgekehrt Schwächen in der pädagogischen und didaktisch-methodischen Arbeit nicht durch ein hohes fachwissenschaftliches Niveau auszugleichen sind.“ (Honecker 1979a, S. 107–108)

Was nach Honecker eine *gute* Unterrichtsgestaltung insgesamt ausmache, legt sie an dieser Stelle nicht dar. Jedoch kann aus den vorangegangenen Aussagen ein Umriss des Gesamtbildes gezeichnet werden. Während das Prädikat *wirksam* (vgl. Honecker 1979a, S. 114) auf die Verwirklichung erzieherischer Potenzen abzuheben scheint, umfasst das Prädikat *gut* v.a.

⁶⁴ Dass Honeckers Rede in der DLZ veröffentlicht wurde, spricht für die gewählte Herangehensweise, ihre Positionen exemplarisch zu verwenden:

⁶⁵ Freilich ist diese Einordnung in der Form, wie es hier geschieht, nicht ihre Intention, sondern Teil der Rekonstruktion. Honecker selbst geht aufgrund der gedachten Einheit von Ideologie und Wissenschaft (vgl. Kap. 3.1.2.1) nicht von einem Spannungsfeld aus.

solche Merkmale wie Aktivität der SuS, deren Selbsttätigkeit, eine am Lehrplan orientierte inhaltliche Planung des Unterrichtes und, wie die letzte Aussage verdeutlicht, ein *fachliches Niveau*. In äußerster Nähe dazu befindet sich das Prädikat *effektiv*, womit Honecker offenbar einen zielgerichteten und ggf. variablen Einsatz der Methoden im Sinne einer ergebnisorientierten Stundenstruktur (vgl. Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 63) zu meinen scheint, wobei sie insbesondere den Faktor Zeit einbezieht (vgl. Honecker 1979a, S. 111). Zur Umsetzung eines solchen Unterrichtes hebt sie, zumindest in den angeführten untersuchten Quellen, stets die besondere Rolle der Lehrer*innen hervor. In diesem Zusammenhang verweist die Bildungsministerin zum einen auf die persönliche politisch-ideologische Haltung, denn „von der Persönlichkeit des Lehrers hängt wesentlich der Erfolg der kommunistischen Erziehung ab“ (Honecker 1979a, S. 114); zum anderen attribuiert sie eine Lehrperson als *gut*, wenn sie über umfangreiches Wissen und Können der o.g. Bereiche verfügt. Beide Pole – die Honecker keineswegs als diametrale versteht – bilden zusammen das, was seitens der Lehrperson abverlangt wurde, um wesentliche Voraussetzungen für Unterrichtsqualität zu schaffen. Dass trotz der zentralisierten Lehrerausbildung Wissen und Können in der Praxis stetig aktualisiert werden muss sowie trotz der Lehrplanbestimmungen die Lehrer*innen ihren Unterricht sowohl didaktisch-methodisch als auch qualitativ höchst unterschiedlich gestalten, darüber schien sich auch die Volksbildungsministerin der DDR im Klaren gewesen zu sein. Deshalb misst sie in ihren Ausführungen der Weiterbildung besonderen Wert bei. Als wichtigste Form erachtet sie das Selbststudium, damit sich Lehrer*innen auf den aktuellen wissenschaftlichen Stand hielten, wobei sie keinen der genannten Bereiche einschränkt und daher Qualifizierung in fachlicher, pädagogischer sowie didaktisch-methodischer Hinsicht zu meinen scheint (vgl. Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 76). Des Weiteren erkennt sie in den Erfahrungen, welche jede Lehrperson täglich sammelte, einen beträchtlichen, „reichen Schatz“, den es zu veräußern gelte:

„Jeder kann von jedem etwas lernen; ‚Abgucken‘ ist hier erlaubt. In den Fachzirkeln, Fachkommissionen, auf Fachkonferenzen, in planmäßigen Veranstaltungen und gewerkschaftlichen Beratungen muß der Erfahrungsaustausch noch stärker ins Zentrum rücken. Wir brauchen hierfür keine zusätzlichen und damit zeitaufwendigen Methoden und Formen zu erfinden.“ (Honecker 1979a, S. 113)

Im Erfahrungsaustausch sieht sie neben dem Selbststudium eine weitere Methode für Lehrer*innen, ihre Unterrichtsgestaltung zu verbessern. Fraglich erscheint hierbei, ob Honecker im letzten Satz die Pädagogischen Lesungen anspricht, weshalb in diesem Kapitel zur Unterrichtsqualität ein exkursiver Einschub nötig ist.

Dafür spricht zumindest ihre nachfolgende Kritik, Weiterbildung qualitativ „nach der Zahl durchgeführter Veranstaltungen, nach der Menge beschriebenen Papiers zu beurteilen“ (Honecker 1979a, S. 113). In diese Deutung passte auch, dass die Volksbildungsministerin selbst nicht bis selten den Begriff der Lesungen verwandte. In den untersuchten angeführten Texten tauchen sie begrifflich nicht auf. Allerdings kann daraus nicht geschlussfolgert werden, der Ministerin seien Pädagogische Lesungen unbekannt gewesen. Vielmehr wendet sich Honecker gegen einen schemenhaften Gebrauch von Weiterbildungsformen, die nur um des

Agierens willen eingesetzt würden. Deutlicher als in der zitierten Aussage spricht sie dies offen aus, als sie 1964 in einem DLZ-Interview dazu befragt wurde, was sie von einem festgelegten Soll zu schreibender Lesungen im Bezirk Dresden halte (vgl. Minister Margot Honecker zur schöpferischen Arbeit des Lehrers 1964, 2). Unnötige Belastungen, welche die Lehrpersonen von ihrer eigentlichen Tätigkeit abhalten und die o.g. Voraussetzung für guten Unterricht aufzubauen erschweren, kritisiert Honecker, nicht aber Pädagogische Lesungen an und für sich – wenngleich ein angespanntes Verhältnis nicht auszuschließen ist. Zu verweisen ist dazu auf interne Erfahrungen, welche der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen durch handschriftliche Notizen von Helmut Thier vorliegen. Seine Erinnerungen werden zum Beispiel durch ein Schreiben des Vorsitzenden der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Paul Ruhig, an M. Honecker gestützt, in welchem er ihr im Dezember 1983 die Auswertung der 20. Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen zukommen lässt (vgl. BArch, DR/2/50003, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Vorsitzender P. Ruhig 16.12.1983, S. 1). Daraus kann aber keine strikte Ablehnung gegenüber den Lesungen interpretiert werden. Einerseits würde dies bedeuten, dass sich diese Form systematischer Weiterbildung sozusagen am Ministerium für Volksbildung vorbeientwickelt hätte, ein Umstand, der weder in einem zentralistischen Staat noch überhaupt finanziell möglich gewesen wäre (vgl. Hübner 2021, S. 62–63 (Übersicht zur Kostenentwicklung)). Andererseits lokalisiert Honecker im Erfahrungsaustausch eine außerordentliche Möglichkeit, in der Praxis aufgefundene „gute Erfahrungen“ im gesamten Kollegium zu teilen und zu diskutieren:

„Jeder Lehrer sammelt in seiner Arbeit viele Erfahrungen. Der Erfahrungsaustausch ist deshalb eine entscheidende Methode der Weiterbildung, die dazu beiträgt, gute Erfahrungen dem ganzen Kollektiv zugänglich zu machen. Gute Erfahrungen auswerten, das heißt nicht, diese oder jene Methode formal zu übernehmen, sondern setzt vielmehr das selbständige Durchdenken des Wesens guter Erfahrungen, das schöpferische Umsetzen in der eigenen Tätigkeit voraus.“ (Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker 1970, S. 77)

Die *Auswertung* solcher *guten Erfahrungen* dienten offenbar insgesamt zu einer gelingenden Erziehungs- und Bildungsarbeit und speziell zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Honecker betont dabei die Notwendigkeit, fremde Erfahrungen auf die eigenen (unterrichtlichen) Bedingungen anzupassen. Dies fügt sich in das oben skizzierte Bild eines *guten, effektiven* und *wirksamen* Unterrichts und unterstreicht, weshalb sie der Lehrperson und ihrem Wissen und Können eine imminente Bedeutung zukommen lässt. Wenn auf Schulebene der Austausch und die Reflexion unterrichtlicher Erfahrungen als ein Erfahrungsaustausch im engeren Sinne bezeichnet werden kann, überträgt die Volksbildungsministerin in einem weiteren Sinne ihr Dafürhalten, pädagogische Praxiserfahrungen aufzugreifen, auf die Forschung der pädagogischen Wissenschaft. So referiert sie auf der Eröffnungsveranstaltung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1970 unter dem Credo „Für die Praxis forschen – aus der Praxis lernen“, dass sich Theorie und Praxis aneinander orientierten müssten:

„Auf der Grundlage der schöpferischen Arbeit Tausender Pädagogen entwickelt sich die pädagogische Praxis ständig weiter. Sie ist eine unerschöpfliche Quelle theoretischer Erkenntnisse. *Ein schneller Aufschwung der pädagogischen Theorie ist nur zu erreichen auf der Grundlage eines qualitativ neuen Verhältnisses der pädagogischen Wissenschaft zur Praxis, durch die Weiterentwicklung der*

dialektischen Wechselbeziehungen von Praxis und Theorie.“ (Honecker 1970, S. 1103 (Hervorhebung im Original))

Auch diese Position spricht für die Interpretation, dass Honecker Pädagogische Lesungen nicht per se ablehnte, sondern vielmehr ihr Potenzial erkannte, welches sie als eine Form der Weiterbildung in sich bargen. Diese Stoßrichtung wurde offensichtlich auch auf den beiden Pädagogischen Kongressen der 1970er Jahre rezipiert und befürwortet, wie Neuners Ausführungen zur ‚best-practice‘-Exempla der Lehrer*innen als Forscher*innen in der Praxis verdeutlichen (vgl. Neuner 1970, S. 304–305, 1979, S. 250–252).

Als Zwischenfazit kann konstatiert werden, dass die Volksbildungsministerin Honecker in den untersuchten Quellen deutliche Forderungen zum Thema Unterrichtsqualität verlautbart und mit äußerstem Nachdruck Anforderungen an eine kompetente Lehrperson formuliert. In diesem Gesamtkontext beschränkt sie sich nicht auf bestimmte Fächer, sodass ihre punktuell angeführten Positionen auf generische Merkmale *wirksamen, guten* sowie *effektiven* Unterrichts hinweisen. Evident wurde, dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen neben ideologischen Zielbestimmungen auch Unterrichtsqualität im Blick hatten. Die bisherigen Punkte haben gezeigt, dass auf zentraler Ebene des Bildungsbereiches das Erfordernis erkannt wurde, kompetente Lehrpersonen auszubilden und deren Wissen und Können mithilfe verschiedener Formen der Weiterbildung auf dem aktuellen Stand zu halten, um Voraussetzungen für erfolgreichen Unterricht zu schaffen. Auf welchen Grundfesten wiederum Honeckers Akzentuierungen fußten, welche theoretischen Überlegungen und Ausdifferenzierungen innerhalb der Forschungen in der DDR vorhanden waren und nicht zuletzt inwieweit Honecker ggf. eigene Schwerpunkte setzte, kann nur ein Blick in die jeweilige Forschung in der DDR aufzeigen. Zu diesem Zweck erfolgt nun ein weiterer, angekündigter (vgl. Anm. 61) Perspektivwechsel.

3.2.3.2 Wesentliche Aspekte zur Unterrichtsqualität und -effektivität

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass in der pädagogisch-didaktischen Forschung der DDR Unterricht sowie Lehrperson in den gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen eingeordnet werden und deren große Bedeutung innerhalb der Erziehungs- und Bildungsprozesse betont wird (vgl. Klingberg et al. 1968, S. 25–35; Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 13–19).⁶⁶ Da wesentliche Punkte zu den *erzieherischen Potenzialen*, welche den im verbindlichen Lehrplan notierten Stoffen zugeschrieben wurden, und zur Erziehungsfunktion, welche Lehrer*innen innehaben sollten, im Kapitel 3.1.2.2 herausgearbeitet wurden, soll es nachfolgend *eher* um die Untersuchung wesentlicher Anforderungen an *guten* Unterricht gehen, ohne deswegen jene Seite komplett ausblenden zu können. Welche Schwierigkeiten es nämlich bereitet, bei dieser Thematik beides zu trennen, ist evident. Schließlich wurden Bildung und Erziehung dialektisch gedacht, sodass Unterricht sowohl die Funktion, Wissen und Können der Schüler*innen aufzubauen, zu festigen oder Fehlkonzepte zu korrigieren, als auch eine deutlich formulierte Erziehungsfunktion hatte. Dies verdeutlicht z.B. Lothar

⁶⁶ Dass z.B. Klingberg eine Schwierigkeit sah, offizielle Lehrplanbestimmungen im Nachgang durch didaktische Theoriebildung umzusetzen, macht der Beitrag von Coriand (2011, S. 232 (Anm. 1)) deutlich.

Klingbergs Kennzeichnung, den Unterricht in der Schule als „erzieherisches Ereignis ersten Ranges“ (Klingberg 1964, S. 52) zu begreifen. Auch Elisabeth Fuhrmann und Helmut Weck integrieren die Forderung zur Qualitätsoffensive in die Wechselwirkung von Erziehung und Bildung (vgl. Klein 1976, S. 18):

„Dabei stehen solche Fragen im Zentrum, wie die nach den effektivsten Wegen zur Aneignung soliden Wissens und Könnens, nach der höheren Qualität des Lernens, der Konzentration auf das Wesentliche, der Entwicklung schöpferischer Eigenschaften, nach den ideologischen Potenzen des Stoffes, den besten Wegen für die Erziehung der Schüler zur Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse, nach den für die Realisierung der Ziele und erforderlichen Schülerleistungen, nach der erkenntnisprozeßgerechten, problemhaften und erziehungswirksamen Gestaltung des Unterrichts.“ (Fuhrmann/Weck 1981, S. 206)

Fuhrmann/Weck befassen sich zwar schwerpunktmäßig mit Unterrichtsmethoden, legen in diesem Passus aber zentrale Gegenstände der DDR-Unterrichtsforschung hervor. Sie bieten in gewisser Weise einen Ausgangspunkt, sich den Vorstellungen und Annahmen über Unterrichtsqualität und Effektivität in der DDR zu nähern. Der Begriff Qualitätsoffensive erscheint hier insofern sinnvoll, weil Didaktiker auf die auf dem VIII. Parteitag 1971 gestellte Hauptaufgabe der Pädagog*innen, die Ausgestaltung der sozialistischen Oberschule (vgl. Bericht des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an den VIII. Parteitag der SED 1971, S. 91), reagierten, wie folgende Aussage von Helmut Klein exemplarisch ausweist:

„Es geht also darum, in allen Schulen, in jeder Klasse und Unterrichtsstunde die Qualität des Unterrichts zu sichern, die den neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts – wie sie im Lehrplanwerk ausgewiesen sind – entspricht.“ (Klein 1976, S. 18)

Da der politisch-gesellschaftlichen Forderung eine Reihe von Untersuchungen in den 1970er und 1980er Jahren folgten, für die insbesondere die Veröffentlichungen in der Reihe *Beiträge zur Pädagogik* zu nennen sind, lassen sich die Bemühungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität als Offensive interpretieren. Allerdings kann der VIII. Parteitag der SED deswegen nicht als generelle Initialzündung der Unterrichtsforschung in der DDR, sondern eher als Ankerpunkt bezeichnet werden, mit dem eine Forcierung wissenschaftlicher Tätigkeit zeitlich korrelierte. Von Zufall kann zwar keine Rede sein, weil auch in der Fachdidaktik/-methodik rege Forschungen zu verzeichnen sind (vgl. Anm. 3), aber im Vorfeld des genannten Parteitags sollte die Qualität und Effektivität des Unterrichts gesteigert werden. Dass die Beschreibung von Weck/Fuhrmann nicht erst die Forschungsschwerpunkte der 1980er Jahre widerspiegeln, sondern sich auch auf frühere Forschungen der 1960er Jahre beziehen lassen, zeigt z.B. Edgar Drefenstedts (1965, S. 310–311) Monographie zur *Rationalen Gestaltung der Unterrichtsstunde*. Darin entwirft er ein Modell⁶⁷, das insbesondere auf die Planung

⁶⁷ Er selbst bezeichnet es zunächst nicht als Modell, dennoch scheint es passend, und zwar dadurch, dass er die Annahme eines *inneren Modells einer guten Stunde* teilt, und mit seinen Ausführungen Merkmale desselben untersucht. Dabei nimmt er ebenso eine Reduzierung auf wesentliche Seiten des Unterrichtsprozesses, welchen er wiederum generischen Charakter zuweist. Mitte der 1980er Jahre bezeichnet er seine Ausführungen dann schließlich als „Modell der rationalen Unterrichtsstunde“ (Drefenstedt 1985a, S. 270).

einer einzelnen Stunde abhebt. Vom allgemeinen Ziel der sozialistischen Persönlichkeitsbildung, das v.a. in den Lehrplänen vorangestellt wird, ausgehend, setzt das Modell bei der „komplexen Planung von Unterrichtseinheiten“ (Drefenstedt 1965, S. 309 (Hervorhebung im Original)) an, welche die übergeordneten Ziele der einzelnen Unterrichtsstunden vorgebe:

„Eine gute Planung erfordert ständig eine weitere Verfeinerung, je näher die Verwirklichung des Geplanten heranrückt. Ausgehend vom Studium des Lehrplans und seiner wissenschaftlichen Grundlagen sowie des Leistungs- und Entwicklungsstandes der Klasse und jedes einzelnen Schülers wird der Stoffverteilungsplan als Grobplanung des Unterrichts erarbeitet. In ihm *heben* sich bestimmte – fachwissenschaftlich begründete – *Unterrichtseinheiten* heraus [...]“ (Drefenstedt 1965, S. 168 (Hervorhebung im Original))

Ausgangspunkte für die Planung der Unterrichtseinheiten sollen die jeweiligen Bedingungen in der Klasse und der Lehrplan darstellen. Wie Ernst Gomm, Karl Eggert, Manfred Ratke und Wolfgang Thiem darlegen, steht dabei als generische Planungsfrage die „Klarheit über die Funktion der betreffenden Stoffeinheit im Rahmen des Fachlehrgangs“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 234) im Vordergrund. Diese jeweilige Funktion müsse, so ein Autorenkollektiv unter Drefenstedt (1973, S. 453–455), einen Beitrag zur übergeordneten ideologischen Zielstellung sowie den, aus DDR-Sicht, damit verbundenen fachwissenschaftlichen Stoff vermitteln. Die Beantwortung solle erfolgen, indem die Lehrperson zunächst fachspezifische wie fächerübergreifende *Leitlinien* erkenne und gleichzeitig Anknüpfungspunkte aus früheren Einheiten sowie Schnittmengen für kommende Stoffe im Blick behalte (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 234–237). Betrachtet man dies im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip *Konzentration auf das Wesentliche* (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 143; *Konzentration auf das Wesentliche* 1987), schimmern hier die horizontale und vertikale Transferebenen durch, welche beim Merkmal inhaltlicher Klarheit bedeutend sind (vgl. Meyer 2018, S. 60). In einem zweiten Schritt sei bei der Planung der Stoffeinheiten die Überlegung notwendig, wie die „Ziel-Stoff-Zeit-Beziehungen“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 238) aussehen sollten. Dazu zählten sowohl Planungsüberlegungen zu den *erzieherischen Potenzialen* – schließlich sollte jede Stunde auch einen Baustein für die Vertiefung des sozialistischen Bewusstseins darstellen (vgl. Heun 1971, S. 67) – als auch solche zur effektiven Zeitgestaltung. Ausgangspunkte stellten hierbei wiederum die jeweilige Klasse und der Stand der einzelnen Schüler*innen hinsichtlich ihres Wissen und Könnens und ihrer „ideologischen Überzeugungen, Einstellungen und Lernmotivationen“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 241 (Hervorhebung im Original)) dar; denn nur so könne eruiert werden, wie viel Zeit für Reaktivierung, Schwerpunktlegung, Übung und *Systematisierung* zur Verfügung stehe (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 241–242). Letzteres bedeute bei der Arbeit am neuen Stoff eine didaktische Funktion zur horizontalen und vertikalen Einordnung in fachliche Zusammenhänge und diene daher zur Erarbeitung und Vertiefung (vgl. Klingberg 1984, S. 205). Diese beiden grob skizzierten Schritte bei der Planung der Stoffeinheiten werden Ende der 1980er Jahre in der aktualisierten Erläuterung zur Lehrplankonzeption beibehalten. Die Planungsperspektive solle in der Folge *Jahresplanung – Stoffplanung – Unterrichtsplanung* immer detaillierter werden (vgl. König/Leutert/Meixner 1988d, S. 376–379). So gesehen, bildeten Stoffeinheiten einzelne „Bausteine“ (Drefenstedt 1980, S.

384), um die Jahresplanung mit ihren *Lehrgängen* zu erfüllen; und die einzelnen Stunden stellen wieder jeweils einzelne *Bausteine* mit speziellen inhaltlichen wie erzieherischen Hauptfunktionen dar, die insgesamt zur übergeordneten Zielerreichung der Unterrichtseinheit beitragen sollten. Klingberg moniert dazu recht früh, dass die einzelne Unterrichtsstunde allerdings nicht mit dem *Unterrichtsprozess*⁶⁸ gleichgesetzt werden könne. Der einzelnen Stunde weist er ebenso spezielle didaktisch-methodische Funktionen zu, postuliert aber, bei deren Bestimmung nicht automatisch von einer rein in zeitlicher Hinsicht festgelegten Gleichverteilung auszugehen:

„Die Kunst des Lehrers besteht ja nicht zuletzt darin, eine bestimmte ‚Stoffeinheit‘ didaktisch so zu programmieren, daß im Verlaufe der dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden ein ‚vollständiger‘ Unterrichtsprozeß abläuft, das heißt, daß *alle* didaktischen Funktionen oder ‚Glieder‘ *in den richtigen Proportionen* methodisch ausgeformt werden.“ (Klingberg 1964, S. 53 (Hervorhebung im Original))

In der von Klingberg und seinen Kollegen ausgearbeiteten Didaktik (1968, S. 201, 219–220; 221 (grundlegende Planungsaspekte)) wird dieser Gedanke aufgegriffen und noch verstärkt auf die Planung von Unterrichtseinheiten bezogen. Zudem bieten sie eine Übersicht, mit der sie aus allgemein-didaktischer Sicht den Lehrpersonen eine Orientierungshilfe für die Planung einer Unterrichtsstunde bieten. In ähnlicher Weise werden in der interpretierenden Darstellung *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung* (1970, S. 234–249) sowohl für die Planung von Stoffeinheiten als auch von Unterrichtsstunden orientierende Handlungsschritte bzw. Planungsfragen geboten. Offensichtlich sollten solche Orientierungsraster den Lehrpersonen helfen, die Lehrpläne zu erfüllen. Lehrplanerfüllung zeichnet sich auch hiernach als wichtiges Qualitätsmerkmal aus, wobei sie nicht mit bloßem Abarbeiten zentraler Vorgaben gleichgesetzt wurde. Denn der Lehrperson oblag die Analyse der Ausgangsbedingungen der Schüler*innen sowie die Entscheidung über den sog. inneren Lehrgang (vgl. Klingberg 1984, S. 250-251, 256-257.). Somit erklärt sich auch, weshalb die bisherigen Forscher*innen den Unterrichtsprozess stärker in den Vordergrund rückten (vgl. S. 153) als beispielsweise – wie in der Klimaforschung – die Mesoebene Schule. Aus diesem Grunde ist als Zentrum des skizzierten Modells (vgl. Anm. 67) die einzelne Unterrichtsstunde selbst zu sehen; sie bildet den Dreh- und Angelpunkt, an dem Überlegungen zur Steigerung der Effektivität und Unterrichtsqualität verankert werden (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 19). Definitionen beider Begriffe liefert Drefenstedt in dieser Monographie wie in seiner späteren zur *Effektivität des Unterrichts* nicht. Trotz ihrer engen semantischen Schnittmenge hat es den Anschein, dass Qualität vor allem Momente der Persönlichkeitsentwicklung jeder/s einzelnen Schüler*in meint (vgl. Drefenstedt 1985b), bei der Drefenstedt wiederum als „Qualitätsanforderungen“ die Begriffe „Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit, Lebensverbundenheit“ zentriert (Drefenstedt 1987b, S. 63); *rationelle* (Drefenstedt 1965, S. 32–33) bzw. später effektive Unterrichtsgestaltung

⁶⁸ Eine prägnante Definition liefert Drews. Den Unterrichtsprozess definiert sie „als der planmäßig gestaltete und vom Lehrer zielgerichtet geführte Prozeß des Lehrens und Lernens, der aktiven Aneignung der Grundlagen der Wissenschaften, schöpferischen Fähigkeiten, sozialistischer Überzeugung und Verhaltensweisen durch alle Schüler und ihrer allseitigen Entwicklung“ (Drews 1972, S. 326).

hingegen scheint sich insbesondere auf das optimale Verhältnis zwischen der zur Verfügung stehenden sowie gestellten Zeit, dem Aufwand bei der Planung und während des unterrichtlichen Handelns und den erreichten Ergebnissen zu beziehen (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 180–187).

Bevor die Einzelstundenplanung und die damit verbundene Bestimmung didaktischer Funktionen⁶⁹ anvisiert werden konnte, sollte die Einzelstunde innerhalb der Stoffeinheit verortet werden. Dazu misst Drefenstedt der didaktischen Funktionsbestimmung einer Stunde in der Stoffeinheit, d.h. deren *Studentyp*,⁷⁰ große Bedeutung bei. Somit hat er direkt den gesamten Unterrichtsprozess im Blick, um „einen hohen Nutzeffekt“ (Drefenstedt 1965, S. 169) zu erzielen.⁷¹ Dieser Gesichtspunkt entstammt dem Marxschen Gesetz von der *Ökonomie der Zeit*, nach dem ein Warenwert sich u.a. von der verwendeten Arbeitszeit berechnet; Drefenstedt bezieht dies auf die Gestaltung einer Unterrichtsstunde, dergestalt, dass im Unterricht ein „Höchstniveau mit dem dafür gesellschaftlich notwendigen Arbeitsaufwand“ (Drefenstedt 1965, S. 15) erreicht werden müsse. Diese allgemeine Formulierung konkretisiert er, indem er den Blick schärft für die *Organisation* des Unterrichts. Zunächst unterstreicht er die Notwendigkeit, eine Stunde pünktlich zu beginnen (vgl. Drefenstedt 1965, S. 18–20; Fiedler 1979, S. 214), um das zur Verfügung stehende Zeitkontingent überhaupt ausschöpfen zu können. Anschließend betont er mithilfe einer klaren Struktur und gezielter, mit dem Wissens- und Könnenstand der SuS abgestimmten Aufgaben sog. Wartezeiten innerhalb der Stunde zu vermeiden. Eine Nicht-Beachtung der letzten Merkmale seien nach Drefenstedt (1965, S. 20–26) Ursache für aufkommende Disziplinprobleme, weil SuS, wenn sie dem Gegenstand nicht folgen könnten, den Faden verlören, nicht wüssten, was zu erarbeiten sei, oder gar aus Desinteresse oder Demotivation o.ä. die Aktivität ablehnten. Ende der 1980er Jahre erweitert er den Zeitaspekt um die effektive *Zeitnutzung*. Dabei blickt er einerseits auf die „Zeit (Zeitnutzung) der Schüler“ (Drefenstedt 1987b, S. 90), aber v.a. andererseits auf die Unterrichtsplanung (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 36–37, 80–81). Allerdings warnt Drefenstedt (1987b, S. 46–49) davor, Zeitersparnisse mit ungenügender Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunde gleichzusetzen. Hinsichtlich der Effektivität werde die Vorbereitung determiniert von „schulpolitisch gesetzten Schwerpunkten“, „fach- und altersbezogenen

⁶⁹ Hier werden die folgenden genannt: „Vorbereitung (Einführung, Hinführung, Einstimmung, Anknüpfung einschließlich Reaktivierung und Elemente der Festigung)“, „Zielstellung und Zielorientierung, Arbeit am neuen Stoff (erstes Bekanntmachen mit neuem Stoff, Eindringen in den Stoff verbunden mit Elementen der Festigung und Anwendung)“, „Festigung (Wiederholung, Übung, Einprägung)“, „Systematisierung“, „Anwendung“, „Kontrolle und Bewertung“ (Fischer/Winke/Hrussanow 1976, S. 195; vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 105–109; Drefenstedt 1985a, S. 184–192; König/Leutert/Meixner 1988a, S. 381).

⁷⁰ Drefenstedt folgt der sog. Studentypologie, nach der Unterrichtsstunden verschiedenen funktionalen Typen („Vorbereitungs- oder Einführungsstunde“, „Stunden der Vermittlung“, „Wiederholungs-, Systematisierungs-, Anwendungs- und Übungsstunden“ und „Kontroll- und Auswertungsstunden“) zugeordnet würden (Drefenstedt 1965, S. 169, 1987b, S. 133). Diese Einteilung gleicht der von Klingberg et al. (1968), S. 204. Jedoch betonen sie den Aspekt, dass jeder Studentyp eine Hauptfunktion habe, wobei auch andere didaktische Funktionen vorhanden sein könnten.

⁷¹ Gerade in der Funktionsbestimmung sieht Drefenstedt eine wichtige Voraussetzung für Unterrichtsqualität (vgl. Drefenstedt 1985b, S. 116–122).

Akzenten“, „zeitlichen und örtlichen (räumlichen) Bedingungen“, von der „besonderen Situation in der jeweiligen Klasse“ und der individuell benötigten Vorbereitungszeit der Lehrperson; die Nachbereitung hingegen diene zur Reflexion der Planung und unterrichtlichen Umsetzung sowie zur Nachjustierung der Ziele (Drefenstedt 1987b, S. 50–51). Des Weiteren weist Drefenstedt auf ein Wechselverhältnis von Zeit und Disziplin hin. Dazu aktualisiert er nicht nur seine Position zum lehrerseitigen pünktlichen Stundenbeginn, sondern vervollständigt die unterrichtliche *Ordnung*, indem er einerseits neben den pünktlichen Stundenbeginn den geplanten, Ergebnis sichernden Stundenabschluss einschließt, andererseits eine auf Lehrende wie Lernende bezogene *Disziplin* hinzunimmt, um Störungen präventiv abzuwehren und eine effektive Zeitnutzung zu ermöglichen, weil die Lehrperson ihre Aufmerksamkeit und die zur Verfügung stehende sowie eingeplante Zeit nicht für Störungen aufwenden brauche (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 72–76). Drefenstedts Verknüpfung der Faktoren Zeit und Ordnung/Disziplin schien konsensual gewesen zu sein. So greift z.B. Gerhard Fiedler (1979, S. 220) diesen Gedanken in seiner Unterrichtsreflexion auf und betont die aus der Erfahrung gewonnene Erkenntnis, dass Ordnung sowohl von der Vorbereitung des Unterrichts und Einstellung der Lehrperson zum Unterricht als auch insbesondere von der Lehrer-Schüler-Beziehung abhängt.⁷² Die Reichweite und Gravität des Themas Disziplin und Ordnung zeigt sich neben Drefenstedts und Fiedlers Ausführungen auch darin, dass dieser Gegenstand im Rahmen der Reihe *Ratschläge für Lehrer* aufgegriffen wurde. Im Kern konzentrieren sich Werner Reichs empfehlende Imperative zur Herstellung von Ordnung und Disziplin auf dieselben Punkte wie bei den zuvor genannten Autoren (vgl. Reich 1985, S. 58–72), ohne dass diese aber zu Reichs Literaturbasis gehören. Dasselbe gilt für die Schrift von Hans Döbert und Günter Scholz (1985, S. 62–68), welche v.a. wie Fiedler auf Unterrichtsebene ein intaktes Lehrer-Schüler-Verhältnis hervorheben, aber ebenso darauf hinweisen, dass Ordnung und Disziplin auf Schulebene beim sog. Pädagogenkollektiv beginnen würden und sich auf die Klassen- sowie Elternarbeit erstreckte (vgl. Döbert/Scholz 1985, S. 31–46).

Im Vergleich dazu zeigt sich, der Didaktiker Drefenstedt konzentriert sich auf die Unterrichtsebene und hat in seiner frühen wie späten Schrift v.a. die Planung und Gestaltung von Unterricht, die Lehrperson und gleichermaßen die Schüler*innen im Blick. Ersterer komme v.a. die Planung und Führung zu, an Letzteren sei die Erfüllung bzw. Zielerreichung erkennbar, sofern sie die Aufgaben, die sich am Stundenziel orientierten, lösten (vgl. Drefenstedt 1965, S. 310). Auffällig an Drefenstedts Position ist dabei, die/den Schüler*in nicht als „Objekt [...], dem mit einer raffinierten Methodik das Notwendigste einzutrichtern ist“ (Drefenstedt 1965, S. 308), sondern als Subjekt zu betrachten. Diese Position findet sich dann auch in der vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut herausgegebenen Monographie

⁷² Tenorth/Kudella/Paetz (1996, S. 81–93) diskutierten Ordnung/Disziplin unter dem Blickwinkel einer autoritären Erziehung. Den Ausführungen von Drefenstedt, Fiedler oder Klingberg zufolge wurde Ordnung im Komplex von Erziehung und Bildung zwar betrachtet, aber vielmehr dahingehend gewertet, dass Ordnung im Sinne einer Prävention von Unterrichtsstörungen gesehen wurde. Vergleicht man diese Überlegungen mit aktuellen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, fällt zumindest punktuell die Schnittmenge auf, dass classroom management zur Herstellung sozialer Ordnung dienen soll (vgl. Ophardt/Thiel 2013).

Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung (1970, S. 88), welche dazu diente, den praktizierenden Pädagog*innen eine Hilfestellung für das Verständnis der neu eingeführten Lehrpläne zu leisten. Aufgrund der Mitarbeit führender Wissenschaftler*innen und ob ihres breiten Adressatenkreises schien spätestens seit Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre die Subjektorientierung in der Pädagogik etabliert zu sein. Drefenstedt formuliert zu dieser Perspektive prägnant, dass Schüler*innen „zu Mitgestaltern dieses Prozesses“ (Drefenstedt 1987b, S. 60) werden müssten, um qualitativen und effektiven Unterricht zu gestalten. Daher schreibt er die „Selbsttätigkeit“ als Kriterium einer *guten* Stunde groß, zu der er die Merkmale „*Aktivität, Selbständigkeit, Bewußtheit, Kollektivität*“ zählt (Drefenstedt 1965, S. 149). Dies bedeute allerdings nicht, dass er die Rolle der Lehrperson kleingeschrieben würde. Vielmehr steht ihr die Aufgabe zu, die Lehr-Lernprozesse zu planen, zu evaluieren und neue zu initiieren. Daher komme ihr sowohl eine „*Kontrollfunktion*“ als auch eine „*Vermittlungsfunktion*“ zu (Drefenstedt 1965, S. 318–319). Anstelle von Drefenstedts *Kontrollfunktion* weist Klingberg (1979, S. 9–10, 1982, S. 80–81) der Lehrperson eine *diagnostische* Funktion zu, weil sie innerhalb und außerhalb des Unterrichts, d.h. im Prozessgeschehen und bei der Planung und Nachbereitung, Lehren und Lernen im Blick haben und *schöpferisch* reagieren müsse. Doch im Grunde bilden beide Positionen keine antagonistischen Widersprüche, vielmehr akzentuieren sie unterschiedlich all das, was Wissenschaftler*innen der APW der UdSSR und der DDR in einer sog. Gemeinschaftsarbeit mit den Begriffen „Organisation, Regulierung, Kontrolle“ (Pädagogik 1978, S. 289) beschreiben. Der *Vermittlungsfunktion* stimmt Klingberg in seinen Studien dezidiert zu, da es im Unterrichtsprozess eine wesentliche Aufgabe darstelle, dass „die Position des Schülers als eines *aktiven, produktiven und in wachsendem Maße schöpferischen Mitgestalters*“ (Klingberg 1982, S. 62) sukzessive anzubahnen und zu festigen sei, ohne dass deswegen die Selbsttätigkeit der SuS die *führende Rolle* der Lehrperson zurückdränge (vgl. Klingberg 1982, S. 65; Paul 1976a, S. 151). In seiner Didaktik behandelt Klingberg dieses Unterrichtsprinzip ausführlicher. Darin unterscheidet Klingberg *Führung* auf der Ebene der Planung („Führung *des* Unterrichts“), der Durchführung („Führung *im* Unterricht“) und der zu lenkenden Entwicklung der Persönlichkeit („Führung *durch* Unterricht“); bei *Selbsttätigkeit* differenziert er im Gegensatz zu Drefenstedt (1965, S. 149) die Bereiche „Erziehung zum sozialistischen Schöpferum“, die von der Selbsttätigkeit ablaufende Progression hin zur Selbständigkeit,⁷³ dem Wechselverhältnis von Subjektposition der Schüler*innen und Klassengemeinschaft und zuletzt den „Aspekt des *Zusammenhangs von Erziehung und Selbsterziehung*“ (Klingberg 1984, S. 220–221 (Hervorhebung im Original)). Diese Aspekte sind wiederum im Zusammenhang der Vorstellungen über Erziehung und Bildung einzuordnen, wie Klingberg

⁷³ Die gedankliche Verknüpfung von Selbsttätigkeit, schöpferischer Initiative bzw. Mitarbeit bis hin zur Selbständigkeit leitet Klingberg bereits in seiner Habilitation her und diskutiert ihr Verhältnis: Während Selbsttätigkeit v.a. auf einen aktiven Aneignungsprozess abhebt (S. 34), ist Selbständigkeit bei Klingberg eine stufenhafte Fähigkeit, deren Spitze erreicht sei, wenn für die Problembearbeitung 1) grundlegendes Wissen und 2) das Verständnis des Problems/der Aufgabe vorhanden ist, wenn zudem 3) der methodische Weg zur Problemlösung bekannt und einsetzbar und 4) „das Vermögen, die Arbeitsmethode in Übereinstimmung mit dem Charakter der Aufgabe zu verändern und neue Verfahren zur Lösung der Aufgabe zu entwickeln“ (Klingberg 1962, S. 112).

bereits Mitte der 1960er Jahre erklärt. Einerseits sollten SuS herangebildet und befähigt werden, ihre eigenen Lernprozesse zu organisieren, andererseits dazu erzogen werden, im Sinne des „sozialistischen Verantwortungsbewußtseins“ (Klingberg 1965, S. 116) zu denken und zu handeln. Im Vergleich zu Drefenstedt beurteilt Klingberg die Subjektorientierung differenzierter. So erkennt er, dass SuS im Unterricht „sich vielschichtig überlagernden Subjekt-Objekt-Positionen“ unterlägen, da sie einerseits als Objekt erzieherischen Einflussnahmen ausgesetzt seien, andererseits als „Subjekt des Aneignungsprozesses“ eine aktive Rolle einnahmen (Klingberg 1982, S. 60). Die Subjektorientierung folgt demnach hauptsächlich der Erkenntnis, dass Lernen ein individueller Prozess sei, der angeleitet und unterstützt, nicht aber über- oder gar abgenommen werden könne (vgl. Klingberg 1982, S. 61, 63, 1984, S. 182–183, S. 220–221). Nach Klingberg meint *Vermittlungsfunktion* für die Lehrperson also nicht, dass Lehren direkt zum Lernen führe, weil kein „mechanistisches Einwirkungs-Reaktions-Denken“ (Klingberg 1982, S. 74) anzunehmen sei. Daher versteht er im Rahmen von Erziehung und Bildung sowie der Persönlichkeitsentwicklung den Unterricht als Raum, in dem „Entwicklungspositionen *geschaffen*“ (Klingberg 1982, S. 75) würden. Dieser Auffassung nach ist Unterricht ein akzentsetzendes Angebot, das erst – wie Klingberg (1965, S. 118, 126, 1979, S. 11; Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 87–91) wiederholt formuliert – durch aktive Tätigkeit der SuS die Persönlichkeitsentwicklung befördere und das Lernen selbst zu effektivieren. Somit folgt Klingberg der Position, dass Selbsttätigkeit bzw. Aktivität⁷⁴ der Schüler*innen überhaupt erst die bildungspolitisch geforderte „höhere Qualität des Lernens aller Schüler“ (Drefenstedt 1973b, S. 111) ermögliche und in summa, wie Fuhrmann in den 1980er Jahren auf zentrale Forderungen rekurriert, „eine der entscheidenden schulpolitischen Aufgaben zur Steigerung der Qualität und Effektivität des Unterrichts“ (Fuhrmann 1987, S. 552) darstelle.

Zur unterrichtlichen Umsetzung des didaktischen Prinzips *der Aktivierung* (vgl. Tabelle 2, S. 140) verweist Drews Anfang der 1970er Jahre u.a. auf die Bedeutung der „Motivierung“, „Anwendung aktivitätsfördernder Unterrichtsmethoden (wie problemhaftes Unterrichten)“ und „Gelegenheit für die Schüler zu parteilicher Stellungnahme“ (Drews 1972, S. 333). Während die *Anwendung* von Methoden gezielt und *systematisch* (vgl. Tabelle 2, S. 140) durch die Lehrperson geplant werden kann, deutet *Gelegenheit* an, dass Unterricht nur das Angebot für eine aktive Teilnahme unterbreitet. Deshalb wird auch zwischen *Aktivierung* und *geistiger Aktivität* unterschieden; Letztere wird noch weiter differenziert in *äußere*, d.h. sicht- und beobachtbare, und *innere Aktivität*, welche in Bezug auf Unterrichtsqualität besonders vonnöten sei (vgl. Faust 1976, S. 96–116, insb. 92; Drefenstedt 1985a, S. 65; Klingberg 1984, S. 296–298). Merkmale innerer Aktivität zählt Fuhrmann auf und benennt u.a. „Originalität“, „Schöpferum im Denken und Handeln, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, Initiative und Mitverantwortung beim Lernen und Arbeiten“, „Parteinahme für den Sozialismus“ (Fuhrmann 1987, S. 555). Stärker am Unterrichtsprozess orientiert sich der Didaktiker Hans-

⁷⁴ Laut Klingberg ist die erste Bezeichnung eine traditionelle, die zweite eine neue (vgl. Klingberg 1970, S. 234–235).

Georg Paul. Denn er schlüsselt die Merkmale der *Aktivität* auf, indem er qualitative Lernprozesse der Schüler*innen mit *bewussten* geistig-praktischen Handlungen in Verbindung bringt. So entscheide über die innere geistige Aktivität der Schüler*innen v.a. die *Bewusstheit* erstens „über die Notwendigkeit und das Ziel des Lernens“, zweitens „über Ziel und Inhalt des konkreten Lerngegenstandes“, drittens „über grundlegende methodologische Prinzipien des Lernens“, viertens „über die Methoden des Lernvollzugs“ und zuletzt „über das erreichte Lernresultat“ (Paul 1976a, S. 126–137 (Hervorhebungen im Original)). Aus diesem Grunde steht eng mit der *Aktivierung* der Schüler*innen das Prinzip der (*Einheitlichkeit und*) *Differenzierung* im Zusammenhang (vgl. Drefenstedt 1987a). Sensus communis scheint dabei zu sein, dass, da eine *optimale Persönlichkeitsbildung* nur durch eigenständige *Aktivität* möglich sei, (binnen-)differenzierende Tätigkeiten im Unterrichtsprozess ebenso vonnöten seien wie eine Vielfalt methodischer Varianten, welche die verschiedene *Arten* der geistigen Aktivität (*rezeptiv – reproduktiv – produktiv – schöpferisch*) anspreche (vgl. Klein 1967, S. 416; Paul 1976b; Klingberg 1984, S. 180).⁷⁵ Obwohl die schöpferische Aktivität als die komplexeste Niveaustufe aufzufassen ist (vgl. Klingberg 1984, S. 153–154), wurden alle Arten als qualitative Lernaktivitäten verstanden. Daher stand außer Frage, eine dieser zu verabsolutieren. So weist z.B. Klein (1972, S. 319) darauf hin, dass erstens nur mithilfe aller Lernaktivitäten die bildungspolitisch geforderte *allseitige Persönlichkeitsbildung* erreicht werden könne; dass zweitens schöpferisches Lernen eine bestimmte methodische Form, z.B. *problemhaftes* Unterrichten, erfordere, aber für eine effektive Unterrichtsgestaltung der Faktor Zeit zu berücksichtigen sei. Zur Orientierung bei der Planungsentscheidung, welche Lernaktivität nun die zu wählende sei, formuliert Klein folgende Faustregel:

„Die Entscheidung hängt unter anderem von dem Stellenwert der betreffenden Erkenntnis im Gesamtsystem des Lehrgangs ab. Handelt es sich um einen Knotenpunkt in einer Erkenntnisreihe oder um eine Kenntnis, die sehr bedeutsam für die ideologische Bildung und Erziehung der Schüler, für die Entwicklung einer Überzeugung ist, so werde ich [...] möglichst eine schöpferische Tätigkeit der Schüler organisieren.“ (ibid., S. 319)

Die Prämisse liegt auf dem effektivsten Weg, um das jeweilige Ziel zu erreichen. Flura Lompscher (1971, S. 997–998) sieht daher keinen Gegensatz zwischen neuen oder traditionellen Methoden, sondern postuliert die Notwendigkeit, deren Effektivität anhand der Aktivität der Schüler*innen zu beurteilen. Zur Aktivierung der Schüler*innen hat demnach jede Lernmethode ihre speziellen Vor- und Nachteile, über welche die Lehrpersonen entsprechende *Kenntnisse* benötigen (vgl. Flach 1986, S. 15) (vgl. Fuhrmann/Weck 1981, S. 70–71, 206–207; Drews/Fuhrmann/Weck 1983). Insgesamt zeigen diese kurzen Ausführungen, dass *Aktivität* der Schüler*innen als ein Qualitätsmerkmal begriffen wurde. Zur *Aktivität* in einer Unterrichtsstunde war wiederum *Aktivierung* mithilfe des zielgerichteten Einsatzes didaktischer Funktionen (vgl. Anm. 69) zu orchestrieren. Daher verbinden Drews/Weck dieses Prinzip u.a. mit der *Konzentration auf das Wesentliche* (vgl. Anm. 76) und erheben es zu

⁷⁵ Fuhrmann scheint beide Vorschläge zu kombinieren: „rezeptive Aktivität; reproduktiv nachahmende Aktivität; reproduktiv suchende Aktivität; produktiv schöpferische Aktivität“ (Fuhrmann 1987, S. 557). Im Vergleich zu Klingberg unterscheiden König et al. (1988b, S. 388) zwischen „rezeptiver, reproduktiv-nachvollziehender, reproduktiv-suchender und produktiv-schöpferischer Aktivität“.

„Grundanforderungen an guten Unterricht“ (Drews/Weck 1981, S. 557). Qualitativ *guter* und *effektiver* Unterricht überschneiden sich semantisch insofern, als nach Drefenstedt eine effektive Unterrichtsgestaltung beim Lehrplanverständnis ansetzt, indem die Lehrperson „den Unterricht Schritt für Schritt – den Prozeß und die Ergebnisse beobachtend – ganz auf das Neue ‚zuzuschneiden‘“ (Drefenstedt 1987b, S. 143) vermag. Dabei spielten insbesondere die „*Konzentration auf das Wesentliche*“ und die „Ziel-Inhalt-Methode-Relation“ eine besondere Rolle (Drefenstedt 1987b, S. 143 (Hervorhebung im Original)).

Zum Prinzip *Konzentration auf das Wesentliche*⁷⁶ entwickelt sich in den 1970er Jahren eine rege Diskussion (vgl. Drefenstedt 1977, S. 713). Bevor sich die pädagogischen Wissenschaftler*innen in der *Pädagogik* äußerten, nahm sich die Erläuterung *Lehrplanwerke und Unterrichtsgestaltung* (1970, S. 116–128) des Gegenstandes an. Das Autorenkollektiv misst dem Prinzip eine wichtige Rolle im Unterrichtsprozess bei. Grundsätzlich legen sie den Lehrplan als Ausgangspunkt zugrunde, weil dieser fachspezifisch das stofflich und erzieherisch Wesentliche, d.h. die zu vermittelnden „Hauptkenntnisse“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 119), vorgebe. Hier spiegelt sich die Konzeption von Erziehung und Bildung wider, denn die festgelegten Stoffe galten als wesentlich für die sog. sozialistische Allgemeinbildung; die dem Stoff inhärenten erzieherischen Potenzen sollten ihren Beitrag zur sozialistischen Persönlichkeitsbildung leisten (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 39–49).⁷⁷ Dementsprechend oszillieren die Positionen in der *Pädagogik* zwischen der Ansicht, „vom Lehrplan her das Wesentliche [sic] vor allem das erzieherisch Wesentliche [zu] erfassen“ (Für eine höhere Qualität des Unterrichts 1978, S. 613), und derjenigen, Lehrplaninhalte als Ausgangspunkte für fachliche Schwerpunkte im Unterricht zu nutzen (vgl. Sieber 1978, S. 918). Dieses Planungsprinzip kann also als ein Verbindungselement zwischen Lehrplananforderungen und der Unterrichtsplanung verstanden werden. In ähnlicher Weise pointiert Ursula Drews:

„Konzentration auf das Wesentliche heißt insbesondere, die inhaltlich-ideologische Linienführung des Lehrplans zur Grundlage jeder konkreten Entscheidung zu nehmen und den didaktisch-methodischen Aufwand auf Knotenpunkte zu richten.“ (Drews 1976, S. 174)

Indem also die Lehrpläne durch ihre Vorauswahl auf *Wesentliches konzentrierten* und dadurch auch den Planungsaufwand reduzieren sollten (vgl. Leutert 1978, S. 709), galt das Unterrichtsprinzip der *Konzentration auf das Wesentliche* als ein Merkmal zur Steigerung von Unterrichtsqualität und -effektivität. So resümiert Neuner noch Ende der 1980er Jahre, dass in der Praxis Probleme vorherrschten, stoffliche Vorgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit zu bewältigen. Den Schlüssel zur Bewältigung sieht er in der spezielleren Ausrichtung fachlicher Gegenstände und den dabei resultierenden persönlichkeitsbildenden Möglichkeiten. Das Unterrichtsprinzip dient hiernach insofern zur Effektivitätssteigerung, als es innerhalb der zur

⁷⁶ Eine Zusammenfassung bietet das Pädagogische Wörterbuch (vgl. *Konzentration auf das Wesentliche* 1987).

⁷⁷ In den 1980er Jahren versuchte man, die „Triade: Wissen - Können - Erziehung“ noch mehr an den speziellen Möglichkeiten des einzelnen Faches auszurichten (vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1988, S. 17-21, 48-49).

Verfügung stehenden Zeit solche fachlichen Schwerpunkte zu setzen einfordert, die notwendig erscheinen, um einen Gegenstand grundlegend zu begreifen, und die in die materialistische Weltanschauung eingefügt werden können (vgl. Neuner 1989, S. 258–270). Nichtsdestotrotz konnten Lehrpläne nur den Rahmen zentraler Inhalte stecken. Somit oblag es der Lehrperson, Lehrplan- und Persönlichkeitsziele abzustimmen und die optimale Unterrichtsgestaltung zu konzipieren (vgl. König 1978, S. 714–715). Hierzu ist auf die zentrale Stellung der Unterrichtsplanung in Abhängigkeit der Unterrichtseinheit zu rekurrieren (vgl. Drefenstedt 1965; 1985a), denn die einzelne Unterrichtsstunde sollte je nach ihrer Funktion (innerhalb der Einheit) wesentliche Inhalte behandeln und auf eine zweckentsprechende methodische Umsetzung abzielen (vgl. Leutert 1978, S. 704, insb. S. 708–709). Entsprechend den Ergebnissen der pädagogischen Wissenschaftler Jochen Becher, Karl-Heinz Hunneshagen und Hans Leutert müsse die Lehrperson dazu eine „Wichtung“ der einzelnen Elemente des Lehrplanstoffes“ (Becher/Hunneshagen/Leutert 1979, S. 287) vornehmen, d.h. eine Schwerpunktsetzung und Akzentuierung, die sie nicht mit Auslassungen im Stoffplan gleichsetzen. Vielmehr gehe es beim Wichten darum, die „Hauptziele des Lehrplanes“ zu erfassen, die „Beziehungen zwischen den Stoffelementen“ und ihrer „ideologischen Potenzen“ zu ermitteln, stofflich Bekanntes und Neues sowie erkenntnisleitende „Arbeitsmethoden“ zu bestimmen (Becher/Hunneshagen/Leutert 1979, S. 288; vgl. Drews 1976, S. 192–193). In diesem Zusammenhang rückt nun die o.g. *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* in den Vordergrund.

Innerhalb der untersuchten Literatur arbeitet Neuner als erster im Band *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung* (1970, S. 24–27) den Zusammenhang von Ziel, Inhalt und Methode heraus und verknüpft dabei die übergeordnete Zielorientierung der sozialistischen Persönlichkeitsbildung mit grundsätzlichen Gedankengang zur Unterrichtsplanung. Diesen Eckpfeiler nutzt und rezipiert insbesondere Klingberg, der sich am deutlichsten mit diesem Gegenstand befasst und in seinen Arbeiten wiederholt aufgriff. Zunächst fundiert er den Begriff der Methode und führt die theoretischen Überlegungen Neuners fort (vgl. Klingberg 1971, S. 52–56). Seine Definition der *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* lautet wie folgt:

„Dabei verstehen wir mit MADER unter dem *Ziel* eine beabsichtigte, vor auszuplanende Entwicklung und Veränderung des Zöglings im Sinne des sozialistischen Menschenbildes, unter dem *Inhalt* die sachliche Informationsgrundlage und den Gegenstand der Aneignung für das Erreichen des Ziels und unter *Methode* und *Organisation* die Gesamtheit der Schritte, Maßnahmen und äußeren Bedingungen, die zum Ziel hinführen.“ (Klingberg 1984, S. 84 (Klingberg bezieht sich hier auf Oskar Maders Überlegungen zur Lehrplantheorie von 1969))

Obwohl dieses Zitat den Eindruck der Linearität erwecken könnte, als ob das Ziel die oberste und die Methode bzw. die Organisation die unterste Kategorie darstellte, folgt Klingberg dem Didaktiker Oskar Mader (1979, S. 159), der selbst in seinen Überlegungen zur *Lehrplantheorie* eine solche Denke negiert. Der Begriff der *Relation* ist insofern gezielt gesetzt, weil er keine starre Abfolge, sondern wechselseitige Beziehungen andeuten soll (vgl. Klingberg 1984, S. 242). In doppelter Hinsicht erkennt Klingberg solche Beziehungen, welchen der Unterrichtsprozess unterliege. Diese Interdependenzen beschreibt er mit einem sog. Quadrupel mit den Beziehungachsen *Lehren – Lernen* und *Inhalt – Methode*. Unter die zweite *didaktische*

Relation fällt nach Klingberg die Frage nach dem *Was* und dem *Wie*, also dem Verhältnis von stofflicher Setzung sowie den entsprechenden didaktisch-methodischen Entscheidungen (vgl. Klingberg 1982, S. 46–47; Drefenstedt 1973c, S. 495). Den zu bearbeitenden Stoff (*Was*) legte der Lehrplan fest und bildete somit das im Unterricht zu behandelnde „Bildungsgut der sozialistischen Schule“ (Klingberg 1984, S. 89). Aus diesem Grunde ist bei Klingberg wie auch bei den anderen oben angeführten Didaktiker*innen der Lehrplan als ein wesentlicher Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung gesetzt, schließlich sollte sein „Systemcharakter“ eine Grundlage für Unterrichtsqualität bilden, da er in vierfacher Weise aufeinander abgestimmt sei.⁷⁸ Hierbei zeigt sich besonders, weshalb *Konzentration auf das Wesentliche*, die insbesondere Ziel und Inhalt bestimmte, und die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* bei der Unterrichtsplanung sowie Unterrichtsgestaltung aufs engste zusammengedacht wurden. Fehlende Lehrplanerfüllung verhindere, so die Argumentation, von vornherein qualitativ guten Unterricht, weil zum einen der Lehrplanstoff in Abhängigkeit der fachspezifischen sowie fächerübergreifenden *Leitlinien* („Leitlinien der Erkenntnisgewinnung“) und der jeweiligen Altersstufen der Schüler*innen („Leitlinien der Fähigkeitsentwicklung“) (weiterführend vgl.: Klingberg 1982, S. 181–203) (Klingberg 1982, S. 100–101) angeordnet sei, um die Vermittlung sowie Aneignung von Wissen und Können zu effektivieren. Kurzum, fehlende Lehrplanerfüllung verhindere die Konzentration auf das stoffliche Wesentliche. Zum anderen sollten diese Entscheidungen bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes zur übergeordneten Zielerreichung von Bildung und Erziehung, d.h. der Persönlichkeitsbildung, beitragen, indem sie die Grundlage für *ideologische Überzeugungen* „als ‚Kern‘ der Persönlichkeit“ („Leitlinie der sozialistischen Erziehung, insbesondere der Herausbildung ideologischer Überzeugungen“) bildeten (Klingberg 1984, S. 100–101). Fehlende Lehrplanerfüllung verhindere also zudem auch die Konzentration auf das erzieherische Wesentliche. Das *Was* wird in der *Relation* durch den lehrplangebundenen Inhalt festgelegt, ist aber durch das Ziel der Persönlichkeitsbildung determiniert, worunter Klingberg insbesondere die „allseitige Entwicklung der Persönlichkeit“ der Schüler*innen, die „Herausbildung der schöpferischen Kräfte aller Schüler“ und deren „wachsende Selbständigkeit und Fähigkeit zur Selbstbildung und Selbsterziehung“ fasst (Klingberg 1971, S. 59). Von diesen beiden Kategorien des Ziels und des Inhalts hängt nun die Methode ab:

„Wenn wir von Unterrichtsmethode sprechen, meinen wir die Art und Weise, *wie* der Lehrer den Unterrichtsstoff vermittelt, welche Überlegungen er dabei anstellt, welche Wege er einschlägt und welche Maßnahmen er ergreift, um die Schüler zur festen Aneignung des Unterrichtsstoffes zu *führen*.“ (Klingberg 1984, S. 239 (Hervorhebungen im Original))

Das *Wie* bezieht sich demnach sowohl auf die Tätigkeiten der Lehrperson als auch die der Schüler*innen und in *Relation* zu *Ziel* und *Inhalt* geplant und umgesetzt werden (vgl. Klingberg 1984, S. 90; König/Leutert/Meixner 1988c, S. 386–387). Auffälliges Moment dieser Sichtweise ist allerdings nicht, dass Methoden ziel- und inhaltsadäquat einzusetzen seien, sondern

⁷⁸ Als vier Ebenen nennt er die „einheitlichen ideologisch-theoretischen Grundpositionen“, das „System der Unterrichtsfächer“, das „System der Schulstufen“ und die „in den fächerübergreifenden Leitlinien der Erkenntnisgewinnung, Überzeugungsbildung und Fähigkeitsentwicklung“ (Klingberg 1984, S. 93).

die Feststellung, dass neben Ziel und Inhalt auch die Methoden als *ideologierelevant* begriffen werden. Dies schlussfolgert Klingberg aus der Bedingung a, das Ziel sei per se „ideologiegeladen“ (Klingberg 1971, S. 59; vgl. Klingberg 1984, S. 244–246), weil es gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen entstamme, und aus der Bedingung b, der Inhalt sei es ebenso, weil Stoffsetzungen wissenschaftlichen Erkenntnissen folgten, welche ihrerseits der Einheit von Wissenschaft und Ideologie (vgl. Kap. 3.1.2.1) unterlägen. Mit anderen Worten: Unterliegt die Konzentration auf ideologierelevante stoffliche wie erzieherische wesentliche Inhalte, kann nach Klingbergs Didaktik die Methode als *Mittler* zwischen Lerngegenstand und Tätigkeiten der Schüler*innen sowie der Lehrperson und als *Mittel* zur Zielerreichung keine ideologiefreie Größe sein. Dies schien nicht nur eine Einzelmeinung gewesen zu sein, denn Fuhrmann/Weck, welche Klingbergs Gedanken aufgreifen und am Beispiel der Differenzierung eine Abgrenzung von der sog. bürgerlichen Didaktik vorzunehmen suchen (vgl. Fuhrmann/Weck 1981, S. 74–78; in ähnlicher Weise nimmt Helmut Klein eine Abgrenzung hinsichtlich didaktischer Prinzipien vor: Klein 1972, S. 313–315), warnen in gleicher Weise vor der „Gefahr einer ‚ideologiefreien‘ Betrachtung der Unterrichtsmethoden und daraus erwachsender wissenschaftlicher Fehler“ (Fuhrmann/Weck 1981, S. 57). Die *Ideologierelevanz* scheint Klingberg auf die gesamte Spannweite, im weiteren sowie im engeren Sinne, des Begriffs *Methode* zu beziehen. Zum einen bestimme sie jedwede Lehr-Lern-Wege, die theoretisch existieren sowie hinsichtlich der pädagogischen Tätigkeit das „methodische Handeln des Lehrers selbst, gewissermaßen den methodischen Vollzug des Unterrichts“ (Klingberg 1984, S. 238; hier setzt er auch Methodisches mit Didaktisch-Methodischem gleich.); zum anderen meine nach Klingberg, ohne selbst eine distinktive Grenze zu ziehen, Methode auch sog. Einzelmethode/n (vgl. Klingberg 1984, S. 239; Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden in der sozialistischen Schule der DDR 1972, S. 430–433), welche fachspezifisch eingesetzt werden und zu denen beispielsweise solche zu zählen sind, die eine Analyse Pädagogischer Lesungen zum Deutschunterricht tabellarisch auflistet (vgl. Hübner 2019, S. 11–16). Klingberg erkennt bei Methoden eine *äußere und innere Seite*. Während die äußere Seite die drei Grund- bzw. Lehrformen *darbietenden, aufgebenden und erarbeitenden* Unterricht und somit *sichtbare* Strukturen aufweise, beinhalte die innere den logischen, nicht direkt sichtbaren *inneren Lehrgang* des Unterrichts (vgl. Klingberg 1984, S. 250–251, 256–257). Sie betrifft – hier wird Klingbergs (1984, S. 258) Übersicht⁷⁹ punktuell verbalisiert – v.a. die Planung und Umsetzung *didaktischer Funktionen* (vgl. Anm. 69) und darauf abgestimmte tätigkeitsleitende *Verfahren* wie *Analysieren, Synthetisieren, Vergleichen, Abstrahieren, Verallgemeinern, Ordnen und Konkretisieren*. Die innere Seite der Methode muss folglich vom Stoff/Inhalt und insbesondere vom jeweiligen Ziel her bestimmt werden, nur so können nach Klingberg (1984, S. 321) die notwendigen Teilschritte orchestriert werden. Insgesamt ist die innere Strukturseite nach Klingberg wichtiger für die Qualität und Effektivität des Unterrichts als die äußere, weil sie durch die gezielte Anwendung didaktischer Prinzipien gestaltet werde (vgl. Klingberg 1984, S. 255–

⁷⁹ In ähnlicher Weise bietet auch Rausch (1976, S. 167–168) eine Übersicht, die zwischen innerer und äußerer Seite differenziert. Angesprochen sei Rauschs Übersicht deshalb, weil er die Diskussion der methodischen Strukturseiten mit dem Merkmal der Aktivität der Schüler*innen verbindet.

256). Wie die didaktischen Funktionen für eine einzelne Unterrichtsstunde die innere Struktur bestimmten (vgl. Anm. 69), baue auf didaktischen Prinzipien der gesamte Unterrichtsprozess auf. Da dieser im Zentrum der Überlegungen zur Unterrichtsqualität und -effektivität stand, ist es vonnöten, auch diese zu behandeln. Es ist hier zwar nicht der Raum, alle einzelnen didaktischen Prinzipien zu diskutieren, aber einige markante Bindeglieder zum Thema dieses Kapitels seien hervorgehoben.

Einen wichtigen Beitrag zu didaktischen Prinzipien leistet Helmut Klein Anfang der 1970er Jahre. Darin definiert er Prinzipien philosophisch als „Kriterien für das Handeln des Menschen in Entscheidungssituationen“ und als eine „Klasse ideeller Abbilder, die als ausgezeichnete Aufforderungen eines bestimmten Aufforderungssystems ein theoretisches oder praktisches Handeln leiten“ (Klein 1972, S. 310). Daraus deduziert er für die Bestimmung didaktischer Prinzipien:

„Als didaktisches Prinzip bezeichnen wir solche (ausgezeichneten) didaktischen Aufforderungen [...], die andere didaktische oder methodische Operatoren wichten, begründen oder prüfen. Sie bestimmen ein didaktisches Handlungsverhalten, das auf das Verwirklichen der Bildungs- und Erziehungsziele gerichtet ist [...].“ (Klein 1976, S. 20)

Kleins Quintessenz liegt in der Feststellung, dass die Ausarbeitung eines Prinzipiensystems ein Desiderat in der Didaktik füllen würde. Neben einzelnen Hervorhebungen, was ein solches System integrieren müsse, erscheint besonders seine Verknüpfung didaktischer Prinzipien mit der Frage der Unterrichtsqualität und -effektivität interessant, wobei er v.a. das Qualitätsmerkmal der aktiven Tätigkeit der Schüler*innen in den Blick nimmt und es mit der *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* verknüpft: Aktivität setze „Zielbewußtheit des Schülers“ und „Methodenbewußtheit“ (Klein 1972, S. 318) voraus. Die gedankliche Verbindung muss nun rückwärts verfolgt werden. Damit Schüler*innen aktiv an und mit wesentlichen Inhalten arbeiten und das intendierte Ziel erreicht werden kann, ist seitens der SuS die Kenntnis desselben vonnöten, damit sie Wesentliches erfassen und bestimmte Arbeitsmethoden lernen, die sie für spätere eigene Lernprozesse nutzbar machen (können). *Ziel- und Methodenbewusstheit* der SuS bedingt aber zunächst eine bewusste Planung des Unterrichtsprozesses durch die Lehrperson. So bemerkt Fuhrmann (1976, S. 140), dass die Lehrperson für ihr *methodisches Können* zunächst einmal der *Methodenbewusstheit* bedürfe. Kleins Forderung eines Prinzipiensystems versucht wenige Jahre später ein Autorenkollektiv unter Drews Leitung mit einem Forschungsband nachzukommen, indem es zwei Varianten präsentiert. Diese führt die nachfolgende Übersicht (Tabelle 2) mit den Prinzipien(systemen) der *Pädagogik*, dem genannten Gemeinschaftswerk der APW der UdSSR und DDR, und von Klingberg, die unmittelbar danach entstanden und die Varianten von Drews et al. rezipieren:

Tabelle 2: Didaktische Prinzipien von Drews et. al. (1976), Pädagogik (1978) und Klingberg (1984)

Variante I (1976, S. 74–164)	Variante II (1976, S. 180–226) ⁸⁰	Pädagogik (1978, S. 250–254)	Klingberg (1984, S. 211–232)
<i>Prinzip der/ des</i>			
Einheitlichkeit von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit	Orientierung an den Unterrichtszielen	Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit des Unterrichts	Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus
Systematik des Unterrichts	Orientierung am Unterrichtsstoff	Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und politischer-künstlerisch-ästhetischer und sportlicher Tätigkeit	Lebensverbundenheit des Unterrichts und der Verbindung von Theorie und Praxis
Aktivierung der Schüler im Unterrichtsprozeß	Orientierung an Position, Tätigkeit und Entwicklung der Schüler im Unterrichtsprozeß	Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts	Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts
Verbindung von Theorie und Praxis im Unterricht	Orientierung an den konkreten Bedingungen im Unterrichtsprozeß und ihrer schöpferischen Nutzung	führende Rolle des Lehrers bei bewußter und aktiver Tätigkeit der Schüler im Unterricht	fachübergreifenden Koordinierung des Unterrichts
Einheit von Konkretem und Abstraktem	Sicherung eines unserer Gesellschaft gemäßen Auftretens und Verhaltens des Lehrers	Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	führende Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler
Entwicklung des Schülerkollektivs und der Nutzung seiner persönlichkeitsbildenden Potenzen		Anschaulichkeit im Unterricht	individuellen Eingehens auf die Persönlichkeit des Schülers auf der Grundlage der Arbeit mit dem Schülerkollektiv
Einheitlichkeit und Differenzierung		Faßlichkeit des Unterrichts	Anschaulichkeit des Unterrichts
Faßlichkeit		Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit	Faßlichkeit des Unterrichts

⁸⁰ Vgl. Drews, Ursula; Thiem, Wolfgang (1976): Höhere Qualität des Unterrichts und didaktische Prinzipien. In: *Pädagogik* 31, Nr. 6, S. 524–535, S. 531–534.

		der Unterrichtsergebnisse	
Sicherung fester und dauerhafter Bildungs- und Erziehungsergebnisse			ständigen Ergebnissicherung
schöpferischen Nutzung und Gestaltung der konkreten Bedingungen			

Die Tabelle 2 stellt eine Zusammenschau didaktischer Prinzipien dar, die sich dezidiert auf den Unterrichtsprozess beziehen, aber aus einer Reihe pädagogischer Prinzipien abgeleitet sind, wie sie z.B. kompakt im Band *Pädagogik* erklärt werden.⁸¹ Daher gleichen sich die Zusammenstellungen, verwenden oftmals dieselben oder ähnliche Bezeichnungen, weil sie sich allgemein innerhalb des pädagogischen Rahmens (vgl. Anm. 81) einordnen, weisen aber Unterschiede in ihrer Systematik auf. So leiten die Autor*innen der *Pädagogik (Variante I)* und Klingberg ihre Systematik deduktiv vom philosophisch-gesellschaftlichen Determinans der Einheit von Wissenschaft, Ideologie und Bildung und Erziehung ab und rahmen dadurch den Meso- und Mikrokosmos Schule und Unterricht, während *Variante II* den Unterricht zum Ausgangspunkt wählt und erst im letzten Prinzip die Lehrperson zur vermittelnden Instanz zwischen Unterricht, Schule und Gesellschaft beruft. Weiterhin fällt auf, dass sich im Vergleich zur *Variante I* die Systematik der *Pädagogik* und Klingbergs weitaus mehr in ihrer inneren Ordnung gleichen. Sie verlaufen jeweils vom Kontext des gesellschaftlichen Rahmens, den *Variante I* ebenso voranstellt, stetig tiefer, nämlich über die Verbindung von gesellschaftlicher Praxis und Unterricht retrospektive Schule zur Unterrichtsebene, deren Planung des Unterrichtsprozesses bis hin zu den verstärkt schülerorientierten Prinzipien. Der einzige Unterschied besteht darin, dass Klingberg zwischen der Planungssystematik und der Tätigkeiten von Lehrperson und Schüler*innen die *fächerübergreifende Koordinierung* einwebt. Dadurch spezifiziert er das Moment der Planung eines fachspezifischen Unterrichts, indem er das einzelne Fach im Kontext der gesamten Studentafel sieht und somit dessen *Bausteinfunktion* im gesamten Konstrukt der sozialistischen Allgemeinbildung unterstreicht. Dies kann und soll nicht suggerieren, dass die darüber liegenden Prinzipien einzig und allein die Lehrer*innen adressierten. Lediglich sei festgestellt, dass die ersten drei bzw. vier (bei Klingberg) Prinzipien eher die Planungsseite ansprechen. Zudem bahnt sich ein Wechsel an mit

⁸¹ Hierzu sei auf folgende Auflistung hingewiesen: „Verbindung von Gesellschaft und Erziehung, von Schule und Leben“, „Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten für alle Gesellschaftsmitglieder durch Überwindung des bürgerlichen Bildungsmonopols und Aufbau eines einheitlichen Bildungssystems“, „einheitliche wissenschaftliche Allgemeinbildung für alle Kinder und Jugendlichen“, „Verbindung von produktiver Arbeit, Unterricht und Gymnastik, Aufbau einer polytechnischen Arbeitsschule“, „Einheit von Bildung und Erziehung“, „systematische Aneignung der Schätze der Wissenschaft und Kultur und aktive Teilnahme am Aufbau der neuen Gesellschaft“, „Erziehung im Kollektiv und durch das Kollektiv“, „Zusammenwirken der Schule mit der Familie, der Jugend- und Kinderorganisation und allen anderen gesellschaftlichen Erziehungskräften“ (Pädagogik 1978, S. 41).

dem Prinzip der *führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler*, dergestalt, dass die (an den konkreten Bedingungen orientierte) Unterrichtsplanung aktives Lernen der Schüler*innen initiiert und die Lehrperson zum Begleiter des Lernprozesses wird (vgl. Drefenstedt 1965, S. 308; Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 88; Drefenstedt 1987b, S. 60). Im Kontrast dazu scheint *Variante I*, obwohl sie in derselben Weise deduktiv vom gesellschaftlichen Rahmen ausgeht,⁸² das Prinzip der *Aktivierung* noch stärker in den Mittelpunkt zu rücken, da lediglich die (lehrerseitige) Forderung nach einer *systematischen* Planung vorangestellt wird, während die anderen aufgelisteten Prinzipien der *Variante I* als Facetten zur allseitigen Aktivierung fungieren. Gegen diese Deutung ließe sich freilich einwenden, dass am Ende dieser Systematik wie bei der *Pädagogik* und Klingberg die *Sicherung, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit* des erworbenen Wissens und Könnens und insbesondere der *schöpferische* Umgang mit den Bedingungen vor Ort gelistet werden und letztlich zusammen mit dem Prinzip der *systematischen Planung* die restlichen Prinzipien rahmten. Selbst diese Deutung widerlegt allerdings noch nicht die Zentrierung des Prinzips der *Aktivität*, sondern liefert ein gravierendes Argument für diese Deutung: Die *Sicherung* der Ergebnisse stellt im Grunde eine neue Ausgangsbasis für weitere Lehr-Lern-Prozesse dar. *Schöpferische Nutzung der konkreten Bedingungen* heißt, positive wie negative Resultate der Ergebnissicherung für die kommende *systematische Planung*, die von stofflichen sowie erzieherischen Lehrplanziele ausgeht, einzubeziehen und für die *Aktivierung* der Schüler*innen nutzbar zu machen. Hierfür verweisen Drews et al. explizit auf die Anwendung der *Ziel-Inhalt-Methode-Relation*.⁸³ Im Vergleich zu den bisher (ansatzweise) diskutierten Systematisierungen hebt sich die *Variante II* ab. Zwar orientiert sie sich an schulpolitischen Forderungen und reiht sich in dieser Weise wie die anderen Varianten die philosophisch-weltanschauliche Gerüst (vgl. Kap. 3.1.2) ein, aber weder führt die Systematisierung es als sichtbares Element an noch leitet es stringent davon Meso- und Makroebene ab. Stattdessen setzt *Variante II* bei der Mikroebene Unterricht an und nutzt das Prinzip der *Orientierung an den Unterrichtszielen* als nahtlose Anschlussstelle (vgl. Drews 1976, S. 165–167). Da die restlichen Determinanten im Wesentlichen Elemente der oben besprochenen *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* darstellen, bedarf es hier keiner weiteren Ausführung.

Von den Unterschieden hinsichtlich der Struktur abgesehen, fällt insgesamt ein Konsens über didaktische Prinzipien auf, von denen Unterrichtsqualität und -effektivität abhängig gemacht werden. Alle vier Varianten akzentuieren die Rahmenbedingungen im unterschiedlichen Maße, aber stellen die Unterrichtsebene in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zur Verbesserung von Qualität und Effektivität. Ins Auge sticht zunächst die systematische und schöpferische Unterrichtsplanung und -gestaltung. Es ist kein Prinzip des Schöpferischen

⁸² Als oberstes Prinzip wird das zuerst genannte verstanden, die anschließenden seien allerdings nicht hierarchisiert (vgl. Didaktische Prinzipien für die Führung des Unterrichts durch den Lehrer bei der inhaltlichen Ausgestaltung unserer Oberschule 1976, S. 70–73).

⁸³ Zum Prinzip der „schöpferischen Nutzung“ und zum letzten Hinweis (vgl. Didaktische Prinzipien für die Führung des Unterrichts durch den Lehrer bei der inhaltlichen Ausgestaltung unserer Oberschule 1976, S. 155–164; Klein 1976, S. 16).

bzw. des Schöpferturns formuliert, allerdings wäre ein solches auch zu unspezifisch im didaktischen Kontext. Da diese Kombination bereits bei der kompetenten Lehrperson prononciert wird, kann die Attribuierung ‚schöpferisch‘ jedoch nicht unbeachtet bleiben. Dass sie nur explizit in den *Varianten I und II* formuliert ist, konnte weiter oben für Klingberg gezeigt werden: Denn er bezieht sowohl bei der Lehrer- als auch bei der Schülertätigkeit schöpferisches Handeln ein. Dasselbe gilt auch für die Autor*innen der *Pädagogik* (1978, S. 274, 281) in ihrer Beschreibung des (idealen) Unterrichtsprozesses. In einem engen Bezug zur schöpferischen Tätigkeit steht das Prinzip der Aktivität der Schüler*innen (vgl. Schliwa 1988, S. 711; Rumland 1983, S. 364; Drews 1972, S. 333; Faust 1976, insb. S. 92; Drefenstedt 1985b, S. 65; Klingberg 1984, S. 296–298), für welche wiederum die Bedingungen vor Ort ausschlaggebend sind. Hierunter fallen die die Subjektorientierung betreffenden Prinzipien zur Orientierung am Alter oder zur Forderung nach Differenzierung, welche zur *optimalen Persönlichkeitsentwicklung* beitragen sollten. Somit weisen, insgesamt gesehen, alle Varianten-vorschläge diesem übergeordneten Ziel das Primat zu. Obwohl diese beiden Ausgangspunkte ebenso die *Konzentration auf das Wesentliche* und die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* voranstellen, ist weiterhin zu konstatieren, dass alle vier Variantenvorschläge weder das eine noch das andere in ihren Systematisierungen anführen. Unrelevant waren sie keineswegs in der DDR, wie die bisherigen Ausführungen demonstrierten. Allerdings werden sie in dieser Arbeit als Prinzipien bezeichnet. Ohne die obigen Ausführungen wiederholen zu wollen, seien als Argumente angeführt, dass *Konzentration auf das Wesentliche* bedeutete, auf Grundlage der Zielfestlegung den optimalen Unterrichtsgang zu bestimmen. Dabei gehe es wiederum nicht darum, ein „wahres Feuerwerk an unterschiedlichen Methoden ‚abzubrennen“ (Becher/Hunneshagen/Leutert 1979, S. 291), sondern um deren bestmöglichen, effektiven Einsatz, wofür wiederum die *Relation* Planungsrelevanz erhalte:

„Bei der Beachtung der Ziel-Inhalt-Methode-Relation besonders auch die *Methode*, den Weg zum Ziel, so konzentriert und zweckmäßig zu wählen und zu gestalten, daß der methodische Aufwand einen hohen Nutzeffekt erzielt.“ (Drefenstedt 1987b, S. 143 (Hervorhebung im Original))

Beide Begriffe orientieren auf das Zusammenspiel der optimalen Zeitnutzung und der Bausteinfunktionen einzelner sowie mehrerer Unterrichtsstunden. Daher fordert auch König (1978, S. 717), eine ungleichmäßige zeitliche Verteilung zu bevorzugen, wenn dadurch zielgerichtet *konzentriert* werde. Auf die Definition didaktischer Prinzipien rekurrierend, waren die *Konzentration auf das Wesentliche* und *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* nicht nur eng miteinander verwoben, sondern als *handlungsleitende, wichtende Aufforderungen* zu verstehen, die zur fachspezifischen Lehrplanerfüllung beitragen sollten. Daher ist zumindest die *Konzentration auf das Wesentliche* als Unterrichtsprinzip zu begreifen, wobei es im Vergleich zur *Relation* eigenständig zu sein scheint. Denn es durchdringt den gesamten Unterrichtsprozess:⁸⁴ lehrerseitig in Bezug auf die Planung und Durchführung (Ausrichtung am Lehrplan, Wichtung fachlicher

⁸⁴ Hans-Jörg König und Hans Leutert verwenden Ende der 1980er Jahre explizit den Begriff des Prinzips, aber scheinen die Konzentration auf das Wesentliche mit der Ziel-Inhalt-Methode-Relation zu vermischen (vgl. König/Leutert 1987, S. 549).

wie erzieherischer Schwerpunkte mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung, Zuweisung der wesentlichen Bausteinfunktion einer Stunde innerhalb einer Stoffeinheit), seitens der Schüler*innen insbesondere bezüglich der Aktivität (Transparenz der *Relation* von Stoffeinheits-/Stundenziel und gewähltem methodischen Lehrgang z.B. durch Zielorientierung, Verständnis der Wichtung des Stoffes zur Lenkung der Aufmerksamkeit und des Lernprozesses auf Wesentliches). Die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* fungiert insofern als ein Planungsprinzip, als es eine Einheit von Ziel, Inhalt und Methode fordert. Sie besitzt demnach Aufforderungscharakter bei der Planung und soll bestenfalls im Sinne des *Bewusstmachens der Lernwege* (vgl. Paul 1976a, S. 126–137) auch bei den Lernenden transparent werden. Allerdings ist sie, sofern nicht gerade eine Arbeitsmethode im Vordergrund ist, abhängig vom Ziel bzw. dem jeweils *Wesentlichen*. Insofern wird sie durch die *Konzentration auf das Wesentliche* determiniert und kann im Grunde auch dem Prinzip des *schöpferischen, systematischen Unterrichts* zugeordnet werden. Ein eigenständiges didaktisches Prinzip konnte die *Relation* also nicht gewesen sein, obgleich Schnittmengen deutlich wurden. Sie war vielmehr eine Methode, um die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu effektivieren, da sie insbesondere die *Konzentration auf das Wesentliche* im Lehrgang durchsetze. Zu konstatieren bleibt, dass beide Begriffe im Kontext der Unterrichtsprinzipien gebraucht wurden und zumindest den Status eines zentralen Elements zur Verbesserung der Unterrichtsqualität innehatten.

Unterrichts- bzw. didaktische Prinzipien⁸⁵ wiederum stellen in der DDR Qualitätsmerkmale dar, die zudem Unterrichtseffektivität bewirken sollten. Dies akzentuieren in den 1970er Jahren neben Ursula Drews und Wolfgang Thiem (1976) auch Drefenstedt et al.:

„Die Beachtung didaktischer Funktionen ist von großer Bedeutung für die *Effektivität des Unterrichts*, vor allem auch für die *Qualität der Ergebnisse*, die von den Schülern in diesem Prozeß erreicht werden. Das ist auch sehr verständlich, denn die Qualität der Ergebnisse hängt wesentlich davon ab, wie bewußt die Schüler am neuen Stoff gearbeitet haben ([...z.B.] Zielorientierung und Kontrolle [...]), ob sie den neuen Stoff tief genug und in seinen wesentlichen Grundlagen Aussagen verstanden haben ([... insb.] Arbeit am neuen Stoff, [...] Festigung und Systematisierung) und ob es gelungen ist, diese Ergebnisse zu sichern, daß heißt, fest, anwendbar und dauerhaft zu machen ([... insb.] Anwenden, Festigen und Wiederholen).“ (Drefenstedt et al. 1973, S. 459)

Was hier schriftlich im Zitat ausgeführt wird, deckt sich mit den in der Tabelle 2 (vgl. S. 140) aufgelisteten didaktischen Prinzipien. Für die Annahme, dass didaktische Prinzipien als solche Qualität und Effektivität befördernde Merkmale begriffen wurden (vgl. Drefenstedt 1985a, S. 188), spricht weiterhin z.B. die Einbindung in fachdidaktische Grundpositionen. Exemplarisch lässt sich für den Deutschunterricht Wilfried Bütow heranziehen, der Mitte der 1970er Jahre den *Aufforderungscharakter* der didaktischen Prinzipien als generische Gesetzmäßigkeiten jedweder Unterrichtsprozesse zur Grundlage *erfolgreichen* (Deutsch-

⁸⁵ Beide Begriffe werden hier synonym gebraucht, weil sie sich auf denselben Gegenstand (Unterrichtsplanung und -gestaltung) beziehen.

)Unterrichts⁸⁶ deduziert (vgl. Bütow 1979b, S. 121–124). Seinen Grundstein sieht Bütow insbesondere in der *systematischen Planung des Unterrichtsprozesses*, welche sowohl die Bedingungen der Klasse als auch die fachspezifischen Besonderheiten, d.h. insgesamt die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation*, zu beachten habe (vgl. Bütow 1979b, S. 102–105, insb. 103 (zur Ziel-Inhalt-Methode-Relation)). Dabei geht Bütow (1979b, S. 122) vom gesellschaftspolitischen Rahmen aus, weil jede pädagogische Handlung aufgrund des Ziels der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen davon bestimmt werde. Diese besondere Ausprägung zeigt sich v.a. in der Verschränkung der drei Merkmale *Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit*, denen das jeweils erste Prinzip in Tabelle 2 (vgl. S. 140) zugrunde liegt, und dem *zentralen* deutschdidaktischen Unterrichtsprinzip der *schöpferischen Kunstaneignung* (vgl. Kap. 3.2.3.3) (vgl. hier und nachfolgend für die indirekte Wiedergabe: Bütow 1979b, 127–129).

Wissenschaftlichkeit beschreibt die Forderung, dass SuS den fiktiven Charakter von Literatur und zugleich deren *Widerspiegelung* realer Entitäten, gesellschaftlicher Prozesse etc. erkennen, wenngleich daraus auf keine (absolute) Übereinstimmung geschlossen werden könne. Im Literaturunterricht müsse daher der spezielle Wert jedes zu behandelnden Textes erschlossen werden. *Parteilichkeit* erstreckt sich nach Bütow auf Lehrer*innen wie Schüler*innen. So müsse die Lehrperson „eine eindeutige, von der Ideologie der Arbeiterklasse bestimmte Haltung gegenüber den literarischen Werken“ einnehmen und bei der Kunstaneignung im Unterrichtsprozess die Schüler*innen dazu bringen, „daß alle Schüler zum parteilichen Werten befähigt und gefordert werden“ (Bütow 1979b, S. 128).⁸⁷ Wie stark nun die ideologische Komponente, zuvorderst ersichtlich aus der gedachten Einheit von Wissenschaft und Ideologie (vgl. Kap. 3.1.2.1), die Auseinandersetzung mit Literatur und insgesamt die Ergebnisse des Rezeptionsprozesses prägte, offenbart Bütows abschließende Konklusion:

„Durch eingehende Beurteilung des Sachverhaltes, des Handlungsverlaufs, der Konstituierung des lyrischen Ich, des Konflikts, der Figurenkonstellation, der künstlerischen Verallgemeinerung, lernen die Schüler, ein die Klassen- und persönlichen Interessen einschließendes parteiergreifendes Werturteil zu geben. Dadurch wird die Einheit von Sachkenntnis und Wertverinnerlichung, von Wissenschaftlichkeit und klassenmäßiger Parteilichkeit erreicht.“ (ibid., S. 128)

In Bezug auf das Merkmal der Wissenschaftlichkeit sollte die analytische Arbeit am Kunstwerk die sog. Ergreifung des Parteistandpunktes vorbereiten. *Lebensverbundenheit* stellt nun nach Bütow das Bindeglied der anderen beiden Merkmale dar. Der lebensweltliche Bezug

⁸⁶ Da sich die Analyse der Pädagogischen Lesungen (vgl. Kap. 4.2.2) auf ausgewählte Lesungen des Literaturunterrichts beschränken wird, werden die nachfolgenden Ausführungen sich auf die *Methodik Literaturunterricht* beziehen. Nichtsdestotrotz zeigt sich eine ebensolche Ableitung didaktischer Prinzipien mit ihren fachspezifischen Konsequenzen in der *Methodik Muttersprache*. Ausgangspunkt bleibt nämlich die *sozialistische Persönlichkeitsbildung*, nur steht das *kommunikative* als fachspezifisches Prinzip im Vordergrund: (vgl. Bütow/Claus-Schulze 1977, S. 97–107).

⁸⁷ Vgl. Kasper, Karlheinz (Hg.) (1983), S. 132–134. Barnasch (1974, S. 144–145) fügt seiner Arbeit auch einen übersetzten Auszug aus Lenins Text „Parteiorganisation und Parteiliteratur“ an, der im Grunde als Richtungsmaßstab für das Verhältnis von Parteilichkeit und Literatur galt. Der Auszug gibt einen Großteil des Textes wieder (vgl. Lenin 1980).

soll dazu führen, die realen Erfahrungen der Schüler*innen mit den fiktiven, widergespiegelten in Beziehung zu setzen, damit alle SuS aus dem gesamten Rezeptionsprozess sozialistische *Wertorientierungen* zögen.

Demnach können wie im Kapitel zu den aktuellen Vorstellungen (vgl. Kap. 3.2.1) auch in der DDR, also Pädagogik, Didaktik und Deutschmethodik, didaktische Prinzipien als Qualitäts-/Effektivitätsmerkmale verstanden werden, da sie eine Orientierungsfunktion innehaten und zur Steigerung der *Effektivität des Unterrichtsprozesses* dienten. Daher wertet sie Bütow auch als „notwendige Bedingungen für einen erfolgreichen Unterricht“, die als fachübergreifende Handlungsorientierungen die „Gliederung des Unterrichtsprozesses sowie die Auswahl und Anwendung methodischer Handlungsfolgen im einzelnen“ zu gestalten helfen würden (Bütow 1979b, S. 124). Hierzu ist gedanklich erneut die Wechselbeziehung zwischen Stoffeinheit und Unterrichtsstunde einzubeziehen. Denn sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch bei Bütow beziehen sich die didaktischen Prinzipien auf den gesamten Unterrichtsprozess, also auf den *Lehrgang*, für den dann einzelne, sich überlagernde didaktische Funktionen in Abhängigkeit von Ziel und Inhalt zu bestimmen sind (vgl. Drefenstedt 1985a, S. 191).

Als Zwischenfazit lässt sich konstatieren, dass *Konzentration auf das Wesentliche* und die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* hiernach in der DDR als zwei bedeutende Qualitätsindikatoren gewertet wurden, um die Unterrichtsplanung seitens der Lehrperson effektiv, d.h. im günstigen Verhältnis von (zeitlichen) Aufwand und Ergebnis, und qualitativ zu gestalten (vgl. Drefenstedt 1980, S. 377–378), indem Unterricht an Lehrplanzielen orientiert und mit den hinsichtlich des Ziels und der SuS günstigsten Methoden abgestimmt werden sollte. Aufgrund ihrer *wichtenden* Funktion bei der Unterrichtsplanung erfüllten sie die Prämissen von (didaktischen) Prinzipien. Dazu betrachtete man die Planung von Stoff- bzw. Unterrichtseinheiten als wichtige Größe, da sie die Möglichkeit schaffen sollte, überhaupt die im Lehrplan verankerten und zu vermittelnden *wesentlichen* erzieherischen wie fachspezifischen Inhalte auf die Bedingungen der jeweiligen Klasse abzustimmen. Standen die Schwerpunkte innerhalb der Einheit fest, war die Planung der einzelnen Stunde zu konkretisieren. Sie stellte gerade deshalb das Zentrum der Überlegungen zur Steigerung der Unterrichtsqualität und Effektivität dar, weil sie sich in die gesamte Stoffeinheit funktional fügen musste, um erzieherische Ziele sowie die Forderung umzusetzen, solides und anwendungsbereites Wissen und Können aufzubauen. Solides Wissen wurde wiederum als Grundlage für die sozialistische Persönlichkeitsbildung gesehen, da es das Fundament für die Herausbildung von ideologischen Überzeugungen bilden sollte (vgl. Drefenstedt 1973b, S. 105–107). Dazu wird insbesondere *Selbsttätigkeit* bzw. *Aktivität* der Schüler*innen gefordert (vgl. Anm. 74; Klingberg 1982, S. 62). Auch hierbei spielen *Konzentration auf das Wesentliche* und die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* eine bedeutende Rolle. Denn sie dienten dazu, die Aktivität der Schüler*innen innerhalb des Unterrichtsprozesses auf *wesentliche Inhalte* zu orientieren und zu fokussieren. So sollte sich sowohl die Planung auf das *Wesentliche konzentrieren* als auch ebendieses im Unterrichtsverlauf den SuS vermittelt werden, damit sie zentrale Inhalte zu erkennen, gezielt mit ihnen zu arbeiten und sich einzuprägen lernten (vgl. Mittmann 1981). Becher/Hunneshagen/Leutert

präzisieren diesen Gedanken mit der Maßgabe, die im Lehrplan enthaltenen „Zielstellungen für den Lehrer in ‚Zielstellungen‘ und ‚Zielorientierungen‘ für die Schüler zu transformieren“ (Becher/Hunneshagen/Leutert 1979, S. 290). Dies ist nicht nur für die 1970er Jahre (vgl. Drefenstedt et al. 1973, S. 459) erkennbar, sondern ebenso für die letzte Dekade der DDR. Denn sie standen, wie Klingberg (1984, S. 199) ausführt, in enger Verbindung mit einer platzierten *langfristigen* (Erklärung der Lehrplanthemen) sowie *kurzfristigen* (im Unterrichtsprozess) *Zielorientierung*, um den Schüler*innen im Unterrichtsprozess inhaltliche Schwerpunkte und den Lernprozess transparent zu machen (vgl. zum grundsätzlichen Konnex: Kaden 1981, S. 206–207). Eine solche Unterrichtsgestaltung sollte nicht nur Lernmotivation erzeugen und die Lerneinstellung positiv beeinflussen, sondern zugleich auch den Grundstein legen, Ordnung im Unterricht durch bewusste Aktivität zu sichern (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1970, S. 180; König 1978, S. 716–718), welche wiederum idealiter eine günstige Zeitnutzung bewirke (vgl. Drefenstedt 1965, S. 20–26, 1987b, S. 36–37, 46–49, 80–81, 90).

Die bisherigen Ausführungen konnten einen nur Akzente setzenden Abriss dessen liefern, was und in welcher Intensität in der DDR zur Unterrichtsqualität und -effektivität diskutiert wurde. Trotz der punktuellen Betrachtungen wurde aber ein Gesamtbild erkennbar. Zur Verbesserung der Qualität und Effektivität zählte jede einzelne Unterrichtsstunde, deren didaktisch-methodische Gestaltung sich in den gesamten Unterrichtsprozess fügen sollte, weshalb der gesamte *Lehrgang* einer Stoffeinheit ebenso von Bedeutung war. Es zeigte sich, dass pädagogische Wissenschaft, Didaktik und – zumindest in Ansätzen stichpunktartig aufgezeigt – Deutschmethodik seit den 1960er Jahren den Unterrichtsprozess entsprechend den bildungspolitischen Zielbestimmungen immer weiter zu durchdringen suchten. Bis zum Ende der DDR wurden dazu Qualitätskriterien *erfolgreichen* Unterrichts, der sowohl qualitativ wie effektiv sei, erforscht. Dabei konsolidierten sich in allgemeiner Form insbesondere die generischen didaktischen Prinzipien, welche sowohl die lehrerseitige Planung und Umsetzung als auch die schülerseitige *Mitgestaltung* des Unterrichtsprozesses einforderten. Ohne diese wechselseitigen Beziehungen außer Acht zu lassen, stellte gerade die Lehrperson einen zentralen Agens als *Vermittler* der sozialistischen Erziehung und Bildung dar. Aus diesem Grunde erkannte bereits der erste Volksbildungsminister der DDR, Paul Wandel, auf dem 4. Pädagogischen Kongress 1949 die Grundbedingung der geforderten „Qualitätssteigerung“ darin, „daß unsere Lehrer mehr können und wissen“ (Die Rolle der Schule und des Lehrers im Kampf für die nationale Einheit und den Frieden 1949, S. 11). Mit Blick auf das vorherige Kapitel 3.2.3.1 lässt sich eine Kontinuität in diesem Bestreben feststellen, Lehrer*innen zu professionalisieren. Dieses Kapitel spürte einzelnen markanten Eckpunkten zur Unterrichtsqualität und -effektivität nach. In der Gesamtschau wird evident, dass v.a. Pädagogik und Didaktik in der DDR dieser bildungspolitischen Forderung nachzukommen suchten und die folgende Erkenntnis nährten: „Erfolgreiche Lehrer sind tief in das *Wesen des Unterrichtsprozesses* eingedrungen“ (Faust 1976, S. 100–101). Während der bisherige Abriss also v.a. Eckpunkte des Unterrichtsprozesses abbildete, ist nun verstärkt die Lehrperson in den Vordergrund zu rücken. Denn sie beeinflusste Unterrichtsqualität und Effektivität insofern, als sie

in Abhängigkeit vom Unterrichtsziel den -inhalt sowie die -methoden orchestrieren sollte, ein Planungsprozess, der „durch die wissenschaftliche und pädagogische Qualifikation der Lehrer“ (Ogorodnikow 1967, S. 612) bestimmt werde.

Nach Drefenstedt setzt Selbsttätigkeit der SuS eine „*sachliche, arbeitsbezogene und freudige Atmosphäre*“ (Drefenstedt 1965, S. 318–319 (Hervorhebungen im Original)) voraus (vgl. Anm. 72) (vgl. Drews/Weck 1981, S. 557–558); Klingberg (1979, S. 14) unterstützt diese Auffassung, da ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen überhaupt erst die Basis bereite, dass SuS in einem problemorientierten Unterricht ihre Auffassungen kritisch diskutierten. Im Ergebnis schulischer Untersuchungen macht ein Autorenkollektiv um Drefenstedt (1978, S. 385) zudem dezidiert darauf aufmerksam, dass eine aktivierende Lernatmosphäre zudem auch von der Beziehung zwischen den Schüler*innen abhängt. Wie in puncto Ordnung und Disziplin spiegelt Drefenstedt ein solches „*Unterrichtsmilieu*“ (Drefenstedt 1987b, S. 71) als Anforderung an dem gesamten Kontext der Schule. Nichtsdestotrotz steht der Unterricht im Zentrum seines Modells. Wesentliche Einflussgröße ist und bleibt bei ihm der jeweilige Unterricht, insbesondere die einzelne Lehrperson. Wenn für einen qualitativen, effektiven Unterricht die Planung wichtig erscheint, beginnt für Drefenstedt bereits die *Umsetzung* desselben im Vorfeld der Planung, und zwar bei der lehrerseitigen Einstellung:

„Entscheidend ist also bereits das persönliche Anspruchsniveau des Lehrers, jeder seiner Stunden ein entsprechendes Profil zu geben und in der Stunde selbst diesen Anspruch – an sich selbst, an das lernende Kollektiv und an jeden einzelnen Schüler – in die Tat umzusetzen.“ (Drefenstedt 1987b, S. 68 (Hervorhebung im Original))

Klingberg zeichnet ein ähnliches Bild in seinem Kapitel *Lehrer der sozialistischen Schule*, wenn er zum sog. Lehrerethos u.a. die „*Fähigkeit [nennt], sich kritisch zu betrachten, ständig an sich zu arbeiten, um pädagogische Meisterschaft zu ringen*“ (Klingberg 1984, S. 387). Im Grunde werden mit beiden Aussagen sowohl die Persönlichkeit der Lehrperson (vgl. Drews/Fuhrmann 1984, S. 13–14) benannt als auch mit deren individuellen Vorstellungen über eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung verbunden. Während es bei der Lehrerpersönlichkeit anscheinend besonders um die Frage geht, inwieweit ihre ideologischen Einstellungen und Überzeugungen gefestigt sind und sie beispielsweise dementsprechende Lehrplanpositionen vertritt,⁸⁸ zielt die Unterrichtsgestaltung eher auf das pädagogische, didaktische und methodische Wissen und Können der Lehrperson ab. Drefenstedt spricht in diesem Zusammenhang von einem „*innere[n] Modell einer guten Unterrichtsstunde*“ (Drefenstedt 1987b, S. 54 (Hervorhebung im Original))⁸⁹, das dazu herausfordere, den eigenen Unterricht mithilfe

⁸⁸ Vgl. Die Lehrerpersönlichkeit ist entscheidend (1969). Paul Ecke (1981, S. 38, 40, 44–63) betrachtet die Lehrerpersönlichkeit als wichtige, nicht aber hinreichende Determinante für Unterrichtserfolg; um das Ziel sozialistischer Persönlichkeitsbildung zu erreichen, bedürfe es letztlich auch eine entsprechende ideologische Haltung der Lehrperson.

⁸⁹ während Drefenstedt unter Bezugnahme auf Drews eine professionelle Vorstellung meint, verweist Herbert Flach (1986, S. 40) mit demselben Begriff auf den Umstand, dass jede Person, die zur Schule gegangen ist, eine allgemeine Modellvorstellung verinnerlicht habe.

der Unterrichtsmaterialien qualitativ zu verbessern (vgl. Bütow 1979b, S. 486). Was hier fast als Gegensatz verbalisiert ist, wurde in der DDR allerdings nicht als solcher verstanden. So beschreibt ein einleitender Redaktionsbeitrag in der *Pädagogik* von 1976 das Ideal der kompetenten Lehrperson folgendermaßen:

„[Es] setzt sich immer klarer die Erkenntnis durch, daß die Ziele und Aufgaben unseres Bildungs- und Erziehungsauftrags nur dann immer besser verwirklicht werden können, wenn sich fundiertes politisch-ideologisches Wissen, hohes Fachwissen, gründliche Kenntnis des Lehrplans mit pädagogisch-methodischer Meisterschaft paaren [...]“. (Wichtigster Auftrag der Pädagogen – hohe Qualität der Bildung und Erziehung 1976, S. 114)

Inhaltlich kommt Drefenstedt zu demselben Ergebnis, wenn er die Facetten zusammenfasst, welche den „*Erfolg des Strebens nach höherer Effektivität*“ in besonderer Weise beeinflussten. Zu den *Erfolgsfaktoren* zählt er neben dem Wissen um gesellschaftliche Entwicklungen und der „Nutzung der langfristigen schulpolitischen Orientierung für das eigene Denken und Handeln“ u.a. die individuelle „ständige Erweiterung und Verbesserung *des pädagogischen Könnens*“ und eine „Hohe [sic] *fachwissenschaftliche Souveränität*“ (Drefenstedt 1987b, S. 236 (Hervorhebungen im Original)). Während Drews und Drefenstedt in ihren Ausführungen insbesondere die Gestaltung des Unterrichts untersuchen und erst dabei Aspekte der professioneller Handlungskompetenz in den Blick nehmen, wendet sich Herbert Flach in seinem Forschungsüberblick vordergründig dem *pädagogischen Können* in der Ausbildungsphase zu. Jedoch besteht auch hier das Ziel der ersten Lehrerbildungsphase darin, wesentliche Grundlagen für die berufliche Praxis zu schaffen. Eine Schnittmenge zum Thema Unterrichtsqualität und Effektivität wird v.a. darin erkennbar, dass er sich auch zu Facetten *pädagogischen Könnens* äußert, das Flach als „*Leistungsvermögen [definiert], das ihn [Lehrer*in] im Zusammenwirken mit seiner Leistungsbereitschaft und seinem Leistungswillen befähigt, seine pädagogische Tätigkeit effektiv und anforderungsgerecht zu gestalten*“ (Flach 1986, S. 13 (Hervorhebung im Original)). Gerade in dieser Definition sind bedeutende Schnittpunkte zum Kompetenzbegriff erkennbar (vgl. Weinert 2002b, S. 27–28). Flach nimmt zudem eine Analyse der Bestandteile *pädagogischen Könnens* vor; seine Klassifizierung sieht folgendermaßen aus:

„Kenntnisse des Bildungs- und Erziehungsinhalts“,

„Kenntnisse über schulpolitische Aufgabenstellungen, über pädagogische Ziele und Prinzipien, über Gesetzmäßigkeiten des Entwicklungs- und Aneignungsprozesses beim Schüler, über das Wirksamwerden sozialer, vor allem kollektiver Beziehungen, über individuelle Besonderheiten der Schüler, über die konkreten Realisierungsbedingungen der erzieherischen Absichten usw.“

„Kenntnisse über rationale Verfahren (Methoden im weiteren Sinne), die die Konstituierung und Aufbereitung des Bildungs- und Erziehungsinhalts, die aneignungsgerechte Darbietung (Präsentation) dieses Inhalts, die Organisation (Stimulierung, Steuerung, Kontrolle) der Aneignungstätigkeiten der Schüler, die Entwicklung erziehungswirksamer Lehrer-Schüler-Beziehungen, kollektiver Arbeitsformen usw. betreffen.“ (Flach 1986, S. 15)

Auf den ersten Blick fällt auf, dass Flachs Komponenten im Allgemeinen wesentliche Merkmale und Prinzipien qualitativen und effektiven Unterrichts widerspiegeln, die er als zentrale

Kenntnisbereiche erfolgreicher Praxishandlungen kennzeichnet. Von einer hierarchischen Struktur scheint der Potsdamer Lehrerbildner Flach nicht auszugehen. Allerdings machen seine Ausführungen deutlich, inwiefern er eine Determination annimmt. Mit Nachdruck weist Flach auf die Relevanz des Fachwissens (*Bildungs- und Erziehungsinhalt*) hin, da es eine „unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche pädagogische Tätigkeit“ darstelle, um beispielsweise überhaupt imstande zu sein, den Lehrplan in stofflicher Hinsicht zu erfüllen. Somit sieht Flach, wie auch Klingberg (1984, S. 202), im *fachlichen Können* einen Grundstein für die Durchführung des Unterrichts und in Sonderheit eine notwendige „Basis für die didaktische Aufbereitung“ (Flach 1986, S. 21). Dass es sich bei Flach um keine Hierarchie handelt, wird daraus ersichtlich, wie Flach die Bedeutung der anderen Facetten wertet. Denn eine Gleichung, in der *fachliches Können* Unterrichtserfolg prädiziert, hat er nicht im Sinn. Dazu betont er zu sehr die Notwendigkeit, erstens das didaktisch-methodische *Instrumentarium* sowie pädagogische Prinzipien, insgesamt den zweiten Kenntnisbereich, umfassend zu kennen und anwenden zu können und zweitens das den Unterricht didaktisch wie methodisch leitende „Handlungskonzept“ und dessen „Modifizierung im Handlungsverlauf“ nach den jeweiligen Bedingungen in der Klasse auszurichten – Merkmale pädagogischen Könnens, die Flach unter dem Begriff „*schöpferische Tätigkeit*“ subsummiert (Flach 1986, S. 27 (Hervorhebung im Original)). Hier scheint Drefenstedt (1987b, S. 36-37, 80-81) punktuell einzuhaken, wenn er den Wert der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts betont. Denn es werden die Stellschrauben des *Handlungskonzeptes* reguliert. Folglich bemerkt Drefenstedt (1987b, S. 103, 140; in ähnlicher Weise: Drews/Fuhrmann 1984, S. 33–36), dass derartiges *Können*, das mit Lehrplanverständnis und -interpretation einhergehe, zu einem nicht unbedeutendem Grad vom Fachwissen der Lehrperson abhängt und die *Konzentration auf das Wesentliche* erleichtere. Was Flach *Modifizierung* nennt, bezeichnen Drews/Fuhrmann (1984, S. 89–91) als Umgang mit *unvorhergesehenen* bzw. nicht geplanten *Situationen*. Es werden darunter alle Tätigkeiten im Vollzug des Unterrichtsprozesses verstanden, die nicht antizipiert werden konnten. Wenngleich *schöpferische Tätigkeit*, *Handlungskonzept* und *Modifizierung* vereint, hat es den Anschein, dass eine Optimierung des *Handlungskonzeptes* in Drefenstedts Sinne beispielsweise Störungen im Unterricht präventiv verhindert und *Modifizierung* somit bedeutet, die Planung situationsgerecht anzupassen, um z.B. die Aktivität der Schüler*innen anzuregen oder aufzugreifen und auf deren erkenntnisleitende Mitarbeit adäquat zu reagieren (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 61).

Die drei Kenntnisbereiche (vgl. Flach 1986, S. 13) erweitert Flach letztlich noch um die „[...] Fähigkeit zur selbständigen Analyse, zur sachgerechten und zutreffenden Beurteilung des Verlaufs und der Ergebnisse der eigenen pädagogischen Tätigkeit, ihrer Qualitäten“ (Flach 1986, S. 62). Sie ermöglicht demnach erst, eigene Handlungsweisen in theoretischer wie praktischer Hinsicht zu analysieren und ggf. den weiteren Unterrichtsprozess darauf abzustimmen. Begrifflich lassen sich Flachs Facetten (aus heutiger Sicht) im weiteren Sinne zusammenfassen als *fachliches, pädagogisches, didaktisch-methodisches Wissen und Können* und *Reflexionskompetenz*. In ihrer Zusammenschau erscheinen sie als Bewährungsfelder der o.g. *pädagogischen Meisterschaft* (vgl. Wichtigster Auftrag der Pädagogen – hohe Qualität der Bildung und

Erziehung 1976, S. 114). Dass Flachs Positionen auf einem *sensus communis* fußen, offenbart ein Blick in die 1970er Jahre.

Denn bereits zehn Jahre zuvor wurde das wechselseitige Verhältnis der genannten Bereiche auf einer interdisziplinären Tagung zum Thema *Pädagogisches Können* an der Universität Rostock diskutiert, deren Ergebnisse in einem Tagungsband dokumentiert sind. Die einzelnen Beiträge richten ihr Augenmerk einerseits auf die Lehrerausbildung, in der theoretische Kenntnisse i.w.S. zum *Handlungskonzept* gelegt werden sollten, und andererseits auf die berufliche Praxis mit dem Fokus auf Novizen, bei der versucht wurde, deren *Können* empirisch zu evaluieren, um u.a. Rückschlüsse aus der Praxis für die Ausbildungsschwerpunkte zu ziehen. Einen Beitrag zu Ersterem liefert Günter Hellfeldt, indem er einzelne, bereits angesprochene notwendige Wissens- und Könnensbereiche der pädagogischen Tätigkeit wie *Ziel- und Inhaltsbestimmung* oder *Organisation der Aktivität* anspricht, welche im Studium ausgebildet werden sollten (vgl. Hellfeldt 1977). Dass jedoch theoretische Ausbildungsinhalte nicht mit Können im praktischen Handlungsvollzug gleichzusetzen seien, ist im Gegensatz dazu ein Ergebnis Manfred Schukowskis empirischer Analyse anhand von 109 Absolvent*innen (1974 bis 1976). So stellt er u.a. Unsicherheiten im Lehrplanverständnis, in der Organisation des Schülerkollektivs oder in der systematischen und zielorientierten Planung des Unterrichtsprozesses fest, weshalb er die Konsequenz zieht, in der Ausbildungsphase verstärkt Theorie und Praxis zu verbinden, Lehrplanarbeit zu intensivieren, in die Arbeit eines Klassenleiters einzuführen und insgesamt die Zielorientierung qua schulpolitischer Dekrete zu schärfen (vgl. Schukowski 1977, S. 40–45). Flach (1977, S. 53–54), auf derselben Tagung referierend, scheint mit den Problemfeldern der sog. Junglehrer*innen konform zu gehen. Er sieht eine Reihe von Problemen, die v.a. die zeitlich effektive und zugleich qualitative Vor- und Nachbereitung, die gezielte Umsetzung von Erziehung und Bildung (vgl. das erste Prinzip in Tabelle 2, S. 140) und verstärkte Orientierung an den konkreten Bedingungen zur Aktivierung der Schüler*innen in den Blick nehmen. So plädiert er insbesondere für eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis, denn er sieht einen wesentlichen beruflichen Erfolgsfaktor darin, das Wissen um das *Was* und *Wie* mit der Überprüfung bzw. *Einschätzung* eigener Handlungsweisen zu verknüpfen (vgl. Flach 1977, S. 51). Auf das oben Genannte bezogen (vgl. Flach 1986, S. 27), heißt es, das Handlungskonzept theoretisch fundiert in der Planung und Nachbereitung zu analysieren und zu *reflektieren*. Noch vehementer als Flach postuliert Horst Drewelow (1977), dass ein *bewusstes pädagogisches Handeln* einer theoretischen Reflexion bedürfe, die sogleich mit Erfahrungswissen abzugleichen sei. Eine Art Konglomerat dieser Positionen lässt sich im Beitrag von Gernot Pflugk erkennen. Als Deutschmethodiker äußert er sich über die „berufstypischen Fähigkeiten der Deutschlehrer“ (Pflugk 1977, 174), zu denen wie bei Bütow (1979b, S. 127–129) das Vermögen zähle, die allgemeinen Merkmale der *Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit* umzusetzen; des Weiteren bezieht er auch andere Könnensbereiche ein, die er in einer Art Fähigkeitskatalog listet. Reduziert man diesen auf die wichtigsten Punkte, so haben die notierten Fähigkeiten große Überschneidungen mit den didaktischen Prinzipien (vgl. Tabelle 2, S. 140). Ergänzt werden sie dadurch, dass Pflugk explizit die *Konzentration auf Wesentliches* benennt und weiterhin die

Fähigkeiten *Verallgemeinerung eigener Erfahrungen, Selbstkritik* und *Schöpfertum* anführt (vgl. Pflugk 1977, 174–176). Einen Versuch, eine Art Gesamtübersicht über *Pädagogische Fähigkeiten* zu erstellen, liefert Eyke-Maria Lajewski (1977, S. 73). In ihren Oberkategorien *Planungs-, Vermittlungsfähigkeiten* und *Fähigkeit zur Prozeß- und Ergebniseinschätzung* versammelt sie schematisch im Grunde die bisher angesprochenen Punkte zur *erfolgreichen* Lehrertätigkeit und bietet eine Möglichkeit, gezielt einzelne Komponenten in sog. Übungsprogrammen zu trainieren.

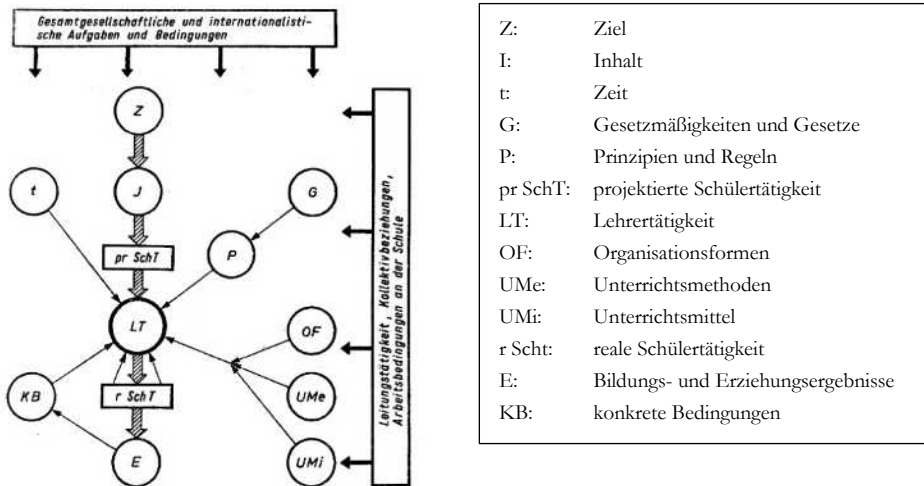
Obwohl es sich bei den soeben referierten Einzelpositionen nur um Exempla handelt, zeigen sie doch insgesamt, dass in der DDR eine rege Forschung zur Verbesserung der Lehrerbildung und somit zur Lehrerprofessionalisierung betrieben wurde.⁹⁰ Sie führen in der Zusammenschau mit den restlichen Teilen dieses Kapitels weiterhin zur Schlussfolgerung, dass sich spätestens seit den 1970er Jahren relativ stabile Vorstellung darüber etablierte, was eine *fähige* Lehrperson ausmachte bzw. ausmachen sollte. Dieses Abbild der verschiedenen Komponenten der Lehrerkompetenz leitete ihre Facetten insbesondere aus den markanten Merkmalen und Prinzipien ab, die für einen *effektiven, qualitativen und wirksamen* Unterricht herausgearbeitet wurden und, wie die Retrospektive dieses Kapitels zeigt, bis zum Ende der DDR Bestand hatten.

Gestützt wird diese Einschätzung zudem durch ein *Strukturschema*, mit dem Fuhrmann/Weck (1981, S. 45 (Strukturschema), 44–50 (Erläuterungen); der Zeichenschlüssel ist den Erläuterungen entnommen) Anfang der 1980er Jahre versuchen, die handlungsleitenden Determinanten der Tätigkeiten der Lehrperson abzubilden. Obwohl es die Lehrperson in den Fokus nimmt, ist es hier von großer Bedeutung, weil es die für wesentlich gehaltenen Komponenten des Unterrichtsprozesses vereint (vgl. Drews/Thiem 1976, S. 526–527) und somit die einzelnen Stränge dieses Kapitels zur Unterrichtsqualität und -effektivität in der DDR gebündelt zusammenführt:

Gerahmt werden alle einzelnen Elemente durch soziale Determinanten, die sowohl im Unterrichtsprozess (Lehrer*innen – Schüler*innen – Schüler*innen untereinander) als auch an der Schule (Pädagogenkollektiv etc.) wirken, und zudem durch den *gesamtgesellschaftlichen* Überbau. Dieser enthält bildungspolitische Forderungen an Schule und Unterricht (vgl. Kap. 3.1.2 und 3.2.3.1), welche die Makro- und Mesoebene bilden und sich allgemein unter der Einheit von Bildung und Erziehung fassen lassen. Dazwischen müssen die Lehrpläne hinzugedacht werden, aus denen die erzieherischen wie stofflichen *Ziele* des Unterrichtsprozesses abgeleitet werden sollten – ein Zeichen für die besondere Stellung der *Konzentration auf das Wesentliche*. Weil Fuhrmann/Weck die Lehrperson als wichtigste Instanz für qualitativen und effektiven Unterricht betrachten, steht sie bzw. ihr Handeln im Zentrum dieses Schemas.

⁹⁰ Auch Drefenstedt (1977), S. 715–716 weist auf die sog. Lehrerforschung hin. Erst am Ende der Projektlaufzeit wurde ich auf die Zeitschrift *Informationen zur Lehrerbildungsforschung* aufmerksam, weshalb sie nicht systematisch gesichtet und hier eingearbeitet wurde.

Abbildung 7: Einflussfaktoren auf die Tätigkeit der Lehrperson nach Fuhrmann/Weck (1981)



Denn sie gestaltet auf Grundlage ihres *pädagogischen und methodischen Könnens* (vgl. Klein 1972, S. 318; Fuhrmann 1976, S. 140; Flach 1986, S. 13) den Unterrichtsprozess (vgl. Fuhrmann/Weck 1981, S. 206–207). Dieser wird im Planungsprozess angedeutet durch die Determinanten *Ziel, Inhalt, Methoden* (OF, UMe, UMi), wodurch die Ausführungen zur Bedeutung der *Relation* an Gewicht gewinnen. Die Determinanten *Zeit* und didaktische *Prinzipien* sind abhängig von den Rahmenbedingungen. Während der Faktor *Zeit* auf der linken Seite einfordert, effektiv die *Ziel-Inhalt-Relation* und den *konkreten Bedingungen* abzustimmen, verknüpfen die *Prinzipien* auf der rechten Seite insbesondere den qualitativen Einsatz von *Organisationsformen, Unterrichtsmethoden und -mitteln* in Abhängigkeit zur geplanten (*projektierten*) Tätigkeit der Schüler*innen. Dies soll allerdings nicht heißen, dass beide Seiten voneinander zu trennen wären. Denn die effektive Nutzung von *Methoden* im weiteren und engeren Sinne wird durch die *Zeit* bestimmt; die *Prinzipien* wiederum enthalten, wie sich zeigte, deutliche Schnittmengen zu den *konkreten Bedingungen* und sollen bei der effektiven (t), systematischen Unterrichtsplanung orientierende Ankerpunkte, z.B. durch Differenzierung, bieten. Trotz der zentralen Rolle der Lehrperson ist das Strukturschema auch deutlich auf den Output, den *Bildungs- und Erziehungsergebnissen*, ausgerichtet. Dies illustrieren die straffierten vertikalen Pfeile. Da alle anderen Pfeile zur Lehrperson hinführen, wirken sie ebenso auf das Ergebnis ein. So bestimmen nicht nur methodische Varianten oder Prinzipien über Unterrichtsqualität und -effektivität, sondern auch die Schüler*innen. Dass deren aktives Handeln im Strukturschema einbezogen wird, manifestiert die Unterscheidung zwischen *projektierte* und *realer Schülertätigkeit*. Hierbei tritt die Vorstellung zutage, SuS zum *aktiven, schöpferischen Mitgestalter* werden zu lassen, die im engen Zusammenhang zur Einheit von *Führungstätigkeit und Selbständigkeit* steht. So gestalten SuS den Unterrichtsprozess mit, ohne die Lehrperson ihrer Funktion zu berauben. Schließlich soll sie die Ergebnisse analysieren und daraus die (neuen)

konkreten Bedingungen eruieren. Wie sich zeigt, implementiert das Modell verschiedene, in diesem Kapitel angesprochene Elemente der Unterrichtsqualität/-effektivität. Um die letzten Ergebnisse noch abzubilden, müsste das Modell an dieser Stelle noch andeuten, dass die Reflexion der Ergebnisse den Grad der Zielerreichung hinterfragt und deshalb am Ziel ausgerichtet werden muss. Des Weiteren sticht das Fehlen der Komponente Schöpferium hervor, dessen Bedeutung dadurch aber nicht geschmälert wird. Denn Fuhrmann/Weck verknüpfen die schöpferische Komponente im Rahmen ihrer Untersuchung mit dem *methodischen Können*, unter dem sie alle Fähig- und Fertigkeiten fassen, „*dieses Wissen im lebendigen Unterrichtsprozeß ziel-, inhalts- und bedingungsadäquat schöpferisch anzuwenden*“ (Fuhrmann/Weck 1981, S. 207 (Hervorhebung im Original)). Da sie *methodisches Können* im weitesten Sinne meinen, setzen sie fachliches, didaktisches, pädagogisches Wissen und Können auf eine Stufe (vgl. Klingberg 1984, S. 202; Flach 1986, S. 21) und verbinden es mit der Persönlichkeitsdisposition „hohe politisch-ideologische Bewußtheit“ der Lehrperson; im Gegensatz dazu betrachten Fuhrmann/Weck insbesondere *methodisches Können* in seiner Wechselwirkung zu den anderen Wissens- und Könnensbereichen als eine „*Voraussetzung für das schöpferische Handeln* des Lehrers“ (Fuhrmann/Weck 1981, S. 207).

Um ansatzweise abzuschätzen, inwieweit die allgemeinen Ausführungen auch im Bereich der Literaturmethodik ihre Gültigkeit besaßen, wäre z.B. eine breite Untersuchung der Diskussionsbeiträge in der Fachzeitschrift *Deutschunterricht* vonnöten. Auch wenn dies hier nicht vollbracht werden kann, besteht die Möglichkeit, ansatzweise einzuschätzen, dass sich die Positionen glichen und auf die speziellen Anforderungen des Faches adaptiert wurden. Denn ebendies dekliniert für den Literaturunterricht die Literatur-Methodik in einem gesonderten Kapitel aus. Da sich ihre Ausführungen mit den hier aus der pädagogisch-didaktischen Literatur zusammengestellten decken, soll der Verweis genügen; denn es reicht offensichtlich, die übergeordneten „**Kriterien** [...] für eine effektive Unterrichtsgestaltung“ aufzulisten, damit die Parallelen sowie Fachadaptionen sichtbar werden: „*Genauere Kenntnis der an die Stoffeigenschaft gebundenen Lehrplanforderungen*“, „*Genauere Kenntnis der besonderen Bedingungen der Klasse*“, „*Klare Gliederung und für die Schüler überschaubarer Ablauf der Stoffeigenschaft und der Unterrichtsstunde*“, „*Aktivierung der Schülerpersönlichkeit; Schaffen und Aufrechterhalten einer echten Arbeitsatmosphäre*“, „*Überlegter Einsatz der Unterrichtsmethoden*“, „*Verwirklichung eines sozialistischen Führungsstils; Entwicklung und Nutzung der Kraft des Schülerkollektivs*“ (Bütow 1979b, S. 477–486 (Kapitel), S. 484–486 (Kriterien) (alle Hervorhebungen im Original)).

Insgesamt zeigte sich, dass die Arbeiten u.a. von Drefenstedt, Klingberg, Drews, Faust, Fuhrmann/Weck sowie die Beiträge der Rostocker Tagung Schöpferium als eine wesentliche Komponente der *Lehrertätigkeit* modulieren. Versucht man nun in der Gesamtschau anhand der im Grunde übereinstimmenden Positionen ein Modell zur Lehrerprofessionalität in der DDR zu rekonstruieren, scheint das gesamte Kapitel 3.2.3 wesentliche Komponenten anzusprechen. Von besonderer Relevanz waren in der DDR *tiefergründiges ideologisches Wissen* (vgl. Wichtigster Auftrag der Pädagogen – hohe Qualität der Bildung und Erziehung 1976, S. 114) retrospektive Lehrerpersönlichkeit (vgl. Drews/Fuhrmann 1984, S. 13–14; Die

Lehrerpersönlichkeit ist entscheidend 1969; zur um das Ziel der sozialistischen Persönlichkeitsbildung zu erreichen, bedürfe es letztlich auch eine entsprechende ideologische Haltung der Lehrperson: Ecke 1981, S. 38, 44-63), *Fachwissen, Lehrplankenntnis und pädagogisches wie (didaktisch-)methodisches Wissen und Können, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und schöpferische Tätigkeit*. Letztere wurde in der Pädagogik, Literaturmethodik der DDR, wie sich zeigte, mit den anderen Facetten vernetzt. Schon aus diesem Grund schien Schöpfung eine wesentliche Rolle gespielt zu haben, wenn es um die Bestimmung *erfolgreichen* Unterrichts ging. Gerade bei Fuhrmann/Weck und Pflugk deutet sich an, dass *schöpferische Tätigkeit* nicht nur eine wesentliche Komponente der Lehrerprofessionalität darstellte, sondern eine übergeordnete, alle Komponenten transmittierende Kategorie, die als höchster Zielpunkt unterrichtlicher Profession anvisiert wurde, aber auf den einzelnen Komponenten beruhte. Auf die Unterrichtsqualität und den Lehr-Lernprozess bezogen, arbeitet Faust, noch intensiver als Fuhrmann, das Verhältnis zwischen dem Merkmal *Aktivierung/ Aktivität* der Schüler*innen und *geistigem Schöpfung* heraus (vgl. Faust 1976). Wie in diesem Kapitel zur Unterrichtsqualität und -effektivität kristallisierte sich Schöpfung auch im Kapitel 3.1.2.1 als wichtige Komponente ideologischer Aneignungsprozesse heraus (Schliwa 1968, vgl.). Ob dieser zugeschriebenen Bedeutungen ist es vonnöten, eine genauere Bestimmung des Begriffs Schöpfung vorzunehmen, um dessen Verhältnis im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität aufzuspüren.

3.2.3.3 Schöpfung als Verbindungselement im Spannungsfeld

Es existieren umfangreiche Analysen des DDR-Literaturunterrichtes (vgl. Kap. 1.2 und 3.2.2). Doch bisher widmen sich nur wenige Forscher*innen dem Zusammenhang zum Begriff des Schöpfungs. Diese betrachten ihn zumeist entweder als Fahnenwort ideologischer Deutungsprozesse in der DDR oder vordergründig als methodischen Leitbegriff. So verortet z.B. der Aufsatz von Ursula Hille und Rita Winter den Begriff Schöpfung innerhalb der Lehrpläne und deklassiert ihn als „ideologiebestimmtes Signalwort Anfang der siebziger Jahre“ (Hille/Winter 1992, S. 78). Jonas hingegen akzentuiert für die darauffolgende Dekade, dass in der DDR-Didaktik infolge neuer Impulse der Leseforschung zum Rezeptionsprozess „curriculare Freiräume“ erwachsen, der auch eine „Flexibilität der Methodenwahl“ gefolgt sei (Jonas 2011, S. 140). Hierfür bezieht er sich in Sonderheit auf das o.g. zentrale Fachprinzip des Literaturunterrichts der *schöpferischen Kunstaneignung* (vgl. Bütow 1979b, S. 127–129) (vgl. Jonas 2011, S. 145).

Zum *Schöpfung* in der DDR bestehen demnach im Groben zwei Deutungspole. Da die Forschungsfrage auf qualitätsvollen Unterricht in der DDR abhebt und das Kapitel 3.2.3 Schöpfung als eine wesentliche Facette davon herausarbeitete, soll die Frage seines Begriffsumfanges auch hier gestellt werden. Dass der Begriff Schöpfung in Bezug auf das Phänomen der Pädagogischen Lesungen von Relevanz ist, konnte in der Forschung bereits herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 1.2). So versucht ein aktueller Beitrag in der Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen in gebotener Kürze aufzuzeigen, dass Schöpfung nicht nur ein *Modewort* in der DDR darstellte (vgl. Hübner 2019, S. 3–5). Der Beitrag selbst behandelt methodische Varianten i.e.S. und ist somit an demjenigen Pol zu verorten, der

Schöpfertum als methodischen Leitbegriff auffasst. Allerdings verbleiben die dortigen Ausführungen zum Begriff in der gebotenen Kürze. Eine systematische Untersuchung des Begriffsinhaltes ist bis dato also noch nicht erfolgt und stellt ein Desiderat dar. Es geht nicht darum, ihn nostalgisch aufzuwerten, sondern eher um einen Versuch, sich ihm mit mehr Distanz zu nähern und ihn aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Dass es überhaupt erforderlich ist, die Wortsemantik zu untersuchen, vermittelt sein Verhältnis zur Unterrichtsqualität, wie Drefenstedt expliziert: „*Beim Kampf um hohe Qualität und Effektivität unseres Unterrichts (und der gesamten pädagogischen Arbeit) ist pädagogisches Schöpfertum Erfolgsbedingung*“ (Drefenstedt 1987b, S. 235 (Hervorhebung im Original)). Ohne den Anspruch zu erheben, einen vollständigen Abriss zu diesem Wortfeld zu liefern, sollen im Folgenden abseits der Lehrpläne verschiedene Zugänge gewählt werden, auf deren Fundament die Pädagogischen Lesungen zum Deutschunterricht untersucht werden. Somit können die bisherigen Erkenntnisse der Forschung (vgl. Hille/Winter 1992; Jonas 2011) ggf. erweitert und dadurch das Begriffsverständnis für weitere Analysen Pädagogischer Lesungen geschärft werden.

Da Schöpfertum per se keine pädagogisch-didaktische Kategorie darstellte, sondern, wie das Kapitel 3.1.2 andeutet, für die pädagogischen Wissenschaften aus philosophischen Überlegungen gesellschaftlicher Prozesse abgeleitet wurde,⁹¹ bietet es sich an, zunächst erneut die DZfPh zur allgemeinen Begriffsbestimmung zu konsultieren. Zur Untersuchung kommen nur diejenigen Beiträge, deren Titel den Begriff Schöpfertum aufweisen und deren Inhalte für das Themenfeld Unterrichtsqualität sowie für die Untersuchung der Pädagogischen Lesungen von Interesse sind. Aufgrund der folgenden Überlegung soll in diesem Unterkapitel diese Zeitschrift nicht die einzige Untersuchungsgrundlage bilden. Es stellte sich bei der Untersuchung des Ideologiebegriffs in der DDR (vgl. Kap. 3.1.2.1) heraus, dass der methodische Zuschnitt auf eine philosophische Zeitschrift logischerweise Tendenzen aus der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik/-methodik (vgl. Kap. 3.1.2.2) ausblendete. Deswegen entstand zwar keine Verständnislücke, weil ja die Konsequenzen für den Deutsch-/Unterricht extra untersucht wurden, aber dennoch soll versucht werden, blinde Flecken zu vermeiden, indem die Untersuchungsgrundlage erweitert wird. Um die pädagogische sowie allgemein-didaktische Sichtweise zu erschließen, werden das Pädagogische Wörterbuch sowie die Zeitschrift *Pädagogik* gewählt. Ersteres bietet Ansatzpunkte, die gerade, so die Vermutung, durch die Beiträge der Fachzeitschrift inhaltlich angereichert werden. Es wird weiterhin angenommen, dass dort die Verknüpfung zwischen Schöpfertum und unterrichtlichem Handeln am stärksten diskutiert wurde. Einen ebenfalls allgemeindidaktischen Blickwinkel vertritt die *Deutsche Lehrerzeitung* (DLZ). An alle Erzieherinnen und Lehrer*innen der DDR adressiert, verwies sie in wöchentlichen Ausgaben auf relevante Themen, und als Autor*innen sind sowohl Theoretiker wie Praktiker vertreten. Wenn Schöpfertum als generisches Unterrichtsmerkmal aufzufassen sein sollte (vgl. Kap. 3.2.3.2), dann wurde es folglich auch in der DLZ kommuniziert (vgl. Hübner 2019, S. 3–5) und auf neue Entwicklungen

⁹¹ Vgl. zu diesem in der DDR üblichen Gedankengang: Grundlagen der marxistischen Philosophie (1965, S. 28–31).

hingewiesen. Zuletzt wird versucht, die Perspektive der Deutschmethodik in Ansätzen zu erfassen. Dazu werden neben der Methodik *Literatur* (1977/79) die Sammelbände *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht* (1974/1975) und *Literatur und Persönlichkeit* (1986) herangezogen, um spezielle Überlegungen über das Verhältnis von Schöpfung und Literaturunterricht zu untersuchen. Sie erwiesen sich bereits im Kapitel 3.1.2.2 als Exempla, da sie die jeweils konsensualen Vorstellungen und zugleich vorhandene Dissonanzen der 70er und 80er Jahre in sich vereinen. Eine systematische Sichtung der Zeitschrift *Deutschunterricht* muss erneut als Desiderat konstatiert werden.

Anfang der sechziger Jahre differenziert in der DZfPh Kurt Tessmann in seiner Abhandlung zum (sozialistischen) Produktionsprozess zwischen „schöpferischer“ und „unschöpferischer Arbeit“ (Tessmann 1961, S. 2005–2006). Während Ersterer bestimmte Lösungen auf vorliegende Probleme schaffe, sei Letztere u.a. in der Wiederholung erlangten Wissens und Könnens zu sehen, habe selbst also ursprünglich schöpferisch gewesen sein können. Zwar immer noch auf den Bereich der Ökonomie, doch vor allem auf die SED bezogen, präsentieren sich Herbert Steinigers (1966) Ausführungen zum Schöpfung vor allem als ideologisches Loblied auf die Leistungen der Partei. Dessen ungeachtet kann dieser Text hier nicht fehlen, weil Steiniger die Verbindung des für die DDR als notwendig erachteten Schöpfertums mit dem Bereich der Bildung und Erziehung sowie dem *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* (1965) deutlich hervorhebt. Dabei betrachtet er die Neugestaltung der sozialistischen Schule als schöpferische Leistung der SED, da sie einen neuen Baustein bilde zum „umfassenden Aufbau des Sozialismus“ (Steiniger 1966, S. 427–428). Als Novum wurde es verstanden, weil Schöpfung, wie Frank Loesener (1974, S. 1443–1444) betont, somit nicht nur einer gesellschaftlichen Elite, sondern der breiten Masse ermöglicht werde. Hier ist der Versuch ersichtlich, den Begriff des Schöpfertums im Sinne der Systemkonkurrenz positiv zu konnotieren und nach außen abzugrenzen. Dieser Position schließt sich auch Kurt Wessel an, allerdings sieht er die Gesellschaftsform der DDR „für die Herausbildung des Schöpfertums [als] die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung“ (Wessel 1977, S. 337) an. Nichtsdestoweniger steht Schöpfung wie schon bei Tessmann im Kontext des Auffindens neuartiger Wege (vgl. Loesener 1974, S. 1450–1451). Dieser Begriffsumfang ändert sich auch in den 1980er Jahren nicht, wie anhand der folgenden Definition von Hans-Georg Mehlhorn deutlich wird:

„Der Prozeß der Aufdeckung eines zu lösenden Widerspruchs (die Herausarbeitung seines Kerns), der mit den bisherigen Kenntnissen, Fähigkeiten und den der Persönlichkeit bzw. dem Kollektiv bisher bekannten äußeren Hilfsmitteln nicht überwunden (beseitigt) werden kann und zu dessen Lösung ein neues Resultat erforderlich ist, das bisher noch nicht existiert oder nicht in dieser Funktion verwendet wird.“ (Mehlhorn 1984, S. 158)

Hierzu betonen Rudolf Rochhausen und Gisela Ilgenfritz (1975, insb. S. 276) die Bedeutung der aktiven Subjektposition, die jedoch einer gesellschaftlichen Determinierung unterliege; wie Tessmann weisen sie einschränkend darauf hin, dass nicht jeder Denkprozess schöpferisch sei, sondern auch repetitiv verlaufen könne. Die letzten Ausführungen scheinen eine Art Begriffsrahmen zu bilden, der schließlich auf den Bereich der Schule übertragen wurde.

Denn um derartiges „schöpferisches Denken und Handeln“ (Brüggener 1984, S. 165) zu erlernen, müssten bereits, so Karl-Horst Brüggener, im schulischen Unterricht die erforderlichen Grundlagen geschaffen werden. Im Vergleich zu Mehlhorn läßt er wie Steiniger den Begriff mit einer ideologischen Komponente auf. Dazu verknüpft er Schöpferertum mit den ideologischen Erziehungs- und Bildungszielen, die zuvorderst in der *Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten* (vgl. *ibid.*, S. 165) Gestalt annehmen:

„Die kommunistische Erziehung der jungen Generation ist darauf gerichtet, allen ein solides Wissen und Können zu vermitteln, bei ihnen ein hohes Maß an ideologischer Klarheit und politischer Standhaftigkeit zu erreichen. Das schließt die Befähigung zum dialektisch-materialistischen und schöpferischen Denken ein [...]“ (Brüggener 1984, S. 163)

Hier zeigt sich eine klare Schnittmenge der Kapitelschwerpunkte 3.1.2 sowie 3.2.3.2 und wirft die Frage auf, welche Erwartungen nun an die Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung gestellt wurden. Diesbezüglich bedürfte es, so Brüggener, insbesondere der *Konzentration auf Wesentliches* (vgl. Brüggener 1984, S. 167) mit deren Hilfe die Lehrperson imstande sei, die Schüler*innen so zu *lenken* sei, dass sie

„beim Aneignen und Anwenden von Wissen und Können [...] das selbständige heuristische Hervorbringen von subjektiv neuen Erkenntnisinhalten und auch -verfahren [...] durch] zielstrebiges Mitdenken und Nachdenken selbstsuchend und selbstfindend als individuell neue und für ihn [, d.h. für die Schüler*innen,] persönlich bedeutsame Kenntnisse, Erfahrungen und Verhaltensweisen“ (Brüggener 1984, S. 166–167) erwürben.

Diese Komponente scheint Mehlhorns (1984) und Rochhausens/Ilgenfritz' (1975) Begriffsinhalte zu kombinieren. Denn die Lehrperson stehe somit vor der Aufgabe, durch gezielte Unterrichtsplanung eine Schülertätigkeit zu antizipieren, welche individuell aktivierende Lernwege zulasse (vgl. Brüggener 1984, S. 169), aber zum problemorientierten Aufgabenlösen anrege, ohne die SuS zu überfordern. Schöpferisches Lehrerhandeln sollte demzufolge schöpferisches Schülerhandeln initiieren. Ein Zwischenfazit ziehend, definierten die Beiträge der Philosophie-Zeitschrift den Begriff Schöpferertum, indem sie insbesondere einerseits eine Systemgrenze markierten, ihn andererseits speziell im Bereich Erziehung und Bildung situierten und mit dem Auffinden von Neuem verbanden, sodass sich *Schöpferertum* hier auf die gesamten Lehr-Lern-Prozesse bezog und, auf das vorherige Kapitel rekurrierend, Tätigkeiten der Lehrperson sowie der Schüler*innen einschloss.

Um sich der pädagogischen Perspektive auf den Begriff Schöpferertum zu nähern, leistet das Pädagogische Wörterbuch eine wertvolle erste Hilfe. Da die Herausgeber es im Vorwort in den Marxismus-Leninismus einordnen und sich an Pädagog*innen, Eltern und Wissenschaftler*innen richteten, gewährt das Wörterbuch als Quelle Einblick in gesellschaftlich bedingte Konnotationen. Zunächst wird der Begriff definiert als „Besonderheit menschlicher Tätigkeit, die dazu befähigt, Neues hervorzubringen, durchzusetzen, Natur- und gesellschaftliche Gesetze zu erkennen, zu beherrschen und nutzbar zu machen.“ (Schöpferertum 1987, S. 324). Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass sich die Definition in zwei inhaltliche Teile zergliedern lässt: das Erzeugen von Neuem und das Erkennen etc. der Gesetze von Natur und Gesellschaft. In Letzterem schimmert die Annahme hervor, dass der Marxismus-

Leninismus zur Aufdeckung und Erkenntnisgewinnung gesellschaftlicher Prozesse ver helfe (vgl. Oiserman 1976; Grundlagen der marxistischen Philosophie 1965, z.B. S. 17-18), weshalb auch in der DDR-Pädagogik die gesellschaftliche Entwicklungstheorie vorherrschte (vgl. Kirchhöfer 1994, S. 41). Während der zweite Definitionsteil also deutlich den ideologischen Bezug von *Schöpfung* kenntlich macht, rekurriert der erste Teil grundsätzlich auf das Schaffen von Neuem. Dass dies im Pädagogischen Wörterbuch nicht fern von ideologischen Vorstellungen gedacht wird, ist evident, denn die Kolumne betont die Abgrenzung zur westlichen Gesellschaft, in welcher „intellektuelle Tätigkeiten“ (Schöpfung 1987, S. 324) nur einzelnen, elitären Individuen und Gruppen zugestanden würden. Grundsätzlich anders sei es im Sozialismus, da es, personell gesehen, allen möglich sei, schöpferisch zu agieren, und der Begriff inhaltlich sowohl auf geistige als auch praktische Tätigkeiten bezogen wird. Insofern handelt es sich um ein ideologisch aufgeladenes Fahnenwort, indem das Wörterbuch eine einseitige positive Konnotation mit gleichzeitiger semantischer Abgrenzung vornimmt. Dass *Schöpfung* aber nachdrücklich auf der Fähigkeit, Neues zu generieren, beruhen sollte, geht aus dem weiteren Verlauf des Artikels hervor, in dem *Schöpfung* wie folgt definiert wird:

„Unter (kollektiver und individueller) schöpferischer Tätigkeit verstehen wir solche, bei der das Resultat im ganzen oder in Elementen etwas Neues darstellt bzw. bei der neue Wege begangen (gefunden, erprobt, durchgesetzt) werden, die zu neuen Resultaten oder/und zu einer höheren Effektivität der Arbeit führen.“ (Schöpfung 1987, S. 324)

Auf was genau sich *Neues* bezog, wird nicht erläutert. Aus dem Kontext lässt es sich auf jedwede neue Idee in allen Bereichen der Gesellschaft beziehen. Da es demnach u.a. in der Wirtschaft, Technik sowie der Pädagogik Verwendung fand (vgl. Neuner 1986, S. 5–13), war der Begriff *Schöpfung* omnipräsent. Das Pädagogische Wörterbuch übernimmt also die allgemeine Begriffsbestimmung, wie sie die genannten Beiträge der DZfPh umreißen, und bezieht ihn auf den Bereich der Erziehung und Bildung, insbesondere der Schule. Auffällig ist dabei, dass *Schöpfung* als herauszubildende Fähigkeit (im Sinne von Schöpfung 1987) verstanden wird. Jedoch besteht ein Unterschied darin, dass im Unterrichtskontext nicht per se *Neues* hervorgebracht werde, sondern die Schüler*innen aus ihrer Sicht *neue Wege* beschreiten. Dahinter steckt anscheinend der Gedanke, der bei Tessmann (1961) oder Rochhausen/Ilgenfritz (1975) vorzufinden ist. Eine nähere Begriffsbestimmung in Bezug auf Unterrichtsqualität oder Unterrichtseffektivität nimmt das Pädagogische Wörterbuch nicht vor. Demzufolge bestätigt sich die Aussage, dass *Schöpfung* per se kein didaktisches Prinzip sein konnte, sondern nur in Verbindung mit einem fachspezifischen Zuschnitt zu einem wesentlichen Element des *zentralen* Fachprinzips wurde.

In der Zeitschrift *Pädagogik* taucht der Begriff *Schöpfung* oder seine attributive Verwendung den Jahresübersichten nach Anfang der 1960er Jahre in Verbindung mit philosophisch-gesellschaftlichen Fragen lediglich vereinzelt auf, wird später in ähnlicher Weise fortgeführt. So verwendet z.B. Lilo Steitz (1976) den Begriff im allgemeinen Sinne und spricht v.a. die

ideologische Komponente in Form eines Hymnus des sozialistischen Siegeszuges an.⁹² Dies spricht auf den ersten Blick für die Einschätzung von Hille/Winter (1992) und unterstreicht die Deutung als positives Fahnenwort. Folgt man chronologisch den Titelseinträgen der *Pädagogik*, ist zu konstatieren, dass eine rege Verwendung des Begriffs Mitte der 1970er Jahre beginnt, aber in den 1980er Jahren ihren Zenit erreicht. Eine allgemeinere Begriffsbestimmung als Steitz nimmt erneut Mehlhorn vor. Dabei wendet er sich in Sonderheit der sozialistischen Persönlichkeitsbildung zu und hebt neben Determinanten, wie z.B. das Elternhaus oder das „Niveau des pädagogischen Klimas“ oder auch „politisch-ideologische Einstellungen/weltanschauliche Überzeugungen“, hervor (Mehlhorn 1980, S. 274–275). Tendenziell schlägt sein Beitrag einen grundsätzlich anderen Ton⁹³ an als Steitz' Text, spricht er doch individuelle Entwicklungslinien an, die je nach Ausgangsbedingungen und Maßnahmen zur Förderung und Forderung unterschiedlich ausgeprägt werden könnten:

„Die Schule erreicht dort die größten Erfolge, wo hohe Anforderungen an die Denkentwicklung der Schüler gestellt werden und der Unterricht ihnen zugleich Spaß macht, wo sie sich also gern zu hohen Leistungen fordern lassen.“ (Mehlhorn 1980, S. 279)

Hier stechen das Unterrichtsprinzip der *Aktivierung* sowie das Merkmal *Lernatmosphäre* heraus, von denen aus Mehlhorn entsprechende Forderungen an die unterrichtliche Gestaltung ableitet. Weitaus intensiver schneidet Adolf Kossakowski *schöpferisches Denken und Handeln* auf die Unterrichtsebene zu. Er definiert Schöpferum wie Mehlhorn (1984, S. 158) und beschreibt einen allgemeinen schöpferischen (Denk-)Prozess vom Problemerkennen über die Bestimmung des zu erreichenden Ziels und Analyse der Ausgangsbedingungen hin zur „*Auswahl ziel- und bedingungsadäquater Lösungsverfahren*“ (Kossakowski 1981, S. 567). Bevor er dies auf eine problemhafte Unterrichtsgestaltung zu Anregung einer schöpferischen Tätigkeit der SuS bezieht, verweist er darauf, dass Schöpferum nicht nur im Auffinden gänzlich neuer Wege zu sehen sei, sondern es auch im Implementieren von Bekanntem in neue Situationen bestünde (vgl. Kossakowski 1981, S. 568). Dies ist eine Aussage, die hinsichtlich der Frage nach dem innovativen Charakter Pädagogischer Lesungen im Auge behalten werden kann.

⁹² Auch in den 1980er Jahren wird beharrlich auf die Systemabgrenzung hingewiesen, dergestalt, dass der Sozialismus günstigere Bedingungen für Schöpferum biete (vgl. Rompe 1984).

⁹³ Gänzlich anders ist Mehlhorns (1977, S. 50–53) Monografie angelegt, in der er sich gegen den Begriff der Kreativität absetzt. Als zentrale Argumente gegen diesen stellt er voran, dass Kreativität (im sog. bürgerlichen Sinne) (1) nur die kognitiven Fähigkeiten anspreche und v.a. dass er (2) die gesellschaftliche Determiniertheit negiere. Insofern bilde Kreativität einen Teil dessen, was der Begriff Schöpferum in Bezug auf *individuelle Potenziale* umreißt. Die dazugehörigen Gedankengänge Mehlhorns (1978, S. 15–31) können hier kaum ausgeführt werden, verkürzt sei hervorgehoben: Die Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und Individuum fasst er dergestalt, dass einerseits gesellschaftliche Rahmenbedingungen Persönlichkeitsdispositionen beeinflussten, Arbeitsproduktivität und insgesamt *individuelles Schöpferum* beförderten, andererseits dieses individuelle Schöpferum gesellschaftliche Prozesse und insgesamt das *gesellschaftliche Schöpferum* bereichere. Die Bedeutung des *schöpferischen Denken und Handelns* wurde in der DDR also darin gesehen, dass Arbeiter*innen, Wissenschaftler*innen etc. qualitative Arbeit vollrichten würden, um die sozialistische Gesellschaft voranzubringen. Hierfür benötigten sie, wie Neuner (1986, S. 6-13, 65-74) anführt, *festes, anwendungsreiches Wissen und Können*, deren Grundlage die Erziehung und Bildung v.a. in der Schule legen sollte.. Interessanterweise diskutiert Wolfgang Kessel (1985) Kreativität und Schöpferum ohne diese strikte Unterscheidung, und sieht schöpferisches und kreatives Lehrerhandeln als notwendig, in sog. Problemsituationen des Schulalltags handlungsfähig zu sein.

Denn hierunter fallen auch alle Tätigkeiten der Lehrperson, den Unterrichtsprozess jeweils auf die konkreten Bedingungen zuzuschneiden. Es kann daher angenommen werden, dass Unterrichtsprozesse in der DDR trotz der zentralen Lehrplanvorgaben individuell gestaltet wurde. So obliegt es nach Drews der schöpferischen Tätigkeit der Lehrperson, von den verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten der *äußeren wie inneren* methodischen Unterrichtsstruktur zu antizipieren und „nach der Durchsetzung der jeweils den angestrebten Zielen am meisten entsprechenden Variante durch Schaffen der dafür notwendigen Bedingungen zu suchen.“ (Drews 1972, S. 326) Anhand der kurzen Darlegungen von Kossakowski und Drews ist festzustellen, dass Schöpfer*innen in Bezug auf den Unterrichtsprozess sowohl auf Lehrer*innen als auch Schüler*innen bezogen wurde. Dass sich dieses Oszillieren in den Beiträgen der *Pädagogik* durchzieht, zeigen die nachfolgenden Ausführungen.

Dieses Bedingungsgefüge, in welchem man das *schöpferische Denken und Handeln* der Lehrperson als Voraussetzung für ebendieses bei den Schüler*innen verstand, bahnt sich bereits in den 1960er Jahren an. Als einer der wenigen Wissenschaftler, der sich derzeit in der *Pädagogik* zum Begriff Schöpfer*innen äußert, unterscheidet Ogorodnikow zwei *Formen selbständiger Schülertätigkeit*. Die eine Form sei *reproduzierend*, da die SuS lediglich den vorhandenen „Musterbeispielen“ folgten und somit Handlungsschritte nachvollzögen; die andere sei *schöpferisch*, weil die SuS „neue Seiten der Erscheinungen“ entdecken und ihre „Meinungen äußern“ könnten (Ogorodnikow 1967, S. 615). Bei dieser Unterscheidung sind dieselben Elemente wie in der DZfPh erkennbar. *Unschöpferische, reproduzierende* Tätigkeit bestehe im Nachschaffen und Nachvollziehen vorgegebener Lösungswege; *schöpferisches* Arbeiten produziere (neue) Lösungen, fordere eigene höhere Denkleistungen. Was der sowjetische Didaktiker mit den *Meinungsäußerungen* meint, führt er jedoch nicht aus. Zu vermuten ist, dass damit verschiedene Überlegungen beim Problemlösen zu diskutieren sind. Trotz dieser qualitativen Niveauunterscheidung wertet Ogorodnikow weder die eine Form auf noch die andere ab, beide seien aber durch gezielte, kompetente Unterrichtsgestaltung hervorzurufen. Wenige Jahre später betrachtet Monika Rönsch (1977) die Unterscheidung der *Formen* bereits als *sensus communis* und fordert v.a. die problemhafte Unterrichtsgestaltung für die *schöpferische aktive* Schülertätigkeit ein.⁹⁴ Rönschs Position zum Schöpferischen befindet sich – zumindest in dieser Hinsicht – auf der eingangs angesprochenen Seite, die Schöpfer*innen v.a. als methodischen Leitbegriff verorten. Die Verknüpfung mit der anderen Seite, nämlich dem ideologischen Gehalt *schöpferischer Aktivität* der SuS, wird in Brüggengers Ausführungen ersichtlich. Seine Gesamtaussage besteht aus zwei Teilen, die nachfolgend angeführt werden. Zunächst verknüpft er die aus der Philosophie stammende Methode der Dialektik mit der *Aktivität* der SuS:

„Wir kennzeichnen *dialektisches Denken des Schülers* als aktive Widerspiegelung der den Aneignungsgegenständen innewohnenden objektiven Dialektik im Bewußtsein des Lernenden. Dabei erfaßt der Schüler solche *Erkenntnis- und Wertungsinhalte*, die vor allem die

⁹⁴ Weitau detaillierter ist der folgende Beitrag von Fuhrmann/Rönsch (1985), in dem sie noch deutlicher als Kossakowski entsprechende Unterrichtsphasen beim Problemlösungsprozess kennzeichnen.

gesetzmäßigen Zusammenhänge, die Entwicklung vom qualitativ Niedrigen zum qualitativ Höheren, vom Vergangenen zum Zukünftigen, die dialektischen Widersprüche bestimmter Erscheinungen und Vorgänge, die dialektischen Beziehungen zwischen Wesen und Erscheinung, zwischen Ursachen und Wirkungen, zwischen dem Allgemeinen, Besonderen und Einzelnen sowie zwischen anderen Kategorien der Dialektik, verbunden mit den Grundgesetzen der marxistischen Dialektik.“ (Brüggener 1989, S. 690 (Hervorhebungen im Original))

Im Grunde sind hier in komprimierter Form wesentliche Inhalte dessen, was in Kapitel 3.1.2.1 zum Ideologiebegriff behandelt wurde, enthalten. Vordergründig ist für Brüggener nun, ebendiese Denkprozesse im Unterricht zu initiieren. Unterricht sollte dergestalt konzipiert sein, dass diese *Erkenntnis*prozesse von der/dem einzelnen Schüler*in selbst vollzogen würden, d.h. *durch den Kopf geben*, damit sie entsprechende *Wertungen* vornähmen. Dabei spielt freilich eine Rolle, dass *Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit* als Qualitätsmerkmale eben auch den *Parteistandpunkt* sowohl der Lehrperson als auch der Schüler*innen einforderten (vgl. Brüggener 1989, S. 696; Bütow 1979b, S. 127–129). Anschließend erklärt Brüggener, in welcher Weise nun derartige *dialektisches* Denken mit *schöpferischer Schülertätigkeit* zusammengehöre:

„Denn die Schüler können und sollen im Unterricht – durch ihr zielstrebiges Übertragen, Umformen, Erweitern, Variieren, Kombinieren, Infragestellen des Bekannten sowie durch damit verbundenes Vermuten, Begründen, hypothetisches Erklären, Voraussagen, Inbeziehungsetzen, Beweisen, Werten *individuell etwas Neues, Bedeutsames* und damit für ihre Persönlichkeitsentwicklung etwas selbständig Vergegenständlichtes hervorbringen.“ (Brüggener 1989, S. 692)

Grundsätzlich beschreibt Brüggener in diesem Passus die *inneren* methodischen Varianten, die für qualitativen Unterricht bereits erkannt wurden (vgl. Klingberg 1984, S. 250–257), und charakterisiert sie als *schöpferische* Tätigkeiten, da sie einfordern, das Heranziehen von Bekanntem und das Produzieren von Neuem zu verbinden. Das Bindeglied zwischen *dialektischem* und *schöpferischem Denken und Handeln* stellen wiederum der Lehrplan und die darin angelegte Bausteinfunktion aller Unterrichtsfächer dar (vgl. Brüggener 1989, S. 693), die in der *Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit* münden sollte. Betrachtet man nun beide Gedanken zusammen und zieht die eingangs aufgeworfenen Seiten mit ein, ist Schöpferium sowohl ein ideologisch aufgeladener Begriff als auch ein methodisches Leitprinzip. Die Eintracht beider Seiten herzustellen, obliegt nach Brüggener der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung der Lehrperson, weshalb er in summa schöpferisches Denken und Handeln bei der Lehrperson als auch bei den Schüler*innen als wesentliches Merkmal qualitativen und effektiven Unterrichts herausstellt (vgl. Brüggener 1989, S. 694–697). Nach diesen Ausführungen erscheint Rönchs (1977, S. 249–252) Position in einem klareren Licht, wenn sie zwar Problemorientierung fordert, aber ebenso die Lehrperson in der Pflicht sieht, den Lehrplan tiefgründig zu studieren, und deshalb insgesamt deren Wissen und Können als Voraussetzung für die schöpferische Aktivierung der SuS bewertet: „*Nur in der Einheit von weltanschaulicher, fachlicher und didaktisch-methodischer Qualifizierung kann diese Aufgabe* [der sozialistischen Persönlichkeitsbildung] *erfüllt werden*“ (Rönch 1977, S. 252). Weitau pointierter als Rönch und ohne Umschweife erhebt Hans-Joachim Hausten die Lehrplanerfüllung zum obersten Credo

schöpferischer Lehrertätigkeit. Dies begründet er mit der „Doppelfunktion“ (Hausten 1982, S. 693) der Lehrpläne, sowohl die besonderen Fachinhalte als auch die daraus resultierenden erziehungswirksamen Potenzen für die Persönlichkeitsbildung auszuweisen. Den Konnex zwischen Lehrplannerfüllung und schöpferischem Handeln der Lehrperson erläutern König/Leutert prägnant:

„Ein guter Lehrer nutzt die Lehrpläne als Grundlage und Quelle seiner schöpferischen Unterrichtsarbeit, trifft dafür die notwendigen Entscheidungen über seinen Unterricht, sucht bewußt nach den besten Lösungen und Wegen für seinen Unterricht. Im Zentrum seines Denkens steht die *Entwicklung seiner Schüler*, die Ausprägung ihrer Individualität und Kollektivität. Er orientiert sich am Wesentlichen, reagiert aber variabel auf die Vielfältigkeit der Wechselwirkungen im Unterricht, nutzt dafür die *größere Flexibilität* der neuen Lehrpläne sowie *seine pädagogische Kompetenz* und schafft sich gemeinsam mit seinen Schülern und ihren gewählten Räten das erforderliche Bedingungsgefüge.“ (König/Leutert 1989, S. 921 (Hervorhebungen im Original))

In dieser Aussage werden zentrale Punkte zur Unterrichtsqualität gebündelt, die das letzten Kapitel behandelt. Auf die Vorstellungen über eine kompetente Lehrperson bezogen, bestätigt sich insgesamt, dass Schöpfer*innen eine wesentliche Komponente darstellte und somit das Modell von Fuhrmann/Weck (vgl. Abbildung 6, S. 153) zu erweitern ist.

Bisher standen die Beiträge der DZfPh sowie der *Pädagogik* im Vordergrund. Dabei wurde zum einen deutlich, dass Pädagog*innen und Didaktiker*innen den allgemeinen Begriffsumfang übernehmen und ihn auf den Unterricht übertragen. Es überlagern sich die Beiträge inhaltlich, aber betonen unterschiedliche Seiten des Unterrichtsprozesses. Weiterhin ist auffällig, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff Schöpfer*innen erst Mitte der 1970er Jahre in der *Pädagogik* entfachte, aber in der DZfPh bereits Anfang der 1960er Jahre begonnen ist. Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen in zwei DDR-Fachzeitschriften ist von keinen Divergenzen in der DLZ auszugehen. Deshalb erscheint es nicht zweckmäßig, alle Dekaden zu betrachten, sondern sich auf die 1960er und 1970er Jahre zu konzentrieren, um auch den Zeitraum zu untersuchen, in dem sich *Pädagogik* und DZfPh nicht überschneiden, und um möglichst ein konsistentes Bild zum Begriffsverständnis in der DDR zu erlangen.

In der DLZ wurde der Begriff sogleich auf die aktive Mitgestaltung des Bildungssystems und sukzessive verstärkt auf die Planung und Durchführung von Unterricht bezogen. Da sie alle Lehrer*innen sowie Erzieher*innen der DDR zu adressieren suchte, sind die Deskriptionen häufig allgemeiner Natur. Im Herbst 1955 fordert ein Titel „Schöpferisch-kritische Mitarbeit“. Er steht im Vorfeld des V. Pädagogischen Kongresses der DDR unter dem Stern einer zu planenden Neuausrichtung des Schulsystems. In diesem Sinne geht es also einerseits weiterhin um eine Abgrenzung gegen Westen (vgl. Thesen zum V. Pädagogischen Kongress in Leipzig 1955), andererseits um „konkrete, auf die Bedürfnisse der täglichen Schularbeit gerichtete Darlegungen“ (Schöpferische-kritische Mitarbeit der demokratischen Öffentlichkeit 1955, S. 3). *Schöpferische Mitarbeit* seitens der Lehrpersonen sollte schließlich immer dann zum Einsatz kommen, wenn Probleme oder Hindernisse vorlagen, für deren effektive Bewältigung erst noch der passende Weg aufgespürt werden musste:

„Die schöpferischen Fähigkeiten des Menschen bewähren sich erst wirklich in der Arbeit. Wissen um die Dinge allein genügt nicht. Es gehört Befähigung dazu, das Wissen zur Lösung von praktischen Aufgaben anzuwenden, auch bei solchen, die neu sind und für die bisher noch keine Erfahrungen vorliegen. Darin beweist sich echtes Schöpferium.“ (Oppermann 1964, S. 2)

Schöpferium ist demnach wörtlich zu verstehen, nämlich als das Vermögen, mithilfe gelerntem, anwendbarem Wissens (vgl. Koch 1979, S. 11) eine jeweils effektive, optimale Problemlösung zu kreieren, wenn es noch einer solchen bedarf. In ähnlicher Weise prononcierte die Volksbildungsministerin Honecker auch (vgl. Kap. 3.2.3.1) in der DLZ die „Fähigkeit [der Lehrer*innen], schöpferisch zu denken und zu arbeiten“ (Minister Margot Honecker zur schöpferischen Arbeit des Lehrers 1964, 2), damit sie an einer Verbesserung des Bildungswesens mitwirken könnten. Wie zehn Jahre zuvor rekurrierte diese Maßgabe auf einen kritischen Umgang mit schulischen Mängeln wie beispielsweise dem in einem Interview mit Honecker nicht näher beschriebenen „Schematismus in der alltäglichen Arbeit“ (ibid., 2). Was diese Phrase zu konnotieren schien, vermag die Anfang der 60er Jahre gestellte Aufgabe der Schulinspektoren, „das Neue aufzuspüren, das überall in der pädagogischen Praxis“ (Schindler 1961, S. 2) quelle, näher zu bestimmen. Für ein solches Prosperieren verwendet der Leiter des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, Gerhart Neuner, sogar die militärische Metapher eines „großen Heeres der schöpferisch denkenden und arbeitenden Lehrer“ (Neuner 1964, S. 3). Schöpferium wurde somit auch in der DLZ im Allgemeinen mit neuen Ideen in Beziehung gesetzt. Doch wie man sich ein derartiges Lehrerhandeln vorstellte, gaben die zitierten Beiträge der DLZ nicht preis. Anders sieht es bei Karl Winklers Zeitungsartikel von 1961 aus, der am ehesten für den angesprochenen Zeitraum ein Begriffsverständnis zu schaffen hilft:

„Das innere Verwandeln und Umformen ist der schöpferische Akt, der auch etwas Originelles an sich hat. Dabei bedient er sich der Vielfalt der Methoden, die er entsprechend auswählt, um seine ganze Tätigkeit zu entfalten. Wo der Lehrer mit der ganzen Kraft seines Gemüts, seines Geistes und seiner Überzeugung, mit Begeisterung und fester Entschlußkraft wirkt, entwickelt und steigert sich seine Schöpferkraft.“ (Winkler 1961, S. 3)

Zunächst fällt auf, dass Schöpferium sich bereits Anfang der 1960er Jahre zumindest teilweise durch *Originalität* (für die 1970er und 1980er vgl. Paul 1976; Fuhrmann 1987) auszeichnete und es somit eine innovative Kraft darstellte, unterrichtliche Prozesse lösungsorientiert zu gestalten. Der Fokus liegt hier vor allem auf dem Lehrerhandeln und der Lehrerpersönlichkeit. Letztere charakterisiert Winkler mit verschiedenen Attributen, welche sich über den Text in der DLZ verteilt wie ein Merkmalskatalog lesen: „Vorbereitungen [für und] in der täglichen Unterrichtsstunde“, „immer und überall, wenn er [, der Lehrer,] seinen Beruf ernst nimmt“, „dauernde Aufnahmebereitschaft“, „offener Blick für die Welt und ihre Ereignisse“, Wissen um den „Prozeß des methodisch-pädagogischen Schaffens, das innere Verbinden des Lebens mit der Stoffeinheit und die Gestaltung für das Ohr und das Auge seiner Schüler“ (ibid., S. 3). Dem Gedankengang folgend, kann das Schöpferische sowohl in dem Bestreben, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, als auch im Auffinden neuer Wege gesehen werden. Dass hier Elemente qualitativen und effektiven Unterrichts angesprochen werden,

ist evident. Hauptakzent legt Winkler auf eine gewisse *Methodenvielfalt*, die anscheinend eine Grundvoraussetzung für schöpferisches Lehrerhandeln darstellte. Ob Winkler dabei einen engeren oder weiteren Methodenbegriff vorschwebt, ist nicht eindeutig ersichtlich. Zumindest legt er Wert auf eine gezielte Auswahl. Eine sorgfältig gewählte Methode dient der Erkenntnisfindung sowie -lenkung und gemäß ihrer Etymologie stellt sie einen Weg (griech. ὁδός) dar, ist in diesem Kontext zugleich Zeichen eines neu gegangenen Pfades, dessen Betreten als *schöpferisches Handeln* zu verstehen ist. In der Rückschau zielte dies letztlich wieder auf eine im Bereich Bildung und Erziehung angesiedelte aktive Mitgestaltung bei der zu schaffenden sozialistischen Gesellschaftsordnung, wie es bis in die 1960er Jahre hindurch fortwirkte. So galt es, sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen und zu bilden, die willens und fähig seien, den gesellschaftlichen „Aufbau“ zu unterstützen:

„Sozialistisches Bewußtsein, hohes Wissen und Können, schöpferisches Denken und Handeln – das sind die Wesensmerkmale des sozialistischen Menschen, den unsere Gesellschaft braucht, den wir entwickeln und erziehen müssen.“ (Oppermann 1964, S. 1)

Der wichtige Begriff *sozialistisches Bewußtsein* wurde in seiner Anlage zum Ideologiebegriff in der DDR (vgl. Kap. 3.1.2.1) und die Forderung nach *Wissen und Können* bereits im Rahmen der Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 3.2.3.2) behandelt.⁹⁵ Mit Blick auf die gewählte Metapher des Spannungsfeldes erhalten hier nun Ideologie und Unterrichtsqualität ihren Kristallisationspunkt, stellte Letztere doch auch die Grundlage für die bestmögliche Umsetzung der Erziehungs- und Bildungskonzeption (vgl. Neuner 1968a). Denn die *Wesensmerkmale* wurden auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der DDR projiziert, wie neben Oppermann auch Günther Regel (1965) nachdrücklich artikuliert, und sollten im Bereich der Schule sowohl für die Lehrperson als auch für die Schüler*innen gelten. Dies zeigt in besonderer Weise eine *Problemdiskussion* in der DLZ von 1971. Die Positionen überblickend, fordert man, dass jedes Fach seinen speziellen Beitrag bei der *Herausbildung schöpferischer Persönlichkeiten* leiste; für den Literaturunterricht sei dazu insbesondere die *Fantasie* zu nennen. Dazu müsse die Lehrperson selbst systemkonforme Einstellungen besitzen und ihren Unterricht entsprechend gestalten (vgl. *Wie wird das Schöpferische im Menschen entwickelt?* 1971, (mehrfachbedruckte Doppelseite)). Basis ist wiederum eine qualitative Unterrichtsplanung und -gestaltung. Hierzu wird kurze Zeit später in der DLZ die kurz- sowie langfristige *Zielorientierung* bei der Planung des Unterrichts, die auf der Grundlage der Zielvorgaben des Lehrplans erfolgen solle, und im Unterrichtsprozess als wichtiges Mittel zur Orientierung der SuS benannt (vgl. *Schöpferische Zielorientierung duldet keinen Schematismus* 1973, S. 3). *Schöpferische Zielorientierung* diene zur *Aktivierung schöpferischer Schülertätigkeiten*. Geplant sollte der Unterricht dergestalt werden, dass die Schüler*innen aktiv handelten und nicht mehr nur als rein passives Objekt im Lehr-Lern-Prozess zu betrachten seien:

⁹⁵ Zur näheren Erläuterung bildet der Vortrag von Hans Koch, Direktor des Instituts für Marxistisch-Leninistische Kultur- und Kunstwissenschaften beim Zentralkomitee der SED, eine wichtige Schnittstelle (vgl. Koch 1979).

„Es ist erforderlich, die Stoffvermittlung so zu gestalten, daß die Stoffaneignung durch den Schüler im wesentlichen [sic] durch produktiv-geistige Akte, also durch *s c h ö p f e r i s c h* einsichtiges Lernen vollzogen wird. Nur dadurch kann einer hohen Vergessensrate des Erlernten entgegengewirkt werden. [...] Wir [, die Redaktion der DLZ,] meinen: Die Entwicklung des *s c h ö p f e r i s c h e n* Denkens und Handelns ist der richtige Weg, um hohe Lern- und Erziehungsergebnisse zu erreichen.“ (Wie kann ein optimales Bildungsniveau erreicht werden? 1964, S. 4 (Hervorhebung im Original))

In zweierlei Hinsicht ist dieser Passus von Bedeutung. Einmal zeigt sich, dass *schöpferisches Denken und Handeln* im Sinne der Aktivierung ein Qualitätsmerkmal darstellte. Teilergebnisse des letzten und dieses (vgl. Anm. 94) Kapitels heranziehend, sollte Schöpfertum also der Lehrperson auf die SuS übertragen werden, indem ihre Unterrichtsgestaltung die SuS aktivierte (vgl. Klingberg 1973). Aus Lehrerperspektive fungierte das Prinzip der *Aktivierung* als wesentliche Aufforderung, damit Schüler*innen im Unterrichtsprozess aktiv am jeweiligen Lerngegenstand, der an ein bestimmtes Ziel geknüpft sein sollte, arbeiteten. Da die nächste Auffälligkeit zur Perspektive der Deutschmethodik der DDR und dessen zentralen Unterrichtsprinzip der *schöpferischen Kunstaneignung* (vgl. Bütow 1979b, S. 127–129) überleitet, werden die Ergebnisse zur Untersuchung der DLZ kurz resümiert. Als Zwischenfazit kann gezogen werden, dass trotz des unterschiedlichen Adressatenkreises die Beiträge in der DLZ in den 1960er und 1970er Jahren dasselbe Begriffsverständnis aufweisen, wie in der DZfPh und *Pädagogik* vorherrschte. Auch in der DLZ wird der allgemeine Begriffsumfang übernommen und auf den Bereich der Bildung und Erziehung übertragen. Die Lehrperson sollte mithilfe ihres Schöpfertums den Unterricht optimal planen und gestalten, damit die Schüler*innen in derselben Weise *denken und handeln* lernten.

Des Weiteren sticht hinsichtlich der Schülerperspektive im zitierten Konsekutivsatz (vgl. Wie kann ein optimales Bildungsniveau erreicht werden? 1964, S. 4) die Verknüpfung von *schöpferischem Lernen* und *produktivem Handeln* hervor. Syntaktisch betrachtet, fungiert sie als eine lockere Apposition, welche das Bezugswort nicht semantisch erweitert, verengt o.ä. Demnach besteht *schöpferisches Lernen* im *produktiv-geistigen Handeln*. Demzufolge stellten *schöpferische* Lernaufgaben den aktivierenden Impetus dar, welchem auch tatsächlich *Aktivität und Selbsttätigkeit* folgen sollten. Freilich lässt sich dadurch keineswegs sagen, dass der Begriff des Schöpfertums mit den Konzepten der Handlungs- und Produktionsorientierung (HPO) (weiterführend vgl. Menzel 2000; Haas/Menzel/Spinner 2000; Haas 2015) ohne Weiteres gleichzusetzen sei. Ähnlich urteilt Müller-Michaels, da er aufgrund der statischen Ergebnisse in den „Impulsen zu eigener Rezeptionsaktivität“ eine „didaktische List“ erkannte (Müller-Michaels 1990, S. 245, 2010c, S. 186). In Bezug auf die Erziehungsergebnisse, welche der HPO nicht in der Weise inhärent sind, ist ihm zuzustimmen. Jedoch kann, was Spinner (2018, S. 320), auf den DDR-Literaturdidaktiker Wilfried Bütow verweisend, erwähnte und Jonas (2011) umfangreich akzentuierte, aus dem bisher Gesagten auch eine besondere Nähe zur HPO vermutet werden. Denn das Ziel, Schüler*innen eine individuelle Literaturerfahrung zu ermöglichen, sie in den Mittelpunkt zu rücken und ihnen die Vielschichtigkeit von Literatur überhaupt näherzubringen, ist jenseits von politisch-ideologischen Grenzen und Intentionen zu konstatieren. So führt Müller-Michaels (1990, S. 246–247) selbst auch den

Deutschmethodiker Bütow an, der für uns außerhalb interner Debatten (vgl. Friedrich/Gerlach/Lang 1999, 19) am ehesten gegen eine allein ideologiezentrierte Literaturaneignung aufzubegehren schien, freilich one des Ideologieaspektes zu entbehren. Dies deutet sich an in dem von Bütow herausgegebenen Sammelband *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht* von 1974/1975. Wenngleich sich Bütow in seiner Aussage strikt auf die DDR-Schule bezog, verstand er einen schöpferischen Literaturumgang prinzipiell als „e r l e r n b a r“ (Bütow 1975b, S. 8 (Hervorhebung im Original)) und setzte dafür einen Literaturunterricht voraus, der das Besondere literarischer Werke mit individuellen Rezeptionsbedingungen und aktivem Schülerhandeln zu verbinden vermochte:

„Selbständigkeit, Produktivität und Bewußtheit in der Aneignung, nachhaltige subjektive und tiefe Kunsterlebnisse werden dann erreicht, wenn einerseits die Subjektivität des Kunsterlebnisses gewahrt bleibt, die persönlichen Reaktionen der Schüler beachtet und geachtet werden und sie andererseits befähigt werden, das ästhetische Wesen der Literatur tiefer zu erfassen, die Einmaligkeit und Schönheit literarischer Werke zu erkennen und ihre Einheit von Inhalt und Form zu erschließen.“ (Bütow 1975b, S. 8)

In diesem Passus ist ein Konnex zu der sich in der westdeutschen Literaturwissenschaft etablierenden Rezeptionsästhetik evident (vgl. für die DDR: Naumann et al. 1976). Dem Deutschmethodiker Bütow zufolge zählte zu dem schöpferischen Umgang mit Literatur das „Erschließen literarischer Werke“ (Bütow 1975b, S. 9), eine Fähigkeit, die der Unterricht bis hin zum selbständigen Erschließen stetig zu entwickeln hatte. Hierfür seien „produktiv-schöpferische Aufgabenstellungen“ (Bütow 1975b, S. 10–11) unabdingbar, da sie die Texterschließung der Schüler*innen auf das jeweils *Wesentliche* richten sollten. Bütow (1975b, S. 11) spricht in diesem Kontext von dem im Werk Charakteristischen und für die Schüler*innen Bedeutsamen (vgl. Brüggener 1989, S. 692). Je nachdem, ob im Unterricht ideologische Zielsetzungen des Lehrplans verfolgt wurden oder nicht, lässt Bütow an dieser Stelle einen deutlichen Spielraum: *Lenkung* konnte, funktional gesehen, einerseits als eine Art Linienführung verstanden werden, sodass bestimmte, ausgewählte Texte oder Textstellen zur Indoktrination Verwendung fanden. Hier spielt die *Konzentration auf das Wesentliche* eine besondere Rolle. So führt Bütow auf der Konferenz *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend* 1979 (in umfassender Weise bei Jonas 2018, S. 107–122; zu den Diskussionsbeiträgen von Bütow und Hans Koch: Hübner 2019, S. 5) an: „Die Zielstellung unseres Literaturunterrichts beruht auf der Erkenntnis, daß die pädagogisch gelenkte Literaturaneignung von großer *persönlichkeitsformender und bewußtseinsbildender Kraft* ist“ (Bütow 1979a, S. 74 (Hervorhebung im Original)). *Wesentliches* bedeutete in stofflicher Hinsicht, die im Lehrplan verankerte „*literarische Grundlagenbildung*“ zu schaffen, und in erzieherischer Hinsicht, gerade solche Werke zu behandeln, die „zu nachhaltigen Wirkungen führen im Sinne kommunistischer Ideale und Wertvorstellungen und die Schüler zu schöpferischer Kunstaneignung [...] befähigen“ (Bütow 1979a, S. 74–75). Andererseits darf auch eine zweite Funktion der *Lenkung* nicht außer Acht gelassen werden, die vielmehr auf den methodischen Umgang oder die methodische Unterrichtsführung abzielte. So offeriere die Literaturmethodik ein „Instrumentarium an Methoden [...], um den Schüler in eine produktive Erwartungshaltung zu versetzen“ (Bütow 1979b, S. 112). Im Ende der 1970er herausgegebenen Methodikhandbuch

lässt sich die Verbindung von Schöpfertum und Rezeption(sprozess) entschieden nachvollziehen:

„Die Rezeptionsvorgabe löst Impulse aus. Der Aufnehmende ist jedoch weder ein Automat, der diese Impulse mechanisch in sinnvolle Vorstellungen und tiefe Gefühle verwandelt, noch ein unbeschriebenes Blatt. Er ist ein agierendes und reagierendes Individuum, das über einen bestimmten, historisch und sozial determinierten Schatz von Lebens- und Kunsterfahrungen verfügt, in die die Rezeptionsfähigkeiten und -gewohnheiten eingeschlossen sind. Jeder tritt also mit einer gesellschaftlich geprägten, aber auch einmalig individuell ausgeformten Haltung dem Werk gegenüber, hat seine eigene *Erwartungshaltung*.“ (Bütow 1979b, S. 112 (Hervorhebung im Original))

Diese Aussage rekurriert auf die in dieser Zeit an Bedeutung gewinnende *Subjektorientierung* und veranschaulicht, weshalb auch⁹⁶ die Bedeutung der Rezeptionslenkung im Sinne der zweiten angedeuteten Funktion nicht verkannt werden sollte. Denn die individuelle *Erwartungshaltung* sollte neben den Lehrplanvorgaben, welche idealiter die Unterrichtsplanung rahmten, in der Literaturunterrichtsstunde eine zentrale Bedeutung innehaben. Sie gelte nämlich als Ausgangspunkt für „schöpferische Phantasie“ (Bütow 1979b, S. 114–115), welche *schöpferischen Umgang mit Literatur* und durch den gezielten Einsatz des methodischen *Instrumentariums schöpferisches Denken und Handeln* zu initiieren und somit insgesamt einen Beitrag zur Formung einer sozialistischen Persönlichkeit zu leisten hatte (vgl. Oppermann 1964, S. 2; Bütow 1975b, S. 5; Brüggenger 1984, S. 164). Mitte der 1980er Jahre greifen Bütow und Jonas diesen Punkt wieder auf und verweisen auf die außerordentliche Bedeutung, *schöpferische Phantasie* und insgesamt *geistige Aktivität* bei den SuS anzuregen. Sie betonen die Funktion der Leerstelle im Rezeptionsprozess und betrachten sie als Widerspruch, die zur tiefgründigen Auseinandersetzung mit Literatur führen könne (vgl. Bütow/Jonas 1986, S. 365–366). Zielpunkt des Literaturunterrichtes liege nach Bütow/Jonas darin, dass die Schüler*innen sich langfristig eigenständig Literatur anzueignen lernten. Daher plädieren sie für die Nutzung der gesamten Bandbreite der Lernqualitäten:

„Die Aktivierung der Schüler umfaßt daher alle Tätigkeiten, die zur schöpferischen Literaturaneignung gehören: Tätigkeiten der Aufnahme, der Darbietung und Vermittlung literarischer Werke, der Kommunikation über Literatur, bis hin zum eigenen künstlerisch-produktiven Versuch.“ (Bütow/Jonas 1986, S. 368)

Wie die Autor*innen der DZfPh sowie der *Pädagogik* nehmen beide Deutschmethodiker insofern keine Abstufung innerhalb der Tätigkeiten vor, als Schöpfertum die alleinig anzustrebende Zielqualität wäre. Vielmehr zeugen ihre Ausführungen davon, dass sie ein Nebeneinander im Blick hatten. Denn Literaturaneignung sollte im Unterricht zwar zieladäquat, aber nicht an den Erfahrungen der Schüler*innen vorbei gestaltet werden. Somit ist die im

⁹⁶ Dass sich die Autoren des Kapitels „Das Schöpferische in der Rezeption“, Wilfrid Bütow und Günter Zorn, natürlich auch im Rahmen der marxistischen Philosophie bewegen, geht aus dem gesamten Text hervor, zusammengefasst unter der damals sog. ‚Einheit von Individuum und Gesellschaft‘ oder für den Unterricht ‚Individuum und ‚Klassenkollektiv‘“ (Bütow 1979b, 115), und ist m.E. bei den Phrasen „historisch und sozial determinierte[er] Schatz“ oder der „gesellschaftlich geprägten [...] Haltung“ mitzuverstehen.

Literatur-Handbuch formulierte Forderung richtungswesend, dass die Lehrperson sowohl die *schöpferische*, die *analysierend-interpretatorische* als auch die *synthetisierende* Methode adäquat zur Ziel-Inhalt-Methode-Relation Einsatz finden müsse (vgl. Bütow 1979b, S. 144–151). Eine Fortsetzung erfahren Bütows/Jonas' Positionen dann in der *Erläuterung* von Bütow/Scholz Ende der 1980er Jahre, in der sie insbesondere den „produktiven Umgang mit Literatur“ (Bütow/Scholz 1988, S. 8) einfordern. In dieser Hinsicht ist Jonas zuzustimmen, wenn er eingangs Schöpfertum v.a. als methodischen Leitbegriff versteht und im Rahmen des übergeordneten Fachprinzips einordnet.

Dessen ungeachtet, ist auch ein gewisser Wandel oder zumindest ein Facettenreichtum erkennbar. Blickt man eine Dekade zurück, wird das Neue in diesen Entwicklungen sichtbar. Denn zehn Jahre zuvor deutet sich bei Bütow zwar gleichermaßen an, dass im Literaturunterricht die *Aktivität* ein herausragendes Qualitätsmerkmal darstellt, weshalb er für die Behandlung der Texte zielorientierende Problemfragen vorschlägt, die anscheinend in Bezug auf Unterrichtsqualität die geforderte *Zielorientierung* sowie den *problemhaften* Unterricht vereinigt. Doch schien die Funktion schöpferischer Produktivität weniger ein *eigenes Versuchen* als vielmehr ein Kontextualisieren zu sein. Denn ein schöpferischer Literaturunterricht nutze als ersten Schritt motivierende und anregende Aufgaben für die „*Erstbegegnung mit dem literarischen Werk*“, bevor es in die Phase „*Erschließen des Werkes*“ übergehe; langfristig sei die Behandlung allerdings insofern schöpferisch-produktiv, wenn sie durch „*Wiederaufgreifen [...] Einordnen in größere Zusammenhänge*“ in neuen Kontexten eingebettet werde (Bütow 1975b, S. 13 (Hervorhebungen im Original)). Produktivwerden bedeutet in diesem Verständnis, dass Erkenntnisse im neuen Kontext zu neuen Erkenntnissen führen soll; von den 1986 formulierten *eigenen Versuchen* ist hier noch keine Rede, allerdings von der postulierten Forderung der *Konzentration auf das Wesentliche*, welche die innerhalb der *langfristigen* Planungskonzeption die lehrplanorientierte *Linienführung* beachte (vgl. Bütow/Scholz 1988, S. 12–14).

Diese drei groben Phasen der Behandlung literarischer Texte sieht Bütow (1975b, S. 13) als effektiv an, um das Wissen über die Texte zu festigen und deren erzieherische Potenzen *wirken* zu lassen. Die einzelnen Beiträge in dem Sammelband von 1975 liefern sodann Beispiele für die praktische Umsetzung eines *schöpferischen* Literaturunterrichts, die allesamt von der *schöpferischen Kunstaneignung* als zentralem Prinzip ausgehen (vgl. für eine Auswahl der Arbeiten mit Schwerpunkt auf einzelne literarische Texte: Pflugk/Schuckmann 1975; Scholz 1975; Fuhlrott 1975; Jüling 1975). Obwohl die Autor*innen die verschiedenen literarischen Gattungen in den Blick nehmen, sind – ohne hier die Beiträge einzeln analysieren zu können – Gemeinsamkeiten erkennbar: Sie orientieren sich hauptsächlich auf den Unterrichtsprozess und dessen Anlegung als Stoffeinheit. Diese erscheint notwendig, um einerseits Bütows dreiteilige Phaseneinteilung langfristig in der Planung einzubeziehen, andererseits gezielte und konkrete Hinweise für die Planung der didaktischen Funktionen einzelner Unterrichtsstunden oder zielorientierende Impulse für die unterrichtliche Gestaltung auszuweisen. Dabei *konzentrieren* sie sich auf *wesentliche* Inhalte in Form von Konflikten, -situationen und insbesondere den *Klassenkampf*, der sich zumeist in der jeweiligen Figurenkonstellation oder thematischen Zuspitzung äußert. Die Autor*innen folgen damit insgesamt dem

Verständnis, das Bütow in seinem einleitenden Beitrag 1975 umreißt. Deutlich von diesem Vorgehen sind die Ausführungen von Leo Nagel abzugrenzen, der sich insbesondere methodischen Fragen im engeren Sinne widmet. Sicherlich ist er dem übergeordneten Ziel der sozialistischen Persönlichkeitsbildung verhaftet, doch zeigt sich bei ihm insbesondere das Bestreben, Schüler*innen zum Gedichtvortragen zu befähigen. Seine Hinweise zum schöpferischen Rezitieren enthalten sowohl das Moment des *Darbietens*, der (Anschluss-)Kommunikation und des schöpferischen *Versuchs* (vgl. Bütow/Jonas 1986, S. 368), das eigene Lektürevverständnis durch den entsprechenden Einsatz von Mimik, Gestik und Intonation zu offenbaren (vgl. Nagel 1975).

Ein Zwischenfazit ziehend, haben die letzten Punkte aus Sicht der Deutschmethodik verdeutlicht, dass seit den 1970er Jahren einerseits zunehmend individuelle Rezeptionsprozesse im Unterricht eine Rolle spielen und in gewisser Weise *Spielräume* eigener Denk- und Handlungstätigkeiten schaffen sollten.⁹⁷ Hierbei war Schöpfertum v.a. unter Methoden im engeren Sinne zu verstehen. Andererseits wurden diese Spielräume im Rahmen ideologischer Zielvorstellungen eingeräumt (besonders deutlich bei der „*Erziehung zum schöpferischen Kunstgenuss*“: Bütow 1979b, S. 36–38), indem entsprechende (Lehrplan-)Texte behandelt werden sollten. Hierbei zeigte sich, dass das generische Planungsprinzip der *Konzentration auf das Wesentliche* im Literaturunterricht die *schöpferischer Kunstaneignung* (vgl. Bütow 1979b, S. 127–129) auf solche inhaltlichen Schwerpunkte richten helfen sollte, welche als nötig zur Erschließung des Werkes und zugleich als erzieherisch wirksam gehalten wurden.

Die Ausführungen der Deutschmethodik bilden also keinen Kontrast zu den bisherigen Positionen zum Begriffsverständnis, lassen zudem aber noch erkennen, dass sie sich in die Darlegungen zur Unterrichtsqualität/-effektivität fügen. In der Gesamtschau zeichnen sie zusammen mit den anderen medialen Zugängen über DZfPh, *Pädagogik* und DLZ ein recht konsistentes Bild zum Begriff des Schöpfertums in der DDR. Versucht man, es auf ein Minimum zu reduzieren, erscheinen folgende Punkte besonders wichtig:

1. Schöpfertum schließt alle Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, Neues zu schaffen und problemorientiert nach effektiven Lösungen zu streben.
2. Auf den Unterricht bezogen, zeigte sich schöpferisches Denken und Handeln der Lehrpersonen dadurch, dass sie nach effektiven Lösungen für qualitativen und wirksamen Unterricht suchten.
3. Sodann zählte schöpferisches Arbeiten als Lernqualität, da es eine aktive, selbständige und tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen und das Aneignen ideologischer Erziehungsziele unterstützen sollte.

Nach diesem Überblick zum Begriff des Schöpfertums kann also zusammengefasst werden, dass im Allgemeinen durch schöpferisches Tätigsein Problemlösungen hervorgebracht oder

⁹⁷ In der Methodik heißt es, dass bei der Behandlung literarischer Texte u.a. „die Berücksichtigung des nötigen Spielraumes für individuelle Wertungen sowie die Relativität der Geschmacksurteile“ (Bütow 1979b, S. 149–150) Beachtung finden sollen.

neue Wege auf bereits Erkundetem entdeckt werden sollten. Im Bereich der Bildung und Erziehung sollten Schüler*innen schöpferisches Handeln (er-)lernen, wofür wiederum lehrerseitig dem methodischen Zugang eine zentrale Bedeutung beigemessen wurde. Schöpfer-tum ist demnach kein *Modewort* der 1970er Jahre, sondern vielmehr als ein Terminus technicus zu betrachten, der das lösungsorientierte, innovative Herangehen beschreibt, um ideologische Ansprüche und Ziele bestmöglicher unterrichtlicher Gestaltung in Einklang zu bringen. Somit bildet der Begriff das Verbindungselement im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität.

3.2.4 Unterrichtsqualität – Vorannahmen über und Fragen an Pädagogische Lesungen

Im Kapitel 3.2.1 standen aktuelle Forschungsperspektiven zur Unterrichtsqualität im Vordergrund. Obschon Forschungsarbeiten, die sich schwerpunktmäßig damit befassen, tiefgründiger sind, als es hier versucht werden konnte, ist es mit dem Annäherungsversuch zumindest gelungen, die enorme Breite anzudeuten und auf wesentliche Ergebnisse hinzuweisen. So stechen die drei Professionsansätze, die empirisch abgesicherten Qualitätsmerkmale guten Unterrichts und die drei Basisdimensionen *effektive Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung* hervor, welche die effektstarken tiefenstrukturellen Merkmale offenlegen. In der Zusammenschau lässt sich konstatieren, dass Unterrichtsqualität ein facettenreiches Konstrukt ist, weshalb die Forschungen verschiedene Ansatzpunkte wählen (müssen). Gemeinsam ist vielen, sich insbesondere auf die Unterrichtsebene zu beziehen und die Lehrperson in den Fokus zu rücken, weil sie die Angebot generierende Instanz ist. Es ist zwar nicht Ziel dieser Arbeit, DDR-Vorstellungen mit aktuellen Forschungstendenzen zu vergleichen. Davon abgesehen, dass es ohnehin fraglich wäre, aktuelle Forschungsfragen, -ergebnisse, Ansprüche und Wertmaßstäbe den damaligen überzustülpen, fallen aber mit Blick auf Kapitel 3.2.3 Überschneidungen auf. Denn wie die letzten Kapitel zeigten, gab es zu einem nicht unbeträchtlichen Teil ähnliche Forschungsaspekte, deren Schwerpunkt auf die lehrer- wie schülerseitige Gestaltung des Unterrichtsprozesses lagen. In Anbetracht dieser Basis ist es nun besonders interessant, dass in der DDR offenbar gerade das Format der Pädagogischen Lesungen einen Beitrag zur Verbesserung desselben leisten sollte (vgl. BArch, DR/2/25611, STM Machacek 1971, S. 12-13; Kap. 4.1). Hier klingt die Frage an, inwieweit es in der Gegenwart ein adäquates Instrument zur Lehrer*innen(-fort-/-weiter-)bildung darstellen könnte. Doch auch diese Frage steht nicht im Zentrum der Arbeit und bedürfte eines anderen Herangehens; zumal die Grundlage für diese oder jene Frage erst zu schaffen ist. Hier setzt diese Untersuchung an.

Daher soll vielmehr der Blick dafür geschärft werden, nach Ansatzpunkten zu suchen, welche sich eignen, die Pädagogischen Lesungen entsprechend der Fragestellung zu untersuchen. Trotz der unterschiedlichen Gesellschaftssysteme und der unterschiedlichen Zielbestimmung des Unterrichts ist es v.a. die Unterrichtsebene, bei der die Überlegungen in der DDR ansetzen. Dabei wird selbst die Methodenwahl für *ideologierelevant* gehalten; und gerade die *innere*, nicht sichtbare *Seite des Lehrgangs* als wesentliche Grundlage qualitativen und

effektiven sowie wirksamen Unterrichts gesehen. Ebenso heben die Forscher*innen insbesondere das Merkmal der *geistigen Aktivierung* hervor. Gerade die Aufschlüsselung von Paul (1976a, S. 126–137), die Aktivität der SuS im Lernprozess aufzubauen, aufrechtzuerhalten und für nachfolgende Lernprozesse fruchtbar zu machen, scheint aktuell ebenfalls von Bedeutung zu sein. Des Weiteren betonen die Wissenschaftler*innen z.B. störungspräventive Maßnahmen, welche die Möglichkeit zur effektiven Zeitnutzung schaffen sollten. Weiterhin galt eine dem Ziel und den konkreten Bedingungen entsprechende Unterrichtsplanung als Gebot in der Praxis. So wurde neben eine adäquaten Methodenvielfalt v.a. das Wissen und Können der Lehrer*innen als *condicio sine qua non* betrachtet. Klingberg fasst es prägnant zusammen:

„Die methodische Arbeit des Lehrers muß deshalb vielseitig, variabel und schöpferisch sein: in ihr darf es keine Erstarrung formaler Unterrichtsabläufe, keine starren methodischen Schemata geben.“ (Klingberg 1984, S. 321)

In Kapitel 3.1.3 kam dazu u.a. die Frage auf, inwiefern Schöpferum bei der Verbesserung des Unterrichts eine Rolle spielte. Hierauf reagierten die einzelnen Kapitel unter 3.2.3 und stellten die besondere Bedeutung des Schöpferums für die Effektivität und Qualität des Unterrichts heraus. Dabei wird, z.B. nach Drefenstedt (1987b, S. 37, 50, 55, 140, 158), die pädagogische Arbeit insgesamt als schöpferische Tätigkeit begriffen, die sich u.a. darin äußert, dass die Unterrichtsplanung zwar unter Zuhilfenahme des vorhandenen Materials vom Lehrplan ausgehen, die Umsetzung allerdings konkret an den Bedingungen vor Ort abgestimmt werden sollte. Somit ‚verbot‘ sich aus wissenschaftlicher Perspektive eine einfache Übernahme vorbereiteter Unterrichtsstunden, z.B. wie sie Unterrichtshilfen oder Fachartikel offerierten. Ein zweites Moment bestand bei der konkreten Umsetzung der Planung im situationsangemessenen Handeln. Das von Fuhrmann/Weck erarbeitete Modell der *Einflussfaktoren* (vgl. Abbildung 6, S. 153) bündelt diese beiden Seiten schöpferischer Planung und Umsetzung⁹⁸ für die u.a. die didaktischen Prinzipien (vgl. Tabelle 2, S. 140), die *Konzentration auf das Wesentliche* und nicht zuletzt die *Ziel-Inhalt-Methode-Relation* eine zentrale Rolle spielten. Allesamt verweisen sie auf grundlegende Wissens- und Könnensbereiche, über die Lehrer*innen verfügen sollten, um erfolgreichen Unterricht zu gestalten. Planung und Umsetzung sollten wiederum schöpferisches Denken und Handeln der Schüler*innen initiieren und befördern, wobei die geistige Aktivität einen besonderen Status erhielt. Insgesamt gesehen, erschien Schöpferum seitens des Angebots sowie der Nutzung als eine Erfolgsbedingung und ein Merkmal für Effektivität und Qualität des Unterrichts (vgl. Drefenstedt 1987b, S. 225–227). Dieses Begriffspaar weist darauf hin, dass in der DDR ebenso zwischen effektivem und gutem Unterricht unterschieden wurde, wobei intensiver als heutzutage (vgl.

⁹⁸ Es wird nicht übersehen, dass dieses Modell 1981 veröffentlicht worden ist und es, streng genommen, erst für die Zeit danach mögliche Forderungen an die Lesungen untersucht werden können. Aber es bündelt, wie gezeigt wurde, verschiedene Elemente, die in den früheren Dekaden diskutiert wurden. Aufgrund dessen und des Modellcharakters wird es hier auch als Bezugspunkt derjenigen Lesungen genutzt, die früher entstanden.

Abbildung 5, S. 91) und offenkundig an der sozialistischen Ideologie orientiert die erzieherische Wirksamkeit mittels des Prädikats ‚wirksam‘ betont wurde. Bezieht man dies nun auf das konstruierte Spannungsfeld, ist festzustellen, dass qualitativvoller Unterricht idealiter die Voraussetzung für die kommunistische Erziehung der Schüler*innen schaffen sollte (vgl. Neuner 1977). Denn entsprechend der Forderung, Unterricht vom Ziel aus zu planen, waren je nach Unterrichtsgegenstand erzieherische Ansprüche nicht wegzudenken. Als Verbindungselement zwischen ideologischen Ansprüchen und qualitativvollem Unterricht erwies sich der weitgefasste Begriff Schöpferium. Aufgrund seines übergeordneten Merkmals, neue Lösungen zu generieren, erscheint gerade Schöpferium als ein innovatives Element. Indem das weite Feld der Unterrichtsforschung durchmessen worden ist, zeigte sich doch, dass es seitens der pädagogischen sowie didaktisch-methodischen Wissenschaften ein reges Interesse gab, Unterricht theoretisch und empirisch zu ergründen. Auch wenn es hier nicht darum geht, Forschungsvorgaben im Sinne eines bildungspolitischen Korsetts zu untersuchen, kann freilich nicht übersehen werden, dass dies aus Sicht der Bildungspolitik keineswegs unerwünscht war, wie exemplarisch Honeckers Positionen darboten. Aus all dem stellt sich nun die Frage, wo im Spannungsfeld die Pädagogischen Lesungen zu verorten sind und inwieweit sie schöpferisches Handeln darlegten, indem sie Erfordernisse in der Praxis mit theoretischem Fundament zu bewältigen suchten. Natürlich werden die Ergebnisse und Fragen des Kapitels 3.1.3 nicht ad acta gelegt, sondern nur um die Ausführungen zur Unterrichtsqualität erweitert. Da ein Spannungsfeld angenommen wird und den Ausgangspunkt bildet, lässt sich z.B. eine oben gestellte Frage, inwieweit Ideologisierung des Unterrichts oder Potenziale zur Indoktrination ausschlaggebende Kriterien gewesen sein könnten, auf die zweite Medallionseite ummünzen, indem z.B. nach dem beigemessenen Wert pädagogischen, fachlichen und didaktisch-methodischen Wissens und Könnens gefragt wird. Denn Pädagogische Lesungen nicht nur nach ihrem ideologischen Gehalt zu untersuchen, ist einerseits vonnöten für die Frage der Aktualisierbarkeit; andererseits scheint es schon allein durch die zeitgenössischen Ansprüche legitimiert. Dies zeigt z.B. ein einleitender Beitrag in der Zeitschrift *Pädagogik*, in welchem die Redaktion auf die Lesungen und deren Potenzial hinweist:

„Eine besonders wertvolle Quelle, der wir in den letzten Jahren erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt haben, die es aber noch effektiver zu nutzen gilt, sind in dieser Hinsicht [Verbreitung neuer Erfahrungen zur Verbesserung der in der Praxis auftretenden Probleme] *pädagogische Lesungen*. Sie sind eine Form des schöpferischen Erfahrungsaustausches, in dem die Autoren ihre oft in langjähriger Arbeit gewonnenen Erkenntnisse allen interessierten Kollegen zur Verfügung stellen. Sie wollen keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen vermitteln, sondern zum Denken anregen, zum schöpferischen Anwenden unter den konkreten Bedingungen, die beim jeweiligen Kollegen an seiner Schule bestehen.“ (Die Erfahrungen der Besten schöpferisch für die eigene Arbeit nutzen 1976, S. 594 (Hervorhebung im Original))

In diesem Passus werden Lesungen als *eine* Form des Erfahrungsaustausches benannt. Da Lesungen im Fokus dieser Arbeit stehen, sollen die *anderen* Formen nicht Gegenstand sein. Aber es ist demnach zu fragen, worin das Schöpferische in dieser Form lag und wie sie praktiziert wurde. Dem Erfahrungsaustausch der Lehrer*innen, insbesondere durch die *Erfahrungen der Besten* (vgl. Gnerlich 1971), wird auch in der *Deutschen Lehrerzeitung* eine immense

Bedeutung zugesprochen, um eine Verbesserung des Unterrichts zu erreichen. Hier klingt v.a. das Experten-Novizen-Paradigma an, wobei es zu untersuchen gilt, inwieweit es zutrifft oder zu revidieren ist. Insofern ist es von Interesse, ob die Autor*innen bestimmte Funktionen innehatten (vgl. Haß 1976, S. 6) oder ein entsprechendes Dienstalter erlangt haben bzw. andere Kriterien erfüllen sollten, um im Kreis der *Besten* ihre Erfahrungen zu lancieren. Vergewärtigt man sich die einzelnen Unterkapitel von 3.2.3, ist gleichermaßen zu fragen, inwieweit nicht auch Elemente des strukturtheoretischen und v.a. des kompetenzorientierten Ansatzes greifbar werden. Schließlich ist auch denkbar, dass gerade Berufseinsteiger*innen die neuen Entwicklungen der Fachwissenschaft (vgl. z.B. Rezeptionsforschung) aufgriffen und somit die Praxis mit neuen Impulsen auffrischten.

Welcher Stellenwert den Lesungen in der Öffentlichkeit beigemessen wurde, zeigen zum Beispiel die resümierenden Artikel über die Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen (vgl. Schöpfertum 1973, S. 1; Franz 1981, S. 11). Jeweils unterstreichen sie die *schöpferische Arbeit* der Autor*innen. Mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse ist also anzunehmen, dass Schöpfertum eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Pädagogische Lesungen darstellte. Denn sofern die von Paul ausgewiesenen, kompakten Merkmale des Schöpfertums („*Hoher Produktivitätsgrad*“, „*Übertragbarkeit*“, „*Optimiertheit*“ und „*Originalität*“) (Paul 1976a, S. 141–147 (Hervorhebung im Original)) auf die Lesungen zutraf, haben sie den Erfahrungsaustausch bereichert und erfüllten den postulierten Charakter schöpferischer Tätigkeit der Lehrer*innen. Speziell über den Erfahrungsaustausch berichtet Mitte der 1970er Jahre der Oberlehrer Günter Haß. Er verweist u.a. auf die umfangreichen Bemühungen bei der Erstellung der Lesungen:

„Besonders wertvoll sind solche Lesungen, bei denen die Autoren Probleme der Unterrichtspraxis aufgreifen, nach eingehendem Studium die theoretischen Fragen in den Fachzirkeln oder Fachkommissionen erläutern, in Zusammenarbeit mit den Fachberatern und den Pädagogischen Kreiskabinetten günstigste Varianten zur optimalen Erfüllung der Lehrpläne erproben und dann ihre Erfahrungen darlegen.“ (Haß 1976)

Da Haß hauptsächlich über die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen im Bezirk Magdeburg schreibt, ist zu fragen, ob die Arbeit mit Lesungen in anderen Bezirken stattfand und wie sie aussah, ob es vielleicht thematische Präferenzen in den Bezirken gab und die Themen gestellt wurden oder nicht. Denkbar ist zum Beispiel, dass eine Forschungsgemeinschaft, ein Team aus Praktiker*in(nen) und Forscher*in(nen) ein bestimmtes Merkmal gelingenden Unterrichts in der Praxis zu überprüfen suchten. Denn im Kapitel 1.2 wurde herausgestellt, dass es für Lesungen charakteristisch sein sollte, *Erprobungen* in der Praxis vorzuweisen. Wie in Kapitel 3.1.3 muss demnach auch in Bezug Unterrichtsqualität die Frage gestellt werden, inwiefern Lesungen dazu dienen konnten, Lehrpläne umzusetzen, und inwieweit sie dieser Aufgabe nachkamen. Demzufolge streift dies wiederum die Frage der Kriterien, nach denen Lesungen bewertet wurden und welchen Überlieferungsprozess Pädagogische Lesungen unterlagen (vgl. Hübner 2021, S. 11–40).

Neben der DLZ werden in puncto Unterrichtsqualität die Pädagogischen Lesungen auch in den Untersuchungen von Pädagog*innen und Didaktiker*innen erwähnt. Bereits in den

1960er Jahren berichtet Drefenstedt (1963) in den *Lipezker Erfahrungen* über einen Erfahrungsaustausch von 1962, bei dem die *guten Erfahrungen* in der Unterrichtsarbeit länderübergreifend vorgestellt und ausgetauscht wurden. Da in diesen Unterrichtserfahrungen insbesondere die „vielfältige Überlagerung didaktischer Funktionen im Unterrichtsprozeß“ (Klingberg 1964, S. 53) aufgezeigt würden, sieht auch Klingberg bei den Lipezker Erfahrungen Möglichkeiten wissenschaftlicher theoretischer Verallgemeinerung. Diese Ergebnisse greift Drefenstedt in seinen Publikationen zum *rationellen Gestaltung der Unterrichtsstunde* (1965, S. 82 (Anm. 1)) sowie zur *Effektivität des Unterrichts* (1987b, S. 187–188) wieder auf und verweist sowohl auf das Potenzial der (Praxis-) Erfahrungen der Lehrer*innen als auch auf die daraus entstandenen Pädagogischen Lesungen. Mitte der 1970er Jahre veröffentlicht Marianne Berge (1975) ihre Auswertung von 50 Pädagogischen Lesungen, bei welcher der Umgang mit dem didaktischen Prinzip der Einheit von *Einheitlichkeit und Differenzierung im Unterricht* im Vordergrund steht. Demnach kann angenommen werden, dass aus DDR-Perspektive die Lesungen das Potenzial hatten, zur Unterrichtsqualität einen Beitrag zu leisten. Zu fragen ist dann, ob sich dies nur auf einen einzelnen Bereich wie den der didaktischen Funktionen erstreckte oder welche Einblicke Lesungen darüber hinaus gewährten. Demnach kann untersucht werden, inwieweit Lesungen sich die Erprobung der Theorie in der Praxis vornahmen oder sich zumindest an theoretischen Überlegungen zur Qualität sowie Effektivität des Unterrichts orientierten und dementsprechend Materialien, Unterrichtsstunden, Projekte o.Ä. konzipierten. Dass Lesungen grundsätzlich sich nicht auf einen Blickwinkel beschränkten, sondern vielmehr in ihrer Gesamtheit verschiedene Foki ansetzten, ist anzunehmen, v.a. wenn es sich nicht um eine Forschungsgemeinschaft mit einem speziellen Untersuchungsziel handelt. So oder so bieten sie ein enormes Forschungspotenzial. Zum Beispiel schlussfolgert bereits Drews in Bezug auf didaktische Prinzipien, dass schöpferische Lehrer*innen theoretisches Wissen anwendeten und der Theorie Rückschlüsse auf die tiefenstrukturellen Prinzipien ermöglichten: „*Deshalb ist die Praxis dieser Lehrer als eine der wesentlichsten Quellen für das tiefere Eindringen in die Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses*“ (Drews 1972, S. 327 (Hervorhebung im Original)) anzusehen. Diese Beispiele belegen zumindest ansatzweise den Bekanntheitsgrad Pädagogischer Lesungen in der Wissenschaft. Es muss nun gefragt werden, inwiefern Wissenschaftler*innen mit Autor*innen zusammenarbeiteten oder kooperieren sollten oder wie auch immer das Verhältnis ausgesehen hat. Die zitierten Pädagog*innen und Didaktiker*innen lassen vermuten, dass bei der Auswahl der Lesungen fachliche, pädagogisch-didaktische Anforderungen gestellt wurden (vgl. Hübner 2021, S. 78–129). Dass gleichermaßen auch ideologische Gesichtspunkte eine Rolle spielten, ist ebenfalls anzunehmen, wie z.B. die Aufgabenschwerpunkte Gewerkschaft Unterricht und Erziehung Mitte der 1970er Jahre zeigen (vgl. Solide, schöpferische Arbeit - unser Beitrag zum IX. Parteitag der SED 1975, S. 3). Dennoch ist zu fragen, ob Lesungen wenigstens im Vorwort auf parteipolitische Aussagen rekurrieren mussten oder ob sie z.B. auch ohne ideologische Bezugnahme bestehen konnten, weil die dargestellten Inhalte zur Verbesserung des Unterrichts beitrugen, d.h. besonders schöpferisch waren. Hier gilt es zu prüfen, welchen Stellenwert Innovationen hatten. Lagen sie lediglich darin, neue bzw. aktuelle Lehrplaninhalte umzusetzen oder ging es vielmehr um das Erproben oder Auffinden neuer Varianten unterrichtlichen Handelns? Dies wirft erneut

die Frage auf, ob Lesungen Auftragswerke darstellten. Unter dem Blickwinkel der Unterrichtsqualität hätte eine Bejahung andere Folgen für den Quellenwert als in Kapitel 3.1.3. Insgesamt ist hierbei auf den Versuch verwiesen, Elemente der Unterrichtsqualität zu rekonstruieren und zusammenzufassen, und zu fragen, worauf Pädagogische Lesungen abzielten bzw. abzielen sollten.

4 Phänomen der Pädagogischen Lesungen

Wie eine Auflistung der BBF zu entnehmen ist, werden aus der DDR-Zeit circa 9.500 Pädagogische Lesungen überliefert, in denen Pädagog*innen ihre Erfahrungen aus der Praxis darlegten. Schon allein in Anbetracht dieser opulenten Quellenlage liegt für die wissenschaftliche Erforschung ein extravagantes Korpus vor, das z.B. der empirischen Unterrichtsforschung selten zur Verfügung steht und das es noch tiefgründig zu erschließen gilt. Da die Erforschung der Lesungen in den letzten Jahren erst richtig begann, gibt es momentan nur wenige Arbeiten, die sich qualitativ und/oder quantitativ mit den Lesungen befassen. Aus diesem Grunde können nach 1989/90 Pädagogische Lesungen als ein weitgehend unbekanntes Quellenformat angesehen werden. Von den bisherigen Ergebnissen abgesehen (vgl. Kap. 4.1.1), liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, was sie darstellten und welchen Intentionen sie unterlagen, welchen fachspezifischen Inhalten sie sich widmeten etc. Um z.B. Bildungsmythen der DDR aufzuspüren (vgl. Kap. 3.2.2), bieten diese Quellen eine neue Perspektive. Doch dazu muss die Forschung sich um ein Gesamtbild ihrer Erscheinung bemühen und – entsprechend der Semantik des Verbes *φαινόμενα* – Pädagogische Lesungen als ein Phänomen erforschen. Einen Beitrag dazu möchte die vorliegende Arbeit insbesondere mit den nachfolgenden Kapiteln leisten.

4.1 Definitionsversuche: Was sind Pädagogische Lesungen?

4.1.1 Bisherige Forschungsergebnisse zu Pädagogischen Lesungen

Das Verständnis darüber, was Pädagogische Lesungen waren und welches Format sie darstellten, ist in der Forschung von besonderem Interesse, weil sich daraus verschiedene Forschungsfragen eröffnen. So ergibt sich, gemessen an den voranstehenden Kapiteln, plakativ anhand des Spannungsfeldes die Frage, ob sie nun zur Erhellung und Intensivierung ideologischer Prozesse, d.h. zur Indoktrination, dienen oder als ein Werkzeug zur Verbesserung des Unterrichts u.Ä. beitragen sollten. Welche Positionen zur Definitions- und Funktionsfrage in der Forschung seit 1990 bezogen werden, ist Gegenstand nachfolgender Betrachtung. Es ließe sich hierfür chronologisch vorgehen, allerdings flammte vor kurzem das Interesse an den Pädagogischen Lesungen auf, sodass als erstes aktuelle Entwicklungen betrachtet werden. Beispiele stellen das erwähnte THEORIA-Projekt sowie die eingerichtete *Arbeitsstelle für Pädagogische Lesungen* an der Universität Rostock dar (vgl. Kap. 1). In dieser veröffentlichte jüngst ein Forschungsteam einen Aufsatz zu dem Quellenformat, der den Auftakt der Schriftenreihe bildet. Seit den 1950er Jahren habe, so die Forscher*innen, in der DDR die Intention bestanden, Unterrichtsqualität zu verbessern und die fachliche Weiterbildung zu forcieren (vgl. Koch et al. 2019, S. 6). In diesem Sinne formulieren sie folgende Definition der Pädagogischen Lesungen:

„Bei den in der DDR verfassten Pädagogischen Lesungen handelt es sich um eine bereits in den 1950er Jahren bildungspolitisch initiierte institutionalisierte Form des systematischen Erfahrungsaustausches von Pädagog*innen in allen Bereichen des DDR-Bildungs- und Erziehungswesens (Kindergarten, allgemeinbildende Schulen, Hilfsschulen, Berufsschulen, außerschulische Erziehung).“ (Koch et al. 2019, S. 2)

Auf dieser Grundlage eruieren sie die Zielsetzung, dass einerseits die Autor*innen eigene unterrichtspraktische Erfahrungen untersuchen, auswerten und methodische Innovationen darlegen konnten, andererseits daraus „Verallgemeinerungen“ (ibid., S. 2) induziert werden sollten. Somit sind ihre Resultate mit dem Ergebnis von Wähler/Reh konform, welche Pädagogische Lesungen als „Bindeglied“ (Wähler/Reh 2017, S. 149) von pädagogischer Theorie und (Schul-)Praxis bezeichnen. Hierzu können auch die Ergebnisse der Forscherinnen Wähler/Hanke eingeordnet werden, welche in ihrer Definition einen deutlichen Schwerpunkt auf die Praxisnähe legen:

„Bei Pädagogischen Lesungen (kurz: PL) handelt es sich um schriftlich fixierte Erfahrungsberichte von Pädagogen für Pädagogen, die über alle Fächer, Klassenstufen, Schulformen und Phasen des Bildungsprozesses hinweg lösungsorientiert Methoden, Probleme und Neuerungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis thematisieren und beispielhafte Anregungen für die Gestaltung und Leitung des Erziehungs- und Bildungsprozesses geben sollten.“ (Wähler/Hanke 2018, S. 1–2)

Wenngleich hier – wie es auch bei Kunze der Fall ist,⁹⁹ welche allerdings nicht die Lesungen zum Forschungsgegenstand hat – *Erfahrungsberichte* auf eine Ebene mit Pädagogischen Lesungen gestellt werden und diese Gleichsetzung nicht erklärt wird, sind beide als maschinenschriftliche Arbeiten überliefert, weshalb Wähler/Hanke sie als „Typoskripte“ (Wähler/Hanke 2018, S. 8) bezeichnen. Dabei unterscheiden sie zwei Typen Pädagogischer Lesungen, wonach der eine generell zur Orientierung und Informierung schulpolitisch relevanter Inhalte diene, der andere spezielle fachliche sowie praktische Aspekte des Unterrichts in den Fokus rücke (vgl. ibid., S. 8). Eine solche Unterscheidung erweckt den Eindruck, als hätten Pädagogische Lesungen ersten Typs einen politisch-ideologischen Kurs abgesteckt, während lediglich Lesungen des zweiten Typs unterrichtliche Probleme angesprochen hätten. Demnach müsste allerdings der o.g. treffenden Definition eine weitere beigefügt werden. Denn oben liegt der Schwerpunkt v.a. auf den neuen Erfahrungen aus der Praxis. Hier ist eine Verbindung herzustellen zu den Ausführungen des letzten Direktors des ZIW Stolz. Er differenziert auf Basis der Ausführungen des Dresdner Zentralinstituts für Lehrerweiterbildung anstelle zweier Typen vorsichtig nach „zwei Stufen“. Bei der ersten handle es sich um solche Lesungen, deren Schwerpunkt in der Darlegung und Begründung erfolgreichen Unterrichts liege; zur zweiten gehörten solche, deren praktische Erprobungen zu Verallgemeinerung führen sollten (vgl. Stolz 2004, S. 71). Wenngleich er qualitativ einschätzt, dass „nur sehr wenige Autoren“ (Stolz 2004, S. 8) diese hehren Ansprüche erfüllt hätten, bleibt der Ausgangspunkt Pädagogischer Lesungen auf eigene Unterrichtserfahrungen bestehen. Hier fehlt hingegen jedwede Komponente bildungspolitischer Zielvorgaben, die gerade z.B. für

⁹⁹ Sie bezeichnet Lesungen als „schriftliche Erfahrungsberichte von Lehrern“ (Kunze 2004, S. 211 (Anm. 66)).

bestimmte Fächer wie Deutsch, Geschichte oder Staatsbürgerkunde zu untersuchen ist.¹⁰⁰ Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass Stolz' Differenzierung von den genannten Forschungsarbeiten rezipiert wird.

Eng verbunden mit der Frage, was Lesungen darstellten, ist ihre Entwicklung in den 1950er und beginnenden 1960er Jahren.¹⁰¹ Weil sie ab circa 1956 drastisch stagnierte und erst ab 1961 wieder anließ, setzen Wähler/Hanke eine „erste Welle“ (Wähler/Hanke 2018, S. 3) und eine zweite an. In der Forschung werden hierbei die Dresdner Zweigstelle des DPZI (vgl. Zabel 2009, S. 42) und dessen Umgestaltungsprozesse diskutiert, da sie derzeit bei der Unterstützung sowie Verbreitung Pädagogischer Lesungen federführend gewesen sei (vgl. Wohler 1972a, S. 24; Wähler/Reh 2017, S. 150). Diese Überlegung scheint m.E. auf Wohler (1972a, S. 26–28) und Stolz (2004, S. 64) zurückzugehen, welche beide die besondere Stellung des Dresdner Zentralinstituts bei der Etablierung Pädagogischer Lesungen hervorheben (vgl. Kurz 1955, S. 7). Nachdem die Dresdner Zweigstelle 1955 (vgl. Stolz 2004, S. 64; Wähler/Hanke 2018, S. 3; Koch et al. 2019, S. 7) sogar zu einem Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung erhoben worden war, habe es jedoch seinen Status zwischen 1956 und 1958 verloren. Während Wähler/Hanke – einem Hysteron proteron ähnlich – von einer „Auflösung“ 1958 und „Umwandlung“ in ein Pädagogisches Kreiskabinett 1956 schreiben,¹⁰² gehen Wähler/Reh (2017, S. 136) sowie Koch et al. (2019, S. 7) von einer Umwandlung in ein Bezirkskabinett 1958 aus. Als Konsens kann festgestellt werden, dass das Dresdner Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung 1958, wie es in der entsprechenden ministeriellen Anordnung lautete, „aufgelöst“ (Ministerium für Volksbildung 21.09.1958, S. 213) wurde und zeitgleich die Entwicklung Pädagogischer Lesungen rückläufig war. Doch obgleich in allen aktuellen Forschungsarbeiten das Stagnieren mit verschiedenen politischen und institutionellen Umwandlungsprozessen herausgearbeitet wird (vgl. Koch et al. 2019, S. 7), ist noch kein Konsens darüber erkennbar, ob und inwieweit sich das Verständnis über Pädagogische Lesungen infolge des neuen Anlaufs in den 1960er Jahren wandelte. Wähler/Hanke (2018, S. 3–4) stellen durch ihren Verweis auf den Volksbildungsminister der DDR, Margot Honecker, eine Orientierung auf schöpferische Potentiale mit dem Beginn der 1970er Jahre fest und verweisen auf die sog. Neuererbewegung (vgl. Schiller 1994, S. 448–449). Letzteres bekräftigen auch Koch et al., doch verknüpfen sie diese Entwicklung mit der Umgestaltung der organisatorischen Struktur, durch die die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung ab 1961 die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen zu ihrem Aufgabenbereich gezählt habe. In diesem

¹⁰⁰ Für das letzte Fach ist im Zusammenhang mit dem Phänomen der PL bisher der Hamburger Didaktiker Grammes (2018, S. 345) zu nennen. Bei der Beantwortung der Frage, was PL sind, stützt er hauptsächlich auf das Pädagogische Wörterbuch der DDR von 1987.

¹⁰¹ Als Ursprungsjahr Pädagogischer Lesungen in der DDR wird 1952 angesehen und ein Parteitagsbeschluss, das Unterrichtsniveau zu erhöhen, angeführt: (vgl. Schiller 1994, S. 447; Wähler/Hanke 2018, S. 2; Koch/Koebe 2019a, S. 6).

¹⁰² Vgl. Wähler/Hanke (2018, S. 3). Wie genau diese Deutung einer Umwandlung in ein PKK entstand, geben die angegebenen Quelle nicht preis. In der Anweisung geht es grundsätzlich um die Frage der Weiterbildung. Darin wird z.B. eine Zusammenarbeit zwischen dem Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, dem DPZI und der PH Potsdam angesprochen (vgl. Ministerium für Volksbildung 12.07.1956a, S. 139).

Zusammenhang verweisen die Rostocker Forscher*innen auf eine neue Betrachtungsweise Pädagogischer Lesungen in der DDR, da aufgrund der gewerkschaftlichen Neuorientierung eine „(Neu-)Interpretation der *Pädagogischen Lesungen* als schöpferisches Innovationspotential der beruflichen Praktiker*innen“ (Koch et al. 2019, S. 8 (Hervorhebung im Original)) erfolgt sei. Da sie beide Seiten, einen *bildungspolitisch institutionalisierten und systematischen* Austausch der Praxiserfahrungen und zugleich *schöpferischer Innovationen*, hervorheben, ordnen sie das Phänomen Pädagogische Lesungen in das oben skizzierte Spannungsfeld zwischen Ideologie und Innovation ein.

Im Vordergrund stehen bei allen genannten Arbeiten v.a. die historischen Hintergründe, institutionellen und organisatorischen Strukturen. Pädagogische Lesungen werden im Rahmen der Weiterbildung in der DDR eingeordnet und in dieser Hinsicht als innovativ gewertet, der Aspekt der Unterrichtsqualität scheint allerdings eher im Hintergrund mitzuschwingen und dann zu emergieren, wenn es z.B. um das Ziel geht, Unterricht zu verbessern. Diese Blickrichtung arbeitet am deutlichsten Joachim Schiller (1994, S. 446, 465) heraus, der sich Mitte der 1990er Jahre als einer der ersten zu dem Phänomen der Pädagogischen Lesungen äußert. Übergeordnete Intention seiner Arbeit scheint zu sein, den unikalen Quellenbestand nicht der Vergessenheit anheimfallen zu lassen. Aufgrund seiner Fülle und Fundiertheit stellt der Beitrag selbst ein Fundus für die Erforschung der Pädagogischen Lesungen dar. Schiller bestimmt das Verhältnis von Ideologie, Innovation und Unterrichtsqualität/-effektivität folgendermaßen:

„Die Pädagogischen Lesungen spiegeln nicht zuletzt das Innovationsniveau der von Lehrerinnen und Lehrern aufgespürten neuen oder auch nur hinreichend erprobten Möglichkeiten wider, den Unterricht methodisch abwechslungsreicher und zugleich anspruchsvoller zu gestalten, durch die Bereitstellung neuer Materialien und die Auswahl geeigneter Beispiele die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen und – natürlich – zugleich ideologisch-erzieherisch nachhaltiger und erfolgreicher auf die Schüler einzuwirken.“ (Schiller 1994, S. 446)

Auch wenn er eine Klärung dessen, welches Verständnis er z.B. von Effektivität hat, nicht vornimmt, ist anzunehmen, dass er Qualität und Effektivität relativ synonym verwendet. Denn er benennt u.a. Merkmale wie Selbständigkeit, Aktivität und Methodenvielfalt, verweist aber nicht auf den Aspekt der Wirksamkeit. Nichtsdestoweniger argumentiert er anhand dieser Merkmale, dass Pädagogische Lesungen als Format dazu bestimmt gewesen seien, Neues bzw. neue Methoden in der Praxis hervorzubringen oder überhaupt zu erproben. Dabei verknüpft er den *Innovationscharakter* der Lesungen mit dem Begriff des Schöpfertums der Lehrer*innen (vgl. Schiller 1994, S. 450–458) und bietet einen ersten Ansatzpunkt, Pädagogische Lesungen als schöpferische Leistungen zu werten, die den „Erfahrungen der ‚besten Pädagogen‘“ entstammten. Gerade in diesem Kontext weist Schiller darauf hin, dass Lehrer*innen als Autor*innen der Lesungen „experimentierfreudiger, schöpferischer“ gewesen seien und „gewisse Spielräume“ zu nutzen gewusst hätten (Schiller 1994, S. 448). Wie sich dies alles konkret in den Lesungen äußerte, dafür bietet sein Beitrag keinen Raum.

Zunächst standen aktuelle Forschungsergebnisse im Vordergrund. Gemeinsam haben sie, institutionelle und organisatorische Hintergründe zu beschreiben und Pädagogische

Lesungen als ein Unikum in der DDR-Geschichte zu betrachten. Dabei werden sie mehr oder minder direkt im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität eingeordnet und es wird ihr Innovationspotenzial hervorgehoben. Da sie sich allesamt auf den Umfang eines Aufsatzes beschränken (müssen), haben sie zuvorderst übergeordnete Zielsetzungen sowie organisatorische Strukturen im Blick, ohne beispielsweise speziell zu untersuchen, was in der DDR unter Unterrichtsqualität gefasst wurde. Schiller benennt als einziger einzelne Merkmale und verweist diesbezüglich auf die Möglichkeit der Spielräume, unterlässt sowohl eine weiterführende Analyse didaktischer Überlegungen als auch der Pädagogischen Lesungen. Zudem reduzieren sie ob der Kürze allesamt ihre Ausarbeitung auf ausgewählte Literatur der DDR sowie ausgewählte archivalische Quellen, vornehmlich des Archivs der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der BBF und vereinzelt Akten des Bundesarchivs zu Berlin. Allerdings kann erst eine tiefgründige Sichtung aufklären, was in der DDR unter Lesungen verstanden wurde, inwieweit z.B. unterschiedliche Auffassungen (vgl. Erfahrungsbericht vs. Pädagogische Lesung) vorherrschten, inwiefern sich die Praxis der Popularisierung organisatorisch änderte etc. Hier wird insbesondere – da sie bisher unterrepräsentiert sind – auf Grundlage der Archivalien des Bundesarchivs angesetzt, um ebendiese Fragen aus zeitgenössischer Sicht zu untersuchen. Zudem werden Artikel der DLZ herangezogen, da aufgrund ihrer Breitenwirkung und ihres Adressatenkreises (vgl. S. 156) vermutet wird, dass diese Wochenzeitung aktuelle Vorstellungen, d.h. auch über Pädagogische Lesungen, öffentlichkeitswirksam spiegelte. Bestärkt wird dieses Vorgehen dadurch, dass zu ihren Autor*innen u.a. auch Forscher*innen wie Klingberg oder Drefenstedt sowie bezüglich der Pädagogischen Lesungen leitende Mitglieder der Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung, z.B. Joachim Raasch, Helmut Thier, Johanna Kraft, zählten. Dazu soll im Folgenden als erstes dieselbe Frage an das Quellenmaterial gestellt werden, was Pädagogische Lesungen darstellen sollten (vgl. Kap. 4.1.2); dabei wird zum Abschluss in aller Kürze ihr Überlieferungsweg skizziert. Denn bevor die Lesungen zum Deutschunterricht betrachtet werden, erscheinen diese Vorarbeiten notwendig. Schließlich sind sie Teil des Gesamtphänomens Pädagogischer Lesungen, die ihrerseits staatlichen Strukturen unterlagen, und erst somit erkennbar werden kann, wo und inwiefern Deutsch-Lesungen Spielräume ausfindig machen konnten (vgl. Koch et al. 2019, S. 8 (Anm. 44)).

4.1.2 Zeitgenössische Sicht auf Pädagogische Lesungen

In diesem Kapitel geht es darum, die zeitgenössische Sicht auf das Phänomen der Pädagogischen Lesungen zu analysieren. Somit wird das einführende Kapitel (vgl. Kap. 1.2) fortgeführt, das die Lesungen im Feld wesentlicher, den Unterricht rahmender oder für den Unterricht zur Verfügung gestellter Medien verortete. Wie Grammes (2018, S. 345) zeigt, bietet das Pädagogische Wörterbuch von 1987 einen guten Ansatzpunkt, das in der DDR vorherrschende Verständnis über das Phänomen der Lesungen zu untersuchen. Dass dieses Kompendium einen sehr guten Ausgangspunkt bietet, um der Eingangsfrage (vgl. Kap. 4.1) nachzugehen, beweisen die illustren Wissenschaftler, die am Wörterbuch arbeiteten. So wirkten wissenschaftliche Größen mit wie beispielsweise der APW-Mitarbeiter Karl Eggert, der auch

im Rahmen der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen in Erscheinung tritt, und der erwähnte ZIW-Direktor Stolz. Zu nennen ist weiterhin einer der Redakteure der Zeitschrift *Pädagogik* und Direktor des Instituts für Pädagogische Theorie der APW (vgl. BArch, DR/2/27503, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, stellv. Vorsitzende, G. Sindermann 27.12.1979), Edgar Drefenstedt, welcher selbst die *Lipezker Erfahrungen* publik machte, zugleich die Nutzung bester pädagogischer Praxiserfahrungen im Rahmen der Neuererbewegung „zur Bereicherung des pädagogischen Erfahrungsschatzes“ (Drefenstedt 1963, S. 8) proklamierte und die schulpolitische sowie ideologische Bedeutung für die DDR erläuterte (vgl. Drefenstedt 1963, S. 29–33). Interessant ist dieser Beitrag in doppelter Hinsicht. Zum einen ist er Resultat einer Teilnahme an den Komenský-Tagen in der ČSSR 1962, welche zum Vorbild für die in der DDR ab 1963 initiierten *Tage der pädagogischen Lesungen* in Ludwigsfelde wurden (vgl. Wohler 1972a, S. 34; Gläser 1963; BArch, DY/51/128, [Ruhig [1963], S. 1–2). Zum anderen ist Drefenstedts Beitrag deshalb interessant, weil es anscheinend in der DDR einen Disput darüber gab, ob und inwiefern Pädagogische Lesungen zur Neuererbewegung gezählt werden sollten. Auch Wohler diskutiert diese Frage und bejaht sie, weil sowohl in der *Pädagogik*, der *DLZ* als auch der Tagespresse nichts Gegenteiliges verlautbart werde, und betrachtet dies mit Blick auf die Parteitagbeschlüsse als berechtigt (vgl. Wohler 1972a, 45–46). Da das Pädagogische Wörterbuch einen breiten Adressatenkreis anvisiert und zudem mit dem System Pädagogischer Lesungen vertraute, darin involvierte Wissenschaftler daran arbeiteten, ist zunächst davon auszugehen, dass wesentliche beschreibende Merkmale markiert sind. Unter dem Lemma *Pädagogische Lesungen* befindet sich in dem Nachschlagewerk von 1987 eine kurze Begriffsklärung, in der sie folgendermaßen definiert werden:

„Pädagogische Lesungen - eine besondere Form der schriftlichen Fixierung und des Austausches in der Praxis bewährter und erprobter Erfahrungen von einzelnen Pädagogen bzw. Pädagogenkollektiven zur Qualifizierung ihrer pädagogischen Arbeit sowie zur Vervollkommnung der Erziehungsarbeit an den Schulen und anderen Einrichtungen der Volksbildung in der DDR.“ (Pädagogische Lesungen 1987, S. 284)

Als das Besondere werden die Praxiserfahrungen, die *bewährten* und *erprobten*, angesehen, welche intentional auf die Niederschrift reflektierter Arbeit sowie deren Ergebnisse abzielen. Hier zeigt sich, wie nah und treffend der Definitionsversuch der Berliner Forscherinnen Wähler/Hanke (2019) ist:

„Charakteristisch für P. L. ist die zielgerichtete Erschließung und Aufbereitung in praktischer pädagogischer Arbeit gewonnener Erfahrungen und Erkenntnisse zu Problemen der Erziehung in allen Fächern, Klassen und Stufen der Schule, in allen Bereichen der Erziehung im Kindergarten, in der außerunterrichtlichen und außerschulischen Arbeit.“ (Pädagogische Lesungen 1987, S. 284)

Blickt man auf dem strukturellen Aufbau des Lemmas, ist der Aspekt schöpferischer Tätigkeit der thematischen Breite sogar noch vorangestellt. Denn folgende Aussage folgt direkt dem ersten Teil der Definition: „Sie sind ein Ausdruck des schöpferischen Bemühens der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen, ihre bildungspolitischen Aufgaben in hoher Qualität zu verwirklichen.“ (Pädagogische Lesungen 1987, S. 284) Entsprechend der Annahme,

dass lediglich wesentliche Punkte genannt werden, galt Schöpferium als ein Wesensmerkmal Pädagogischer Lesungen. Demzufolge ist die Einordnung in ein Spannungsfeld, welche das Rostocker Forschungsteam vornimmt, adäquat zum Begriffsverständnis in der DDR Ende der 1980er Jahre. Die hohe beigemessene Bedeutung des Schöpferiums ist für die DDR seit der Anfangsphase in den 1950er und 1960er Jahren erkennbar. Bereits im März 1954 hob das MfV mit einer Verordnung diesen Zusammenhang ausdrücklich hervor:

„Um die schöpferische Initiative der Lehrer und Erzieher weiter zu entfalten, die besten Praktiker an die pädagogische Wissenschaft heranzuführen und neue Kader zu entwickeln, sind erfolgreiche Lehrer und Erzieher anzuleiten, ihre Unterrichtserfahrungen zu sammeln und schriftlich niederzulegen.“ (Ministerium für Volksbildung 04.03.1954, S. 12)

Das Phänomen Pädagogischer Lesungen wird zwar nicht explizit genannt, aber die Diktion, praktische Erfahrungen zu *sammeln* und zu verschriftlichen, ist als ministerielles Startzeichen in der DDR zu deuten (vgl. Wohler 1972a, S. 25–26). Dass es erkannt und mit dem Verfassen von Lesungen in Verbindung gebracht wurde, zeigt ein Zeitungsartikel der *DLZ* des nachfolgenden Jahres. Dabei stellt die Redaktion das Phänomen vor, indem sie dieselben Verbalhandlungen des *Sammelns*, *schöpferischen Anwendens* und *Niederschreibens* verwendet (vgl. Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung 1955). Den Akzent legt sie insbesondere darauf, dass ein/e Autor*in „exakt und ohne Übertreibungen und Verzerrungen seine Erfahrungen“ (Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung 1955, S. 7) in Bezug auf ein bestimmtes Thema schriftlich festhalte. *Schöpferische Initiative* bedeutete hier, Ideen und Vorschläge für die Verbesserung des Unterrichts zu liefern und die der anderen zu nutzen; die Lesung diente dann als (Speicher-)Medium zur Verbreitung in der Praxis erprobter Erfahrungen (vgl. Kurz 1955; Schirmer 1955). Die Grundidee lag in dieser Anfangszeit v.a. darin, praktische Erfahrungen im Erfahrungsaustausch zu verbreiten. So hält Wolfgang Schirmer in seinem *DLZ*-Artikel fest, dass in Karl-Marx-Stadt die „Vorsitzenden der Fachkommissionen aller Kreise des Bezirkes“ (Schirmer 1955, S. 7) an den Veranstaltungen teilgenommen hätten, um selbst die besten Erfahrungen anderer Pädagog*innen im eigenen Kreis weitergeben zu können. Dabei wurde seit den Anfangsjahren Wert auf die mündliche Präsentation gelegt, weshalb sie ursprünglich die Bezeichnung *pädagogische Vorlesungen* trugen. Wohler datiert den Beginn dieser *Vorlesungen* auf das Jahr 1952; damals sei vom MfV und dem DPZI die Forderung gestellt worden,

„als eine der Maßnahmen zur ständigen Erhöhung der Leistungen im gesamten Unterricht über Spezialfragen aus der praktischen Schularbeit in den Pädagogischen Kabinetten, den Weiterbildungsinstituten und im DPZI pädagogische Vorlesungen der Lehrer durchzuführen.“ (Wohler 1972a, S. 23)

Im Zuge eines Beschlusses des Zentralkomitee der SED ist die Verbreitung pädagogischer Erfahrungen mithilfe solcher *Vorlesungen* auf Kreis- sowie Bezirksebene konstituiert worden (vgl. *ibid.*, S. 23; Koch et al. 2019, S. 6). Jedoch setzte laut Wohler das DPZI rasch auf eine Bezeichnungsänderung, damit *Vorlesungen* der universitären Forscher*innen von

Vorträgen, d.h. *Lesungen*,¹⁰³ praktizierender Pädagog*innen unterschieden werden konnten (vgl. Wohler 1972a, S. 24). Seit wann die neue Bezeichnung Gültigkeit besaß, ist den untersuchten Quellen, zu denen eben nicht die Akten des DPZI gehören, nicht explizit zu entnehmen. Allerdings ist als Terminus post quem das erste Jahr nach der ministeriellen Verordnung festzuhalten. Denn schon in der *DLZ* 1955 wird zwar das Vorlesen zu Verbreitung der Erfahrungen genannt, aber auch die neue Bezeichnung der Lesungen verwendet (vgl. Kurz 1955, S. 7).

Obwohl direkt nach diesem offiziellen Beginn erste Lesungen verfasst und vorgelesen worden sind (vgl. Wohler 1972a, S. 24; Wähler/Hanke 2018, S. 3), schien das Interesse daran zwischen Mitte der 1950er Jahre stark zurückzugehen. Aus zeitgenössischer Sicht wird zum einen mit Blick auf die Verwendung in der Praxis die Kritik geäußert, dass Pädagogische Lesungen generell von zu wenigen Praktiker*innen verfasst und die vorhanden Schriften eine zu geringe Nutzung erfahren würden.¹⁰⁴ Diese Einschätzung zielte vor allem darauf ab, Lesungen und den in ihnen gespeicherten Erfahrungsschatz besser zu nutzen. Zum anderen erhielten Lesungen vonseiten der Institutionen, die für die Weiterbildung zuständig waren, zu geringe Aufmerksamkeit. So fanden sie in den Durchführungsbestimmungen zur Weiterbildung keine weitere Erwähnung (vgl. Wohler 1972a, S. 27),¹⁰⁵ wenngleich die Aufgabe der Pädagogischen Kreiskabinette, mithilfe der Pädagogischen Lesungen „die schöpferischen Kräfte der Lehrer und Erzieher zu wecken und ihr sozialistisches Bewußtsein zu fördern“ und zugleich die „Sammlung, Auswertung und Verbreitung der wertvollsten pädagogischen Erfahrungen im Kreis“ anzuleiten (Ministerium für Volksbildung 12.07.1956b, S. 142), auch für die neu etablierten pädagogischen Bezirkskabinette für Unterricht und Weiterbildung (BUW) Bestand hatte (vgl. Wohler 1972a, S. 26–27). In der ministeriellen *Anordnung* des MFV 1955 ist dies folgendermaßen zu entnehmen:

„Die Bezirkskabinette führen außerdem die ihnen von der Abteilung Volksbildung des Rates des Bezirkes übertragenen Aufgaben auf dem Gebiet der Weiterbildung der Lehrer und Erzieher durch. Sie fördern den Erfahrungsaustausch der Lehrer und helfen bei der Verbreitung neuer, vor allem methodischer Erfahrungen.“ (Ministerium für Volksbildung 22.04.1955, §2 (2))

Die BUW waren per definitionem eine „nachgeordnete Einrichtung der Abteilung Volksbildung des Rates des Bezirkes und unmittelbar dem Bezirksschulrat unterstellt“ (Ministerium für Volksbildung 21.09.1965, 215, §2 (2)). Ihnen wurden die 1953 (vgl. Wohler 1972a, S. 27; Stolz 2004, S. 64; Wähler/Reh 2017, S. 135; Koch et al. 2019, S. 6) zuvor installierten PKK unterstellt. Nichtsdestoweniger galten diese aber als „Hauptträger der gesamten

¹⁰³ Es ist eine Aktennotiz von 1954 überliefert, welche auf die Vorsilbe verzichtet (vgl. DIPP/BBF/Arch, APW 1381, Huf 02.12.1954; Gleiches gilt für einen Artikel in der *DLZ*: Ziems 1956).

¹⁰⁴ Vgl. Kurz 1955, S. 7; Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung 1955, S. 7; zur allgemeinen Kritik, Erfahrungen zu wenig zu nutzen: Scheller 1955; zur Kritik des Volksbildungsministers Lemnitz über die spärliche Mitarbeit der Leitungskader des Volksbildungswesens: Wohler 1972a, S. 30.

¹⁰⁵ In einem Artikel der *DLZ* werden Lesungen allerdings noch als eine Möglichkeit der Weiterbildung in der Ferienzeit erwähnt (vgl. Ziems 1956, S. 7).

Weiterbildung“ (Ministerium für Volksbildung 12.07.1956a, S. 137) innerhalb des jeweiligen Kreises (vgl. Ministerium für Volksbildung 12.07.1956b, S. 137). Ihnen oblag für ein bestimmtes Kreisgebiet also auch die Förderung der Pädagogischen Lesungen. Die Ergebnisse ihrer *Auswertungen* sollten schließlich dem zuständigen Bezirkskabinett zugeleitet werden, welche die weitere Verbreitung organisierte. Allerdings ging es dabei um „[b]esonders wertvolle Lektionen und andere gute Ergebnisse“ (Ministerium für Volksbildung 12.07.1956a, S. 138). Wurden demnach Lesungen an das BUW geschickt, handelte es sich um inhaltlich außergewöhnliche Niederschriften. An dieser Stelle muss die besondere Rolle des Dresdner Instituts rekapituliert werden. Denn bezüglich der Eingangsfrage, was Pädagogische Lesungen darstellten, ergeben sich nun zwei weitere. Zu klären ist zunächst, (1) inwieweit dem beschriebenen Kausal- und Wirkungszusammenhang zuzustimmen ist, dass Lesungen gerade zwischen 1956 bis 1958 stagnierten,¹⁰⁶ als das Dresdner Institut *umgewandelt* wurde; anschließend, (2) ob Lesungen nach der rückläufigen Entwicklung andere Merkmale trugen.

(1) Mit Beginn der 1960er Jahre sollten die Weiterbildung und der dazugehörige Erfahrungsaustausch systematisch organisiert werden. Um dieses Ziel umzusetzen, wurden Pädagogische Lesungen in einem *Beschluss* des MfV 1960 als „wesentliches Mittel“ angesehen und den PKK die Weisung erteilt, „Anleitung und Unterstützung“ zu bieten (Ministerium für Volksbildung 08.07.1960, S. 185). Doch erst infolge des republikweiten Aufrufs *Wer schreibt die beste pädagogische Lesung?* (1961)¹⁰⁷ erhielt diese Form der Neuererbewegung¹⁰⁸ „erneuten Auftrieb“¹⁰⁹. Von der Gewerkschaft vorbereitet und initiiert,¹¹⁰ wurden wieder die PKK bei der Annahme Pädagogischer Lesungen akquiriert (vgl. *Wer schreibt die beste pädagogische Lesung?* 1961, S. 3). Sie vermochten es anscheinend besser als die BUW, für ein kleineres begrenztes Territorium als Bindeglied zwischen den teilnehmenden Pädagog*innen bzw.

¹⁰⁶ In der *DLZ* findet sich die Begründung, dass es an den „erschweren Bedingungen unseres Bildungswesens“ (Janicki 1970, S. 3) gelegen habe; zu den Ursachen des Stagnierens (vgl. Koch et al. 2019, S. 7; Wähler/Hanke 2018, S. 3).

¹⁰⁷ Unter demselben Titel erfolgte kurz darauf auch die Mitteilung der „Themenvorschläge“ für die Zentralen Tage: (*Wer schreibt die beste pädagogische Lesung?* 1964).

¹⁰⁸ Da dieser Themenbereich ein Bestandteil von Karolin Gloys Arbeit ist, sei für die Begriffsklärung lediglich auf einzelne Quellen hingewiesen (vgl. BArch, DY/51/133, Anordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung im Bereich der Volksbildung 1965; Interview der Woche mit Dipl.-Päd. J. Raasch zur Neuererbewegung und zu Veränderungen in der Vorbereitung von Tagen der pädagogischen Lesungen 1965; „Königskinder“ tagten in Ludwigsfelde 1965).

¹⁰⁹ Wohlert (1972a), S. 34. Während er von zwei Anfängen spricht (*ibid.*, S. 23, 30), verwenden Wähler/Hanke (2019, S. 5) die Bezeichnung *zwei Wellen*. Bei der Diagrammdarstellung vgl. Wähler/Hanke (2019, S. 13) ist in Anbetracht der riesigen Zahl gesammelter Lesungen die Bezeichnung einer Welle nachvollziehbar. *Welle* bleibt dabei hauptsächlich auf die quantitative Verteilung bezogen. Daher wird hier Wohlerts Bezeichnung bevorzugt. Sie orientiert sich nämlich nicht an dem hier ungleichen Merkmal der Quantität, sondern verweist auf die chronologische Reihenfolge und v.a. auf die institutionellen Bestrebungen, Pädagogische Lesungen als Instrument zur Verbreitung bester Erfahrungen in der Weiterbildung zu etablieren.

¹¹⁰ Vielfältige Möglichkeiten der Weiterbildung (1960); *Wer schreibt die beste Pädagogische Lesung?* (1961, S. 3); Ausschreibung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (...) (1962).

Pädagogenkollektiven und der Gewerkschaft zu fungieren.¹¹¹ Daher griff der *Aufruf* das im *Beschluß* von 1960 zugesprochene Aufgabenfeld wieder auf, und zwar die Erarbeitung von Lesungen zu unterstützen und die „Auswertung“ (ibid., S. 3) der besten Niederschriften vorzunehmen. Die angesprochene Stagnierung, die parallel zu der Umgestaltung der ehemaligen Dresdner Zweigstelle in ein PKK/BUW verlaufen war, sollte anscheinend mit dieser Aufgabenzuweisung vermieden werden. Ohne die Bezirkskabinette zu erwähnen, hieß es folglich im *Aufruf* 1961, die Kreiskabinette würden ausgewählte Lesungen an den Zentralen Ausscheid senden (vgl. ibid., S. 3). Diese zentrale Bindegliedstellung prangerte in der *DLZ* erstmals Lothar Gläser an, als er 1963 das Vorgehen bis dato kritisierte und einen Vorschlag zur Verbesserung des „System[s] der Lesungen“ (Gläser 1963, S. 5) darlegte, wonach u.a. die Pädagogischen Bezirkskabinette einbezogen werden sollten. Als qualitätssichernde Instanz könnten sie agieren, indem Lesungen zuerst auf Kreis- und nach dieser Bewährungssituation auf Bezirksebene vorgetragen würden (vgl. ibid., S. 5). Da sich diese Art der Verbreitung und Teilnahme am zentralen Ausscheid gerade im Zusammenhang der Zentralen Tage durchsetzte, erscheint es wiederum sinnvoll, in der weiteren Forschung diese Zweigstelle sowie ihren Umwandlungsprozess tiefgründiger, als es hier angestrebt ist, zu untersuchen. Wichtig scheint es zumindest zu sein. So verweist bereits Wohler auf, indem er die Einrichtung von Bezirkskabinetten in demselben Zeitraum, als das Zentralinstitut nicht mehr existierte, als Schlüsselmoment des Stagnierens angibt. Er akzentuiert allerdings, dass die Aufgaben des ehemaligen Instituts an die Bezirkskabinette übergegangen seien; von einer Umwandlung des Dresdner Instituts in ein BUW ist bei ihm keine Rede (vgl. Wohler 1972a, S. 27–28). Antworten muss darauf die weitere Forschung bringen. Zum jetzigen Zeitpunkt kann lediglich angemerkt werden, dass die Bedeutung der Umwandlung in ein Kreis- oder Bezirkskabinett retrospektiv insofern Fragen offenlässt, als doch sowohl PKK als auch BUW strukturell bis zum Ende der DDR an der Verbreitung der Lesungen beteiligt waren. Die neue Struktur der BUW hätte, wie die Dekaden danach zeigten, doch eo ipso die Entwicklung Pädagogischer Lesungen befördern müssen; und da die PKK ohnehin *Hauptträger der Weiterbildung* waren, hätte eine Umwandlung in ein PKK noch geringere Probleme bereiten dürfen, die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen fortzuführen. Schließlich waren sie die Instanzen, welche den Erfahrungsaustausch vor Ort regelten, wofür offiziell auch die Verbreitung Pädagogischer Lesungen diktiert wurde (vgl. Ministerium für Volksbildung 08.07.1960, S. 185–186). Einziger Haken daran schien das unterschiedliche Engagement in den Kreisen gewesen zu sein (vgl. Hübner 2021, S. 28–38). Dies kritisierte zumindest die Abteilung Schulpolitik/Pädagogik Ende 1962, wobei jedoch aus den PKK 65 Lesungen und aus den BUW nur 11 Lesungen eingereicht worden seien (vgl. BArch, DY/51/124, Abt. Schulpolitik und Pädagogik 15.11.1962, S. 6–7). Vermutlich wirkten dieselben Startschwierigkeiten wie beim ersten Anfang. Denn zu Beginn der 1980er Jahre wurde die Kreisebene als zentrale Nutzungsebene

¹¹¹ Vgl. Das wäre ein Name: Zentralstelle für pädagogisches Neuererwesen (1964). Das Rostocker Forscherteam arbeitet dies prägnant an einer Verordnung des MfV heraus, nach der die PKK schon 1954 solche Vor-/Lesungen unterstützen sollten (vgl. Koch et al. 2019, S. 7). Bis in die 1980er schienen die PKK die geeignete(re) Instanz zu sein, um den Autor*innen bei der Erarbeitung der Lesungen zu helfen (vgl. BArch, DR/2/27503, Zentralinstitut für Weiterbildung, Direktor, Oberstudienrat Dr. Slomma 14.04.1980, Anlage, S. 4).

der Lesungen charakterisiert (vgl. BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission 27.01.1981, S. 10–11), wemgleich auf Bezirksebene die Wirksamkeit der Lesungen untersucht werden sollte (vgl. *ibid.*, S. 4). Folgt man nun Gläfers Kritik, scheint das Problem, oberflächlich gesehen, in der konkreten Zu- und Verteilung von Aufgabenbereichen gelegen zu haben. Struktureller Schwachpunkt könnte, sofern das Zentralinstitut zu einem BUW wurde, demnach gewesen sein, dass Bezirkskabinette nicht direkt vor Ort agierten, sondern direkt dem MfV unterstellt waren und die *Auswertungen* der PKK verarbeiteten. Gleichwohl zählte die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen zu einer ihrer Methoden, die „schöpferische Initiative“ (Ministerium für Volksbildung 21.09.1965, S. 216, §3 (2)) der Praktiker*innen anzuregen und deren Erfahrungen zu popularisieren, wie in einer *Anweisung* des MfV vom September 1965 manifestiert wurde.¹¹² Es kann zumindest als sicher gelten, dass das MfV und die Gewerkschaft im Laufe der 1960er Jahre sowohl die PKK als auch die BUW in die Organisationsstruktur eingliederten, letztlich also beim *zweiten Anfang* (vgl. Anm. 109) an der medialen Stellung der BUW zwischen PKK und Zentralinstitut festhielt.

(2) In qualitativer Hinsicht führte die Gewerkschaft die Bestenauslese fort. Wie schon in den 1950er Jahren das MfV (04.03.1954) vorlegte, bestimmte sie, dass v.a. beste Erfahrungen der Praxis¹¹³ *niederschreiben* seien, damit im Erfahrungsaustausch alle Teilnehmenden vom Professionswissen der Praktiker*innen profitierten:

„Dadurch [, die Verwendung bei Veranstaltungen der Weiterbildung,] werden die guten Erfahrungen der besten Pädagogen und Betreuer allen Kolleginnen und Kollegen übermittelt, wodurch alle von den Besten lernen und ihre eigene Arbeit selbst schöpferisch weiterentwickeln können.“ (Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? 1961, S. 3)

Da in dem gesamten Artikel das Merkmal schriftlicher Fixierung der Lesungen deutlich im Vordergrund steht, sollten Lesungen demnach ihre Rolle als (Speicher-)Medium beibehalten. Anfang der 1970er Jahre drückte sich dies z.B. in der Metapher „goldener Fonds“ (BArch, DR/2/26455, Abteilung Weiterbildung 11.02.1971, S. 1) aus, da das schriftliche Format den überregionalen Zugriff ermögliche. Ebenso blieb inhaltlich die Idee bestehen, eine größere Praxisnähe in der Weiterbildung zu generieren. Evident wird diese Deutung bereits mit der Vorbereitung des *Aufrufs*, als das DPZI im Oktober 1960 die „enge Verbindung von Theorie und Praxis“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 28.10.1960, S. 247; vgl. Weiterbildung 1960) generell für die Lehrerweiterbildung zu befördern anstrebte. Während die Verordnung 1954 dezidiert auf die Entwicklung *schöpferischer Initiativen* abzielte, deutete sie nur indirekt die Verbesserung von Unterrichtsqualität an. Diese Komponente erhielt im *Aufruf* 1961

¹¹² Als Beispiel für die funktionierende Arbeit eines Pädagogischen Bezirkskabinetts mit den Lesungen wird in der DLZ Ende 1971 der Bezirk Rostock vorgestellt (vgl. Beste Erfahrungen - überall genutzt? 1971; für die gemeinsame Rolle bei der Verbreitung der Lesungen: Wie arbeiten wir mit pädagogischen Lesungen? 1981; Mitte der 1980er Jahre werden auch beide Kabinette hinsichtlich der Fernleihmöglichkeiten gleichrangig genannt: Jakob 1986).

¹¹³ Vgl. Das „Niveau der Besten: Maßstab für alle (1969); hier wird evident, weshalb die Bezeichnung „Best-practice“-Erfahrungen treffend ist (Koch et al. 2019, S. 16).

deutlichen Raum. So wurde besonderer Wert auf die „Sicherung einer hohen Qualität des Unterrichts“ (Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? 1961, S. 3) und zugleich auf das Präsentieren von sowie das Anregen zu schöpferischen Ideen gelegt:

„Mit der Ausschreibung soll die schöpferische pädagogische Arbeit der Lehrer, Erzieher, Lehrerbildner, Betreuer und pädagogischen Wissenschaftler weiter gefördert werden. Die erfahrenen Pädagogen sollen angeregt werden, den Inhalt, die Methoden und die Ergebnisse ihrer erfolgreichen Bildungs- und Erziehungsarbeit zu durchdenken, die dabei gewonnenen Erkenntnisse niederzuschreiben und in pädagogischen Lesungen im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen der pädagogischen Kabinette und der Gewerkschaft den anderen Kolleginnen und Kollegen mitzuteilen.“ (ibid., S. 3)

Dass Pädagogische Lesungen *niederzuschreiben* seien und die Pädagogischen Kabinette die Aufgabe der Organisation zu übernehmen hatten, wurde im Vorfeld durch das MfV geregelt. Die Arbeit mit den Lesungen sollte von den Kabinetten direkt mit Beginn des Schuljahres begonnen werden (vgl. Ministerium für Volksbildung 08.07.1960, S. 186). Thematisch wurden die Lesungen 1961 nicht eingeschränkt, jedoch sprach die Gewerkschaft die Empfehlung aus, sich an den Inhalten des VI. Pädagogischen Kongresses zu orientieren.¹¹⁴ Ebenso hielt der *Aufruf* den Teilnehmerkreis offen, um Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen aller Ebenen der Volksbildung gleichermaßen anzusprechen.¹¹⁵ Einzige Einschränkungen werden darin deutlich, dass die Teilnehmenden *erfahren* sein und die Niederschriften gerade die *besten Erfahrungen aus der Praxis* vermitteln sollten (vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? 1961, S. 3; Unser Standpunkt [zur Frage: Wie leiten Sie mit den Erfahrungen der Besten?] 1969). Für die Praktiker*innen galt somit *vice versa*, keine rein theoretischen Arbeiten zu verfassen und vielmehr ihre tatsächlich erfolgte Arbeit zu präsentieren. Ob dieser Erfahrungsaustausch in Weiterbildungsveranstaltungen denselben Charakter tragen sollten wie die „Weiterbildungszirkel“ (Minister für Volksbildung 03.01.1955, S. 10) der 1950er Jahre, geht nicht aus dem *Aufruf* hervor. Zumindest trugen sie bereits die Strukturmomente, dass z.B. die „Behandlung fachlicher, methodischer und ideologisch-politischer Probleme“ sowie die „Behandlung ausgewählter Stoffe des Lehrplans“ stattfinden und dabei entstandene außer-gewöhnliche Ergebnisse (vgl. Ministerium für Volksbildung 12.07.1956a) im PKK ausgewertet werden sollten. Die verfügende *Anordnung* entwarf zwei „Formen der Weiterbildung“,

¹¹⁴ Vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1961); hiermit soll zunächst die Auffälligkeit notiert sein, dass der Aufruf 1961 keine Themen vorgibt; nicht soll allerdings gesagt werden, dass Pädagogische Lesungen grundsätzlich keiner thematischen Orientierung unterlagen (Themenvorschläge für die Darlegung bester Erfahrungen in pädagogischen Lesungen für die Jahre 1969 und 1970 1968); als Beispiel dafür, dass das Bezirkskabinett dem Kreiskabinett Themen vorgab, sei das BUW Magdeburg genannt (Nutzen wir die Erfahrungen der Besten? 1971).

¹¹⁵ Dezidiert ausformuliert wird dies kurz nach dem ersten Aufruf (Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? 1964, S. 1); Dessen ungeachtet sind freilich etwaige Bemühungen, die Entwicklung von Lesungen in bestimmten Bereichen zu forcieren, nicht auszuschließen. So enthält z.B. der Entwurf der Eröffnungsrede der 8. Zentralen Tage 1971 den Hinweis, dass der Unterricht „Hauptfeld für die Erarbeitung pädagogischer Lesungen“ sein müsse: (BArch, DR/2/26455, Abteilung Weiterbildung 11.02.1971, S. 9; ebendiese Schwerpunktsetzung auf unterrichtliche Fragen auch Ende der 1980er formuliert: vgl. BArch, DY/51/1388, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Sekretariat 1987, S. 1).

deren eine im „Selbststudium“ lag und deren andere diese *Zirkel* darstellten. Beide Formen fungierten als Spatenstiche für die ab April 1955 anvisierte „systematische Weiterbildung“ (Minister für Volksbildung 03.01.1955, S. 9). Interessant ist diese Information gerade deshalb, weil die Pädagogischen Lesungen in diesen beiden Formen eingereicht werden können, denn Selbststudium, Erfahrungsaustausch und Lesungen werden bei dem zweiten Anfang ministeriell verbunden (vgl. Ministerium für Volksbildung 08.07.1960, S. 183–185).

Demnach ist festzustellen, dass Lesungen weiterhin in der Weiterbildung ihren Platz finden sollten, um alle Praktiker*innen *systematisch* an „das Niveau der Besten“ (Lemmnitz 1962, S. 2) heranzuführen. Spätestens in den 1960er Jahren erhielten Pädagogische Lesungen das Merkmal, ein Instrument zur individuellen und kollektiven Weiterbildung zu sein (vgl. Ministerium für Volksbildung 20.07.1965).¹¹⁶ Innerhalb dieser angestrebten Qualitätsoffensive sollten wiederum die *schöpferischen Ideen* der Neuerer mithilfe der Lesungen lanciert werden, wie der Vorsitzende des Zentralvorstandes der Gewerkschaft, Paul Ruhig (1967, S. 9), erklärte.

Die Verbreitung erfolgte seit dem *Aufruf* sowohl mündlich über den Vortrag als auch besonders durch ihr schriftliches Format. Das Merkmal des Vortrages ist auch zu Beginn des *zweiten Anfangs* konstitutiv gewesen. Dabei hat es den Anschein, dass bereits mit dem Versuch, die Lesungen 1960/61 zu reinkarnieren, die bei der Bezeichnungsänderung gesetzte Grenze zu *Vorlesungen* (vgl. u.a. Wohlert 1972a, S. 24) beibehalten werden sollte; nichtsdestoweniger blieb das Merkmal des Vortrages bestehen:

„Betonen möchten wir nochmals, daß eine pädagogische Lesung ihre Bezeichnung erst dann verdient, wenn sie - im wahrsten Sinne des Wortes - auch vor möglichst vielen Lehrern, Erziehern und Schulfunktionären tatsächlich gelesen, also vorgetragen und beraten wird.“
(BArch, DR/2/26455, [Abschlussrede der 12. Tage der pädagogischen Lesungen 1975] [1975], S. 8)

Es gehörte zum Phänomen der Lesungen, die Niederschriften einem entsprechenden Fachpublikum mündlich vorzustellen. Konstitutiv war diese Vorgehensweise sowohl in den Schulen, den Kreisen und Bezirken als auch auf zentraler Ebene während der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen (vgl. Hübner 2021).¹¹⁷ Grundsätzlich sollte dadurch die Qualität der Lesungen verbessert und zugleich der Erfahrungsaustausch initiiert werden. Gerade *Lesungen* in Kreisen und Bezirken dienten diesen beiden Zwecken. Zu differenzieren sind Vorträge während der Zentralen Tage. Denn die auserkorenen Lesungen stellten wiederum eine Selektion der besten, thematisch passenden zentral eingereichten Lesungen dar (vgl. „Tage der pädagogischen Lesungen“ im Juli 1963 1963; Erfahrungen der Besten nutzen 1971). Ziel sei es, dass:

¹¹⁶ Dass Lesungen nicht als die einzige „Form des Erfahrungsaustausches und der Weiterbildung“ betrachten wurden: Vgl. *Wie arbeiten wir mit pädagogischen Lesungen?* (1981).

¹¹⁷ Daher ist die Darstellung von Wähler/Hanke (2018, S. 5) insofern zu ergänzen, dass Lesungen zwar erst durch das mündliche Element zur *Lesung* wurden, diese Voraussetzung aber nicht erst auf zentraler Ebene einlösten. Sonst hätten diese Formate vor dem Vortrag während der ZITPL eine andere Bezeichnung tragen müssen.

- „1. die besten pädagogischen Lesungen öffentlich vor erfahrenen Lehrern, Erziehern und pädagogischen Wissenschaftlern vorgetragen und verteidigt werden,
2. die Bewegung zur Entwicklung guter pädagogischer Lesungen unter den Pädagogen neue Impulse enthält und die Qualität der Lesungen eine weitere Steigerung erfährt.
3. die Verbreitung der besten Erfahrungen in der gesamten Republik auf ein höheres Niveau gehoben wird und damit die schöpferische Tätigkeit der besten Pädagogen auf die Arbeit aller Lehrer und Erzieher wirksamer ausstrahlt.“ (BArch, DY/51/128, [Ruhig 1963], S. 2)

Dass diese Lesungen lediglich eine Auswahl verkörperten, schien kein Problem gewesen zu sein. Schließlich sollten Pädagogische Lesungen nicht als eine Art Kopiervorlage genutzt, sondern „schöpferisch auf die eigenen Möglichkeiten und konkreten Bedingungen“ (BArch, DR/2/26455, [Abschlussrede der 12. Tage der pädagogischen Lesungen 1975] [1975], S. 9) abgestimmt werden.

Die letzten Ausführungen haben somit aufzeigen können, dass bei dem zweiten Anfang das MFV und die Gewerkschaft Elemente der 1950er Jahre konsequent fortführten. Inwieweit sie dabei das Moment *schöpferischer Initiativen* allerdings forcierten, deutete sich dabei stets an und soll nachfolgend Gegenstand sein.

Die zentrale Rolle des Schöpferturns manifestiert sich z.B. in einer Veröffentlichung von Joachim Raasch. Das Mitglied des Präsidiums des Zentralvorstandes der Gewerkschaft lancierte erneut die besondere Methode des Erfahrungsaustausches mit seinem Aufsatz in der *Pädagogik* und erklärte, Pädagogische Lesungen seien selbst eine Form schöpferischer Tätigkeit; zudem gehöre die Unterstützung sowie Verbreitung der Neuerererfahrungen ebenso zu der ständigen Leitungstätigkeit (vgl. Raasch 1965, S. 19–20). Dieser Zeitschriftenbeitrag führt im Grunde die Auffassung fort, die er in seiner ersten medialen Wortmeldung vertrat, als er 1963 die in den Lesungen dargelegten Erfahrungen als „Anregungen und Hinweise zur schöpferischen Anwendung“ (Raasch 1963, S. 273) deklarierte. Neben dieser eingeforderten Anwendbarkeit in der Praxis benennt Raasch als wesentliche Charakteristika:

- „(1) daß ihre Thematik lebens- und praxisverbunden ist, (2) daß die in ihr enthaltenen Erkenntnisse und Verallgemeinerungen in der täglichen Bildungs- und Erziehungsarbeit anwendbar sind, (3) daß in ihr die Einheit von Bildung und Erziehung und die Einheit von Theorie und Praxis gewahrt wird, (4) daß ihr Inhalt wissenschaftlich ist.“ (ibid., S. 273)

Offenbar spiegeln die Ausführungen des Pädagogischen Wörterbuchs von 1987 (Pädagogische Lesungen) eine Kontinuität. Denn bereits Raasch legt den Wert der Lesungen auf die Weitergabe *erprobter* Erfahrungen, Methoden und Ideen. Hiermit bekräftigte er, was er schon im Vorfeld in der *DLZ* betonte hatte, nämlich dass Praxisnähe ein bedeutendes Merkmal Pädagogischer Lesungen darstelle: Denn den Wert der Lesungen sieht Raasch v.a. darin, auf „Kernprobleme“ des Bildungswesens einzugehen und deren „Bewältigung im täglichen Bildungs- und Erziehungsprozeß“ schriftlich festzuhalten (Raasch 1962, S. 5). Weiterhin sind die wissenschaftliche Aufbereitung sowie die thematische Fokussierung typisch für dieses Format (vgl. Raasch 1965, S. 24). Da die Lesungen zudem im Durchschnitt den Umfang von circa 50 Seiten nicht überschreiten sollten, erkennt Wohlert (1972a, S. 43–44)

monographische Elemente. Allerdings gilt es als eher untypisch, wenn die thematische Eingrenzung eine derartige Spezialisierung bedeutet, welche die Verwendbarkeit in der Praxis hemmt, weil die Erfahrungen nicht der breiten *pädagogische Öffentlichkeit*¹¹⁸ nutzen. Daher betrachtet Wohlert das Format der Lesungen für weniger geeignet, sollten lediglich fachwissenschaftliche Probleme untersucht werden. Ihre Stärke offenbare sich erst bei der Verknüpfung fachwissenschaftlicher Probleme mit didaktisch-methodischen Überlegungen (vgl. Wohlert 1972a, S. 62). Generell grenzt Wohlert Pädagogische Lesungen von wissenschaftlichen Arbeiten ab, da sie sich in ihrer Anlage von Diplomarbeiten oder Dissertationen unterscheiden (vgl. Wohlert 1972a, S. 61, 64). Dies scheint Wohlert hauptsächlich auf Methodologie und methodische Verfahrensweisen zu beziehen, denn er beurteilt die Formalie einer wissenschaftlichen Zitation als konstitutiv, damit zum einen ein Maß an „Wissenschaftlichkeit“ (Wohlert 1972a, S. 67) eingehalten, zum anderen im Begutachtungsverfahren die spezifische Leistung des Autors erkennbar werde. Methodische Ansprüche stellt er grundsätzlich nicht, weist aber darauf hin, dass beispielsweise die aus den Erprobungen erschlossenen Erkenntnisse und somit der Wert verallgemeinernder Aussagen „durch die sparsame Verwendung einfacher quantitativer Nachweismittel“ (Wohlert 1972a, S. 64) gesteigert würden. Ohne es an dieser Stelle zu explizieren, scheint Wohlert den Nutzen für die pädagogische Wissenschaft im Blick zu haben. Denn wiederholt akzentuiert er die Möglichkeit sowie Notwendigkeit, praktische Erfahrungen wissenschaftlich auszuwerten (vgl. Wohlert 1972a, S. 10, 43, 47–48, 50–51). Die angeführten Merkmale Pädagogischer Lesungen überblickend, formuliert Wohlert die folgende Definition:

„Eine pädagogische Lesung ist eine von einem Pädagogen oder Pädagogenkollektiv erarbeitete monographische Abhandlung begrenzten Inhalts und Umfangs, in der Erfahrungen, Erkenntnisse und Vorstellungen aus der pädagogischen Praxis des Autors beziehungsweise des Autorenkollektivs oder anderer Pädagogen dargestellt, begründet sowie mit einfachen wissenschaftlichen Mitteln und Methoden zu ersten theoretischen Verallgemeinerungen geführt werden und die gleichzeitig geeignet ist, die Entwicklung der pädagogischen Praxis und Theorie im progressiven Sinne voranzutreiben.“ (Wohlert 1972a, S. 47–48)

Der Definition nach hat es den Anschein, als würde Wohlert im Vergleich zu Raasch den Begriff des Schöpfertums ausblenden. Dem steht jedoch zum einen seine Darstellung der Entstehungsgeschichte Pädagogischer Lesungen in der Sowjetunion seit einem wegberaitenden ministeriellen Beschluss 1931 (vgl. Wohlert 1972a, S. 13–15) bzw. seit einem offiziellen Aufruf 1944 (vgl. Wohlert 1972a, S. 17), in Polen seit 1955/56 (vgl. *ibid.*, S. 17), in der ČSSR seit 1951/1958 (vgl. Wohlert 1972a, S. 20–22) und in Bulgarien seit 1951/1963 (vgl. Wohlert 1972a, S. 18–20) entgegen (vgl. Stolz o.J.; Wähler/Hanke 2018, S. 2–3; weiterführend: Stolz 2004, S. 59–67; Koch et al. 2019, S. 6–7). Da mithilfe dieser Art des Erfahrungsaustausches die sog. schöpferische Aktivität der Pädagog*innen forciert werden sollte, ordnet er die gesetzliche Verankerung in der DDR von 1954 in diese Bewegung mit ein (vgl. Wohlert 1972a,

¹¹⁸ Diese Phrase dient bei Wohlert (31.08.1972a, S. 44) zur Benennung des Adressatenkreises und wird hier verwendet, weil sie aufgrund ihrer Unbestimmtheit sowohl Erzieherinnen, Lehrer*innen, Direktor*innen, Wissenschaftler*innen etc. anvisiert.

S. 25–26; Ministerium für Volksbildung 04.03.1954, S. 12). Zum anderen betrachtet er die einzelnen Erarbeitungsstufen einer Lesung von der Konzeption zur Analyse und Systematisierung bis hin zur Vorstellung und Diskussion der Erfahrungen als schöpferische Schritte (vgl. Wohler 1972a, S. 44-45, 73-74). Dabei legt er in seiner Definition den Schwerpunkt auf die Erfahrungen und Erprobungen in der Praxis, die zugleich die weitere Basis für die praxisnahe Versuche sein soll. Im Grunde beschreibt Wohler damit Anfang der 1970er Jahre den Unterschied zwischen Pädagogischer Lesung und wissenschaftlichem Forschungsbeitrag, der in der darauffolgenden Dekade durch die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung in den *Gemeinsamen Standpunkten* 1981 kodifiziert wurde und idealiter bis zum Ende der DDR Bestand hatte (vgl. BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission 27.01.1981, S. 7). Eine distinktive Grenze zwischen Pädagogischen Lesungen und Erfahrungsberichten ist jedoch nicht gezogen und scheint in der DDR nicht eindeutig geklärt worden zu sein, ein Problem, das einige Indizien beispielhaft bekunden. Ein erstes findet sich in der Anlage zu der *Einschätzung der 10. Tage der pädagogischen Lesungen* von 1973. In diesen *Empfehlungen* geht es darum, die Erarbeitung und Verbreitung der Lesungen zu verbessern. Die gesetzte Unterscheidung beider Formen wird mit einer Marginalglosse, deren Urheber nicht zu bestimmen ist, versehen, in der die Frage aufgeworfen wird, welche „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (BArch, DR/2/26455, Empfehlungen für die Gestaltung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen [20.03.1973], S. 1) auszumachen seien. Noch deutlicher hervorgehoben und ebenfalls als Randglosse überliefert ist das Problem in einem Schreiben des ZIW-Direktors, Rudi Slomma, an den Leiter der Hauptabteilung Weiterbildung des MfV, Bodo Rönsch: „Problem! Es gibt keinerlei Standpunkte über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erfahrungsberichten und päd. Lesungen“ (BArch, DR/2/27503, Zentralinstitut für Weiterbildung, Direktor, Oberstudienrat Dr. Slomma 14.04.1980, Anlage, S. 1). Ein Fortschritt zeichnete sich ab, als sich 1980 die Hauptabteilung Weiterbildung des MfV, das ZIW und der Zentralvorstand der Gewerkschaft der Problematik zuwandten. Der dabei entstandene *Entwurf* [...] *zur weiteren Arbeit mit pädagogischen Lesungen*¹¹⁹ informiert über einen gängigen Usus, schriftliche Arbeiten, die Erfahrungen präsentieren, in zwei „Kategorien“ einzuteilen: „Lesungen, die das oben dargestellte Niveau erfüllen, werden als ‚echte‘ pädagogische Lesungen gewertet, die andere ‚lediglich‘ als Erfahrungsberichte.“ (BArch, DR/2/50001, HA Weiterbildung und Zentralinstitut für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem ZV der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung [handschriftlich angegebener Termin: 15.11.80], S. 8) Gleich seien diese Formate aufgrund der Verbreitung „guter Erfahrungen“ (ibid., S. 8), wohingegen das *Niveau* hinsichtlich des Theorieteils, des Umfangs und des Forschungsmethodischen den Unterschied herstelle. Bei diesem feststellenden Passus stand allerdings nicht die Lösung des Problems im Vordergrund. Denn primär wurde die Kritik geübt, solche meist zu hohen Anforderungen hemmten das eigentliche Ziel des

¹¹⁹ Dieser Entwurf ist laut den notierten Bestimmungen der Besprechung überarbeitet worden. Was schulpolitisch und ideologisch hier deutlicher ausgesagt wird, deuten die wegweisenden *Standpunkte* vom Januar 1981 nur auf der ersten Seite an, wenn er auf den Pädagogischen Kongress u.Ä. rekurriert (vgl. BArch, DR/2/50001, Ministerium für Volksbildung, HA Weiterbildung/Zentralinstitut für Weiterbildung/Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Abt. Schulpolitik/Pädagogik, H. Franz [Januar 1981]).

Erfahrungsaustausches (vgl. BArch, DR/2/50001, HA Weiterbildung und Zentralinstitut für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem ZV der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung [handschriftlich angegebener Termin: 15.11.80], S. 7–8). Bekräftigt worden ist diese Ansicht durch die endgültigen *Standpunkte und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen* vom Januar 1981.¹²⁰ Diesem Material ist in der Retrospektive besonderes Gewicht zuzuweisen, weil es die Entwicklung des Phänomens Pädagogische Lesungen für die 1980er Jahre zu bestimmen schien.¹²¹ Allerdings brachten die *Standpunkte* auch keine Lösung der Problematik, wie Lesungen von Erfahrungsberichten zu unterscheiden seien. Dass die Diskussion anhielt, offenbart eine abgehaltene Beratung des Wissenschaftlichen Rates am ZIW in Ludwigsfelde 1982. Als Teilnehmende gehen aus dem Protokoll u.a. Joachim Mansel, Rudi Slomma und als Gäste Johanna Kraft und Hellmut Thier hervor. Bei dem Konvent ging es sowohl um die Auswertung des 19. Zentralen Tage 1981 als besonders um die weitere Gestaltung der Verallgemeinerung und Popularisierung der Lesungen. Helmut Stolz warf sodann die zu klärende Frage auf: „Wo hört der ‚Erfahrungsbericht‘ auf, wo beginnt die ‚Pädagogische Lesung?‘“ (BArch, DR/2/50002, Zentralinstitut für Weiterbildung 09.03.1982, S. 4) Dem Protokoll nach hob der amtierende ZIW-Direktor Stolz in seinem Abschlussreferat sechs Punkte hervor, an denen Pädagogische Lesungen gemessen werden sollten:

- „1. Pädagogische Lesungen sollten etwa 6 Punkten genügen:
- a.) Begründung des Anliegens
 - b.) Reflexion der Erfahrungen (Wiedergeben [sic], beschreiben, begründen ... [sic])
 - c.) Darlegung der Erfahrungen – vom Prozeß her, der zur Lösung führte
 - d.) Vergleich mit den Erfahrungen anderer (z.B. an der Schule, im Kreis)
 - e.) Anregungen, die der Praxis zu unterbreiten sind
 - f.) Verallgemeinerung der Erfahrungen (aufzufassen als oberstes Ziel)“ (ibid., S. 6)

Grundsätzlich deuten sich hier Kriterien an, an denen Pädagogische Lesungen beurteilt werden sollten. Allen voran setzt Stolz die *Verallgemeinerung*, wobei er gleichzeitig ihren Ursprung in der Praxis betont. Während der ZIW-Direktor für die PL *Begründung, Reflexion der eigenen sowie fremden Erfahrungen* und *Prozessdarlegung* einfordert, grenzt er „Pädagogische Erfahrungen“ davon ab, bei denen er insbesondere auf die methodische Umsetzung abzielt:

¹²⁰ Vgl. BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission (27.01.1981): *Standpunkte und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen*, 6–7; (BArch, DR/2/27468, Leiter der HA Weiterbildung und Vorsitzender des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung [1981]; zur Rückmeldung im Vorfeld: BArch, DR/2/50001, HA Unterricht 05.12.1980; BArch, DR/2/50001, Abt. Wissenschaft 09.12.1980, S. 1–2)

¹²¹ Nachdrücklich werden sie als „Arbeitsgrundlage“ für alle“ gefordert (BArch, DR/2/50004, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik/Pädagogik 04.06.1984, S. 20).

„2. Pädagogische Erfahrungen, die eine Aufbereitung erfordern, sollten folgenden Ansprüchen genügen:

- Es werden neue Kombinationen bekannter Methoden genutzt, um zu besseren Ergebnissen zu gelangen.
- Bei Dominanz neuer Methoden wird eine Kombination aus alten und neuer Methoden zur Erreichung der Ergebnisse genutzt.
- Für die Lösung der jeweiligen Aufgabe finden neue Einzelmethoden Anwendung.
- Um angestrebte Ergebnisse zu erreichen, wird das Bedingungsgefüge geändert bzw. werden Fallanalysen durchgeführt.

In jedem Fall geht es um den Nachweis der Effekte, wobei Bedingungsgefüge u.a. Zusammenhang ebenso mit darzustellen sind.“ (BArch, DR/2/50002, Zentralinstitut für Weiterbildung 09.03.1982, S. 7)

Stolz scheint auf qualitative Differenzen abzuheben. Allerdings konkretisiert er nicht, ob er weiterhin über Pädagogische Lesungen spricht oder sich auf Erfahrungsberichte bezieht. Für Letzteres sprechen zumindest die beiden einleitenden Sätze. Nähme er tatsächlich eine solche Unterscheidung vor, ließe sich Koebes (2020) Fazit aufgreifen, dass zu prüfen sei, ob nicht eher Erfahrungsberichte sich vornehmlich auf methodische Varianten beschränkten. Problematisch erscheint dagegen, dass auch unter dem ersten Punkt von Stolz immer *Erfahrungen* im Vordergrund sind und unter seinem zweiten eben *aufzubereitende Erfahrungen* stehen. Klarheit schafft er nicht. Das Mitglied des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Kraft reagiert auf dieselbe Frage nach der Unterscheidung zwischen PL und Erfahrungsbericht, indem sie vorschlägt, einen „Standpunkt zur Abgrenzung“ (BArch, DR/2/50002, Zentralinstitut für Weiterbildung 09.03.1982, S. 6) ausarbeiten zu lassen. Dass sie zugleich, so die Protokollnotiz, für eine Gleichsetzung von Erfahrungsbericht und Pädagogischer Lesung stimmt (vgl. *ibid.*, S. 6), steht zwar im Widerspruch zur geforderten *Abgrenzung*, ändert aber nichts an der wahrgenommenen Problematik. Eine derartige schriftliche Ausarbeitung konnte in den untersuchten Aktenbeständen nicht ausfindig gemacht werden. Doch weist ein anderer Fund darauf hin, dass Krafts Vorstellung, Lesungen und Erfahrungsberichte gleichzusetzen (vgl. *ibid.*, S. 6), sich nicht durchsetzte. Denn zum 25-jährigen Jubiläum der Zentralen Tage erklärten Kraft und ihr Autorenteam die Lesungen zu einer Sonderform der Erfahrungsberichte:

„Unter den schriftlich fixierten Erfahrungsberichten nehmen die Pädagogischen Lesungen einen besonderen Stellenwert ein, weil in ihnen relativ verdichtete Erfahrungen dargestellt sind, die sich bereits mehrfach in der Praxis bewährt haben. Nutzer aus der Praxis hoben besonders hervor, daß Erfahrungen anderer dann angenommen werden, wenn vor allem solche Erfahrungen anderer enthalten sind, die zeigen, wie ein Pädagoge neue Varianten und Ideen im Unterricht, in der außerunterrichtlichen Arbeit oder in der Vorschulerziehung umsetzt, wie er das Bedingungsgefüge in seiner Arbeit nutzt oder verändert, wenn die pädagogische Arbeit an konkreten, praktischen Beispielen problemhaft dargestellt und gleichzeitig Impulse zum Nach- und Weiterdenken gegeben werden.“ (BArch, DR/2/14167, Eggert/Hoedt/Kraft [1988], S. 7)

Ausdrücklich bezeichnen sie daher Pädagogische Lesungen als „spezifische Form des Erfahrungsaustausches“ (BArch, DR/2/14167, Eggert/Hoedt/Kraft [1988], S. 2 (Hervorhebung im Original)), und zwar über Themen in verschiedenen Bereichen der Volksbildung. Indirekt wird hiermit aktualisiert, keinen bestimmten Kreis der Verfasser*innen zu definieren, ein Merkmal, das seit dem zweiten Anfang gültig war (vgl. Anm. 115) (vgl. BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission 27.01.1981, S. 3). Mit Blick auf Wohlers (1972a, S. 47–48) Definition grenzen die Autor*innen in diesem Auszug Erfahrungsberichte von Lesungen insofern ab, als sie bei diesen eine auf einen Gegenstand bezogene und systematisierte (*relativ verdichtete*) schriftliche Darstellung von Erfahrungen erkennen. Zugleich heben sie unter Bezugnahme auf Angaben der *Nutzer* die vier besonderen Charakteristika *mehrfach bewährte* Erfahrungen, *Schöpfertum* (*neue Varianten und Ideen, Impulse zum Nach- und Weiterdenken*), *Praxisnähe* (*Nutzer aus der Praxis; konkrete, praktische Beispiele*) und die *Darlegung, wie* Erfahrungen erworben wurden, hervor. Letzteres wird hier nun fortlaufend als Darstellung des *Wie* bezeichnet. In den Quellen wird damit i.d.R. die Forderung ausgedrückt, nicht nur aufzulisten, *was* z.B. im Unterricht behandelt wurde.¹²² Dieses Merkmal ist eng verknüpft mit dem des Schöpfertums. Denn Ausgangspunkt sollten stets die Bedingungen vor Ort, d.h. z.B. die Klassen- oder Schulsituation, sein, für welche die neuen Impulse Gültigkeit beanspruchten. Wurden sie im Erfahrungsaustausch verbreitet, sollten sie nicht schlichtweg übernommen werden. Denn Pädagogische Lesungen stellten aus zeitgenössischer Sicht keine Musterlösungen unterrichtlichen Handelns dar, sondern die vermittelten Erfahrungen sollten vielmehr *schöpferisch* angewandt werden (vgl. BArch, DR/2/26455, [Abschlussrede der 12. Tage der pädagogischen Lesungen 1975] [1975], S. 9). In der Definition von Eggert/Hoedt/Kraft wird darauf im letzten Teil hingewiesen. Zwar werden die *Nutzer* nicht näher bestimmt, aber es ist davon auszugehen, dass diese Aussage auf Gesprächen mit Teilnehmer*innen der Zentralen Tage basiert oder Resultat sog. operativer Tätigkeiten während des bezirklichen Pendantes ist.¹²³ Insgesamt werden somit schwerpunktmäßig dieselben Merkmale wie bei Raasch und dem Pädagogischen Wörterbuch von 1987 genannt. Dass die genannte Unterscheidung von Erfahrungsberichten und Pädagogischen Lesungen nicht nur eine Einzelmeinung eines Autorenkollektivs darstellte, sondern sich ein Konsens abzeichnete, zeigt das nachfolgende Beispiel. Wenige Monate nach den letzten Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen 1990 erarbeitete Gerlind Baade, im Rahmen der Arbeitsgruppe „Vergleichende Lehrerfort- und -weiterbildung“ (März bis August) tätig, einen Bericht, in welchem sie Erfahrungsberichte und Pädagogische Lesungen definiert. Während erstere in mündlicher und schriftlicher Form „erfolgreiche Arbeitsweisen,

¹²² In den Quellen wird ein für die Lesungen typisches Thesenpapier überliefert, das prägnant wichtige Punkte auflistet, welche anscheinend im PKK Hoyerswerda als wichtig für der Erarbeitung der Lesungen erachtet wurde. Die Lesung selbst befindet sich nicht in der Akte. Die 9. These bewertet das *Wie* als Qualitätsmerkmal der Lesungen (vgl. BArch, DR/27503 (Teil 2), Oehlert [evtl. 1977], S. 3).

¹²³ Vgl. BArch, DR/2/26455, Information über die Durchführung eines Erfahrungsaustausches mit Mitarbeitern aus den Bezirken zu Fragen der zielstrebigem Nutzung guter Erfahrungen von Pädagogen und -Kollektiven mit Hilfe pädagogischer Lesungen ([1974]), S. 9; BArch, DR/2/50003, Zentralinstitut für Weiterbildung (08.09.1982): Konzeption für die Vorbereitung der 20. Tage der Pädagogischen Lesungen, S. 3.

gute Ergebnisse pädagogischen Bemühens einschließlich daraus abgeleiteter Schlußfolgerungen“ (BArch, DR/201/471, Baade August 1990, S. 2) enthielten, seien Lesungen hinsichtlich ihrer Anlage aufwändiger, inhaltlich fundierter und daher schließlich für die Forschung besser nutzbar:

„Eine besondere Form des schriftlichen Erfahrungsberichtes ist die Pädagogische Lesung. Sie unterscheidet sich vom Erfahrungsbericht durch eine tiefere theoretische Durchdringung der pädagogischen Erfahrung und eine umfassendere sowie fundiertere Darstellung. So gesehen, ist eine Pädagogische Lesung ein theoretisch anspruchsvoller Erfahrungsbericht. Pädagogische Lesungen entstehen meist im Ergebnis zielgerichteter Erschließung und Aufbereitung in praktischer pädagogischer Arbeit gewonnener Erfahrungen und Erkenntnisse und dienen der effektiveren Lösung von Vorhaben in der pädagogischen Arbeit sowie der Entwicklung und Fundierung wissenschaftlicher Erkenntnisse.“ (ibid., S. 2)

Lesungen werden hier ausdrücklich als spezifische Form des Berichtes bestimmt, wie v.a. die einzelnen Komparative verdeutlichen. Baade schärft das Merkmal der *systematisierten* Untersuchung praktischer Erfahrungen; und obgleich sie den weiteren Nutzen für die Praxis übernimmt, unterlässt sie in der Definition jedwede direkte Nennung des Schöpferturns. Indirekt kann dieses Merkmal jedoch erschlossen werden. Denn im Vordergrund scheint die *effektive Lösung von Vorhaben* zu stehen. Im Kontext der notwendigen weiteren Verwendbarkeit wird zumindest vorausgesetzt, dass Lesungen problemorientierte Lösungsvorschläge für die pädagogische Tätigkeit liefern sollen. Somit werden wesentliche Merkmale des Schöpferturns präsupponiert. Des Weiteren erfolgt die Angabe bei der definitorischen Bestimmung von Erfahrungsaustausch und Zentralen Tagen (vgl. ibid., S. 3). Thematisch setzt Baade den Pädagogischen Lesungen weder Bedingungen noch Einschränkungen. Keine Hinweise auf eine schulpolitische Ausrichtung werden gegeben, weshalb die Vermutung nicht unwahrscheinlich ist, dass infolge der sich abzeichnenden Wiedervereinigung der Bericht insgesamt das Phänomen Pädagogische Lesungen für die Fort- und Weiterbildung protegieren soll (besonders herbe Kritik bei Stolz 2004, S. 70, 2016; Wähler/Reh 2017, S. 158; Wähler/Hanke 2018, S. 5). Das Fehlen inhaltlicher Bestimmungen ist besonders auffällig. Denn Mitte der 1980er Jahre widmet sich eine in der Fachzeitschrift *Pionierleiter* herausgegebene Übersicht dem Thema *Pädagogische Lesungen*. Es präsentiert ähnliche Merkmale wie Baade, konturiert aber ein stärkeres Bild, dass Lesungen thematischer Lenkung unterlagen. Die Frage, was Lesungen seien, wird wie folgt beantwortet:

„Pädagogische Lesungen sind schriftlich fixierte verallgemeinerungswürdige Erfahrungen erfolgreich tätiger Pädagogen aus der Praxis - für die Praxis. Sie behandeln schulpolitisch relevante Themen, die am Beispiel konkreter Sachverhalte der praktischen pädagogischen Arbeit Erfahrungen verallgemeinern. Jeder Lehrer, Erzieher, Schulfunktionär ist seit 1961 dazu aufgerufen, Pädagogische Lesungen zu erarbeiten. Sie können als Einzel- oder als Kollektivarbeiten geschrieben werden.“ (BArch, DR/2/251044, Pädagogische Lesungen 1985, S. 2)

Auch in diesem Beitrag steht der Nutzen für die Praxis im Vordergrund. Sie dienen hiernach dazu, praktische Erfahrungen zur Verfügung zu stellen, welche die Umsetzung von *schulpolitisch Relevantem* zeigen. Allgemein konnten diese Themen den Parteitagebeschlüssen und in mehr konkretisierter Form, z.B. den Pädagogischen Kongressen, entnommen werden. Die

besondere Leistung einer Lesung bestand in der Einordnung erprobter Erfahrungen in die „schulpolitischen Aufgabenstellungen“ (BArch, DR/2/251044, Pädagogische Lesungen 1985, S. 3). Sodann werde der Wert der Lesungen erhöht, indem sie sowohl die „Ursachen [...] und Bedingungen für Erfolge oder auch Mißerfolge“ als auch „den Prozeß, der zu den Ergebnissen geführt hat, [...] und] das Wie [...]“ (ibid., S. 3) darzulegen vermögen. Gemessen an diesen Erläuterungen ist einerseits von dem grundsätzlichen Anspruch auszugehen, dass Lesungen möglichst realistische Ergebnisse verschriftlichten. Dieses Gebot legten schon die *Standpunkte* von 1981 fest, indem sie u.a. die „Aufgabe des Autors darin [sahen], seine tatsächlich in der Arbeit gewonnenen Erfahrungen und Einsichten“ im Kontext der „schulpolitischen Zusammenhänge“ niederzuschreiben (BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission 27.01.1981, S. 7). Ebenso bestand dieser Anspruch Mitte der 1950er sowie Anfang der 1960er und 1970er Jahre.¹²⁴ Vorausgesetzt, bei den Kriterien zur Auswahl und Anerkennung einer Lesung ging es v.a. darum, Ergebnisse nicht zu beschönigen o.ä., eröffnet dieses Quellenformat geradezu ein Forschungstor, das andere Quellengattungen kaum zu ermöglichen scheinen. Denn wenn der Standpunkt vertreten wurde, Verschriftlichungen erst als Lesungen anzuerkennen, sofern sie (zumindest halbwegs) ein realistisches Abbild echter Praxisarbeit boten, erlauben sie einen tieferen Einblick in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der DDR als staatliche Lehrpläne und vom MfV geprüfte Unterrichtshilfen. Insbesondere im Vergleich zu den Lehrplänen offerierten Lesungen dann nicht offizielle Vorgaben, sondern entwarfen Möglichkeiten, wie diesen *schulpolitischen Aufgaben* beizukommen war (vgl. BArch, DR/2/29813, STM Machacek 1974, S. 10). Gesetzt, die Darstellung von *Erfolgen* und *Misserfolgen* in der täglichen Arbeit konnten in Verbindung mit der Ursachenanalyse sowie -darlegung gleichermaßen zu einer Anerkennung führen,¹²⁵ stellten Pädagogische Lesungen insbesondere ein Instrument des Erfahrungsaustausches dar, in dessen Mittelpunkt die Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsarbeit stand. Die Losung *Aus der Praxis für die Praxis*¹²⁶ würde dann v.a. auf die Verbesserung der Qualität schulischer wie auch außerschulischer Arbeit abzielen. Auf ebendiesen Aspekt, dass Lesungen „ein wichtiges Instrument zur Verbesserung des Unterrichts, des gesamten Bildungs- und Erziehungsprozesses“ (Menzel 1977, S. 4) seien, verweist z.B. Hannelore Menzel, Autorin einer Lesung, die in der *DLZ* über ihre Erfahrungen berichtet. Anfang der 1970er Jahre charakterisierte der Stellvertreter des Ministers Machacek diese Seite Pädagogischer Lesungen als den „reichen Schatz didaktisch-methodischer Erkenntnisse“ (Erfahrungen der Besten nutzen 1971, S. 3). Andererseits erhalten in dem Beitrag des *Pionierleiters* (BArch,

¹²⁴ Vgl. Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung (1955); Raasch (1962, S. 5); BArch, DR/2/26455, Gute Erfahrungen nutzen allen ([nach 10. Tage der PL 1973], S. 6), Pädagogische Lesungen – fester Bestandteil der Qualifizierung und des Erfahrungsaustausches (1974).

¹²⁵ Anders als im *Pionierleiter* 1985 werden in den *Standpunkten* 1981 hingegen nur die „Ursachen und Zusammenhänge für erreichte Erfolge“ (BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission 27.01.1981, S. 7) genannt.

¹²⁶ Dass diese Phrase die zeitgenössische Sicht gut wiedergibt und eine Losung darstellte, die mit den Lesungen verbunden wurde, dafür spricht z.B. ein weiterer *DLZ*-Artikel (Vgl. Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR 1986; BArch, DR/201/471, Baade August 1990, S. 4).

DR/2/251044, Pädagogische Lesungen 1985) die *schulpolitisch relevanten* Themen eine immense Bedeutung, sodass insbesondere für Schulfächer wie Deutsch und Geschichte, von Staatsbürgerkunde ganz zu schweigen, die Annahme naheliegt, in den Lesungen wurden Mittel und Wege aufgezeigt, *wie* gerade ideologische Vorgaben bestmöglich erfüllt werden könnten. In dieser Hinsicht würden Lesungen schwerpunktmäßig ideologische Inhalte transportieren. Beispielhaft illustriert sei dies anhand der *Konzeption*, welche die Abt. Schulpolitik/Pädagogik für die 22. Zentralen Tage 1985 ausarbeitete. Darin eruiert sie, dass Pädagogische Lesungen „wesentliche Impulse zur Arbeit mit den neuen Lehrplänen“ böten und hinsichtlich der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen sowohl zur „weltanschaulichen Wirksamkeit des Unterrichts“ als auch dessen „Verbesserung der didaktisch-methodischen Gestaltung“ beitragen (BArch, DR/2/50005, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik/Pädagogik 23.11.1984, S. 2–3). Von der Außensicht zeigt sich das aufgeworfene Spannungsfeld zwischen Qualitätsarbeit und ideologischen Zielsetzungen. Inwiefern dabei auch noch Schöpferum eine Rolle spielte, zeigt die Definition von Joachim Oehlert, die in seinem Thesenpapier (vgl. Anm. 122) Mitte/Ende der 1970er Jahre formuliert wird:

„Unter pädagogischen Lesungen verstehen wir im allgemeinen schriftlich abgefaßte Aussagen über fortgeschrittene pädagogische Erfahrungen, die an den zentralen Beschlüssen von Partei und Regierung und am gegenwärtigen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung orientiert sind. Pädagogische Lesungen zeichnen sich aus durch Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Praxisverbundenheit. Sie dienen dem Erfahrungsaustausch, der Weitergabe und Nachnutzung fortgeschrittener pädagogischer Erfahrungen und haben zugleich die Aufgabe, den sachlichen, wissenschaftlichen Meinungsstreit und die schöpferische Diskussion unter den Pädagogen anzuregen, um auf diesem Weg das Niveau der politisch-pädagogischen Arbeit ständig weiter zu erhöhen.“ (BArch, DR/27503 (Teil 2), Oehlert [evtl. 1977], S. 1 (These 2))

Für wen das Personalpronomen ‚wir‘ steht, geht aus der Quelle nicht hervor. Da Oehlert als einziger benannt und ein Pluralis majestatis unwahrscheinlich ist, scheint damit auf die Mitarbeiter*innen des genannten PKK Hoyerswerda rekurriert zu werden. Die Definition erhält demnach nicht denselben Verbreitungsgrad wie diejenigen anderer Veröffentlichungen (*DLZ*, *Pionierleiter* o.ä.), aber konnte im Kreis Hoyerswerda bekannt gewesen zu sein. Auffällig an ihr ist, dass sie dieselben oben angeführten Merkmale Pädagogischer Lesungen auflistet, ihnen jedoch strikt die politisch-ideologischen Vorgaben und Zielsetzungen voranstellt. Gerade weil in beiden angesprochenen Deliberativen, also auf welcher Seite des Spannungsfeldes Lesungen anzusiedeln sind, dem *Wie* eine nicht zu unterschätzende Bedeutung beigegeben wird (vgl. BArch, DR/2/29813, STM Machacek 1974, S. 10), scheint es sinnvoll, nicht nur zu klären, was Lesungen seien, sondern auch von mehreren Funktionen Pädagogischer Lesungen auszugehen, deren Differenzierung aber ein Desiderat ist. Die Frage nach Definition und Funktion/en streift einen weiteren Aspekt, der in dem Übersichtsartikel des *Pionierleiters* deutlich wird. Das Ziel dieser Broschüre ähnlichen Veröffentlichung scheint darin gelegen zu haben, auf dem außerschulischen Gebiet über Pädagogische Lesungen für sie zu werben und vor allem zu informieren. Beachtenswert ist dies gerade deshalb, weil es fragwürdig erscheint, dass Mitte der 1980er Jahre eine Erklärung, was Lesungen seien, für

notwendig erachtet wurde. Denn die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung sowie das Ministerium für Volksbildung veranstalteten bereits über 20 Jahre hindurch die Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen. Da die Anzahl der Lesungen stetig stieg (vgl. Kap. 4.2.1) (vgl. Abbildung der in der BBF vorhandenen Lesungen: Wähler/Hanke 2018, S. 13), dürfte im Grunde kein Zweifel daran bestehen, dass eine solche Erklärung überflüssig war, weil dieses Phänomen republikweit eine gewisse Popularität genoss. Welche motivationalen Gründe, eine Lesung zu verfassen, vorherrschten, ist damit allerdings nicht geklärt. Der Einfachheit halber muss zur Illustration plakativ, Schattierungen und Abstufungen nicht ansprechend, im Schwarz-Weiß-Schema verblieben werden: Beispielsweise macht es einen Unterschied, ob Autor*innen aus eigenen Ambitionen zur Feder griffen oder sie einen entsprechenden Auftrag eines Vorgesetzten bzw. einer Institution erhielten. Je nachdem müsste auch das Spannungsfeld anders bewertet und zugleich die steigende Anzahl als Zeichen für wachsende Popularität hinterfragt oder unterstrichen werden. Es sind unterschiedliche Schlüsse zu ziehen, wenn Lesungen Auftragsarbeiten darstellten und praxisnahe Vorschläge zur Umsetzung ideologischer Themen boten oder wenn sie Ergebnis der Selbstinitiative waren. Die Problematik dieses einfachen Schemas tritt jedoch rasch zutage, sobald zu den Überlegungen wieder die Themenschwerpunkte sowie die Darstellung vom *Wie* hinzugenommen werden. Selbst wenn einer Lesung kein Arbeitsauftrag zugrunde lag, sie aber vom Lehrplan vorgegebene Themen behandelte und erläuterte, *wie* festgelegte, ideologisch intendierte Inhalte effektiv und wirksam umzusetzen seien, stellte sie ein Instrument dar, qualitative, erprobte Verbesserungsvorschläge zu verbreiten, um ideologische Intentionen umzusetzen. Bestätigt die Untersuchung der Funktionen sowie die Korpusanalyse diese Überlegungen, müsste eine Definition auch diesen Punkt aufgreifen.

Zuletzt sei noch auf einen Aspekt eingegangen, der sich gleichermaßen an der Zielsetzung der Broschüre von 1985 andeuten lässt. Um das Wesen der Lesungen zu ergründen, erscheint es ebenso notwendig, Kriterien zu analysieren, nach denen Lesungen überhaupt anerkannt und popularisiert wurden (vgl. Hübner 2021). Es ist gänzlich unerheblich, welche Intentionen zum Erstellen einer Lesung führten, wenn sie abgelehnt worden ist. Allem Anschein nach diente der Übersichtsartikel v.a. der Information. Da aber, wie oben gezeigt, Lesungen populär waren, verfolgte man mit der Veröffentlichung mehr als das Ziel, das Bestehen Pädagogischer Lesungen kundzutun. Der Informationsgehalt liegt insbesondere darin, ihre wesensbestimmenden Merkmale zu manifestieren. Wurden diese Elemente nicht eingehalten, drohte – das enthält m.E. der Subtext – die Ablehnung bzw. Nichtanerkennung. Im Umkehrschluss präsentiert dieser Artikel also essenzielle Kriterien an Lesungen. Dass diese trotz der Bekanntheit und des langjährigen Bestehens Pädagogischer Lesungen derartig, in einem Überblicksartikel, vorgestellt wurden, löst zumindest Erstaunen aus und wirft weitere Fragen auf: Waren die Kriterien bekannt oder stieg die Quote der abgelehnten Lesungen? Hinkte das Wissen um die Kriterien lediglich im außerschulischen Bereich hinterher, weshalb der *Pionierleiter* die Übersicht druckte, oder unterlagen sie in diachroner Perspektive grundsätzlich einem Wandel, sodass eine Neubestimmung distinktiver Merkmale nötig schien? Diese Fragen zum *Flaschenbals der Überlieferung* Pädagogischer Lesungen werden an anderer Stelle

untersucht (vgl. Hübner 2021). Um mit dieser Arbeit daran anzuknüpfen, sei in aller Kürze der Überlieferungsprozess dargestellt.

Die in der BBF zugänglichen Pädagogischen Lesungen wurden bis zum Ende der DDR in der Berliner Pädagogischen Zentralbibliothek gesammelt. Bevor sie dort zur Verfügung gestellt werden konnten, durchliefen sie im Regelfall einen „zentralistisch organisierten Selektionsprozess“ (Koch et al. 2019, S. 3), dessen Eckpunkte nachfolgend im Fokus stehen (vgl. Stolz 2004, S. 67–70; Koch et al. 2019, S. 3–4, 8, 11; Wähler/Reh 2017, S. 152–158; Wähler/Hanke 2018, S. 5–7).

Da Lesungen zumeist von praktizierenden Lehrer*innen und Erzieher*innen verfasst wurden, lag ihr Ausgangspunkt an der jeweiligen Schule bzw. ihrer Einrichtung, an der die Autor*innen tätig waren. Nach ihrer Erstellung sollten sie auf (Weiterbildungs-)Veranstaltungen und im Erfahrungsaustausch vorgestellt und diskutiert werden. Hierfür gab es verschiedene Formen der Erfahrungsaustausche, die auf Schul-, Kreis- und Bezirksebene organisiert wurden. Dazu zählten z.B. die Arbeit in den Pädagogischen Räten, Fachkommissionen, Fachzirkeln, oder von Fachberater*innen und dem PKK initiierte Veranstaltungen (vgl. BArch, DY/34/10963, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik/Pädagogik 20.03.1973, S. 1; Wie arbeiten wir mit pädagogischen Lesungen? 1981, S. 10; Koch/Linström 2020, S. 5–8). Des Weiteren konnten Lesungen zu speziellen bezirklichen Anlässen wie den sog. *Tagen der guten/pädagogischen Erfahrungen*¹²⁷ oder den *Tagen der Pädagogischen Lesungen* (vgl. BArch, DR/2/27503, [Machacek 12.02.1979, S. 8] vorgetragen werden. Ihr Ziel bestand grundsätzlich darin, die Erfahrungen zu präsentieren, sie zu diskutieren und den Autor*innen die Möglichkeit zu geben, die Niederschriften ggf. zu überarbeiten (vgl. *ibid.*, S. 8). Immer wieder wird hierbei in den untersuchten Quellen die Aussage getroffen, dass es sich um einen *schöpferischen Meinungsstreit* gehandelt oder eine *schöpferische Atmosphäre* bestanden habe.¹²⁸ Pädagogische Lesungen, die sich auf den genannten Veranstaltungen bewährten, wurden von dem PKK an das BUW weitergegeben, welche wiederum jährlich die *besten* Lesungen zum sog. *zentralen Ausscheid* an eine *Zentrale Jury* weiterleiteten. Aus diesen selektierten Lesungen erfolgte die Auswahl der Lesungen, die auf Republikenebene an den *Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen* (ZTPL) vorgestellt werden sollten.¹²⁹ Seit 1963 fanden sie in der DDR insgesamt 27-mal statt und wurden vom Ministerium für Volksbildung sowie der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (GUE) veranstaltet. Involviert waren zudem u.a. Abteilungen des DPZI bzw. der APW, der Volksbildung, insbesondere die

¹²⁷ Vgl. BArch, DR/2/27503, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand (17.01.1979, S. 2); BArch, DY/51/1388, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abt. Schulpolitik und Kultur ([1988], S. 12–13); BArch, DR/201/471, Baade (August 1990, S. 5).

¹²⁸ Vgl. Nutzen wir die Erfahrungen der Besten? (1971, S. 3); BArch, DR/2/26455, Informationen über die Durchführung eines Erfahrungsaustausches mit Mitarbeitern (...) ([1974], S. 2); Bewegung schöpferischen Denkens (1983), S. 1

¹²⁹ Vgl. BArch, DR/2/26455, Aufruf für die Darlegung guter Erfahrungen in pädagogischen Lesungen ([wohl1973]). 1. Entwurf, S. 3–4; BArch, DY/34/10963, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abt. Schulpolitik/Pädagogik (20.03.1973, S. 1).

Hauptabteilung (HA) Schulpolitik/Pädagogik, wobei sicherlich die GUE das Gros der Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung übernahm (vgl. Koch et al. 2019, S. 3–4). Alle Lesungen, die zentral anerkannt, ausgezeichnet oder gar vorgetragen wurden, nahm die PZB in ihren Bestand auf und stellte sie zur Ausleihe bereit. Zur weiteren Verbreitung Pädagogischer Lesungen, der sog. Popularisierung, gab es z.B. die Möglichkeiten, Lesungen in der Reihe *Aus den Erfahrungen erfolgreicher Lehrer, Erfahrungen und Erkenntnisse der pädagogischen Praxis* (BArch, DR/201/505, Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (Hrsg.) 1988) oder als (ebenso mitunter auszugsweise, gekürzte) Veröffentlichungen in der *DLZ*, in den verschiedenen Fachzeitschriften oder gar als Beitrag in Sammelwerken abzu drucken.

Insgesamt gesehen, scheint mit dem bisher Beschriebenen der Kursus einer Lesung von der Schul- zur Replikalebene, d.h. der Selektionsprozess, grob skizziert zu sein. Zugleich manifestiert sich, welchen Überlieferungsweg die heute in der BBF sowie der Rostocker Arbeitsstelle zugänglichen Lesungen vollzogen haben. Denn allesamt durchliefen die Lesungen „viele Stationen der Prüfung“ (BArch, DR/2/27503, [Machacek 12.02.1979, S. 8]), wie es der Stellvertreter des Ministers für Volksbildung, Ernst Machacek, in seiner *Eröffnungsrede* der ZTPL 1979 formulierte, sodass sie tatsächlich „Best-practice“-Erfahrungen (Koch et al. 2019, S. 16) darstellen. Diese Arbeiten müssen sich also – in irgendeiner Hinsicht – qualitativ von denen unterschieden haben, welche nicht die Kreis- oder Bezirksebene passierten. In den Quellen ist deshalb häufig das Epitheton *Erfahrungsschatz* zu finden.¹³⁰ Wie sich dieser quantitativ wie inhaltlich beschreiben lässt, ist Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

4.2 Bestandsaufnahme und Analyse der Pädagogischen Lesungen

In den nachfolgenden Kapiteln sollen die Pädagogischen Lesungen in den Vordergrund rücken. Ziel ist es, in Kapitel 4.2.2 eine Auswahl Pädagogischer Lesungen zum Deutschunterricht inhaltlich zu untersuchen. Dafür wird zur ersten Annäherung das ausgewählte Korpus quantitativ beschrieben. Um die Relationen zum Gesamtbestand ansatzweise zu verdeutlichen, erscheint es notwendig, auch diesen quantitativ zu analysieren. Wie jeweils vorgegangen wird, worauf die Aussagen basieren und unter welchen Bedingungen überhaupt Aussagen getroffen werden können, wird in jedem Unterkapitel notiert und diskutiert.

¹³⁰ Vgl. Ruhig (1967, 9); BArch, DR/2/26455, Rede zum Abschluß der 11. Tage der pädagogischen Lesungen ([1974], S. 13) BArch, DR/2/27503, [Machacek] (12.02.1979, S. 3); BArch, DR/2/50001, [Sekretär Zentralvorstand] ([06.04.1981], S. 9; BArch, DR/2/50006, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Direktorat für Forschung, Dr. [Karl] Eggert (31.10.1985, S. 1).

4.2.1 Quantitative Analyse des Korpus der Pädagogischen Lesungen

Wie viele Pädagogische Lesungen jemals in der DDR geschrieben wurden, kann bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht beziffert, sondern aus gutem Grund höchstens geschätzt werden.¹³¹ Denn bisher wurden und werden die auf Kreis- und Bezirksebene kursierten Lesungen nicht erfasst und lediglich die zentral eingereichten sowie anerkannten PL untersucht, deren Gesamtumfang der Pädagogischen Lesungen die Forschung auf zwischen 8.500 und 9.500 Lesungen ansetzt (vgl. Schiller 1994, S. 446; Wähler/Hanke 2018, S. 1; Koch et al. 2019, S. 1). Dabei handelt es sich um einen Annäherungswert, denn bisher gibt es keine aktuelle Gesamtzählung derjenigen Lesungen, die in der BBF aufbewahrt werden. Stattdessen folgen die Schätzungen einer Excel-Tabelle, welche in der BBF sowie der Rostocker Arbeitsstelle zugänglich ist. Sie listet circa 9.500 Signaturen und enthält Hinweise zu folgenden Parametern: Namen der Autor*innen, Titel der Lesungen und deren Erscheinungsjahr. Nach dem Vergleich der Gesamtliste mit entsprechenden Pädagogischen Lesungen des Deutschunterrichts kann eingeschätzt werden, dass die in der Originalliste der BBF notierten Daten überwiegend vollständig sind. Zumeist stimmen sie überein, wenn auch, und zwar häufig bei Autorenkollektiven, nur ein/e Autor*in genannt oder bisweilen ein Erscheinungsjahr gesetzt wird, das dem Titelblatt der entsprechenden Lesung nicht zu entnehmen ist. Diese Setzungen sind für die Deutsch-Lesungen insofern keineswegs abwegig, als sich größtenteils das Erscheinungsjahr dicht an die im Text verwendete oder in den Literaturverzeichnissen angegebenen Literaturangaben annähert. Unter der Voraussetzung, dass Pädagogische Lesungen *sui generis* stets die aktuelle Literatur heranzogen und sich insbesondere an Lehrplänen orientierten, können die jeweiligen jüngsten Jahresangaben als *Terminus post quem* angesetzt werden. Die Gesamtliste enthält allerdings auch viele Dopplungen. Je nachdem, wie viele doppelte Fälle elidiert werden, korrigiert sich entsprechend die geschätzte Gesamtzahl Pädagogischer Lesungen. Auf einen Extremfall sei hingewiesen. So enthält die Originalliste eine Lesung zur Wehrerziehung, für welche alle Exemplare notiert sind (PL71.4935a-i). Ob alle Kopien in der BBF vorhanden sind, wurde nicht überprüft. Es scheint aber auch nicht notwendig, um für den vorsichtigen Umgang mit der Liste zu sensibilisieren und transparent zu machen, worauf die nachfolgenden statistischen Werte basieren.

Für diese Arbeit ist die originale Gesamtliste vom Excelformat nach SPSS transferiert worden. Mithilfe dieses Programms werden in einem ersten Schritt die doppelten Fälle analysiert, die bei den Signaturen vorhanden sind. Denn zunächst wird angenommen, dass Pädagogische Lesungen ihre individuelle Signatur erhielten. Dadurch fallen ca. 120 PL aus der Zählung. Nebenprodukt dieses Vorgehens ist die Erkenntnis, dass die Annahme mitnichten auf alle Lesungen zu generalisieren ist, sondern bisweilen dieselbe Signatur bei unterschiedlichen Titeln und/oder Autor*innen auftreten, z.B. PL89-15-32 für Lesungen zu den Fächern Deutsch und Chemie. Daher wurde die Prozedur für die Spalte der Titel wiederholt. Dabei

¹³¹ Stolz geht davon aus, dass „vier- bis fünfmal mehr pädagogische Lesungen geschrieben als eingereicht worden seien“ (Stolz 2004, S. 68).

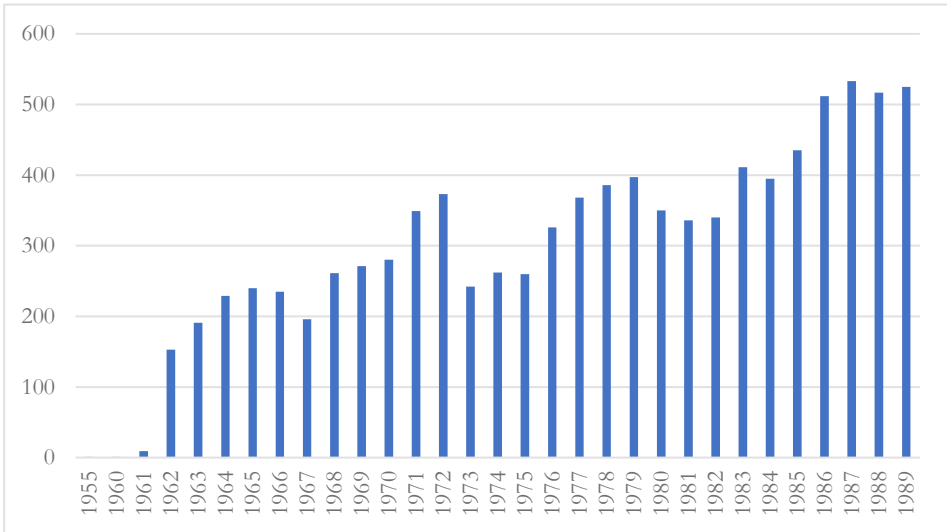
zeigte sich, dass dennoch (Mehrfach-)Dopplungen vorkamen, weil die Prozedur diejenigen Signaturen, die einen Buchstaben tragen, nicht erfasste. Sie wurden dann ebenso gestrichen wie Fälle, bei denen Signatur, Titel und Jahr übereinstimmten, aber kein/e Autor*in notiert stand. Unter diesen Umständen erhielt die Lesung mit der Nennung der Autor*innen den Vorrang. Wenn andernfalls Titel, Jahr und Autor gleich, aber die Signaturen unterschiedlich waren, wurde der jeweils zweite Fall gestrichen. Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, da es unwahrscheinlich war, dass ein und dieselbe/derselbe Autor*in zwei Lesungen mit demselben Titel in demselben Jahr einreichte und beide als PL im zentralen Ausscheid angenommen wurden. Den jeweils zweiten Fall zu streichen, ist, wenn auch konsequent durchgeführt, eine willkürliche Maßnahme. Für den Versuch, eine Gesamtzahl ohne doppelte Fälle zu ermitteln, bleibt es allerdings unerheblich, welche Signatur bestehen bleibt. Falls mit der erstellten SPSS-Liste späterhin weitergearbeitet werden sollte, sind die Signaturen dieser wenigen Fälle, auf die diese Wenn-Dann-Beziehung zutrifft, weiterhin über die Titelsuche in der Originalliste zugänglich. Von Streichungen ist hingegen abgesehen worden, wenn 1) Name der/des Autorin/s und der Titel gleich waren, allerdings unterschiedliche Erscheinungsjahre gelistet werden. So wurde z.B. mit den Fällen PL2453 und PL2453b verfahren, weil Letztere der Eintragung nach 1970 und Erstere 1972 erschienen sein soll. Ebenso entfielen Streichungen, wenn 2) Autor*in und Titel übereinstimmten, aber Signaturen und Jahresangaben unterschiedlich waren, wie z.B. PL82-12-01 sowie PL83.2755; und zuletzt, wenn 3) lediglich unterschiedliche Autor*innen genannt wurden, z.B. bei PL2381, oder noch dazu eine andere Signatur stand, wie z.B. bei PL4183 und PL4184. Interessanterweise erschienen unter 2) die Lesungen zumeist im Abstand von ein bis zwei Jahren. Inwiefern diese aktualisiert oder neu aufgelegt worden sind, muss die jeweilige Untersuchung zu dem bestimmten Fach prüfen. Dasselbe gilt v.a. für die Fälle, bei denen sich die Autor*innen unterschieden. Denn es ist durchaus denkbar, dass bei der Erstellung der Originalliste zwei Lesungen angelegt wurden, obgleich ein Autorenkollektiv ein und dieselbe Lesung einreichte. Nach diesem Prinzip erfolgte z.B. die jährliche Titelauflistung in der DDR-Fachzeitschrift *Pädagogik*.

Nach den beschriebenen Prozeduren ergibt sich eine Gesamtzahl von 9.384 PL (vgl. Abbildung 30, Anhang, S. 413, Tabelle 72, Anhang, S. 414).¹³² Der ermittelte Wert ist freilich mit Vorsicht zu genießen, schließlich basiert er zum einen auf einer Auflistung, die es mit reichlich finanziellen Mitteln und personellen Kräften zu prüfen gilt, und zum anderen auf Maßnahmen zur Reduzierung, ohne die jeweiligen Lesungen außerhalb des Deutschunterrichts vorliegen und einzeln betrachtet zu haben.

Grafisch lässt sich das Ergebnis wie folgt darstellen:

¹³² Wenn nachfolgend von Gesamtzahl oder Gesamtliste gesprochen wird, bezieht es sich auf diese modifizierte Liste, andernfalls ist von der originalen Liste o.Ä. die Rede.

Abbildung 8: Quantitativer Gesamtüberblick der Pädagogischen Lesungen (Erscheinungsjahr)



Bereits auf den ersten Blick fallen sowohl der explosionsartige Anstieg zu Beginn der 1960er Jahre als auch das phasenweise stetige Wachstum auf, welches jedem leichten (1974f., 1984f., 1987f.) oder starkem (1967f., 1972f., 1980f.) Rückgang folgt. Anhand der quantitativen Angaben lässt sich u.a. der Erfolg ablesen, für den der *Aufruf* von 1961 (vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? 1961; 1964) den Grundstein legte. Schließlich erhöht sich die Anzahl der PL von 1961 (9 PL) zum Folgejahr um das Siebzehnfache und bleibt im Verlauf der drei Dekaden über dem Wert des ersten enormen Anstiegs. Die jährliche Gesamtanzahl verzeichneter Lesungen steigt wiederholt über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren kontinuierlich an und ist dann entweder leicht rückläufig oder fällt (1972) stark ab. Für diese Beobachtung bietet es sich an, die von Wähler/Hanke verwendete Bezeichnung der Wellen (2019, S. 13) zu verwenden.¹³³ Denn es handelt sich hier um eine rein quantitative Beschreibung der diachronen Entwicklung. In Hinblick auf den grafischen Verlauf sind vier Wellen erkennbar, in denen nach einem Rückgang neue Höchstwerte erreicht werden: 1962 bis 1965, 1967 bis 1972, 1973 bis 1979, 1981 bis 1987. Hier werden die Jahre 1974 und 1983 als Ausreißer betrachtet, sonst wären es fünf bzw. sechs Intervalle. Aber die Entwicklungen von 1973 bis 1975 sowie 1982 bis 1984 können nicht als Wellen bezeichnet werden, sondern vielmehr als punktuelle Sprünge. Interessant ist zudem, dass sich die ermittelte Gesamtzahl

¹³³ Auf die genannte Anmerkung bezogen, zeigt das Säulendiagramm auch, weshalb es sich anbietet, wie Wohler (1972a), S. 34 von *zwei Anfängen* zu reden. Zwar ist der Beginn der Pädagogischen Lesungen in der DDR in den 1950er Jahren zu erkennen, aber auf der zentralen Ebene und in überlieferter Form nicht in der Weise für uns greifbar, um quantitativ von einer *Welle* zu sprechen.

von 9.384 PL zwischen den in der Forschung kursierenden Angaben befindet. Wie der beträchtliche Unterschied zu Schillers Schätzung zustande kommt, kann nur vermutet werden. Worauf sie basiert, verschriftlicht er nicht. Ebenso beschreiben Wähler/Hanke nicht ihr Vorgehen, wie sie die doppelten Fälle bestimmten. Da sie aber eine grafische Darstellung bieten, um das Ergebnis ihrer Selektion zu präsentieren, kann eine Summe der angegebenen Werte von 9.352 PL erschlossen werden. Es ist nicht ersichtlich, ob der abgerundete Wert von „rund 9000 Titeln“ (Wähler/Hanke 2018, S. 6) die Vermutung ausdrücken soll, dass noch weitere Dubletten vorhanden sind, oder ob es der Mittelwert (8.926 PL) zwischen ihrem Ergebnis und Schillers Schätzung ist. Davon abgesehen, lassen sich die Ergebnisse grafisch vergleichen. Beide Säulendiagramme stellt die Abbildung 29 (vgl. Anhang, S. 412) gegenüber. Da sie denselben Gegenstand hinsichtlich ihrer Anzahl im diachronen Verlauf (Erscheinungsjahr) abbilden, können sie verglichen werden. Sie unterscheiden (> 6 PL) sich insbesondere für die Werte der Jahre 1964, 1970, 1973, 1974, 1979, 1981, 1983 und 1989, wobei 1970 die größte Differenz zeigt. Für die Jahre 1963 und 1975 sind die Werte hingegen identisch; geringfügigen Differenzen (≤ 3 PL) unterliegen die meisten restlichen Werte. Viermal werden zahlenmäßig hier mehr PL einbezogen als bei Wähler/Hanke. Dies geschieht, ohne ihre Verfahrensweise zu kennen, offenbar auch deshalb, weil bei den genannten drei Bedingungen Lesungen nicht als doppelte Fälle gestrichen wurden. Folglich müssten entweder diese wenigen Fälle direkt in der BBF kontrolliert werden oder, sofern dies bereits vor Ort geschehen ist, Wähler/Hanke ihre Prozeduren beschreiben. Allerdings erklärt es nicht, warum es auch Werte gibt, die unter denen von Wähler/Hanke liegen. Nichtsdestotrotz weisen beide Untersuchungsergebnisse einen annähernd gleichen Mittelwert pro Jahr (ca. 303:302) auf, sodass die linearen Trendlinien annähernd dieselbe Steigung haben. In ähnlicher Weise verlaufen die gleitenden Trendlinien, welche den Mittelwert zweier Bereiche anzeigen, fast parallel zueinander, wenngleich die jeweiligen jährlichen Höchstwerte ansatzweise alternieren können. Aufgrund der Unterschiede bedarf es anscheinend eines gemeinsamen Vorgehens, um für die weitere Erforschung der Pädagogischen Lesungen dieselbe Datengrundlage zu generieren. Dies zeigen nicht nur die erkennbaren Unterschiede der beiden Säulendiagramme, sondern erweist sich als umso dringlicher, vergleicht man die ermittelten Daten mit den überlieferten Quellenangaben aus dem Bundesarchiv. Zuletzt wurden die in den untersuchten Dokumenten überlieferten Angaben weitergereicherter PL zusammengestellt (vgl. Hübner 2021, S. 32–33). Nun hätte man annehmen können, dass die Angaben der Einschätzungsberichte mit den ermittelten Werten ansatzweise übereinstimmten.

Allerdings trifft dies nur für einzelne Jahre zu. Ohne die genannte Auswertung an dieser Stelle wiederholen zu wollen, sei nur in Erinnerung gerufen, dass sie gerade für die 1960er Jahre deutliche Lücken aufweist. Dennoch wird der Vergleich gewagt, weil immerhin die 1970er relativ dicht und die 1980er Jahre fast vollständig überliefert sind. Mit gebotener Vorsicht präsentiert die Abbildung 30 (vgl. Anhang, S. 413) das Resultat in grafischer Form. Da sich die Säulendiagramme aus Abbildung 29 (Anhang, S. 412) annähernd gleichen, gilt der folgende Vergleich im Grunde für beide. Mitunter unterscheiden sich die ermittelten Werte enorm von den überlieferten Angaben, und zwar in den Jahren 1968, 1973 und 1980, 1981. Annähernd ähnliche Werte sind für die Jahre 1972, 1976, 1984, 1985 und 1988, 1989

festzustellen. Bisweilen liegen für diese Jahre die ermittelten Werte über den überlieferten, mal ist es umgekehrt. Insbesondere in den 1980er Jahren verlaufen die einzelnen Trendlinien zunehmend identisch, weshalb gerade für die beiden früheren Dekaden weitere Analysen nötig erscheinen.

Als Zwischenfazit ist zu konstatieren: Um das ausgewählte Korpus Pädagogischer Lesungen zum Deutschunterricht historisch einordnen sowie inhaltlich untersuchen zu können, leisten bereits die vorhergehenden Kapitel ihren Beitrag; um nun ebenso die quantitative Selektion transparent werden zu lassen und die mögliche Reichweite der ab Kapitel 4.2.2 getroffenen Aussagen abzuschätzen, muss die Auswahl in ein Verhältnis zum (ermittelten) Gesamtbestand gesetzt werden. Insofern erscheinen diese Ausführungen zu Beginn notwendig, damit ersichtlich wird, worauf die nachfolgenden Analysen basieren. Grundsätzlich lässt die quantitative Beschreibung schon im Vorfeld erkennen, dass die Erforschung der Pädagogischen Lesungen noch längst nicht abgeschlossen ist. Unter diesem Gesichtspunkt muss die nachfolgende Auswertung als ein Aufschlag verstanden werden, dessen Ergebnisse durch die nächsten Forschungsbeiträge fortzuführen sowie an die jeweils neuen Erkenntnisse anzupassen sind.

4.2.1.1 Überblick zum Umfang der Pädagogischen Lesungen

Wie die Kapitel 4.1 und die letzten Ergebnisse (vgl. Hübner 2021, S. 40–65) zeigten, war das Phänomen Pädagogische Lesungen darauf angelegt, alle Bereiche des Volksbildungswesens zu erfassen. Daher wurde angenommen, dass verschiedene Bildungsinstitutionen vertreten und ein breites Spektrum an Schulfächern vorzufinden sein würde. Um diese Annahme zu falsifizieren, müssen das Ausmaß und die Verteilung bestimmt werden. Dazu wurde die Liste der PL durchsucht und der Versuch unternommen, sie zu systematisieren.

Zur Sortierung der ermittelten Gesamtliste gibt es im Wesentlichen vier verschiedene Möglichkeiten.¹³⁴ Die Einteilung kann nahe am Einteilungsprinzip der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen erfolgen, wie sie insbesondere in den Konzeptionen derselben überliefert werden. Diese Variante hat den Vorteil, dass sie der Entwicklung der Z/TPL am nächsten kommt. Allerdings birgt sie den Nachteil, für jedes Erscheinungsjahr prüfen zu müssen, in welchem Fach-/Sachbereich das jeweilige Fach eingeteilt wurde. Dadurch würden sich gerade die Findungsphase der 1960er Jahre von den anderen beiden Dekaden unterscheiden. Weitere Varianten bestehen darin, nach Schulischem und Außerschulischem oder nach Einrichtungen wie Schule bzw. jeweilige Schulart, Hort, Vorschule oder Pionierorganisation u.Ä. zu unterscheiden. Gerade wenn die Vorschule oder die sonderschulischen Einrichtungen untersucht werden sollen, ist freilich die Sortierung nach ihnen auszurichten. Mithilfe der

¹³⁴ Wie die nachfolgenden Überlegungen zeigen werden, ist Folgendes keine ernstzunehmende Variante, daher eine Randbemerkung: Eine Sortierung, die dem Thema dieser Arbeit folgt und Pädagogische Lesungen nach Ideologie und Unterrichtsqualität einteilt, ist schlichtweg abzulehnen. Denn dafür müsste methodisch bei allen Lesungen erschlossen werden, inwieweit sie sich dem einen oder anderen annähern. Doch eine quantitative Zuweisung ist natürlich nicht möglich. Das aufgeworfene Spannungsfeld ist und bleibt im Feld qualitativer Untersuchungen.

Tabelle 71 (vgl. Anhang, S. 411) wird der Versuch unternommen, auf Grundlage der Titelangaben in der Gesamtliste die Verteilung der Pädagogischen Lesungen nach Schulart, Einrichtung etc. zu bestimmen. Von allen ermittelten Fällen konnten, wie sich zeigt, nur 2.630 Fälle beschrieben werden. Dass eine Vielzahl an Einrichtungen, Organisationen und Schularten vertreten sind, ist evident. Jedoch hilft diese Sortierung momentan nicht weiter, um die Deutsch-Lesungen in einem größeren Ganzen zu kontextualisieren. Denn für den Großteil der in der Liste genannten PL ist diese Sortierungsweise unzweckmäßig, da die Titelangaben nicht konsequent ihren Fokus oder ihre Zuweisung preisgeben, und für weitere Forschungen gäbe es zu wenige Anhaltspunkte. Bestes Beispiel für diese Problematik liefert die FDJ. Laut Tabelle 71 hat sie einen verschwindend geringen Anteil, wobei bereits die Titel sie weitaus häufiger angeben. Solange nicht alle Lesungen in Bezug auf diese fehlenden Angaben überprüft sind, bietet sich diese Art der Einteilung also nicht an, um den Gesamtbestand quantitativ zu erfassen. Für die hier gewählte Schwerpunktlegung würde eine Sortierung nach Schulart etc. auch problematisch sein. Weil in dieser Arbeit der Deutschunterricht verstärkt in den Blick genommen wird, könnte die Sortierung sich nur auf diesen beschränken. Die Aussagen zum Gesamtbestand bezögen sich nämlich nur auf die vorliegenden PL. Dann befänden sich alle Deutsch-Lesungen verstreut in den Kategorien POS, EOS, Hilfsschule etc. Es würde ebenso ein einheitliches Bild ergeben, allerdings kein umfassenderes, weil sich der quantitative Vergleich lediglich auf diesen Teil der PL beschränken würde. Obendrein käme das Problem hinzu, dass nicht einmal alle Deutsch-Lesungen darüber Auskunft geben, welcher Einrichtung etc. sie zuzuordnen sind. Es erscheint daher viel zweckmäßiger, solche Einteilungen jeweils nach händischer Einsichtnahme pro Fach vorzunehmen. In der Gesamtliste sind – hier nun die letzte in Betracht gezogene, favorisierte Variante – die Fächerbezeichnungen am häufigsten vorhanden. Dadurch ist es möglich, einen genaueren Überblick zum Bestand der PL zu bieten und die Deutsch-PL darin zu verorten. Eine Sortierung nach Fächern bzw. – wie es in den 1980er Jahren lautete – Fach- und Sachbereichen hat zudem den Vorteil, dass sie z.B. Vorstellungen vermittelt, in welchem Bereich mehr oder weniger Mittel vonnöten sind.

Als übergeordnetes Einteilungsprinzip wird daher für die Analyse der Gesamtverteilung die fachliche Zuordnung gewählt. In Anbetracht der aus den Quellen erschlossenen damaligen Überlegung (vgl. *ibid.*, S. 40–65), eine möglichst große Breitenwirkung zu erzeugen und dafür eine Spezialisierung nach Fach- und Sachgebieten auf verschiedene Standorte zu verteilen (vgl. BArch, DR/2/27503, Zentralinstitut für Weiterbildung, Direktor, Oberstudienrat Dr. Sломма 29.08.1979, S. 2–3), erscheint dieses Vorgehen adäquat, um den Quellenbestand zu sortieren. Der Vorteil liegt nun darin, einen groben Überblick zu erhalten, in welchen Fächern überhaupt wie viele Lesungen geschrieben wurden. In einem engeren Sinne zählen lediglich die Unterrichtsfächer zur Sortierung nach Fach- und Sachbereichen, kurz Fachprinzip. Dies zöge, folgte man dem, die Konsequenz nach sich, streng auch in dieser Variante zwischen unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Inhalten differenzieren zu müssen. Zudem käme der Nachteil hinzu, die einzelnen Bereiche der Erziehung und Bildung auch noch institutionell zu trennen, obwohl der Intention nach alle Maßnahmen und Bemühungen ineinandergreifen sollten. In einem ersten Versuch über ausgewählte Deutsch-

Lesungen (vgl. Hübner 2019) wurde aber bereits bei der Recherche deutlich, dass z.B. Inhalte des Literaturunterrichts nicht nur auf den unterrichtlichen Kontext beschränkt wurden. Aus diesem Grunde wird die Sortierung nach Fächern im weiteren Sinne vollzogen. Dies ist positiv für den Fall, wenn untersucht werden soll, inwiefern bestimmte Fachinhalte bereits in der Vorschule bzw. im Kindergarten angebahnt und im Fachunterricht fortgeführt werden; auch die Verbindungen zwischen unterrichtlicher, fakultativer und außerunterrichtlicher Tätigkeit können so erschlossen werden. Als nachteilig erweist sich dabei, dass diese Fächerzuordnung keinen Eindruck darüber vermittelt, wie viele PL tatsächlich nur über ein Unterrichtsfach und wie viele über außerunterrichtliche oder außerschulische Tätigkeiten handeln. Dieser Nachteil wird in Kauf genommen, weil eine binnenfachliche Sortierung ohnehin für jedes Fach vorgenommen werden muss, um beispielsweise die Fachdisziplinen, Schulformen oder Klassenstufen zu differenzieren und grundsätzlich das Vorkommen von Autorenkollektiven oder die Jahresangaben zu überprüfen.

Die Tabelle 72 (vgl. Anhang, S. 414) stellt das Ergebnis des Sortierungsversuchs dar. Es kam folgendermaßen zustande: Zuletzt (vgl. Hübner 2021) zeigte sich u.a., dass PL kritisiert wurden, wenn ihre Titel zu unspezifisch o.Ä. waren. Daher wird angenommen, dass sie größtenteils auf ihre jeweilige Fachzuordnung selbst verwiesen. Folglich werden gemäß dem Einteilungsprinzip als erstes die Fächer ermittelt, indem zunächst gezielt die Titel durchsucht werden. Hierzu dient in SPSS die Kategorie DU_PL. Da in der Arbeit die Lesungen zum Deutschunterricht von besonderem Interesse sind, sollte durch sie überhaupt erkennbar werden, welche Lesungen zum Fach Deutsch zählen. Vice versa zeigt diese Kategorie, welche Fälle im weiteren Sinne des Fachprinzips nicht dazugehören. Infolge dieser Suche kann etwas mehr als die Hälfte der Gesamtliste direkt bestimmt und dem jeweiligen Fach bzw. den jeweiligen Fächern, sog. fächerübergreifende Fälle, zugeordnet werden. Es bleiben dennoch ca. 3.750 Fälle übrig, weshalb sie in einem zweiten Schritt einzeln durchgegangen werden, um fachliche Verweise zu ermitteln. Soweit es möglich ist, durch bestimmte Titelinhalte auf ein Fach rückzuschließen, erfolgt ebenfalls die Fachzuordnung. Dadurch können ca. weitere 550 PL Fächern zugeordnet werden. Dies entspricht circa 6% des Gesamtkorpus Pädagogischer Lesungen, deshalb sollen folgende Beispiele das Vorgehen transparent werden lassen.

Da es bei dieser Zuordnungsweise unerheblich ist, ob eine PL einen schulischen, außerunterrichtlichen oder außerschulischen Schwerpunkt unterlagen, gelten Hinweise wie ‚musikalisch‘ (z.B. PL3243) oder ‚Chor‘ (z.B. PL3394 oder PL3283) als Marker für die Zuordnung zum Fach Musik. In gleicher Weise führen fachspezifische Themen wie ‚Vererbung‘ (z.B. PL89-03-09) oder ‚Genetik‘ (z.B. PL2397) zur Zuordnung zum Fach Biologie oder ‚Dynamik‘ (z.B. PL5625) zum Fach Physik oder ‚Volleyball‘ (z.B. PL5270) und ‚Brustschwimmen‘ (z.B. PL88-11-14) zum Fach Sport. Zu Letzterem zählt nach dem Pädagogischen Wörterbuch (1987, S. 213) auch ‚Körpererziehung‘ (z.B. PL87-03-54). Parallel zu der in dieser Arbeit erstellten Einteilung erhebt Karolin Gloy für das Fach Geschichte statistische Daten. Unabhängig von ihrem Einteilungsprinzip wird hier so verfahren, dass z.B. auch ‚AG Junger Historiker‘ (z.B. PL4807) bzw. ‚AG Geschichte‘ (z.B. PL5349) oder ‚Geschichtsbewußtsein‘ (z.B. PL5007 oder PL5315) als Hinweise für die fachliche Bestimmung genutzt werden.

Selbst die Bezeichnung ‚Schul-/Chronik‘ zählt für diese Einordnung, denn die PL83-10-19 zieht die Verbindung zur ‚AG Geschichte‘ und die PL85-08-36 zum ‚Geschichtsbewußtsein‘. Statistisch verändern diese 7 Lesungen die Gesamtverteilung kaum, aber grundsätzlich wird ersichtlich, dass insgesamt ein weiter Fachbegriff angesetzt wird. Nicht grundlos werden die fachspezifische Sichtung und Einteilung betont. Allerdings ist auch anzumerken, dass eine Fachzuordnung nicht erfolgt, wenn entsprechende Hinweise verschiedenen Fächern zugeordnet werden könnten. So entfällt die Einteilung z.B. bei ‚Elektronik‘. Bisweilen manifestiert sich das Fach Physik, weil es direkt (PL5791, PL85-12-21, PL89-07-24) genannt wird, mal kann es indirekt bei PL86-07-12 über die Hinweise ‚Ohmscher Widerstand im Gleichstromkreis‘ und ‚Kondensator im Gleichstromkreis‘ erschlossen werden. Für die restlichen Fälle wird hingegen keine Zuweisung vorgenommen. Zwar könnte man alle Fälle, die nur ‚Elektronik‘ ohne weiteren Hinweis enthalten, zum polytechnischen Unterricht einteilen, wie es bei den Hinweisen ‚Fachbereich Polytechnik‘ (PL82-08-08) oder ‚polytechnischer Unterricht‘ (PL86-03-39) geschieht, aber ohne direkte Einsicht und Klärung des inhaltlichen Gegenstandes ist davon abzusehen. Somit erfolgt nach der induktiven Titelerschließung beim Beispiel Elektronik eine Zuweisung nur bei entsprechenden Markern wie ‚ESP‘ (PL83-02-05), ‚AG Elektrotechnik/Informatik‘ (PL86-14-20, PL88-09-32). Dieses Beispiel steht pars pro toto für die heterogene Titelvergabe und die Schwierigkeit, aus der Originalliste die Verteilung der Pädagogischen Lesungen nach Fach- und Sachgebieten zu erschließen.

Nach der Zuweisung der genannten 550 PL folgt eine Durchsicht derjenigen Pädagogischen Lesungen, welche dem Projekt als Scan¹³⁵ vorliegen. Durch Einsichtnahme können somit ca. weitere 100 Lesungen zugordnet werden. Infolgedessen ermöglicht es das Fachprinzip, insgesamt ca. 6.300 PL zu sortieren. Die restlichen 3.070 PL erhalten nachfolgend das Label ‚Kein Fach‘. Pro Jahrgang sammeln sich hier circa 99 PL. Dies bedeutet keineswegs, dass diese Pädagogischen Lesungen kein Fach- oder Sachgebiet hätten, sondern es verweist darauf, dass die Titelangaben in der Gesamtliste zu unspezifisch sind oder z.B. kurze Hinweise auf eine Stoffeinheit nicht für die Fachzuweisung ausreichen. Ebenso fallen unter dieses Label auch diejenigen PL, die sich selbst den Bereichen der Leitungstätigkeit, der Vorschule, des Hortes, der FDJ o.ä. zuweisen, aber kein bestimmtes Fach erkennen lassen. Am Beispiel der FDJ sei die Problematik kurz skizziert: Sie könnte als Sachbereich des außerschulischen Bereiches – denn diese Lesungen wurden offenbar im Ernst-Thälmann-Palast vorgetragen – definiert werden, aber dann läge immer dann eine Überschneidung der Kategorisierung vor, wenn entweder ein Fach (z.B. produktive Arbeit: PL171), die allgemeine Unterrichtstätigkeit (z.B. Realisierung der Lehrpläne: PL3348), die Hortarbeit (z.B. PL4173) oder die Leitungstätigkeit (z.B. Klassenleiter: PL1239, Direktor: PL1282) genannt wird. Da sich also verschiedene Bereiche überschneiden, wird hier von einer näheren, differenzierten Bestimmung der Kategorie ‚Kein Fach‘ abgesehen. Dafür bedarf es gezielter Einzelanalysen. Dass hier

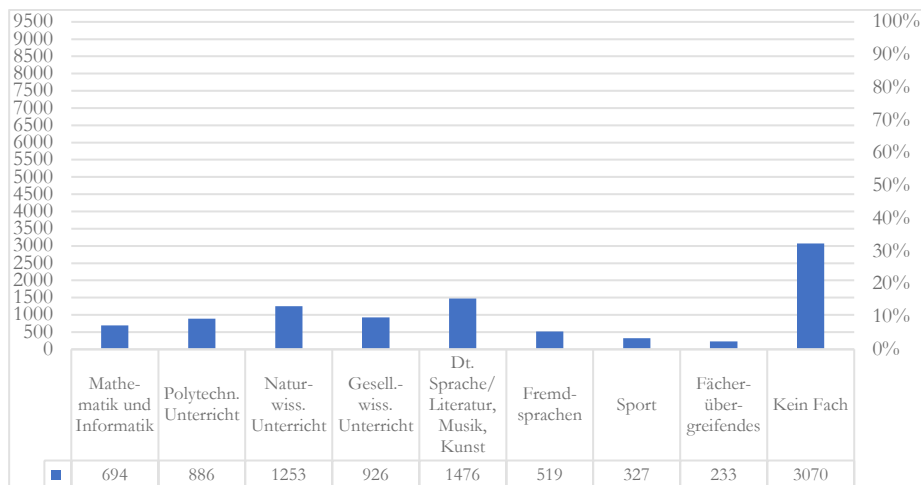
¹³⁵ Zu Beginn des THEORIA-Projektes galt es, die Lesungen für den Geschichts- und Deutschunterricht anhand der BBF-Liste herauszufiltern. Die erfassten Lesungen wurden dann in zwei mehrwöchigen Durchläufen in der BBF gesammelt und stehen der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen als Digitalisate im PDF-Format zur Verfügung.

nachfolgend keine Fachzuweisung erfolgt, mindert allerdings nicht die dahinterstehende Aussage, dass das Phänomen Pädagogische Lesungen dem eigenen Anspruch entsprechend äußerst breit aufgestellt ist; es mahnt jedoch gleich zur Vorsicht bei jedweden Sortierungen.

Das Ergebnis des gesamten Vorganges präsentiert, wie gesagt, die Tabelle 72. Da sie sich über zwei Seiten erstreckt, ist sie im Anhang (S. 414) beigelegt. Bei der Erschließung wird einerseits induktiv die Bezeichnungen der Fächer übernommen, andererseits muss jeder neue Suchanlauf mit einer Fachbezeichnung beginnen. Die Festlegung unterliegt zum einen dem Umstand, dass zum Projektbeginn die Originalliste nach Lesungen zum Deutschunterricht durchsucht wurden. Dabei fielen freilich auch andere Fächerbezeichnungen auf. Zum anderen folgt die Festlegung der Reihenfolge dem Weltwissen über bestehende Schulfächer. So kommt es, dass die Anordnung der Fächer in Tabelle 72 zu einem Großteil systematisch sortiert ist. Durch dieses Vorgehen reduzieren sich sukzessive die Fälle ohne Fachzuweisung. Je geringer dieser Rest wird, desto mehr fallen auch Fächer auf, die zuvor nicht als solche erkannt wurden. Dies führt dazu, dass die vorhandenen Fächer zum Teil unsystematisch in der Tabelle aufgelistet sind, weil jede neue Kategorie, d.h. jedes ‚neue‘ Fach, einen nächst höheren Variablenwert erhalten muss. So befindet sich z.B. der Fremdsprachenunterricht zwischen den Fächern Informatik und naturwissenschaftlichem Unterricht. Die letzten Beispiele stehen im Zeichen des induktiven Vorgehens, denn ihre Bezeichnungen entstammen den jeweiligen Titeln in der Gesamtliste. Sie lassen keine präzise Bestimmung der Fächer zu, können aber als gebündelter Sachbereich verstanden werden. Nachfolgenden Arbeiten obliegt die Untersuchung, ob diese Fälle lediglich unspezifische Titel haben, obwohl ein bestimmtes Fach im Fokus steht, oder ob es tatsächlich Lesungen sind, die mehrere Fächer im Blick haben und fächerübergreifende Themen behandeln. Insgesamt zeigt die Tabelle 72, dass, von quantitativen Unterschieden abgesehen, nahezu alle Fächer vertreten sind. Es fehlen zum Beispiel Lesungen zum altsprachlichen Griechischunterricht, während für Latein wenigstens eine Lesung zum fakultativen Unterricht (PL86-07-40) genannt wird. Beim Versuch, Tabelle 72 zu komprimieren, bietet es sich nun an, die einzelnen Fächer zu Fach- und Sachgebieten zu vereinen. In Anlehnung an die Einteilung in der DDR¹³⁶ lässt sich Tabelle 72 zu folgendem Säulendiagramm bündeln:

¹³⁶ Vgl. Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht (1973); Neuner (1989, S. 202–231); wie hier zwar nach Fach- und Sachgebieten, aber in einer anderen Einteilung wird im Gegensatz dazu die Einschätzung der PL folgendermaßen konzipiert, wobei offenbar die Spezialgebiete der auswertenden Person beachtet werden: gesellschaftswissenschaftliche Fächer, Sport/künstlerische Fächer; mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, Polytechnik; Unterstufe, Vorschulerziehung, Hort; pädagogisch-psychologische Fragen, außerunterrichtlicher Bereich, Weiterbildung; Sonderpädagogik: BArch, DY/51/1388, [Abteilung] P[lanung]/K[oordination], [Thea] Hoedt (17.08.1987): Konzeption zur Vorbereitung und Durchführung der 25. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. (Entwurf), Anlage, S. 2.

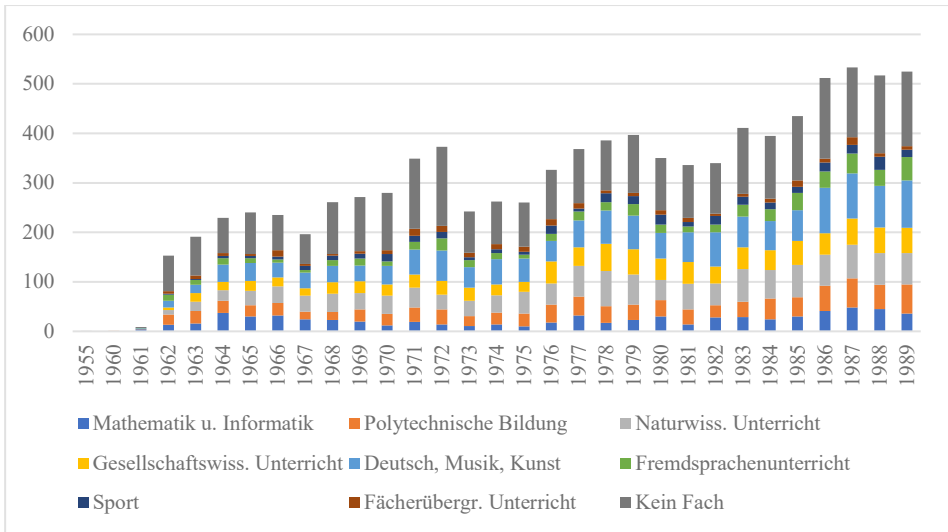
Abbildung 9: Verteilung der Pädagogischen Lesungen nach Fach-/ Sachgebieten



Als Bezugswert wird vertikal die ermittelte Gesamtmenge von 9.384 PL gesetzt, damit auf der rechten vertikalen Achse die entsprechenden Prozent abgelesen werden können. Horizontal sind insgesamt acht Fach-/Sachbereiche platziert. Der Vollständigkeit halber zeigt das Diagramm als neuntes Feld die Kategorie Kein Fach mit 32,7%. Streng genommen, ist es weder Sach- noch Fachbereich. Da ebensolche noch durch spezielle Untersuchungen zu detektieren sind, wird es hier daneben eingereiht. Die Darstellungsweise verzerrt ein Stückweit das Bild, denn es darf nicht übersehen werden, dass der Großteil der gelisteten Pädagogischen Lesungen (67,3%) mithilfe des Fachprinzips erfasst werden konnte. Es ist nicht nur diesem Säulendiagramm zu entnehmen, sondern stellt auch die Abbildung 10 (vgl. S. 212) dar. Sie präsentiert in quantitativer Hinsicht die diachrone Entwicklung der einzelnen Fach- und Sachbereiche und zeigt zugleich auf, wie das Säulendiagramm in Abbildung 9 zusammengesetzt ist. Die Datentabelle unter der grafischen Darstellung basiert auf den summierten jährlichen Werten der einzelnen Fach- und Sachbereiche, deren Zusammensetzung im Anschluss kurz beschrieben wird. Somit ist auch ersichtlich, wie die jeweiligen Summenwerte in Abbildung 9 zustande kommen. Sie enthält neben der bereits beschriebenen Kategorie ‚Kein Fach‘ auch eine weitere, die nicht der Einteilung in der DDR folgt (vgl. Anm. 136). Als ‚Fächerübergreifendes‘ bezeichnet (zum interdisziplinären Unterricht äußert sich in einem Interview z.B. Prof. Dr. Frank Horn: vgl. Koebe 2021, S. 25), bündelt sie alle diejenigen Fälle, welche mehrere Fächer in ihrem Titel oder, sofern sie als dem Projekt vorliegende PL eingesehen werden konnten, ihrer Gliederung nach mehrere Fächer nennen. Dieses Label bündelt die in Tabelle 72 aufgeführten Zuweisungen ‚Fächerübergreifendes ohne und mit Deutschunterricht‘. Es handelt sich also um Lesungen, bei denen mindestens zwei Fächer genannt werden; demzufolge werden z.B. fachdisziplinübergreifende Themen des Deutschunterrichts innerhalb des Literatur- oder Muttersprachunterrichts hier nicht einsortiert. Die Fälle mit mehreren Fächerbenennungen in der Kategorie ‚Kein Fach‘ einzuordnen, wäre unsinnig, da

eine Facheinteilung möglich ist. Um sie aber späterhin gezielt untersuchen zu können, wird auf eine Festlegung auf ein Fach verzichtet und stattdessen diese Bezeichnung gewählt. Ob sie für alle diese Lesungen zutreffend ist oder weitere Differenzierungen klar getroffen werden können, muss in der weiteren Forschung geklärt werden. Beim Durchgang fällt zumindest auf, dass es solche und solche Fälle gibt.

Abbildung 10: Pädagogische Lesungen nach Fach-/Sachgebieten



Wie aus der Abbildung 10 hervorgeht, kann eingeschätzt werden, dass seit dem Aufruf Wer schreibt die beste Pädagogische Lesung von 1961 ein breites Spektrum verschiedener Fach- und Sachbereiche vertreten ist. In der Gesamtschau entsteht der Eindruck, dass fast alle Bereiche ähnlich verlaufen. Dabei werden einzelne Entwicklungstrends erkennbar. Natürlich beziehen sich die nachfolgenden Bemerkungen auf die ermittelten Werte, ein Umstand, der nicht über die beschriebenen Probleme hinwegtäuschen soll. Allerdings ist ein Großteil der Fachbezeichnungen direkt über die Nennung des Faches ‚abgesichert‘, sodass anzunehmen ist, dass zwar Änderungen bzw. Anpassungen notwendig, aber zunächst die Resultate für Zweidrittel der Gesamtmenge als Zwischenergebnisse festzuhalten sind. Um den Fließtext nicht mit allen Diagrammen zu überfrachten, befinden sich die grafischen Darstellungen im Anhang.

Dem Mathematik- und Informatikunterricht können insgesamt 694 PL zugeordnet werden (vgl. Abbildung 31, Anhang, S. 418). Dies entspricht ca. 7,4% aller ermittelten Fälle. Was zahlenmäßig gering anmutet, muss ins Verhältnis zu den anderen Bereichen gesetzt werden. Konkret betrachtet, sind nämlich nur 28 PL zum Informatikunterricht geschrieben. Sie setzen auch erst 1986 ein, steigen dann aber rasch an. Inwiefern damit auf

Lehrplanentwicklungen reagiert wurde, ist fachintern zu untersuchen. Demnach widmen sich 666 PL, d.h. allein 7,1% von der Gesamtmenge, dem Matheunterricht, welche seit den 1960er Jahren kontinuierlich vertreten sind. Besonders interessant an der Zahlenverteilung ist, dass ein erster Höhepunkt 1964 erreicht wird, den erst die Jahrgänge Mitte der 1980er Jahre übertreffen. Bis weit in die 1970er Jahre sinkt die Anzahl fast kontinuierlich und im darauffolgenden Zehnjahreszeitraum alterniert sie begleitet von wiederholenden Wachstumsphasen.

Der Polytechnische Unterricht setzt zu Beginn derselben Dekade ein, ist aber erst ab 1962/1969 jährlich mit über 20 PL vertreten (vgl. Abbildung 32, Anhang, S. 418). Wie die Abbildung zeigt, versammeln sich in diesem Label sieben Fach- und Sachbereiche. Trotz dieser Fülle erreicht dieser Bereich mit insgesamt 886 PL nur 9,4% der Gesamtmenge. Unter 100 PL weisen das Fach Technisches Zeichnen (TZ), Wissenschaftlich-praktische Arbeit (WPA), das mit Ausnahme von 1963 erst ab den 1970er Jahren vertreten ist, und der Polytechnische Unterricht auf. Obwohl Letzterer alle anderen Fächer begrifflich subsummiert, wird er einzeln aufgelistet, weil die Titelbezeichnungen keine weitere Zuordnung zuließen. Über 150PL sind für die Fächer Unterrichtstag in der bzw. Einführung in die sozialistische Produktion (UTP/ESP), Produktive Arbeit und Schulgartenunterricht zu verzeichnen.

Der dritte Bereich bildet den naturwissenschaftlichen Unterricht ab (vgl. Abbildung 33, Anhang, S. 419). Wie bei dem Polytechnischen Unterricht subsummiert diese Bezeichnung verschiedene Fächer. Mit 1.253 PL (13,4%) handelt es sich um den zweitgrößten Bereich. Den größten Anteil daran haben die Lesungen zum Biologieunterricht (434 PL). Dahinter reihen sich die Fächer Chemie mit 364 PL und Physik mit 332 PL, das als einziges eine PL in den 1950er Jahren listet, ein. Zuletzt gehört hier auch der Astronomieunterricht dazu, der zwar seit den 1960er Jahren vorhanden, aber vergleichsweise mit durchschnittlich drei PL pro Jahr relativ selten vertreten ist. Dennoch erhielt es ab den 21. ZITPL 1984 einen eigenständigen Veranstaltungsort, und zwar die Sternwarte Bautzen (vgl. 21. Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen 1984). Betrachtet man die Entwicklung des gesamten Bereiches, sticht hervor, dass im Zeitraum von 1977 bis 1979 nicht nur das Pik im diachronen Vergleich, sondern auch bereits Werte erreicht werden, die erst Mitte der 1980er Jahre zu ermitteln sind. Während der Rückgang zwischen 1980 und 1982 noch ansatzweise durch die Umstellung nach den Standpunkten von 1981 zu erklären ist, kann der erstgenannte Zeitraum nicht begründet werden. Hier lohnt sich anscheinend eine tiefgründige Untersuchung, die z.B. die Lehrplanentwicklungen oder Themendiskussionen in den Fachzeitschriften vergleichend betrachtet.

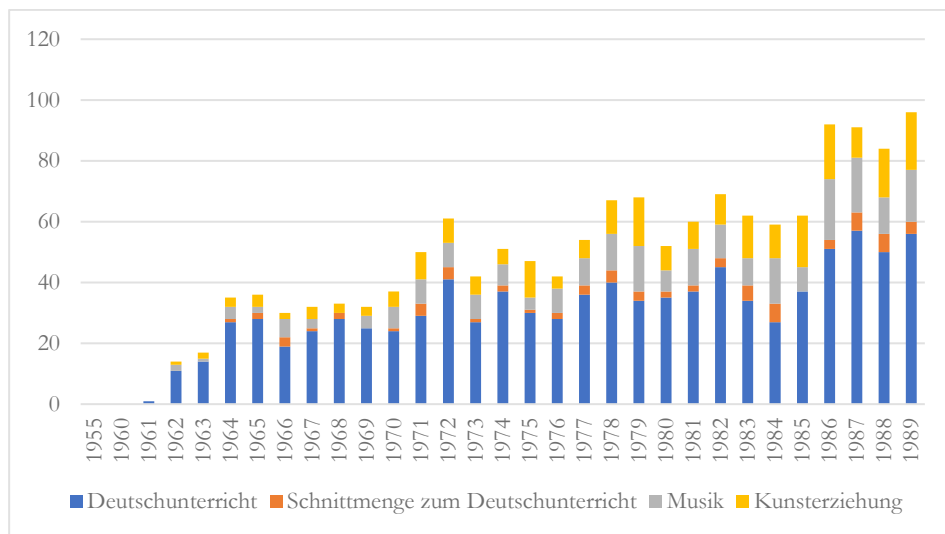
Da der gesellschaftswissenschaftliche Fach- und Sachbereich insgesamt 926 PL (9,9%) aufweist (vgl. Abbildung 34, Anhang, S. 419), belegt er den dritten Platz. Den größten Anteil hat dabei der Geschichtsunterricht mit 287 PL, gefolgt vom Geografieunterricht mit 214 PL. Die Fächer Staatsbürger-, Heimatkunde und Wehrerziehung bzw. -unterricht haben jeweils zwischen 100 und 200 PL. Letzteres erschwert die Zuordnung z.B. dadurch, dass die Abkürzung ‚ZV‘ erst einmal als ‚Zivilverteidigung‘ dekodiert werden muss oder dass ein Begriff wie Wehrerziehung in verschiedenen Fach- und Sachbereichen auftritt. Insofern gibt es hier eine Dunkelziffer, denn bei diesen Fällen wurde die Fachzuweisung zugunsten des jeweils

im Zentrum stehenden Faches gewählt. So zählt z.B. PL1949 Die Verwirklichung der sozialistischen Wehrerziehung im Staatsbürgerkundeunterricht zu letzterem Fach. In methodischer Einzelauswertung sind solche Fälle also zu sezieren. Warum für Staatsbürgerkunde im Durchschnitt nur 6 PL pro Jahr tradiert sind, kann die quantitative Analyse nicht erklären. Allerdings scheint sich hier widerzuspiegeln, dass in den Quellen häufiger die geringe Beteiligung in diesem Fach moniert wurde. Inwiefern auch die Kriterien Pädagogischer Lesungen eine Rolle spielten, müssen dies Einzeluntersuchungen in den Blick nehmen. Besonders auffällig ist für den gesamten Fach- und Sachbereich, dass bis 1975 jährlich nur ca. 17 PL gelistet sind, während ab 1976 bis 1989 durchschnittlich 46 PL vorzufinden sind. Auch hier scheint es wie im letzten Fach- und Sachbereich interessant, anhand fachlicher sowie organisatorischer Entwicklungen zu prüfen, in welcher Hinsicht der Zeitraum Ende der 1970er Jahre, insbesondere das Jahr 1976, eine Zäsur darstellte.

Grafisch bildet die Abbildung 10 das Resultat der Erschließung des nächsten Bereiches ab. Vor der Beschreibung der Abbildung ist es notwendig, erneut auf das angewandte Einteilungsprinzip zu verweisen, nach dem zum ‚Deutschunterricht‘ möglichst alle inhaltliche Schnittpunkte subsummiert werden (vgl. Kap. 4.2.1.2.2). So kommt es, dass die Fächer Deutsche Sprache und Literatur, Musik und Kunsterziehung insgesamt 1476 PL liefern und daher mit 15,7% den größten Anteil an der ermittelten Gesamtmenge stellen. Durchschnittlich gibt es jährlich 48 PL, die gelistet werden. Anders als bei den vorherigen Fach- und Sachbereichen werden hier erst Ende der 1980er Jahren Höchstwerte erreicht. Direkt nach den ersten Zentralen Tagen steigt die Anzahl der PL rasch an. Trotz des leichten Rückgangs ist bis Anfang der 1970er Jahre ein Plateau erkennbar. Wie zu Beginn der ersten Dekade steigt die Zahl ermittelter Lesungen auch 1971 und wird abermals im nächsten Jahr übertroffen. Die Anzahl von 60 PL kann erst wieder Ende der 1970er Jahre erreicht werden, fällt aber mit dem Stichjahr 1980 auf das Niveau von 1974 zurück. Das Label ‚Schnittmenge‘ fasst Lesungen zusammen, die beim ersten Durchgang, bei dem die Pädagogischen Lesungen zum Scannen durchsucht worden sind, nicht als Deutsch-Lesungen gesichert wurden.

Für die weiteren Betrachtungen werden sie (71 PL) nicht einbezogen, da sie nicht zur Einsicht vorliegen. Sollten nachfolgende Forschungen für eine Zuordnung zum Deutschunterricht sprechen, erhöht sich folglich die Gesamtmenge der Deutsch-Lesungen; dies würde die quantitative Entwicklung kaum beeinträchtigen. Sodann würde es auch die Tendenz bestärken, dass die meisten PL in diesem Bereich dem Deutschunterricht zuzuordnen sind, auf den näher im Kapitel 4.2.1.2 einzugehen ist. Dennoch fällt bei dem gesamten Säulendiagramm auf, dass ab Mitte der 1960er Jahre die höhere Anzahl des Musik- und Kunstunterrichtes die zahlenmäßigen Rückgänge der Deutsch-Lesungen abfedert, sodass die jährliche Gesamtzahl dieses Fach- und Sachbereichs trotz der genannten Ausnahmen kontinuierlich ansteigt. Denn diese Fächer unterliegen ab den 1970er Jahren geringeren Schwankungen.

Abbildung 11: Deutsche Sprache/Literatur, Musik, Kunst



In der Abbildung 35 (vgl. Anhang, S. 420) wird das Ergebnis für die ermittelten Pädagogischen Lesungen zum Fach- und Sachbereich Fremdsprachen grafisch dargestellt. Die insgesamt 519 PL entsprechen nur 5,5% des Gesamtbestandes. Enthalten sind v.a. Lesungen zum Russisch- (313 PL) und Englischunterricht (141 PL). Hier sticht besonders hervor, dass Russisch mit drei Ausnahmen (1961, 1974, 1981) jährlich mit Abstand die meisten Lesungen liefert, wobei die Höchstwerte mit über 20 PL pro Jahr in den 1980er Jahren erreicht werden. Der Englischunterricht verzeichnet eine schwankende Entwicklung. Obgleich er zu Beginn (1962) vertreten ist, taucht er erst ab 1968 wieder auf. Alternierend wechseln sich bis Mitte der 1970er Jahre starke Anstiege und auffällige Rückgänge ab. Danach bleibt die Anzahl der PL relativ konstant, steigt 1985 kurzzeitig an und kann erst ab 1987 fachinterne Höchstwerte vorweisen. Wie bei den Bereichen der Polytechnischen Bildung sowie Naturwissenschaften gibt es auch einige Lesungen, die im Titel nur die Bezeichnung ‚Fremdsprachen‘ enthalten. Inwiefern dies tatsächlich fachübergreifend ist oder doch bloß den übergeordneten Fach- und Sachbereich tituliert, muss im Einzelfall geklärt werden. Lesungen zum Fremdsprachen- und Französischunterricht stellen mit weitem Abstand zur Spitze das Mittelfeld dar. Quantitativ unterrepräsentiert sind Lesungen zum Sorbisch-, Latein- und Spanischunterricht. Dass sie überhaupt vertreten sind, zeugt von der breiten Anlage Pädagogischer Lesungen. Ihre geringe Präsenz ist vermutlich in Verbindung mit der geforderten Breitenwirkung auf Replikenebene einerseits und den übergeordneten schulpolitischen Forderungen andererseits zu sehen. Sorbisch wurde z.B. nur in zweisprachigen Gebieten der DDR, den Bezirken Cottbus und Dresden, unterrichtet. Während Französisch und Englisch den Status der zweiten Fremdsprache innehatten, waren Latein und Spanisch fakultativ (vgl. Sorbische Oberschule 1987; Fremdsprachenunterricht 1987, S. 139).

Dem Bereich Sport sind bisher 327 PL zuzuordnen (vgl. Abbildung 36, Anhang, S. 420). Darunter fallen auch alle Fälle zur Körpererziehung. Diese Lesungen wurden zunächst als einzelne Kategorien betrachtet, werden allerdings aufgrund der Angaben im Pädagogischen Wörterbuch dem Sportbereich eingegliedert (vgl. Körpererziehung 1987). Mit einem Anteil von 3,5% bilden hinsichtlich der DDR-eigenen Einteilung (vgl. Anm. 136) Sport-Lesungen den kleinsten Fach- und Sachbereich. Allerdings ist hier, dem Mathematikbereich ähnlich, auch keine Fächervielzahl subsummiert, sodass die grafische Darstellung die Entwicklung in Reinform darstellt. In dieser Relation betrachtet, erscheinen die Sport-Lesungen zahlenmäßig keineswegs als Randgestalt, überbieten sie mit 327 PL selbst Fächer wie Geschichte oder Werken, die in ihrer Sparte jeweils als Primus glänzen. Dem Säulendiagramm nach entwickelt sich das Fach Sport bis Anfang der 1970er Jahre kontinuierlich, fällt dann aber zahlenmäßig stark, lässt man 1976 aus dem Blick. Wie bei anderen Bereichen werden im Zeitraum Ende der 1970er Jahre bereits Werte erreicht, die erst im Laufe der darauffolgenden Dekade übertroffen werden. Jedoch ist dies im Sportbereich nur für das Jahr 1988 festzustellen.

Im vorletzten Bereich werden Lesungen einsortiert, die nicht mit der Systematik in der DDR kompatibel ist (vgl. Anm. 136), den fächerübergreifenden Fällen (vgl. Abbildung 35, Anhang, S. 421). Wie bereits dargelegt, soll die Bezeichnung nicht irreführen. Inwiefern es sich um fächerübergreifende PL oder nur um PL mit mehreren behandelten Fächern handelt, bleibt ein Desiderat. Die Fälle werden hier gesondert verzeichnet, weil sie das Fachprinzip aushöhlen. Methodische Kleinstarbeit ist an den Einzelfällen zu leisten, um für jede Lesung eine präzise Fachzuweisung vorzunehmen. Dies gilt z.B. auch für PL82-01-13, bei der sich bilingualer Unterricht andeutet, oder PL2461, deren Titel verschiedene Fächer listet, aber sich dem AG-Bereich zuweist. Da einerseits ein Großteil dieser PL nicht als Scan vorliegt und andererseits die Auswahl der zu untersuchenden Deutsch-Lesungen nicht auf diesen Bereich fällt, scheint es sinnvoll, diese Fälle zumindest von den Fach- und Sachbereichen auszulagern. Dies hat allerdings auch zur Folge, dass Deutsch-Lesungen nicht der Gesamtmenge des Deutschunterrichtes zugerechnet werden. Um ihre Menge zu veranschaulichen, wird deshalb zwischen fächerübergreifenden Lesungen unterschieden, die entweder den Deutschunterricht ausklammern (145 PL) oder ihn einbeziehen (88 PL). Insgesamt haben sie einen Anteil von 2,5% der Gesamtmenge. Sofern diese Kategorie ad acta gelegt und in anderen Bereichen eingegliedert wird, entsteht quantitativ kein enormer Unterschied, handelt es sich doch um durchschnittlich 7 Lesungen pro Jahr. Wie die grafische Darstellung zeigt, stechen insbesondere die Jahre 1966, 1971, 1976, 1985 und 1987 hervor. Für den Deutschunterricht sind v.a. die Spitzenwerte 1966, 1972 und 1987 interessant. Welchen Zentralen Tagen die 1966er Lesungen zuzuordnen sind (vgl. Hübner 2021, S. 40–65), bleibt zu erforschen.

Als letzter Bereich platzieren sich in Abbildung 8 (vgl. S. 211) alle diejenigen Fälle, die nicht mit dem Fachprinzip zu erfassen sind und als ‚Kein Fach‘ bezeichnet werden. An dem grafischen Verlauf fällt insbesondere auf, dass sie die quantitative Entwicklung der Gesamtmenge spiegelt (vgl. Abbildung 38, Anhang, S. 421). Verwundern kann dies nicht, da insgesamt 3.070 PL ins Gewicht fallen. Hier offenbart sich die große Schwäche des Systematisierungsversuches, denn eine Restkategorie von 32,7% ist erdrückend. Dem stellen sich zwei

Punkte entgegen. Nach einem Durchgang der gescannten und dem Projekt vorliegenden Lesungen konnten, wie oben beschrieben, einige Lesungen verschiedenen Fächern zugewiesen werden, obwohl zuvor dem Titel nach keine Einteilung möglich war. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass es keine Restkategorie im eigentlichen Sinne ist. Schließlich muss eine Zuordnung dieser PL noch händisch erfolgen. Zweitens kann konstatiert werden, dass derzeit, nur auf Grundlage der Gesamtliste, andere Einteilungsprinzipien keine Vorteile bringen, weil die Titel zu unspezifisch sind oder, geben sie z.B. eine Institution o.Ä. preis, die Menge zu gering wäre, als sie eine Kategorie bildeten. Folglich bliebe auch dabei das Problem bestehen, die Lesungen einzeln einer Analyse unterziehen zu müssen. Versuchsweise wurden in SPSS alle Fälle ‚Kein Fach‘ nach oben sortiert und die ersten fünfhundert Fälle unabhängig vom Fachprinzip durchgesehen. Induktiv können diese Fälle dadurch näher beschrieben werden, wie Tabelle 72 (vgl. Anhang, S. 414) zeigt. Das Ergebnis spricht dafür, dass der neunte Bereich nicht als Rest anzusehen ist, sondern genauere Beschreibungen verschiedener Themen- sowie Sachbereiche und unterschiedlicher Aufgabenfeldern sowie Erziehungs- und Bildungsbereichen möglich ist. Jedoch kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie viele Lesungen sich darunter befinden, die sich neben ihrer im Titel genannten Schwerpunktlegung einem Fach zuordnen lassen. Zugleich kann Tabelle 72 entnommen werden, dass einerseits die Kategorien weiter zu verdichten sind, andererseits sich die Überlegung, weitere Forschungen nur in Verbindung mit der Einzelanalyse vorzunehmen, bestätigt. Denn es fällt auf, dass Begriffe wie Brigaden(-tätigkeit), Theorie und Praxis, Weiterbildung, Kollegenarbeit etc. eine nähere Beschreibung darstellen, aber keine weitere Spezifikation aufweisen. An zwei Beispielen sei dies exemplifiziert. ‚Leitungstätigkeit‘ subsumiert z.B. alle Tätigkeiten von Direktor*innen bzw. ihren Stellvertreter*innen, Inspektor*innen, Fachberater*innen, Pionierleiter*innen, Leiter*innen von Kindergärten. Diese Tätigkeiten setzen verschiedene Schwerpunkte, indem die Autor*innen sich der Institution Schule, der Mikroebene Unterricht oder fakultativer Unterricht, dem außerschulischen Bereich, allgemein der Persönlichkeitsbildung widmen. Zugleich können weitere Deskriptionen entnommen werden, z.B. Verbesserung der Qualität und Effektivität des Unterrichts oder der Arbeit im Hort etc., der Elternarbeit, der Zusammenarbeit mit den Betrieben. Als nächstes fallen Titel auf, die sich zudem auf die Arbeit im Fachzirkel, d.h. einem Lehrer*innenkollektiv einer Schule, oder der Fachkommission, d.h. einem Kollektiv auf Ebene der PKK, beziehen oder gar das Verfassen Pädagogischer Lesungen thematisieren. Desgleichen wird es notwendig sein, diese Kein-Fach-Lesungen mit allen denjenigen zu verbinden, die durch das Fachprinzip im weiteren Sinne nicht dieser Kategorie zugeordnet werden.

Als ein besonders interessantes Nebenprodukt dieser kleinen Stichprobe von ca. 16% der Kategorie ‚Kein Fach‘, die sich aufgrund der gewählten Anzahl sowie Sortierung nur auf PL der 1960er Jahre beschränkt, ist folglich ein weiterer Einblick in die Vielfältigkeit des Phänomens Pädagogischer Lesungen. Da sich bestimmte Lesungen speziell den Themen der staatsbürgerlichen Erziehung, der Weiterbildung, der Qualitätsentwicklung oder der Lehrerbildung zuwenden, drängt sich die Frage auf, weshalb sie nicht zum Gegenstand der Analyse gewählt werden, obgleich das gesamte Kapitel 1 entsprechende Vorarbeit leistet. Der Schwerpunkt dieses Projektteils liegt aber auf der Untersuchung des Deutschunterrichts in

der DDR. Somit standen von Beginn an lediglich die Lesungen zum Deutschunterricht im Vordergrund. Kapitel 1 sollte demnach die Analyse dieser PL vorbereiten, auch wenn sich im Nachhinein herausstellt, dass v.a. ein Korpus, aus Lesungen zur Qualitätssicherung o.Ä. bestehend, adäquat für die Forschungsfrage wäre. Inwiefern die Pädagogischen Lesungen auf die Forschungsfrage antworten, muss nichtsdestotrotz im Einzelnen geklärt werden. Es soll daher am Korpus der Deutsch-PL festgehalten und untersucht werden, wie sie sich im Spannungsfeld verorten.

4.2.1.2 Pädagogische Lesungen für den Deutschunterricht

4.2.1.2.1 Vorbemerkungen: Aufbau der Lesungen und quantitative Erhebung

Dem THEORIA-Projekt *Zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität* liegt eine Vielzahl gescannter Pädagogischer Lesungen vor. Alle Lesungen, die nach dem Fachprinzip dem Deutschunterricht zuzuordnen und vorhanden sind, werden einzeln betrachtet, um induktiv eine innere (Fach-)Systematik zu erschließen.¹³⁷ Dazu setzt die Analyse in einem ersten Schritt bei den Deckblättern und Gliederungen an, um erstens herauszufinden, welche Lesungen nicht nur dem Titel nach zum Deutschunterricht gehören, und um zweitens die o.g. anderen Sortierungsvarianten anhand eines Faches versuchsweise vorzunehmen. In Zweifelsfällen gilt es, die gesamte Lesung zu betrachten. Nachfolgend werden zunächst die quantitativen Ergebnisse präsentiert. Ziel ist es, die vorhandenen Pädagogischen Lesungen zum Deutschunterricht im Gesamtbestand zu verorten und transparent werden zu lassen, aus welchem Korpus die inhaltliche Analyse der Lesungen zum Literaturunterricht (vgl. Kap. 4.2.2) ausgewählt wird.

Die folgenden statistischen Daten basieren also auf der Erschließung feststellbarer Informationen auf den ersten Seiten vor dem eigentlichen Text. Begründen lässt sich dieses Vorgehen dadurch, dass Pädagogische Lesungen insgesamt einen formalen Aufbau erkennen lassen: Einem Deckblatt folgt eine Gliederung, eventuell schließen sich danach Vorbemerkungen oder eine sog. Annotation an. Allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass es eine Eigenart dieses Quellenformates ist, innerhalb der dreißig Jahre sich auch in dieser Hinsicht zu entwickeln. So haben die meisten Lesungen ein Deckblatt, aber bis Ende der 1970er Jahre war dessen Aufbau keineswegs ‚genormt‘. Es gibt Lesungen, in denen nicht einmal der/die Verfasser*in genannt werden; bisweilen sind handschriftliche Vermerke vorhanden. Von diesen eher seltenen Fällen abgesehen, steht zumeist ein Name notiert. Dasselbe gilt für den Titel. Anders sieht es aus bei der Preisgabe weiterer Informationen, wie z.B. der Dienststelle, der Fächer/-kombination bei Lehrer*innen oder der Unterstützung durch Berater*innen. Mitunter fehlen sogar die Jahresangaben, weshalb sie entweder der Gesamtliste zu

¹³⁷ Die einfachste und vermutlich auch detaillierteste Erschließung erfolgte in der DDR durch die Erfasserkarteien (vgl. BArch, DR/2/26457, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Joachim Raasch 25.03.1968, S. 2.) Sie werden innerhalb der betrachteten Lesungen selten tradiert. Hierzu besteht also ein Desiderat, das noch so manche Überraschung birgt. Denn sollten diese Quellen, woher auch immer, aus den Beständen der PKK und BUW entdeckt werden, kann u.a. der Umfang des Gesamtbestandes aller Lesungen erforscht bzw. die Schätzungen gestützt oder präzisiert werden.

entnehmen sind oder, sofern ihr diesbezüglich nicht ‚vertraut‘ wird, die Annäherung über den Terminus post quem zu erfolgen hat, indem die Vorbemerkungen einiger Lesungen oder die Literaturverzeichnisse herangezogen werden. Erstere erläutern z.B., wann die Arbeiten für einer Lesung aufgenommen wurden. Letztere liefern die ‚aktuelle‘ Literatur, wobei dies voraussetzt, dass an Lesungen dieser Anspruch gestellt und dessen Einhaltung eingefordert wurde. Mal präsentiert sich – ebenso zutreffend für Kollektivarbeiten – ein umfassenderes Bild zur/m Autor*in mit detaillierten Angaben, mit deren Hilfe Wohlerts Erhebung in Ansätzen fortgeführt werden kann: So werden je nach Lesung die Unterrichtsfächer, der Titel (OL, OStR, StR) und/oder akademischen Grad (Prof., Dr., Diplom), die berufliche Ausbildung (Kindergärtnerin, Unterstufenlehrer*in, Lehrer), die Tätigkeit bzw. Dienststellung (Erzieherin, Lehrer, Direktor, Stellv., Mitarbeiter, Referent, Inspektor) und berufsbezogene Funktionen (Fachberater, Leiter, Fachzirkel/-kommission, Schulleitungsmitglied) genannt (vgl. Wohlert 1972b, S. 41–46). Wohlerts Kategorien werden nicht im Vorfeld übernommen, ohne das Korpus zu prüfen. Denn er erhob seine Daten mithilfe der Fragebögen und stand in Kontakt mit Autor*innen. Folglich eröffnet sich die Frage, ob sich auch dieselben Angaben erheben lassen. Daher scheint es zweckmäßig, sie induktiv zu erschließen. Nach einer entsprechenden Prüfung kann konstatiert werden, dass Wohlerts Einteilung übernommen werden kann, wie Tabelle 6 (vgl. S. 228) erkennen lässt. Innerhalb des Textverlaufes können bei einer Pädagogischen Lesung sodann noch Aussagen über das Dienstalter (z.B. PL84-09-19, S. 2: zwanzigjährige Tätigkeit; PL85-03-07; PL2371, S. 3: erstes Dienstjahr) auftauchen, doch ist dies stark zufallsabhängig und nach bisherigem Stand eher selten. Ebenso selten, aber vorzufinden sind auch Angaben darüber, wann die Lesungen verteidigt (PL1021a, PL1231, PL1493, PL2930a, PL3475a, PL792b) wurden oder wer als Gutachter*in (PL866, PL1740, PL2167, PL3025, PL4045, PL4237, PL87-13-01) fungierte oder wer Gutachter*in und Berater*in (PL81-034, PL4401a) zugleich war. Ebenso gibt es den Fall (PL0406a), bei dem das Gutachten mit einem Brief oder zudem noch die Erfasserkartei (PL84-05-13) überliefert wird. Diese Hinweise müssen allerdings nicht auf dem Deckblatt verzeichnet (z.B. PL4720b, Bl. 1; PL2167, letztes Blatt) sein, sodass hier auch keine Vollständigkeit suggeriert werden soll. Sie systematisch zu erfassen, kann die Durchsicht der Deckblätter und Gliederung nicht leisten, auch wenn im Zweifelsfall die Vorbemerkungen und das Ende der Lesungen untersucht werden. So fallen alle Fälle aus dem Raster, die solche Angaben anderweitig tätigen (PL86-12-01d, Nennung der beratenden Fachberaterin auf dem letzten Blatt). Sie zu erfassen, bedarf eines gemeinsamen Vorgehens, durch das die erschlossenen Informationen aller durchgelesenen PL möglichst zentral erfasst werden. Dafür böte sich z.B. eine online zugängliche Datenbank an.

Nach der quantitativen Erschließung ist, wie auch insbesondere die genannten Ausnahmefälle bezeugen, eine Tendenz zu konstatieren: Obwohl die Deckblätter Pädagogischer Lesungen in den 1970er Jahren äußerst heterogen sind, liegt ihre Besonderheit gerade darin, dass sie im Vergleich zur darauffolgenden Dekade detaillierter sind. Paradoxerweise besteht aufgrund der fehlenden Standardisierung für viele Lesungen erst die Chance, Hintergrundinformationen zusammenzutragen. In den 1980er Jahren führten anscheinend die o.g. *Standpunkte* von 1981 zu einer gewissen Normierung, sodass die Deckblätter größtenteils ein

einheitliches Erscheinungsbild bzw. fast denselben Aufbau aufweisen. So vollzog sich nicht nur, vom Numerus currens abkommend, die Vergabe der Signaturen systematisch (vgl. BArch, DR/2/251044, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation Mai 1988, S. 7 (zum Schema des Deckblattes), S. 8 (zur Registernummer), S. 10 (zur Angabe der Ausleihstandorte), S. 11 (zum Literaturverzeichnis)), sondern in gleicher Weise die Angabe der Autor*innen, Schulart, des Herkunftsortes, der Seiten- und Anlagenzahl. Seit dieser Umstellung können die Erscheinungsjahre bereits anhand des ersten Teils der Signatur abgelesen werden. In der Gesamtschau tradieren die Pädagogischen Lesungen idealiter folgende Daten: Name der Autor*innen, Funktion/en, Einrichtung, Herkunftsort und Berater*in. Auf Grundlage der Titel und Gliederungen können für den schulischen Bereich zudem auch häufig die Klassenstufen, fakultativen Kurse und Arbeitsgemeinschaften erschlossen werden. Um die Provenienz der Lesungen zu überblicken, ist es Ziel, zugleich die Nennung von Kreis und/oder Bezirk zu erfassen. Sofern sie genannt werden, erfolgt dies auf den Deckblättern zusammen mit dem Hinweis, in welchem PKK bzw. BUW die Lesung vorlag. Fehlen diese Daten, werden sie mithilfe des Ortsnamens nachträglich erschlossen. Diejenigen Lesungen, die auf den Deckblättern auf ihre Verteidigung und ihre Gutachter*innen hinweisen und erkannt wurden, sind unterrepräsentiert. Daher klammert die quantitative Betrachtung sie aus.

Mit Blick auf die Kapitel 3.1.3 und 3.2.4 dient die statistische Erhebung dazu, das Quellenmaterial in seiner Einzigartigkeit zu erfassen und möglichst statistische Argumente zu generieren, die bei der Beantwortung der in den Kapiteln formulierten Fragen aufschlussreich sind. In Verbindung mit den vorhergehenden Untersuchungsergebnissen aus Kapitel 4 können die ausgewählten Deutsch-Lesungen präziser bestimmt werden. Das nachfolgende Kapitel bildet folglich eine Grundlage.

4.2.1.2.2 Quantitative Beschreibung der Deutsch-Lesungen

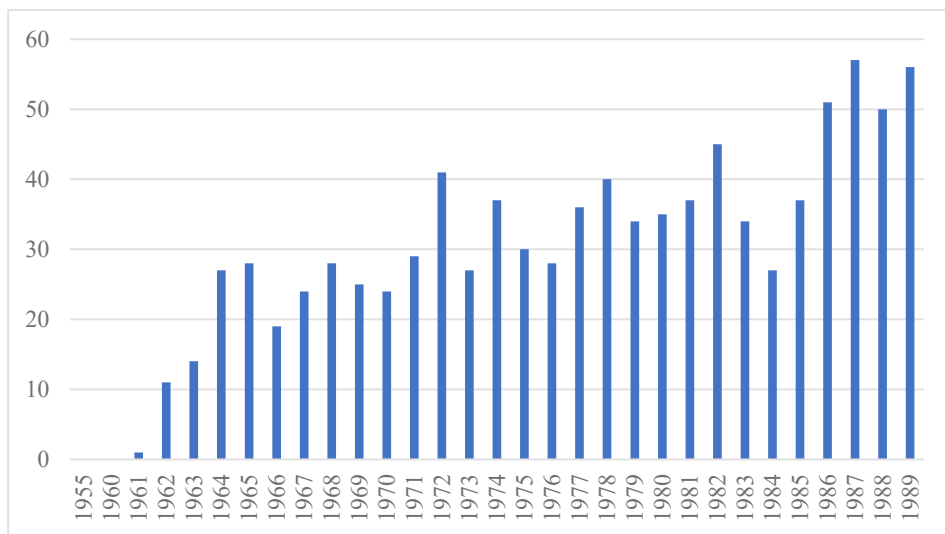
4.2.1.2.2.1 Beschreibung der Gesamtverteilung

Von den 9.384 ermittelten PL der Gesamtliste entfallen entsprechend der Sortiervariante 932 Fälle auf Lesungen des Deutschunterrichts. Bevor eine Ausdifferenzierung vorgenommen wird, soll ein quantitativer Überblick zu diesem Gesamtkorpus¹³⁸ gegeben werden. Wie bei dem Gesamtbestand ermittelter Fälle (vgl. Abbildung 10, S. 212) kann die Anzahl der Deutsch-Lesungen und ihr diachroner Entwicklungsverlauf grafisch dargestellt und werden.

Im Vergleich zu dem entsprechenden Fach- und Sachbereich (vgl. Abbildung 10, S. 214) fällt bei den Deutsch-Lesungen vor allem auf, dass sich die quantitative Entwicklung fast gleicht.

¹³⁸ Um nicht mit Bezeichnungen wie ‚Gesamtliste‘, ‚Gesamtbestand‘ o.Ä. irrezuleiten, werden alle Deutschlesungen, die in der Gesamtliste ermittelt wurden, als Gesamtkorpus bezeichnet. Ab Kapitel 4.2.2 werden dann alle ausgewählten Deutschlesungen als (Teil-)Korpus betrachtet.

Abbildung 12: Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht (Erscheinungsjahr, n=932)



Große Unterschiede sind für die Jahre 1966, 1973, 1975, 1979, 1983, 1986 und 1989 feststellbar, wobei insbesondere Mitte der 1980er Jahre ein vergleichsweise besonders starker Abfall sowie rasanter Anstieg zu konstatieren ist. Die Abbildung 12 einzeln betrachtend, lässt sich die wellenförmige Entwicklung aller ermittelten Lesungen (vgl. Abbildung 10, S. 212) nicht in derselben Weise erkennen. Dies liegt zum einen an den häufigen punktuellen Sprüngen sowie Rückgängen, zum anderen an dem Maßstab (vgl. Abbildung 38, Anhang, S. 421). Besonders stechen die Zuwächse 1964, 1972, 1974, 1977, 1982 und 1985f., 1987 hervor; ebenso sind die Rückgänge 1966, 1969, 1973, 1975, 1979, 1983f. und 1988 auffällig. Darauf bezogen, obliegt es künftigen Forschungen zu untersuchen, inwieweit sich bei diesen Verläufen die Lehrplanentwicklungen widerspiegeln. So konstatiert Bütow z.B. für die Zeiträume 1964/71 und 1983/86 Lehrplanenerungen (vgl. Bütow 2007, S. 76–77). Da zu diesen Zeitpunkten auch die Anzahl der Deutsch-PL ansteigt und zumeist im Folgejahr noch übertroffen wird, lohnt es sich anscheinend, die nächsten Untersuchungen dort anzusetzen. Hier wird die Frage bei der Korpusanalyse aufgegriffen, sofern die Daten es zulassen.

Die genannte Anzahl (n= 932) beschreibt lediglich diejenigen Deutsch-Lesungen, die weder als fächerübergreifende oder Schnittmenge betrachtet werden. Daraus soll zunächst ersichtlich werden, wie viele Lesungen sich qua Fachprinzip i.w.S. dem Deutschunterricht zuordnen lassen. Fächerübergreifende Fälle beziehen sich ebenso auf dieses Fach, könnten aber zum Teil gleichzeitig anderen Fächern zugeordnet werden. Wo die Trennlinie zu ziehen ist, wird hier nicht angestrebt zu betrachten. Als Schnittmenge bezeichnete Fälle entbehren der Prüfung, weil sie nicht vorliegen. Diese 71 Fälle sind vor dem Scandurchgang nicht als Deutsch-Lesungen eingeordnet oder währenddessen nicht erfasst worden. Einerseits zeigte sich erst im Laufe des Forschungsprozesses, dass solche Lesungen unter dem Fachprinzip zum

Deutschunterricht zählen könnten, daher die Bezeichnung Schnittmenge; andererseits wurden sie bei dem ersten Durchgang der Originalliste mit ca. 9.500 Fällen übersehen. Fügt man die in Abbildung 12 (vgl. S. 221) ausgeschlossenen zur Zahl der als Deutsch-Lesungen zu bezeichnenden Fälle hinzu, erhält man als Ergebnis Abbildung 13 (vgl. S. 222). Insgesamt ist nach dem Fachprinzip im weiteren Sinne dann von einem Gesamtkorpus mit 1091 Pädagogischen Lesungen zum Deutschunterricht auszugehen. Prozentual haben die zugeordneten Fälle 85,4% von der Gesamtmenge, 8,1% steuern die fächerübergreifenden Fälle bei und 6,5% entfallen auf die als Schnittmenge bezeichneten Lesungen. Mithilfe der Abbildung 12 werden demnach fast 93% des Gesamtkorpus grafisch erfasst.

Seit 1961 werden Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht eingereicht, d.h., ab diesem Zeitpunkt stehen sie als zentral erfasste in der Gesamtliste notiert. Ab dem darauffolgenden Jahr gibt es zudem noch Fälle, in denen nicht nur Themen des Deutschunterrichts genannt, sondern auch Bezüge zu anderen Fächern hergestellt werden. Mit Ausnahme von 1983 entstehen so im Durchschnitt ca. drei Lesungen pro Jahr. Während die Lesungen mit einer (möglichen) Schnittmenge bereits vor dem Scandurchgang nicht erfasst wurden, liegen die erfassten fächerübergreifenden Deutsch-Lesungen gesammelt vor.

Insgesamt kann von allen dem Fach Deutsch zugeordneten Lesungen (1091 PL, vgl. Abbildung 13) auf 1020 PL zugegriffen werden. Bevor weitere Untersuchungsschritte vorgenommen werden, besteht aufgrund der fehlenden Fälle die Notwendigkeit, ihr Verhältnis quantitativ zu klären.

Abbildung 13: Gesamtmenge der Deutsch-PL ($n = 1091$)

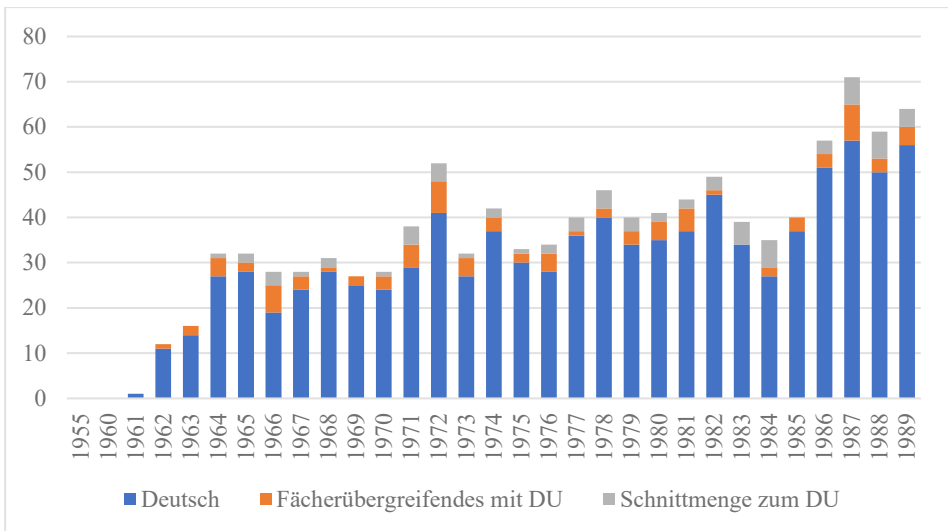
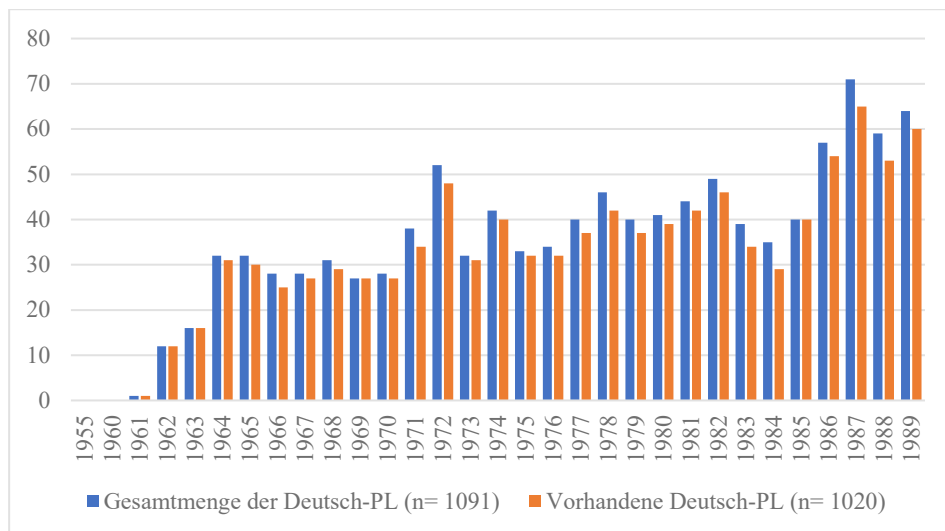


Abbildung 14: Bestandsaufnahme der ermittelten und der untersuchten Deutsch-PL



Die Abbildung 14 bildet zunächst die Verteilung der Erscheinungsjahre der gescannten Lesungen ab. Sie stellt zudem die quantitative Verteilung aller der als Deutsch-Lesungen ermittelten Fälle denjenigen gegenüber, die als Scan vorliegen und nachfolgend der Untersuchung zugrunde gelegt werden sollen.

Vergleicht man die beiden Trendlinien der Abbildung 14 miteinander, können annähernd parallele Verläufe festgestellt werden. Folglich entwickelt sich die Anzahl der Lesungen jährlich fast identisch. Diese Diagnose täuscht freilich nicht darüber hinweg, dass es sich um gleitende Mittelwerte handelt und auch ein extremer Unterschied von bis zu sechs Lesungen pro Jahr (1987f.) festzustellen ist. Da ca. 7% der Lesungen noch nicht als Scan vorliegen und nicht untersucht werden, wird auf Grundlage der Gesamtliste eine Zufallsstichprobe in SPSS erhoben, um Verzerrungen im diachronen Verlauf auszuschließen. Sie beläuft sich auf ca. 93% der als Deutsch-Lesungen ermittelten Fälle. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, kommen sich die Anzahl der von SPSS zufällig bestimmten Fälle und die Anzahl der als Scan vorhandenen Lesungen zum Deutschunterricht deutliche nahe:

Tabelle 3: Datengrundlage zum Vergleich

	Anzahl	Prozentualer Anteil (n= 1091)
Stichprobe	1018	93,31%
Vorhandene Deutsch-PL	1020	93,49%

Nachdem die Häufigkeiten anteilmäßig einander angeglichen worden sind, können ihre diachronen Entwicklungen einem Vergleich unterzogen werden. Das Ergebnis ist der Abbildung 38 (vgl. Anhang, S. 423) zu entnehmen. Aufgrund der per Zufall generierten Fälle weist die Stichprobe jährlich unterschiedliche Häufigkeiten auf. Dennoch sind auch punktuell exakt gleich viele Fälle von SPSS bestimmt worden. Die Trendlinien beider Grafen verlaufen nahe beieinander, teils parallel, Anfang der 1980er Jahre fast identisch. Als wichtigstes Ergebnis ist festzustellen, dass die vorhandenen Deutsch-PL diachron gleichmäßig verteilt sind und nicht nur mit der vorhandenen Gesamtanzahl, sondern auch mit jedem Jahrgang weitergearbeitet werden kann. Demnach können sich die nachfolgenden Ergebnisse auf 1020 PL, d.h. ca. 93,5% der dem Deutschunterricht zugeordneten Fälle, beziehen, ohne dass diachrone Verzerrungen anzunehmen sind.

4.2.1.2.2 Äußere Beschreibung: Autor*innen, Bezirke und Berater*innen

Verschiedene Sortierungsvarianten wurden in Kapitel 4.2.1.1 diskutiert. Während sie dort für die Beschreibung aller ermittelten Pädagogischen Lesungen keine Option darstellten, können die vorhandenen Lesungen zum Deutschunterricht unter den Gesichtspunkten analysiert werden, wie sie in Kapitel 4.2.1.1 beschrieben sind.

Nachfolgend sollen die Deutsch-Lesungen näher bestimmt werden. Es ist der Versuch damit verbunden, die begonnene Quellenkritik der vorhergehenden Kapitel fortzuführen und die Lesungen, insbesondere ihre Urheber*innen, genauer zu beschreiben. Natürlich kann dadurch schon aufgrund der riesigen Zahl der Einzelquellen nicht jede/n Autor*in einzeln berufs-/ biografisch in den Blick genommen werden. Dies erscheint auch wenig zielführend, um den Gesamtbestand zu erfassen. Stattdessen werden die Autor*innen als Gruppe betrachtet, denen die Gemeinsamkeit zu eigen ist, mit ihren Niederschriften zum Phänomen Pädagogische Lesungen mindestens einen Beitrag geleistet zu haben. Ihre Heterogenität zu erfassen, erweist sich als ein erster Schritt, dem Einzelanalysen folgen könnten. Im Fokus stehen nun hauptsächlich die Deckblätter der Lesungen, welche idealerweise über ihre Verfasser*innen, den Herkunftsort, die Einrichtung und über etwaige Berater*innen Auskünfte erteilen (vgl. Kap. 4.2.1.1). Demnach werden die Lesungen, dem Vorgehen einer äußeren Quellenkritik ähnlich – nicht folgend, denn z.B. die Intentionen können mit den erhobenen Daten nicht untersucht werden –, ‚von außen‘ betrachtet und diese Angaben einzeln erhoben, aber als Gesamtheit beschrieben.

Entsprechend der Eigenart Pädagogischer Lesungen verfassten entweder einzelne Autor*innen oder Kollektive diese Niederschriften, wobei gerade die kollektive Erarbeitung bevorzugt werden sollte. Im Einzelnen betrachtet, ist allerdings eine diametrale Verteilung zu konstatieren: Denn von den 1020 Lesungen zum Deutschunterricht sind, von 15 nicht erschließbaren Fällen abgesehen, nur 190 Autorenkollektive (19%) zu verzeichnen.¹³⁹ Ohne an dieser

¹³⁹ Beide Kategorien wurden einzeln erhoben. Daher gibt es zwei Tabellen, die fehlende Werte enthalten. Bei den Autorenkollektiven erhielten nur Lesungen mit mind. zwei Autor*innen das Label ‚ja‘. Nicht erschließbar sind Fälle, deren Deckblatt fehlten oder tatsächlich keine Autor*innen genannt wurden. In der Tabelle zu den Autor*innen werden fehlende Fälle im System angezeigt. Sie fehlen nur scheinbar, denn es handelt sich um die

Stelle – denn hierzu bedarf es weiterer Untersuchungen – die von den Autor*innen notierten personenbezogenen Informationen u.Ä. aufzulisten, sei darauf hingewiesen, dass sich eine Vielzahl an Funktionen innerhalb des Bildungswesens genannt werden weshalb zwei Besonderheiten zu konstatieren sind:

Erstens zeigt sich auch bei den Kollektiven, dass für das Verfassen Pädagogischer Lesungen per definitionem kein Bereich der Erziehung und Bildung ausgeschlossen und diese Möglichkeit von Kollektiven genutzt wurde, die dem Vorschul-, Schul- und außerschulischem Bereich angehörten. Obwohl in dieser Stichprobe die Anzahl der im Schulbereich tätigen Personen zu dominieren scheint, kann für die schwerpunktmäßige Verteilung keine feste Aussage zur Gesamtheit der Kollektivarbeiten zum Deutschunterricht getroffen werden. Allerdings fällt zweitens bereits trotzdem die hohe Anzahl der Fachberater*innen auf. Sie ist insbesondere im Zusammenhang mit den Fachkommissionen zu sehen, denn Fachberater*innen standen diesen Kollektiven vor:

„Fachkommission – bei einem Pädagogischen Kreiskabinetts für Unterricht und Weiterbildung für jedes Unterrichtsfach bestehendes Kollektiv der erfahrensten und erfolgreichsten Lehrer eines Faches unter dem Vorsitz des jeweiligen Fachberaters des Kreises. Die F.en beraten Ergebnisse, Erfahrungen und Probleme der Unterrichtsgestaltung und der Weiterbildung, organisieren den Erfahrungsaustausch der Kollegen zu fachlichen und methodischen Fragen und sind bemüht, auf vielfältige Weise allen Lehrern ihres Faches in theoretischer und praktischer Hinsicht zu helfen. Die F.en geben Hinweise und Empfehlungen für die inhaltliche Gestaltung der Arbeit der Fachzirkel an den Schulen, für die inhaltliche Akzentuierung von Veranstaltungen der Kursweiterbildung bzw. für die Behandlung bestimmter Themen in Veranstaltungen des Pädagogischen Kreiskabinetts. [...]“ (Fachkommission 1987, S. 124)

Insgesamt haben Fachberater*innen also in dieser einfachen Erhebung einen Anteil von ca. 27%. Mit Blick auf die Fachkommissionen deutet sich an, dass mehr als ein Drittel der PL, d.h. fast 40% der in Kollektivarbeit verfassten Lesungen, auf Kreisebene erarbeitet wurden, und das von den *erfahrensten und erfolgreichsten Lehrer*innen*. Wie sie als solche bestimmt und woran sie genau gemessen wurden, kann hier nicht untersucht werden. Aber der intendierte Wirkungsradius lässt sich erahnen. Es ist offensichtlich, dass hier Forschungen ansetzen können.

Neben den Kollektiven haben vor allem einzelne Autor*innen Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht geschrieben. Auf alle vorhandenen Deutsch-Lesungen bezogen, ist folgende Verteilung nach den Geschlechtern feststellbar:

Autorenkollektive. Dass zudem fünf weitere Fälle als nicht erschließbar gekennzeichnet sind, liegt an dem Umstand, dass die Vornamen der einzelnen Autor*innen nicht ausgeschrieben wird.

Tabelle 4: Geschlechterverteilung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	nicht erschließbar	10	1,0	1,2
	m	311	30,5	37,5
	w	509	49,9	61,3
	Gesamt	830	81,4	100,0
Fehlend	System (d.h. Kollektivarbeit)	190	18,6	
Gesamt		1020	100,0	

Während ein geringerer Teil der zentral anerkannten Lesungen in Gemeinschaftsarbeit entstanden, stammen circa 80% der Fälle von einzelnen Autor*innen, wie Tabelle 4 und Tabelle 5 (vgl. S. 226) zeigen. Davon entstammen 61% der PL von Autor*innen, ca. 38% von Autoren. Bei einer geringen Anzahl der Lesungen ist der Vorname nicht genannt, weshalb sie an dieser Stelle als nicht erschließbare unberücksichtigt bleiben. An dem Verhältnis von 1,6:1 ändern sie jedoch nichts. Interessant daran sind allerdings nicht die Häufigkeiten allein, sondern ihre Verteilung im Laufe der Jahre. Um dies zu untersuchen, werden für beide Geschlechter die kumulativen Prozente zu ihrer jeweiligen Gesamtzahl berechnet (vgl. Tabelle 5). Sie manifestieren kurzerhand, in welchen Dekaden mehr oder weniger Autor*innen Deutsch-Lesungen verfassten.

Tabelle 5: Autor*innen und Autoren (Erscheinungsjahr)

	Nicht erschließbar	w	m	Gesamt p.a.	Kumulierte Prozente	Kumulierte Prozente (w)	Kumulierte Prozente (m)
1961	0	0	1	1	0,12	0,00	0,32
1962	1	3	8	12	1,57	0,59	2,89
1963	0	5	8	13	3,13	1,57	5,47
1964	1	7	18	26	6,27	2,95	11,25
1965	1	11	18	30	9,88	5,11	17,04
1966	0	11	12	23	12,65	7,27	20,90
1967	2	7	12	21	15,18	8,64	24,76
1968	1	12	15	28	18,55	11,00	29,58
1969	0	8	15	23	21,33	12,57	34,41
1970	0	9	11	20	23,73	14,34	37,94
1971	1	14	10	25	26,75	17,09	41,16
1972	1	13	20	34	30,84	19,65	47,59
1973	0	13	10	23	33,61	22,20	50,80
1974	0	17	18	35	37,83	25,54	56,59

1975	0	13	10	23	40,60	28,09	59,81
1976	0	19	5	24	43,49	31,83	61,41
1977	0	20	6	26	46,63	35,76	63,34
1978	0	22	8	30	50,24	40,08	65,92
1979	0	15	13	28	53,61	43,03	70,10
1980	0	21	10	31	57,35	47,15	73,31
1981	1	26	8	35	61,57	52,26	75,88
1982	0	28	7	35	65,78	57,76	78,14
1983	0	14	9	23	68,55	60,51	81,03
1984	0	19	5	24	71,45	64,24	82,64
1985	0	24	12	36	75,78	68,96	86,50
1986	1	37	8	46	81,33	76,23	89,07
1987	0	39	12	51	87,47	83,89	92,93
1988	0	41	8	49	93,37	91,94	95,50
1989	0	41	14	55	100,00	100,00	100,00
Gesamt	10	509	311	830			

Es zeigt sich, dass bis Anfang der 1970er Jahre bereits 50% aller Autoren vorkommen. Diese Quote erreichen die Autor*innen erst Ende derselben Dekade. Obwohl in jedem Jahr Autor*innen wie Autoren Lesungen schrieben, ändert sich in 1980er Jahren das Verhältnis immens, dergestalt, dass sich ungleich große Mittwerte (w 29 PL: m ca. 9 PL) gegenüberstehen. Folglich wurden in dieser Zeit pro Jahr durchschnittlich dreimal mehr Lesungen von Autor*innen zentral anerkannt, während es in den 1960er Jahren noch anders aussah (w 6 PL: m 11 PL). Diese Entwicklung entsteht bereits Mitte der 1970er Jahre, denn im Verlauf dieser Dekade werden im Durchschnitt ca. 7 PL von Autor*innen und 12 PL von Autoren jährlich zentral popularisiert. Ursachen oder Qualitätsunterschiede können anhand dieser Zahlen natürlich keine abgelesen werden. Das Datenmaterial kann lediglich danach befragt werden, 1) welche Funktionen die Autor*innen hatten und 2) ob sie Unterstützung durch Berater*innen erhielten. Aber wie in puncto Unterrichtsqualität eine erreichte Qualifikation o.ä. keine präjudizierenden Merkmale darstellen, müssen die Funktionen und die Zuhilfenahme einer/s Berater*in nicht zwingend bedeutend sein. Beides kann höchstens Indizien dafür liefern, dass das schriftliche Endprodukt einer gewissen Qualität entsprach. Zumindest muss zuerst untersucht werden, welche Auffälligkeiten in dieser Hinsicht zu konstatieren sind. Späterhin besteht z.B. die Möglichkeit, illustre Fälle miteinander zu vergleichen und die Frage der Qualität erneut zu stellen, indem 1) die ‚Funktionen‘ der Autor*innen und 2) die Berater*innen näher beleuchtet werden:

1) Hinsichtlich der Funktionen präsentiert sich eine detailliertere Aufschlüsselung als bei den Kollektiven (vgl. Tabelle 6, S. 228). Wie in den Vorbemerkungen erklärt (vgl. Kap. 4.2.1.2.1), wurden auch die Funktionen induktiv erschlossen. Als erstes stand im Vordergrund, einen

Überblick darüber zu erhalten, was überhaupt genannt wird. Daher fasst die Kategorie ‚Funktionen‘ alle die den Quellen entnehmbaren, auf die/den Autor*in bezogenen Angaben zusammen. Es entstand jedoch rasch das Problem, dass die Zuweisung nicht möglich wurde, weil viele Deckblätter mehrere ‚Funktionen‘ nannten. Möglich waren zwei Wege: entweder alle Mehrfachnennungen ausschließen oder anhand einer ‚Funktion‘ überhaupt markieren, dass es ‚Funktionen‘ gibt. Um der Intention willen fiel die Entscheidung auf Letzteres. Daher wurde festgelegt, bei Mehrfachnennungen die Dienststellung sowie die berufliche Ausbildung zu bevorzugen. Folgende ‚Funktionen‘ i.w.S. konnten als Zwischenergebnis ermittelt werden:

Tabelle 6: Autor*innen und Funktionen

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	425	51,2
Fachberater	76	9,2
Oberlehrer, Dr.	3	0,4
Dipl.-Fachlehrer u Fachzirkelleiter	1	0,1
Stellv. Direktor	13	1,6
Leiter der AG	1	0,1
Studienrat	1	0,1
Päd. Mitarbeiter Station Junge Naturforscher und Techniker	2	0,2
Oberstudienrat	3	0,4
Direktor	27	3,3
Vorsitzender der Fachkommission	3	0,4
(Fach-)Lehrer	132	15,9
Schulleitungsmitglied	1	0,1
Studienrat, päd. Mitarbeiter im Haus der Pioniere	1	0,1
Fachlehrer Unterstufe, IfL	1	0,1
Pädagogischer Mitarbeiter im Haus der Pioniere	1	0,1
Stadt- u. Kreisbibliothek	1	0,1
Unterstufenlehrer*in	27	3,3
Kindergärtnerin	5	0,6
Diplomfachlehrer	16	1,9
Oberlehrer	43	5,2
Unterstufenlehrerin, Fachzirkelleiter	1	0,1
Stellv. Fachzirkelleiter	1	0,1
Fachzirkelleiter	4	0,5
Fachlehrer für Methodik des DU am IfL	1	0,1
Stellv. Kreisschulrat	1	0,1
Oberlehrer Dipl.-Sprechwiss.	1	0,1
Leiter der Fachgruppe	1	0,1
(Fach-)Lehrer und Mitarbeiter des PKK	1	0,1

Erzieher	7	0,8
Sprachheilpädagogin	2	0,2
Hortleiterin	2	0,2
Hortleiterin	1	0,1
Referent für Erziehung, Rat der Stadt. Abt. Volksbildung	1	0,1
Schulinspektor	1	0,1
PKK	1	0,1
Rat des Kreises, Abt. Volksbildung	1	0,1
Kreisreferent für Lehrerbildung, Vorsitzender der Fachkommission	1	0,1
Sonderpädagogin, Mitarbeiter am BKW	1	0,1
Päd. Mitarbeiter, Bezirkskabinett f. Weiterbildung	1	0,1
Leiter	1	0,1
Direktor des PKK	1	0,1
Leitender Lehrer für LRS-Klassen	1	0,1
Leiter im Kindergarten	4	0,5
Leiter einer Einrichtung	1	0,1
Fachkommission	3	0,4
Fachzirkel	4	0,5
Dipl.-Päd.	1	0,1
Psychologin	1	0,1
Gesamt	830	100,0

Dieser erste Schritt der Beschreibung sollte einen möglichen Nährboden für weitere Untersuchungen anlegen. Es zeigt sich erneut, dass das Quellenformat der Pädagogischen Lesungen äußerst heterogen ist. Denn es kann bei 425 Fällen keine Zuweisung vorgenommen werden, während bei den möglichen Fällen ein breites Spektrum erkennbar ist. Insbesondere die hohe Anzahl der (Fach-)Lehrer*innen, Fachberater*innen, Oberlehrer*innen, Unterstufenlehrer*innen und Direktor*innen sowie deren Stellvertreter*innen dominieren das Gesamtbild zuweisbarer Fälle. Allerdings ist einerseits zu konzedieren, dass die 425 unbestimmten Fälle keineswegs unbestimmbar darstellen. Schließlich könnte gerade bei den Lesungen, die sich z.B. auf eine Klassenstufe beziehen, auf die Funktion als (Fach-)Lehrer*in geschlossen werden. Davon wurde hier wegen der Bestimmung, nur bei Nennungen eine Zuweisung zu treffen, Abstand genommen. Andererseits fällt auch auf, dass diese induktive Erschließung z.B. zwischen Oberlehrer*in und (Fach-)Lehrer*in trennt und Mehrfachnennungen so gut wie nicht wiedergibt. Das Ziel, einen Überblick zu erhalten, wurde ansatzweise erreicht, aber differenzierte Aussagen können außer den genannten nicht getroffen werden. Als vorteilhaft an diesem ersten Versuch offenbart sich mithilfe der Tabelle 6 die Erkenntnis, Wohlerts (1972b, S. 41–46) Zuordnung auf das Zwischenergebnis deduktiv übertragen zu können, weil das Quellenmaterial offensichtlich die Möglichkeit bietet. Auf die Verteilung nach Geschlechtern bezogen, ist mit diesem Schritt auch die Überlegung verbunden, einen

differenzierteren Einblick zu erhalten. Folglich werden 1a) zunächst die ‚Funktionen‘ weiter unterteilt und darauf aufbauend wird 1b) die Geschlechterverteilung untersucht.

1a) Eingeteilt in Titel, akademischen Grad, berufliche Ausbildung, Tätigkeit/Dienststellung und berufsbezogene Funktion bietet sich folgendes Bild:

Tabelle 7: Autor*innen mit Titel

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	945	92,6
Oberlehrer*in	61	6,0
OStR / StR	9	0,9
Professor*in	5	0,5
Gesamt	1020	100,0

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, tragen nur ca. 8% aller Autor*innen einen Titel. Jedoch fehlen hier alle Angaben, die sich auf die Kollektive beziehen, weil sonst wieder Mehrfachnennungen aufgetreten wären. Nichtsdestotrotz gibt es auch ohne diese Fälle 61 Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht, welche Oberlehrer*innen, Ober-/Studienrät*innen verfassten. Diese Titel dienten in der DDR dazu, die Leistungen erfolgreicher Lehrer*innen anzuerkennen:

„Formen der Anerkennung und Ehrung des sozialistischen Staates für verdienstvolle Pädagogen aus allen Bereichen der Volksbildung [...] – Bewährte Lehrer und Erzieher, Schulfunktionäre, Lehrkräfte aus Hoch- und Fachschulen und aus der berufstheoretischen Ausbildung können auch zum Oberlehrer, Studienrat, Oberstudienrat bzw. zum Fachschuldozenten befördert werden. Bei hohen wissenschaftlichen Leistungen kann der Titel Professor an Pädagogen aus allen Volksbildungsbereichen verliehen werden.“ (Auszeichnungen und Beförderungen für Lehrer und Erzieher 1987, S. 40)

Dasselbe gilt für den Titel des Professors, der in Tabelle 7 fünf Mal genannt wird. Dabei handelt es sich um ein und denselben Autor, Alfred Hartwig.

Tabelle 8: Autor*innen mit akademischem Grad

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	981	96,2
Diplom	20	2,0
Doktor*in	19	1,9
Gesamt	1020	100,0

Auf einen akademischen Grad verweisen noch weniger Lesungen als zuvor. Es dient die Tabelle 8 also eher dazu, das Zutreffen dieses Labels nach Wohlert zu konstatieren. Da sich

die Angaben auf alle Jahrgänge verteilen, ist zu schlussfolgern, dass nach Wohlerts Forschungsergebnis ((1960er bis) 1972) entsprechende Autor*innen Pädagogische Lesungen schrieben. Des Weiteren liegt die Vermutung nahe, dass Akademiker*innen eher Fachbeiträge verfassten, als eine Pädagogische Lesung zu schreiben. Hiermit geht freilich die Annahme einher, beispielsweise im Schuldienst ohnehin einen geringeren Anteil promovierter Lehrer*innen vorzufinden.

*Tabelle 9: Autor*innen und ihre berufliche Ausbildung*

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	825	80,9
Kindergärtnerin	5	0,5
Unterstufenlehrer*in	29	2,8
(Fach-)Lehrer*in	158	15,5
SprachheilpädagogIn	2	0,2
Logopädin	1	0,1
Gesamt	1020	100,0

Hinsichtlich der beruflichen Ausbildung nehmen die bestimmbareren Fälle zu. Dies verursacht v.a. die Trennung der ‚Funktionen i.w.S.‘. Denn alle Oberlehrer*innen sind zugleich als (Fach-) Lehrer*innen zu bestimmen. Gemeinsam mit den Unterstufenlehrer*innen, deren Differenzierung im Quellenmaterial erfolgt, stellen sie mit ca. 19% der Gesamtmenge die größte zuweisbare Gruppe dar. Die anderen Werte sind statistisch unerheblich. Auch wenn sie den Nennungen der Deckblätter entsprechen, sind doch weitaus mehr Lesungen zur Sonder-/Hilfsschule und zur Vorschule bzw. dem Kindergarten verfasst worden (vgl. Tabelle 29, S. 255). Des Weiteren schränkt das Quellenmaterial selbst die Zählung ein. Längst nicht alle können gezählt werden, weil die Angaben unvollständig sind. Bisweilen sind Rückschlüsse möglich, wenn zum Beispiel ein/e Fachberater*in ihre Klassenstufe und Schulart angibt. Andernfalls blieben nur Spekulationen. Hierfür müssen folglich dringend weitere Erhebungen ansetzen.

*Tabelle 10: Autor*innen und ihre Tätigkeit/Dienststellung*

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	744	72,9
Hort-/Erzieher*in	14	1,4
Lehrer*in	188	18,4
Direktor*in	27	2,6
Stellv. Direktor*in	13	1,3
Leiter*in	17	1,7

Päd. Mitarbeiter*in (PKK/BUW, Haus d. Pioniere, Station Junge Naturforscher u. Techniker), Direktor*in PKK	11	1,1
ReferentIn / Inspektor / Abt. Volksbildung	4	0,4
IfL, Univ., Päd. Hochschule, Päd. Schule	1	0,1
Stadt- u. Kreisbibliothek	1	0,1
Gesamt	1020	100,0

Im Vergleich zu den anderen Tabellen zur differenzierten Beschreibung der ‚Funktionen‘ treffen hier die Aussagen auf ca. 30% aller ermittelten Deutsch-Lesungen zu. Die restlichen 744 Fälle könnten zu einem größeren Teil, d.h. für Lehrer*innen, Hort-/Vorschulerzieher*innen, zwar per Ausschlussverfahren zugeordnet werden, eine Zuweisung, die hier aber nicht erfolgt. Horterzieher*innen waren z.B. laut Pädagogischem Wörterbuch zumeist Unterstufenlehrer*innen (vgl. Horterzieher 1987, S. 173), weshalb Tabelle 9 angepasst werden könnte. Aus welchen Gründen manche Autor*innen vollständige Angaben tätigen, andere wiederum nicht, kann per Deckblattuntersuchung nicht gesagt werden. Hier gilt es, Zeitzeug*innen zu befragen und/oder späterhin die Erkenntnisse aus anderen Fach- und Sachbereichen hinzuzunehmen.

*Tabelle 11: Autor*innen und ihre berufsbezogene Funktion*

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	926	90,8
Fachberater*in	79	7,7
Fachzirkel	11	1,1
Fachkommission	3	0,3
Schulleitungsmitglied	1	0,1
Gesamt	1020	100,0

Obleich die Anzahl bestimmbarer Fälle verschwindend gering auszufallen scheint, ist ihre Aussagekraft nicht zu unterschätzen. Denn diese restlichen circa zehn Prozent setzen sich aus Personen zusammen, die Fachberater*innen, Mitgliedern oder Leiter*innen der Fachzirkel- und Fachkommissionen waren. Gemäß dem Pädagogischen Wörterbuch (1987, S. 123) müssten, streng genommen, auch die Fachberater*innen den Fachkommissionen zugeordnet werden, aber in den Quellen haben diese Autor*innen eher auf ihre berufsbezogene Funktion als auf ihren Vorsitz in der Fachkommission (1987, S. 124) verwiesen. Wichtiger als die Zuweisung ist per se die Feststellung, dass so viele Lehrer*innen Deutsch-Lesungen schreiben, die ihrer berufsbezogenen Funktion nach u.a. am ehesten imstande waren, Erfahrungen verschiedener Kolleg*innen zu erkennen und zu verbreiten (vgl. Koch/Linström 2020; Stolz 2004, S. 56–57):

„Fachberater – im Bildungswesen der DDR fachlich, pädagogisch und politisch vorbildlich arbeitende Lehrer, die zugleich als Mitarbeiter des Pädagogischen Kreiskabinetts den Lehrern und Erziehern helfen, einen qualifizierten Unterricht zu erteilen. F. hospitieren, bei den Fachkollegen in den Schulen des Kreises und werten diese Hospitationen aus; sie bereiten gute Erfahrungen anderer Lehrer auf und vermitteln sie durch gezielte Weiterbildungsveranstaltungen anderen Kollegen; sie kümmern sich besonders um die Absolventen und unterstützen die Weiterbildung der Lehrer durch Hinweise auf Artikel in Fachzeitschriften sowie durch Konsultationen, geben Empfehlungen und vermitteln Erfahrungen für die Tätigkeit der Fachzirkel. Die F. beraten die Schuldirektoren bei der konkreten Arbeit mit den Lehrern und damit der sachkundigen Führung des Unterrichts an der Schule; sie leiten die jeweilige Fachkommission des Kreises.“ (Fachberater 1987, S. 123)

Sie bildeten im Grunde den Dreh- und Angelpunkt zwischen fachwissenschaftlichen Beiträgen der verschiedenen Fachzeitschriften und pädagogischer, didaktisch-methodischer Umsetzung in der Praxis. Wie Tabelle 10 (vgl. S. 231), die zur Betrachtung der Einzelautor*innen hinzuzudenken ist, bestätigen die zunächst quantitativ wenig erscheinenden Fälle, dass Pädagogische Lesungen auf eine größtmögliche Breitenwirkung angelegt waren, wozu v.a. die Öffnung für alle Bereiche in Bildung und Erziehung diente. Dieser Intention kam insbesondere die Teilnahme von Autor*innen mit berufsbezogenen Schlüsselfunktionen entgegen. Fachberater*innen und Fachkommissionen hatten dabei das größte Potential, die Umsetzung von Unterrichtsqualität und Effektivität (vgl. Kap. 3.2.3) zu forcieren.

1b) Weiter oben wurde die Überlegung angestellt, dass sich mithilfe der deduktiven Übertragung von Wohlerts Einteilung das Geschlechterverhältnis detaillierter beschreiben lässt. Folglich gilt es nun, die vorgestellten präzisierten ‚Funktionen‘ mithilfe der Kreuztabellen zu betrachten. In derselben Reihenfolge der Betrachtung lässt sich Folgendes erschließen:

Tabelle 12: Autor*innen mit Titel (w/m)

	nicht erschließbar	w	m	Gesamt
Keine Angabe	10	459	286	755
Oberlehrer*in	0	41	20	61
OStR / StR	0	9	0	9
Professor*in	0	0	5	5
Gesamt	10	509	311	830

Listet die Tabelle 7 (vgl. S. 230) 75 bestimmbare Fälle, ist nun zu erkennen, dass über die Hälfte (ca. 66,7%) der ermittelten anerkennenden Titel die Autor*innen trugen. Je nachdem, wie sehr man der Definition im Pädagogischen Wörterbuch (Auszeichnungen und Beförderungen für Lehrer und Erzieher 1987, S. 40) Gewicht beimisst, weist Tabelle 12 darauf hin, dass nicht nur mehr Autor*innen Deutsch-Lesungen schrieben, sondern diese auch verhältnismäßig häufiger vorbildliche Leistungen im Beruf vorzuweisen hatten.

Bei dem akademischen Grad ist ein ausgeglicheneres Verhältnis zu konstatieren. Während Autor*innen etwas häufiger ein Diplom ablekten, erlangten etwas mehr Autoren den Grad des Doktors.

Tabelle 13: Autor*innen mit akademischem Grad (w/m)

	nicht erschließbar	w	m	Gesamt
Keine Angabe	10	489	292	791
Diplom	0	13	7	20
Doktor*in	0	7	12	19
Gesamt	10	509	311	830

Diese Zahlen sagen zunächst nichts darüber aus, ob die Autor*innen erfolgreicher in der Praxis waren und deshalb eine entsprechende Resonanz mit ihren Lesungen erhielten. Dafür scheinen die Titel ein besseres Indiz zu liefern. Die Tabelle 13 ist wie auch Tabelle 8 (vgl. S. 230) erst hilfreich, wenn die entsprechenden Lesungen miteinander verglichen werden. Dabei könnte untersucht werden, inwieweit sich Lesungen in Bezug auf den Aufbau, den Schwerpunktbereich in der Volksbildung, die Fragestellung/en und die Erhebungsmethode/n gleichen bzw. von anderen Lesungen unterscheiden. Dies könnte erklären, weshalb die Lesungen so heterogen sind und in den einzelnen Dekaden mitunter theoretisch sowie methodisch überfrachtete Verschriftlichungen kritisiert wurden (vgl. Hübner 2021):

Tabelle 14: Autor*innen und ihre berufliche Ausbildung (w/m)

	nicht erschließbar	w	m	Gesamt
Keine Angabe	10	391	234	635
Kindergärtnerin	0	5	0	5
Unterstufenlehrer*in	0	27	2	29
(Fach-)Lehrer*in	0	84	74	158
Sprachheilpädagog*in	0	1	1	2
Logopädin	0	1	0	1
Gesamt	10	509	311	830

Das Ergebnis dieser Tabelle überrascht nicht. ‚Kindergärtnerin‘ gehört zu denjenigen selteneren Bezeichnungen, die in der DDR auf das Geschlecht hinweisen. Ebenso ist es im Pädagogischen Wörterbuch bei den Unterstufenlehrer*innen. Da aber zwei Lesungen von Autoren geschrieben werden (PL1438, PL81-281), ist das Label gegendert. Bei den unbestimmten Fällen ist, wie gesagt, nicht der Versuch unternommen worden, etwaige Angaben zu erschließen.

Tabelle 15: Autor*innen und ihre Tätigkeit/Dienststellung (w/m)

	Nicht er- schließbar	w	m	Gesamt
Keine Angabe	10	355	189	554
(Hort-)Erzieher*in	0	14	0	14
Lehrer*in	0	108	80	188
Direktor*in	0	8	19	27
Stellv. Direktor*in	0	5	8	13
Leiter*in	0	14	3	17
Päd. Mitarbeiter*in (PKK/BUW, Haus d. Pio- niere, Station Junge Naturforscher u. Techniker), Direktor*in PKK	0	4	7	11
ReferentIn / Inspektor / Abt. Volksbildung	0	0	4	4
IfL, Univ., Päd. Hochschule, Päd. Schule	0	0	1	1
Stadt- u. Kreisbibliothek	0	1	0	1
Gesamt	10	509	311	830

Den größten Anteil haben Lehrerinnen. Das Verhältnis entspricht hier ungefähr dem der Gesamtverteilung (1:1,6). Interessant sind hier v.a. die anderen Tätigkeiten bzw. Dienststellungen. Während häufiger Direktoren und ihre Stellvertreter als Autoren agieren, sind es häufiger Autor*innen, die als Leiterin tätig sind. Gemäß der Tabelle 6 (vgl. S. 228) handelt es sich v.a. um Führungspositionen im Hort oder Kindergarten. Aber es bietet sich nach Tabelle 15 vielmehr an, statt der Geschlechterverteilung die jeweiligen thematischen Schwerpunkte zu untersuchen. Anzunehmen ist, dass die Autor*innen v.a. Lesungen schrieben, die thematisch mit ihren jeweiligen Aufgabenbereichen übereinstimmten. So werden vermutlich die Leitungskader hauptsächlich die Organisation ihrer Einrichtung im Blick haben, pädagogische Mitarbeiter*innen im PKK oder BUW die Aus- und Weiterbildung der Erzieher*innen und Lehrer*innen und die (Fach-)Lehrer*innen in Sonderheit Praxiserfahrungen aus ihrem Unterricht niederschreiben und theoretisch reflektieren.

Die Kreuztabelle über die Verteilung bei den berufsbezogenen Funktionen war auch oben schon interessant. Nun zeigt sich mit Tabelle 16 (S. 236), dass von den ermittelten Fachberater*innen 45 Frauen und 34 Männer sind. Demzufolge fallen 57% der ermittelten Autor*innen mit dieser Funktion auf die Autor*innen, ca. 43% auf die Autoren. Was als Ungleichgewicht erscheint, erweist sich, auf ihre Gesamtmenge der ermittelten vorhandenen Deutsch-PL bezogen, als ungefähr gleiche Anteile. So haben auf 509 Autor*innen 8,8% die berufsbezogene Funktion der Fachberaterin inne, auf 311 Autoren sind 10,9% Fachberater. Hier werden einerseits aber nur die (Einzel-) Autor*innen betrachtet; die Kollektive werden ausgeschlossen, weil eine andere Datenaufbereitung vorzunehmen ist.

Tabelle 16: Autor*innen und ihre berufsbezogene Funktion (w/m)

	Nicht erschließbar	w	m	Gesamt
Keine Angabe	10	452	274	736
Fachberater*in	0	45	34	79
Fachzirkel	0	10	1	11
Fachkommission	0	1	2	3
Schulleitungsmitglied	0	1	0	1
Gesamt	10	509	311	830

Dass es aber auch mindestens 18 Fachberater*innen darunter gab, zeigte bereits die Tabelle 6 (vgl. S. 228). Andererseits existierten zwar 217 Stadt- / Kreise in der DDR, in denen jeweils pro Fach anscheinend nur eine/n Fachberater*in des jeweiligen Kreises tätig war. Dementsprechend ist die Anzahl möglicher Fachberater*innen begrenzt und kann a priori nicht anhand der Gesamtzahl der Autor*innen bemessen werden, sondern zumindest auch in Relation ihrer eigenen höchstmöglichen Anzahl. Denn es sind ohnehin weniger berufsbezogene Funktionsstellen vorhanden gewesen, als es insgesamt Tätigkeits- und Dienststellen gab. Bevor nun aber geschlussfolgert wird, dass ca. 36% (79 Fachberater*innen) bzw. ca. 38% (Fachberater*innen und -kommissionen) aller Fachberater*innen für den Deutschunterricht erfasst würden, sind zwei Punkte anzumerken: Auf den Deckblättern befindet sich sowohl die Bezeichnung ‚Fachberater‘ bzw. ‚Fachberater des Kreises‘ als auch ‚Fachberater für Deutsch‘ oder ‚Fachberater für Unterstufe‘. Eine Unterscheidung wurde bei der Erhebung ob derselben Funktion nicht vorgenommen; zudem fehlt m.W. Spezialliteratur zu diesem Thema. Des Weiteren würde diese pauschale Rechnung voraussetzen, dass sich die Autor*innen mit dieser berufsbezogenen Funktion auf die einzelnen Kreise verteilen. Dazu müssten allerdings die sog. Mehrfach- bzw. Vielschreiber*innen, d.h. Autor*innen mit mehr als einer geschriebenen und anerkannten Lesung, davon getrennt werden.

2) Weiterhin soll das Datenmaterial dahingehend untersucht werden, inwieweit Berater*innen zur Unterstützung hinzugezogen wurden. Denn es ist durchaus denkbar, dass Autor*innen eine höhere Qualität erreichten (vgl. Raasch 1962, S. 5; Wohlert 1972a, S. 87, 157; BArch, DR/2/26455, [Abschlussrede der 12. Tage der pädagogischen Lesungen 1975] [1975], S. 7; BArch, DR/2/27503, Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung 23.04.1980, S. 6) und auf zentraler Ebene Erfolg hatten, da sie u.a. auffallend häufig die Unterstützung von einer/m Berater*in erhielten:

Insgesamt verweisen 132 Autor*innen und Kollektive zumeist auf ihrem Deckblatt darauf, dass sie eine solche Hilfe bekamen. Den nicht erschließbaren Fall auslassend, hatten unabhängig von Funktion, Zeitpunkt etc. 90 Autor*innen, 21 Autoren und 20 Kollektive eine oder mehrere beratende Person/en zur Unterstützung.

Tabelle 17: Autor*innen/ Kollektive mit Berater*in

	Autor*innen				Kollektive		
	Nicht erschließbar	w	m	Gesamt	ja	Nicht erschließbar	Gesamt
Mit Berater*in	1	90	21	112	20	0	20
Gesamt	1				131		

Im Vergleich zur Gesamtmenge der Deutsch-PL zeigt sich folglich, dass auch ohne Beratung bzw. Betreuung Erfolg auf zentraler Ebene möglich war. Das Ergebnis wirft aber weitere Fragen auf: Da es bei den allein arbeitenden Verfasser*innen mit Beratung circa 80% der Gesamtmenge der Einzelautor*innen Frauen sind, auf welche dies zutrifft, stellt sich die Frage, ob es einen ähnlichen diachronen Wandel gibt, wie er anhand der Tabelle 5 (vgl. S. 226) festzustellen ist. Zugleich kann untersucht werden, ob zahlenmäßig auffällt, dass bestimmte ‚Funktionen‘ mit Berater*innen arbeiteten oder eben nicht. Die Ergebnisse präsentieren die nachfolgenden Tabellen:

Bei der Betrachtung, zu welchen Zeitpunkten Autor*innen und Autoren mit Berater*innen arbeiteten (vgl. Tabelle 15 , S. 235), ist festzustellen, dass sich das Geschlechterverhältnis hinsichtlich der anerkannten Lesungen ab Mitte der 1970er Jahre wandelt und ab Ende dieser und v.a. in der nächsten Dekade zeitweise mehr Autor*innen eine Berater*in zur Unterstützung hatten. Die letzte Aussage muss noch relativiert werden. Denn zum einen fällt die Anzahl in den Jahren 1970 bis 1972, 1974, 1979 und 1987 annähernd gleich aus, zum anderen sind größere Unterschiede nur für die Jahre 1978, 1980f. und 1985f. zu erkennen. Des Weiteren sagen die Zahlen nichts darüber aus, aus welchen Gründen genau sie Unterstützung erhielten. Hierfür können Interviews mit Zeitzeug*innen tiefgründiger vorstoßen, wie sie z.B. Einzelbeiträge in der *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen* durchführen. Mithilfe der hier erhobenen Daten kann also nicht begründet werden, warum, sondern nur konstatiert werden, dass etwas war; und dies bezieht sich nur auf die 112 Fälle, bei denen größtenteils auf dem Deckblatt die Position der Berater*in besetzt und das Geschlecht der/s einzelnen Autorin/Autors erschließbar ist. Außerdem werden auch ohne diese Berater*innen deutlich mehr Lesungen zum Deutschunterricht von Frauen als von Männern zentral anerkannt. Aber dass überhaupt ca. 80% der ermittelten Fälle mit Berater*innen bei Autor*innen vorzufinden sind, ist zunächst auffällig und unterstreicht die Frage, ob nicht auch dadurch Qualitätsunterschiede entstanden sein könnten.

Schließlich stößt man in den Quellen auf die Forderungen, einerseits als Kollektiv an einer Lesung zu arbeiten und andererseits die Unterstützung durch Berater*innen zu forcieren (vgl. BArch, DR/2/26457, Auswertung der 5. zentralen Tage der päd. Lesungen in der zentralen Jury, 13.3.68 [1968], S. [3]; Wohlert 1972a, S. 155). Beide Forderungen konnten anscheinend, quantitativ gesehen, weder die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung noch das MfV für die erfassten und vorhandenen Deutsch-Lesungen realisieren bzw. durch Maßnahmen

umsetzen. Um eventuelle Qualitätsunterschiede zu untersuchen, bietet sich für nachfolgende Arbeiten wahrscheinlich die Qualitative Inhaltsanalyse in Verbindung mit der Key Incident Analyse an. Anhand der hier gewählten Methode kann zumindest erst einmal festgestellt werden, dass, wenn auch in geringem Ausmaß, Berater*innen zum Einsatz kamen. Da es denkbar ist, Berater*innen v.a. bei denjenigen Autor*innen vorzufinden, die ohnehin nicht als besonders erfahren und erfolgreich galten wie Oberlehrer*innen, Ober-/Studienrät*innen oder Fachberater*innen, wird auch deren Verteilung untersucht. Von den Autor*innen mit Titeln verweisen insgesamt 14 Autor*innen darauf, eine oder mehrere Berater*innen gehabt zu haben. Dies entspricht ca. 12% aller Autor*innen, die eine Beratung erhielten und circa einem Sechstel aller Autor*innen mit Titel. Nun ist es allerdings auffällig, dass weitaus mehr Oberlehrerinnen (w 41) und Ober-/Studienrätinnen (w 9) eine Lesung schrieben (vgl. Tabelle 12, S. 233) und davon elf Oberlehrer*innen und zwei Ober- / Studienrätinnen beraten wurden, während es bei den Autoren von zwanzig Oberlehrern nur einen mit Beratung gab (vgl. Tabelle 18, S. 239). Mit Blick auf dem akademischen Grad ist das Verhältnis eher ausgeglichen (vgl. Tabelle 23, S. 240), wenn auch ein promovierter Autor eine/n bzw. mehrere Berater*innen mehr angibt. Insgesamt ist die Anzahl von sieben Autor*innen gering, aber es sind, relativ gesehen, ca. 18% aller Autor*innen mit akademischem Grad. Der Tabelle 19 (vgl. S. 239) ist zu entnehmen, dass von 192 Kindergärtnerinnen, Unterstufenlehrer*innen, (Fach-)Lehrer*innen (vgl. Tabelle 9, S. 231) insgesamt 62 Autor*innen organisatorische und/oder inhaltliche Hilfe hatten. Mit 32,3% der Autor*innen erhielten also verhältnismäßig mehr Autor*innen ohne (angegebenem) akademischen Grad eine Beratung als schreibende Akademiker*innen

Tabelle 18: Autor*innen mit Titel (w/m) und Berater*in

	Autor*innen	Mit Berater*in
Keine Angabe	w	77
	m	20
	nicht erschließbar	1
Oberlehrer*in	w	11
	m	1
	nicht erschließbar	0
OStR / StR	w	2
	m	0
	nicht erschließbar	0
Gesamt	w	90
	m	21
	nicht erschließbar	1
		112
Autor*innen		830
Kollektive		190

Tabelle 19: Autor*innen mit ihrer beruflichen Ausbildung (w/m) und Berater*in

	Autor*innen	Mit Berater*in
Keine Angabe	w	53
	m	15
	nicht erschließ.	1
Kindergärtnerin	w	3
	m	0
	nicht erschließ.	0
Unterstufenlehrerin	w	13
	m	0
	nicht erschließ.	0
(Fach-)Lehrerin	w	20
	m	6
	nicht erschließ.	0
Logopädin	w	1
	m	0
	nicht erschließ.	0
		112
Gesamt	w	90
	m	21
	nicht erschließ.	1
		112
Autor*innen		830
Kollektive		190

Tabelle 20: Autor*innen mit Unterstützung (w/m) durch Berater*innen

	Autor*innen	Mit Berater*in
1964	w	1
1970	w	1
	m	2
1971	w	2
	m	1
1972	w	1
	m	2
1973	w	1
1974	w	1
	m	2
1975	w	4
	m	1
1976	w	4
1977	w	7
1978	w	11
	m	1
1979	w	4
	m	3
1980	w	7
	m	3
1981	w	15
1982	w	5
	m	2
1983	w	4
1984	w	5
	m	2
1985	w	5
	m	1
1986	w	9
	nicht erschließ.	1
1987	w	2
	m	1
Gesamt	w	90
	m	21
	nicht erschließ.	1
		112
Autor*innen		830
Kollektive		190

Tabelle 21: Autor*innen und ihre Tätigkeit/Dienststellung (w/m) und Berater*in

	Autor*innen	Mit Berater*in
Keine Angabe	w	39
	m	10
	nicht erschließ.	1
(Hort-) Erzieherin	w	7
	m	0
	nicht erschließ.	0
Lehrer*in	w	32
	m	6
	nicht erschließ.	0
Direktor*in	w	3
	m	3
	nicht erschließ.	0
Stellv. Direktor*in	w	4
	m	1
	nicht erschließ.	0
Leiter*in	w	5
	m	1
	nicht erschließ.	0
Gesamt	w	90
	m	21
	nicht erschließ.	1
		112
Autor*innen		830
Kollektive		190

Tabelle 22: Autor*innen mit ihrer berufsbezogenen Funktion (w/m) und Berater*in

	Autor*innen	Mit Berater*in
Keine Angabe	w	75
	m	13
	nicht erschließ.	1
Fachberater*in	w	12
	m	6
	nicht erschließ.	0

Fachzirkel	w	3
	m	1
	nicht erschließ.	0
Fachkommission	w	0
	m	1
	nicht erschließ.	1
Gesamt	w	90
	m	21
	nicht erschließ.	1
		112
Autor*innen		830
Kollektive		190

Tabelle 23: Autor*innen mit akademischem Grad (w/m) und Berater*in

	Autor*innen	Mit Berater*in
Keine Angabe	w	85
	m	17
	nicht erschließ.	1
Diplom	w	4
	m	2
	nicht erschließ.	0
Doktor*in	w	1
	m	2
	nicht erschließ.	0
Gesamt	w	90
	m	21
	nicht erschließ.	1
		112
Autor*innen		830
Kollektive		190

Dabei sind es v.a. Unterstufenlehrerinnen und (Fach-)Lehrerinnen mit einer/m oder mehreren Berater*innen. Anhand der Tabelle 10 (vgl. S. 231) lässt sich einerseits feststellen, dass bei den Direktor*innen, ihren Stellvertreter*innen und Leiter*innen quantitativ etwa das selbe Verhältnis zu erkennen ist. Andererseits kann eingeschätzt werden, dass die Tätigkeit sowie Dienststellung unerheblich war (vgl. Tabelle 21, S. 240), ob eine Unterstützung zum Einsatz kam. Hier dürfte, auch für spätere Untersuchungen, eher von Interesse sein, welche ‚Funktion‘ die entsprechenden Berater*innen innehatten. Es ist zu vermuten, dass z.B. Direktor*innen v.a. von dienstlich gleichgestellten Personen beraten wurden oder sich an eine nächsthöhere Einrichtung (PKK/BUW) wandten. (Fach-)Lehrer*innen werden wahrscheinlich häufiger eine/n Fachberater*in zur Seite gehabt haben. Sehr wohl kann die Wahl der beratenen Person/en auch im Zusammenhang mit dem jeweiligen Ziel der Lesung stehen (vgl. Kap. 4.2.1.2.2.3). Dieser Frage nachzugehen, scheint ebenso bei den berufsbezogenen Funktionen vielversprechend zu sein (vgl. Tabelle 22, S. 240). Denn sowohl bei den Fachzirkeln und Fachkommissionen, die ohnehin zumeist als Kollektiv arbeiteten, als auch besonders bei den Fachberater*innen ist die Zuhilfenahme der Berater*innen zu konstatieren. Von 79 Fachberater*innen (vgl. Tabelle 16, S. 236) wurden zwölf Fachberater*innen und sechs Fachberater, d.h. insgesamt 22,8% der Autor*innen mit dieser berufsbezogenen Funktion, unterstützt. Eine Ursachenfindung, weshalb doppelt so viele Fachberater*innen Beratung erhielten, kann diese Erhebung nicht leisten; die vorliegende Datenbasis spürt nur Indizien auf. Dennoch hat es spätestens an dieser Stelle den Anschein – hier sei an die nach Tabelle 5 (S. 226) aufgeworfenen Fragen erinnert –, Berater*innen nicht nur bei Autor*innen ohne ‚Funktion‘ anzutreffen. Besonders deutlich spricht die berufsbezogene Funktion für diese Schlussfolgerung. Zwar arbeiteten, auf die untersuchten Deutsch-Lesungen bezogen, die Fachberater*innen hauptsächlich als Lehrer*in, doch stellten sie im Grunde ob ihrer Funktion Erste unter Gleichen dar. Selbst wenn man – und hier ist der Moduswechsel hervorzuheben – annähme, dass sie vorrangig aufgrund dessen die sog. Verteidigungen auf Kreis- und Bezirksebene vor den Lehrer*innen leichter bestanden hätten, die sie im Arbeitsalltag berieten und beurteilten, würde dies nicht die Zuhilfenahme der Berater*innen erklären. Vielmehr sprechen die Ergebnisse dafür, dass auch Lehrer*innen eine Beratung erhielten, die als besonders erfahren und erfolgreich galten. Ebenso wurden Autor*innen beim Verfassen einer PL unabhängig von der beruflichen Ausbildung, Tätigkeit/Dienststelle oder dem akademischen Grad beraten, wobei zumeist (Fach-)Lehrer*innen von ihr Gebrauch machten. Insgesamt ist also festzustellen, dass einerseits die Zuhilfenahme einer/s Berater*in nicht ausschließlich an die ‚Funktion‘ der Autor*innen gekoppelt war und v.a. Autor*innen Unterstützung erhielten. Andererseits erfasst diese Aussage nur 90 von 509 Autor*innen (17,7%). Obschon der Anteil mit 6,8% bei den Autoren deutlich geringer ausfällt, kann folglich eine Beratung nicht als *condicio sine qua non* betrachtet werden, um auf zentraler Ebene erfolgreich gewesen zu sein. Vielmehr deutet alles darauf hin, dass die diachronen Tendenzen (vgl. Tabelle 5, S. 226) nicht durch die Tätigkeit der Berater*innen verursacht wurden, sondern diese eher begleitet haben.

Wenngleich die Beratung selbst nicht als eine notwendige Bedingung für erfolgreiche Lesungen anzusehen ist, heißt es nicht, dass es sich nicht lohnen würde, die Berater*innen genauer in den Blick zu nehmen.

Als erstes wurde ihre Existenz bestätigt und ihre Anzahl innerhalb der vorliegenden Deutsch-Lesungen ermittelt (vgl. Tabelle 17, S. 237). Sodann entwickelte sich auf der Basis von Tabelle 15 (vgl. S. 235) die Vermutung, dass je nach Tätigkeit bzw. Dienststellung oder berufsbezogener Funktion oder thematischer Ausrichtung¹⁴⁰ ein bestimmter Kreis von Berater*innen in Betracht kam. Um dies zu prüfen, müssen sie mit den ‚Funktionen‘ der Berater*innen gegenübergestellt werden. Wie Tabelle 24 und Tabelle 25 (vgl. S. 242, 244) zeigen, verlief die Erhebung der ‚Funktionen‘ der Berater*innen ebenfalls induktiv. Eine Sortierung im Sinne Wohlerts wird daher im Anschluss nicht deduktiv vorgenommen. Der Grund liegt v.a. darin, dass die Quellenangaben keineswegs vollständig sind, d.h., z.B. mitunter einfach nur das zugehörige Institut genannt wird. Außerdem würde wiederum das breite Spektrum agierender Wissenschaftler*innen, Professor*innen wie wissenschaftliche Mitarbeiter*innen oder pädagogischer Mitarbeiter*innen nicht abgebildet (vgl. Tabelle 25). Für eine erste Bestandsaufnahme wäre dies nicht zweckmäßig.

Tabelle 24: Funktionen der Berater*innen und berufsbezogene Funktionen der Fachberater*innen (w/m)

Berater*innen	Fachberater*innen		
	w	m	Gesamt
Fachberater	1	1	2
Dozent an der Univ.	1	0	1
PKK	1	0	1
BKK/BUW	3	0	3
Direktor des PKK	0	1	1
IfL	1	0	1
Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht (AGU) beim Rat d. Bezirkes, Abt. Volksbildung	2	1	3
Päd. Hochschule	1	0	1
Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht (AGU) beim Rat des Bezirkes	1	1	2
APW, Forschungsstelle Unterstufe	1	0	1
Verdienter Lehrer d. Volkes, Leiter d. Sprachausbildung von Ausländern, ehemaliger Fachberater (1966-68)	0	1	1
Gesamt	12	5	17

Bei der Gegenüberstellung der ‚Funktionen‘ der Berater*innen und den berufsbezogenen Funktionen der Autor*innen wird sich hier auf die Fachberater*innen beschränkt, stellen sie doch im Vergleich zu den Fachzirkeln und -kommissionen die größte ermittelte Gruppe dar. Die Geschlechterverteilung einzubeziehen, ist für die Gegenüberstellung im Grunde unerheblich. Sie soll aber das Ergebnis von Tabelle 22 (vgl. S. 240) fortführen. Natürlich gibt die quantitative Verteilung wieder keine Antwort, weshalb Fachberater*innen die oder den

¹⁴⁰ Sie kann mit den in diesem Kapitel erhobenen Daten nicht geleistet werden, auch nicht in Ansätzen. Dafür ist eine inhaltliche Analyse nötig, die hier nicht angestrebt wird.

Berater*in erhalten haben, diese oder jene Unterstützung für nötig fanden. Es lässt sich auch nicht sagen, weshalb eine Autorin eine Person des PKK zur Seite hatte, während ein Direktor des PKK einen Autor unterstützte. Ob es Zufälle, eine Frage der Kapazitäten oder der persönlichen Kontakte war, das alles muss anderweitig, z.B. durch Interviews, untersucht werden. Ohne Repräsentativität zu beanspruchen, ermöglichen es die erhobenen Daten aber, überhaupt die beratende Mitarbeit dieser Personengruppen zu konstatieren. Dabei fällt auf, dass Fachberater*innen aus unterschiedlichen Bereichen der Volksbildung Unterstützung erhielten. Ausnahmslos agierten diese Personen ‚oberhalb‘ oder ‚außerhalb‘ der Schulebene. Fachberater*innen arbeiteten zwar u.a. in Schulen, waren aber, wie oben deutlich wurde, auf der Kreisebene im PKK tätig, d.h. oberhalb. So erscheint es logisch, dass Fachberater*innen von anderen Fachberater*innen sowie Mitglieder des PKK oder gar BKW beraten wurden. Außerhalb davon sind verschiedene Forschungsinstitutionen der Aus- und Weiterbildung, wie APW, Universität, Pädagogische (Hoch-)Schule oder IFL, wahrzunehmen. Sie alle können als Indizien dafür angesehen werden, dass mithilfe von Pädagogischen Lesungen und ihrer Praxisnähe Forschungsarbeiten unterstützt worden sind. Hier sollten Untersuchungen zum Inhalt dieser PL nachhaken. Tabelle 25 (vgl. S. 244) kreuzt die jeweiligen ‚Funktionen‘ der Berater*innen mit den Tätigkeiten bzw. Dienststellen der Autor*innen, lässt aber die Autorenkollektive außen vor. Während die Bezeichnungen der einzelnen Titel, Funktionen und Dienststellungen, kurz ‚Funktionen‘, den Quellen entnommen sind, werden sie oberflächlich sortiert. Denn obgleich bei acht Fällen die Angaben fehlen und die Autorenkollektive nicht betrachtet werden, bietet sich ein facettenreiches Bild, das der Sortierungsversuch einfangen soll.

Von den nicht erschließbaren Fällen abgesehen, befinden sich an zweiter Stelle alle Berater*innen, die dem Bereich der Schule zugeordnet werden können. Da eine deduktive Differenzierung der ‚Funktionen‘ nicht erfolgt, ordnet dieses Feld Dienststelle, Titel, Ausbildung und berufsbezogene Funktion untereinander. Letztere leitet mit den Fachberater*innen zum dritten Feld über, in dem sich die Dienst- und Funktionsstellen der nur auf Kreis- und Bezirksebene tätigen Berater*innen befinden. Dem vierten Feld sind alle Wissenschaftler*innen der APW, der Universitäten, der Pädagogischen Hoch-/Fach-/Schulen und Mitarbeiter*innen der Institute für Lehrerbildung zugeordnet.

Mit den quantitativ wenigeren Fällen beginnend, fällt auf, dass Direktor*innen, deren Stellvertreter*innen und Leiter*innen eher Berater*innen aus dem Schulkontext zur Seite stehen hatten. Dabei schien insbesondere ein/e Fachberater*in zur ersten Ansprechperson gezählt zu haben, ein Ergebnis, das der Definition ihrer Funktion, u.a. die Direktor*innen zu beraten, entspricht (vgl. Fachberater 1987). (Hort-)Erzieher*innen nutzten die Unterstützung von Fachberater*innen oder von wissenschaftlichen Kräften, insbesondere den Vertreter*innen Pädagogischer Schulen. Zu vermuten ist, dass sowohl im schulischen Bereich des Hortes als auch in der Vorschule/dem Kindergarten arbeitende Autor*innen zusammengefasst werden.

Wiss. Mitarbeiter, Sektion Erziehungswiss. der EMAU	0	0	1	1	0	0	0	1	1	2
Päd. Hochschule	4	0	2	0	0	0	0	0	6	6
Professor für Methodik des Literaturunterrichts, Päd. Hochschule	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Leiter der Arbeitsstelle Methodik des DU an der Päd. Hochschule	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Leiter des Wissenschaftsbereiches Methoden des Faches Deutsche Sprache und Literatur an der PH Leipzig	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Dozent an der Päd. Hochschule	2	0	1	0	0	0	0	1	2	3
Abteilungsleiter für Forschung am IfL	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2
IfL	2	0	2	0	0	0	0	0	4	4
Pädagogische Fachschule	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Päd. Schule	3	3	0	0	0	1	0	0	7	7
Gesamt	50	7	38	6	5	6	1	21	90	112

Denn Letztere präsentierten während der ZTPL ihre Lesungen z.B. am Standort der Pädagogischen Schule in Halle (vgl. Hübner 2021, S. 40–65). Nichtsdestotrotz spricht dies für die Annahme, dass Berater*innen ihrer Funktion bzw. ihrem Tätigkeitsfeld entsprechend ausgewählt wurden. Am häufigsten sind in allen Feldern die (Fach-)Lehrer*innen vertreten, wovon eben auch die als Fachberater*innen tätigen Lehrer*innen zu zählen sind. Deshalb verwundert es nicht, dass sie bei 15 von 38 bestimmbareren Fällen vertreten sind. Demzufolge erhielten die restlichen bestimmbareren Fälle der (Fach-)Lehrer*innen entweder ihre Unterstützung von Berater*innen der Schulebene (2), der Kreis-/Bezirksebene (6) oder des Wissenschaftsbereiches (12). Bei Ersterem sind die Fachberater*innen am häufigsten vertreten. Dies entspricht, wie gesagt, genau ihrer berufsbezogenen Funktion. Vereinzelt kam es auch vor, dass andere (Fach-) Lehrer*innen, ganz gleich welchen Titels, hinzugezogen wurden. Möglicherweise anerkannten die Titel besondere Leistungen, waren aber nicht ausschlaggebend, diese erfolgreichen Lehrer*innen als Beratung zu wählen.¹⁴¹ Während Fachberater*innen offenbar v.a. Beraterinnen des zweiten Feldes präferierten (vgl. Tabelle 24, S. 242), zeigt

¹⁴¹ Es wird nicht nur wegen der kleinen Datengrundlage vorsichtig formuliert, sondern auch deswegen, weil die Tabelle 77 (vgl. Anhang) zu den Namen der Berater*innen mehr Oberlehrer*innen etc. auflistet, denn sie enthält auch die Kollektiv-Berater*innen.

sich hingegen, dass sie ebenso wie die übrigen (Fach-)Lehrer*innen auch auf Personen des vierten Feldes zurückgriffen. Quantitativ fallen besonders die Vertreter der IfL sowie der Pädagogischen Hochschule auf. Den Instituten für Lehrerweiterbildung oblag die Aus- und Weiterbildung u.a. von Lehrer*innen der Unterstufe sowie Pionierleiter*innen und Heimerzieher*innen (vgl. Institut für Lehrerbildung 1987, S. 181). Daraus folgt, dass sich v.a. die o.g. Unterstufenlehrer*innen an sie wandten und die entsprechenden Lesungen sehr wahrscheinlich den Klassenstufen 1 bis 4 zuzuordnen sind. Personell stechen die APW-Mitglieder sowie, in Bezug auf das ausgewählte Korpus, die Literaturmethodiker heraus. Zunächst kann ob der genaueren Angabe ‚Literaturmethodik‘ geschlossen werden, dass diese Berater*innen zur bestmöglichen Anlaufstelle zählten, wenn es in der Lesung um Themen des Literaturunterrichts gehen sollte. Da sie die Spezialisten auf diesem Gebiet waren, ist anzunehmen, dass sie sowohl fachliche als auch didaktisch-methodische Fragen, d.h. insgesamt Unterrichtsqualität und -effektivität, im Blick hatten und entsprechende Hinweise zu geben vermochten. Was vorsichtig als Annahme formuliert ist, kann freilich nicht geprüft werden, ohne die entsprechenden Lesungen zu untersuchen. Darauf ist dieses Unterkapitel nicht aus. Jedoch können die einzelnen Berater*innen in den Blick genommen werden.

Bei allen Fragen, welche die Ergebnisse der Tabelle 24 und der Tabelle 25 offenlassen, kann also zumindest resümierend angenommen werden, dass Berater*innen je nach eigenem Tätigkeitsfeld ausgewählt wurden. Zweitens liefert die quantitative Betrachtung diesbezüglich Indizien, dass Vertreter*innen von Theorie und Praxis miteinander arbeiteten und das Phänomen der Pädagogischen Lesungen dafür eine besondere, passende Grundlage bot. Inwieweit diese Zusammenarbeit dazu beitrug, ideologische Intentionen zu verfolgen oder Vorstellungen zur Unterrichtsqualität und -effektivität in der Praxis umzusetzen, gilt es, in den nachfolgenden Kapiteln zu untersuchen. Aufgrund der Tatsache, dass überhaupt das vierte Feld so breit ausfällt und es auf ein DDR-weites Phänomen hindeutet, soll in einem letzten Schritt der äußeren Betrachtung generell die quantitative Verteilung nach Bezirken fokussiert werden. Sofern nachfolgende Forschungsarbeiten daran ansetzen, könnte am Ende ein Gesamtbild über die bezirkliche Verteilung nach Fach- und Sachbereichen entstehen. Hiermit ist die in einem Forschungskolloquium der Rostocker und Greifswalder Geschichtsdidaktik entwickelte Frage verbunden, ob sich erkennen lasse, inwieweit Pädagogische Lesungen gerade dort entstanden seien, wo es entsprechende Forschungszentren in der DDR gab – als Frage formuliert: Entstanden zu bestimmten Fach-/Sachbereichen Pädagogische Lesungen, weil sie die Forschungstätigkeiten der einzelnen Institute unterstützen sollten? Gewiss, an der Frage lässt sich feilen, aber es dürfte ersichtlich sein, worauf sie hinausläuft. Was erst in der Gesamtschau aller Lesungen zu beantworten ist, kann hier nicht angestrebt werden. Allerdings lässt sich ein Anfang machen.

Um sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern, wird angenommen, dass Forschungsfelder – und z.B. für den Literaturunterricht nicht zu vergessen: auch Positionen im Umgang mit Literatur – u.a. von Personen abhängig waren.¹⁴² Sodann sind als Autor*innen, wie die

¹⁴² Jonas nennt folgende Determinanten: „Theoriebezug (Art, Qualität und Abgesichertheit der zugrunde liegenden Theorien oder der Teile von Theorien), der personale Bezug (beteiligt Personen mit ihren speziellen

vorherigen Betrachtungen zeigten, am häufigsten Praktiker*innen in Erscheinung getreten. Demzufolge ist die Antwort nicht bei ihnen, sondern v.a. bei den agierenden Forscher*innen zu suchen. Einen Zugang bieten dabei die Berater*innen von Lesungen, die zumeist den Deckblättern benannt werden. Bisher wurden sie jedoch nur als Zahl (1= zutreffend) oder nur ihre Tätigkeit ‚eingefangen‘. Folglich müssen sie personalisiert werden. Des Weiteren muss die Verteilung nach Bezirken untersucht werden. Somit könnte schlussendlich die Gesamtliste der Pädagogischen Lesungen aufbereitet, ihre diachrone Entwicklung genau bestimmt und nicht zuletzt mit den Quellenangaben innerhalb der Lesungen verglichen werden.

Um die Verteilung nach Bezirken einzuschätzen, bieten die Lesungen zwei Möglichkeiten. Bisweilen verweisen die Deckblätter auf die Ausleihstandorte und benennen dadurch ein PKK und/oder BUW; zumeist können aber nur die Ortsbezeichnungen entnommen werden. Über diesen Umweg lassen sich die Landkreise und Bezirke ebenso erschließen. Für die vorhandenen Lesungen erfolgte mithilfe des Statistischen Jahrbuchs der DDR die Datenaufbereitung. Als Ergebnis lässt sich folgendes Ergebnis festhalten (vgl. Abbildung 14, S. 247): Durchschnittlich werden, auf den gesamten Zeitraum von 1961 bis 1989 bezogen, nach dem Fachprinzip i.w.S. 65 Deutsch-Lesungen pro Bezirk auf zentraler Ebene anerkannt. Bei dieser Rechnung sind jedoch alle Fälle ausgeschlossen, die nicht erschließbar sind (z.B. fehlender Ort) und/oder kein Deckblatt mit den nötigen Angaben haben und nicht nur einem Bezirk zuzuweisen sind. Letzteres stellt mit PL86-12-05 eine Ausnahme dar. Hier handelt es sich um eine Kollektivarbeit des pädagogischen Mitarbeiters am BUW, StR Heinz Schröder, und der Fachberaterin Dipl.-Päd. Marlies Zenner, welche die Orte Potsdam und Zwickau angeben.¹⁴³ Insgesamt ist zu konstatieren, dass wie zuletzt (vgl. Hübner 2021)¹⁴⁴ Magdeburg an erster Stelle steht, Karl-Marx-Stadt und Cottbus den dritten Platz einnehmen und die Bezirke Rostock sowie Gera die Schlusslichter bilden. Allerdings wird im Vergleich zur Gesamtverteilung der Bezirk Leipzig deutlich von Cottbus überholt. Die Bezirke Frankfurt/Oder, Erfurt und insbesondere Schwerin machen Plätze gut, während Leipzig, Dresden, Halle, Neubrandenburg, Suhl und insbesondere Berlin absteigen. Auf einen systematischen, z.B. von der Gewerkschaft UE vorgegebenen Verteilungsspiegel für das Fach Deutsch weisen die Daten nicht hin, auch wenn hier nur ca. 93% der ermittelten Deutsch-Lesungen betrachtet werden.

Vielmehr bestätigen die Daten, was sich zuletzt herausstellte (vgl. Hübner 2021, S. 18–38): Lesungen wurden aus verschiedenen, einzeln zu betrachtenden Motiven der Autor*innen geschrieben und die einzelnen Bezirke schienen einen unterschiedliches Engagement zu

wissenschaftlichen Qualifikationen, Interessen, Führungsqualität, Fähigkeiten der Teamintegration usw.) und auch situative Bezüge, die in aktuellen Gegebenheiten bestehen, die aus dem gesellschaftlichen Umfeld bzw. aus individuellen und teaminternen Gegebenheiten erwachsen können.“ (Jonas 2011, S. 140).

¹⁴³ Die ausführlichere Personalisierung soll erneut deutlich machen, weshalb es sich lohnt, die Kollektive noch genauer zu erforschen.

¹⁴⁴ Es wird weder übersehen, dass dabei nicht alle Jahrgänge zugrunde liegen, noch die Datenbasis der Abbildung 14 mit jener gleichgesetzt. Der Vergleich folgt der aufgeworfenen Frage und soll nach Hinweisen suchen, ob die Verteilung nach Bezirken anders aussieht, wenn nur ein Fach betrachtet wird.

haben, diesen Prozess zu befördern. Mit diesem Zwischenergebnis ist noch keine Aussage über *personale Bezüge* (vgl. Anm. 142) getroffen. Somit kommen als nächstes die Berater*innen wieder ins Spiel. Unter Einbezug aller Deutsch-PL zeigt Abbildung 14, wie sie sich auf die Bezirke verteilen:

Neben der offensichtlich unterschiedlichen Anzahl eingesetzter Berater*innen veranschaulicht die Tabelle 26, dass Bezirke des Mittelfeldes wie Schwerin und Frankfurt/Oder und ebenso quantitative Schlusslichter bei der Gesamtverteilung wie Suhl und Rostock einen verhältnismäßig hohen Anteil daran haben, d.h., mehr Berater*innen in diesen Bezirken das Verfassen von Lesungen unterstützen. Allerdings lassen sich *personale Bezüge* weder ablesen noch erahnen. Aus diesem Grunde sind zuletzt noch die Berater*innen zu personalisieren. Bisher waren lediglich ihre Tätigkeiten bzw. Dienststellungen im Blickfeld, getrennt davon ihr Vorkommen nach Bezirken.

Abbildung 15: Verteilung der Deutsch-PL nach Bezirken (n= 1020)

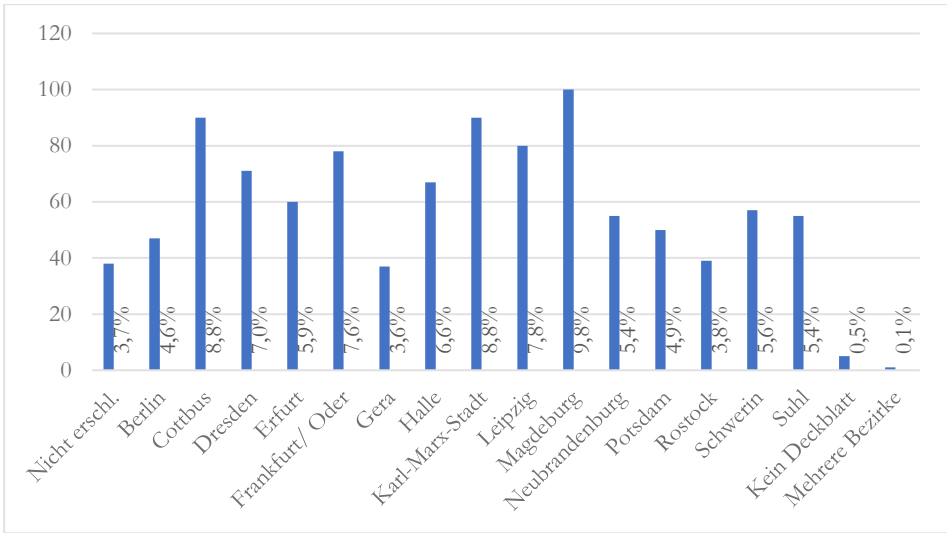


Tabelle 26: Verteilung der Berater*innen nach Bezirken

	Anzahl der Berater*innen	Prozentualer Anteil
nicht erschließbar	3	2,3
Berlin	2	1,5
Cottbus	12	9,1
Dresden	10	7,6
Erfurt	12	9,1
Frankfurt/Oder	15	11,4

Gera	1	0,8
Halle	6	4,5
Karl-Marx-Stadt	1	0,8
Leipzig	7	5,3
Magdeburg	7	5,3
Neubrandenburg	9	6,8
Potsdam	7	5,3
Rostock	12	9,1
Schwerin	14	10,6
Suhl	14	10,6
Gesamt	132	100,0

Alle Angaben, welche den Quellen zu entnehmen sind, wurden dazu notiert. Wie bei den anderen bisherigen Ergebnissen liefern die Lesungen ein heterogenes Bild. Je nach Quelle und Akribie können daher neben dem Namen auch die Vornamen, Titel, berufsbezogenen Funktionen und/oder Tätigkeiten entnommen werden. Das gesamte Ergebnis präsentiert Tabelle 74 (vgl. Anhang, S. 424). Im Textverlauf wird sie aufgrund ihres Umfangs nicht eingefügt, denn sie listet alle erfassten 132 Berater*innen. Ihre Besonderheit bemisst sich danach, dass sie nicht nur die Berater*innen mit ihren den Quellen entnehmbaren Informationen notiert, sondern sie zudem den ermittelten Bezirken der entsprechenden Lesungen zuordnet. Zugleich ist anhand der notierten Erscheinungsjahre ablesbar, wann und wie oft sie als Berater*in fungierten. Ungünstig an der Auflistung ist die alphabetische Anordnung der Berater*innen. Infolge dessen werden einige Berater*innen doppelt aufgelistet, weil z.B. ein Titel (Dr. Gerhart Dittmann/ Prof. Dr. Gerhart Dittmann; Anneliese Hense/ StR Anneliese Hense) hinzukam, eine andere Funktion bzw. Tätigkeit genannt wird (Harry Schoknecht, BKK/ *ibid.*, Wiss. Mitarb. EMAU) oder mehrere Berater*innen zusammenarbeiteten (Prof. Dr. Hujer/ *ibid.*, StR H. Kranich; OStR Dr. H. Schirrholtz/ *ibid.*; OStR Günther Barz). Im Einzelfall fehlt der Vorname, sodass zudem nur vermutet werden kann, ob es dieselbe Person ist (Dr. Dahl, Fachberater/ StR Dr. Joachim Dahl, Fachberater). Letzteres zu bejahen, dafür spricht, dass die Lesungen ungefähr zeitgleich entstanden (1981/1983) und sie aus demselben Bezirk (Schwerin) stammen.

Bereits unter dieser kleinen Auswahl taucht mit Hujer ein Name auf, der weiter oben bereits hervorstach. Es mutet auf den ersten Blick an, die Nadel im Heuhaufen zu suchen. Doch stellt man rasch fest, dass hier kein Einzelfall vorliegt.¹⁴⁵ Denn auch andere illustre Methodiker des Deutschunterrichts sind zu finden. Als Vertreter zum Bereich Deutsche Sprache sind z.B. Bodo Friedrich (Frankfurt/Oder, 1980) und Johannes Zech, selbst an der PH Potsdam Lehrstuhlinhaber (Zech 2011; vgl. Heller 1999), (Frankfurt/O., 1976; Leipzig, 1978;

¹⁴⁵ Da es hier die vorhandenen Deutsch-PL beschrieben werden, kann nach der Durchsicht der gescannten Lesungen nur am Rande angemerkt werden, dass ebenso andere bekannte, beim Themenbereich Unterrichtsqualität/-effektivität angeführte Forscher*innen das Format der Pädagogischen Lesungen unterstützten: Hans-Georg Paul (PL2433) und Elisabeth Fuhrmann (PL5205).

Potsdam, 1982) zu nennen. Letzterer ist eines der sehr wenigen Beispiele für eine bezirksübergreifende Tätigkeit der Berater*innen.¹⁴⁶

Einige Forscher*innen mit dem Schwerpunkt Literaturunterricht kamen bisher zu Wort (vgl. Kap. 3.2.3.3). Hier kann nun insbesondere auf Wilfried Bütow verwiesen werden. Weshalb er als illustres Beispiel der Beratertätigkeit anzusehen ist, kann Jonas' nachrufähnlichen anerkennenden Worten abgelesen werden.¹⁴⁷ Bütow betreute anscheinend nicht nur in den 1970er Jahren drei Pädagogische Lesungen (Frankfurt/O., 1971, 1972, 1977), sondern verschriftlichte selbst seine Erfahrungen (PL838 aus dem Jahr 1966), die allerdings aufgrund des unbestimmten Titels *Erfahrungen in der Erziehung zum verantwortungsbewußten Handeln in der Klasse 9 und 10* im Vorfeld nicht den Deutsch-PL zugeordnet wurde. Insgesamt erhärtet sich anhand dieser, wenn auch quantitativ unauffälligen, Exempla die obige Annahme, dass Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht das Potential hatten, Theorie und Praxis zu verbinden, und zugleich diese Intention in Ansätzen umgesetzt wurde. Zudem zeigt sich, dass die Forschungsfrage dieser Arbeit keineswegs am Quellegegenstand vorbeigeht. Die aufgeworfene Frage lässt sich, wie vermutet, nicht anhand eines Faches bzw. Fachbereiches beantworten, jedoch sind personelle Größen zum Vorschein getreten, die weitere Forschungen in dieser Richtung initiieren könnten.

4.2.1.2.2.3 Innere Beschreibung: Verteilung der Deutsch-Lesungen

Das letzte Kapitel stellt im Grunde den Versuch dar, eine äußere Quellenbeschreibung vorzunehmen. Die Kapitelüberschrift *Innere Beschreibung* könnte daher den Eindruck erwecken, nun folge eine innere Quellenkritik, welche die sprachliche Gestaltung untersucht, Sachverhalte aufklärt o.ä. Dieses Vorgehen ist bei einer Einzelanalyse angebracht, für die Gesamtbeschreibung kann es kein adäquater Schritt sein – zumal die Erklärung wesentlicher Begrifflichkeiten bereits erfolgte (vgl. Kap. 1). Mit der inneren Beschreibung soll stattdessen der Versuch unternommen werden, eine (Verteilungs-)Struktur der vorhandenen Lesungen zu

¹⁴⁶ Ohne dass er als Berater gelistet wird, sei zumindest erwähnt, dass auch Joachim Riehme als Leiter einer Forschungsgemeinschaft genannt wird (PL1738).

¹⁴⁷ „Wenn jemand innerhalb der Literaturmethodik schulbildend hätte wirken können, wäre es Wilfried Bütow (1927 – 2007) gewesen, der entscheidende Lehrplangestalter, Koordinator literaturmethodischer Forschung an der APW, der Autor von vielen Lesebüchern und Verfasser wichtiger literaturmethodischer Publikationen. Ohne Zweifel ist die DDR-Literaturmethodik durch Wilfried Bütow stark geprägt worden, und das nicht allein durch seine koordinierende und organisierende Funktion als APW-Vetreter, sondern vor allem durch seine charismatische Persönlichkeit. Sensibel und beinahe seismographisch genau, mit einem ausgefeilten Früherkennungssystem für Veränderungen im schulpolitischen und wissenschaftlichen (vor allem literaturwissenschaftlichen) Bereich ausgestattet, hat er die Literaturmethodiker mitzureißen und zu überzeugen gewusst, sich aktuellen Fragen des Umgangs mit Literatur zuzuwenden, soweit noch nicht geschehen. Seine Stärke lag in seiner Belesenheit, die sich ja auch deutlich im Lektüreangebot der Lehrpläne niederschlug, seiner ausgeprägten Fähigkeiten im Diskurs, in der Koordinierung, in der Aufnahme und im Erhalten von Verbindungen zu den verschiedensten Institutionen und ihren Vertretern, in seine fächerübergreifenden, auch undogmatischen Denken. All das hat mit dazu beigetragen, dass sich die Literaturmethodik wissenschaftlich festigte. Allerdings muss man die potenziell schulbildende Wirkung Bütows einschränken: Die politisch wie institutionell bedingten Zwänge, von denen er in einem Interview nachhaltig zu berichten weiß (vgl. Berliner LeseZeichen 1998), verhinderten die Entfaltung eines relativ geschlossenen Theoriegebäudes, das eine Säule für eine wissenschaftliche Schule hätte sein können. Er musste zu vielen Herren dienen, was auch zu persönlichen Rückschlägen geführt hatte.“ (Jonas (2011), S. 149).

erschließen – oder zumindest Varianten zu diskutieren. Hiermit soll nicht zuletzt aufgeschlüsselt werden, was das siebähnliche Fachprinzip im weiteren Sinne als Deutsch-Lesungen markierte.

Diese Agenda hat natürlich ihre Tücken, die eine noch so ausdifferenzierte thematische Einteilung nicht verbergen könnte. Denn sie wird vorgenommen auf der Basis der Gesamtliste, deren Erstellung dem beschriebenen Vorgehen unterliegt, und der vorhandenen Deutsch-Lesungen. Des Weiteren wird eine Beschreibung versucht, die in den Quellen nicht angelegt wurde. Bei den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen gab es zwar verschiedene Sektionen oder Arbeitsgruppen, sie können aber nur bedingt weiterhelfen. So könnten nach ihrem Vorbild, d.h. entsprechend den Veranstaltungsorten (vgl. Hübner 2021), die Lesungen zum Fach Deutsche Sprache und Literatur hinsichtlich ihrer Bereiche eingeteilt werden in Lesungen zum Muttersprachunterricht (bzw. Deutsche Sprache), zum Literaturunterricht und zur außerunterrichtlichen/-schulischen Tätigkeit. Thematische Schwerpunkte einzelner Disziplinen, z.B. Heimatkunde, Ausdruck, Grammatik, Orthografie, Schreiben, Lesen, Literatur (vgl. Bütow 1973, S. 291), würden weiterhin obskur bleiben und gezielte Einzelanalysen erschweren. Eine direkte Übernahme dieser Einteilung erscheint zunächst auch nicht umsetzbar, weil es einerseits bedeutete, sie deduktiv auf die Deutsch-PL anzupassen, obwohl es nicht einmal bei den ZTPL in derselben Weise geschah. Wie bei Wohlerts Differenzierung sollte daher induktiv untersucht werden, ob die Einteilung zweckmäßig ist. Dies ist v.a. sinnvoll, da das Quellenmaterial des Öfteren bewies, sozusagen Ausnahmen zur Regel zu erklären. Andererseits fing das angesetzte Fachprinzip im weiteren Sinne verschiedene Einrichtungen ein. Sie können mit der genannten Einteilung erst einmal kaum voneinander getrennt werden.

Es gilt folglich, die innere Struktur induktiv anhand der vorliegenden Lesungen zu erschließen. Zur methodischen Umsetzung dieses Vorhabens kommt auf den ersten Blick sofort die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) in Betracht. Sie würde zwar eindeutig voneinander trennbare Kategorien herausfiltern lassen, wird hier aber nicht umgesetzt. Der Grund liegt darin, dass auch für die induktive Analyse nach dieser Methode die Analyse- sowie Kontexteinheiten und das Abstraktionsniveau eindeutig bestimmt werden müssten (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 327–328; Heins 2018). Das Quellenformat der Pädagogischen Lesungen zeigte aber bereits im Vorfeld, solche Inhalte höchst unterschiedlich in Bezug auf Platzierung und Art und Weise anzugeben. Mal ermöglicht der Titel eine Zuordnung, mal die Gliederung; zuweilen schreiben die Autor*innen in den Vorbemerkungen, wo sie sich einordnen, mitunter durchkreuzen sie diese Festlegungen, indem sie in ihren Unterkapiteln ihre Erfahrungen in verschiedenen Disziplinen beschreiben und reflektieren. Eine Trennung der Kategorien wäre auch dann, an der Fallzahl der vorhandenen Deutsch-Lesungen von 1020 PL gemessen, hier fast unmöglich, wenn sich thematische Schwerpunkte überschneiden. So gibt es Lesungen, die sich dem Literaturunterricht zuordnen, aber schwerpunktmäßig die staatsbürgerliche Erziehung oder die Kollektivarbeit, Unterrichtsmittel oder den methodischen Umgang mit Literatur behandeln. All dies diente aber auch dazu, Erziehungs- und Bildungsziele zu erreichen. Bei allen Fällen eine kategoriale Unterscheidung im Sinne der QIA zu leisten, muss eine Forschungsarbeit angehen, die sich allein dieser Frage widmet, die einzelnen Kategorien

definiert und am Material überprüft, ergänzt, revidiert, anpasst. Nichtsdestoweniger muss eine Beschreibung einer inneren Struktur einen Anfangspunkt bestimmen und den Prozess, wie die Einteilung erfolgte, transparent machen. Ohne eine QIA durchzuführen, wird sich wenigstens an ihrem Vorgehen orientiert. Folgende Arbeitsschritte unternahmen die vorherigen Unterkapitel:

- 1) Durchsicht der Originalliste und Erstellung einer Gesamtliste durch Ermittlung/Ausschließen der doppelten Fälle (vgl. Kap. 4.2.1.1)
- 2) Separierung aller Deutsch-Lesungen, Erfassung fehlender/vorhandener Fälle und deren nähere Bestimmung (vgl. Kap. 4.2.1.2)

Die nächsten beiden Schritte folgen ab diesem Kapitel:

- 3) Induktives Erfassen einer inneren Struktur der vorhandenen Lesungen
- 4) Festlegung und Analyse ausgewählter Deutsch-Lesungen in Hinsicht auf die gestellte Forschungsfrage (vgl. Kap. 4.2.2)

Wenn auch keine streng regelgeleitete, methodisch saubere QIA durchgeführt wird, sollen zumindest diese Schritte das Vorgehen transparent machen. An jedem Punkt wird versucht, sich möglichst quellennah den Besonderheiten des heterogenen Quellenformats zu nähern. Somit kann der Punkt 3 weiter differenziert werden:

- 3a) Verschaffen eines Überblicks, Suche nach möglichen Einteilungsvarianten
- 3b) Begründete Festlegung einer oder mehrerer Variante/n
- 3c) Vorstellung der (Zwischen-)Ergebnisse

Bisher standen unter dem Fachprinzip im weiteren Sinne die Deutsch-Lesungen als Gesamtheit im Fokus, ab Punkt 4 kann sich davon weiter gelöst werden. Während die Verteilung nach Einrichtungen bei der Gesamtbetrachtung der Pädagogischen Lesungen nicht adäquat war, kann sie nun angesetzt werden. Das Ergebnis präsentiert folgende Tabelle:

Tabelle 27: Einrichtungen (Deutsch-PL)

		Häufig- keit	Prozent	Gültige Pro- zente
Gültig	Kombinierte Kindereinrichtung	1	0,1	0,1
	Vorschule	11	1,1	1,2
	Kindergarten (Teil der Vorschule)	46	4,5	4,8
	schulformübergreifend	6	0,6	0,6
	Hort	31	3,0	3,3
	POS	306	30,0	32,2
	POS Unterstufe (1-3)	151	14,8	15,9
	POS Mittelstufe (4-6)	96	9,4	10,1
	POS Oberstufe (7-10)	131	12,8	13,8
	POS und EOS	4	0,4	0,4
	Oberschulkombinat	1	0,1	0,1

	EOS	75	7,4	7,9
	Spezialschule/EOS	1	0,1	0,1
	EOS/Kinder- und Jugendsportschule	1	0,1	0,1
	Kinder- und Jugendsportschule	3	0,3	0,3
	Spezialschule	3	0,3	0,3
	Hilfs-/Sonder-/Sprachheil-/Berufshilfsschule	63	6,2	6,6
	Kinder-/wochenheim, Hauskinder	1	0,1	0,1
	Tagesschule	1	0,1	0,1
	Haus der Pioniere	7	0,7	0,7
	Spezialistenlager	1	0,1	0,1
	Volkshochschule	3	0,3	0,3
	kaufmännische Berufsschule	3	0,3	0,3
	gewerbliche Berufsschule	2	0,2	0,2
	Betriebsschule	1	0,1	0,1
	Gesamt	949	93,0	100,0
Fehlend	System (keine genannte Einrichtung)	71	7,0	
Gesamt		1020	100,0	

Nach der Einzelbetrachtung bleibt nur ein kleiner Teil der Lesungen („Fehlend“: 7%) übrig,¹⁴⁸ der auf den Deckblättern oder dem Gliederungsverzeichnis keine Angabe zur Einrichtung enthält. Aufgrund der Themenstellungen deutet sich an, sie der POS oder EOS zuzuordnen, aber eine präzise Festlegung ist mit der angesetzten Vorgehensweise nicht möglich. Der Großteil der Lesungen bestätigt die ausgesprochene Vielfalt teilnehmender Erziehungs- und Bildungsbereiche. Von der Vorschulerziehung über die schulische, außerschulische Ausbildung bis hin zu Erwachsenenbildung sind die Einrichtungen in unterschiedlicher Anzahl dabei. Den größten Anteil aller als Deutsch-Lesungen bezeichneten Fälle haben mit ca. 75% diejenigen Niederschriften, die aus der POS und EOS (9.-12. Klasse, später 11./12. Klasse) stammen, wobei Letztere nur ca. 7,8% ausmachen. Da die POS erst Mitte der 1960er Jahre eingeführt wurde und die Angaben der Lesungen auch später unterschiedlich sind, werden sie als ‚P/OS‘ gekennzeichnet. Vorgenommen wird zudem eine Unterscheidung der POS in Unterstufe, Mittel- und Oberstufe. Zum Teil nehmen dies die Lesungen selbst vor, zum Teil wurde sie deduktiv nachgeholt, sofern Lesungen die jeweiligen Jahrgänge im Titel nennen. Dieser Schritt dient zum einen der Anpassung an das Quellenformat, zum anderen spezifiziert es 378 von 684 Lesungen aus dem Bereich der POS. Nach Tabelle 27 gibt es, die unbestimmten POS-Fälle auslassend, offenbar für die Unter- und Oberstufe leichte Präferenzen. Als ‚schulformübergreifend‘ werden nur sechs Lesungen bezeichnet, die wie auch andere Lesungen mehrere Bereiche verbinden, aber keinen zu bevorzugen scheinen, z.B. Vorschul- und Schulbereich (PL216), Hort und POS (PL89-08-05). Zusammengefasst werden auch die

¹⁴⁸ Dass die Anzahl derjenigen Lesungen, deren Einrichtung nicht bestimmbar ist, mit der Anzahl fehlender Lesungen übereinstimmt, ist eine Koïnzidenz.

Schularten Hilfs-, Sonder-, Sprachheil- und Berufshilfsschule. Inwieweit sie durch eine QIA kategorial zu trennen wären, wird hier nicht untersucht, denn sie bilden nicht die Grundlage für Kapitel 4.2.2. Mit circa 6,2% der Gesamtmenge von 1.020 PL haben sie einen ähnlich großen Anteil wie die Lesungen zum Vorschul-/Kindergartenbereich. Wie oben konzediert, zählen sie im engeren Sinne des Fachprinzips nicht dazu. Dennoch können einerseits die Bezüge zum Deutschunterricht nicht bestritten werden, da z.B. der Umgang mit Lyrik vorbereitet wird (PL87-10-28, PL3825a, PL5987); andererseits müssten bei strenger Einteilung auch Fälle aus dem Hort- (PL 88-08-17, PL5152) oder außerschulischem Bereich (PL4066a, PL5832c) ausgeschlossen sein, obwohl auch hier enge Bezüge zum Deutschunterricht bestehen. Zum ‚Haus der Pioniere‘ sei angemerkt, dass dieses Label nur Lesungen mit der entsprechenden Nennung summiert. Wie oben zur FDJ sagt diese Zahl also nicht besonders viel aus, sondern legt nur die Schwierigkeit bei einer Sortierung nach Einrichtungen offen. Denn es sind weitaus mehr Lesungen vorhanden, die dem außerunterrichtlichen Bereich angehören, aber keine Einrichtung notieren.

Nach dieser induktiven Erschließung können Bereiche verstärkt in den Blick genommen, andere ausgelassen werden. Die Vorarbeit des Kapitels 3.2.3 deutet die Selektion bereits an. Zum Bereich der Vorschule bzw. des Kindergartens werden ebenso wenig Positionen herausgearbeitet wie zum Bereich der Hilfs-/Sonder-/Förder-/Sprachheil-/Berufshilfsschule. Diesen Bereich der Volksbildung in der DDR bearbeitet das Forscherteam der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock. Daher können diese durch das Fachprinzip im weiteren Sinne erfassten Lesungen als ein Bereich zusammengefasst und von der Betrachtung ausgeschlossen werden. Anders sieht es hingegen bei der POS und EOS aus. Die Spezialschulen, Kinder- und Jugendsportschulen werden zwar nicht direkt genannt, aber können weiterhin gezählt werden. Denn es waren zwar besondere Klassen, die besondere Talente fördern sollten, doch offenbar galten dieselben Lehrpläne wie bei POS/EOS (vgl. Spezialschulen 1987). Zudem scheint mit dem Kapitel zum Schöpfertum ein wichtiger Verständnishorizont erarbeitet zu sein. Des Weiteren sollen die außerschulischen Bereiche bestehen bleiben, weil es nicht nur Wechselbezüge zum Unterricht der POS/EOS gibt, sondern einige Lesungen beide Bereiche ansprechen, sodass eine Trennung nicht sinnvoll wäre. Infolge dieses Ausschlussverfahrens wird auf dieser Basis weitergearbeitet:

Tabelle 28: Einrichtungen (Auswahl der Deutsch-PL)

	Häufigkeit	Prozent
Keine genannte Einrichtung	71	8,4
POS	306	36,0
POS Unterstufe (1-3)	151	17,8
POS Mittelstufe (4-6)	96	11,3
POS Oberstufe (7-10)	131	15,4
EOS	75	8,8
POS und EOS	4	0,5
Kinder- und Jugendsportschule	3	0,4

Haus der Pioniere	7	0,8
Spezial-/Spezialistenlager	1	0,1
EOS/Kinder- und Jugendsportschule	1	0,1
Spezialschule	3	0,1
Spezialschule/EOS	1	0,1
Gesamt	850	100,0

Insgesamt bleiben 850 Lesungen zum Deutschunterricht bestehen. Ab diesem Punkt kann eine weitere Sortierung der ‚inneren‘ Verteilung analysiert werden. Dazu bietet es sich an, die Bereiche Deutsche Sprache und Literatur zu übernehmen, ohne deswegen den unterrichtlichen, außerunterrichtlichen oder außerschulischen Bereich zu trennen. Im Anschluss lassen sich immer noch weitere Einteilungen vornehmen, ein Vorgehen, das hier für den Literaturunterricht versucht wird. Der Nachteil an der Trennung der beiden Fachbereiche ist evident, wenn es um Fälle geht, die eben nicht dem einen oder anderen zugeordnet werden können. Daher werden diese Fälle als ‚Allgemeines‘ bezeichnet. Ebenfalls schwierig ist eine Einteilung der Lesungen zur Lese-Rechtschreibschwäche. Welchen Schwerpunkt sie vornehmen, muss im Einzelfall geprüft oder theoriegeleitet begründet werden. Diese Aufgabe wird hier nicht zum Ziel gesetzt, weshalb sie ebenso separiert werden (LRS). Im Unterschied zur Einteilung nach Einrichtung (Vorschule, POS/EOS, Hort etc.) oder nach Fachbereich (Sprache/Literatur) wird bei den LRS-Lesungen eine thematische Einordnung angesetzt. Folgende innere Verteilung kann ermittelt werden:

Tabelle 29: Einteilung der Deutsch-PL (n= 850)

Allgemeines	Deutsche Sprache	Literaturunterricht	LRS
150	315	368	17

Allerdings muss der Vollständigkeit halber hinzugefügt werden, dass die thematische Einteilung in der letzten Spalte nicht alle Lesungen zur LRS erfasst, weil zuvor die Trennung nach der Einrichtung durchgeführt wurde. Zusammen wären es ungefähr doppelt so viele PL, weil auch die Lesungen zum Hilfsschulbereich dazuzählten. Weshalb keine QIA durchgeführt wird, offenbart nicht zuletzt die Kategorie ‚Allgemeines‘. Denn bei einer QIA spräche ein derart große Restanzahl nicht für eine gelungene Kategorisierung. Hier wird eine Zuordnung zum Bereiche Deutsche Sprache oder Literatur nicht vorgenommen, weil diese Lesungen entweder sich explizit beiden Bereichen zuweisen¹⁴⁹ oder mit ihrem Titel bzw. der Gliederung keine Spezifikation für einen Bereich vorweisen¹⁵⁰ oder sich im Bereich der Weiterbildung

¹⁴⁹ Beispielhaft sei angeführt: PL83-12-12d: Zur Kontinuität der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Fach Deutsche Sprache und Literatur in der Ober- und der Abiturstufe der sozialistischen Schule; PL85-08-19d: Sozialistische Gemeinschaftsarbeit im Fach Deutsche Sprache und Literatur.

¹⁵⁰ Zum Beispiel: PL5771: Traditionspflege im Schulkollektiv – ein erziehungswirksames Mittel für bewußtes Handeln und Verhalten der Schüler; PL2811b: Der Deutschunterricht – Spiegelbild zielgerichteter Fachzirkelarbeit an der Schule; PL82-10-20e: Kooperative Lernfähigkeit als eine Methode zur geistigen Aktivierung der Schüler,

einordnen¹⁵¹ oder eben in Kapitel 4.2.1.1 als ‚Fächerübergreifendes mit DU‘ bezeichnet wurden¹⁵². Wie die Anmerkungen zeigen, wären weitere Einteilungen durchaus schon nach jetzigem Stand möglich. Insbesondere die vielen Termini zur Unterrichtsqualität könnten dazu verleiten.¹⁵³ Aber zum Zwecke der Bereichseinteilung nach Deutsche Sprache/Literatur wäre es inadäquat, weshalb an der ersten Differenzierung festgehalten wird.

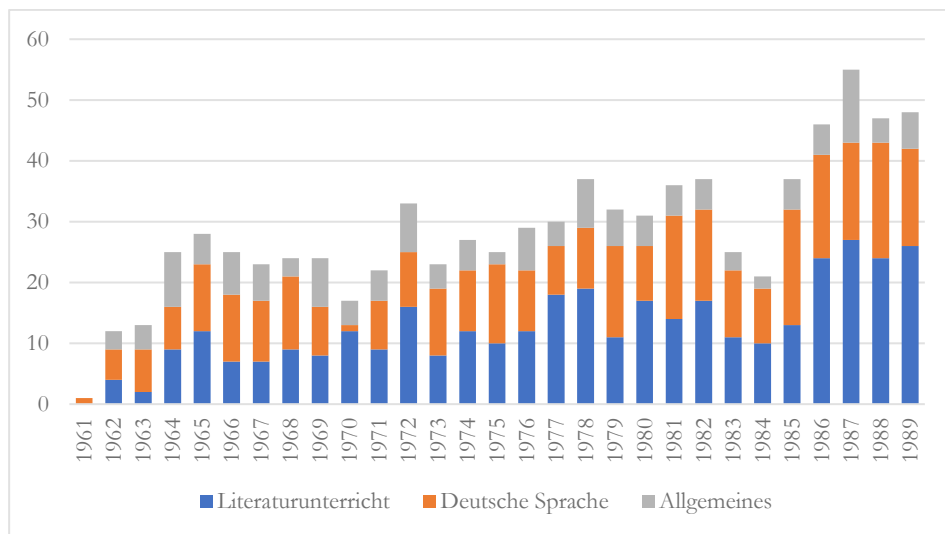
Davon abgesehen, dass eine präzise Einteilung der Lesungen unter ‚Allgemeines‘ noch aussteht, fällt die annähernd gleiche Anzahl der Lesungen beider Bereiche auf. Vergleicht man sie diachron, präsentieren sich auch folgende Verteilung, bei der ‚LRS‘ wegen der geringen Anzahl und der Überschneidung zu anderen Einrichtungen ausgelassen wird.

Mit der Abbildung 16 lässt sich das Ergebnis der Abbildung 11 (vgl. S. 220) weiter aufschlüsseln. Auf die Bereiche Deutsche Sprache und Literatur bezogen, wird ersichtlich, dass sie nicht nur quantitativ, sondern auch diachron ähnlich aufgestellt sind. Ausnahmen sind dennoch nicht übersehbar. Den Aufschlag macht eine Lesung zur Muttersprache. Der Anteil dieses Bereichs bleibt in den 1960er Jahren fast gleich auf mit dem Bereich Literatur. Im Jahr 1970 gehen – wobei hier die fehlende Trennung der ‚allgemeinen Lesungen‘ nicht zu vergessen ist – Lesungen zur Deutschen Sprache stark zurück, steigen dann aber zur Lehrplanänderung 1971 wieder an. Dass ein Zusammenhang bestünde, begründet die Abbildung nicht. Es wird lediglich der parallel einsetzende Aufschwung konstatiert. Pädagogische Lesungen zum Literaturunterricht sind ab 1964 häufig vertreten, v.a. 1970, 1972, 1977f., 1980 und 1987 bis 1989. Der Anstieg im letzten Intervall konnte ebenfalls bei anderen Fach- und Sachbereichen festgestellt werden (vgl. Kap. 4.2.1.1). Interessant ist zudem, dass nach der Literaturkonferenz von 1979 die rückläufige Tendenz des Vorjahres wieder abgefangen wird, während die Muttersprach-Lesungen zurückgehen.

dargestellt an ausgewählten Beispielen aus dem Deutschunterricht der Klassen 5 und 8; PL459: Wie gelangen wir zu höheren Lernergebnissen im Fach Deutsch?; PL1133a: Die rationelle Unterrichtsstunde unter überwiegender Planung als Aufgabenfolge dargestellt an Beispielen aus dem Deutschunterricht in den 6. und 7. Klassen.

- ¹⁵¹ Zum Beispiel: PL86-12-20c: Erfahrungen bei der Qualifizierung der Deutschlehrer zur Umsetzung der neuen Lehrpläne innerhalb der „Ständigen Seminare Muttersprach- und Literaturunterricht“; PL4012a: Einige Erfahrungen der Fachberater für Deutsch des Kreises Schönebeck bei ihrer direkten Arbeit mit den Lehrern; PL1540a: Die Leitung des Prozesses zur Erhöhung der ideologisch erzieherischen Wirksamkeit des Unterrichts; dargestellt an Problemen und Erfahrungen der Arbeit des Fachberaters und der Fachkommission Deutsch des Kreises Genthin (Diese Lesung von 1969 trägt auf dem Deckblatt die Signatur „20-63-69“; möglicherweise wurde nicht erst in den 1980er Jahren über eine systematische Signaturenvergabe nachgedacht).
- ¹⁵² Zum Beispiel: PL967a: Die Einrichtung von Fachkabinetten für alle Fächer an der EOS „Wilhelm Pieck“ Borna – Ein Beitrag zur Leitung der Bildungs- und Erziehungsarbeit; PL4015c: Bewahrung und Entwicklung revolutionärer Traditionen der Arbeiterklasse an der Lenin-Oberschule Halberstadt als wesentlicher Bestandteil bei der Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten (Gliederungspunkte u.a. zu Heimatkunde, Deutsch/Literatur, Geschichte); PL2368a: Gewinnung quantitativer Aussagen über die Faktoren im Lehrer-Schüler-Verhältnis, die für die Verbesserung der Leistung, des Verhaltens und der Mitarbeit von besonderer Bedeutung sind (Gliederungspunkte u.a. zu Deutsch, Mathe, Russisch).
- ¹⁵³ Vgl. Effektivität/Qualität/Intensivierung/Rationalisierung: PL300a, PL765a, PL2560; Effektivität/Selbstständigkeit: PL2640a, PL3110, PL3593a, PL3622a; Aktivierung u.Ä.: PL2157a, PL2843b, PL4949, PL5680, PL81-171, PL83-10-14; Prinzip der Einheit von Einheitlichkeit und Differenzierung: PL765, PL4530, PL81-257d, PL82.759; Systematisierung u.Ä.: PL3258, PL86-12-19d; langfristige Planung: 3979.

Abbildung 16: Verteilung der Deutsch-PL nach Fachbereichen (Erscheinungsjahr)



Im vorherigen Kapitel wurde versucht, die Autor*innen für alle 1020 Fälle näher zu beschreiben. Um auszuschließen, dass die Ergebnisse nun verzerrt werden oder hauptsächlich für einen Bereich zutreffen, erfolgt eine Prüfung, welche die beiden zahlreich vertretenen Bereiche Deutsche Sprache (315 PL) und Literatur (368 PL) vergleicht. Lesungen, die unter ‚Allgemeines‘ gefasst werden, bedürfen ohnehin noch weiterer Untersuchungen, ob sie einem Bereich zugeordnet werden könnten oder tatsächlich gesondert bleiben sollten. Die Ergebnistabellen werden dem Anhang auf einer Übersichtsseite (vgl. S. 435) beigelegt, um nicht die Tabellen aus Kapitel 4.2.1.2.2.2 im Fließtext zu wiederholen. Als Ausgangspunkt ist also noch das Ergebnis der Tabelle 28 (vgl. S. 254) gewählt, nur werden jetzt die die 683 PL der beiden Bereiche weiter differenziert. Es zeigt sich, dass Autor*innen (vgl. Tabelle 76, Anhang, S. 435) ungefähr gleich viele Muttersprach- (161 PL) wie Literatur-Lesungen (175 PL) schrieben; bei den Autoren ist hingegen eine leichte Präferenz zum Literaturunterricht erkennbar (95 PL: 137PL). Dabei wandten sich sowohl Oberlehrer*innen (Sprache 20: Literatur 27) als auch Ober-/Studienrät*innen (Sprache 3, Literatur 2) beiden Bereichen zu,¹⁵⁴ während der einzige Autor mit einem Professorentitel nur Lesungen zum Literaturunterricht verfasste (vgl. Tabelle 77, Anhang, S. 435). Von den Autor*innen mit einem akademischen Grad sind nach dem Ausschluss verschiedener Einrichtungen immer noch die meisten vertreten (vgl. Tabelle 78, Anhang, S. 435). Es sind insgesamt sieben diplomierte¹⁵⁵ und neun promovierte Autor*innen im Bereich Deutsche Sprache, im Bereich Literatur sind es mit

¹⁵⁴ In einem Interview äußert Prof. Dr. Frank Horn, dass diese Titel recht selten vergeben worden seien: (vgl. Koebe 2021, S. 27).

¹⁵⁵ Seit 1969 waren alle Fachlehrer*innen „Diplomlehrer“ (vgl. Fachlehrer 1987). In den Lesungen scheinen es wohl nur einzelne explizit zu notieren.

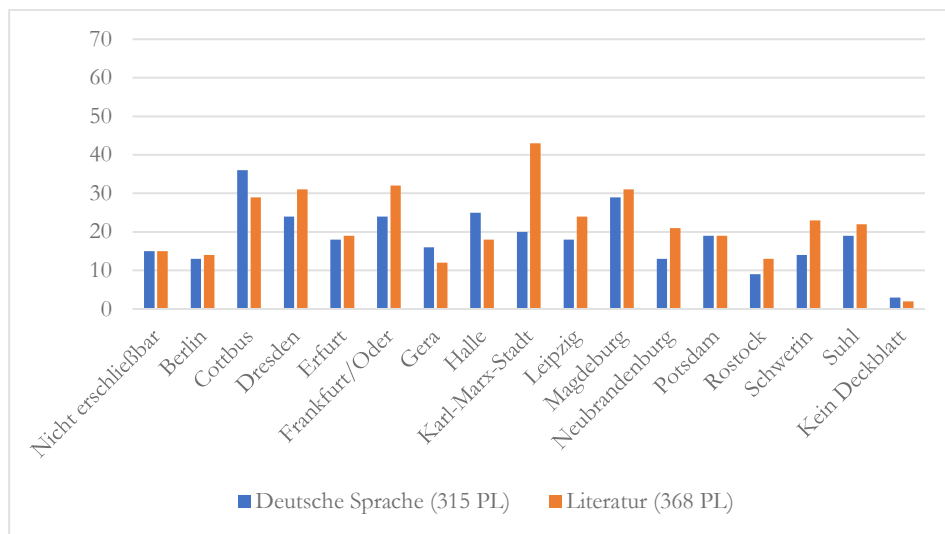
jeweils fünf etwas weniger Akademiker*innen. Hinsichtlich der ermittelbaren beruflichen Ausbildung deutet sich an, dass Unterstufenlehrer*innen (vgl. Tabelle 79, Anhang, S. 435) eher Lesungen zum Bereich Deutsche Sprache (15 PL) als zum Bereich Literatur (10 PL) schrieben, während (Fach-)Lehrer*innen sich häufiger dem der Literatur widmeten (55 PL : 69 PL). Wenngleich diese Zahlen mit Vorsicht zu genießen sind, weil schließlich nicht alle Autor*innen eine Angabe tätigen, aber trotzdem der einen oder anderen Ausbildung zuzuordnen sind, scheint sich vermutlich auch die Stundenverteilung des Deutschunterrichts zu spiegeln (vgl. Bütow 1973, S. 291). Zuletzt sei noch auf die berufsbezogene Funktion (vgl. Tabelle 80, Anhang, S. 436) in Verbindung mit den Berater*innen (vgl. Tabelle 81, Anhang, S. 436) eingegangen. Das Verhältnis ist bei beiden Positionen in beiden Bereichen ungefähr ausgeglichen, wobei der prozentuale Anteil bei den Fachberater*innen/-kommissionen sowie bei Autor*innen mit Berater*in etwas zugunsten der Muttersprach-Lesungen ausfällt. Aber dies ist nicht die Besonderheit, denn die Werte liegen nahe beieinander. Sie liegt vielmehr darin, dass von insgesamt 79 ermittelten Fachberater*innen (vgl. Tabelle 16, S. 236) 58 Autor*innen, d.h. circa 73,4%, aus diesen beiden Bereichen stammen. Zudem tauchen hier alle gezählten Berater*innen und die drei Fachkommissionen auf (vgl. Tabelle 11, Tabelle 17, S. 232). Demzufolge gilt das Ergebnis aus Tabelle 74 (vgl. Anhang, S. 424) insbesondere für die 683 PL zur Deutschen Sprache und Literatur, sodass die Frage bezirklicher Themenschwerpunkte sowie personaler Interessen (vgl. Kap. 4.2.1.2.2.2) in einem kurzen Exkurs aufgegriffen werden soll.

Zuerst ist die quantitative Verteilung der beiden Fachbereiche pro Bezirk zu erschließen. Um ihre bezirkliche Herkunft der 683 Lesungen des Muttersprach- und Literaturunterrichts zu ergründen, wurde im Vorfeld auf der Grundlage der Ausleihstandorte des PKK und/oder BUW der jeweilige Bezirk erfasst oder, was den größten Teil ausmachte, über die Ortsnamen die Landkreise und Bezirke erschlossen. Somit lässt sich die Provenienz der Lesungen ermitteln und eine Kreuztabelle mit den Bereichen Deutsche Sprache und Literatur erstellen. Zudem ist für die Frage *personalere Bezüge* die Verteilung der Berater*innen von Interesse. Daher erfolgt dieselbe Prozedur für die berufsbezogenen Funktionen und den Berater*innen. In grafische Abbildungen transferiert, können, so die Idee, Besonderheiten bei der bezirklichen Verteilung in Bezug auf die beiden Bereiche eingefangen werden. Ein Zwischenschritt bestimmt zuerst jeweils, für jede Abbildung, die Gesamtheit beider Bereiche, um einen vergleichbaren Maßstab zu erhalten. Der Zwischenschritt wird grafisch nicht beigefügt, weil die Abbildungen redundant wären, denn die Summe beider Bereiche Deutsche Sprache/Literatur gibt dieselbe Information preis:

Wie die erste Abbildung zeigt, sind aus allen Bezirken Pädagogische Lesungen dieser beiden Bereiche tradiert.¹⁵⁶ Die meisten Lesungen stammen aus den Bezirken Cottbus (65 PL), Karl-Marx-Stadt (63 PL) und Magdeburg (60 PL), dicht gefolgt von Frankfurt/Oder (56 PL) und Dresden (55 PL).

¹⁵⁶ Die nicht erschließbaren Fälle, bei denen die Ortsangabe fehlte, und die Fälle ‚kein Deckblatt‘, bei denen nicht gesagt werden kann, ob es nicht erschließbar ist oder nicht, werden nachfolgend nicht angesprochen.

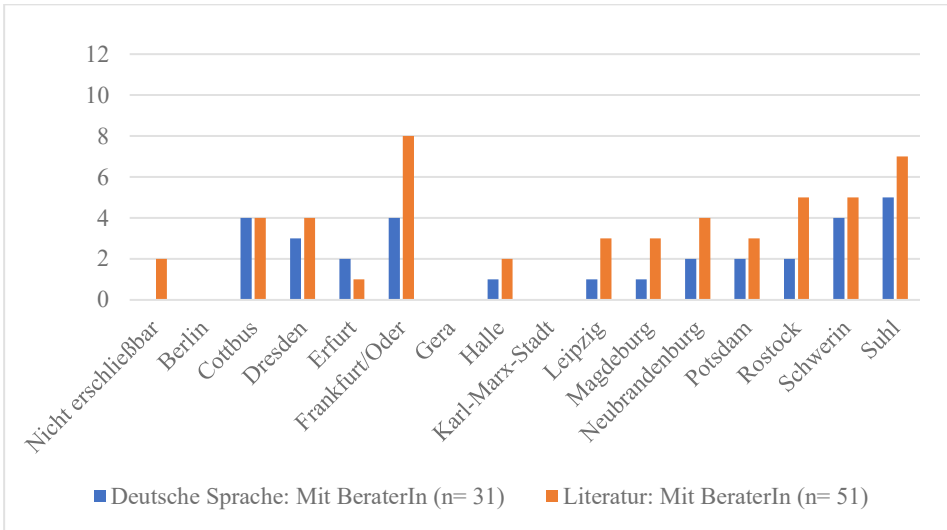
Abbildung 17: Vergleich der Bereiche Sprache/Literatur nach Bezirken (n= 683)



Auffallend wenig Lesungen kommen aus Rostock (22 PL), Berlin (27 PL) und Gera (28 PL). Dass Leipzig mit 42 PL so weit von der Spitzengruppe entfernt ist, kann nur als Besonderheit gesehen werden, weil dieser Bezirk in der Gesamtwertung besser abschneidet (vgl. Hübner 2021). Es ist für unwahrscheinlich zu halten, aber möglicherweise deutet sich insbesondere bei diesem Bezirk an, dass ein anderer Fach-/Sachschwerpunkt vorlag, weil beispielsweise die Nähe zum ILW Leipzig bestand, dem Veranstaltungsort der ZITPL für mathematisch-naturwissenschaftliche und polytechnische Gebiet. Dies würde aber bedeuten, dass thematische Vorgaben existierten oder der Bezirk mehr Werbung für diese Themenbereiche machte oder dass Berater*innen der entsprechenden Fachbereiche Unterstützung boten – doch fernab der Spekulationen: Am Beispiel des Deutschunterrichts soll die Verteilung der Berater*innen Aufschluss geben, ob es Indizien gibt, dass über den Einsatz von Berater*innen eine gewisse thematische Lenkung erfolgte:

Von den 683 PL zum Muttersprach- und Literaturunterricht können insgesamt 82 Lesungen ausfindig gemacht werden, welche die Tätigkeit einer/s Berater*in vermerken. Mit Ausnahme von Cottbus und Erfurt weisen die Literatur-Lesungen durchweg, sofern Berater*innen vorhanden, ein höheres Aufkommen auf. Aus welchen Gründen deutlich mehr Berater*innen im Bereich Literatur agierten oder weshalb Berlin, Gera und Karl-Marx-Stadt gewissermaßen aus der Reihe fallen, kann freilich nicht erschlossen werden. Eine Schlussfolgerung, Gera und Karl-Marx-Stadt hätten keine Berater*innen eingesetzt, wäre voreilig (vgl. Tabelle 74, Anhang, S. 424). Vielmehr ist das Ergebnis bedingt durch die Selektion. Nichtsdestotrotz kann der Widerspruch nicht übersehen werden, dass Suhl, der kleinste Bezirk, eine rege Berater*innentätigkeit vorzuweisen hat und sein Pendant, ein Bezirk wie Karl-Marx-Stadt, in den Schatten stellt.

Abbildung 18: Verteilung der Berater*innen nach Bereich und Bezirk (n= 683)



Immerhin setzt Suhl mit 12 Berater*innen so viele ein wie Frankfurt/Oder. Jedoch liegen die Unterschiede schon an der Oberfläche: Aus Frankfurt/Oder stammen mehr Lesungen und hier ist das asymmetrische Verhältnis beider Bereiche am deutlichsten ausgeprägt. Insgesamt vermitteln Abbildung 17 und Abbildung 18 den Eindruck, dass die Bezirksgröße unerheblich erscheint, wie viele Berater*innen zur Unterstützung eingesetzt wurden. Auf den ersten Blick könnte man vermuten, dass gerade Bezirke mit einem geringen bis mittleren Aufkommen Pädagogischer Lesungen verhältnismäßig häufiger Berater*innen einsetzen bzw. einsetzen konnten. Ob dies nun an einer gewissen Deckelung möglicher bezirklicher Fördermaßnahmen lag oder diese Bezirke mehr auf Qualität ihrer Lesungen setzten oder umgedreht in anderen Bezirken die Autor*innen weniger Unterstützung benötigten bzw. einforderten, kann hier nur vermutet werden. Es bestätigt sich, was in den Kapiteln über die Kriterien der Lesungen als Kritik erkannt wird (vgl. *ibid.*): Das Vorgehen und Schaffen der Bezirke ist höchst unterschiedlich, auch wenn das Phänomen Pädagogische Lesungen in letzter Instanz vom Volksbildungsministerium und der Gewerkschaft getragen und gelenkt wurde. Als letzter Punkt des Exkurses soll aufgegriffen werden, wie die Autor*innen mit berufsbezogenen Funktionen sich auf die Bezirke verteilen. Denn Pädagogische Lesungen sollten Erfahrungen aus der Praxis präsentieren. Da sie offenbar häufig über einen längeren Zeitraum verfasst und/oder sich die Erprobungen in gewisser Weise longitudinal angelegt waren, galten sie hauptsächlich als Bewährungsfeld erfahrener Pädagog*innen. Von diesen Besten lassen sich die Fachberater*innen, wie oben angesprochen, als *primi inter pares* auf ihrem jeweiligen Gebiet charakterisieren (vgl. Stolz 2004, S. 56–57; Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen 2020, S. 1, 2, 5; interessant, da eine Auswertung von 50 Fachberaterprotokollen zusammenfassend ausgewertet werden: Grammes/Schluß/Vogler 2006, S. 393–394). Deshalb erhalten sie oben wie nachfolgend so viel Raum. Um ihre Präsenz

innerhalb der 683 Lesungen des Muttersprach- und Literaturunterrichts zu ergründen, werden als erstes alle Landkreise gefiltert, aus denen die Lesungen der Fachberater*innen sowie Fachkommissionen¹⁵⁷ stammen und die auf Basis derselben erhobenen Daten erschlossen werden können. Dies dient einerseits dazu, die prozentuale Verteilung zu errechnen, andererseits dazu, auf den zugehörigen Bezirk zu schließen. Die Summe der Einzelsummen ergibt schließlich die prozentuale Verteilung der Lesungen von (Einzel-) Autor*innen mit ermittelten berufsbezogenen Funktionen: Laut der Tabelle 30 (vgl. S. 261) können 38 von 217 Stadt-/Landkreise erschlossen werden, aus denen Pädagogische Lesungen zum Muttersprach- oder Literaturunterricht kamen, deren Verfasser*innen Fachberater*innen und/oder Mitglieder der Fachkommissionen waren. Suhl glänzt gerade deshalb, weil der Bezirk nur 9 Stadt-Kreise hatte, während Karl-Marx-Stadt mit 24 Stadt-/Landkreisen die meisten in sich vereinte. Spätestens hier ist Obacht geboten, denn vom Bezirk Suhl werden nur 4 Stadt-Kreise, aber insgesamt 9 Lesungen der betrachteten Autor*innen aufgezählt. Weil keine Fachkommissionsmitglieder angegeben sind, ist zu vermuten, dass die Fachberater*innen mehrere Lesungen schrieben. Der Tabelle fehlt folglich eine diachrone Differenzierung. Da mehr Autor*innen mit diesen berufsbezogenen Funktionen aufgelistet, als Kreise genannt werden, ist davon auszugehen, dass sich sog. Mehrfach- und Vielschreiber*innen darunter befinden. Unter diese Bezeichnung sollen Autor*innen zusammengefasst werden, die mehr als eine zentral anerkannte und uns überlieferte Pädagogische Lesung geschrieben haben. Dessen ungeachtet, drängen sich die Bezirke Frankfurt/Oder, Suhl und Karl-Marx-Stadt in den Vordergrund, weil sie die größten prozentualen Anteile an der Gesamtmenge teilnehmender Fachberater*innen bzw. Fachkommissionen haben. Somit bleibt es weiterhin sinnvoll, Vorsicht walten zu lassen, aus der Verteilung der Berater*innen in der Abbildung 18 Rückschlüsse auf qualitative Unterschiede zu ziehen.

Tabelle 30: Verteilung berufsbezogener Funktionen nach Landkreisen/Bezirken (n= 683)

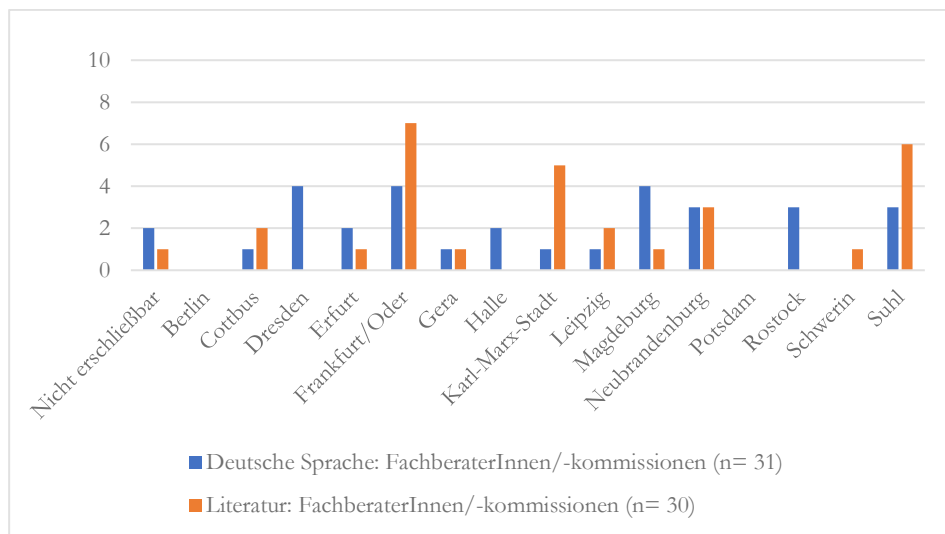
		Lesungen von			Prozentualer Anteil	Bezirk
		Fachberater*in	einem Mitglied d. Fachkommission	Gesamt		
	Nicht erschließbar	3	0	3	4,92%	n. erschließbar
1	Herzberg	2	0	2	3,28%	Cottbus (4,9%)
2	Hoyerswerda	1	0	1	1,64%	
3	Dresden	3	0	3	4,92%	Dresden (6,6%)
4	Freital	0	1	1	1,64%	
5	Gotha	1	0	1	1,64%	Erfurt (4,9%)
6	Mühlhausen	1	0	1	1,64%	
7	Nordhausen	0	1	1	1,64%	Frankfurt/O. (18,0%)
8	Beeskow	1	0	1	1,64%	
9	Eisenhüttenstadt	1	0	1	1,64%	
10	Fürstenwalde	4	0	4	6,56%	

¹⁵⁷ Demzufolge werden das eine Schulleitungsmitglied sowie die Fachzirkel auf Schulebene nicht betrachtet.

11	Seelow	4	0	4	6,56%	
12	Frankfurt/Oder	1	0	1	1,64%	
13	Saalfeld	1	0	1	1,64%	Gera (3,3%)
14	Zeulenroda	1	0	1	1,64%	
15	Eisleben	1	0	1	1,64%	Halle (3,3%)
16	Halle	1	0	1	1,64%	
17	Annaberg	2	0	2	3,28%	Karl-Marx- Stadt (9,8%)
18	Aue	1	0	1	1,64%	
19	Auerbach	1	0	1	1,64%	
20	Freiberg	1	0	1	1,64%	
21	Karl-Marx-Stadt	1	0	1	1,64%	
22	Borna	1	0	1	1,64%	Leipzig (4,9%)
23	Grimma	1	0	1	1,64%	
24	Leipzig	1	0	1	1,64%	
25	Kalbe/Milde	3	0	3	4,92%	Magdeburg (8,2%)
26	Wolmirstedt	1	0	1	1,64%	
27	Zerbst	1	0	1	1,64%	
28	Neubrandenburg	2	0	2	3,28%	Neubranden- burg (9,8%)
29	Prenzlau	1	0	1	1,64%	
30	Röbel/Müritz	1	1	2	3,28%	
31	Güstrow	1	0	1	1,64%	
32	Greifswald	1	0	1	1,64%	
33	Rostock	2	0	2	3,28%	Rostock (4,9%)
34	Hagenow	1	0	1	1,64%	Schwerin (1,6%)
35	Ilmenau	1	0	1	1,64%	Suhl (14,8%)
36	Neuhaus am R.	4	0	4	6,56%	
37	Sonneberg	2	0	2	3,28%	
38	Suhl	2	0	2	3,28%	
	Gesamt	58	3	61	100,00%	

Denn aus Karl-Marx-Stadt stammt für die Stichprobe der 683 PL kein/e Berater*in, hingegen sind viele Fachberater*innen als Autor*innen vertreten. Andererseits haben kleinere und mittelgroße Bezirke zwar eine verhältnismäßig hohe Quote bei Berater*innen, doch verfassen auch eher selten Fachberater*innen eine oder mehrere Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht. Betrachtet man nun die Verteilung auf die beiden Fachbereiche, ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 19: Verteilung der berufsbezogenen Funktion nach Bereich und Bezirk (n=683)



Es bedarf folglich weiterer Untersuchungen, die auf der Ebene einzelner Bezirke ansetzen. Das kann die vorliegende Arbeit nicht leisten – zumindest aber einen Sonderfall bestimmen: den Bezirk Frankfurt/Oder. In Bezug auf die betrachteten 683 Lesungen steht er auf dem vierten Platz, gehört demzufolge zum oberen Mittelfeld, weist aber mit Suhl die meisten Berater*innen auf, wie die letzten beiden Abbildungen offerierten. Die vergleichsweise hohe Anzahl der Berater*innen als Abstriche bei der inhaltlichen Qualität anzunehmen, verbietet sich spätestens, wenn die berufsbezogenen Funktionen hinzugezogen werden. Denn in Abbildung 19 handelt es sich eben um Lesungen von den Besten der Besten, vergegenwärtigt man sich die o.g. Stellung der Fachberater*innen. Diesem Indiz nach kann ausgeschlossen werden, dass sie Hilfe benötigten, um erfolgreichen Unterricht zu gestalten. Die hohe Dichte tätig gewordener Fachberater*innen wird zuletzt dadurch übertrumpft, dass von den acht Literatur-Lesungen, welche Fachberater*innen mit der Unterstützung durch eine/n Berater*in verfassten, allein drei von Bütow betreut wurden (vgl. S. 250). Quantitativ ist es keine Herausstellung; qualitativ ist es insofern bedeutend, als Fachberater*innen durch ihre berufsbezogene Funktion auf die Arbeit der Lehrer*innen ihres jeweiligen Kreises Einfluss ausübten. Somit agierten sie selbst als Multiplikator*innen, ganz gleich, ob sie Lesungen schrieben oder nicht. Nun hatte zudem Bütow nachweislich in den 1970er Jahren zu mindestens drei Fachberater*innen Kontakt, die ihrerseits sehr wahrscheinlich mit anderen Fachberater*innen des Bezirkes vernetzt waren. Quantitative Beweise sind keineswegs greifbar, aber durch dieses Exemplum erscheint es gar nicht mehr so abwegig, dass Pädagogische Lesungen von Forschungsinteressen mitgetragen wurden, wenn auch die Stichprobe keine Indizien für ganze Forschungszentren liefert. Da die quantitative Basis gering ist, muss – und damit soll der kleine Exkurs enden – eine Kopplung mit der qualitativen Analyse einzelner Lesungen stattfinden, um dieses Feld weiter zu ergründen.

Infolge der Fachbereichseinteilung in Tabelle 29 (vgl. S. 255) können, sofern vorhanden und trotz aller damit verbundenen Probleme, die einzelnen Disziplinen in jedem Bereich differenziert werden. Bei dem Bereich Deutsche Sprache bzw. Muttersprache wäre es – so viel kann nach dem Prozess, in dem die Deutsch-Lesungen sortiert wurden, gesagt werden – auch induktiv möglich, nicht nur die oben genannten Disziplinen (vgl. Bütow 1973, S. 291) als Ansatzpunkt zu wählen, sondern darüber hinauszugehen (vgl. Bütow 1973, S. 295). Zu bedenken wäre hierbei, dass Anfang der 1980er Jahre ‚Sachtexte‘ in den Lehrplänen aufgenommen wurden und sich dies auch bei einem kleineren Teil der Lesungen spiegelt. Jedoch wird nur für den Literaturunterricht der Versuch unternommen, eine weitere Aufteilung zu diskutieren, da sich aus diesem Bereich die ausgewählten Lesungen in Kapitel 4.2.2 speisen werden. Dabei wäre es fast kein Problem, die Einteilung von Bütow et al. zu übernehmen. Sie differenzieren in *Lesen* und *Literatur*, wobei sie Letzteres dann weiter nach Klassenstufen bzw. für die Abiturjahrgänge nach *Themenkomplexen* aufteilen (vgl. Bütow 1973, S. 326–330). Diese Einteilung auch für die Deutsch-PL zu nutzen, wäre grundsätzlich möglich, weil die Pädagogischen Lesungen zum Teil Erprobungen zu bestimmten Klassenstufen verschriftlichen. Es hätte aber auch den Nachteil, dass genau nach Klassenstufe und Thema getrennt werden müsste, obwohl die Lesungen entweder im Titel oder der Gliederung unpräzise sind oder auch verschiedene Klassenstufen verbinden. Außerdem ist nach dem Durchlauf der Einzelbetrachtungen einzuschätzen, dass es mitunter auch Lesungen gibt, in denen Erfahrungen niedergeschrieben sind, wie Lehrplanvorgaben in anderen Klassenstufen angegangen oder gar andere Texte gewählt wurden. Es erweckt eher den Eindruck, dass sich die Lesungen zum Literaturunterricht gegen diese Art der Einteilung sperren, weshalb sie nur ansatzweise übernommen wird. So werden als erstes alle Lesungen gefiltert, die sich anhand der Worte ‚Lesen(-können)‘, ‚Lese Freude, -motivation, -technik‘ oder ‚Freizeit-/Lektüre‘ dem Bereich Lesen zuordnen lassen.¹⁵⁸ Was so der Einteilung von 1973 zu entsprechen scheint, erweist sich als problematisch, sobald Lesungen hinzukommen, die nicht ‚Lesen‘, sondern ‚Kinderbuch‘, ‚Kinderliteratur‘, oder ‚Jugend- und Kinderliteratur‘ im Titel notieren.¹⁵⁹ Nach Bütow et al. zählten die Klassenstufen 1 bis 4 zum Leseunterricht (‚*Kinderliteratur*, Lyrik, Erzählungen‘), ab der Klassenstufe 5 beginne der Literaturunterricht (‚*Kinder- und Jugendliteratur*, Lyrik, Erzählungen‘) (Bütow 1973, S. 325). Obgleich die Jahrgangszuweisungen für viele Lesungen zutreffen, ist es kein Einzelfall, dass Lesungen dies zumindest nicht begrifflich

¹⁵⁸ Hier und nachfolgend werden exemplarisch Signaturen und Titel notiert. Um die genannten Lesungen von denen zu unterscheiden, welche im nachfolgenden Kapitel einzeln analysiert und zitiert werden, werden sie kursiv gesetzt und nicht im Literatur-/Quellenverzeichnis aufgelistet – zum Beispiel: PL88-05-12: *Möglichkeiten der Nutzung der Lernfähigkeit der Schüler in der Unterstufe zur Förderung ihrer Leseinteressen und -bedürfnisse*; PL85-14-01: *Meine Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan Lesen, Klasse 2*; PL88-0709: *Realisierung des Prinzips und Einbeziehung der Freizeitlektüre der Schüler*; PL86-10-18d: *Lenkung der außerunterrichtlichen Lektüre, dargestellt an Beispielen der sowjetischen Gegenwartsliteratur in Klassenstufe 7 und 8 im Schuljahr 1985/86* (Gliederung u.a.: *Entwicklung der Lese Freude*); PL82-10-03d: *Wie ich meine Schüler zu eifrigen Lesern der Bibliothek erziehe*; PL87-10-22d: *Einige Erfahrungen zur weiteren Entwicklung des Lesenkönnens und zur bewussten Anbahnung der Fähigkeit im Interpretieren*.

¹⁵⁹ Zum Beispiel: PL1969a: *Die Arbeit mit dem Kinderbuch in der Unterstufe*; PL88-08-16d: *Erfahrungen, Methoden bei der Behandlung von Kinder- und Jugendbüchern in der Mittelstufe: Dargestellt an ‚Kaule‘ von Alfred Wellm und ‚Käuzchenkühle‘ von Horst Beseler*; PL88-10-05ud: *Meine Erfahrungen beim Einsatz von Kinderliteratur in die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der unteren Klassen*.

übernehmen.¹⁶⁰ Sie klar zu trennen, bedarf einer klaren Einzelanalyse.¹⁶¹ Daher wird von der Einteilung abgewichen und die neue Kategorie ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ eingesetzt.

Der nächste Schritt bestünde nach der Einteilung von Bütow et al. darin, die restlichen Literatur-Lesungen nach ihrer Klassenstufe zu sortieren. Parallel zur Datenauswertung in Kapitel 4.2.1.2.2.1 wurden diese Informationen gleich anhand der Deckblätter, Gliederungsverzeichnisse und/oder im Zweifelsfall durch Einsicht der gesamten Lesung erhoben. Dabei zeigte sich, dass Pädagogische Lesungen unterschiedlich vorgehen: Mal berichten sie von Erfahrungen für eine Klasse, mal nennen sie zwei Klassen und zuweilen betrachten sie eine oder mehrere Klassenstufen (Unter-, Mittel-, Oberstufe, oder z.B. 5. bis 10. Klasse). Diese Daten sammeln induktiv die Kategorien ‚Klasse‘ und ‚Klasse_2‘. Letztere diente dazu, Doppelnennungen, z.B. die Angabe *Klasse 11/12*, einzufangen. Nur auf die 368 Fälle des Literaturunterrichts bezogen, ist anhand der beiden nachfolgenden Tabellen (vgl. S. 266) ersichtlich, dass Autor*innen sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Schwerpunkte wählten.

Alle Jahrgänge sind vertreten und dennoch zeigen die Tabellen, weshalb sich eine reine Einteilung nach Bütow et al. nicht in Gänze anbietet. Sie würde nämlich die circa 18% der ‚Klasse‘ nicht erfassen oder spätestens bei den bestimmten 70 PL unter ‚Klasse_2‘ problematisch sein. Allerdings sollte dann auch nicht übersehen werden, dass ‚Klasse_2‘ die Doppelnennungen beherbergt. Demnach überschneiden sie teilweise mit den Nennungen der 1. bis 12. Klassenstufe, d.h. 51,3% von Tabelle 31 (vgl. S. 265). Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht in der DDR präsentieren erneut ein facettenreiches Antlitz. Interessant ist insbesondere, dass das Format einerseits eine Klasse punktuell in den Blick nehmen ließ, aber andererseits auch für Erprobungen in mehreren Klassenstufen offenblieb. Aus diesem Grund ist die Einteilung weiter zu adaptierten, um eine ‚innere‘ Verteilung zu ergründen. Als nächstes werden auf Grundlage der ‚Klasse‘ alle Abitur-Lesungen und alle mit einem Schwerpunkt außerhalb des Unterrichts gefiltert. Bei Ersteren erschwert sich eine direkte Zuordnung einzelner Themenkomplexe.

¹⁶⁰ Vgl. PL287b: *Die Bedeutung der Arbeit mit der Kinder- und Jugendliteratur für unsere sozialistische Erziehungs- und Bildungsarbeit* (Gliederung: Kl.1 und 2), PL361: *Wie kann das gute Kinderbuch die Erziehungsarbeit von Schule und Pionierorganisation unterstützen?* (keine Gliederung, aber S. 1: Kl. 4,5,6); PL87-11-45d: *Zur Arbeit mit Kinderbüchern in den Klassen 5 und 6 – unter Berücksichtigung einiger Potenzen dieser Werke für die Ausbildung kommunistischer Einstellungen und Verhaltensweisen*; PL 2591: *Zu Fragen der Fähigkeitsentwicklung im Literaturunterricht und der erzieherischen Wirksamkeit der Kinderbücher in den Klassen 5 – 7*.

¹⁶¹ Vgl. PL2954a: *Wie ich meine Schüler im Zeitraum von zwei Schuljahren für das Lesen von Kinderbüchern und -zeitschriften interessieren konnte*; im Vergleich zur PL3108b: *Die systematische Arbeit mit Kinderzeitschriften im Unterricht der Unterstufe – ein wesentlicher Beitrag zur politisch-ideologischen Erziehungsarbeit*; im Vergleich zur PL3889a: *Erfahrungen und Methoden der Arbeit mit der Kinderliteratur bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*[₁] *dargestellt an Beispielen der Klasse 3*; im Vergleich zur PL287b: *Die Bedeutung der Arbeit mit der Kinder- und Jugendliteratur für unsere sozialistische Erziehungs- und Bildungsarbeit*.

Tabelle 31: Klasse (Literaturunterricht)

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	67	18,2
1. Klasse	20	5,4
2. Klasse	10	2,7
3. Klasse	6	1,6
4. Klasse	5	1,4
5. Klasse	25	6,8
6. Klasse	12	3,3
7. Klasse	19	5,2
8. Klasse	21	5,7
9. Klasse	41	11,1
10. Klasse	21	5,7
11. Klasse	6	1,6
12. Klasse	3	0,8
1.-3. Klasse	3	0,8
1.-4. Klasse	7	1,9
2.-6. Klasse	2	0,5
4-6. Klasse	1	0,3
5.-7. Klasse	5	1,4
5.-8. Klasse	2	0,5
5.-10. Klasse	5	1,4
6.-10. Klasse	2	0,5
7.-10. Klasse	2	0,5
8.-10. Klasse	8	2,2
9.-12. Klasse (EOS)	5	1,4
10.-12. Klasse	1	0,3
Unterstufe	13	3,5
Unterstufe (3. u. 4 Kl.)	2	0,5
Mittelstufe	6	1,6
Oberstufe	5	1,4
Abiturstufe	10	2,7
Fakultativer Kurs	6	1,6
AG Literatur/AG Literatur (R)	13	3,5
AG Pionierkabarett	2	0,5
AG Puppenspiel	1	0,3
AG Rezitation	2	0,5
AG Schreibende Schüler	7	1,9

Klub Junger Talente	1	0,3
Spezialistenlager Junge Poeten und Maler	1	0,3
Gesamt	368	100,0

Tabelle 32: Klasse_2 (Literaturunterricht)

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	298	81,0
2. Klasse	6	1,6
3. Klasse	1	0,3
4. Klasse	3	0,8
6. Klasse	13	3,5
7. Klasse	4	1,1
8. Klasse	5	1,4
9. Klasse	2	0,5
10. Klasse	25	6,8
12. Klasse	2	0,5
8.-9. Klasse	1	0,3
9.-10. Klasse	2	0,5
Unterstufe	1	0,3
Oberstufe	3	0,8
AG Künstlerische Betätigung	1	0,3
AG Rezitation	1	0,3
Gesamt	368	100,0

Zum Teil ist sie möglich,¹⁶² dann werden aber Themenkomplexe auch kombiniert¹⁶³ oder die/der Verfasser*in weicht (mitunter) davon ab¹⁶⁴. Es fällt allerdings neben den Titeln ebenso bei den Gliederungen auf, dass man sich häufig an einer oder mehreren literarischen Gattungen orientierte, ein Umstand, der zwar nicht zur Ausdifferenzierung der Abitur-Lesungen reicht, aber wiederum auch bei den restlichen Lesungen hervorsteht. Bei dem Versuch, die Lesungen strikt nach den Gattungen Dramatik, Epik oder Lyrik einzuteilen, stößt man freilich auf vielzählige Ausnahmen. Hinter dem Label ‚Dichter/Autor‘ befinden sich Lesungen, welche sich speziell den Literat*innen zu widmen scheinen.¹⁶⁵ Trotz ihrer geringen Zahl werden sie einzeln erfasst, um die genannte Besonderheit einzufangen. Ebenso gibt es zahlreiche Lesungen, die ein Unterrichtsmittel/-material benennen¹⁶⁶ oder zudem eine Gattung anführen¹⁶⁷. Insgesamt werden sie daher subsummiert unter dem Label ‚Unterrichtsmittel, -materialien‘. Sie bilden folglich eine Mischkategorie, weisen aber eine Gemeinsamkeit in einem Merkmal auf. Dies unterscheidet sie von allen anderen Lesungen, bei denen entweder mehrere Gattungen durch die Nennung der Texte zu konstatieren sind, weshalb eine eindeutige Zuordnung unmöglich ist, oder eben keine Gattung erschlossen werden kann. Diese Fälle fasst deshalb lediglich die Kategorie ‚Literaturunterricht (ja)‘ zusammen.¹⁶⁸ Weshalb eine

¹⁶² Vgl. PL1695a: *Gedanken zum Ablauf der Arbeit am Themenkomplex II des Bereichs Literatur im 11. Jahrgang*; PL88-03-12: *Über die Arbeit mit Lyrik in der Abiturstufe*.

¹⁶³ Vgl. PL4331: *Erfahrungen beim Einsatz von Arbeitsblättern zur seminaristischen Behandlung literarischer Werke in der Abiturstufe – dargestellt an ausgewählten Beispielen aus den Themenkomplexen III und V*.

¹⁶⁴ Zum Beispiel: PL5039c: *Zur Funktion und zum Einsatz des Tafelbildes bei der Behandlung von literarischen Konflikten und Figurenanalyse in Romanen und Dramen (Kl. 9 bis 12)*; PL87-02-25d: *Zur Weiterentwicklung der Interpretationsfähigkeit in der Abiturstufe*; PL82-04-10: *Die Arbeit mit Schülervortrag und Textauszug bei Übersichtsdarstellungen im Literaturunterricht der Klasse 11*; PL2641b: *Effektivere Gestaltung des Deutschunterrichts in der Abiturstufe durch die Erhöhung des Selbstständigkeits- und Aktivitätsgrades der Schüler bei der Lektüre und unterrichtlichen Erschließung literarischer Werke unter strenger Beachtung der Gesetzmäßigkeiten des Rezeptionsprozesses*.

¹⁶⁵ Zum Beispiel: „Wie können wir bei den Schülern der Kl. 5 bis Kl. 12 das Persönlichkeitsbild der Schriftstellerin Anna Seghers systematisch ausprägen?“ (*Vorschläge zur Umsetzung einer Leitlinie in dem neuen Lehrplänen Deutsche Sprache und Literatur, Teil Literaturunterricht*); PL87-07-24: *Die problemhafte Gestaltung des Literaturunterrichts durch Einbeziehung von Schriftstelleräußerungen über literarische Kunstwerke in den Klassen 9 und 10*; PL1025a: „Auf den Spuren Johannes R. Bechers“ (*Ein Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler auf der Grundlage der „Aufgabenstellung ...“ für das Schuljahr 1966/67*); PLA110: *Die sinnvolle Verbindung der Dichterpersönlichkeit mit seinem Werk als ein Teil der Überwindung der formalen Behandlung von Literaturstoffen* (Als Autoren werden Goethe, Walther von der Vogelweide, Arnold Zweig und Nikolai Ostrowski genannt).

¹⁶⁶ Zum Beispiel: PL4856a: *Zur Arbeit mit der Literaturmappe im Literaturunterricht – Standpunkte und Erfahrungen*; PL1231a: *Konspektieren in Klasse 5? Zur systematischen Entwicklung von Techniken der Arbeit mit dem Buch im Fach Deutsche Sprache und Literatur* (Der Titel deutet auf eine andere Einteilung hin, nämlich zu ‚Allgemeines‘, aber die Gliederung zeigt, dass es um die Literaturmappe geht.); PL1232a: *Die Intensivierung der staatsbürgerlichen Erziehung im Literaturunterricht durch Arbeitsblätter*; PL5260a: *Erfahrungen mit der Entwicklung und dem Einsatz von Tafelbildern im Literaturunterricht*; PL88-04-24: *Die Arbeit mit dem Hörspiel im Literaturunterricht: Leitlinien, Orientierungshilfen, Erfahrungen*.

¹⁶⁷ Zum Beispiel: PL2842a: *Die Arbeit mit dem Schulfunk im Literaturunterricht [-] ein Weg zur schöpferischen Dramenlektüre* (*Erfahrungen aus der Arbeit an der Stoffeinheit „Einführung in Goethes ‚Faust‘“, 10. Klasse*); PL81-386b: *Erfahrungen mit dem Bildungsfernsehen im Fach Deutsche Sprache/Literatur Kl.10* (Gliederung: mehrere epische Werke).

¹⁶⁸ Zum Beispiel: Zum Beispiel: PL3767a: *Zu einigen Möglichkeiten der schöpferischen Arbeit im Deutschunterricht und in der außerunterrichtlichen Arbeit* (Schwerpunkt: *Befähigung zum eigenem literarischen Gestalten in den Klassen 5 und 6*); PL655a:

detaillierte Einteilung Schwierigkeiten bereitet, soll ein Beispiel offenlegen – im Grunde ein Sonderfall, der beide Einteilungsvarianten durchkreuzt: Die PL86-13-31d trägt den Titel Entwicklung einer positiven Haltung der Schüler der Klassen 9 und 10 zum kulturellen Erbe – eine grundlegende Aufgabe des Literaturunterrichts. Während die Zuordnung zum Fachbereich einfach ist, durchbricht bereits die Angabe der Klassenstufe das Einteilungsprinzip nach Jahrgängen. Zieht man das Inhaltsverzeichnis hinzu, nennen die Gliederungspunkte u.a. folgende Schwerpunkte: Zur Rolle des Lehrers; Haltung der Schüler zur klassischen Literatur [...] Schiller „Kabale und Liebe“, Balladen von Goethe und Schiller, Goethe „Faust“. Somit ist eine Gattungseinteilung nicht erfolgreich, weil die Lesung dramatische und lyrische Texte behandelt. Einen Ausweg könnte die Angabe kulturelles/klassisches Erbe bieten, doch die Einteilung nach Epochen o.ä. verbietet sich spätestens, sobald fernab von diesem Beispiel andere Lesungen danach zu sortieren sind. Wie die Titelangaben in den Anmerkungen demonstrieren, entstünde ebenso ein enormer Rest, wie er in ‚Literaturunterricht (ja)‘ enthalten ist. Desgleichen unterließe eine detaillierte Zuordnung, die Rolle des Lehrers zu erfassen, obwohl der Gliederungspunkt in Verbindung mit der Titelangaben grundlegende positive Haltung dazu anhält, allgemeine Funktionen des Literaturunterrichts oder eventuell sogar ähnliche, auf den Fachbereich zugeschnittene Ausführungen zu erwarten, wie sie Klingberg allgemein über den Lehrer der sozialistischen Schule vornimmt (vgl. Klingberg 1984, S. 379–392).

Tabelle 33: Deutsch-PL (Literaturunterricht)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente
Gültig	Lesen	65	9,5	17,7
	Kinder- und Jugendliteratur	21	3,1	5,7
	Abiturstufe	16	2,3	4,3
	AG / Außerunterrichtliches/ -schulisches	43	6,3	11,7
	Unterrichtsmittel, -materialien	49	7,2	13,3
	Dramatik	18	2,6	4,9
	Epik	34	5,0	9,2
	Lyrik	23	3,4	6,3
	Dichter/Autor	8	1,2	2,2
	Literaturunterricht (ja)	91	13,3	24,7
	Gesamt	368	53,9	100,0
Fehlend	System (Deutsche Sprache)	315	46,1	
Gesamt		683	100,0	

Literaturunterricht als Folge von Lernaufgaben – dargestellt an den Gedichten ‚Spätsommerabend‘ von Louis Fünberg und ‚Heiteres Land‘ von Paul Wiens und am Roman ‚Meine Jugend‘ von Hans Marchwitz;

Das Ergebnis des Versuches, die beschriebene Einteilung vorzunehmen, drückt diese Übersicht in Zahlen aus. Wenngleich diese Einteilung einen gezielten Zugriff, die Behandlung literarischer Gattungen zu untersuchen, ermöglicht, sind ihre Schwachpunkte trotzdem evident: Die Vorgehensweise befördert eine Mischung, die daraus resultiert, dass zuerst alle Lesungen, die im weitesten Sinne nach Bütow et al. dem Leseunterricht zugeordnet würden. Wäre von Anfang an eine Gattungseinteilung vorgenommen worden, hätten sich ‚Lesen‘ und ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ darin verteilen müssen. Dies hätte insbesondere die Anzahl der Lesungen aus ‚Epik‘ und ‚Literaturunterricht (ja)‘ erhöht, weil häufig Lesetexte genannt oder mehrere Gattungen angeführt werden oder keine genaue Zuweisung erfolgt. Infolge der Mehrfachnennungen kann keine klare Zuordnung einer Gattung umgesetzt werden. Des Weiteren versammeln sich in ‚Unterrichtsmittel, -materialien‘ zum Teil auch Lesungen, welche klar einer Gattung zugeordnet werden könnten. Da sie aber speziell im Titel oder in der Gliederung diese Spezifizierung vornehmen, scheinen sie nicht nur die Behandlung eines Textes zu betrachten, sondern ebenso oder gar schwerpunktmäßig die Erprobung eines Mittels/Materials vorzustellen. In einer QIA müsste daher deutlich definiert werden, welches Einteilungsprinzip voransteht oder überhaupt eingesetzt wird. Hier zielt die Einteilung darauf, die Besonderheiten erst einmal fest- und herauszustellen. Aufgrund der Nachteile der getroffenen Einteilung könnte die Einteilung von Bütow et al. präferiert werden. Schabloniert man also im Nachhinein die Einteilung in Lese- und Literaturunterricht, würde es bedeuten, dass ungefähr – oder eher fließend wegen der ‚Kinder- und Jugendliteratur – bis zu 23,4% der Lesungen zu Erstem und ein großer Teil dem Letzteren zählten. Eine Gegenüberstellung mit den genannten Klassen/-stufen bestätigt aber (vgl. Tabelle 75, Anhang, S. 434), dass diese Schablone problematisch ist und bleibt, weil viele Fälle außerhalb der eindeutigen Klasseneinteilung nicht erfasst würden. Insgesamt sollte offenbar in künftigen Forschungen geprüft werden, ob und inwieweit sich eine Erfassung aller in den Gliederungen genannten Texte anbietet. Am Beispiel der Gattung Lyrik sei die Überlegung begründet, denn sie scheint das größte Argument gegen die Gattungseinteilung zu sein.

Laut der Tabelle 33 gäbe es nur 23 Lesungen, die sich dem Lyrikunterricht widmen. Allerdings haben die Erklärungen offengelegt, dass darunter lediglich PL zu fassen sind, die ihrem Titel oder ihrer Gliederung nach keine andere Gattungszuweisung ermöglichen – ganz davon abgesehen, dass andere Einrichtungen oben ausgeschlossen wurden, obwohl insbesondere an ihnen deutlich wird, welchen Vorteil die Sortierung nach dem Fachprinzip im weiteren Sinne bietet.¹⁶⁹ Ebenso wurden alle Abitur-Lesungen separiert,¹⁷⁰ obwohl sie sich komplett der Gattung Lyrik oder zumindest vereinzelt einem Gedicht zuwenden. Setzt man also nicht eine Gattungseinteilung an, sondern untersucht Lesungen, die minimale Bezüge zur Lyrik aufweisen, sind es weitaus mehr Lesungen. Denn sie werden entweder dem Bereich

¹⁶⁹ Vgl. PL3825a; PL5152a; PL5987c PL82-07-19d; PL82-14-21d; PL84-06-16d; PL87-10-28d; PL87-11-03; PL88-04-33.

¹⁷⁰ PL1399b; PL2046b; PL4216a; PL86-11-30d; PL88-03-12.

AG/Außerunterrichtliches/Außerschulisches¹⁷¹ zugeordnet oder benennen den Einsatz bestimmter Unterrichtsmittel¹⁷², widmen sich u.a. Dichtern (PLA110) oder verweisen in der Gliederung auf mehrere Gattungen bzw. Texte verschiedener Gattungen¹⁷³. Wie der letzte Fall zeigt, ist die allgemeine Einteilung ‚Literaturunterricht (ja)‘ auch deshalb quantitativ so gewaltig.

Neben der Sortierung nach der Einrichtung bzw. Schulart sind zwei Einteilungen diskutiert worden. Beide haben jeweils ihre Vor- und Nachteile, um das Quellenkorpus der Deutsch-PL auszudifferenzieren. Dennoch bleibt nicht unbemerkt, dass Pädagogische Lesungen nicht nur in historischer Sicht ein unikales Quellenformat darstellen, sondern aufgrund ihrer breiten Ausrichtung sowie offenbar fehlenden Normierung äußerst heterogen sind. Zuletzt kann also geschlussfolgert werden, dass eine Auswahl zu analysierender Lesungen nicht umhin- kommt, ihr Auswahlprinzip mit allen Möglichkeiten und Grenzen zu kennzeichnen.

Als Vorschlag, die weitere Aufbereitung des Quellenmaterials zu gestalten, wird eine Auflistung aller im Titel oder Gliederungsverzeichnis genannten Titel, Stoffeinheiten, Themenkomplexe und/oder Gattungen unterbreitet. Auf ihrer Grundlage könnten weitere Analysen gezielt ansetzen und es wäre immer klar, welche Lesungen eben ausgelassen oder extra einbezogen würden.

4.2.2 Analyse ausgewählter Pädagogischer Lesungen des Literaturunterrichts

Wie die quantitative Analyse deutlich herausstellte, handelt es sich bei dem Korpus der Pädagogischen Lesungen für den Deutschunterricht um einen umfangreichen Quellenfundus. An dieser unikalen reichhaltigen Quellenlage gemessen, ist aus heutiger Sicht die DDR-typische Bezeichnung des Erfahrungsschatzes gar nicht so unpassend, weil bisher für diesen historischen Zeitraum kein anderes Korpus mit so vielen Tausend Seiten verschriftlichter Unterrichtsreflexionen überliefert ist. Die Fülle stellt allerdings für jede Einzeluntersuchung eine enorme Herausforderung dar, weshalb auch hier, schon rein forschungsökonomisch gesehen, für die inhaltliche Analyse eine Reduzierung vonnöten ist. Schließlich kann laut Forschungsstand davon ausgegangen werden, dass jede Lesung circa 30 Seiten Text unterschiedlichster (Manuskript-)Qualität enthält. Da es unter dieser Voraussetzung auf das Gesamtkorpus bezogen ungefähr 32.600 Seiten wären, ist eine vollständige Erhebung

¹⁷¹ Vgl. PL1939a, PL2639a; PL3383a; PL3560a; PL3983a; PL4066a; PL4558b; PL4559a; PL5798c; PL5913c; PL4600a; PL71-3181; PL82-08-14c; PL84-10-24d; PL85-02-13d; PL85-14-18d; PL86-12-21d; würde man allerdings nur nach einer entsprechenden Nennung von Gattung oder lyrischem Text suchen, würde es weiterhin problematisch, wenn man die Lesungen betrachtet, die lediglich ‚schreibende Schüler‘ notieren (PL1493b; PL88-05-15d; PL4329a; PL5832c; PL87-11-69d; PL88-03-60; PL88-08-01d), worunter häufig auch lyrische Schreibübungen fallen.

¹⁷² Vgl. PL658a; PL3288a; PL4410a; PL5353a.

¹⁷³ Vgl. PLA4; PL383a; PL431a; PL450; PL529a; PL5681c; PL605a; PL655a; PL865b; PL1071a; PL1400a; PL2470b; PL3354a/b; PL3589a; PL5359; PL5876a; PL6007c; PL81-117c; PL83-10-23d; PL84-03-21d; PL84-02-19c; PL84-08-12d; PL86-02-40d; PL86-08-22e; PL86-08-37e; PL86-11-14d; PL86-13-31d; PL87-01-01d; PL87-02-23; PL87-02-24c; PL88-06-07d; PL89-03-56e; PL89-04-22ud; PL89-05-11d; PL89-07-13.

auszuschließen. Daher wird als erstes von der Einteilung der beiden Fachbereiche des Deutschunterrichtes Gebrauch gemacht und es werden alle Lesungen zum Muttersprachunterricht ausgeblendet, weil dem Literaturunterricht das Forschungsinteresse gebührt. Doch auch dieses Teilkorpus erscheint für eine Einzelanalyse zu umfangreich. Möglichkeiten, eine Stichprobe einzuzugrenzen, gibt es unter dem zeitlichen Aspekt genau zwei: eine synchrone als auch eine diachrone Erhebung. In Anbetracht der Anlage dieser Arbeit ist Letzteres vorzuziehen. Folglich stellt sich die Frage, aus welchem Zeitraum wie viele Lesungen entnommen werden. Der erste Teil ergibt sich dem Quellengegenstand gemäß. So wird der gesamte Zeitraum festgelegt, für den Lesungen zum Literaturunterricht vorhanden sind; die Anzahl der Lesungen birgt weitaus größere Schwierigkeiten. Während eine reine Zufallsstichprobe auf Basis einer festgelegten Anzahl an Lesungen pro Jahr oder Intervall einen Einblick in alle Lesungen zum Literaturunterricht insgesamt böte, könnte eine diachrone Untersuchung insofern problematisch sein, als z.B. die in der Lesung behandelten literarischen Texte oder im Zentrum stehenden, diskutierten methodischen Erprobungen keine identische Vergleichsbasis bieten. Aus diesem Grunde soll die Anzahl nicht zur Begrenzung dienen. Anhand der inneren Strukturverteilung ist bereits deutlich geworden, dass die Pädagogischen Lesungen zum Literaturunterricht sich zwar teilweise dem Einteilungsprinzip nach Gattungen widersetzen, aber für die inhaltliche Untersuchung scheint es ein erster Ansatzpunkt zu sein, um eine möglichst große Breite des Literaturunterrichts zu erfassen. Nichtsdestoweniger muss selbstverständlich auch hier eine Auswahl getroffen werden. Übergeordnet ist dabei das Ziel, ein möglichst breites Spektrum des in den Lesungen vermittelten Literaturunterrichts zu erhalten:

Als erstes wird Anna Seghers *Das siebte Kreuz* (1942) gewählt. Die Autorin war selbst seit Ende der 1920er Jahre KPD-Mitglied und wurde nach ihrer Rückkehr aus dem Exil eine der wohl berühmtesten Schriftsteller*innen in der DDR (vgl. Albrecht 1975; Dittmann 1975; Neugebauer 1980). Folglich hatte sie als Autorin einen festen Platz im Lektürekanon inne, weshalb anzunehmen ist, dass sich auch die Pädagogischen Lesungen diesem Text widmen. Von sieben aus einem Konzentrationslager entflohenen Häftlingen erzählt ihr Roman. Somit repräsentiert Seghers Text die zu untersuchende Gattung Epik und deckt zugleich ausschnittsweise die Literatur des antifaschistischen Widerstandskampfes ab (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1968b, S. 72–75). Somit ist anzunehmen, dass dieses Teilkorpus die Möglichkeit bietet, das Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität zu untersuchen, da Lesungen idealiter bildungspolitische Vorgaben, die sich nicht zuletzt in einem Freund-Feind-Bild niederschlagen könnten, und den Anspruch schöpferischer Unterrichtserfahrungen zu vereinen suchten. Im Übrigen wird darauf verzichtet, eine Inhaltszusammenfassung zu notieren; stattdessen erfolgen zur gegebener Stelle gezielte Anmerkungen und Kapitelhinweise (in der Form: Kapitel/Episode), sofern sie der Analyse der Lesungen dienen.

Statt einer Gattung wird als nächstes Friedrich Schiller als Autor gewählt, ohne allerdings die Gattungseinteilung außer Acht zu lassen. Da in der Schule der DDR nicht nur die Person Schillers, sondern v.a. auch seine dramatischen sowie lyrischen Werke behandelt wurden,

können mit seiner Setzung als Autor potentiell zwei Gattungen abgedeckt werden: Es bietet sich der Vorteil, dass Schillers literarisches Schaffen in verschiedenen Klassenstufen thematisiert wurde. So besteht die Vermutung, an Voreins Untersuchung (2015) anschließen zu können. Wie sich bei ihm zeigte, durchziehen Schillers Werke fast alle Jahrgänge bis zur zehnten Klasse; hingegen ist bei Seghers Roman aufgrund der Thematik anzunehmen, dass er v.a. in der Ober- oder Abiturstufe behandelt wurde.

Den dritten Schwerpunkt bilden Lesungen zur Gattung Lyrik. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, alle genannten Lesungen (vgl. Anm. 169ff.) zu ergründen. Vielmehr sollen Pädagogische Lesungen mit dem (einzigem) Schwerpunkt der Lyrik bzw. Gedichtbehandlung untersucht werden. Da die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten von der Unter- bis zur Ober- und Abiturstufe lehrplanrelevant war, können potenziell alle Klassenstufen vorhanden sein. Somit gibt es weder eine Einschränkung hinsichtlich der Dichter*innen, der zugewiesenen literarischen Epochen oder der Themen und Motive noch bezüglich der unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen/-schulischen Behandlung. Durch diese Offenheit können diachrone Entwicklungen aufgespürt werden, und zwar dergestalt, dass u.a. erkennbar wird, ob man sich am Lehrplan o.Ä. orientierte.

Diese drei Setzungen (Teilkorpus I bis III) selektieren folglich das Korpus vorhandener Deutsch-Lesungen. Repräsentativität soll damit nicht beansprucht werden, schon deswegen nicht, weil die Stichprobe nicht randomisiert ist und nicht ersichtlich ist, wie sie sich zur Grundgesamtheit verhalten. Wenngleich versucht wird, möglichst viele verschiedene Perspektiven auf den Literaturunterricht offenzuhalten, muss noch ermittelt werden, wie sich nun die drei Korpora dazu verhalten. Zumindest spricht für die Auswahl, dass sehr wahrscheinlich Lesungen aus allen Bereichen der inneren Beschreibung des Literaturunterrichts dabei sein können (vgl. Tabelle 33, S. 268). Zur genaueren Evaluation dienen die vorangestellten Unterkapitel mit der quantitativen Beschreibung des jeweiligen Teilkorpus.

4.2.2.1 Lesungen zu Anna Seghers *Das siebte Kreuz*

4.2.2.1.1 Quantitative Beschreibung des Teilkorpus I

Von den 1020 vorhandenen Pädagogischen Lesungen zum Deutschunterricht geben zwei Lesungen direkt im Titel an, Anna Seghers' Roman *Das siebte Kreuz* zu behandeln (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966; DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968); ein Exemplar deutet eine solche Thematisierung an. Nach erfolgter Prüfung ihrer *Zielstellung* ist sie einzubeziehen (vgl. DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985). Drei weitere Lesungen verweisen in ihren Inhaltsverzeichnissen auf diesen literarischen Text (vgl. DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969; DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978; DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988).

Entgegen der oben erschlossenen Tendenz (vgl. Tabelle 5, S. 226), dass im Laufe der 1970er Jahren deutlich mehr Autorinnen zentral anerkannt wurden, sind es bei diesen ausgewählten Lesungen eher Autoren, die agierten:

Tabelle 34: Lesungen zu Anna Segbers' *Das siebte Kreuz* (Autor*innen, -kollektive)

	Häufigkeit
m	4
w	1
Autorenkollektiv	1
Gesamt	6

Tabelle 35: Lesungen zu Anna Segbers' *Das siebte Kreuz* (bezirkliche Verteilung)

	Häufigkeit
nicht erschließbar	1
Erfurt	2
Gera	1
Magdeburg	1
Potsdam	1
Gesamt	6

Als einzige Autorin verschriftlicht Ende der 1960er Jahre Gudrun Fischer ihre Gedanken; sie ist auch die einzige Person innerhalb dieses Teilkorpus mit dem akademischen Grad einer Doktorin. Andere Titel oder berufsbezeichnende Funktionen werden nicht benannt. Zugleich fällt Fischer deshalb auf, weil sie eine Spezialschule mit mathematischem Schwerpunkt angibt. Aufgrund des besonderen Status schien die Ortsangabe offenbar nicht weiter notwendig, denn die EOS „Heinrich Hertz“ befand sich in Berlin und zählte zu den ersten Spezialschulen in der DDR.¹⁷⁴ Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die Fälle einzeln anzusehen, denn bei der Erschließung der Bezirke wurde aufgrund der Datenmenge nur geschaut, ob eine Ortsangabe auf der PL getroffen wird. Davon abgesehen, stellt die bezirkliche Verteilung bei diesen Lesungen keine Besonderheit dar. Da eine Streuung vorliegt, ist nicht von einer Art Forschungszentrum auszugehen, das die Erfahrungen bei der Behandlung dieses Romans beaufsichtigte o.ä. Quantitativ ist die Anzahl ohnehin zu gering, dennoch sollen der Einheitlichkeit halber wenige Bemerkungen getroffen werden. Insgesamt können sechs Lesungen ermittelt werden, die sich wie folgt diachron verteilen:

Tabelle 36: Lesungen zu Anna Segbers' *Das siebte Kreuz* (Erscheinungsjahr)

Erscheinungsjahr	1966	1968	1969	1978	1985	1988
Anzahl	1	1	1	1	1	1

Es fällt auf, dass eher in den 1960er und 1980er Jahren Interesse aufkam, eine Lesung zum Roman zu verfassen. Ob dies nur ein Reflex der zentralen Ebene ist und beispielsweise auf Kreis- und Bezirksebene mehr Interesse vorherrschte, kann nicht gesagt werden. Eine Vermutung lässt sich dahingehend aufstellen, dass der Roman in gewisser Weise ein Spezialthema der Vorbereitungsklassen bzw. Abiturjahrgänge darstellte, wie die nachfolgenden Tabellen andeuten:

¹⁷⁴ Als Absolvent und Mathematiker an der Berliner Humboldt-Universität gibt ein Zeitzeuge darüber Auskünfte (vgl. Holzapfel 2019).

Tabelle 37: Lesungen zu Anna Seghers' *Das siebte Kreuz* (Klasse)

	Häufigkeit
9. Klasse	1
5.-12. Klasse	1
9.-12. Klasse (EOS)	2
Oberstufe	1
Abiturstufe	1
Gesamt	6

Tabelle 38: Lesungen zu Anna Seghers' *Das siebte Kreuz* (Klasse_2)

	Häufigkeit
keine Klasse	4
9. Klasse	1
10. Klasse	1
Gesamt	6

Die Angabe der PL85-06-18c, die Klassenstufen 5 bis 12 zu betrachten, bezieht sich auf alle Erzählungen der Autorin Anna Seghers, allerdings erfolgt die Bearbeitung des ausgewählten Romans nur in der Klassenstufe 12. Ebenso ist die Nennung der PL766a, sich auf die Oberstufe zu konzentrieren, zu spezifizieren.

Während im Regelfall die Klassenstufen 7 bis 10 gemeint sind, fokussiert Werner Urban vielmehr die 11. und 12. Klasse, setzt Arbeitstechniken und biographisches Wissen voraus, das bis zur 10. Klasse erworben sein sollte. Somit setzten alle ermittelten Lesungen ab der Klassenstufe 9 an und haben, so die Vermutung, auch geringere Breitenwirkung.

Zuletzt sind zwei Auffälligkeiten dieses Teilkorpus zu erkennen. Zum einen arbeiteten alle Autor*innen ohne Unterstützung durch Betreuer*innen, zum anderen fällt quantitativ die beschriebene Seitenzahl auf:

Tabelle 39: Lesungen zu Anna Seghers' *Das siebte Kreuz* (Seitenzahl und Anhang)

Seitenzahl	Häufigkeit	Anhang	Häufigkeit
≤ 30	2	kein Anhang	4
≤ 40	2	≤ 5	1
≤ 50	1	≤ 15	1
≤ 55	1	-	-
Gesamt	6		6

Sollten Pädagogische Lesungen per definitionem ca. 30 Seiten haben, erfüllen lediglich zwei Lesungen (PL85-06-18c, PL88-04-05a) zu Seghers' Roman dieses Kriterium. Da es sich offenbar um Lesungen der 1980er Jahre handelt, kann vermutet werden, dass die im Laufe der Zeit angezogenen Formalia ihre Wirkung zeigten. Der auffallend große Anhang von 15 Seiten der zuletzt erschienenen PL von 1988 hat keinen Bezugspunkt zum Segehrsschen Roman, sondern beinhaltet eine Anlage zu Sophokles' *Antigone* und eine mit *Beispielen für das parteiliche Werten im Reifeprüfungsaufsatz* zu Scholochows „Neuland unterm Pflug“.

Diese Angaben sind für den zu betrachtenden Roman nicht von Belang, aber zeigen doch, dass Pädagogische Lesungen stets Einzelfälle darstellen. Denn z.B. die Behandlung *Antigones* wird weder im Titel noch als Gliederungspunkt erwähnt.

4.2.2.1.2 Inhaltliche Untersuchung des Teilkorpus I

Vorbemerkungen zu den Lehrplanvorgaben

Die sechs Lesungen verteilen sich auf drei Dekaden (vgl. Tabelle 36, S. 273). Untersucht man die entsprechenden gültigen Lehrpläne der EOS, gibt es für die 1960er Jahre folgendes Bild: Anfang der Dekade scheinen die Figuren Georg Heisler und Wallau besonders wichtig zu sein, denn ihre Charaktereigenschaften sollen herausgearbeitet werden; davon abgesehen steht vor allem die Flucht des Protagonisten Georg als Isotopie des Handlungsverlaufes im Vordergrund, welche andere, sozial unterschiedlich gestellte Figuren zur Entscheidung und zur Hilfe dränge (vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1961, D26). Ähnlich formulieren es die Lehrpläne von 1967 und 1968, jedoch sind sie präziser. So verweisen sie auf unterschiedliche Motive dieser Figuren (Anstand des Hitlerjungen Fritz Helwig oder des jüdischen Arztes Dr. Löwenstein; Protest des Gärtners Kübler) (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1967, S. 124–125, 1968b, S. 84). Die beiden Lehrpläne unterscheiden sich z.B. dahingehend, dass der von 1967 auch die „Entwicklung“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1967, S. 124) der Figur Franz Marnet zum illegalen Widerstandskämpfer punktuell anspricht, während später lediglich die „Bewährung klassenbewußter deutscher Arbeiter und Intellektueller, vor allem der illegal kämpfenden Kommunisten (F. Marnet, Hermann, Reinhard, Fiedler, Röder, Dr. Kreß)“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1968b, S. 84) hervorgehoben wird. Als wichtigste Figur erscheint Ernst Wallau. Der Lehrplan zielt auf „seine feste Überzeugung von der gesetzmäßigen Niederlage des Faschismus, vom Sieg des Sozialismus“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1968b, S. 83) und fokussiert dessen Verhör durch den Kommissar Overkamp. Diametral zu den positiv konnotierten Figuren werden die Figuren des KZ-Kommandanten Fahrenberg und seine brutalen Handlanger Zillich und Bunsen gestellt, um die „Unmenschlichkeit und Verlogenheit“, um „Machthunger und Menschenverachtung“ sowie „Karrierismus und Sadismus“ und kontrastiv dazu ihr „wachsendes Gefühl der Ohnmacht“ zu behandeln (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1968b, S. 84). Der Präzisierte Lehrplan von 1968 rückt die Perspektive v.a. auf den Protagonisten Georg, der „als erfahrener, ideologisch wachsender Klassenkämpfer“ (Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule 1968, S. 124) charakterisiert wird, ohne aber dessen negative Seiten noch Familiensituation aus dem Blick zu verlieren. Ebenso erweitert er den Blick auf die familiäre und soziale „Herkunft [der Faschisten] für die Herausbildung solcher Eigenschaften“ (Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule 1968, S. 123). In allen Lehrplänen dieser Dekade fungiert der Roman insgesamt als Sinnbild antifaschistischen Widerstandes, da – so

der Tenor – die gelungene Flucht eines Häftlings die bröckelnde Macht des NS-Regimes widerspiegelt. In ähnlicher Weise knüpft der Lehrplan von 1974 an, indem er den Roman „als Anklage gegen das faschistische System, als Mahnung und als aktueller künstlerischer Beitrag zum Kampf gegen die monopolkapitalistische Entwicklung“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1974, S. 83) wertet. Sonst behält er die Positionen der vorherigen Bestimmungen bei. Keineswegs anders sieht es in der letzten Dekade aus. Für die Abiturstufe werden nun „Behandlungsschwerpunkte“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1982, S. 69) formuliert, die sich aber im Grunde nahezu wörtlich mit den thematischen Schwerpunkten der angeführten Lehrpläne gleichen. Im Unterschied zu diesen vermerkt der Lehrplan 1982 aber nicht nur *formale* Erzählelemente wie die handlungsleitende Flucht, episodisches Erzählen oder idyllische Naturbeschreibungen, sondern notiert, wie schon 1968 und 1974, auch die symbolische Bedeutung des Romantitels (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1982, S. 70). Auch der nächste Lehrplan von 1988 interpretiert die Flucht als „Weg der Erkenntnis“, spricht dabei nur von der „Auswirkung der Flucht Heislers und Wallaus“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1988, S. 64),¹⁷⁵ als würden die anderen fünf geflohenen Figuren keine weiteren Handlungen motivieren. Wie die älteren Lehrplangenerationen verweist auch dieser auf die enorme Bedeutung des Romans für die sozialistische Literatur. Während aber in den 1960er Jahren Anna Seghers' Leben und Schaffen genannt wird (vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1961, D26; Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule 1968, S. 125), steht in den 1980er Jahren die neue Empfehlung, „die Schüler eine in sich geschlossene Textstelle aus dem Werk schriftlich interpretieren zu lassen (z.B. Schlußteil des Abschnittes I/1 – Vergangenheit der Rhein-Main-Landschaft, das Verhör Wallaus o.ä.)“ (Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule 1968, S. 70; Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1988, S. 65).

Insgesamt fordern alle zitierten Lehrpläne, wesentliche Romanelemente der Narration im Unterricht zu vermitteln. Dabei beschränken sie sich auf ein relativ kleines, überschaubares Figureninventar, das sich v.a. auf die Lager der Kommunisten und das der Faschisten – allesamt (nur) Figuren des Konzentrationslagers Westhofen – aufteilt. Zu Ersterem zählen v.a. die Figuren Wallau und Georg. Ihre zugeschriebene Bedeutung für die zu interpretierende Romanaussage bleibt zwar dieselbe, doch es ist eine leicht schwankende Bevorzugung erkennbar. Wallau gilt alle Dekaden hindurch als Paradebeispiel antifaschistischen Widerstandes; Georg wird so gedeutet, dass er in seine Rolle als Kommunist hineinwächst und seine Flucht andere Figuren in eine *Entscheidungssituation* führt und sie sich einer *Bewährungsprobe*

¹⁷⁵ Interessant ist diese Deutung u.a. deshalb, weil sie zum einen nicht weiter erklärt wird und sie zum anderen auch eine teleologische Figurenentwicklung andeutet, welche die vielen Momente des Zögerns und Zweifels der Figur Heisler konterkarieren.

gegenübergestellt sehen. Von den Lehrplänen als helfende angeführte Figuren werden auf eine Handvoll reduziert, Frauenfiguren größtenteils ausgelassen. So ist z.B. auffällig, dass Gärtner Kübler genannt wird, welcher Georg nur indirekt über Fritz' Entscheidung hilft, aber z.B. die Frauen von Röder und Kreß keinen Raum erhalten. Ebenso scheinen die anderen Flüchtigen weniger von Gewicht zu sein; dasselbe gilt offenbar für Graustufen der Figurencharakterisierungen. Lediglich der Präzisierte Lehrplan von 1968 gibt z.B. den Hinweis, Georgs Vergangenheit näher zu beleuchten. Gemeint ist, wie gesagt, v.a. der charakterliche Wandel und die familiäre Situation; Georgs fragliches Verhalten, dem besten *Freund* Franz die Freundin Elli auszuspannen, zählt offenbar nicht darunter, obwohl Franz' Aposiopese ‚Ich hätte vielleicht an seiner Stelle nicht standgehalten, obwohl ich doch der war, der ihn –‘ (Kapitel 1/VIII) durchaus diskutabel erscheint. Hierauf geht auch nicht der Präzisierte Lehrplan von 1967 dezidiert ein, dafür unterschlägt er aber auch nicht, dass Franz sich als Figur überhaupt erst in seiner zugesprochenen Rolle hineinfinden muss.

Zielsetzungen der Lesungen und Lehrplanorientierung

Die Lesungen zum Roman *Das siebte Kreuz* weisen die Gemeinsamkeit auf, sich auf den jeweils gültigen Lehrplan zu beziehen (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 11; DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 4–6, 51 (Anm. 19); DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 1; DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, 2; DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985, S. 3-4, 26; DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 2-3, 4 (zum Werten), 9 (Scholochow), 16-17 (Seghers)). Dabei reichen die Angaben von der Nennung gesellschaftlicher Forderungen an die kommunistische Erziehung im Unterricht (P5039c), spezifischer an die Konsequenzen bezüglich des parteilichen Wertens (PL88-08-05a) sowie an das *muttersprachliche Wissen und Können* (PL1613a) über den Vorschlag einer Lehrplananpassung des zur Verfügung stehenden Zeitkontingentes (PL766a) bis hin zur Lehrplankritik (1361a). Letztere bedeutet nicht, die Behandlung des Romans oder etwaige Zusputzungen zu kritisieren, sondern vielmehr Kritik an der fehlenden Konkretheit orientierender Schwerpunkte zu üben:

„Die im Lehrplan gegebenen Hinweise sind wenig geeignet, weder dem Lehrer selbst bei der literaturwissenschaftlich-analytischen Erschließung des Romans zu helfen noch ihm echte Handreichungen zur methodischen Arbeit zu geben. Ihr Hauptmangel besteht in ihrer Konzeptionslosigkeit. Es sind keine deutlichen Schwerpunkte erkennbar, die Liste des womöglich unterrichtlich zu Behandelnden ließe sich nach dem angewandten Prinzip beliebig verlängern. Statt Durchdringung wird Häufung geboten, statt Systematik Reihung, Wesentliches und Unwesentliches steht undifferenziert nebeneinander. Entscheidende weltanschauliche Problemstellungen und ihre spezifisch ästhetische Meisterung werden nicht erfaßt.“
(DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 4–5)

Die Möglichkeit, fehlende Festlegungen als Spielräume bei der Unterrichtsplanung zu sehen, zieht Fischer nicht in Betracht. Sie versteht Lehrplanvorgaben offenbar als feste Richtlinien, welche durch thematische Setzungen den Blick der Lehrperson auf *Wesentliches* richten helfen und somit die Geschehnisse des Unterrichts leiten sollen. Dabei verkennt die Spezialschul-Lehrerin keineswegs die notierten Akzentuierungen formaler Gestaltungselemente des Romans,

wirft aber, weil die unterrichtliche Behandlung offenbleibt, die Frage auf: „Welche Hilfe soll der Lehrer wohl davon haben?“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 6) Inhaltlich schöpfe der Lehrplan zudem nicht die inhärenten erzieherischen Potenzen des Romans aus, da er den Gegenwartsbezug zu kurz kommen lasse:

„Insgesamt bleiben die Hinweise bei Bildungszielen stehen; der Roman wird zu eng nur in seinem direkten, unmittelbaren Bezug zu den Zeitereignissen und als vordergründige Widerspiegelung aktuell-politischen Geschehens gesehen und nicht in seiner epochenrepräsentativen Bedeutung erfaßt; damit fehlt das Erschließen der Möglichkeiten erzieherischen Einwirkens auf die Schüler durch die unterrichtliche Behandlung. Die Schüler sollen doch nicht nur begreifen, welche Bedeutung dem Roman zum Zeitpunkt seines Erscheinens zukam, sondern ergriffen werden von dem, was er uns als gültiges Kunstwerk heute zu sagen hat.“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 6 (Hervorhebung im Original))

Anders als zu erwarten gewesen wäre, problematisiert Fischer, dass die Handlungsspielräume der Lehrpersonen zu groß gehalten werden. Ihr scheint der Aussage zufolge eine striktere Linienführung zielführender zu sein, um den Unterricht erzieherisch wirksam zu gestalten. Eine solche Kritik kommt hingegen in der einzigen Lesung der 1970er Jahre nicht vor. Der Autor Gerhard Schimpfke bewertet die bei Fischer monierten allgemeinere Lehrplanforderungen als Orientierungsrahmen, den die Lehrperson in der konkreten Planung und Umsetzung anzupassen habe. So konstatiert er zunächst das übergeordnete Ziel kommunistischer Erziehung und schlussfolgert, die vorgegebene „Konzeption [...] – entsprechend der jeweiligen Situation – zu konkretisieren und zu detaillieren“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 2). Im Vergleich dieser beiden Lesungen präsentieren sich zwei Pole, deren einer (PL5039c) deutliche Schnittmengen mit dem Modell kompetenter Lehrer*innen (vgl. Abbildung 7, S. 153) aufweist und deren anderer (PL1361a) den im Modell angelegten Einfluss der Rahmenbedingungen zu forcieren bestrebt ist. Ohne eine klare Skalierung vorzunehmen, ordnen sich dazwischen Lesungen ein, die ihre Überlegungen sowie Erprobungen entlang der Lehrplanvorgaben ausrichten und/oder je nach thematischem Schwerpunkt Feinjustierungen vornehmen. So übernehmen z.B. Schmidt/Schüßler in den 1980er Jahren die Linienführungen der einzelnen Lehrpläne verschiedener Klassenstufen und setzten sich dabei zum Ziel,

„[...] die in den Lehrplänen und in den literarischen Texten vorhandenen Potenzen zu sichten und zusammenzustellen, um einerseits auf eine Leitlinie im neuen Lehrplanwerk aufmerksam zu machen und andererseits das Wissen der Fachkollegen über die Dichterpersönlichkeit A. Seghers zu erweitern.“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985, S. 1–2)

Die Autoren der PL 85-06-18c verorten ihre Lesung zwischen Lehrplan, methodischer Unterrichtshilfe und *typischer* Pädagogischer Lesung, denn sie referieren mithilfe praktischer Erfahrungen ihre Vorstellung darüber, wie Lehrplanziele zum Segehrsschen Roman umgesetzt werden könnten. Dass sich hier die Forderung nach dem *Wie* und dem Charakteristikum Pädagogischer Lesungen, erfolgreiche Erprobungen zu liefern, ausdrückt, zeigt sich z.B. in den Formulierungen „Vorstellen von erprobten Aufgaben, mit denen wir zeigen wollen, wie [...]“ oder „Vorstellen und empfehlen von Tafelbildern, die sich im Unterricht bewährt

haben“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 2). Somit war den Autoren dieses Kriterium bekannt. Das Novum der PL besteht nun anscheinend darin, die Umsetzung der lehrplankonformen Behandlung literarischer Werke verschiedener Klassenstufen zu offerieren und dadurch Unterrichtsqualität zu erreichen, dass das Wissen der SuS über die Schriftstellerin Seghers sowie ihr literarisches Schaffen wiederholt und jährlich angereichert wird. Das Prinzip der Systematisierung sollte demzufolge auch jahrgangsübergreifend Anwendung finden und Wissensstrukturen vernetzen helfen. Gleichzeitig nähern sich Schmidt/Schübler dem Medium der Unterrichtshilfen, denn sie versuchen, das fachliche Wissen der rezipierenden Lehrer*innen *zu erweitern*. Demnach sehen sie das Medium Pädagogische Lesung als günstige Form des Erfahrungsaustausches, das Können der Lehrpersonen zu verbessern. Anders als Schmidt/Schübler erkennt Willi Lubina Ende der 1980er Jahre zwar die Notwendigkeit, die Grundlagen für „das parteiliche Werten im Literaturunterricht“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 27) in der POS gelegt werden sollten, überlässt diese Aufgabe aber anderen Autor*innen und richtet das Objektiv allerdings nur auf die Abiturstufe der EOS. Ohne Umschweife formuliert er seine Zielstellung, dem ideologischen Impetus gerecht zu werden und dafür qualitätsvolles Unterrichtshandeln darzustellen:

„Die in dieser Arbeit demonstrierten Methoden bei der Anwendung verschiedener Arten von Wertungen sind nachvollziehbar, wobei auf eine immer stärkere Selbständigkeit der Schüler orientiert werden muß. Es wurden erprobte und bewährte Möglichkeiten aufgezeigt, unsere Bildungs- und Erziehungsarbeit zu verbessern, und zwar hinsichtlich der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung als auch in bezug [sic] auf die Entwicklung von Schülerkollektiven.

Damit will die Arbeit einen Beitrag leisten zur Realisierung der Forderungen des XI. Parteitages der SED und - damit verbunden - der Aufgaben unserer sozialistischen Bildungspolitik in ihrem Prozeßcharakter.“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 27–28)

Gemessen am Ziel der Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten können die letzten Sätze eher programmatisch als phrasenhaft verstanden werden. Um diese Interpretation zu stützen oder etwaige Schattierungen zu eruieren, ist dieser Punkt weiter unten bei den thematischen Schwerpunkten aufzugreifen. Auffällig ist zumindest, dass neben der PL88-0405a auch die Autoren der PL85-06-18c in ihrem Anliegen und ihrem Resümee auf die Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung hinweisen (vgl. DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 4, 30), obwohl sie einen anderen Fokus setzen. Was die Zielstellung betrifft, scheint auf den ersten Blick die Lesung von Urban herauszustechen. Der Fachlehrer für Deutsch und Geschichte habe im „Kampf um den Titel ‚Kollektiv der sozialistischen Arbeit‘“ die Aufgabe erhalten, sich „mit Fragen des hochschulvorbereitenden Unterrichts in den Klassen 11 und 12 im Fach Deutsch zu beschäftigen“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 3). In demselben Atemzug nennt er als zweiten Grund die schuleigene Bibliothek, deren Nutzung eben auch von der unterrichtlichen Gestaltung abhängt. Urban versucht folglich, die ihm gestellte Aufgabe der Wissenschaftsprävention zu erfüllen, indem er am Beispiel des Romans zeigt, wie Schüler*innen sich selbständig durch Lektüre und den Gebrauch von Sekundärliteratur auf den im Unterricht zu behandelnden Stoff vorbereiten. Die Lesung sticht also deshalb heraus, weil zunächst keine ideologischen Überschweife

formuliert werden. Stattdessen stellt Urban voran, dass er mit seiner Lesung einen „Diskussionsbeitrag“ vorlege, der zumindest – sollte er „wenig Neues bringen“ – als „Materialsammlung“ den Fachkolleg*innen Mühen bei der Unterrichtsvorbereitung ersparen könne (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 3). Interessant ist dies in zweierlei Hinsicht. Erstens setzt sich Urban mit der *Sammlung* zum Ziel, was die Einschätzungen der Zentralen Tage als Mangelkriterium monierten (vgl. Hübner 2021, S. 119; zum Begriff S. 81), obgleich obendrein *Neues* für eine Lesung genuin sein sollte. Selbst wenn darin rhetorisch eine *captatio benevolentiae* aufschimmert, die nicht als Schmeichelei daherkommt, setzt Urban unter dem zu erreichenden Niveau einer Pädagogischen Lesung an, die eben mehr sein sollte als eine pure Aneinanderreihung von Material. Dass sein Manuskript dennoch als Pädagogische Lesung zentral anerkannt wurde, lässt darauf schließen, dass bei der Selektion nicht nur die Praefatio gelesen worden ist. Denn im Verlauf der Lesung zeigt Urban einen konkreten Vorschlag, um die gesetzten beiden Ziele zu erfüllen. Zweitens verortet er seine Niederschrift medial, indem er von den Fachbeiträgen eines Tomaschewsky oder Drefenstedt ausgeht und „nun die Aufgabe des Lehrers [darin sieht], Erfahrungen aus der praktischen Tätigkeit mitzuteilen, um die noch längst nicht abgeschlossene Diskussion – wenn möglich – zu bereichern“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 3). In gleicher Weise wertet auch Fischer ihre Lesung als „Diskussionsbeitrag“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 48). Ohne diesen Begriff zu verwenden, erhebt auch Wolfgang Diez den Anspruch, praktische Erfahrungen darzubieten. Im Unterschied zu Urban und Fischer will Diez progressiv ein Desiderat in der methodischen Literatur füllen:

„Veröffentlichungen, die uns zeigen, wie wir das Sprachwissen unserer Schüler zum Sprachkönnen entwickeln, gibt es kaum. Wir sollten deshalb den Literaturunterricht als Hauptfeld der muttersprachlichen Bildung und Erziehung betrachten und an geeigneten Beispielen unsere ersten Erfahrungen und Überlegungen einander mitteilen.“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 15)

Dem Überblick der verschiedenen Intentionen nach herrschte schon Mitte der 1960er Jahre eine gewisse Vorstellung, welche Rolle Lesungen zukommen könne, auch wenn nicht alle Nuancen (vgl. BArch, DR/2/50002, Zentralinstitut für Weiterbildung 09.03.1982, S. 6–7) geklärt waren. Bei den restlichen drei Lesungen der 1970er und 1980er Jahre wird der beige-messe Wert der Lesung nicht am Status des Diskussionsbeitrages erhoben, aber eine Verortung erfolgt dennoch. Schimpfkes Anliegen ordnet sich ein in damalige Vorstellungen zur Unterrichtsqualität, wenn er als Ziel formuliert:

„Ein Teilaspekt des Literaturunterrichts in den Klassen 9 bis 12 soll in dieser Arbeit untersucht werden: die Funktion und der Einsatz des Tafelbildes bei der Behandlung von Konflikten und Figurenanlagen bei Romanen und Dramen. Dabei findet auch die Struktur, der Typ der Stunde oder Teilstunde Beachtung, werden die gesellschaftlich-ideologischen, pädagogisch-psychologischen und didaktischen Kriterien und Lösungsvorschläge solcher ‚Tafelbildstunden‘ gegeben.“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 2)

Die in Kapitel 3.2.3.2 erarbeiteten Bestandteile qualitätsvollen Unterrichts aus DDR-Sicht stechen ins Auge. Die PL5039c orientiert sich dem Anspruch nach an zentralen Vorstellungen, wie das Literaturverzeichnis zeigt, das neben Lenins Gesammelten Werken sowie dem

philosophischen Wörterbuch auch eigene Beiträge in der Fachzeitschrift *Deutschunterricht* und Weck/Ratke in der *Pädagogik* aufzählt. Das wohl prägnanteste Zeugnis seiner schulpolitischen Einordnung sowie didaktisch-methodischen Reflexion legen aber seine neun Thesen ab. Sie referieren im Grunde ideologische Zielstellungen und bilden den Konnex zwischen zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts und didaktischen Prinzipien der Selbständigkeit und Anschaulichkeit und indirekt wichtigen Merkmalen der Unterrichtsqualität wie Methodenvielfalt und geistige Aktivierung (vgl. DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, Thesen). Schimpfke verortet seine Lesung nun, indem er den geforderten Anspruch an praktischen Beispielen anhand ausgewählter Unterrichtsgegenstände, -inhalte und des -mediums umzusetzen sucht. Denn in den *Lösungsvorschlägen* klingt an, dass Schimpfke auf wie auch immer geartete Probleme der Praxis eingehen möchte. Dass solche aus seiner Perspektive bestünden, daran lässt er keinen Zweifel, wenn er kritisiert, dass der *Deutschunterricht*, vorhandene Unterrichtshilfen und nicht zuletzt die Deutsch-Methodik dem Tafelbild zu wenig Aufmerksamkeit zuwendeten (vgl. DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 3, 6-7). Als mangelhaft betrachtet er diese fehlende Zuwendung, weil der richtige Einsatz des Tafelbildes, der gewählte Studentyp sowie „das didaktische Prinzip der Anschaulichkeit“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 7) kongruent seien, denn sie unterstützten den sog. Erkenntnisweg der SuS bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk. Als einziger Autor verweist der Magdeburger Lehrer Schimpfke dabei nicht nur auf eine eigene andere PL, sondern auch auf eine andere Pädagogische Lesung, die im *Deutschunterricht* als Artikel (Stangenberger, DU 12/75) veröffentlicht wurde. Die dort angeführten Überlegungen zur Funktion von Folien und Tafelbildern verwendet Schimpfke als theoretischen Ausgangspunkt (vgl. DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 3–5), um seine unterrichtliche Behandlung des Romans von Anna Seghers anzuschließen. Den innovativen Wert sieht er zudem darin, dass Stangenberger sich in seinen Praxisbeispiel auf Folien konzentrierte, während er selbst genetisch entstandene Tafelbilder in den Vordergrund stelle. Was in PL5039c als *Lösungsvorschläge* bezeichnet wird, nennen Schmidt/Schüßler Mitte der 1980er Jahre „eine gewisse ‚Starthilfe‘ [für] ein schnelleres Vordringen zu den Schwerpunktaufgaben des Lehrplans“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985, S. 26). Ihrer Einschätzung nach seien die jahrgangsübergreifenden Vorschläge „übertragbar“ und richten die Bitte an ihre Fachkolleg*innen, das Vorgestellte „auszuprobieren, kritisch zu prüfen und/oder auf andere Autoren und ihrer unterrichtlichen Behandlung zu übertragen“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985, S. 30). Ihre Pädagogische Lesung sehen sie anscheinend als praktische Ergänzung bereits bestehender methodischer Konzepte, denn sie stimmen den reflektierten Empfehlungen der Unterrichtshilfen zu, geben zugleich den Hinweis aus der Praxis, dass Lehrplanvorgaben „angemessen“ seien (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985, S. 8, 26). Am deutlichsten rekurriert Lubina in seiner PL von 1988 auf bestehende Anforderungen an den Literaturunterricht. Dies steht offenbar im Zusammenhang mit seinem gewählten Thema des parteilichen *Wertens im Literaturunterricht der Abiturstufe*. Neben der Zitation einer Rede Honeckers zur Lehrerweiterbildung, in der die Ministerin sich dem Werten zuwandte, beweist Lubina seine

schulpolitische Einordnung, indem er von Erich Hahns Position zur ideologischen Wertung die Aufgaben des Literaturunterrichts ableitet:

„Bei der Realisierung dieser Zielstellungen erfüllt der Literaturunterricht unserer sozialistischen Schule eine besondere Aufgabe, wenn er in die Einheit von Ideologie und Ästhetik die bewußtseinsformende und persönlichkeitsbildende Kraft der Literatur voll zur Wirkung kommen läßt, wenn es gelingt, bei den Schülern ein aktives und schöpferisches Verhältnis zur Kunst und Literatur herauszubilden.“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 2)

Des Weiteren bezieht er sich neben der Lehrplanvorgabe auf die Literaturkonferenz 1979 und zitiert passgenau eine Stelle, welche das Ziel der Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten mit der systematischen Vermittlung von *Wertorientierungen* verbindet (vgl. DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 2). Inwieweit er dabei einem ausgeprägten Freund-Feind-Bild Vorschub leistet, wird unten zu behandeln sein. An dieser Stelle interessiert zunächst, dass Lubina seine Lesung politisch-ideologisch einbettet und seine in der PL verschriftlichten Erfahrungen – er führt zudem Drefenstedt, Drews/Fuhrmann, Rumland und die Unterrichtshilfen im Literaturverzeichnis an – an der didaktisch-methodischen Fachliteratur spiegelt.

Ein Zwischenfazit ziehend, ordnen sich alle ausgewählten Pädagogische Lesungen in die jeweiligen aktuellen schulpolitisch vernommenen Erfordernisse ein und sind bestrebt, erfolgreiche Vorschläge zu deren praktischen Umsetzung zu unterbreiten. Sie verorten sich nach ihren Bezugspunkten, wie es Kapitel 1 als Problemaufriss darstellte. Die *condicio sine qua non* scheint zu sein, ihre Zielsetzungen – so heterogen sie sein mögen – im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität einzuordnen.

Unterrichtsinhalt/ Unterrichtsgegenstand/ Unterrichtsmedium

Obwohl alle Lesungen *Das siebte Kreuz* behandeln, wird schon allein dadurch Heterogenität erzeugt, dass sie nicht alle ihr im Titel formuliertes Schwerpunktthema ungeteilt dem Roman widmen und zumeist in den Gliederungen mehrere literarische Texte anführen. Wie oben erwähnt, nennen nur die ersten beiden Lesungen der 1960er Jahre das Segherssche Werk auf dem Deckblatt. Urban und Fischer verweisen somit explizit auf den gewählten Unterrichtsinhalt. Anhand ihrer Darlegungen kann erschlossen werden, dass sie – freilich beide unabhängig voneinander – die Romananalyse ins Zentrum ihrer Stoffeinheit rücken. Die einzelnen Stunden variieren beim Unterrichtsgegenstand, schließlich geben sie ihnen innerhalb der Stoffeinheit auch unterschiedliche Funktionen. Als solchen erheben die beiden Autor*innen insbesondere die Figurencharakterisierung sowie Figurenkonstellation. Werner Urbans Lesung unterscheidet sich v.a. durch sein erprobtes *Programm*. Entsprechend seiner Zielstellung hochschulvorbereitenden Unterrichts gibt er seinen Schüler*innen einen Orientierungsplan über die gesamte Stoffeinheit mit ihren thematischen Foki. Somit sollen sie die Möglichkeit haben, sich mithilfe der Literatur aus der Schulbibliothek und in Verbindung mit der wiederholten Lektüre gezielt auf den Unterricht vorzubereiten (vgl. Zusammenfassung: DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 13–15).

Die anderen Lesungen benennen den Roman nicht im Titel, sondern führen ihn gesondert als einen Unterrichtsinhalt unter mehreren im Inhaltsverzeichnis an. So gibt die PL1613a die Verbesserung *sprachlich-geistiger Fähigkeiten/Ausdrucksschulung* als Unterrichtsgegenstände an. Als Unterrichtsinhalte werden allgemein *Prosatexte* genannt, zu denen für die Klassenstufe 9 Strittmatters Erzählung *Die Macht des Wortes*, Lessings *Der Besitzer des Bogens*, ein Auszug aus Wohlgenuths *Egon und das achte Weltwunder*, für die Klassenstufe 10 eine Szene aus Seghers Roman und zuletzt für die Abiturstufe Kants *Die Aula* angeführt werden. Bei PL 5039c legt der Titel den Schwerpunkt auf das Unterrichtsmedium¹⁷⁶ Tafelbild, der am Beispiel der Unterrichtsgegenstände des *literarischen Konflikts* und der *Figurenhandlungen* behandelt werden soll. Während das Unterrichtsmedium und dessen Einsatz bei der Behandlung bestimmter literarischer Texte den Fachkolleg*innen Hilfe und innovativen Impetus bieten soll, standen die Unterrichtsgegenstände in den Erprobungen im Vordergrund. Somit stellt diese Pädagogische Lesung mehr als einen Lang- oder Kurzentwurf dar, der dazu dient, die Planung zu legitimieren und zu reflektieren. Denn sie verbindet medial unterschiedliche Empfänger. Indem die Lesung die eigentliche Unterrichtsplanung, die sich nur am zu *projektierenden* Unterrichtsgeschehen orientiert, ändert sie den neuen Adressatenkreis insofern, als sie den Fokus des erprobten Unterrichts auf das Unterrichtsmedium verändert, um den Kolleg*innen Mittel und Wege zu zeigen, den Unterricht zu verbessern. Dies geschieht anhand folgender Unterrichtsinhalte: Als Romane nennt Schimpfke *Nackt unter Wölfen* (Kl. 9), *Woyzeck* und *Das siebte Kreuz* (Kl. 11), *Neuland unterm Pflug* (Kl.11) und als Dramenbeispiele *Kabale und Liebe* (Kl. 10), *Hamlet*, *Antigone* sowie *Nathan der Weise* (Kl. 12). Im Unterschied dazu ist bei Lubinas PL88-04-05a das *Werten* als Unterrichtsgegenstand gesetzt, für das neben dem erwähnten Anhang zu *Antigone* die Unterrichtsinhalte Scholochows *Neuland am Pflug* und Seghers Roman gewählt werden. Medial setzt Lubina auf das sog. Rundtischgespräch, dessen methodische Planung und Durchführung er extra bespricht (vgl. DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 7–8). Diese Ausführungen richten sich wieder an die antizipierten Rezipient*innen. Eine weitere Variante bietet die PL des Autorenkollektivs. Sie thematisiert die Autorin Seghers bzw. die „Widerspiegelung des Persönlichen und Biographischen in den Werken“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schüßler Juli 1985, S. 30), ein Unterrichtsgegenstand, der über die Jahrgangsstufen 5 bis 12 wieder aufgegriffen wird. Deshalb wählt sie zwar wie die anderen Lesungen mehrere Texte als Unterrichtsinhalte, aber die Werke stammen alle aus derselben Feder. Als einzige geben Schmidt/Schüßler einen solchen detaillierten Überblick der Zeitplanung. Genannt werden dabei unterschiedliche mediale Formate, und zwar das Hörspiel *Ein ganz langweiliges Zimmer* (Kl. 5, 2 Std.), die Verfilmung *Die große Reise der Agathe Schweigert* (Kl. 9, 2 Std.), als Erzählungen *Die Tochter des Delegierten* (Kl. 6, 2 Std.), *Der*

¹⁷⁶ Dem Gliederungsverzeichnis nach könnte es den Eindruck erwecken, dass die Tafel vielmehr Unterrichtsinhalt wäre, schließlich soll es genetisch im Unterricht durch die Schüler*innen entstehen und es ihnen als Mittel zum *Erkenntnisweg* auch für andere Gegenstände gezeigt werden. Allerdings zeigen die Ausführungen, dass die Diskussion von Vor- und Nachteilen des Tafelbildes an die Lehrer*innen als Nutzer*innen der PL adressiert ist, während im Unterricht das Tafelbild vielmehr zur Aktivierung der Mitarbeit und zur Ergebnissicherung eingesetzt wird. Es wird hier nicht das Medium zum Lerngegenstand erhoben, sondern die Arbeit am Text steht im Vordergrund.

erste Schritt (Kl. 8, 2. Std.), *Das Duell* (Kl. 10, 3 Std.) und *Das wirkliche Blau* (Kl. 11, 3 Std.), der Roman *Das siebte Kreuz* (Kl. 12, 4 Std.) (vgl. DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 3). Überblickt man die unterschiedlichen Schwerpunkte pro Stunde, zeigt sich, dass zumeist Figurencharakterisierungen oder -analysen genutzt werden, um z.B. Klassenkampf, Weltfriedensbewegung und Antifaschismus anhand der Figuren zu thematisieren und gleichzeitig biografische Hinweise über Seghers einzubetten (vgl. DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 5, 12–16, 26 (Zusammenfassung: Autorin-Werk-Beziehung)).

Das Spannungsfeld von Ideologie und Unterrichtsqualität

Auch wenn die ausgewählten Lesungen zu Seghers sich darin gleichen, den Romanfiguren viel Raum zu geben, sind nur bedingt Gemeinsamkeiten in der konkreten niedergeschriebenen Realisierung zu erkennen, sowohl in der Aufbereitung der Lesung als auch in der wiedergegebenen unterrichtlichen Erprobung.

Hinsichtlich der strukturellen Aufbereitung fiel bereits auf, dass alle Lesungen entsprechend ihrer Zielstellungen sowie Unterrichtsgegenstände und -inhalte theoretische Vorüberlegungen implantieren. Infolgedessen unterscheiden sich die Niederschriften auch in ihrer medialen Form, wie die bisherigen Aussagen über die Unterrichtsinhalte andeuteten.

Als Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtungen wird die Lesung von 1978 gewählt. Denn sie schneidet ihre Darlegung als einzige auf ein der Selbstaussage zufolge genetisch entstandenes Tafelbild zu. Das mit den SuS im Unterrichtsverlauf erstellte Ergebnis scheint für den Autor Schimpfke ein qualitätsbeförderndes Merkmal zu sein. So zieht er das Fazit, dass durch den „zielorientierenden“ Tafelinsatz u.a. Merkmale wie „Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, Schöpferturn“ angeregt und „dauerhaftes und anwendungsbereites Wissen“ aufgebaut werde; ebenso sei es in ideologischer Hinsicht „bewußtseinsfördernd“ und erfülle die „Ziel-Stoff-Methode-Relation“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 35, 36 (zusammenfassende Übersicht der literarischen, muttersprachlichen, pädagogisch-psychologischen sowie politisch-ideologischen Kernelemente)). Dieses Resümee bezieht sich freilich auf alle von ihm vorgestellten Tafelbilder. Für die Behandlung des Romans *Das siebte Kreuz* wählt Schimpfke zwei Episoden aus. Im Ergebnis der Figurenanalyse des Tapeziermeisters Mettenheimer und des aus dem Konzentrationslager geflohenen Kommunisten Wallau werden sie in Form eines Figurenvergleichs gegenübergestellt (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 16 (im Original Hintergrundfarbe Sepia)) (vgl. Abbildung 20):

Entsprechend dem eigenen Anspruch, „die Einheit von Inhalt und Form“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 15) zu beachten, ist das Tafelbild angelegt. Wie genau diese Dialektik im Unterricht behandelt worden sein soll, lässt sich nicht entnehmen. Schimpfke scheint es in dem Fall auch nicht darauf anzukommen, richtet er schließlich medial sein Augenmerk darauf, den Kolleg*innen die Möglichkeiten des Tafelbildes aufzuzeigen. Stattdessen kann auf der Grundlage der Ergebnissicherung rekonstruiert werden, worauf sich die

Lesungen auf (vgl. DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 28; DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 21–22) –handele es sich um die symbolische Weitergabe kämpferischer Erfahrungen an die nächste revolutionäre Generation. Obwohl Wallaus Flucht scheiterte und dieser später durch den SA-Wächter Zillich erschlagen wird (6/VII), hat er dem Tafelbild zufolge als *Kommunist* den *Sieg* errungen, weil er seinen Überzeugungen treu geblieben sei, weil er diese in den Händen seiner beiden Söhne, in einer nationalsozialistischen Erziehungsanstalt interniert, und v.a. in Georgs gesichert sehe. Der Entscheidung über *Sieger und Verlierer* liegt hauptsächlich die Anhängerschaft der KPD sowie der Einsatz für die Erfüllung ihrer politischen Ziele zugrunde. Das so entstandene Freund-Feind-Bild setzt klare Grenzen, lässt die im Roman durchaus angelegten Grautöne nicht zu Wort kommen. So bleibt – zumindest in dieser Ergebnissicherung – außen vor, dass Mettenheimer am Ende des Romans seinem ersten Tapezierer Schulz, der gegen den NS-Staat sei (3/III), sozusagen als Schwiegersohn in spe erlaubt, der Elli Avancen zu machen (7/III). Mit einem Blick auf die chiastische Komposition – man könnte aufgrund der christlichen Symbolik der Zahl Sieben auch hier von einer zahlensymbolischen sprechen – dieser beiden Kapitel deutet sich an, dass Heislers ehemaliger Schwiegervater dem eigenen Anspruch eines *ehrliehen Mannes* (7/III) zu folgen sucht, ohne deswegen für Heisler oder andere KPD-Mitglieder aktiv zu werden. Seine Einstellung und Beziehung zu Georg ändert sich deswegen nicht, weder wünscht er ihm, gefangen zu werden, noch wünscht er sich und seiner Tochter, erneut mit ihm in Verbindung gebracht zu werden. Von einer *Feindschaft*, wie PL5039c suggeriert, kann also nicht gesprochen werden. Aber diese Details konterkarieren das kontrastreiche Freund-Feind-Bild. Vice versa unterlässt diese Lesung z.B. auch, Georgs Familienverhältnisse anzusprechen und im Sinne des Schemas infrage zu stellen, schließlich ist sie politisch-ideologisch gespalten (4/V, aber v.a. 5/I). Schimpfke zeigt hingegen, wie der Einsatz des Tafelbildes auf „Wesentliches konzentriert“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 7 (allgemein), 17 (speziell für den Roman)) und die Lenkung der Romanbehandlung unterstütze. Offenbar veranschaulicht die PL dadurch nicht zuletzt, *wie* die mediale Verwendung des Tafelbildes „zur Festigung der weltanschaulichen, politischen und moralischen Haltung der Schüler“ (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, These 9) eingesetzt werden könne.

Recht ähnlich geht die PL85-06-18c vor. Die Autoren Schmidt/Schübler setzten zunächst voran, dass die Schriftstellerin mit dem Roman der „historische[n] Leistung von Kommunisten im Kampf gegen den deutschen Faschismus“ ein Denkmal gesetzt habe und dies „mit der (selbstverständlichen) Anerkennung der Kommunisten als führende Kraft“ in Einklang stehe (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 6). Für die unterrichtliche Behandlung schlägt das Autorenkollektiv daher vor, sich auf Wallaus Verhör zu konzentrieren:

„Daß Wallau schweigt, ist primär Schutzreaktion, um auf keinen Fall seine Genossen zu verraten. Beim Leser wird der Eindruck, daß es sich hier um einen heroischen Vorgang

Wallau und Georg, sondern behandeln nur Wallaus Verhalten beim Verhör, bleiben recht nahe am Text (vgl. DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 17–19).

handelt, aber dadurch verstärkt. daß dieses Verhalten ganz und gar Wallaus Natur als kommunistischer Agitator widerspricht.“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 10)

Noch stärker als in PL5039c, in der freilich keine direkte Aussage gegeben wird, wird in PL85-06-18c das Schweigen als Zeichen eines Kommunisten hypertrophiert, dessen kämpferischer Einsatz gerade darin besteht, jedwede Aussage zu verweigern. Auffällig ist nun, dass auch hier kein Wort von dem ebenfalls geflüchteten Füllgrabe ist, der sich selbst stellte und nach dem fünften Verhör, sein Schweigen brechend, die Stationen seiner Flucht bekanntgibt (4/III, 4/VI, 5/III). Um das Kontrastbild zu erzeugen, soll anscheinend auch hier keinerlei Ablenkung erfolgen. Vielmehr setzten Schmidt/Schübler auf die Betonung des *Motivs der Kraft der Schwachen*, das sich v.a. darin äußere, dass Seghers einerseits die zeitgenössischen Alltagserfahrungen einfange, sozusagen alltägliche Prüfsteine „(ideologische Verführung, Anfechtungen durch Machtausstrahlung, Korruptionversuche)“, denen der gemeine Mensch gestrotzt habe; dass Seghers andererseits nahezu „prophetisch [...] die Perspektive einer Gesellschaftsordnung [verkünde], in welcher die elementaren Anliegen der ‚einfachen‘ Menschen erfüllt werden können“ (DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 11). Höhepunkt dieser Interpretation ist die zugesprochene Gegenwartsbedeutung des Romans. In den Anmerkungen verknüpfen die PL-Autoren dieses Motiv mit der Parteiprogrammatik, da die gesellschaftlichen Bedingungen des Sozialismus und v.a. staatliche Maßnahmen solche *Kräfte* forcieren würden (vgl. DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, Anmerkung 19). Wie sich zeigte, unterscheiden sich diese beiden Pädagogischen Lesungen dahingehend von den restlichen Lesungen, dass zunächst entweder das entstandene Tafelbild oder die biografischen Informationen in den Vordergrund rücken. Dadurch reduzieren beide ihre Wiedergabe erprobter Unterrichtsinhalte zum *Siebten Kreuz* auf ein Minimum, wenngleich andere Unterrichtsinhalte detaillierter präsentiert werden.¹⁷⁹ Im Vergleich dazu behandelten die PL1613 und PL88-04-05a zwar auch mehrere literarische Texte, sind aber in ihrer Darstellung zur unterrichtlichen Behandlung des Romans detaillierter.

Beide Lesungen erheben Figurenanalysen zu ihren Unterrichtsgegenständen. Wolfgang Diez setzt in seiner Lesung von 1969 voraus, dass die SuS den Roman gelesen haben. Für den Stundeneinstieg wählt Diez, die Lehrperson die Rede des Kommandanten des Konzentrationslagers Fahrenberg vorlesen zu lassen.¹⁸⁰ Als „Zielsetzung“ diene die Frage: „Hat das

¹⁷⁹ Das Autorenkollektiv grenzt ihre Schwerpunkte aber auch explizit ein (vgl. DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt/Schübler Juli 1985, S. 3).

¹⁸⁰ Fahrenberg erhält die Meldung, dass der sechste Flüchtling, August Aldinger, tot aufgefunden worden sei. Daraufhin spricht der KZ-Kommandant, umgeben von seinen SA- und SS-Schergen, vor den Häftlingen der Strafkolonie. Sie befinden sich auf dem sog. Tanzplatz, auf dem die sieben Platanen stehen (vgl. 3/I), an denen die Eingefangenen geschlagen werden. Die PL gibt das Kapitel an, die Rede wird nicht zitiert. Um den Nachvollzug zu erleichtern, seien Fahrenbergs Worte notiert: „Der sechste Flüchtling gefunden! verkündete Fahrenberg. ‚August Aldinger. Tot, wie ihr seht! Seinen Tod hat er sich selbst zuzuschreiben. Auf den siebenten brauchen wir nicht mehr lange zu warten, denn er ist unterwegs. Der nationalsozialistische Staat verfolgt unerbittlich jeden, der sich gegen die Volksgemeinschaft vergangen hat, er schützt, was des Schutzes wert ist, er bestraft, was Strafe verdient, er vertilgt, was wert ist, vertilgt zu werden. In unserem Land gibt es kein Asyl

deutsche Volk Georg Heisler vergessen?“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 40) Ohne eine Sozialform anzugeben, vermerkt Diez die intendierte *Erkenntnis*, dass der Protagonist wisse, auf wen er setzen könne:

„Erkenntnis: Georg Heisler weiß sehr genau, daß er Hilfe nur von Menschen erwarten kann, die, durch seine Flucht vor die Wahl zwischen Schweigen und Handeln, zwischen Unterwerfung und Widerstand gestellt, im Kampf um sein Leben und damit für die Freiheit den Tod nicht scheuen.“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 40)

Als möglichen Impuls schlägt Diez vor, auf die Momente zu verweisen, in denen die Furcht Georg befällt, und die Frage nach sog. Hauptproblemen bei der Flucht zu stellen. Den gedanklichen Zwischenschritt erklärt der PL-Autor allerdings nicht, setzt das Wissen schlicht voraus. Denn nachdem Fahrenberg in die Baracke zurückging, beschreibt der Erzähler die Niedergeschlagenheit der dort stehenden Häftlinge und ihr Gefühl, verloren und vergessen worden zu sein (5/III). Ebenso versucht der entflohene Füllgrabe, Georg bei einem Treffen zu überreden, sich zu stellen, weil die Welt nicht verändert sei und *kein Hahn* nach ihnen *krähe* (4/III). Insgesamt soll der Einstieg offenbar die Funktion erfüllen, in den Kontrast zwischen NS-Staat und Widerstandskämpfern einzuleiten. Denn im Anschluss daran leitet Diez über zur moralischen Zwickmühle Georgs Heislers. Um sein Leben zu retten, muss er helfende Menschen finden, die sich durch den geleisteten Beistand selbst in Lebensgefahr bringen. Doch Diez hat nicht, wie es hier allgemein formuliert ist, die Gesamtheit der Bevölkerung im Blick, wenn er für Georg die Frage stellt: „Wer unter deinen früheren Freunden und Genossen wird die Kraft und Größe besitzen, dich unter Einsatz des Lebens dem Fangnetz der Faschisten zu entreißen?“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 41) Explizit wird es jedoch nicht, ob Diez dabei seine Unterrichtsdurchführung wiedergibt oder sich an seinen Adressatenkreis des Fachkollegiums wendet, um den Einstieg verständlich zu machen. Klarheit darüber verschafft sein Schreibmodus nicht. Hier wird davon ausgegangen, dass Diez das eigene in der Vorbereitung erarbeitete Textverständnis der/dem Leser*in zu präsentieren sucht¹⁸¹ und dadurch das unterrichtliche Vorgehen erklärt, das er lediglich in Zielstellung, Erkenntnisintentionen und Problemstellungen deutlich hervortreten lässt. Stundenadaptation hätten somit die Möglichkeit, Anregungen zu entnehmen, ohne die Stunde als Vorlage zu übernehmen, sodass die Lesung kein Rezept, sondern eine Handlungsoption anbietet. Als Argument dieser Deutung sei angeführt, dass Diez die genannte Fragestellung in demselben Schreibmodus zuspitzt („Wer wird versagen oder bestehen?“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 41)) und die SuS diese Entscheidungsfrage anhand der Figur des Gärtners Kübler

mehr für flüchtige Verbrecher. Unser Volk ist gesund, Kranke schüttelt es ab, Wahnsinnige schlägt es tot. Keine fünf Tage sind seit dem Ausbruch vergangen. Hier – reißt eure Augen auf, prägt euch das ein.“ (5/III).

¹⁸¹ Was hier nur in dieser Kürze lediglich genannt wird, sind v.a. die von Diez angeführten stilistischen Analysepunkte und deren Interpretation hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung. An einer Stelle äußert sich Diez folgendermaßen: „Wieder soll die Stilanalyse im dienst an der Interpretation unter deiner klaren Aufgabenstellung stehen: [...]“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 42.) Daraus kann geschlossen werden, dass der PL-Autor auch die anderen Aussagen zum Stil als Ergebnisse der Unterrichts notiert. Jedoch sind die Formulierungen bei Weitem nicht so eindeutig, zumal klare Aufgabenstellungen, Hinweise auf den Unterrichtsverlauf oder wiedergegebener Aussagen Schüler*innen fehlen, wie es andere Lesungen häufig bieten.

und der Figuren Wallau, Heisler und Hermann untersuchen lässt. Ersterer hat offenbar die Funktion, das *Versagen* aufzuzeigen:

„Problemstellung: Wie verhält sich der Gärtner Gültcher? / Erste Erkenntnisse: Er lehnt den faschistischen Staat ab, findet jedoch nicht die Kraft, gegen ihn zu kämpfen. Er muß machtlos zusehen, wie der faschistische Staat nach seinen Söhnen greift. Sein Gewissen wird aufgerüttelt, doch bleibt es beim inneren Protest, beim Schweigen. Er beobachtet, scharf und erkennt, daß der Lehrling Fritz Helwig durch ‚seinen Flüchtling‘ [Georg] auf eine schwere Probe gestellt wird, doch weicht er, der die Nazis haßt, einer eindeutigen Parteinahme aus.“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 42)

Das Beispiel des Gärtners¹⁸² hat bei Diez nicht wie in PL5039c die Aufgabe, ein antagonistisches Freund-Feind-Bild aufzubauen, errichtet jedoch ein Kontrastbild zu den positiv konnotierten antifaschistischen Widerstandskämpfern. Es führte allerdings zu weit, Diez zu unterstellen, es ginge ihm um eine Art Anklage der *schweigenden*, nicht handelnden Bevölkerung. Dazu warnt er zu eindringlich, den inneren Konflikt Küblers zu übersehen. So stellt Diez schließlich die Aufgabe, das Problem Küblers und dessen Entscheidung zu untersuchen, und formuliert die erkenntnisleitende Frage, um deren Antwort er den Gärtner ringen sieht: „Soll ich mein Leben und das meiner Angehörigen wagen im Kampf gegen ein System, das den leisesten Widerstand schrecklich bestraft?“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 42) Diese *Erkenntnis* sollen die Schüler*innen offenbar durch eine Stilanalyse der Aussprache zwischen dem Knaben Fritz¹⁸³ und dem Gärtner erarbeiten, die auf die Figurencharakterisierung Küblers ausgerichtet ist (vgl. Anm. 181). In den Analysepunkten beweist Diez (1969, S. 43–44) genaue Textkenntnis und ein scharfes Auge sprachlicher Besonderheiten. Ohne die Aussagen hier im Einzelnen zu betrachten, soll es reichen, das Ergebnis zu nennen: Küblerer wird so gedeutet, dass er die eigene und familiäre Sicherheit nicht gefährden wolle und somit den in der Episode 5/II benannten *Bruch* nicht vollziehe (vgl. DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 42 (Ergebnis), 44 (über den Bruch)). Aufgrund der dreifachen Nennung misst Diez diesem Nomen die größte Bedeutung bei und deutet es als Signalwort für die Prüfsituation, in welche die beteiligten Figuren sich für oder gegen Georg *entscheiden* müssten:

„Tritt an Stelle einer menschlich berechtigten offenen Auseinandersetzung, die Mut, Willenskraft, Opferbereitschaft erfordert, die Anpassung, Unterwerfung aus Mutlosigkeit, ängstlichem Bedenken oder Willensschwäche, ist ein Bruch eingetreten. Die Überwindung dieses Bruches ist die allerschwerste Tat und kann nur im solidarischen, todesmutigen Handeln sich vollziehen.“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 44)

¹⁸² Diez bezieht sich beim Namen Gültcher offensichtlich auf Kapitel 3/II. An den anderen Stellen heißt er Kübler. Auch der Lehrplan verwendet den geläufigeren Namen (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1968b, S. 84).

¹⁸³ Diese Figur kommt mit Georg Heisler nur indirekt in Berührung. Auf der Flucht stiehlt Georg Fritz' braune Manchesterjacke (1/V) und tauscht sie später ein (2/V). Als die Jacke Relevanz in der Fahndung nach Georg erhält (3/II), wird Fritz Helwig nach Westhofen vorgeladen. Obwohl er als Hitlerjunge die *Überzeugung* hatte, dass die dort Inhaftierten *irre* seien (1/V), kommt Fitz ins Grübeln über den Wahrheitsgehalt der über das Radio verbreiteten Fluchtumstände (3/I) und sagt schließlich aus, dass die gefundene Jacke nicht seine sei (3/II).

An dieser Stelle leitet die PL1613a über zu den oben erwähnten Figuren, die aus Diez' Sicht den Bruch vollziehen. Es steht und fällt die Wertung damit, ob die Figur eine *eindeutige Parteinahme* (vgl. DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 42); Abbildung 21, S. 290) offenbart und dementsprechend Handlungsbewusstsein zeigt. Spätestens ab hier ist evident, dass die Lesung dieselbe Richtung einschlägt wie PL5039c und PL85-06-18c. Im Grunde geht sie als Vorläufer noch darüber hinaus, da in einer „Wortschatzübung“ zu den Hyperonymen *Humanität*, *Diktatur*, *Bruch* und *Entscheidung* passende Hyponyme gefunden werden sollen (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 45):

Abbildung 21: Wortschatzübung (PL1613a)

<u>Humanität</u>	<u>Diktatur</u>	<u>Bruch</u>	<u>Entscheidung</u>
Recht	Unrecht	Schweigen	Protest
Wahrheit	Lüge	Passivität	Kampf
Freiheit	Unfreiheit	Neutralität	Parteinahme
Überzeugung	Zwang	Duldung	Verhinderung
Verantwortungs-	Befehlszwang	Unterwerfung	Auflehnung
bewußtsein		Anpassung	Widerstand
Fortschrittsglaube	blinder		
Achtung vor dem	Fanatismus		
Menschen	Mißachtung		
	des Menschen		

Eine Nähe zu den von Neuner seit den 1960er Jahren Überlegungen zu den Werten und Wertorientierungen ist kaum zu bestreiten (vgl. S. 74). Auch wenn der Figurenvergleich ein passives Verhalten nicht wie beim Tapezierer Mettenheimer als *Feindschaft* interpretiert wird, erweist sich die *Wortschatzübung* dennoch als Zeugnis des Freund-Feind-Bildes. Hierfür spricht die von Diez formulierte *Erkenntnis*, dass das NS-Regime die Menschen „vor eine schwere Wahl“ stelle, entweder „Unterwerfung“ oder „Entscheidung für einen Kampf, der über das Schicksal des ganzen Volkes bestimmt“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 45). Nun stehen *Schweigen*, *Passivität* und *Neutralität* nicht mehr zur Debatte. In welcher Richtung diese im Roman gestellte *Wahl* im Unterricht durch die Schüler*innen entschieden werden soll, daran lässt das Aufgabenziel keinen Zweifel. Anschließend folgt eine Erörterungsaufgabe, um die zentrale Problematik des Romans zu erfassen. Ohne die Bezeichnung zu verwenden, zieht Diez das oben erwähnte *Motiv des Schwachen* heran, indem er die Beantwortung folgender Fragen erwartet:

„Woher nimmt ein Mensch die Kraft, sich unter Einsatz seines Lebens zum Kampf für die Freiheit seines Volkes zu kennen? / Wie kann er Schwäche, Angst und Mutlosigkeit besiegen, den Mut zur Entscheidung für die politische Tat aufbringen?“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 47)

Hinweise über die Art und Weise der Unterrichtsführung werden nicht gegeben. Stattdessen erfährt die/der Lesende, die Antwort in der sozialistischen Ideologie zu finden: Das

Augenmerk lenkt Diez dabei auf einen der letzten Romansätze, in dem von einer unermesslichen *Kraft* die Rede ist. Es ist wahrscheinlich, dass er diese Lenkung auch in der Erprobung vornahm, denn es folgt sowohl die Aufgabe, für diese *Kraft* nötige *Charaktereigenschaften* zu nennen, als auch den „Denkanstoß: Genügen Mut, Willenskraft, Gewissenhaftigkeit, Hilfsbereitschaft?“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 47) Im Grunde handelt es sich hier weniger um eine impulsgebende als eher eine suggestive Frage. Auch hier fehlen jegliche Informationen, wie das Unterrichtsgeschehen ausgesehen habe, oder Empfehlungen, wie es aussehen könne. Ohne Umschweife wird sodann die aus der Romanbehandlung abzuleitende verallgemeinernde Erkenntnis formuliert:

„Zu den allgemeinmenschlichen Zügen trete[n] Charaktereigenschaften hinzu, die aus weltanschaulich-politischen Überzeugungen, wie sie der Marxismus-Leninismus vermittelt, resultieren:/ mit dem Mut verbinden sich revolutionäre Gesinnung und Tatkraft – Klassenstandpunkt der Arbeiterklasse; die Willensbereitschaft wird auf ein großes Ziel ausgerichtet und wird im Glauben an den Sieg der guten, gerechten Sache unzerstörbar – Überzeugung von der Sieghaftigkeit des Sozialismus; die Gewissenhaftigkeit steigert sich zur Treue gegenüber den neuen Ideen und der Tatkraft, die sie verwirklichen kann – leidenschaftliche Parteinahme für Sozialismus; aus der Hilfsbereitschaft wird die Opferwilligkeit im Zeichen der proletarischen Solidarität – Bekenntnis zum sozialistischen Internationalismus.“ (DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 47)

Sofern diese Aneinanderreihung als Stundenergebnis zu verstehen ist und nicht nur eine Hinwendung an das Fachkollegium oder gar den Gutachter*innen der PL darstellt, weist die Stunde einen gewissen *Erkenntnisweg* auf, den die Schüler*innen beschreiten sollen. Ausgangspunkt ist die niederschmetternde Rede Fahrenbergs, gefolgt von einem figurierten Exemplum der Zurückhaltung, der Mutlosigkeit und existenziellen Sorge um sich und seiner Familie. Gärtner Kübler stellt weiterhin die Gelenkstelle dar, um nach Gegenbeispielen zu fragen. Dies führt sodann dazu, Figuren zu suchen, welche die *Kraft* aufbringen und den *Bruch* vollziehen. Dass diese Entscheidung nichts anderes bedeuten soll, als im sozialistischen Sinne *Partei zu ergreifen*, bauen die Wertung der Figuren Wallau, Georg sowie Hermann und nicht zuletzt die *Wortschatzübung* auf. Dass diese Figuren zu *Siegern* deklariert werden, findet seinen Aufgabenhöhepunkt in der Benennung *charakterlicher Eigenschaften*. Aufgrund dieses Stundenaufbaus erscheint es kaum denkbar, die am Ende angeführte *Verallgemeinerung* (vgl. DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, S. 47) nicht als Stundenergebnis zu betrachten. Insgesamt ist der Unterrichtsgang konkreter dargestellt als die der vorherigen PL. Die PL1613a hebt sich weiterhin von diesen ab, da das Freund-Feind-Bild nicht durch eine derartig vereinfachte Figurengegenüberstellung erarbeitet wird wie in der PL5039c. Freilich werden nicht alle Facetten der Gärtnerfigur herausgearbeitet. Deutungsspielräume bietet nämlich das Insgesamt der Figurendialoge zwischen Fitz und Kübler. Zuerst weist der Gärtner den Jungen darauf hin, dass das Einfangen des Häftlings dessen Tod bedeute (1/V); dann stellt er in den Raum, dass die gefundene, für die Fahndung wichtige Jacke gar nicht Fritz' Kleidungsstück sein müsse (3/II); und zuletzt ist Kübler in 5/II derjenige, an den sich Fritz wendet, weil er sich nicht traut, sich an den von ihm bewunderten Scharführer zu wenden, und der dem Jungen Mut zuspricht. Obgleich Diez diese Passagen in seiner Lesung auslässt, zeigt er weitaus mehr als Schimpfke und Schmidt/Schübler, wie er versucht, den eigenen Anspruch zu erfüllen, die

Schüler*innen auf *Wesentliches* zu lenken und sie geistig zu *aktivieren* (vgl. DIPF/BBF, PL1613a, Diez 1969, Thesen, S. 1-2). Ersteres besteht für ihn nun in der fehlenden aktiven Parteinahme der Figur Kübler, Letzteres in der gelenkten Lektüre und *selbständigen* Auseinandersetzung mit den Ausschnitten. Hierbei klingen Merkmale erfolgreichen Unterrichts an, auch wenn Diez keine pädagogische, didaktisch-methodische Literatur angibt. Anders verhält es sich bei der zweiten Lesung, die PL88-04-05a von Lubina. Im Vorfeld seiner eingesetzten Methode formuliert er, u.a. auf Drefenstedt rekurrierend, die *Voraussetzungen partiellen Wertens*. Dabei spricht Lubina von den „Anforderungen an den Deutschlehrer, politisch-ideologische Klarheit mit fachlichem Wissen und Können zu verbinden und treffende, abwechslungsreiche Methoden im Unterricht anzuwenden“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 7–8). Dieser letzte Punkt kann als Zusammenfassung seiner vielen detaillierteren, sich über eine A4-Seite erstreckenden Voraussetzungen gelten. Als methodische Variante stellt der Fachlehrer das sog. Rundtischgespräch vor, dessen Darstellung durch Nummerierung und präzise Anweisungen den Charakter eines Methodenkapitels trägt.¹⁸⁴ Für die Effektivität dieser Methode birgt der in Apolda wirkende Autor nicht nur mit dem Hinweis „jahrelanger Erfahrung“, sondern erhebt den Anspruch, mit der Pädagogischen Lesung die Vorteile des Rundtischgesprächs zu beweisen, die er sowohl in der Steigerung der „schöpferische[n] Tätigkeit“, der „Aktivität der Schüler“ und der „Intensität des Unterrichtsgeschehens“ sieht (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 8; im Fazit kommt er darauf zurück und erweitert den Katalog um eine Vielzahl an Vorteilen, S. 25). Diese Merkmale qualitativen Unterrichts können allerdings nicht betrachtet werden, ohne den Kontext intendierter Wirksamkeit ideologischer Erziehung einzubeziehen. Schließlich wählt Lubina einen entsprechenden Unterrichtsgegenstand:

„Werte bilden sich in der geschichtlichen Praxis heraus und sind also Elemente des Klassenbewußtseins, der Ideologie, der Weltanschauung, d.h. sie sind historisch und klassengebunden entstanden.“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 3)

¹⁸⁴ „1. 3-4 Schüler und der Gesprächsleiter werden für das Rundtischgespräch benannt. Für die Wertung der Leistungen der Gesprächsteilnehmer wird je Schüler eine Schülergruppe bestimmt./ 2. Eröffnung des Gesprächs mit Bekanntgabe der zu lösenden Aufgaben durch den Gesprächsleiter./ 3. Die Gesprächsteilnehmer bringen – mit wertendem Lesen von Textstellen – ihre Beiträge zum Thema, wobei sie vorwiegend erörtern und interpretieren./ 4. Der Gesprächsleiter gibt am Ende der Lösung jeder Teilaufgabe eine Teilzusammenfassung und ergänzt sowie korrigiert – falls notwendig – die Ausführungen seiner Gesprächspartner, wobei beim Auftreten unterschiedlicher Meinungen der richtige (ideologisch-ästhetische) Standpunkte erarbeitet wird. Falls nötig, schaltet sich in diese Wertung der Fachlehrer ein./ 5. Der Leiter fordert zurückhaltende Schüler zur aktiven Mitarbeit auf./ 6. Nach Beendigung der Gesprächsrunde (ca. 20-25 Minuten) erfolgt durch den Leiter eine sehr straffe Gesamtzusammenfassung des Gesprächsergebnisses./ 7. Tätigkeiten der nicht am Gespräch teilnehmenden Schüler: a) Ergänzungen der eigenen Aufzeichnungen der Hausaufgabe, b) Erarbeitung einer Wertung (eine Schülergruppe) für die Leistung des Gesprächsleiters und/ c) Erarbeitung einer Wertung (mehrerer Schülergruppen) für die Leistungen der Gesprächsteilnehmer in bezug [sic] auf die inhaltliche und sprachliche Qualität ihrer Darlegungen./ 8. Abschließende Wertung des Rundtischgesprächs durch den Fachlehrer mit Notengebung./ 9. Danach werden im Unterrichtsgespräch (mit der Arbeit am Text und wertendem Lesen) mit der gesamten Klasse die Ausführungen der Gesprächsteilnehmer ergänzt und vertieft. Um sich ein Bild über die Hausarbeit der nicht am Gespräch beteiligten Schüler zu verschaffen, kann der Fachlehrer die Aufzeichnungen von 3-4 dieser Schüler bewerten.“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 7–8)).

Da Werte eine Orientierungsgrundlage, Entitäten zu bewerten, bildeten, sieht Lubina im *parteilichen Werten* eine Herausforderung für Schüler*innen, einen *Standpunkt* einzunehmen. Somit sei das Werten „ein ideologiebildender Vorgang“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 3), ein Prozess, für den der Fachlehrer den Deutschunterricht in die Pflicht nimmt. Somit startet Lubinas Pädagogische Lesung damit, „Arten von Wertungen“¹⁸⁵ zu listen, an denen er sich bei der Behandlung der anvisierten literarischen Texte orientiert. Den Ablauf des erprobten Unterrichts zu Anna Seghers' Roman gibt die PL88-0405a in denselben beiden Schreibmodi preis wie die vorherige Lesung. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass Lubina es explizit als Hinweise für die Lehrer*innen und Erwartungen an die Schüler*innen formuliert.¹⁸⁶ Erstere sind klar strukturiert und – wie die Anmerkung zeigt – angepasst an die Aufgaben, zu denen ein Rundtischgespräch geführt werden sollte:

„1. Werten Sie die Auffassung der Autorin, daß sie über ‚ganz unauffällige, ganz unscheinbare, scheinbar unheroische Menschen‘ schreibt, ‚die in gewissen Momenten, wenn es darauf ankommt, bestimmte geistige und seelische Kräfte gebrauchen und dann etwas ganz Starkes tun‘, und in dem Zusammenhang das Verhalten Paul Röders in dieser Episode.

2. Wie beurteilen Sie die Haltung Georg Heislers während seiner Begegnung mit Paul Röder, und welche Funktion besitzt der z.T. dramatische Dialog in der Unterhaltung beider Freunde?

3. Vergleichen Sie die Röder-Episode mit dem Gesamtanliegen des Romans, begründen Sie ihre Auffassung und erklären Sie, welche Autor-Leser-Beziehung Anna Seghers herstellen will!“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 17)

Die Lektüre der Episode verlagert Lubina in die stundenvorbereitende Hausaufgabe. Zum Unterrichtsinhalt erhebt der Lehrer eine Episode, in der der entflohene Georg einen zweiten Versuch unternimmt, Hilfe bei Freunden zu finden (4/III), und seinen ehemaligen Schulfreund Paul Röder (und dessen Frau Liesel) aufsucht (4/V). Anders als ihre Vorgänger wendet sich die PL88-04-05a somit einer anderen Figur zu, an deren Beispiel das *parteiliche Werten* geübt werden sollte. Den Gesprächsteilnehmern obliegt es, innerhalb der 20 Minuten des

¹⁸⁵ Da sie zentral sind für Lubinas Lesung, seien auch sie angeführt: „a) Die gesellschaftliche Wertung, die – nach Prof. Dr. s.c. Dittmann – ein Kunstwerk durch Aufnahme in den Lehrplanstoff, ins Lesebuch, durch Kritik und Literaturgeschichte erhält./ b) Die ideologisch-ästhetische Gesamtwertung eines literarischen Werkes (durch die Schüler) vom Standpunkt der Arbeiterklasse./ c) Die historische Wertung (Wertung historischer Ereignisse bei der Erarbeitung der Dialektik von Historizität und Aktualität)./ d) Die Wertung einer literarischen Figur (d.h. die Auseinandersetzung mit ihr) als politisch-moralische und ästhetische Wertung./ e) Die Wertung der Autorenposition./ f) Die ideologisch-ästhetische Wertung. (Was ist vom Standpunkt der Arbeiterklasse schön oder erhaben? Darlegungen von OStR Dr. Erika Kolakowski)/ g) Die ästhetische Wertung (Stoff- und Themenwahl, Funktion des Tragischen und Komischen, sprachkünstlerische Mittel u.a.m. als Wertungen durch den Autor). Dies bleibt ein weiterer Schwerpunkt bei der Fähigkeits- und Könnensentwicklung unserer Schüler./ h) Die Wertung der Autor-Leser(Ich)-Beziehung./ i) Die Wertung durch sinnvolles Lesen von Textstellen unterschiedlicher literarischer Genres, d.h. persönliche Wertung durch sprachliche Gestaltung./ j) Persönliche Wertungen mit ehrlicher, überzeugender Ausstrahlungskraft durch den Deutschlehrer.“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina (1988), S. 4).

¹⁸⁶ Vgl. *ibid.*, S. 18-20 (a) Verarbeitung persönlicher Erfahrungen und Position der Autorin, b) Figur Paul Röder, c) Georgs Charakterstärke, d) Dialog der Figuren, e) Episode und das sog. Gesamtanliegen); beim zweiten Beispiel, das Verhör Wallaus, geht er ebenso vor und benennt Hinweise bzw. Erwartungen, S. 20-22.

Rundtischgesprächs eigene Stellen im Textauszug heranzuziehen, um ihre Positionen zu untermauern (vgl. DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 18). Dennoch nimmt Lubina insgesamt über die Auswahl der Episode und mithilfe der Aufgaben eine Lenkung vor. So wird der Operator ‚Werten‘ nicht offengehalten, indem es z.B. hieße ‚Beurteilen Sie die Figur Paul Röder!‘, sondern es wird dezidiert auf den *Parteistandpunkt* abgehoben, indem das bereits bekannte *Motiv der Kraft der Schwachen* ins Zentrum gerückt wird. Denn in diesem Zusammenhang verweist er auf Lenins Aufsatz zur *Parteiorganisation und Parteiliteratur* (vgl. Anm. 87) (vgl. DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 19). Die anderen zwei Aufgaben erscheinen durchaus offener formuliert, wobei die Erläuterungen (vgl. Anm. 186) darauf abheben, dass Röder einen Wandel vollziehe. Denn die Figur sei zu Beginn des Gesprächs als Nutznießer des NS-Systems zu charakterisieren, die im Verlauf der Handlung dem *Klassenstandpunkt* gemäß agiere und „zu einem ‚stillen‘ Helden“ (DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 19) werde. Dem Protagonisten attestiert Lubina dabei das rhetorische Geschick, gegen den Faschismus zu argumentieren und gleichzeitig bei Röder das einstige *Klassenbewusstsein* zu entfachen. Wie genau das Rundtischgespräch funktionierte, verlaublich die Lesung nicht. Allerdings nennt der Autor wiederholt die Sozialform des Unterrichtsgesprächs, weshalb davon auszugehen ist, dass Lubina die z.B. von Klingberg geforderte führende Rolle der Lehrerpersönlichkeit bei gleichzeitiger Mitwirkung der SuS umzusetzen suchte. Weiterhin ist nicht ersichtlich, welche Inhalte ‚tatsächlich‘ besprochen wurden. Denn es fehlen Aussagen, welche die Wiedergabe von Meinungen bzw. Aussagen der SuS andeuten. Zudem empfiehlt Lubina z.B., Röders Haltung gegenüber Liesel zu untersuchen, ohne weitere Hinweise folgen zu lassen. Vermutlich meint er das große Kapitel 5/III. Davon abgesehen, schenkt er als erster Autor der bisher angesprochenen Lesungen überhaupt einer Frauenfigur Aufmerksamkeit. Während die zweite Aufgabe auf die Einheit von *Inhalt und Form* abzielt, steht in der darauffolgenden die Einheit von *Emotionalem und Rationalem* im Vordergrund. Der Impetus beider Foki bleibt aber derselbe. Denn Lubinas Ausführungen nach entscheidet in Konfliktsituationen der *Parteistandpunkt* über das Ergebnis der zu treffenden Entscheidung. Wie Paul Röder sich im Gespräch für Georg entscheidet, so fordere der Roman insgesamt dazu auf, gegen den Faschismus Stellung zu nehmen (vgl. DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 16-17, 19). Insofern erscheint es nur konsequent, dass Lubina als zweites Figurenbeispiel Wallau wählt und das oben genannte Verhör *werten* lässt. Da es sich im Grunde um dieselben Schwerpunkte, z.B. Widerstand, Motiv des Schweigens oder der Stafette, handelt, bedarf es keiner weiteren Ausführungen (vgl. DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina 1988, S. 20–22). Zu erwähnen ist allerdings, dass Lubina anhand dieses Exemplums die *Voraussetzungen parteilichen Wertens* exerziert. Insgesamt sieht Lubinas Unterrichtsplanung und -erprobung vor, sich auf positiv konnotierte Figuren zu beschränken, welche sich nicht nur entscheiden, Georg zu helfen – denn so hätten auch Figuren wie die Kellnerin (7/VI), Frau Marinelli (3/IV, 4/II), Elli (3/III, 6/III) oder Georgs Mutter und dessen Bruder (5/I) behandelt werden können –, sondern ihre Entscheidung aus politischer Überzeugung fällen.

Im Vergleich zu den bisher betrachteten Lesungen haben die PL766a und PL1361a den Roman *Das siebte Kreuz* als einzigen Unterrichtsinhalt. Ihr Vorgehen, die Erprobung in der

Niederschrift aufzubereiten, unterscheidet sich infolgedessen schon grundlegend von den anderen PL. Denn sie präsentieren jeweils einen Vorschlag, wie eine Stoffeinheit zur Romanbehandlung aussehen könnte. Während Urban sieben Stunden plant, schlägt Fischer einen Unterrichtsprozess von fünf Stunden vor, die ggf. um eine weitere erweitert werden könne (vgl. Tabelle 40, S. 297). Indem sie dem Roman in der wiedergegebenen Erprobung so viel Raum zukommen lassen, sind sie imstande, weitaus mehr inhaltliche Schwerpunkte anzusprechen als die übrigen Lesungen. Dessen ungeachtet, heißt es nicht, Lehrplanziele außer Acht zu lassen. Auch wenn, wie oben angesprochen, Fischer Kritik an diesem übt, zielt sie auf die Erziehung und Bildung im sozialistischen Sinne:

„Der Vorschlag bietet Möglichkeiten für variierende methodische Ansatzpunkte (z.B. Interpretation einer zusammenhängenden Textstelle, literarische Erörterung mit Belegstellen aus dem ganzen Roman, Erkennen von Aufbau und Funktion literarischer Figuren, von motivischer Umsetzung weltanschaulicher Probleme), er wird den wesentlichen Gestaltungsmitteln eines epischen Kunstwerks gerecht (Thema, Handlungsgefüge, Figurenbeziehungen, Motivstruktur u.a.). Das Wesentliche schienen mir Überlegungen darüber, wo echte Bezüge zu unserem Leben und unserer Welt aufgedeckt werden könnten, dabei wurden verschiedene Aspekte klassenmäßiger Erziehung hervorgehoben [...]“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 48)

Dabei ist Fischer bestrebt, zur Zielerfüllung eine unterrichtliche Umsetzung vorzustellen, welche die fachlichen wie didaktisch-methodischen Ansprüche des Deutschunterrichts möglichst berücksichtigt. Zielpunkt bleibt das *Wesentliche*, und zwar die gesellschaftspolitische Aktualisierung.¹⁸⁷ Nichtsdestotrotz spricht sie sich dagegen aus, den literarischen Text als reines *Zeitdokument* zu betrachten (vgl. DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 8-9, 49). Dem ersten Teil des obigen Zitats nach geht es der Autorin nicht darum, einen verkappeten Geschichtsunterricht durchzuführen, sondern vielmehr darum, den Text als solchen ernst zu nehmen. Andererseits scheint sie mit der Forderung der Aktualisierung des historischen Gegenstandes über den Lehrplan von 1967 hinauszugehen, der die „Bedeutung des Romans in der Zeit des Hitlerfaschismus“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1967, S. 125) zu thematisieren einfordert. Auch die Lesung von Werner Urban hat den Impetus, im erprobten Literaturunterricht der Abiturstufe die Persönlichkeitsentwicklung zu forcieren. Deutlich tritt dies in Urbans formulierten Erziehungsziel hervor:

„Die Romanbehandlung ist ein Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung unserer Schüler: Achtung vor dem Heldentum der antifaschistischen Kämpfer, bewußtes Aufgreifen der großen Traditionen der Arbeiterklasse im Sinne der Nachfolge, Ableiten entsprechender Verhaltensweisen und Herausbildung bestimmter Charaktereigenschaften (Überzeugungstreue, Einsatz- und Opfereigenschaft, Mut, Disziplin, Wehrbereitschaft, Solidarität). Das einheitliche Handeln der Arbeiterklasse unter Führung ihrer Partei im Bunde mit allen demokratischen Kräften wird als Voraussetzung des Sieges über Faschismus und Imperialismus erkannt, sie gilt damals wie heute: Der Kampf gegen die verschiedenen Spielarten des

¹⁸⁷ Dies zeigt nicht zuletzt auch das große Kapitel „Die wesentlichen ideologisch-ästhetischen Gesichtspunkte für die unterrichtliche Behandlung“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 3–10).

Faschismus ist noch nicht zu Ende.“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 12 (Hervorhebung im Original))

Urban orientiert sich an der zeitgenössischen *staatsbürgerlichen Erziehung*, wie sie auch Bütow (1973, S. 324) noch Anfang der 1970er Jahre als eine grundlegende Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtete. Dabei setzt Urban ebenso darauf, dass der Roman im Mittelpunkt der unterrichtlichen Erarbeitung steht. So sollen die SuS den Text möglichst *selbständig* und unter Anwendung „marxistischer Literaturanalyse“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 11) erschließen. Mit Blick auf das – natürlich später erstellte – Modell von Fuhrmann/Weck lässt sich folglich erkennen, dass Urban und Fischer die politisch-ideologische Zielbestimmung ihrer erprobten Stoffeinheit voranstellen und von diesem Ausgangspunkt die didaktisch-methodischen Planungsschritte vollziehen. Insbesondere Fischer arbeitet sich *expressis verbis* einem Muster entlang, das dem aktuellen Schema eines (Stunden-)Langentwurfes sehr nahekommt. So wirft sie zunächst die Frage nach der exemplarischen Bedeutung auf:

„Welche besonderen Möglichkeiten der Bildung und Erziehung der jungen Generation enthält nun dieser Roman? Welchen spezifischen Beitrag innerhalb des Literaturunterrichts kann er leisten – den kein anderes literarisches Kunstwerk besser zu leisten imstande wäre?“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 6–7)

Zur Legitimation, den Text im Unterricht zu behandeln, rekurrierte sie trotz aller Kritik letztlich auf den gültigen Lehrplan. Jedoch fußt die Beantwortung dieser Frage vielmehr auf dem Ergebnis dessen, was gemeinhin als Sachanalyse gefasst wird. Inhaltlich und formal erklärt und begründet sie die Textwahl v.a. auf Basis der drei Punkte 1) „Handlungsgeschehen“, das die Figuren in „Entscheidungs- und Bewährungssituationen“ stelle, 2) „Entschlüsselung des Zentralmotivs“ des siebten Kreuzes, in deren Folge die SuS den „tieferen sozialistischen Ideengehalt“ erfassen würden, und darauf aufbauend 3) das Motiv der Fahne als Symbol für den „Kampf und Sieg der revolutionären Kräfte“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 7–10 (Hervorhebungen im Original)). Alle dazu getroffenen Aussagen kommen in diesem Kapitel (vgl. Anm. 187) einer Mischung aus Sach- und didaktischer Analyse gleich, denn einerseits bewertet sie den Text als Gegenstand hinsichtlich seiner Besonderheiten, andererseits webt sie dabei die Legitimation der Romanbehandlung ein. Anschließend untersucht sie trennscharf die *Stellung des Romans im Schaffen Anna Seghers*‘, einem Kapitel, in dem die Akademikerin u.a. die vorhandene Fachliteratur diskutiert (vgl. DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 10–18). Da sie dabei sowohl die Frühwerke der Schriftstellerin sowie ihre verwendeten Motive als auch die Überlieferungsgeschichte des Romans *Das siebte Kreuz* darlegt, gehen ihre Ausführungen über eine am Unterrichtsgegenstand orientierte Sachanalyse hinaus. Allerdings scheint dies zum Schreibmodus zu gehören, den Fachkolleg*innen möglichst viele, für etwaige intertextuelle Querverbindungen nötige Hinweise auf den Weg zu geben. So zitiert sie z.B. an einer Stelle aus einer Rede Anna Seghers‘ schließt mit den Worten „[...] jeder Deutschlehrer sollte sie wirklich gut kennen und in ihrem Sinne an die Romanbehandlung des ‚Siebten Kreuzes‘ gehen“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 15). Anschließend leitet die Lehrerin der Spezialschule über zum Kapitel *Überlegungen zur thematischen Planung*, das der Vorstellung ihrer erprobten Stoffeinheit dient und im Grunde

einer didaktischen Analyse ähnelt. Im Vergleich zu dieser Aufbereitung ist Urbans Lesung anders strukturiert. Dennoch befasst er sich mit denselben Fragen wie Fischer, wenngleich er sie nicht expliziert. Seine Planungsschritte legt er zunächst in der Form dar, dass er eine Übersicht *Arbeitsauftrag (für die Schüler)* einfügt. Diese Zusammenstellung kommt mindestens zwei Funktionen nach. Zunächst präsentiert er das Ergebnis seiner erprobten Durchführungsvariante, mit der er seine gestellte Aufgabe des hochschulvorbereitenden Unterrichts (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 3) zu erfüllen sucht. Darüber hinaus setzt Urban die Forderung um, das *Wie* des Unterrichtsprozesses offenzulegen, indem er seinen Fachkolleg*innen einen konkreten Vorschlag unterbreitet. Diesen füllt er anschließend mit didaktisch-methodischen Hinweisen, wobei er sich auf den jeweiligen Stundenschwerpunkt konzentriert. Diese versucht die nachfolgende Tabelle der Übersicht halber zusammenzustellen (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 13–14; DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 19–45):

Tabelle 40: Stoffeinheiten zum Roman *Das siebte Kreuz* (PL766a und PL1361a)

Stunde	PL766a von Werner Urban	PL1361a von Gudrun Fischer
1	Charakterisierung und Bewährungssituationen des Protagonisten; Vergleich zu Häftlingen wie Belloni und Aldinger; Quellen der <i>Kraft der Schwachen</i>	Einstimmung zum Roman, zur Dichterin und Entstehungszeit, „Hauptanliegen des Romans“, „Erschließung des Themas und des Zentralmotivs“; Beispiel „Wiedereinlieferung Wallaus ins KZ (III/2)“
2	Nachweis historischer Konkretheit; Zusammenstellung von Episoden über „Verhältnisse im Nazistaat“ sowie „Lage der Jugend“	Überblick zum Roman: Figuren, Handlung – Gegenhandlung, Komposition und Stil
3	„Expertenthema“: Fahrenberg und Zillich	„Zentrum: Ernst Wallau – Georg Heisler – Paul Röder“; Motiv der Fahne;
4	Verhalten von Figuren mit Verbindung zu Georgs Flucht; Verallgemeinerung zum Verhalten der dt. Bevölkerung	Ernst Wallau
5	Erfassen des „Grundgedankens“; „nationale und Weltbedeutung“ des Romans	Ernst der Schäfer, Landschaftsbeschreibungen, <i>Das siebte Kreuz</i> als Gesellschaftsroman
6	Leben und Werk der Autorin Anna Seghers	Optional als erneuter Gesamtüberblick; Variante I: Besprechung empfohlener Lektüren; Variante II: Erzähler und Rahmenhandlung
7	„Prüfungsgespräch und Diskussion zum Thema, Kompositionsprinzipien, Stil und Sprache der Dichterin“, Roman zur Gesellschaftskritik	/

Die beiden Lesungen entwerfen eine Stoffeinheit mit einem Umfang von fünf bis sieben Stunden. Fischers Planung orientiert sich offensichtlich am Lehrplan, der ein Kontingent von fünf plus eine Unterrichtsstunde/n anführt (vgl. Ministerrat der Deutschen

Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1967, S. 61). Die Möglichkeit, eine sechste Stunde einzufügen, nutzt sie, um insgesamt die behandelten Themen zu wiederholen und zu systematisieren. Zudem werden zwei Varianten vorgeschlagen. Die eine solle zum Beispiel die Lektüre von Seghers Erzählung *Die vierzig Jahre der Margarete Wolf* in den Mittelpunkt stellen (vgl. DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 44). Vermutlich könnte somit nicht nur das Schaffen der Schriftstellerin nachverfolgt, sondern auch *Das siebte Kreuz* aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden, weil Wallaus Schwester die Protagonistin ist. Während Urban diese Erzählung als „Expertenarbeit“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 18) betrachtet, kommt sie in Fischers Variante aber mehr einer anempfohlenen Idee gleich. Denn konkrete Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung gibt sie nicht. Die andere hat Fischer wohl in der Erprobung durchgeführt. Sie bietet Raum, den Erzähler zu untersuchen. Mit diesem Behandlungsschwerpunkt rundet die Lehrerin ihre Stoffeinheit ab, versteht ihn gleichzeitig als „Wesentliches“ zum Verständnis des Romans, schließlich sei der Erzähler ein anonymer Mithäftling in Westhofen, wodurch sich das „Verneigen der Dichterin vor den Helden in den Konzentrationslagern“ ausdrücke (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 45). Urbans Vorschlag erstreckt sich auf sieben Stunden. Ob diese Setzung selbst symbolisch zu verstehen ist, kann nur vermutet werden. Festzustellen ist aber, dass er die Lehrplanangabe um eine Unterrichtsstunde erweitert (vgl. Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1961, D 26). Wie bei Fischer werden auch hier mehrere Varianten angesprochen, nur beziehen sie sich auf die methodische Umsetzung (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 33). Die Erarbeitungsschwerpunkte bleiben hingegen dieselben. Als ersten thematisiert Urban das von Seghers gewählte Genre selbst. Quintessenz sei es, dass der Roman im Vergleich zur Novelle Gesellschaftskritik nachhaltiger ausdrücke, weil er verschiedene Stoffe und Figurenentwicklungen kombiniere. Die nächsten beiden Schwerpunkte thematisieren sowohl das „Kompositionsprinzip“ des Romans sowie das Symbolhafte des Titels als überhaupt dem „Wie“ des Erzählens (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 34–37), d.h. also zur Analyse des Discours. Beide Lesungen wählen die Untersuchung formaler Erzählaspekte und setzen sie an das Ende ihrer Stoffeinheit, wobei es sich dabei um Schwerpunkte handelt. Innerhalb der einzelnen Stunden werden auch die Funktionen sprachlich-stilistischer Besonderheiten angesprochen, fungieren aber als Analyseinstrument, die Interpretation von Textstellen zu untermauern. Inhaltlich versuchen beide Autor*innen, ein breiteres Figureninventar einzublenden. Sie unterscheiden sich dabei in der Akzentsetzung. Fischer orientiert sich stark an den positiv konnotierten Figuren des Romans Wallau, Georg und Röder, weist der Figur Ernst aber als einzige Autorin eine gesonderte Rolle zu. Ihn deutet Fischer als „Symbolfigur“ für das „ständig wiederkehrende Motiv vom „Dazugehören“ (DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 18) und behandelt ihm einerseits zur Durchleuchtung der unterschiedlichen sozialen Schichten im Roman, andererseits steht der Hirte häufig in Verbindung mit der vom Lehrplan geforderten Behandlung der Landschaftsbeschreibungen. Urban verliert hingegen die anderen Flüchtigen nicht aus dem Blick (1. Stunde) und ist überhaupt der einzige, der eine zu erarbeitende Gesamtübersicht der Romanhandlung präsentiert (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 15). Aber dabei folgt er schon im Aufbau der Stoffeinheit stärker der

Binäropposition Kommunisten – Faschisten (2. Stunde). Während Fischer letztere Figuren und ihre Gegenmaßnahmen andeutet (vgl. DIPF/BBF, PL1361a, Fischer Januar 1968, S. 25), thematisiert Urban sie in einer ganzen Unterrichtsstunde. Die SuS bzw. „Experten“ sollen eine „soziologische Studie“ anfertigen und von den Figuren Fahrenberg, Zillich und Bunsen auf verallgemeinerungswürdige, *typische* Charaktermerkmale herausarbeiten (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 23–24). Inwieweit der PL-Autor eine Differenzierung vorzunehmen sucht, reflektiert er nicht. Vielmehr schaut er auf die zukünftige Vorbereitung der Lehrpersonen. Denn Urban (31.08.1966, S. 24–25) zieht noch dem Parteistandpunkt entsprechend den Vergleich zwischen BRD und DDR im Umgang mit den NS-Verbrechern. Seine vierte Stunde hat die Analyse verschiedener Figuren zum Unterrichtsgegenstand. Es sollen Schülervorträge gehalten werden, bei denen drei Figurengruppen dahingehend zu untersuchen seien, wie sie sich in der *Bewährungssituation* verhalten: 1) Leni, Wirtin Ellis, Mettenheimer, 2) Pfarrer Seitz, Frau Marinelli, Dr. Löwenstein und 3) Paul Röder, Dr. Kreß, Franz Marnet, Fiedler und Hermann (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 26–28). Interessanterweise werden, wie später bei Lubina (1988, S. 19), die Frauenfiguren einbezogen und als „Sonderthema: Frauengestalten des Romans (Fiedler, Bachmann, Kreß)“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 28) vorgeschlagen. Diese beschränken sich allerdings auf Ehefrauen der männlichen Akteure mit positiver Couleur. In der Erprobung setzt Urban auch auf die Wirtin, welche die ehemalige Ehefrau Georgs aus Furcht ausziehen lassen muss (3/III), und auf Georgs frühere Freundin Leni, die einen Faschisten zum Ehemann nahm und Georg leugnen muss, ihn aber nach seinem Besuch nicht verrät (3/III), und zuletzt die bereits oben angeführte ehrliche Frau Marinelli. Obwohl die drei Gruppen wenig Deutungsspielraum zu lassen scheinen, sind aus den reichlichen Kurzinformationen, die Urban dem anvisierten Adressatenkreis unterbreitet (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 28; eine biogragische Übersicht zu Anna Seghers: 38), zwei Tendenzen erkennbar. Zum einen bemüht sich Urban innerhalb des Teilkorpus mit Abstand um das größte Spektrum betrachteter Figuren, ohne in derselben Weise wie z.B. PL5039c ein striktes Freund-Feind-Schema zu verfolgen. Somit erfüllt Urban seine eigene Warnung, sich bei der Untersuchung der *Bewährungssituationen* vor der „Vereinfachung ‚Versagt – Bestanden‘“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 26) zu hüten. Zum anderen scheint dieser Grundsatz bei einigen Figuren keine Geltung zu haben. Denn er bringt gerade bei der dritten Gruppe keine Grautöne ein, sondern interpretiert v.a. Franz und Hermann als Symbolfiguren der KPD (vgl. DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 28). Das Gegenteil zeigt sich bei Mettenheimer, der eben wie bei den anderen Lesungen nur *Tapezierer* sein will. Im Unterschied dazu ist er zwar bei Urban kein *Feind* Georgs, aber als „Typ des Überwinterers“ (DIPF/BBF, PL766a, Urban 31.08.1966, S. 27) wird seine Entwicklung ebenso wenig erfasst. Insgesamt zeigt sich, dass beide Autor*innen den einzelnen Unterrichtsstunden ihrer Stoffeinheit eine eigenständige Bausteinfunktion zuweisen. Zwar reflektieren Fischer und Urban nicht die gewählten Studententypen, doch ist jede Stunde am Gesamtziel ausgerichtet und hat bei ihnen die Aufgabe, eine weitere Facette des Romans zu beleuchten. Dass diese beiden Lesungen die gesamte Stoffeinheit präsentieren, ist adäquat zu den damaligen Vorstellungen erfolgreichen Unterrichts. Anders als z.B. die PL5039c oder PL85-06-18c zeigen sie nicht

nur Möglichkeiten, einzelne Stunden effektiv und in Sonderheit erzieherisch wirksam zu gestalten, sondern zeigen den gesamten Unterrichtsprozess. Dies erscheint u.a. deshalb so interessant, weil es zum einen gerade die beiden ersten Lesungen im diachronen Verlauf sind. Es kann nur vermutet werden, ob die Aufbereitung der späteren Lesung im Zusammenhang damit steht, dass es bereits PL-Beispiele für die gesamte Stoffeinheit vorhanden waren und es deshalb ausreichte, einzelne Elemente neu zu durchdenken. Hier muss aber auch zum einen v.a. bei der PL5039c den Schwerpunkt, den Tafelbildeinsatz aufzuzeigen, mitbedacht werden; zum anderen ist auch denkbar, dass Lesungen der 1960er Jahre dem Vorbild der Lipezker Erfahrungen folgten und deshalb den gesamten Prozess abbildeten. Diese Vermutung bedarf weiterer Plausibilitätsprüfungen. Zweitens exponieren sich die Lesungen von 1966 und 1968, weil die Autor*innen selbst hervorstechen. Von Fischer war als einziger Akademikerin oben bereits die Rede; sie verfasst als Fachberaterin eine weitere Lesung (PL82-05-13). Urban erweist sich über die Jahre als ein Vielschreiber Pädagogischer Lesungen (PL1071, PL1695 als Oberlehrer, im Autorenkollektiv PL83-12-12, PL89-12-49), der auch im *Deutschunterricht* veröffentlichte. Ohne den genauen biografischen Werdegang zu erforschen, lässt sich feststellen, dass er später einen akademischen Grad erreicht und als Fachberater agiert (vgl. Anm. 49). Dass Titel und berufsbezogene Funktion nicht unhinterfragt bleiben sollten, wird an dieser Stelle nicht übersehen. Es fällt nur auf, gerade bei Autor*innen mit diesen beiden Positionen Lesungen vorzufinden, die offenbar das umzusetzen suchten, was in der Theorie zur Unterrichtsqualität und -effektivität diskutiert wurde.

4.2.2.2 Lesungen zu Werken Friedrich Schillers

4.2.2.2.1 Quantitative Beschreibung des Teilkorpus II

Es können im Vergleich zu Anna Seghers Roman mehr als doppelt so viele Pädagogische Lesungen zu Friedrich Schillers Werke erfasst werden. Dennoch überrascht das Ergebnis, wäre doch eine rege Arbeit zu Texten des imposanten Dichters zu erwarten gewesen, schließlich zählte er zum Kanon des sog. klassischen Erbes. Insgesamt sind es 14 Lesungen,¹⁸⁸ die sich zeitlich wie folgt verteilen:

¹⁸⁸ Es sind Lesungen aus den 1960er, 70er und 80er Jahren überliefert. (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968; DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972]; DIPF/BBF, PL4410a, Schumacher Juni 1977; DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978; DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979]; DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981]; DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981; DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982; DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender 1984/1985; DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze [1984]; DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985]; DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich [1986]; DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988; DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989).

Tabelle 41: Lesungen zu Schillers Werken (Erscheinungsjahr und Einrichtungen)

	POS/OS	POS/OS Unterstufe (1-3)	POS/OS Oberstufe (7-10)	EOS	Häufigkeit ges.	Prozent
1968	1	0	0	0	1	7,1
1972	0	0	0	1	1	7,1
1977	0	0	0	1	1	7,1
1978	0	0	0	2	2	14,3
1981	0	0	2	0	2	14,3
1982	0	0	1	0	1	7,1
1984	1	0	0	0	1	7,1
1985	0	1	1	0	2	14,3
1986	0	0	1	0	1	7,1
1988	0	0	1	0	1	7,1
1989	0	0	1	0	1	7,1
Gesamt	2	1	7	4	14	100,0

Alle Dekaden sind vertreten. Dennoch scheint das Interesse, eine Lesung zu diesem im Lehrplan verankerten Dichter zu verfassen, erst Ende der 1960er Jahre aufzukommen. Etwas besser, aber ähnlich spärlich verhält es sich in der darauffolgenden Dekade, in der nur vier Lesungen erfasst werden können. Diese bieten allesamt Erfahrungen aus dem Bereich der EOS.¹⁸⁹ Diese zahlenmäßig zaghafte Entwicklung ändert sich erst in den 1980er Jahren, in denen prozentual circa die Hälfte der Gesamtheit entstehen.

Dabei ändert sich die Perspektive gänzlich auf den Unterricht in der POS, in Sonderheit auf die Oberstufe. Hier verzeichnen die Tabelle 42 und Tabelle 43 ein Übergewicht bei der Klassenstufe 9 und – mit überwältigender Mehrheit – bei der Klassenstufe 10. Zumindest für diesen Zehnjahreszeitraum kann vage vermutet werden, dass die Literaturkonferenz 1979 und die Lehrplanentwicklung 1983/86 den quantitativen Anstieg begünstigten. Inwieweit sie die Lesungen tatsächlich prägten und die Vermutung bestätigen, muss die Analyse zeigen.

¹⁸⁹ Dass nur vier Lesungen zum Unterricht der EOS gezählt, aber bei den Kategorien ‚Klasse_1‘ und ‚Klasse_2‘ fünf gelistet werden, hängt lediglich mit der Doppelnennung der PL2641b zusammen.

Tabelle 42: Klasse_1 (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
keine Klasse	1	7,1
7. Klasse	1	7,1
8. Klasse	1	7,1
9. Klasse	3	21,4
10. Klasse	4	28,6
11. Klasse	2	14,3
9.-12. Klasse (EOS)	1	7,1
5.-8. Klasse	1	7,1
Gesamt	14	100,0

Tabelle 43: Klasse_2 (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
keine Klasse	9	64,3
10. Klasse	3	21,4
12. Klasse	2	14,3
Gesamt	14	100,0

Tabelle 44: Bezirkliche Verteilung der Lesungen zu Schillers Texten

	Häufigkeit	Prozent
Cottbus	1	7,1
Dresden	1	7,1
Frankfurt/Oder	1	7,1
Gera	2	14,3
Karl-Marx-Stadt	1	7,1
Leipzig	1	7,1
Magdeburg	1	7,1
Neubrandenburg	1	7,1
Rostock	2	14,3
Suhl	3	21,4
Gesamt	14	100,0

Die bezirkliche Verteilung der Lesungen kann freilich keine tiefgründigen Erkenntnisse liefern, denn das Ergebnis basiert auf einer zu geringen Datengrundlage:

Als einzige Besonderheit sticht allerdings hervor, dass gerade die kleineren Bezirke Gera, Rostock und insbesondere Suhl die verhältnismäßig größten Anteile haben. Da jede Lesung aus jeweils einem Landkreis stammen und deshalb nicht einmal für den kleinsten Kreis eine geballte Forschungsinitiative zu vermuten ist, wird auf diese tabellarische Übersicht verzichtet.

Den Überblick zu den Autor*innen sowie dem formalen Umfang der Lesungen bieten die nachfolgenden Tabellen: Das Geschlechterverhältnis ist gleich und fast gleich viele Autorenkollektive sind vertreten. Ohne die Datengrundlage aus dem Blick zu verlieren, ist zu konstatieren, dass die Ergebnisse nicht zu den bisherigen Ergebnissen passen. Denn bei den bisherigen Ergebnissen waren zumeist Autor*innen vertreten, hier ist die Anzahl der Einzel- und Kollektivarbeiten gleich. Da sie gerade in den 1980er Jahren agierten und dieses Teilkorpus dort seine Blütezeit erlebte, ist das Ergebnis zumindest als auffällig zu beschreiben. Dasselbe gilt hinsichtlich der Kollektivarbeiten, welche weitaus seltener verfasst worden sind, als es intendiert gewesen ist. Des Weiteren gibt es bezüglich der personellen Daten kaum Auffälligkeiten. Denn unter den Verfasser*innen können lediglich eine Oberlehrer*in, zwei Fachberater*innen und ein/e Autor*in, welcher/welchem eine Fachberater*in zur Seite stand, ausfindig gemacht werden.

Tabelle 45: Autor*innen und Autor*innenkollektive (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
w	5	35,7
m	5	35,7
Autorenkollektiv	4	28,6
Gesamt	14	100,0

Tabelle 46: Seitenzahl (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
≤ 20	1	7,1
≤ 25	3	21,4
≤ 30	4	28,6
≤ 35	1	7,1
≤ 40	2	14,3
≤ 45	1	7,1
≤ 60	1	7,1
≤ 70	1	7,1
Gesamt	14	100,0

Tabelle 47: Titel der Autor*innen (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
keine Angabe	13	92,9
Oberlehrer*in	1	7,1
Gesamt	14	100,0

Tabelle 48: Autor*innen mit Berater*in (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
nein	13	92,9
ja	1 (Kristin Conrad (Fachberater))	7,1
Gesamt	14	100,0

Tabelle 49: Autor*innen mit berufsberatender Funktion (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
keine Angabe	12	85,7
Fachberater*in	2	14,3
Gesamt	14	100,0

Tabelle 50: Anhang (Lesungen zu Schiller)

	Häufigkeit	Prozent
kein Anhang	6	42,9
≤ 5	3	21,4
≤ 10	1	7,1
≤ 15	2	14,3
≤ 20	1	7,1
≤ 25	1	7,1
Gesamt	14	100,0

Ist die Besonderheit des Teilkorpus nicht unmittelbar anhand der Informationen über die Autor*innen abzulesen, hält es eine andere Überraschung in petto. Dazu muss ein Blick auf den Umfang der anerkannten Lesungen geworfen werden: Obgleich das Korpus der Lesungen zu Schillers Texten relativ klein anmutet, ist dessen Umfang keineswegs zu unterschätzen. Selbst wenn nicht alle Lesungen Schillers Werke zu ihrem Hauptgegenstand erheben, ist kaum zu übersehen, dass circa 42,7% dieser zentral anerkannten Lesungen formal gegen die Richtlinie des Seitenumfangs verstoßen.

4.2.2.2 Inhaltliche Untersuchung des Teilkorpus II

Vorbemerkungen zu den Lehrplanvorgaben

Eine Lehrplananalyse, wie sie bei den Lesungen zu Anna Seghers Roman versucht wurde, braucht hier nicht angestrebt werden. Denn Vorein (2015) hat in seiner Arbeit bereits alle Lehrplangenerationen sowie Unterrichtshilfen eingehend untersucht. Zwar bezieht er sich hauptsächlich auf Schillers *Kabale und Liebe*, aber der Durchsicht der Lesungen zufolge galt innerhalb der erschlossenen Pädagogischen Lesungen diesem dramatischen Werk die größte Aufmerksamkeit (vgl. Tabelle 51, S. 310).

Zielsetzungen der Lesungen und Lehrplanorientierung

Wie die Pädagogischen Lesungen zu Anna Seghers Roman haben auch alle Lesungen zu Friedrich Schillers Texten die Lehrplanforderungen als einen ihrer Ausgangspunkte.¹⁹⁰ Allerdings haben die Bezugnahmen unterschiedliche Funktionen. Sie sollen entweder aufzeigen, dass der jeweils gültige Lehrplan die Arbeitsgrundlage aller Überlegungen darstelle (PL2641b, PL5167a, PL PL81-195cd, PL81-386d), wobei zuvorderst Topoi über die Rolle des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts bei der Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten betont werden, wie sie das Kapitel 3.1.2.2 herausarbeitete; oder sie dienen der Legitimierung des ausgewählten Unterrichtsgegenstandes und weniger der des Unterrichtsinhaltes (Tafelbilder: PL5039c; starke Lehrplanorientierung, aber punktuelle Überschneidung zu außerschulischen Lernorten: PL85-15-09d). Als dritte Funktion der Lehrplanbezugnahme sticht hervor, dass sie infolge der Legitimierung der Werkbehandlung die geforderten *Behandlungsschwerpunkte* analysieren (PL2641b, PL4410a; PL1399b, PL82-06-11d, PL86-13-31d, PL89-11-17d) sowie reflektieren, weshalb Änderungen innerhalb des Lehrplans begrüßt oder eigenständig vorgenommen würden. Ersteres zeigt sich bei den Lesungen von Vogel, der bei dem Lehrplan von 1959/60 scharf kritisiert, dass der erste Teil der Wallenstein-Trilogie ausgelassen worden sei (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 38), und bei der von Mehlich, welche eine Art positive Rückmeldung zur Umgestaltung erstattet:

„Wie viele andere Deutschlehrer begrüße ich die Tatsache, daß diese Ballade von Klasse 8 in Klasse 10 verlegt wurde, bin aber der Meinung, daß auch in Klasse 10 die Behandlung der Ballade [Die Kraniche des Ibykus] noch problematisch ist, die Schüler sehr stark fordert.“ (DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich [1986], S. 14)

¹⁹⁰ Vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel (1968), S. 4–5; DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche ([nach 1972]), S. 1, 13; DIPF/BBF, PL4410a, Schumacher (Juni 1977), S. 18, Anlage 8; DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke (1978), S. 2; DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer ([nach 1979]), S. 19–21; DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß (1981), S. 3–4, 10-11, 17; DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann ([1981]), S. 2; DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. (Juli 1982), S. 4; DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze ([1984]), S. 1; DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender (1984/1985), S. 1, 20; DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke ([1985]), S. 5–6; DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich ([1986]), S. 7, 14; DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew (1988), S. 8-9, 18; DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders (1989), S. 4–6.

Letzteres, die Vornahme von Änderungen, bezieht sich neben dem jahrgangsübergreifenden Verschieben der Textbehandlung¹⁹¹ größtenteils darauf, die Erweiterung der vorgegebenen Stundenzahl der Stoffeinheit von fünf auf sechs Stunden zu erklären. Diese eine Stunde wird z.B. dem Kontingent des Muttersprachunterrichts (PL89-11-17d) entnommen und damit begründet, dass die methodische Umsetzung, wie z.B. szenisches Lesen oder szenisches Spiel, dem Bereich Mündliches Darstellen zuzuordnen sei. An anderer Stelle rekurriert die Lesung (PL4410a) auch auf einen Auftrag durch die Kreisfachkommission, eine Unterrichtssendung zum *jungen Schiller* im Muttersprachunterricht zu behandeln, sodass diese dem Literaturunterricht angerechnet werden könne. Neben den Lehrplananforderungen sehen ein Großteil der Autor*innen offenbar auch eine Legitimierungsstrategie darin, auf den letzten Pädagogischen Kongress oder den Parteitag der SED oder die Literaturkonferenz 1979 zu verweisen.¹⁹² Dies erfolgt auf den ersten Seiten der Pädagogischen Lesung, zumeist werden für schulpolitische Forderungen zur Erhöhung der Effektivität des Unterrichts auf Aussagen M. Honeckers oder bezüglich der Anforderungen des Literaturunterrichts insbesondere auf die Positionen W. Bütows und, allerdings seltener, H. Kochs herangezogen. In diese Legitimierungen werden die jeweiligen Intentionen, die mit der Lesung verfolgt werden, eingebettet. So kurz diese Bezüge auch angelegt sind, scheinen sie deshalb nicht nur die Kenntnisnahme offizieller Dokumente zu beweisen oder schlichtweg eine Art Programmatik, wie eine Pädagogische Lesung zu schreiben sei, abzuarbeiten. Denn sie bilden mehr oder weniger ausdrücklich das Fundament für die selbstgestellten Ziele und Ansprüche der Autor*innen, die im Grunde in allen Lesungen konsequent umzusetzen versucht werden. Dabei fällt insbesondere das Bestreben auf, mithilfe der Ausführungen einen Versuch zu unternehmen, einen Beitrag zur Verbesserung unterrichtlichen Handelns zu leisten. Dazu hat die PL1399b den sog. *Problemunterricht* im Blick, wobei die *staatsbürgerliche Erziehung* im Vordergrund stehe: „Daß sie [die vom Lehrplan festgelegten Stunden] für eine der Hauptaufgaben der Abiturstufe, die staatsbürgerliche Erziehung, genutzt werden müssen, steht außer Frage.“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 32) In PL2641b zielt das Autorenkollektiv nach einer „kritischen Überprüfung unserer eigenen Arbeit“ darauf, den Rezeptionsprozess zu verbessern und *Aktivität, Selbständigkeit und Kunstgenuss* der SuS zu fördern, d.h. insgesamt „neue Wege bei der Gestaltung des Deutschunterrichts“ aufzuzeigen (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 2–3). Dies scheint bei den meisten Lesungen dieses Teilkorpus an oberster Stelle zu stehen, jedoch setzen sie unterschiedlich an. Apel/Klingelhöfer wählen z.B. dazu

¹⁹¹ Die Fachberaterin Hanke begründet die Entscheidung, Schillers Ballade Der Handschuh erst in Klasse 7 zu behandeln, weil dadurch die Lehrplanforderung der Systematisierung historischer Kenntnisse und der vertieften Textbehandlung nachgekommen werde (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 5–6).

¹⁹² Vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel (1968), S. 1 (VII. Pädagogischer Kongress); DIPF/BBF, PL4410a, Schumacher (Juni 1977), S. 1 (IX. Parteitag); DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke (1978), S. 1 (IX. Parteitag); DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer ([nach 1979]), Widmung für den VIII. Pädagogischen Kongress nach der Gliederung sowie S. 1 (Programm der SED); DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann ([1981]), S. 1 (VIII. Pädagogischer Kongress); DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß (1981), S. 1-2 (Literaturkonferenz); DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. (Juli 1982), S. 1 (VIII. Pädagogischer Kongress, Literaturkonferenz und Zentrale Direktorenkonferenz); DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze ([1984]), S. 1 (Literaturkonferenz); DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich ([1986]), S. 7 (Literaturkonferenz); DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders (1989), S. 2 (VIII. Pädagogischer Kongress).

einem umfangreich angelegten Theorieteil zum literarischen Können (PL5167a), der offenbar sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen das Werten literarischer Werke auf der Grundlage der *Konfliktbehandlung* ermöglichen soll (vgl. DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 1, 42). Auf beide Seiten des Lehr-Lernprozesses richtet auch Schulze sein Augenmerk (vgl. DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze [1984], S. 1). Wie bei den Lesungen PL81-386d und PL86-13-31d stehen dabei noch stärker das *Erleben und Werten* und/oder die *Herausbildung von Haltungen*, d.h. insgesamt die Nutzung *persönlichkeitsbildender Potenzen* von Literatur, im Vordergrund (vgl. DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 2; DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich [1986], S. 29; hier ist auch diese Lesung einzuordnen, auch wenn sie keine der o.g. Legitimierungen aufweist: DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 1, 22). Obwohl die PL4410a, PL81-195c, PL82-06-11d in ähnlicher Weise die *wirksamen* Unterricht anstreben, heben sie in ihren Formulierungen nicht nur das Bestreben hervor, die Unterrichtsqualität und -effektivität zu verbessern bzw. zu erhöhen, sondern fokussieren weitaus eindringlicher methodische sowie mediale Varianten, deren Umsetzung sie schöpferische Wege zur Zielerfüllung sehen. Schumacher versucht dies „unter Nutzung wenig erschlossener, aber allen zugänglicher Reserven“ (DIPF/BBF, PL4410a, Schumacher Juni 1977, S. 2) und meint damit den zielgerichteten Einsatz von Unterrichtsendungen; Glaß sieht bei der „Nutzung des szenischen Lesens, des dramatischen Spiels und der Entwicklung von selbstgeschriebenen Schülerdialogen als operativem Mittel“ (DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 1) die Möglichkeit, dem Prinzip der *Lebensverbundenheit* nachzukommen. Zur geistigen *Aktivierung* der SuS versucht PL82-06-11d, Erfahrungen darzulegen, welche „die Schüler immer besser zur schöpferischen Auseinandersetzung mit literarischen Kunstwerken befähigen“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 1). Dem Anschein nach zielen folglich gerade die letzten Pädagogischen Lesungen zu Schillers Texten v.a. auf methodisches Schöpfertum der SuS ab.

Zuletzt sei noch zur PL88-15-09d angemerkt, dass sie in gewisser Weise einen Sonderfall darstellt. Das Ziel von Enders Niederschrift sei es, „Vorarbeiten zu einer Exkursionsanleitung für die Schillergedenkstätte Bauerbach zu liefern, die in erster Linie den Deutschlehrern des Kreises Meinigen nützlich sein können“ (DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender 1984/1985, S. 1). Somit ist er der einzige Autor, der sich nicht nur einem außerschulischen Lernort widmet, sondern a priori einen recht kleinen Adressatenkreis anvisiert. Welches Ausmaß die örtlichen und zeitlichen Einschränkungen annahm, deutet Ender selbst an:

„Nach persönlicher Rücksprache mit dem Paß- und Meldewesen des VPKA [Volkspolizeikreisamt] Meinigen muß ich darauf hinweisen, daß der literaturinteressierte Deutschlehrer nur mit einem Passierschein die Einreise nach Bauerbach genehmigt bekommen kann und unbedingt die Grenzordnung einzuhalten hat./ Eine Exkursion der Deutschlehrer mit ihren Klassen, die außerhalb des Grenzgebietes wohnen, kann gegenwärtig aus Gründen der Ordnung und Sicherheit nicht erfolgen. Ausnahmen bilden die Aufführungstage des Arbeiter- und Bauern-Theaters in den Sommermonaten, zu diesen Zeiten können alle Schillerfreunde Bauerbach einen Besuch abstatten.“ (DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender 1984/1985, S. 16)

Eine historische Verortung sowie den Umgang mit dem Thema Gedenkstätten in der DDR retrospektive in Pädagogischen Lesungen wird hier nicht angestrebt. Vielmehr reicht an

dieser Stelle der wiederholende Marker, dass die Pädagogischen Lesungen ein höchst heterogenes Quellenmaterial darstellen. Denn selbst wenn die Beweggründe Enders von großem Interesse und Engagement zeugen (vgl. DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender 1984/1985, S. 2–3), ändert es nichts daran, dass er mit seinen Ausführungen eine „Materialsammlung“ (DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender 1984/1985, S. 1) intendiert und einreicht, die per definitionem gegen das Format der Pädagogischen Lesungen verstößt. Da er wider Erwarten trotz der Nennung brisanter Grenzfragen und der reduzierten Breitenwirkung auf zentraler Ebene Erfolg hat, scheint mit der kriterialen Maßgabe einherzugehen, nur bei groben (Lehrplan-) Verstößen Ablehnungen zu erteilen (vgl. Hübner 2021, S. 133). Eine weitere mögliche Ursache der zentralen Anerkennung liegt darin, dass Ender die sog. Fakten zum Leben und Wirken Schillers sowie zum Schillerhaus mit unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Ansatzpunkten versieht und somit zumindest eine Grundlage für kommende Erfahrungen und Erprobungen legt. Gerade die Informationen zu Schiller (v.a. Karlsschule, Flucht aus Stuttgart, Entstehung von *Kabale und Liebe*), die selbst der Lehrplan fordert und in den meisten anderen Lesungen dieses Teilkorpus angedeutet werden, vertiefen offenbar das fachliche Wissen der Lehrpersonen, das Ender zuvorderst zu bereichern versucht.

Unterrichtsinhalt/ Unterrichtsgegenstand/ Unterrichtsmedium

Da die Lesungen eine ausgesprochene Vielfalt literarischer Texte auflisten, wird das Nachfolgende, sich über Detailimpressionen hinwegsetzend, v.a. einen Überblick über deren Spannweite geben. Dieser soll transparent machen, aus welchen Fundus die Auswahl der offerierten Planungen der Stoffeinheiten im anschließenden Unterpunkt getroffen wird.

Von den Titelangaben der einzelnen Lesungen ausgehend, sind drei aus den 1980er Jahren stammende Niederschriften ausfindig zu machen, die einen Bezug zu Schiller oder Schillers Werken herstellen. Dabei handelt es sich um PL85-15-09d, welche das *Schillerhaus Bauerbach* behandelt; des Weiteren notieren die PL88-13-23d und die PL89-11-17d das Anliegen, *Erfahrungen bei der Werkbehandlung* kundzugeben oder die *Realisierung von Lehrplanzielen* am Beispiel des Dramas *Kabale und Liebe* zu thematisieren. Beide Lesungen erheben dabei v.a. das szenische Lesen und Figurenanalyse sowie -vergleiche zu ihren Unterrichtsgegenständen, wobei ein großer Unterschied in der Wertung besteht. So titulierte Lüders Lesung von 1989 neben der Figurenkonstellation in *Anlage 1* die Beziehung zwischen Ferdinand und Luise als „Kampf“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 10). Von der PL86-13-31d abgesehen, die zumindest die Behandlung des *kulturellen Erbes* benennt und dadurch auf den kanonischen Text hindeutet, müssen bei den anderen Lesungen die Gliederungsverzeichnisse konsultiert werden. Nach der Gattungszuordnung ergibt sich folgendes Bild:

Als erstes lassen sich vier Lesungen identifizieren, die sich nur einer Gattung zuwenden. In PL85-05-11 stehen Balladen im Vordergrund. Die Autorin Hanke führt dabei neben Goethes *Der Zauberlehrling*, Weinerts *Eine deutsche Mutter* und Peter Hacks *Die Ballade vom schweren Leben des Ritters Kauz vom Rabensee* auch Schillers Gedicht *Der Handschuh* an. Demgegenüber gibt es Lesungen, welche nur die Gattung Dramatik behandeln. Die aus verschiedenen Dekaden stammenden Lesungen weisen unterschiedliche Unterrichtsgegenstände auf. Während die PL1399b und PL2651b Schillers Trilogie *Wallenstein* als Unterrichtsinhalt wählen, sind es bei

PL82-06-11d die Texte zweier Dichter, und zwar *Kabale und Liebe* und *Faust I*. Gemeinsam ist den ersten beiden Lesungen, die Figurenanalyse sowie Dramenkomposition als Unterrichtsgegenstände zu erheben, während bei der letzteren v.a. das *Szenische Lesen* und *Darstellende Spiel* behandelt wird. Die beiden Lesungen aus den 1960er und 1970er Jahren widmen sich thematisch, d.h. mit Blick auf den Adressatenkreis, dem *Problemunterricht und der staatsbürgerlichen Erziehung* (1968) und v.a. der *Aktivierung und dem Rezeptionsprozess* (1972); die Lesung von 1982 versucht, ebenfalls eine hohe Beteiligung der Schüler*innen zu erzielen, doch setzt sie mit ihren Unterrichtsgegenständen einen deutlich anderen Fokus. Wie sich dies auf das Spannungsfeld auswirkt, wird unten aufgegriffen. Obwohl die nächsten beiden Lesungen sowohl dramatische als auch lyrische Texte ansprechen, stehen sie den vorherigen Lesungen nur bedingt nahe. Denn PL85-15-09d behandelt primär das Schillerhaus Bauerbach, verknüpft dieses Thema allerdings mit der unterrichtlichen Behandlung von Schillers *Die Räuber*, *Kabale und Liebe*, *Don Carlos* und eben auch mit dessen verfassten Spottgedichten aus dem Alltag. Dagegen kommt PL86-13-31d dem Format der Pädagogischen Lesungen nach und präsentiert Erfahrungen zur Behandlung der dramatischen Text *Kabale und Liebe* sowie *Faust I* und der lyrischen Werke *Die Kraniche des Ibykus*, *Die Teilung der Erde*, *Der Handschuh* sowie *Der Taucher*. Während bei der einen Großgattung Goethes und Schillers Werke vorkommen, setzt die Autorin Mehlich bei der anderen auf Balladen des aus Württemberg geflohenen Dichters. Sodann gibt es zwei, zu demselben Erscheinungsjahr popularisierte Lesungen, bei denen die Gattungszuweisung wieder anders aussieht. Exemplarisch fungieren bei PL81-195c die folgenden epische Texte als Unterrichtsinhalte: Auszüge aus Grimmelshausens *Der abenteuerliche Simplicissimus* sowie Tschechows *Der Dicke und der Dünne*. Bei den dramatischen Texten wählt der PL-Autor Glaß Hans Sachs' Fastnachtspiel *Der fahrend Schüler im Paradeis*, Brechts *Die Gewehre der Frau Carrar* und Schillers *Kabale und Liebe*. Interessant ist hier insbesondere, dass bei allen Texten das *Szenische Lesen* sowie *Darstellende Spiel* die Unterrichtsgegenstände darstellen. Ebenso wählen Jakob/Sillmann in ihrer Lesung Schillers *Kabale und Liebe* als Beispiel der Gattung Dramatik, nähern sich aber mit Heines lyrischen Versepos *Deutschland – ein Wintermärchen* der Epik an. Dieser Übergang wird dann mit Thomas Manns *Mario und der Zauberer*, Maxim Gorkis *Die Mutter* und Tschingis Aitmatows *Djamila* vollzogen. Die Autor*innen verwenden als Unterrichtsmedium dabei stets Filme des *Bildungsfernsehens*, wobei die Gegenstände zu wechseln scheinen zwischen dem Können, Sendungen zu analysieren, und der Analyse der Figuren sowie den sog. Ideengehalt der Texte verschiedener epischer Untergattungen. Ebenso behandelt auch die PL4410a von 1977 schwerpunktmäßig *Unterrichtssendungen*, allerdings werden alle drei Großgattungen sowie deren literarische Vertreter angesprochen. Mit der Lyrik und Dramatik beginnend, werden Lessings *Jugendjahre* und dessen *Nathan der Weise* behandelt; sodann folgen Schillers *Kabale und Liebe*, Goethes *Faust I* und Gedichte beider Dichter, nämlich *An die Freude* und *Das Göttliche*. Jeweils steht hier die Kritik an zeitgenössischen Zuständen und die Frage nach einer *künftigen Gesellschaft*, insbesondere verdeutlicht an *Fausts Idealbild*, im Vordergrund. In der medialen Form eines Hörspiels werden die epischen Texte Wladislaw Titows *Ich trotzte dem Tod* und daraufhin Dieter Nolls *Die Abenteuer des Werner Holt* behandelt. Als Unterrichtsgegenstand dient wiederum die Figurenanalyse, wobei gerade bei dem Text aus der sowjetischen Literatur das *sozialistische Menschenbild* Zielpunkt der Analyse darstellt. Überschneidungen bei den Unterrichtsinhalten finden sich auch bei der

nächsten Lesung, der PL5167a von 1979. Das Autorenkollektiv präsentiert im Vergleich zum theoretischen Teil über die *Ausbildung des literarischen Könnens*, in aller Kürze, welche Erfahrungen sie bei den Dramen von Friedrich Wolfs *Professor Mamlock*, William Shakespeares *Macbeth* sowie Schillers *Kabale und Liebe*, beim Roman von Gorkis *Die Mutter* und Goethes lyrischen Text *Das Göttliche* gesammelt haben. Zuletzt ist die PL84-02-19c anzuführen. Sie behandelt wie die zuvor genannten Lesungen alle drei Gattungen, weist aber das umfangreichste Spektrum der Unterrichtsinhalte auf. Die Klassenstufen 5 bis 8 abdeckend, werden Alfred Weddings *Ede und Unku*, Michail Ostrowskis *Wie der Stahl geöhrtet wurde*, Theodor Storms *Der Schimmelreiter* und Ernest Hemingways *Alter Mann an der Brücke*, dessen Figurenanalyse und -vergleich mit der Mutter Teresa im Drama *Die Gebebre der Frau Carrar* auf die Auseinandersetzung mit dem *Klassenkampf* hinföhren soll (vgl. DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze [1984], S. 20–22), als Exempel epischer Texte behandelt. Dazu zählt auch die Hörspielfassung des Romans von Vilmos und Ilse Korn *Mobr und die Raben von London*. Zu den lyrischen Beispielen zählen Erich Weinerts *Des reichen Mannes Frühlingstag*, Brechts *Der große Oktober*. Weiterhein werden Walthers von der Vogelweide *Ich saß auf einem Felsen* und *Wie man ser wertle sollte leben* genannt, auf denen sog. Spruchdichtungen Goethes und Schillers aufbauen sollen, und zwar *Liegt dir gestern klar und offen* und *Pflicht für jeden*.

Das Spannungsfeld von Ideologie und Unterrichtsqualität

Die einzelnen Zielstellungen der dreizehn Pädagogischen Lesungen sind markiert worden, ebenso die literarischen Texte, an denen sie umgesetzt werden sollten. Nachfolgend soll nun untersucht werden, wie sie ihre Intentionen umzusetzen suchten. Freilich kann dabei nicht jede einzelne Stunde betrachtet werden, zumal die Autor*innen auch nicht jede erprobte detailliert beschreiben und reflektieren.

Wie sich zeigte, versuchen dem Anspruch nach alle Lesungen, in irgendeiner Weise zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und -effektivität beizutragen, und bieten daher Einblicke in ihre Planungen und didaktisch-methodischen Überlegungen. Im Einzelfall wird sogar angegeben, dass es Usus an der Schule sei, „a11e Stoffeinheiten thematisch zu planen“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 24 (Hervorhebung im Original)), weil dadurch die Unterrichtsqualität erreicht und erzieherische Wirksamkeit gewährleistet werden könne. Da fast alle Lesungen mindestens ein Beispiel offerieren, wie sie jede ihrer Unterrichtsstunden innerhalb der Stoffeinheit platzieren oder welche Schwerpunkte der Unterrichtsstunde zugrunde liegen sollen, bietet es sich an, dies als einen gemeinsamen Nenner zu nutzen, um den Vergleich der Erprobungen zu Schillers Werken anzusetzen.¹⁹³ Die nachfolgende Tabelle dient folglich dazu, die einzelnen Planungen in einer Übersicht (Tabelle 51) zusammenzustellen:¹⁹⁴

¹⁹³ Folglich bleibt die PL85-15-09d zum Schillerhaus Bauerbach außen vor, da sie nur Anregungen bietet, Dokumente und Räume des Schillerhauses mit unterrichtlicher Behandlung zu verknüpfen.

¹⁹⁴ Auflistungen, Orthographie sowie Abkürzungen werden beibehalten. Sofern sich die Planungen über mehrere Seiten erstrecken, werden sie zusammengestellt. An diesen Stellen sind Anführungszeichen gesetzt.

Dem tabellarischen Überblick nach bietet es sich an, die Stoffeinheiten bzw. Unterrichtsschwerpunkte entlang der einzelnen Texte zu vergleichen. Ihr Vorteil besteht v.a. darin, anhand der thematischen Schwerpunkte erste Rückschlüsse auf den ideologischen Rahmen zu ziehen. So werden z.B. in PL2641b und 4410a bereits in der Stoffeinheit thematische Markierungen gesetzt, welche auf die Einordnung und Wertung der gesellschaftlichen Verhältnisse hindeuten. In der Zusammenschau fällt bei den vorhandenen Stoffplanungen auf, dass mit Ausnahme der PL5167a sowie PL81-195cd die meisten Niederschriften ihre thematischen Schwerpunkte direkt anführen. Überwiegend behandeln die Lesungen Schillers dramatische Texte. Dabei widmen sich von allen in der Tabelle erfassten Lesungen zu Schillers Texten insgesamt zwei der Trilogie *Wallenstein*, hingegen neun Lesungen dem Drama *Kabale und Liebe*, wobei davon auch nur sieben Lesungen dem Text breiteren Raum geben. Während die Übersicht zeigt, dass die Planungskonzeptionen zu den dramatischen Werken bereits bei der Stoffplanung äußerst umfangreich ist, bieten sie bezüglich der lyrischen Texte, von PL4410a und PL85-05-11 abgesehen, lediglich spärliche Einblicke. Eine genauere Untersuchung ist folglich nicht fruchtbringend, denn die Begründungen der Unterrichtsinhalte, die konkreten Planungen oder antizipierten Ergebnisse etc. sind nicht zu ermitteln. Somit kann nicht rekonstruiert werden, welche Vorstellungen in puncto Ideologie und Unterrichtsqualität vorherrschend waren, und die Analyse mithilfe der drei Rubriken ist nicht möglich. Da im nächsten Kapitel ohnehin die Gattung Lyrik im Vordergrund steht, wird deshalb nachfolgend eine weitere Reduzierung vorgenommen, indem nur die Lesungen zu den beiden dramatischen Texten Schillers betrachtet werden.

Tabelle 51: Thematische Übersicht der Lesungen zu Schillers Werken

Unter- richtsinhalt	Planung der Stoffeinheit oder einzelner Unterrichtsstunden/ Themen- schwerpunkte
PL1399b ¹⁹⁵ <i>Wallenstein</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Entstehungsgeschichte des ‚Wallenstein‘ und Schillers realistische Darstellung der historischen Situation 2. Die Hauptlinien der Handlung und der komplizierte dramatische Aufbau 3. Die Bedeutung von ‚Wallensteins Lager‘ und die Kräfteverhältnisse der beiden Gruppierungen. Sprachliche Differenzierungen von Personen 4. Wallensteins politische Ziele und die subjektiven und objektiven Ursachen seines Untergangs (einschließlich der Rolle des Sterngläubens) 5. Synthetisierende Lektion: Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse und die weiteren Aufgaben zur Erschließung des Ideengehaltes des Werkes 6. Wallensteins Gegenspieler: der reaktionäre (Octavio Piccolomini) und der progressive (Max Piccolomini) 7. Die Nebenhandlung – Max als Träger bürgerlicher Ideen und sein Konflikt
PL2641b ¹⁹⁶ <i>Wallenstein</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stunde: Schillers Auffassungen über die erzieherische Funktion von Kunst und Theater 2. Stunde: <ol style="list-style-type: none"> 1. Wallensteins Kampf gegen die Fürsten mit dem Kaiser an der Spitze um die Macht im Reich

¹⁹⁵ DIPF/BBF, PL1399b, Vogel (1968), S. 33 (Vorausgaben), 34–35 (Studententhemen).

¹⁹⁶ DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche ([nach 1972]), S. 14–15.

	<p>2. Der Konflikt zwischen Wallenstein und dem Lager</p> <p>3. Stunde: Der innere Konflikt Wallensteins: seine patriotischen Ziele und seine selbstsüchtigen Machtansprüche</p> <p>4. Stunde: Der Verrat Wallensteins und die historische Notwendigkeit seines Untergangs</p> <p>5. Stunde: Schillers Bemühungen um die Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und die Herausbildung des bürgerlichen Menschheitsideals (Max Piccolomini)</p>
<p>PL4410a¹⁹⁷ <i>Kabale und Liebe</i> Anlage 8 UES [unterrichtsergänzende Sendungen] DES MENSCHEN IST NICHTS SO UNWÜRDIG, ALS GEWALT ZU ERLEIDEN Anlage 9 UES KABALE UND LIEBE – EINE EINFÜHRUNG</p>	<p>[Anlage 8: Zusammenfassung der Sendung in Form von Stichpunkten über Schillers Leben bis zur Flucht] [Anlage 9:] Überblick über die Sendung und Markierung der einzeln eingesetzten Abschnitte</p> <p>1.1 Das zwiespältige Urteil der Zeitgenossen über ‚Kabale und Liebe‘; Gründe für die begeisterte Aufnahme, besonders durch die Jugend; Hauptgrund für die Ablehnung durch die offizielle Meinung; Schillers eigene Auffassung vom Theater und vom Dichter und Beleg aus dem Drama: II,2 – Kammerdienerszene</p> <p>1.2 Schillers Anregungen für die Gestaltung dieses unerhört scharfen Angriffs auf den deutschen Feudalabsolutismus; Aufführungspraxis, II,2 betreffend, und Gründe dafür</p> <p>2.1 Funktion der Szene II,2 im Zusammenhang mit dem zentralen Konflikt/Schillers Anliegen</p> <p>2.2 Handlungsüberblick bis zum Ende des 2. Aktes zur Verdeutlichung von Schillers Anliegen; Das unmittelbare Aufeinandertreffen der Hauptkonfliktträger, Entlarvung und Bewährung: II,6 – Halten-zu-Gnade-Szene</p> <p>3. Funktion der letzten 3 Akte, die Kabale als Prüfstein des Bestehens oder Versagens vor den eigenen ethisch-moralischen Anforderungen; Gründe für die fortdauernde Wirkung des Stückes und Wirkungsbelege über Stück und Helden des Stückes (zeitgen. Urteil und Urteil über eine Aufführung ca. 100 Jahre später)</p>
Anlage 10	<p>Überblick über den Aufbau der UE ‚Kabale und Liebe‘ - vorbereitende HA: [u.a.] Szene II,2 lesen: Welches Bild der dtsh. Realität um 1780 vermittelt sie? 1.Stunde: II/2 (Kammerdienerszene)</p> <p>-vorbereitende HA: 1. Drama vollständig lesen 2. Figurenensemble, gegliedert in Spieler u. Gegenspieler, notieren 3. Worin sehen Sie den zentralen Konflikt? Welchen Zusammenhang erkennen Sie zw. Dem zentr. Konflikt und dem Grundwiderspruch der Epoche?</p> <p>2. Stunde: Warum muß die Liebe zwischen Ferdinand und Luise auf Widerstand stoßen? 1. Figurenensemble Bürgertum – Fürstenpalast 2. Zentraler Konflikt u. UES 2.1 [II/2]</p>

¹⁹⁷ DIPF/BBF, PL4410a, Schumacher (Juni 1977), Anlage 8 (Übersicht zu Schillers Leben bis zu Flucht, Schwerpunkt: Erfahrungen auf der Karlsschule), Anlage 9 (Überblick zur Unterrichtssendung), Anlage 10 (Überblick zur Unterrichtseinheit/Stoffeinheit), Anlage 11 (Tafelbild zu „An die Freude“).

3. Wie werden bereits in der Exposition (I,1 u. I,5) die gegensätzlichen Interessen von Bürgerhaus u. Fürstenpalast als Hindernis für die Liebenden sichtbar?
4. Wie entwickelt sich der Konflikt bis zum Höhepunkt? (I. u. II. Akt)
5. Zusammenfassung durch Ausschnitt 2.2 der UES [II,6: Halten-zu-Gnaden-Szene]

- vorbereitende HA: Untersuchen Sie an der unterschiedlichen Haltung der beiden Väter

- zur Liebe zw. F. u.L.

- zu Wurms Anspruch auf L.

und an ihrer Vorstellung von einer standesgemäßen Zukunft ihrer Kinder und den Mitteln zu deren Verwirklichung ihre grundsätzliche Auffassung von

- Liebe

- Ehe

- Menschenwürde

- Glück u. Sinn d. Lebens

(bes. I,1; I,5-7; II,6-7; III,1; IV,5)

3. Stunde: Vergleichende Charakteristik Miller – Präsident

- vorbereitende HA: Untersuchen und belegen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede

- in der Haltung der Liebenden zueinander

- in ihrer Auffassung von einer glücklichen Zukunft

(I,3 [hier ohne Seitenangaben]; II,3; II,6; III,4; IV,7; V,7)

schriftlich (Textbelege – Kommentar)

4. Stunde: Das Neue, Zukunftsweisende der Liebe zwischen F. u. L. – Menschheitsanspruch gegenüber der Welt der ‚Mode‘

- vorbereitende HA: Warum mußte die Liebe zwischen Ferdinand und Luise scheitern? (Kurzvortrag mit Anlage eines Stichwortzettels)

5. Stunde:

1. Warum die Liebe zwischen Ferdinand und Luise tragisch enden muß – subjektive und objektive Gründe Zusammenfassung durch Abschn. 3 der UES [Funktion der letzten drei Akte, die Kabale als Prüfstein des Bestehens und Versagens vor den eigenen ethisch-moralischen Anforderungen; Gründe für die fortdauernde Wirkung des Stückes und Wirkungsbelege über Stück und Helden [...]]

2. Perspektivgestaltung

- Vorbereitende HA: Vergleichende Untersuchung zur Sprache von Miller und Kalb (I,6; III,2; IV,3)

1. Weisen Sie nach, daß Millers Redestil Ausdruck seiner soz.[ialen] Lage, seiner bürg.-fortschrittlichen Denk- u. Empfindungsweise ist!

2. Zeigen Sie, wie sich in Kalbs Redeweise die Nichtigkeit seiner Gedanken, seine antinationale Haltung (Nachäffung des Frz.), seine Zugehörigkeit zur schmarotzenden Oberschicht der Gesellschaft spiegeln!

6. Stunde: Zum klassischen Dramenaufbau und Schillers charakterisierendem Redestil (Miller – Hofmarschall v. Kalb)

Ibid.

An die Freude

[Unterrichtssendung, 30 min, keine Stundenplanung, aber folgende Punkte werden genannt:]

- Mehrfaches Anhören durch Lehrperson

- Überlegungen zur „Texterschließung“

- Entwicklung eines „Gerüst[es] und [der] im Unterricht zu ergänzenden Teile eines Tafelbildes“

	<ul style="list-style-type: none"> - „vorbereitende Hausaufgabe“ planen - Festlegung: „ein stark reduziertes Tafelbild als Hilfe für die selbständige Interpretation der Schüler (Anlage 11)“ [Tafelbild]
PL5039c ¹⁹⁸ <i>Kabale und Liebe</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stunde – Größen und Grenzen des Bürgertums (Miller) 2.“ ... Schillers Kritik am deutschen Adel (Präsident) 3.“ ... Die Bedeutung der Kammerdienerszene (Kammerdiener) 4.“... Die Entscheidung der Lady (Lady Milford) und die Auseinandersetzung Luise – Lady (Luise Millerin) 5.“ ... Warum mußte die Liebe Luise – Ferdinand scheitern? 6.“ ... Schillers Drama als ‚erstes deutsches politisches Tendenzdrama‘ (Engels), der Aufbau des klassischen Dramas.
PL5167a ¹⁹⁹ <i>Kabale und Liebe</i>	<p>[keine STE, aber Thema 1 der Abschlussprüfung Klasse 10 (1976/77):</p> <p>„Luise Millerin</p> <p>Erläutern Sie den Konflikt, in den Luise und Ferdinand durch ihre Liebe geraten! Gehen Sie besonders auf die Haltung Luisens ein und beurteilen Sie ihre Entscheidung! Beachten Sie die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer Haltung! Stützen Sie sich dabei auf den Dialog zwischen Luise und Ferdinand, III. Akt, 4. Szene aus ‚Kabale und Liebe‘ von Friedrich Schiller!“]</p>
PL81-195cd ²⁰⁰ <i>Kabale und Liebe</i>	<p>[keine STE, aber Schwerpunkte für Gegenstand:]</p> <p>Gespräch: Ferdinand – Luise (‚Kabale‘), eventuell und unter Einschalten des Lehrers Kammerdienerszene (dito).</p>
PL81-386d ²⁰¹ <i>Der junge Schiller</i> (UES) und <i>Kabale und Liebe</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stunde: erste Sendung als Einführung (Leben und Werk) > Der junge Schiller; Hausaufgabe: „Wie spiegeln sich Schillers Erlebnisse aus der Karlsschulzeit in der Gestaltung der Kammerdienerszene wider?“ 2. Stunde: <ul style="list-style-type: none"> - [wiederholender Einstieg] 1. Wie kommt Schillers Eintritt in die Schule zustande? 2. Aussehen der Karlsschüler 3. Leben der Karlsschüler 4. Wie herrscht Fürst Karl Eugen? 5. Die fortschrittlich-revolutionären Gedanken der Zöglinge 6. ‚Die Räuber‘ 7. Wie begegnet der Herzog den mutigen Karlsschülern? 2. Sendung: „Verarbeitung der bitteren Erfahrungen Schillers in der Karlsschule“; „Liebesbeziehung zwischen Ferdinand und Luise als Ausdruck einer progressiv-bürgerlichen Moralauffassung“, „Genrespezifisch des Sturm- und Drang“; „Stundenthema: Wie gestaltet Schiller mit der Liebe von Ferdinand und Luise tiefgreifende gesellschaftliche Probleme seiner Zeit?“ 3. Stunde: Sendung „Kabale und Liebe“;

¹⁹⁸ DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke (1978), S. 12.

¹⁹⁹ DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer ([nach 1979]), S. 45 (Anm. 2); tatsächlich äußern die beiden Autor*innen, dass sie zwar ihre Erkenntnisse zur Ausbildung des literarischen Könnens weitergeben wollen, „ohne die methodische Gestaltung der verschiedenen Unterrichtsstunden (da dies nicht unser Anliegen ist) im einzelnen aufzuzeigen“, S. 30.

²⁰⁰ DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß (1981), S. 24.

²⁰¹ DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann ([1981]), S. 8-9, 11–13.

	<p>„Erarbeitung der Liebesbeziehung zwischen Ferdinand und Luise und deren gesellschaftliche Grenzen“; Einbezug von I/4 und II/6 > „dramatischer Konflikt aus der Sicht von Spieler und Gegenspieler“</p> <p>Vortrag dreier SuS:</p> <p>„1. Charakterisiere die dramatischen Parteien (Spieler – Gegenspieler)!</p> <p>2. Stelle Untersuchungen an zur Frage: Wie stellen sich Miller einerseits und der Präsident und Wurm andererseits zur Liebe zwischen Ferdinand und Luise? (Konfliktentwicklung)!</p> <p>3. Untersuche die Lösung des zentralen Konfliktes!“</p>
PL82-06-11d ²⁰² <i>Kabale und Liebe</i>	<p>1. Stunde: I/6, Ferdinand und Luise</p> <p>2. Stunde: I/3, Luise – Eltern</p> <p>3. Stunde: II/6, Präsident, Ferdinand, Familie Miller</p> <p>4. Stunde: III/6, Wurm – Luise</p> <p>5. Stunde: II/2, Kammerdienerszene</p>
Ibid. <i>Kabale und Liebe</i>	<p>1. IV/7: Lady Milford – Luise;</p> <p>2. III/6: Wurm diktiert Luise den Brief;</p> <p>3. I/6: Präsident/Hofmarschall von Kalb.</p>
PL84-02-19c ²⁰³ <i>Wie man auf Erden leben sollte; Liegt dir gestern klar und offen; Pflicht für jeden</i>	<p>Unterrichtsstunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Schwerpunkte“: <i>Liegt dir Gestern klar und offen; Pflicht für jeden</i> - „informierender Kurzvortrag“ durch SuS: Reaktivierung des Themas „Walther von der Vogelweide: Leben – Werk – Zeit“ - „Wir wollen sehen, wie bedeutende Dichter rund 500 Jahre nach Walther dessen Menschheitsfrage ‚Wie man auf Erden leben sollte‘ für sich und ihre Zeit beantworten.“
PL85-05-11 ²⁰⁴ <i>Der Hand-schub</i>	<ul style="list-style-type: none"> - „Erstrezeption“ <p>[Aufgaben]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lies das ‚Tierstück‘ so vor, daß seine Funktion im Gedicht zum Ausdruck kommt! Begründe deinen Vortrag! - Lies das ‚Ritterstück‘ so vor, daß der Höher die Stimmung erfaßt! Achte darauf, wo eine Wende der Situation erfolgt! Begründe deine Entscheidung! <p>[Aufgaben: „vertiefte Rezeption“]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suche aus der Ballade Textstellen heraus, die die Haltung des lyrischen Sprechers zum Geschehen zum Ausdruck bringen. Lies sie so vor und begründe deine Wahl! - Vergleiche den Beginn jeder Strophe! Versucht danach die Ballade in Teile zu gliedern! - Lest das ‚Tierstück‘ noch einmal! Beachtet den Beginn der Strophen! - Lies die 2. Strophe! Beachte die Lautmalerei! Welche Hinweise über das Verhalten des Löwen kannst du für das Sprechen entnehmen?

²⁰² DDPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. (Juli 1982), S. 7-13, 18-25.

²⁰³ DDPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze ([1984]), S. 11–12; Anlage 4, Anlage 5; ähnlich wie Apel/Klingelhöfer nimmt auch Schulze Abstand von der Darlegung der genauen unterrichtlichen Umsetzung: „Es lag nicht im Sinne des Verfassers, vollständige Stundenmodelle bzw. Stoffeinheiten darzulegen. die in bezug auf die Unterrichtsgestaltung getroffenen Aussagen und Vorschläge beziehen sich nur auf den Aspekt des Wiederaufgreifens, Vergleichens und In-Beziehung-Setzens. Bemerkungen zum Aufbau der Stunden und Stoffeinheiten dienen lediglich dem Verständnis dieser Materie. Alle darüber hinausführenden Darlegungen würden den Rahmen dieser Lesung sprengen.“, S. 22.

²⁰⁴ DDPF/BBF, PL85-05-11, Hanke ([1985]), S. 10–15.

	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleiche den Endreim der 2. Strophe mit dem anderer Strophen des ‚Tierstücks‘! Formuliere deine Erkenntnis! - Untersuche in der Ballade die Verwendung der wörtlichen Rede! Welche Aufgabe hat sie an diesen Stellen? <p>„[...] um die Schüler noch stärker auf die Autorposition zu lenken“:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wen stellt ihr euch als Sprecher vor? Könnte es ein Adliger unter den Zuschauer sein?
PL86-13-31d ²⁰⁵ <i>Kabale und Liebe</i>	<p>[Leseaufträge vor der Behandlung im Unterricht]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informieren Sie sich über die gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland des 18. Jahrhunderts! (Geschichtsbuch Kl. 7 oder Lesebuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8-10, S. 30-32) 2. Charakterisieren Sie Ferdinand und Luise! Notieren Sie dazu Textstellen und interpretieren Sie sie! 3. Wählen Sie eine Figur aus, bei der es Ihrer Meinung nach Schiller besonders gut gelungen ist, sie durch die Sprache zu charakterisieren! Notieren Sie Textstellen so, daß Sie sie vortragen können. 4. Wie steht Schiller zu den gesellschaftlichen Verhältnissen seiner Zeit und wo spiegelt sich das im Drama wider? Arbeiten Sie in Ihre schriftlichen Aussagen Textstellen mit ein! <p>1. Stunde: Fernsehsendung Nr. 1 Welche Erlebnisse und Erfahrungen Schiller[s] spiegeln sich im Drama wider? Dabei wurden sowohl die Kenntnisse der Schüler über den jungen Schiller vertieft als auch eindeutig antifeudale Tendenzen herausgefunden. [...]</p> <p>2.+3. Stunde: Die Liebe zwischen Ferdinand und Luise Im Mittelpunkt standen solche Fragen: Wie gestaltet Schiller die Beziehung zwischen Ferdinand und Luise? Warum läßt er diese Liebe scheitern? Als Hauptaufgabe wurden die Szenen I/4 und III/4 zum szenischen Lesen vorbereitet und in den Unterricht einbezogen. [...]</p> <p>4. Stunde: „Miller im Mittelpunkt“, Vorlesen durch SuS der „Halten-zu-Gnaden-Szene“</p> <p>5. Stunde: „zusammenfassend und erweiternd die antifeudale Aussage des Dramas und der Aufbau im Mittelpunkt“, „Kammerdienerszene“, „Literaturarbeit“ u.a. mit der Frage „Wie stehe ich zum Werk von Schiller ‚Kabale und Liebe‘?“</p>
Ibid. <i>Der Handschuh</i>	--
Ibid. <i>Die Kraniche des Ibykus; Der Handschuh,</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stunde: „Der Handschuh“ und „Taucher“: „unter dem Gesichtspunkt der anti-feudalen Tendenz“ 2. Stunde „Kernstück“: Die Kraniche des Ibykus; Einbezug der Ballade „Die Teilung der Erde“
PL88-13-23d ²⁰⁶ <i>Kabale und Liebe</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stunde: Szene I/1 [Eheleute Miller, Luise, Ferdinand, von Kalb, Lady Milford] <p>[Reaktivierung des Vorwissens]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie würden Sie das Millersche Wohnzimmer auf der Bühne darstellen? - Äußern Sie Vorstellungen zu Bühnenbild, Kostümen und Bewegung auf der Bühne!

²⁰⁵ DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich ([1986]), S. 8-9 (Leseaufträge), 9-15.

²⁰⁶ DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew (1988), S. 9–18, 18-21.

Lektüreaufträge:

1. Fertigen Sie ein Szenarium zum Drama an! Notieren sie die Entwicklung des Konflikts!
2. Weisen Sie an einer ausgewählten Figur nach, wie F. Schiller Sprache und Dialogführung zur Figurencharakteristik einsetzt! (Empfehlung: von Kalb, Miller, Lady Milford, Luise)
3. Charakterisieren Sie Luise! Werten Sie dabei ihr Verhalten in entscheidenden Situationen!

[ohne Nennung der Stunden:]

II/6

I/4 und III/4: „Vergleich und Wichtung der Szenen“

III/4 [zur Ferdinands inneren Verfassung]: „Leiten Sie aus Rollentext und Regieanweisungen Ferdinands Verfassung ab! Werten Sie seine Reaktion auf Luises Einwände!“

II/2:

[als vorbereitende Hausaufgabe] Lesen Sie noch einmal II/2! Welche Regieanweisungen würden Sie ergänzen, um die Äußerungen des Kammerdieners und seine Absicht für die Zuschauer zu verdeutlichen? Lesen sie die Rolle entsprechend!

II/6: [vorbereitende Hausaufgabe]

[als einzelner Schülerauftrag] Schlagen Sie ein Arrangement für II/6 vor! Überlegen Sie, wie die Gruppierung der Figuren die Aussage der Szene unterstreichen kann! Erläutern und begründen Sie ihren Vorschlag!

[für alle SuS] Lesen Sie nochmals II/4-6! Werten Sie das Auftreten des Präsidenten in II/6, seine Wirkung auf Miller und dessen Reaktion!

V/8:

[vorbereitende Hausaufgabe] Lesen Sie die Szene unter besonderer Beachtung der Bewegungen und Gesten, die Schiller fordert!

[Aufgabe für leistungsstarken Schüler] Interpretieren Sie die letzten Äußerungen Ferdinands und des Präsidenten, werten sie deren Gesten! Beziehen sie ihre Kenntnisse über ‚Die Bürgschaft‘ und ‚An die Freude‘ ein!

Ibid.
*Kabale und
Liebe*

Szene I/2

- Wie verdeutlicht Schiller schon in den Regieanweisungen Einstellungen der Figuren?
- Untersuchen Sie den Gestus der Eheleute Miller! Leiten Sie daraus die Einstellung Wurms ab!
- Welchen Eindruck erhält der Zuschauer von Wurm?
- Entwerfen Sie einen Untertext zu ausgewählten Äußerungen Wurms!

Szene I/5

1. Werten Sie die erste Regieanweisung Schillers!
2. Äußern Sie Vorstellungen zu Wurms Aussehen!
3. Schlagen Sie vor, wie Wurms Charakter durch Haltung und Bewegung auf der Bühne verdeutlicht werden kann!
4. Erläutern Sie die Absicht Wurms, und verfolgen Sie, wie er sie im Gespräch zu realisieren versucht!

Szene I/7

1. Erläutern Sie, wie sich der Gestus des Präsidenten im Dialogverlauf ändert! Äußern Sie sich zu Motiven des Präsidenten (Untertext) und der Wirkung des Dialogs (Zuschauer)!
2. Wählen Sie eine Figur aus, äußern sie deren Absicht, und lesen Sie deren Rolle dementsprechend!

	Szene IV/7 2. Erläutern Sie die Absicht beider Figuren [Luise und Lady Milford] vor dem Dialog! 3. Erläutern Sie einen Untertext zur Rolle der Lady! 4. Leiten Sie vom Rollentext und den Regieanweisungen Luises Haltung zur Lady ab! Szene V/4 1. Welche Bedeutung hat diese Szene für den Zuschauer? 2. Äußern Sie Vorstellungen zu Gestus, Haltung und Bewegung Ferdinands auf der Bühne! (Beachten sie auch die Interpunktion!)
PL89-11-17d ²⁰⁷ <i>Kabale und Liebe</i>	1. Stunde: „literaturtheoretische Einordnung“; Wiederholung der „Sturm-und-Drang-Bewegung“ 2. und 3. Stunde: Der Kampf Ferdinands und Luises; Haltungen der Figuren Herr und Frau Miller, Wurm, Präsident, 3. Stunde speziell Ferdinand und Lise 4. Stunde: [dramatisches Spiel > Ferdinand und Luise] 5. Stunde: die politische Tendenz des Dramas; II/6 [Halten-zu-Gnaden-Szene] 6. Stunde: Größe und Grenzen der Haupthelden des Stückes – Das tragische Ende der Liebenden; I/3, II/6, III/4, IV/7, V/2, V/8

4.2.2.2.1 Lesungen zu Schillers *Wallenstein*

Nach Tabelle 41 (vgl. S. 300) und Tabelle 51 gibt es Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre jeweils eine Lesung, in der die Erprobung der unterrichtlichen Behandlung zu Schillers *Wallenstein* niedergeschrieben steht. Da beide Lesungen in der Abiturstufe ansetzen und die Lehrplanausführungen identisch sind (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1968a, S. 100–101, 1972, S. 100–101), bieten diese Fälle eine günstige Vergleichsbasis. Schwerpunktmäßig werden der erste Teil der Trilogie, insbesondere die Funktion und „Ideologie des Heeres“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1972, S. 100), ebenso die Behandlung des Machtkonfliktes zwischen Wallenstein und dem Kaiser genannt und nicht zuletzt auch die Figur Wallenstein mit ihren politischen und sozialen Ambitionen sowie ihrem Machthunger gefordert. Ihm steht Max Piccolomini gewissermaßen entgegen, weil er „als Repräsentant eines bürgerlich-progressiven Patriotismus und als Verkörperung des klassischen bürgerlichen Humanitätsideals“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1972, S. 101) interpretiert wird. In seiner Rolle als Offizier tritt er zuvorderst in Erscheinung, während seine Liebe zu Wallensteins Tochter nicht erwähnt wird.

Die erste Lesung, PL1399b von Rolf Vogel, orientiert sich v.a. an den Fachbeiträgen der *Pädagogik* und dem *Deutschunterricht*. Dass bei diesem Autor eine umfangreiche Lektüre und Fachkenntnis anzunehmen ist, geht sowohl aus dem Literaturverzeichnis als auch an der Teilnahme an der „Forschungsgemeinschaft ‚Fähigkeitsentwicklung‘ am Institut für Pädagogik“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 64) der Leipziger Universität hervor. Demzufolge verwundert es nicht, dass Namen wie Neuner, Weck und Klingenberg

²⁰⁷ DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders (1989), S. 7–27.

auftauchen und der Lehrplan als feste Richtschnur gilt, aber der Lehrperson die Planungskompetenz zugesprochen wird:

„Unsere intensiven Auseinandersetzungen mit den Lehrplananforderungen zeigten, daß diese lediglich einen Rahmen darstellen, der darauf hinweist, was der Lehrer alles beachten muß. Aber die Schwerpunkte der Behandlung muß der Lehrer selbst wählen.“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 5)

Vogel beweist seine Kenntnis über Drefenstedts *Modell zur rationellen Unterrichtsstunde* sowie die Erfahrungen von Lipezk und formuliert die Prämisse, die *langfristige Planung* „vor allem auf den L e r n w e g des Schülers“ (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 16–17, 21 (Zitat: Hervorhebung im Original)) zu richten. Insgesamt bedient der Deutschlehrer sich deshalb des *Problemunterrichts*, weshalb bei ihm *Lernaufgaben* im Sinne Tomaschewskys großen Raum erhalten, wobei er betont, mit ihnen „keine neue Fessel“ einzuführen, denn sie „müssen s c h ö p f e r i s c h wirken, d.h. dem literarischen Gegenstand gemäß, nach dem der Schwerpunkt bestimmt wird, an dem exemplarisch verschiedenartige geistige Tätigkeiten ausgeführt und eingeübt werden sollen“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 26 (Hervorhebung im Original)). Dass es sich hierbei nicht nur um Worthülsen handelt, demonstriert Vogel am Beispiel der dritten Stunde, indem er die didaktischen Fragen niederschreibt, die er sich bei der Planung stellt. Da sie im Rahmen einer Pädagogischen Lesung verschriftlicht sind, richten sie sich zudem an das rezipierende Fachpublikum aus der Praxis und vergegenwärtigen, wie Unterrichtsplanung optimiert werden könne:

„Für jede Lösung einer Aufgabe ist eine Bedingungsanalyse notwendig. Welches Wissen kann reaktiviert werden, welche Teilschritte müssen erfolgen? Ist die Zielstellung klar genug, daß die Schüler wissen, was erreicht werden soll? [...] Haben die Schüler Hilfe notwendig [...]? Müssen die Denkanstöße vom Lehrer gegeben werden? Was darf nicht vorweggenommen werden? Der Lösungs w e g soll zur Mobilisierung der schöpferischen Kräfte der Schüler führen. Können hier ihre emotionalen und rationalen Kräfte, ihre Phantasie ins Spiel gebracht werden, damit sie zu einem Erfolgserlebnis gelangen? Genügen 5 Minuten Zeit zur Stillarbeit und zur Fixierung von 1-2 Sätzen?“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 38–39 (Hervorhebung im Original))

Im Zentrum der Überlegungen steht das o.g. Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung am Beispiel *Wallensteins*, eine Stoßrichtung, die auch daran deutlich wird, dass die Schüler*innen „von der ersten Stunde an spüren [sollen], [...] daß er [Schiller] hier künstlerisch Partei ergriff, indem er die fortschrittlichen Gedanken seiner Zeit in diesem Werk gestaltete“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 32). Doch um diese Zielsetzung zu erreichen, rückt Vogel v.a. die Methode in den Fokus. Einher gehen nach Vogel damit die Planungsschritte, das Ausgangsniveau der Schüler*innen zu bestimmen und sich mögliche Impulse für die praktische Umsetzung zu überlegen. Die letzte Frage dient offenbar als überprüfenden Rückkopplung, ob die gestellte Aufgabe dem Faktor Zeit entspricht bzw. ob der Grundsatz der Effektivität eingehalten wird. Die vorgelagerte Frage zur Einheit von *Emotionalem und Rationalem* klingt zunächst allgemein. Konkretisiert wird sie in der Lesung am deutlichsten in den Schlussbemerkungen, mit denen Vogel seine Erfahrungen zusammenfasst. So fordert er u.a., insbesondere die methodische Umsetzung der Literaturaneignung weiter auszubauen:

„In der praktischen Unterrichtsarbeit ist eine noch größere Mannigfaltigkeit der Methode unerlässlich. Die sind so anzuleiten, daß sie sich tief in ein Kunstwerk einfühlen und ihre schöpferischen Kräfte entfalten. Erst dann ist es möglich, daß sie Szenen, Gedichte usw. schreiben und sich an vom Kulturbund betreuten Wettbewerben beteiligen./ Gleichzeitig sind die Ansätze weiterzuführen, die in der Dramatisierung geeigneter Prosa in den unteren Klassenstufen begonnen wurden. Begriffe wie Dramaturg, Regisseur, Inspeizient usw. werden so erst richtig lebendig.“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 63–64)

In dieser Aussage verbirgt sich mehr als die Forderung nach Methodenvielfalt. Denn sie offenbart, dass es bereits Ende der 1960er Jahre, d.h. bei diesem Einzelfall ab dem Schuljahresbeginn 1967/68 (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 24–25), in der Praxis Bemühungen gab, die SuS selbst *schöpferisch* tätig werden zu lassen. Nach diesen Ausführungen zu Vogels Vorstellungen über Unterrichtsqualität und -effektivität kann die vorgestellte Unterrichtseinheit zu Schillers *Wallenstein* betrachtet werden: Für die ambitionierte Zielstellung wird als erstes die Stoffeinheitsplanung vorgestellt (vgl. Tabelle 51, S. 310). Als sog. *Voraufgaben (4 bis 6 Wochen)* erhalten die Schüler neben dem Lektüreauftrag Fragen zum „Gesamteindruck“, zu „Probleme[n]“ – hier sollen die SuS begründend notieren, welche Schwerpunkte sie gern behandeln würden – und zur „Aktualität“ des Werkes für die Gegenwart (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 33). Gerade den zweiten Frageteil erachtet Vogel erfahrungsgemäß für sinnvoll, weil es der Motivation diene. Daher beginnt er die Stoffeinheit auch mit der „gemeinsamen Arbeit an der Unterrichtseinheit“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 34), ein Schritt, der zudem Transparenz und *Zielorientierung* erzeugen soll. Des Weiteren erkennt er einen Vorteil darin, dass die Festlegung der Themen dazu *zwingt*, „das vorgesehene Stundenziel durch entsprechende Zielorientierung rasch anzusteuern“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 34). Auch dieser Hinweis enthält zwei funktionale Seiten. Einerseits fungiert die Zielorientierung als thematische Richtschnur für die Schüler*innen, andererseits ist die Lehrperson angehalten, die Einstiegsphase kurz zu halten, um möglichst viel Zeit für die Erarbeitung zur Verfügung zu stellen. Inwieweit aber die *gemeinsame Erarbeitung* der Themenschwerpunkte umgesetzt wurde, lässt sich nicht erkennen. Stattdessen fügt der PL-Autor hinzu, dass erklärt werde, wie die (Vor-)Auswahl der Themen erfolgte. Die Stoffeinheit hat insgesamt eine deduktive Struktur. Sie beginnt mit dem Blick von außen, d.h. der *historischen Situation* und Schillers Kritik, das sich im Wallensteinbild spiegele (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 36), und leitet über zu einer Zusammenschau der *Hauptlinien der Handlung* und setzt einen deutlichen Schwerpunkt auf die Titelfigur Wallenstein. Deshalb legt er bereits in der ersten und zweiten Stunde einen deutlichen Akzent auf den ersten Teil der Trilogie. Gleichzeitig erfüllt der PL-Autor, wie oben genannt, eine Lehrplanforderung. Generell hält es Vogel für besser, nicht chronologisch vorzugehen, da das Ende des Dramas bekannt und das „W i e“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 37) für Schüler*innen spannender sei. Den Schlüssel, die Figur Wallenstein zu verstehen und zum *Ideengehalt* des Werkes zu gelangen, sieht Vogel (Februar 1968, S. 39) in der Analyse der Armee als Machtbasis (3. Stunde). An dieser Stelle gibt – so fehlt die ausführliche Darstellung der sechsten Stunde und die siebte wird nur indirekt angedeutet (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 57) – der PL-Autor eine der wenigen direkten Hinweise für die unterrichtsmethodische Umsetzung:

„Einer der besten Schüler erhält den Auftrag, ein Tafelbild zu entwerfen, das die hier gezeigten Kräfteverhältnisse festhält für den Fall, die Truppen unter Führung ihrer Generäle hätten sich zu entscheiden zwischen dem Kaiser und Wallenstein. Alle Schüler entwerfen ebenfalls diese Gegenüberstellung in ihrem Heft und unterstützen (oder vergleichen, wenn verdeckt) das Tafelbild.“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 39 (Hervorhebung im Original))

Eine vorgeplante Lösung oder das genetisch entstandene Tafelbild ist der Lesung nicht beigefügt. Die Aufgabenstellung vermittelt aber zumindest den Einblick, dass die Figurenperspektive des Heeres bzw. der Generäle einzunehmen verlangt wird und das Ergebnis eine Figurenkonstellation darstellen soll. Da ein *Fall* angenommen wird, handelt es sich um einen Potentialis, den es mit Werkkenntnis zu prüfen gilt. Diese Aufgabe soll im Grunde zu dem Problem überleiten, die Kürassiere Pappenheims in der Konstellation einzureihen, zu dessen anführender Oberst Piccolomini gewählt wird. Ihre Sonderrolle wird zwar betont, doch die *schöpferische* Auseinandersetzung durch die Schüler*innen erfährt keine praktische Erprobung, die in der Lesung nachzollt werden könnte. Allerdings bietet Vogel im Fazit eine mögliche Aufgabenstellung:

„Ein solcher Versuch könnte z.B. so aussehen: Die Kürassiere vom Pappenheim-Regiment diskutieren, ob ihr Oberst Max Piccolomini gefangen gehalten werde und was nun zu tun sei. Eine solche Szene darf nicht gegen die Handlung des Stückes gerichtet sein [...]“ (DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 62)

Die Aufgabe ist nicht dort platziert, wo man sie der ambitionierten Zielstellung, methodische Variabilität zu erzielen, erwartet hätte. Jedoch fällt auf, dass die Schüler*innen aktiv werden, d.h., im wörtlichen Sinne also tatsächlich dramatisieren und ihre Werkkenntnis unter Beweis stellen sollen, wenngleich das Einhalten der Textgrundlage eine Grenze produktiven Handelns darstellt.

Die zweite Pädagogische Lesung zu Schillers *Wallenstein* verfolgt ebenso das Ziel, lehrplanorientiert zur Verbesserung des Unterrichts beizutragen. Anders als das *Wallenstein*-Pendant untermauern die Autor*innen Vogel/Grosche in ihrer Lesung zwar weniger, welche Fachlektüre sie betrieben haben, noch arbeiten sie in einer Forschungsgemeinschaft mit, doch zeigen sie direkt zu Beginn, dass ihnen die allgemeinen theoretischen Forderungen bekannt sind:

„Diese Zielstellung ist nur dann zu erreichen, wenn wir unseren Deutschunterricht wissenschaftlich, parteilich, lebensverbunden und problematisch gestalten, wenn wir stets auf das Wesentliche orientieren und den Erwerb gründlicher Kenntnisse, hohen Könnens und echter Überzeugungen bei allen Schülern sichern.“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 2)

In dieser Aussage bündeln die PL-Autoren zentrale Erkenntnisse aus Kapitel 3.2.3. Wie ersichtlich wird, orientieren sie sich an den Merkmalen guten Unterrichts und intendieren, ebenfalls einen *wirksamen* Unterricht zu gestalten. Aus diesem Grunde argumentieren sie gegen den Vorschlag der *Methodischen Hinweise*, Schüleraufträge eigenständig erarbeiten zu lassen, weil sie die Position vertreten, dass es zuweilen „eben notwendig sein [könne], einen Schüler zu beauftragen, sich z.B. mit einem ideologischen Problem auseinanderzusetzen, vor

dem er bisher zurückgewichen ist“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 10). Während Vogel in PL1399b v.a. Schillers *Parteiargreifen* als Dichter hervorhebt, steht hier die *Parteinahme* durch die Schüler*innen vornan. Allerdings werden die intendierten Ergebnisse dieser Wertungen nicht einmal in Ansätzen genannt.

Vogel/Grosche ergreifen verschiedene Maßnahmen, qualitätsvollen Unterricht zu sichern. So führen sie die Mitarbeit in einer Fachgruppe mit insgesamt vier Lehrer*innen an. Während in der Leipziger EOS die gemeinsame Absprache für die Abiturstufe eingeführt worden sei (vgl. DIPF/BBF, PL1399b, Vogel Februar 1968, S. 24–25), gründet das Interesse am Erfahrungsaustausch bei der EOS in Pirna auf den Bemühungen einer kleineren Fachgruppe. In diesem Rahmen führten sie Hospitationen zu bestimmten didaktisch-methodischen Schwerpunkten durch; weiterhin würden wöchentliche Gruppenbesprechungen bei der kollektiven Vorbereitung und thematischen Abstimmung helfen. Ähnlich wie Vogel von 1968 erkennt die engagierte Fachgruppe die individuellen Bedingungen in der jeweiligen Klasse sowie die Lehrerpersönlichkeit an; des Weiteren erarbeiten die Lehrer*innen eine „gemeinsame Konzeption für die Stoffeinheiten, die Arbeitsaufträge, die inhaltlich-logische Struktur der einzelnen Unterrichtsstunden und geeigneten Verfahren und Methoden“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 32). Die Pädagogische Lesung hat allerdings nicht die Funktion, auf die gruppeninternen Diskussionen einzugehen, obgleich es die Suche nach *geeigneten Verfahren und Methoden* impliziert. Vielmehr scheint es darum zu gehen, der erarbeiteten Stoffeinheit und somit die Qualität der Lesung insgesamt zu unterstreichen. Insofern sind auch die zwei Prämissen einzustufen, welche sie ihrer Arbeit voranstellen. So soll bei Behandlung von Literatur den Besonderheiten des Werkes sowie deren *persönlichkeitsbildenden Potenzen* Beachtung geschenkt werden, um insbesondere Unterrichtsprinzipien wie *Aktivität* und *Selbstständigkeit* sowie *schöpferisches Denken und Handeln* anzubahnen (vgl. DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 2–3). Hierin sehen sie offenbar die beste Möglichkeit, die Schüler*innen zu eigener Rezeption zu befähigen, worin sie die „wichtigste Aufgabe im Literaturunterricht“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 19) erkennen.

Was die übergeordneten thematischen Schwerpunkte angeht, weist diese vorgestellte Stoffeinheit mit der vorherigen von PL1399b durchaus Ähnlichkeiten auf. Allerdings werden die thematischen Schwerpunkte methodisch unterschiedlich umgesetzt. So unterlassen es Vogel/Grosche zwar nicht, historische Hintergründe zu behandeln und auf Schillers „Humanitätsideal“ und dessen Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen als Zielpunkt der Stoffeinheit hinzuarbeiten:

„Dabei führen wir die Schüler zu der folgenden Erkenntnis: Mit der realistischen Darstellung eines gescheiterten Versuchs, die deutsche Zersplitterung zu überwinden, sucht der Dichter Alternativen für seine eigene Zeit, gelingt ihm die Verbindung der nationalen mit der sozialen Frage, stellt er hohe ethische Forderungen an den Staatsmann, die aber damals noch nicht erreichbar waren.“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 27–28)

Jedoch erspähen sie bessere Möglichkeiten, die Schüler*innen zur Lektüre zu motivieren, indem sie im Vorfeld einen Theaterbesuch, eine Schulfunksendung oder eine Verfilmung nutzten oder die Methode des sog. Anlesens einsetzten, um bei den Schüler*innen eine

Erwartungshaltung aufzubauen (vgl. DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 6–8). Der Motivierung halber stellen sie einen eher traditionellen Zugang wie in PL1399b hintan: „Wir geben diesen aufgeführten Verfahren bewußt den Vorzug vor werkgeschichtlichen, biografischen und historischen Einführungen, da ihre emotionale Wirkung höher ist.“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 8) Ebenso steht nicht nur die Figur Wallenstein im Zentrum oder Max Piccolomini am Ende der Behandlung, sondern auch seine besondere Stellung im Heer (vgl. DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 15–16, 27). Allerdings zeigt sich hierin bereits ein erster Unterschied, denn Vogel/Grosche versuchen, den Feldherrn in farbigen Konturen zu erfassen:

„Weil der Dichter nicht beabsichtigt, daß der Leser sich uneingeschränkt mit der Titelgestalt identifiziert, besteht bei der Erschließung die Gefahr, Wallenstein rein intellektuell zu betrachten und zu bewerten, sich im wesentlichen auf seine Fehler zu konzentrieren. Es ist aber erforderlich, daß die Schüler ein umfassendes Bild von der Persönlichkeit mit all ihren Stärken und Schwächen vermittelt bekommen, daß sie diese Gestalt begreift. Nur so werden sie den inneren Konflikt Max' und dessen Entscheidung in ihrer ganzen Tiefe verstehen können.“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 15)

Um nicht Wallenstein schlichtweg als Negativfigur zu werten, sollen in der dritten Stunde zwei durch Schüler*innen vorbereitete Vorträge gehalten werden, „die antithetisch angelegt sind“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 16). Dabei geht es um den *inneren Konflikt* der Figur, der am spannungsgeladenen Verhältnis zwischen *Wallensteins Ehrgeiz* und *Patriotismus* kulminiere. Aufgabe sei es dabei gewesen, die Sprecherrollen eines *Anklägers* und *Verteidigers* einzunehmen. Da den Schüler*innen trotz der genauen strukturellen Vorgaben dieses Aufgabenformat offenbar neuartig war, halten die Autor*innen im Nachgang die Erfahrung fest, die Lernenden in Konsultationen begleiten zu müssen (vgl. DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 17). Diese Erfahrung scheint den Autor*innen besonders wichtig zu sein, weil die Vorträge in der Unterrichtsstunde die Funktion hätten, „den Problemkreis für das auswertende Gespräch einzuengen und zu konkretisieren, ohne damit [...] Lösungen vorwegzunehmen“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 19–20). Demnach dient die in den Rücksprachen vorgenommene inhaltliche und strukturelle Absicherung v.a. dazu, zur Behandlung des Stundenschwerpunktes, d.h. die Wertung Wallensteins, hinzuleiten und die sog. Problemdiskussion in dieser Stunde sowie einen anvisierten Figurenvergleich mit Macbeth und Hamlet vorzubereiten (vgl. DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 16, 28 (Reflexion der Aufgabe)). Die Reflexion der Erfahrungen, die methodische Umsetzung abzusichern, zielt v.a. darauf, den Adressatenkreis über die Notwendigkeit dieses Vorgehens in Kenntnis zu setzen. Denn einerseits würden die Gespräche im Vorfeld zur „Sicherung des Erfolgserlebnisses“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 11) seitens der Schüler*innen beitragen, andererseits gehe es darum, die Ziel-Methode-Inhalt-Relation einzuhalten. Denn im Fokus stehen dabei insbesondere das Bemühen, das Unterrichtsziel klar anzusteuern und die Unterrichtszeit effektiv zu nutzen. Schließlich müsse „die gemeinsame Erschließung wesentlicher Probleme eines Werkes auch weiterhin das Zentrum jeder Unterrichtsstunde bleiben“, weshalb sie den Vorträgen eine „strenge zeitliche Begrenzung“ gäben (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 19–20). Neben diesen Überlegungen zur Unterrichtsplanung haben die

Autor*innen zudem das Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*innen im Blick. Denn in diesem Merkmal erkennen sie eine Chance, auf einer persönlichen Ebene „an die Schüler ‚heranzukommen‘“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 21). Inwiefern sich in dieser und in anderen Lesungen pädagogischer Eros der Reformpädagogik verbirgt, müssen andere Untersuchungen klären. Hier kann zunächst festgehalten werden, dass die Intention v.a. darin liege, „echte Aktivität im Unterricht“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 21), die sich von der Häufigkeit der Meldungen unterscheide, zu erreichen; deshalb versuchen sie, mithilfe der Gespräche die „Fragen und Probleme so aufzuwerfen, daß sie dem Jugendlichen ‚unter die Haut gehen‘, daß es ihn drängt, seine Meinung zu äußern“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 23). Während Vogel/Grosche anders als Vogel von 1968 die Stunden zumeist mit einer Kontrolle beginnen, welche die letzten Ergebnisse reaktivieren und sichern sollen, unterlassen sie in diesen Arbeitsphasen eine Zensurierung, damit eine „wirklich ungezwungene, nicht von der Sorge um eine Note bestimmte Atmosphäre“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 23) geschaffen werde.

Insgesamt unterscheiden sich diese beiden Pädagogischen Lesungen in ihrer Anlage, obwohl sie jeweils mittels der Problemorientierung die Werkbehandlung initiieren wollen und lehrplankonform vorgehen. PL1399b setzt offenbar auf eine stärkere Lehrerzentrierung, PL2641b überträgt die Problementfaltung auf die Vorträge der SuS und regt dadurch zur Mitgestaltung an. Als bestes Beispiel liefert das Autorenkollektiv den Einsatz des szenischen Lesens:

„Deshalb [für den ‚lebendigen Literaturunterricht‘] beauftragten wir Schülergruppen, die für die Problematik der einzelnen Stunden entscheidenden Szenen mit verteilten Rollen zu lesen, und benannten je einen Schüler als Regisseur, d.h. wir übertrugen die Verantwortung für die Gestaltung und Interpretation einem geeigneten Schüler und wirkten selbst nur als dessen Berater.“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 17)

Inwieweit die Lehrer*innen in ihrer beratenden Funktion Lenkungen vornahmen und weshalb ein/e Schüler*in für *geeignet* erachtet wird, ist nicht ersichtlich. Auch nach dieser methodischen Variante stehen im Nachgang ebenso die Interpretation und Wertung im Zentrum der Stunde, die bei beiden Lesungen in Schillers Gesellschaftskritik mündet. Zwar deutet sich gerade darin sowie in der Lenkung der Lektüre die Nutzung der *persönlichkeitsbildenden Potenzen* des Werkes an, aber vordergründige Ideologisierungen, die ihr Telos in der Perspektivierung einer *künftigen Gesellschaft* sowie der Herausstellung des Sozialismus finden, sind innerhalb der unterrichtlichen Erprobung Schillers *Wallensteins* nicht erkennbar. Ein Grund ist vermutlich auch darin zu sehen, dass nicht zuletzt nur selten die Ergebnissicherung, z.B. in Form einer sog. Erkenntnis oder eines Tafelbildes, enthalten ist. Häufiger platzieren die Autor*innen der PL2641b ([nach 1972], S. 16, 23, 27) in ihren Aussagen solche Hinweise, dass die Schüler*innen selbst zu ihren Wertungen gelangen sollten. Allerdings wird die Stoßrichtung der gesamten Planungskonzeption hingegen nicht verhehlt. Denn es lässt sich feststellen, dass die Anlage der Stoffeinheit auf die sozialistische Literatur hinführen soll. So formulieren Vogel/Grosche das Ziel:

„Die Schüler erkennen in weitgehend selbständiger, kritischer Auseinandersetzung mit weltanschaulichen, politisch-ideologischen und ästhetischen Problemen die Zusammenhänge zwischen der klassischen Literatur und unserer sozialistischen Gegenwartsliteratur.“ (DIPF/BBF, PL2641b, Vogel/Grosche [nach 1972], S. 5)

Beide Lesungen geben ihre didaktisch-methodischen Überlegungen preis und reflektieren ihre Erprobungen. Doch während PL1399b methodische Variabilität fordert, diese aber v.a. erst in ihrem deliberativen Vorschlag erfüllt, zeigt PL2641b zumindest die erprobte Umsetzung, in der die Schüler*innen Figurenperspektiven einnehmen mussten oder sich im szenischen Lesen übten.

4.2.2.2.2 Lesungen zu Schillers *Kabale und Liebe*

Beim zweiten Drama handelt es sich um *Kabale und Liebe*. Eine eingehende, sich über alle Dekaden der DDR-Zeit erstreckende Lehrplananalyse zu diesem Text liegt mit einer recht aktuellen Dissertation vor. Vorein eruiert, dass dieses Drama spätestens mit Beginn der 1970er Jahre seine feste Stellung im Lektürekanon der sog. Regelschule eingenommen und Schillers *Wilhelm Tell* abgelöst habe (vgl. Vorein 2015, S. 73–74). Dabei sei man bereits zwei Dekaden zuvor von der einzelnen Behandlung der sog. Kammerdienerszene zur Lektüre der Ganzschrift (ab 1959) übergegangen (vgl. Vorein 2015, S. 88–95). Da Vorein auch die Debatten im *Deutschunterricht* untersucht, zieht er für die 1960er Jahre u.a. einen Artikel von dem hier erwähnten Alfred Hartwig (12/1959) heran, der sich sowohl für eine rationale wie emotionale Aktivierung der Schüler*innen ausspreche, weshalb nach Vorein (2015, S. 121) erstmals die unterrichtliche Thematisierung der Beziehung zwischen Ferdinand und Luise Bedeutung erlangt habe. Für die 1970er Jahre konstatiert Vorein die im Lehrplan festgelegten thematischen Schwerpunkte sowie deren intendierte Werturteile. So sollen im Sinne der *Erziehung durch Literatur* u.a. die *moralische Überlegenheit* Luises, Millers Standhaftigkeit gegen die Obrigkeit in der sog. Halten-zu-Gnaden-Szene und die *bürgerlich-progressive* Beziehung der Liebenden als Kulminationspunkt der Klassenaueinandersetzung behandelt werden (vgl. Vorein 2015, S. 180–181). Dabei registriert Vorein zwei innovative Entwicklungen: 1) das infolge der wandelnden Auffassungen zur Rezeption diskutierte methodische Verfahren, „eine Gegenüberstellung der Figuren selbständig erarbeiten zu lassen“ (Vorein 2015, S. 181), wobei Vorein anzweifelt, in welchem Maße die selbständige Erarbeitung zum Tragen gekommen sei; und 2) die Wiedereingliederung der Kammerdienerszene in ihre alte Position. Da Vorein (2015, S. 220–221) neben den Lehrplänen und der Fachzeitschrift auch Unterrichtshilfen, methodische Anleitungen und Lehrbücher als Elemente des Deutungskanons heranzieht, kann er verschiedene Nuancen, ja sogar entgegengesetzte Deutungen der Figuren Ferdinand, Luise, Lady Milford herausarbeiten. Eine Schnittstelle bilde die Literaturkonferenz 1979, nach der „sich die Gewichtung der Unterrichtsinhalte“ (Vorein 2015, S. 224) veränderte habe. So fokussierten die Methodischen Anleitungen weiterhin die Kammerdienerszene, während die Unterrichtshilfen einen Schwerpunkt auf die Liebesbeziehung gelegt hätten. Was die Lehrplanentwicklung der 1980er Jahre betrifft, schätzt Vorein (2015, S. 232) ein, dass die rezeptionsästhetische Aufbruchstimmung kaum vernommen worden sei. Als ein Zeichen dieses Festhaltens an den vorrangig ideologischen Zielsetzungen im Umgang mit dem Werk kann, folgt man Voreins (2015, S. 250–252) Ergebnissen, die fortwährende

Empfehlung der Kammerdiener- und Halten-zu-Gnaden-Szene gesehen werden. Allerdings ergänzt er Müller-Michaels Urteil von einer strikten Ablehnung der Rezeptionsästhetik seitens der an der Lehrplankonzeption beteiligten Forscher*innen, indem er ihre Bemühungen als „von der ministerielle[n] Seite pervertiert“ (Vorein 2015, S. 234) bewertet, weshalb er insgesamt Ambivalenzen in den Deutungsmustern entdeckt.

Obwohl Schillers *Kabale und Liebe* in der gesamten DDR-Zeit Lehrplanstoff darstellte, präsentieren die Pädagogischen Lesungen erst Mitte/Ende der 1970er Jahre Erfahrungen zur Werkbehandlung. Eine Vermutung anstellend, könnte anhand der Ergebnisse Voreins auf den ersten Blick angenommen werden, dass die Lehrplanvorgaben zunächst zu stark restriktiv waren und im Zuge der rezeptionsästhetischen Einflüsse (vgl. Kap. 3.1.2) der unterrichtlichen Planung sowie Umsetzung methodische Varianten oder gar inhaltliche Spielräume zuließen. Ersteres erscheint besonders wahrscheinlich, weil Vorein, wie gesagt, bereits solche feststellte; nach Letzterem kann nach bisherigen Ergebnissen zumindest unter der Prämisse Ausschau gehalten werden, dass die Lesungen sich verschiedenen oder mehrheitlich einem Deutungsrahmen anschlossen. Hierzu werden vermutlich die thematischen Schwerpunkte Einblick gewähren.

Von diesen fachwissenschaftlichen Diskussionen abgesehen, zeigen alle Lesungen dieses Teilkorpus mehr oder weniger den Versuch, ihre Erprobungen in die ideologischen und unterrichtsqualitativen Ansprüche einzureihen. In den 1970er Jahren setzt sich v.a. die PL5167a ([nach 1979], S. 5–13, 17–18) mit dem Gegenstand Literatur, ihrem *Abbildcharakter* und den darin enthaltenen *Wertungen* theoretisch auseinander. Beim Rezeptionsprozess heben sie den *Kunstgenuss* hervor, der *ästhetisches Erleben* erst ermögliche. Um nun die sog. Dialektische Einheit von Erkennen, Erleben und Werten (vgl. Bütow 1971, S. 5) für die Schüler*innen im Unterrichtsprozess anzubahnen und bei der *Ausbildung literarischen Könnens* die *erzieherischen Potenzen* der Literatur zu nutzen (vgl. DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 4 (erzieherische Potenzen des Literaturunterrichts), S. 22–25, 46–48 sowie Anlage 1 (Begriff des Könnens und dessen Ausbildung sowie den speziellen Bezug zur Gattung Dramatik)), zielen sie darauf,

„1. ihm [den Schüler*innen] Wesen und Funktion der Literatur zu vermitteln,/ 2. solche Tätigkeiten zu organisieren, in deren Verlauf sich diese Erkenntnisfähigkeit entwickelt/[und ...] drittens, diese Tätigkeiten so zu organisieren, daß ihr Ergebnis [die schöpferische Literaturaneignung] zunehmende Selbständigkeit in der Aufnahme und Aneignung von Literatur, also bei der Rezeption, ist.“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 16–17)

Dazu stellen sie die Figurenanalyse in den Mittelpunkt der Werkbehandlung und erfassen dabei zwei *Könnensbereiche*, mit denen sie das „Wesentliche“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 21 (ihr Fazit zu diesem Bereich)) zu bestimmen versuchen: „Arbeit an Konflikten einer literarischen Gestalt“ sowie „Darstellung der Entwicklung einer literarischen Gestalt“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 18–19). Während ihr Theorieteil immensen Raum einnimmt, halten sie sich bei den unterrichtspraktischen Erfahrungen bedeckt (vgl. Anm. 199). So gesehen, ist ihre Schlussfolgerung, dass die Befähigung der SuS zur selbständigen Literaturaneignung als Aufgabe der „schöpferischen

Tätigkeit des Lehrers aufgegeben“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 63) sei, ganz wörtlich zu verstehen. Denn die beiden Ilmenauer Lehrer*innen stellen nur kurz dar, welche Ergebnisse sie bei der Behandlung von *Kabale und Liebe* erzielt hätten. Dazu legen sie als erstes die drei Punkte „das künstlerische Bild“, „der Wirklichkeitsausschnitt“ und „die Autorposition“ als „Orientierungsgrundlage“ fest, um die „künstlerische Gesamtleistung“ zu analysieren (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 55). Durch die Schüler*innen sei dadurch erstens die Liebesbeziehung zwischen Ferdinand und Luise und zweitens das abgebildete *Gesellschaftsproblem* erkannt worden. Der zweite Schritt bestehe in der „Bewertung der künstlerischen Gesamtleistung“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 58), worunter offenbar die Möglichkeit der Verallgemeinerung des *Ausschnittes* auf gesamtgesellschaftliche Zustände und der Grad der inneren *Ergriffenheit* verstanden wird. Als zentrale Frage, die zum Ergebnis führen soll, formulieren sie: „Hat der Autor den für seine Zeit hauptsächlich, wesentlichen objektiven gesellschaftlichen Widerspruch, ein bedeutsames Problem der Gesellschaft erfaßt?“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 59) Im Anschluss daran müsse die „Bewertung der Autorposition“ erfolgen, bei der es darum gehe, dessen Weltbild und Lösungsvorschlag für die aufgeworfenen gesellschaftlichen Probleme zu werten:

„Welchen Beitrag leistet er mit seinen Positionen zum gesellschaftlichen Fortschritt (im Sinne des historisch Notwendigen), und in welchem Maße bringt er die ideologischen Positionen der jeweils fortgeschrittensten Klasse (als das historisch Mögliche) zum Ausdruck und zeigt damit seine Parteilichkeit?“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979], S. 61)

Der Grund, diese Analyseschritte derart ausführlich wiederzugeben, liegt v.a. darin, dass sie sich dem im Kapitel 3.1.2.2 von Militzer (1974) genannten Schema durchaus ähneln und obendrein innerhalb von Voreins eruierten Denkrahmen eher den ministeriellen Positionen zuordnen lassen. Denn im Grunde präsentiert sich hier ein Konglomerat aus dem die Lesung durchziehenden Tenor, den Rezeptionsprozess der Schüler*innen stärker zuzulassen und sie zu eigenständigen Wertungen zu befähigen, und den vorprogrammierten Ergebnissen, wie sie die ideologischen Zielsetzungen vorgaben. Blickt man auf das mit diesem Dreischritt erarbeiteten, in der Lesung wiedergegebenen Ergebnis,²⁰⁸ kann nur von einer stark gelenkten Literaturaneignung ausgegangen werden, die wenig Spielräume für eigene Gedanken zuließ.

²⁰⁸ Folgendermaßen geben sie, von den beiden Prüfungsaufsätzen in Anlage 3 als ‚Beweisstücke‘ abgesehen, das (offenbar gelenkte) Ergebnis wieder: „Für Schillers ‚Kabale und Liebe‘ gelangten unsere Schüler zu folgendem Ergebnis: Die Bejahung des Anspruchs des Menschen auf Selbstverwirklichung (auf Verwirklichung des natürlichen menschlichen Glücksanspruchs) zeigt Schillers zutiefst humanistischen [sic] Anschauungen. Schiller erkennt die gesellschaftlichen Verhältnisse richtig; er nimmt gegen den Adel als Klasse Stellung und ergreift für alle humanistisch denkenden Menschen Partei; das Drama bringt klar zum Ausdruck, welche Aufgaben das Bürgertum hat. (Den Adel zu der Einsicht bringen zu können, kein Recht auf Macht und Herrschaft zu haben, diese also freiwillig aufzugeben, das ist eine Illusion Schillers.) Dennoch hat Schiller mit der Wahl des Wirklichkeitsausschnittes, besonder[s] mit seiner Gestaltung in diesem künstlerischen Bild und dem Bekenntnis zu den fortschrittlichen Positionen seiner Zeit Mut, Parteilichkeit und künstlerische Meisterschaft gezeigt und damit als Schriftsteller zur Bewußtseinsbildung des Bürgertums seiner Zeit wesentlich beigetragen.“ (DIPF/BBF, PL5167a, Apel/Klingelhöfer [nach 1979]), S. 61–62).

Ein Jahr zuvor schrieb Schumacher ihre Lesung. Dabei hat sie wie PL5167a (Juni 1977, S. 10) die *Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit* im Blick. Die Jenaer Lehrerin rekurriert auf die Lehrplanvorgaben und betrachtet die Verwendung der Schulfunksendungen als adäquate, mit dem Lehrplan abgestimmte Unterrichtsmittel, das u.a. sowohl eine „Intensivierung der politisch-ideologischen Bildungs- und Erziehungsarbeit“ ermögliche als auch „didaktisch-methodisch vielfältig nutzbar“ sei, weshalb sie „insgesamt geeignet sind, wichtige Voraussetzungen für die Verwirklichung der Einheit von Erleben, Erkennen, Werten und Handeln schaffen zu helfen“ (ibid., S. 5). Letzteres ist offenbar im Zusammenhang damit zu sehen, dass die Sendungen die qualitativen Merkmale der *Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit* erfüllten und aufgrund ihrer Anlage im Klassenkampf für die „Erziehung der sozialistischen Schülerpersönlichkeit“ (ibid., S. 4) ihren Beitrag leisteten. Nach der Erprobung resümiert Schumacher die Vorteile des Einsatzes dieser Mittel. Seitens der Lehrer*innen schlussfolgert sie, dass die gemeinsame Arbeit und Reflexionen im Fachzirkel, unter welchen Bedingungen die Mittel welche Funktionen erfüllten, den *Erfahrungsaustausch* beförderten und somit insgesamt die Lehrpersonen dazu brächten, die Sendung bei der Unterrichtsplanung stets in einem neuen Licht sehen und „dadurch zu ständigem Neudurchdenken der vom Lehrplan gesetzten Aufgaben und ihrer immer effektiveren Lösung“ (ibid., S. 41) anzuregen. Den Wert ihrer Lesung unterstreicht Schumacher (Juni 1977, S. 8) zum einen mit dem Hinweis auf die Nutzung des Materials in mehreren Parallelklassen, wodurch offenbar der Erfahrungswert gesteigert werden sollte; zum anderen verweist sie auf eine „kurzfristig vereinbart[e]“, „zweistündige schriftliche Überprüfung“ (ibid., S. 29), die ein/e Mitarbeiter*in der Friedrich-Schiller-Universität durchgeführt habe und bei der die Lehrplanerfüllung nachgewiesen worden sei. Wie diese Testsituation und deren Auswertung zustande kam, ist nicht ersichtlich. Allerdings führt die PL-Autorin zudem an, dass infolge einer „Weiterbildungsveranstaltung“ und im „Auftrag“ der Fachkommission Deutsch sowie des PKK ein gesamter „Band mit 8 UES für die Klassenstufen 8 – 10“ erarbeitet und im städtischen Schulgebiet verbreitet worden sei (ibid., S. 40). Diese letzten Punkte bilden in der Rekonstruktion Anhaltspunkte dafür, weshalb diese Lesung gerade im Prozess des zentralen Ausscheidens für aner kennenswert gehalten wurde. Einerseits hat sich nach damaliger Prüfung das erstellte Material in der Praxis bewährt, andererseits präsentiert Schumachers Lesung nicht einfach, wie z.B. Ender in PL85-15-09d, eine Materialsammlung, sondern dessen theoretische wie unterrichtliche Reflexion – ganz nach dem Grundsatz: „Die Feinarbeit bleibt freilich dem Lehrer selbst.“ (ibid., S. 6)

In den 1980er Jahren setzt sich das Bestreben fort, die Umsetzung ideologischer Ziele zu erreichen. So wird z.B. die sog. Einheit von Historizität und Aktualität proklamiert (vgl. DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 5, 13, 24; DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 5, 7; DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 3, 27; DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich [1986], S. 12) oder es werden die Lehrplanziele nicht nur hinsichtlich der Könnensentwicklung umzusetzen versucht, sondern auch bezüglich der „*H a l t u n g e n* und *E i n s t e l l u n g e n*“ (ibid., S. 1 (Hervorhebung im Original)) bzw. der „Herausbildung moralischer, sozialer und ideologischer Wertmaßstäbe“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 1). Lüders betrachtet daher auch die „Schule als wichtigste

Instanz“, damit die Behandlung des *literarischen Erbes* „auch wesentliche Impulse für ein sozialistisches Geschichts- und Epochenbewußtsein wirksam“ würden (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 3). Allerdings entsteht der Eindruck, dass infolge der Literaturkonferenz 1979 sowie der neuen Lehrplanänderungen die Verbesserung des Unterrichts, insbesondere in methodischer Hinsicht, und der individuelle Rezeptionsprozess weitaus stärker in den Vordergrund drängen. Dass die Autor*innen die gängigen Qualitäts- und Effektivitätsmerkmale kannten, ist neben ihrer verwendeten Literatur z.B. an den Verweisen auf *geistige Aktivität und Selbständigkeit* der Schüler*innen (vgl. DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 5; DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 2), an der erkannten Bedeutung der *Zielorientierung* und *Bedingungsanalyse* (vgl. DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 10, 15, 17; DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze [1984], S. 4) sowie der *Wichtung* der Stundenziele (vgl. DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 18) ablesbar. Dies zeigt sich zudem an der Weiterführung der sich in den früheren Dekaden etablierenden Schlüssel-funktion der Lehrperson, dass ihre Planungskonzeption, ihr *schöpferisches* Handeln, eine wesentliche Bedingung für den Unterrichtserfolg darstelle (vgl. DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich [1986], S. 3–4). Zur Erreichung von Effektivität und Qualität im Unterricht legen die meisten der Lesungen aus den 1980er Jahren einen Schwerpunkt auf die methodische Umsetzung. Ziel scheint v.a. zu sein, dass die Schüler*innen sich „aktiv und schöpferisch Literatur aneignen“ und dabei „stärker als bisher selbständig produktiv tätig“ werden sollen:

„Neben Tätigkeiten, die in der bisherigen Unterrichtspraxis ausgeführt wurden, sollten z.B. das Lesen mit verteilten Rollen, das Hören, das Zuschauen, das szenische Spielen neu durchdacht und weiter ausgebaut werden.“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 2)

Dieser Position steht auch die kurz vorher erschiene Lesung recht nahe, wenn Reinhard Glaß den Aspekt der *Motivation* hervorhebt, die seit der Vorschule v.a. das darstellende Spiel erzeuge, weshalb er auch für die Werkerschließung im Unterricht Vorteile sieht und kritisiert, dass „noch zu wenig szenisch gestaltet“ (DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 9) werde. Daher nimmt er sich vor, seine einjährigen Erfahrungen, wie man vom szenischen Lesen und dramatischen Spiel zum Selbstschreiben von Dialogen gelange, ohne theoretische Neuerungen²⁰⁹ zu präsentieren, sondern hauptsächlich „Hilfe für die Unterrichtspraxis“ (DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 1; vgl. auch 2-3) zu geben. Den Wert der PL betont Glaß, indem er auf die eigenen *Erprobungen* und die Darlegung der Erfahrungen auf einer Kreiskonferenz verweist, wobei er des Weiteren am Ende der Lesung u.a. seinem Gutachter Wilfried Bütow Dank abstattet (vgl. DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 5; Anlage 7, S. 20). Die im Folgejahr anerkannte Pädagogische Lesung eines Autorenkollektivs kann dies zwar nicht vorweisen, richtet im Fazit das Augenmerk aber darauf, mit ihren Versuchen zur dramatischen Werkbehandlung *erfolgreich* die Forderungen der Bildungsministerin Honecker umgesetzt zu haben, sodass sie für „die effektive Nutzung der Potenzen des

²⁰⁹ Glaß hat offenbar eine Vorstellung darüber, dass Pädagogische Lesungen *Neues*, d.h. Innovationen, beinhalten sollten. So zitiert er abschließend auch einen Bütows Artikel, in dem der Literaturmethodiker sich über das Format der Lesungen äußert: (vgl. DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 34; Bütow 1974).

neuen Lehrplans“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 28) plädieren. Deshalb präsentieren sie in ihrer Lesung die Ergebnisse, „welche gattungsspezifischen Methoden und Verfahren zur Aktivierung der Schülertätigkeit eingesetzt“ worden seien, zu denen sie die folgenden fünf auflisten:

„1. Deutung und Erarbeitung von Regieanweisungen (mit Anfertigen von Arrangementskizzen; Entwerfen von Bühnenbilderung und Figuren)/ 2. Untersuchung der Doppelbödigkeit der Dialoge zur Kennzeichnung der Figuren/ 3. Erschließen des Untertextes/ 4. Szenisches Gestalten/ 5. Darstellendes Spiel“ (ibid., S. 8)

Grundsätzlich verfolgen sie ähnlich wie Glaß (Oktober 1981, S. 9) eine kontinuierliche Steigerung des Anspruchsniveaus an die Schüler*innen und zielen folglich darauf ab, das Wissen und Können der SuS sukzessive zu steigern. Insgesamt zielen sie demnach auf die methodische Verbesserung der Werkbehandlung und beabsichtigen, ihren Fachkolleg*innen „Mut [zu] machen“ und gleichzeitig die „gattungsspezifischen Schülertätigkeiten“ ins Zentrum der Planungskonzeptionen zu rücken (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 4). Lüders greift Ende der 1980er Jahre das szenische Lesen sowie Darstellen als Methoden auf, um die literarische Auseinandersetzung zu befördern. Interessanterweise benennt sie aber nicht nur ihre gewählten, erprobten Methoden, sondern reflektiert auf einer Metaebene, wie Unterrichtsqualität und -effektivität zu generieren sei. Dabei scheint Lüders ein Modell zu imaginieren, in dem Schüler*innen und Lehrperson das Wechselspiel von Angebot und Nutzung gemeinsam gestalten, sodass sich ihr Agieren einander bedingt:

„Wichtig ist hier die Entscheidung der Schüler, das Wollen und die Bereitschaft zum Lernen. Ein bloßer Auftrag und ein aufgezwungenes Spiel, das die Schüler ablehnen, wird uns hier niemals weiterbringen. Und die Bereitschaft dazu ist um so größer, je besser es mir gelingt, die unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler, ihre Meinungen, ihre Vorliebe in den Unterrichtsprozeß aufzunehmen und zu entwickeln./ Eine solche Unterrichtsgestaltung verlangt vom Lehrer Verständnis für die Besonderheit der Situation, für das Wesen der Literaturaneignung, fordert Flexibilität und methodisches Können.“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 19)

Stärker noch als den Aspekt der Nutzung rückt Lüders die Lehrperson in den Mittelpunkt. Denn ihrer Ansicht nach steht und fällt der Erfolg des *Unterrichtsprozesses* mit der Kompetenz der Lehrperson. Dieser Passus ist neben der Herausstellung des *guten* Lehrer*innenhandelns auch hinsichtlich der soeben genannten *Hinwendung* zu den Schüler*innen von Bedeutung. Zunächst geht es Lüders um die Motivierung derselben und das Interessewecken für das klassische Erbe. *Lebensverbundenheit* versucht sie über den Einbezug ihrer *Erfahrungen* und *Meinungen* herzustellen. Um zudem noch das übergeordnete Fachprinzip umzusetzen, argumentiert sie für diese günstige Methode:

„Das Lesen, bezogen auf die Originalität des einzelnen Kunstwerkes, stellt verschiedene Anforderungen an das Verstehen des Textes und bildet somit Fähigkeiten der schöpferischen Literaturaneignung aus. Einen künstlerischen Text zu lesen, setzt grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten im Lesen voraus.“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 15)

Glaß und Lüders wählen im Grunde denselben Ansatz und beanspruchen, Impulse für die Praxis zu liefern. Doch anders als der PL-Autor von 1981, der schließlich direkt seinen

Adressatenkreis benennt und den Wert seiner Darlegungen per Autoritätsargument hervorhebt (vgl. DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß Oktober 1981, S. 1–3), scheint Lüders die Legitimierungsbasis auf anderem Wege zu suchen. Denn sie hält es für nötig, nicht nur die Einhaltung grundlegender Unterrichtsprinzipien, sondern auch die Einhaltung des Lehrplanes unter Beweis zu stellen.²¹⁰ Obwohl Glaß und Lüders sowie andere Autoren (vgl. DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 8; DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 13) im Grunde denselben methodischen Zugang zum dramatischen Text *Kabale und Liebe* wählen und dieser somit innerhalb des Formates Pädagogischer Lesungen als etabliert gelten kann, scheint es offenbar noch Ende der 1989er Jahre vonnöten gewesen zu sein, die Wahl dieser schöpferischen Methoden besonders zu begründen. Vice versa lässt sich daraus, bei aller Vorsicht, schlussfolgern, dass zumindest im Umkreis der einzelnen Autor*innen die gängige Unterrichtspraxis anders gestaltet war. Davon abgesehen, ist bei den Begründungen durchaus eine Ähnlichkeit in der Argumentation für die Handlungs- und Produktionsorientierung zu erkennen (vgl. Haas/Menzel/Spinner 2000). So schreibt auch Monika Pentschew (1988, S. 14), dass ihr methodisches Vorgehen genaue Textkenntnis voraussetze. Da sie in den von ihr vorgestellten Methoden, z.B. dem *Entwickeln von Vorstellungen zu Millers Wohnzimmer, dem Bühnenbild* sowie den *Figurenkostümen* oder wie dem *Ergänzen von Regieanweisungen* oder dem *Anfertigen einer Arrangementskizze* oder *eines Szenariums*, einen aktivierenden Zugang zum Werk zu erkennen meint, bringt sie diese zum Einsatz, auch wenn das Szenarium „vom Lehrplan nicht vorgesehen“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 15; vgl. S. 9-16 (Methoden)) werde. Dahinter verbirgt sich freilich kein Rebellieren gegen das Lehrplanwerk, setzt sie doch die Themenschwerpunkte, wie Tabelle 51 (vgl. S. 310) zeigt, und offenbart dessen gründliches Studium, indem sie eine Übersicht über die im Lehrplan enthaltenen methodischen Varianten von Klasse 4 bis 10 zusammenstellt.²¹¹ Jedoch führt Pentschew keine schützende personale Instanz an, sondern rechtfertigt ihre Entscheidung mit dem erreichten Unterrichtserfolg.

Wie die letzten Ausführungen zeigten, spiegeln alle Lesungen zu *Kabale und Liebe* das Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität wider. Doch während der erziehungswirksame Impetus in Form der *Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten* konstant blieb, deuten sich hingegen bei den Bemühungen um Qualität sowie Effektivität unterschiedliche, v.a. methodische Wandlungen an, deren Anlage verstärkt den Schüler*innen eine eigene Lesart zugestand und die somit Voreins herausgearbeitete Deutungsrahmen signalisieren. So scheinen z.B. die PL4410a und die PL82-06-11d Voreins (2015, S. 219) Zwischenergebnis über die Konkurrenz der Deutungsrahmen zu bestätigen. Zur genaueren Bestimmung sollen

²¹⁰ Folgende Aussage trifft er im Vorfeld: „Das szenische Lesen ist Bestandteil in allen Stunden. denn die Lehrplanhinweise zu Schillers ‚Kabale und Liebe‘ orientieren ganz bewußt auf Tätigkeiten wie szenisches Lesen und szenisches Gestalten.“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders (1989), S. 1).

²¹¹ Vgl. DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew (1988), S. 4–5; Lüders Übersicht ist die zweite im Teilkorpus vorzufindene, allerdings gibt er nicht an, sie aus dem Lehrplan entnommen zu haben: DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders (1989), S. 30.

deshalb abschließend die Planungsschwerpunkte, Aufgabenstellungen und erprobten Methoden betrachtet werden.

Mit Blick auf Tabelle 51 (vgl. S. 310) – sofern nicht anders angegeben, beziehen sich nachfolgende Ausführungen auf sie – wird dieses Unterfangen zunächst dahingehend eingeschränkt, dass z.B. in PL86-13-23d nicht viel mehr als die notierte Planungskonzeption gegeben wird oder dass, im noch ungünstigeren Fall, nicht alle Lesungen zu Schillers Drama eine Übersicht zur Stoffeinheit oder Unterrichtsstunde ausführlich darlegen. Bei den PL5167a und PL81-195cd lassen die knappen Hinweise nur auf einen thematischen Akzent Rückschlüsse zu. Beide legen diesen auf die Beziehung zwischen Ferdinand und Luise, wobei die spätere Lesung zumindest zurückhaltend die lehrerzentrierte Behandlung der Kammerdienerszene benennt. Diese zweite Szene des zweiten Aktes erhielt, wie Vorein eruiert, in den DDR-Lehrplänen, methodischen Anleitungen und Unterrichtshilfen in den 1970er Jahren eine Sonderstellung. Diese Einschätzung bestätigt die Übersicht der Stoffeinheiten und Planungen. In PL4410a (Juni 1977, S. 20–21) setzt Schumacher der Darstellung nach zwei Unterrichtssendungen ein; die erste behandelt Schillers Leben, akzentuiert dessen negative Erfahrungen auf der Karlsschule und stellt die Verbindung zu Schillers Intentionen für II,2 her (Anlage 9). Laut Schumacher sollen die Schüler*innen verstehen, dass Schillers Vater sich auch der „Fürstenwillkür“, nämlich den Sohn zur Karlsschule zu schicken, ausgesetzt gesehen habe und Schiller mit II,6, der sog. Halten-zu-Gnaden-Szene, dieser Willkür die „Rebellion Millers [...] als Ausbruch aus eben dieser [sic] Demuts- und Lavierhaltung“ entgegenhalte (ibid., S. 19). Im Laufe der Stoffeinheit dient dieses Vorgehen offenbar dazu, die ersten beiden Stunden vorzubereiten. Allerdings schenkt die Autorin diesem Aufbegehren als absolutes Novum insgesamt großen Raum, denn sie kommt auf Millers Haltung und Sprache in der dritten, fünften und sechsten Stunde zurück. Was medial durch den Einsatz der Unterrichtssendungen als ein Mit-der-Zeit-Mitgehen bezeichnet werden kann, entpuppt sich als Versuch, die erzieherischen Potenzen des Stoffes wirksam werden zu lassen. Denn Schumacher befürwortet die mediale Nutzung der ersten Sendung u.a. deshalb, weil sie, scheinbar leistungsdifferenzierend eingesetzt, den gewünschten *Parteistandpunkt* vorsetzten:

„Für die Entwicklung der Rezeptionsfähigkeit auch leistungsschwacher Schüler erwies es sich als besonders günstig, daß das Leben auf der Karlsschule sowohl akustisch einprägsam vorgeführt als auch durch ein halblautes Gespräch zweier Gäste des Herzogs und Beobachter der Vorgänge kommentiert und gewertet wird. Dadurch wurde diesen Schülern der Schritt von der emotionalen Parteinahme (die allen vom Gesicht zu lesen war und sich in der anschließenden Auswertung auch deutlich äußerte) zur geistigen Durchdringung erleichtert und ihr Verständnis für den Zusammenhang zwischen Zeit und Werk über das hier gebotene Beispiel hinaus entscheidend gefördert.“ (ibid., S. 21)

Dieses Vorwegnehmen der Ergebnisse ist auch in der fünften Stunde erkennbar, in der die erste Aufgabe auf einen Nachweis angelegt ist, und die zweite die Wertungen deutlich durch die Adjektivattribute sowie pejorativen Nomina vorgibt. Da der zweite inhaltliche Schwerpunkt in der PL4410a von der Liebesbeziehung zwischen Ferdinand und Luise (2. Bis 4. Stunde) und der darin zum Vorschein kommenden *bürgerlich-progressiven* Auffassung von *Liebe und Glück* besetzt gewesen sein sollte, scheint diese Lesung Voreins Zwischenergebnis, das

er anhand der *Fachwissenschaftlichen Anleitungen* von 1971 herausarbeitet, zu spiegeln (vgl. Vorein 2015, S. 182–193). Denn die *vorbereitende* Hausaufgabe steht gänzlich im Zeichen der *Klassenauseinandersetzung*, schließlich wird das *Scheitern* der Liebesbeziehung als ein Muss, im Sinne einer Notwendigkeit aufgrund der gesellschaftlich bedingten Schranken, verstanden. Dieselbe Richtung, die Liebesbeziehung zu werten, enthält auch die Lesung von Schimpfke (PL5039c). Wie bei Schuhmacher ist sie in der fünften Stunde platziert, jedoch beginnt er mit Miller und dem Präsidenten. Weil die Kammerdienerszene folgt und die Stoffeinheit mit Friedrich Engels Gesamtwertung des Dramas abschließt, zielt Schimpfke offenbar noch eindringlicher darauf, eine ideologische Standpunktbildung zu erreichen. Zwar geht er wie schon beim Roman *Das siebte Kreuz* nicht auf jede einzelne Stunde ein, aber neben der Stoffplanung deutet sich diese ideologische Zielstellung der gesamten Einheit zum einen in seiner Übersicht aller behandelten Tafelbilder an (vgl. DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 36). Zum anderen präsentiert er ein Tafelbild, das den Schüler*innen „als langfristige problematische Hausaufgabe“ aufgetragen worden sei, worin sie „den Hauptkonflikt und die Figurenanlage“ darstellen sollten (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 11):

Abbildung 22: Abbildung zu Schillers *Kabale und Liebe* nach Schimpfke (PL5039c)

5.2.	"Kabale und Liebe"		(XL. 10)
Hauptkonflikt:	<u>Auel</u>	<u>Bürgertum</u>	<u>Vierter Stand</u>
	(Kabale)	Liebe	
	Möge	Menschheit	
Konfliktträger:	Präsident	Miller	Kammerdiener
	Kalt	Luisa	Sophie
	Ferdinand	(verbürgerlichter Adliger	
	Milford	(errogante Adlige = Utopie der	
		Adelserziehung)	
	Wurm	(Klassenvertreter	

Den Ausführungen zufolge dienten die von den Schüler*innen angefertigten Hausaufgaben als Hilfe, um erstens in der Unterrichtsstunde ein Tafelbild entstehen zu lassen und zweitens „zielorientierend“ und auf die „Zusammenhänge und das Wesentliche“ *konzentrierend* die „literarische Diskussion“ zu unterstützen (DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 10 (Hervorhebung im Original), 12). Wie sich bereits bei Anna Seghers Roman zeigt, wertet Schimpfke sein genetisches Erarbeiten als Qualitätsmerkmal und Zeichen der Aktivierung *schöpferischen* Tätigkeit der Schüler*innen; ebenso erweckt die Methode der *Diskussion* den Anschein, dass die Rezeption keine oder zumindest geringe Schranken aufwies – zumal die Schüler*innen ihre Lösungsvorschläge in der klasseninternen Öffentlichkeit notierten durften:

„Verschiedene Varianten wurden von den Schülern vor der Stunde an die Tafel geschrieben. Auch setzte ich den Polylux ein, wofür die Schüler ihre Darstellung vorher auf Folie gebracht

hatten. Es ergaben sich sehr unterschiedliche, meist partiell falsche Darstellungen, die Luise und Ferdinand als Gegenspieler sahen und nicht die gesellschaftliche Bedingtheit des Konfliktes. Solch ‚divergentes Denken‘ ist typisch bei der Gegenüberstellung der verschiedenen Hypothesen und muß dann in gemeinsamer Arbeit zum ‚konvergenten Denken‘ geführt werden.“ (DIPF/BBF, PL.5039c, Schimpfke Juni 1978, S. 11)

Selbst wenn eine Richtigestellung, dass Ferdinand und Luise ein Liebespaar sind und keine *Gegenspieler* darstellen würden, inhaltlich verständlich ist, wird gleichermaßen daraus erkennbar, dass die *Diskussion* auf die Erreichung des Ziels angelegt ist, sodass offensichtlich das Rezeptionsergebnis feststand. Denn es ist anzunehmen, dass die Schüler*innen nicht das Analyseschema der *Gegenspieler* anführten, sondern es durch die Lehrperson vorgegeben wurde. Schimpfke berichtet davon nichts. Jedoch kann hier auf ein weiteres Zwischenergebnis Voreins, der für diese Deutung den Artikel von Horst Hartmann im *Deutschunterricht* (31/78) untersucht (vgl. Vorein 2015, S. 195–202, insb. 199 (Konfliktgruppen, Deutung der Figur Wurm)), Bezug genommen werden. Zieht man es zum Vergleich mit Schimpfkes (Juni 1978, S. 11) Tafelbild heran, weist nicht nur die analytische Einteilung in *Konfliktgruppen* Ähnlichkeiten auf, sondern es ist insbesondere die Deutung der Figur Wurm als *Klassenverräter* identisch. Wenn Schimpfke also reflektiert, dass ein Teil der Schüler*innen das Liebespaar als *Gegenspieler* ansahen, spricht dies zum einen für die Vorgabe des Schemas durch den Lehrer, schließlich wurde es nicht verstanden, verkehrt angewandt und folglich nicht von den Schüler*innen zur *Diskussion* gestellt. Zum anderen zeugt es davon, dass die Schüler*innen das Beste aus der Situation zu machen versuchten, indem sie, so die hier angestellte vage Vermutung, aufgrund des *Scheiterns der Liebenden* bei ihnen einen *Konflikt* erkannten und sie als *Gegenspieler* missdeuteten.

Den Auftakt der 1980er Jahre liefert PL81-386d. Wie Schumacher schreiben auch Jakob/Sillmann, zwei Unterrichtssendungen verwendet zu haben. Die Planungskonzeptionen ähneln sich.²¹² Zuerst werden Schillers Erfahrungen auf der Karlsschule behandelt, und zwar mit folgender Zielrichtung:

„Die Sendung macht die Härte der Klassenauseinandersetzung unter der feudalsolutistischen Fürstenherrschaft; zeigt das individuelle Aufbegehren der jungen Dichtergeneration in der Epoche des Sturm und Drang und dabei besonders hervorgehoben die Ideale des jungen Schiller.“ (DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 8)

Anders als beim früheren Pendant verwendet das Autorenkollektiv nicht nur die Sendungen, sondern lässt sie zumeist von Vorträgen der Schüler*innen zur Einstimmung hinleiten. So soll die erste Stunde zu Schillers Leben durch einen Vortrag einer/s Schüler*in eingeleitet werden, der entsprechend dem Stundenziel die beiden Gedichte *Der Bauer an seinen durchblauhtigen Tyrannen* und *Promethus* thematisiere (vgl. DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 9). Inwiefern dieser erfolgte oder ausgewertet worden ist, ist der Lesung nicht zu entnehmen. Klar sticht allerdings die Intention hervor, mit den lyrischen Texten Gottfried August Bürgers und Goethes auf Schillers *Aufbegehren* hinzulenken. Eine Schwerpunktlegung

²¹² Dies scheint auch an der Wahl des Mediums zu liegen. Ähnlichkeiten bei der Stoffverteilung zeigen sich nämlich bei PL86-13-31d, die sich der Fernsehsendungen bedient.

auf die Kammerdienerszene erfolgt dabei nicht, denn sie dient hauptsächlich als *vorbereitende Hausaufgabe*. Stattdessen leitet sie inhaltlich zu den *gesellschaftlichen Bedingungen* jener Zeit über, welche die Liebesbeziehung zwischen Ferdinand und Luise rahmten. Auch hierzu plant das Autorenkollektiv einen Schülervortrag zweier Schüler*innen. Folgende drei Aufgaben seien vorgesehen:

- „1. Charakterisiere die dramatischen Parteien (Spiele - Gegenspieler)!
2. Stelle Untersuchungen an zur Frage: Wie stellen sich Miller einerseits und der Präsident und Wurm andererseits zur Liebe zwischen Ferdinand und Luise? (Konfliktentwicklung)!
3. Untersuche die Lösung des zentralen Konfliktes!“ (DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 12)

Mit der ersten Aufgabe gleichen sich beide Lesungen zu den Unterrichtssendungen. So zielen Jakob/Sillmann ebenso darauf ab, die dramatis personae gemäß dem Schema nach Hartmann anzuordnen. Doch da die Kammerdienerszene offenbar nur nebenher thematisiert wird, setzt die Lesung von 1981 einen anderen Akzent, indem sie anscheinend größeren Wert auf die *Aktualisierung* (vgl. DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 5, 13, 24) legt. So stellt gerade die zweite Frage des einleitenden Vortrages das Bindeglied zur Unterrichtssendung mit der Szene II,6 dar (vgl. DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob/Sillmann [1981], S. 13). Der starken Epochenausrichtung entsprechend sollte folglich neben der Liebesbeziehung also auch die Halten-zu-Gnaden-Szene einen inhaltlichen Schwerpunkt bilden. Auch die darauffolgende PL82-06-11d kommt vom vorherrschenden Schema der 1970er Jahre ab. Elfner und ihr/e KollegIn würden zwar „lehrplangerecht“ unterrichten, aber „die Umsetzung des literarischen Textes in lebendige Vorstellungen vom Bühnengeschehen“ in den Blick nehmen (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 5). Ihrem Anliegen folgend thematisieren sie u.a. die Lehrplanschwerpunkte der Liebesbeziehung (I/6 und I/3 in der 1. und 2. Stunde), die Halten-zu-Gnaden-Szene (II/6 in der 3. Stunde) und die Kammerdienerszene (II/2 in der 5. Stunde). Die Besonderheit liegt nun aber darin, dass die Analyse und Wertung der Szenen nicht mittels Rezeptionsvorlage vorgelagert, sondern durch die Schüler*innen tatsächlich erarbeitet werden sollen, wie die Wahlaufgaben der ersten Stunde kenntlichmachen:

„Schreiben Sie auf, wie sich zwei weitere Personen des Dramas zu der Liebesbeziehung Ferdinand und Luise verhalten! Gehen sie [sic] dabei von Textstellen aus, und nennen sie auch die Motive!“

„Versuchen Sie, sich die Lage Luises (V/7) vorzustellen! Formulieren Sie Luises Gedanken, die sie Ferdinands Anschuldigungen entgegenhalten könnte, wenn sie nicht durch ihren eigenen Schwur zum Schweigen gezwungen wäre! („Das anzuhören und schweigen zu müssen“)“ (ibid., S. 7)

Neben der Möglichkeit der Schüler*innen, sich nach Belieben für eine Aufgabe zu entscheiden, dürfen sie in der ersten Aufgabe ebenfalls zwei Figuren und ihr Verhältnis zum Liebespaar wählen. Bei den vorherigen Lesungen gab es hier eine Setzung, meist auf die Vaterfiguren oder Wurm, bisweilen auf Lady Milford. Im Vergleich zur ersten, eher analytischen ist die zweite Aufgabe vorwiegend imaginativen Charakters, bedarf aber derselben Textkenntnis

(vgl. Spinner 2017, S. 210). Im späteren Teil der Lesung verlangen die Lehrer*innen ebenfalls, dass die Schüler*innen „Vorstellungen vom Äußeren des Hofmarschalls“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 25; diese methodische Variante behält Lüders für „besonders befähigte Schüler“ vor: DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 24) in einem Bild festhalten und somit ihr Textverständnis zur Figur offenlegen sollten. Im Grunde setzt das Autorenkollektiv von 1982 mit ihren Aufgabenformaten den Anspruch *schöpferischer Literaturaneignung* auch mit ihrer Unterrichtsgestaltung um. Der Wert dieser Lesung wurde vermutlich auch darin erkannt, dass eine solche *produktive* Tätigkeit wie das Verfassen eines inneren Monologes keinen Widerspruch zum übergeordneten Erziehungsziel darstellte, sondern als zieladäquate Methode zu dessen Erreichung beitragen sollte:

„Obwohl das letztgenannte Ergebnis nur von wenigen erreicht wurde, zeigte es sich doch, daß bei kontinuierlicher Weiterführung solcher Aufgabenstellungen die [S]chüler besser in die Lage versetzt wurden, solche Untertexte und inneren Monologe selbständiger zu erfassen bzw. zu formulieren, denn das Ergründen des Untertextes zwingt den Schüler, tiefer in die Figur einzudringen, und ermöglicht ihm ein gedankliches Durchspielen von Entscheidungsmöglichkeiten, wobei er die Einschränkungen durch die gesellschaftlichen Zustände und die persönliche Position des Dichters mit beachten muß. Trotzdem bleibt dem Schüler ein relativ breiter Spielraum für seine Meinungsäußerungen [...]“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 19)

Im Grunde zeichnet sich in dieser Lesung ein Umgang mit Literatur ab, der eben, von ministeriellen Lösungsvorgaben entfernt, die *Hinwendung* zu den Schüler*innen vollzieht und eine Strömung der literaturmethodischen Neuerungen, welche die Erkenntnisse zum Rezeptionsprozess im Blick hat (vgl. Kap. 3.2.3.3), in der praktischen Unterrichtsgestaltung umzusetzen sucht. Dass die genannte Aufgabe kein Einsiedler innerhalb der Lesung darstellte, beweisen die nächsten Aufgabenstellungen zu den Szenen I/3 und II/6. Jeweils verlangen die Lehrer*innen die Erarbeitung des Bühnenbildes und die Positionierung der Figuren (vgl. *ibid.*, S. 9–11). Dabei gehen sie sogar einen Schritt weiter, weil sie der neuen methodischen Erarbeitung noch folgende Reflexion der erreichten Ergebnisse nachsetzen:

„Bei der Arbeit an dieser Aufgabe wurde bereits deutlich, daß es den Schülern Freude bereitete, die Rolle des Regisseurs zu übernehmen, weil sie eigene Erkenntnisse und Ideen umsetzen konnten./ Mit dieser Aufgabe wurde gleichzeitig eine Charakteristik erarbeitet, ohne daß die Schüler nach dem ‚üblichen‘ Muster zu einheitlichen Zusammenfassungen kamen, die vom leistungsschwachen Schülern dann oft nur auswendig gelernt werden.“ (*ibid.*, S. 10)

Die politisch-ideologisch umstrittene Interpretation der Halten-zu-Gnaden-Szene, ob sie nun Millers *Aufbegehren* darstelle oder schlichtweg Höflichkeit zeige, scheinen die Autor*innen zu umgehen, da sie bei der „Konfliktgruppierung“ das Gewicht auf die „Begründungen der Schüler“ und deren Ergebnis legen, welche die Figur Miller wie folgt positioniert hätten: „Miller hinter Luise, er steht zu ihr, ist als Bürgerlicher dem Präsidenten nicht gleichgestellt, hat aber seinen Stolz und überlegt, ob er ihm die Tür weist“ (*ibid.*, S. 11). Es spricht, wenn auch im Einzelfall, für das Format der Pädagogischen Lesungen, dass die Deutschlehrer*innen an dieser Stelle nicht einfach eine ideologische Überformung wie PL5039c präsentieren, sondern vielmehr ihre im Unterricht erarbeiteten Ergebnisse niederschreiben, auch wenn sie sich einer Lücke bedienen, dergestalt, dass Miller noch im Bühnenbild eine deliberative oder

gar dubitative Haltung einnimmt. Elfner und ihr/e KollegIn räumen folglich nicht nur den Schüler*innen *Spielraum* bei der Rezeption ein, sondern üben insofern Kritik, als sie das übliche Muster der Werkbehandlung ablehnen. Dieses offene, aktivierende Aufgabenformat halten sie bei der Gegenüberstellung von Wurm und Luise bei: „Stellen Sie sich vor, sie wären der Regisseur! Mit welchen Mitteln würden Sie versuchen, diese zugespitzte Situation auf der Bühne zu verdeutlichen?“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 11) Hier wie in Szene III/6, in der die Haltung Wurms und die „Doppelbödigkeit der Dialoge“ (ibid., S. 16) erarbeitet werden soll, geht es den Autor*innen freilich um den *Parteistandpunkt* der Schüler*innen. Jedoch offerieren sie in ihrer Aufgabe keine vorgefertigte Wertung. Nichtsdestotrotz enthalten die Antworten der Schüler*innen den Stichpunkt „betrügt bewußt die eigenen Leute“ (ibid., S. 16), weshalb Wurm aber dennoch nicht wie in PL5039c durch die Lehrpersonen als *Klassenverräter* interpretiert zu werden scheint. Allerdings kann die PL82-06-11d nicht gänzlich als Kontrast zu den früheren Lesungen gesehen werden, denn auch diese inhaltlichen Schwerpunkte und methodischen Varianten stehen offensichtlich ganz im Zeichen der Zeit. Zu Beginn der 1980er Jahre entstehe nach Vorein (2015, S. 222–225) ein Deutungsrahmen, nach dem v.a. auf die Liebesbeziehung und Luises *moralische Überlegenheit* Wert gelegt worden sei. Diesen vollzogenen Wandel spiegelt die Lesung von 1982 überaus deutlich. Obgleich die Aufgabenstellung zunächst im Rahmen der methodischen Neuerung formuliert ist, trägt sie im einleitenden Satz die entsprechende Wertung:

„Diese Szene verdeutlicht sehr gut die moralische Überlegenheit Luises. Da sie so wichtig ist, wollen wir diese noch einmal in Form einer Leseprobe, wie es im Theater üblich ist, gestalten. Versuchen Sie, den Dialog so zu lesen, daß uns die Haltung Luises und der Lady Milford zueinander deutlich wird! Schauen Sie sich noch einmal den Text an und überlegen Sie, welche Anweisungen sie den Schauspielern geben würden! (für Mimik und Gestik).“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 23)

Das Bemühen, die Schüler*innen den Text selbst entdecken zu lassen, wird in der erprobten Methode des *szenischen Lesens* beibehalten; nur präsentieren die Autor*innen offenkundig eine Variation des *üblichen Musters*, indem sie eine Wertung voranstellen. Während die Kammerdienerszene „als besonders bedeutungsvolle Szene“ zwar behandelt werden soll und die Autor*innen das gängige *Muster* kritisieren, diese an den Beginn der Stoffeinheit zu setzen und „ihre Funktion bereits durch eine Vorgabe in der Frage“ zu gebieten (ibid., S. 12; vgl. Vorein 2015, S. 216), übernehmen sie den neuen Deutungsrahmen und überstülpen diesen ihrer Aufgabenstellung. Eine Motivierung dieses Vorgehens deutet sich insofern an, als sie im Vorfeld bei der Planung annehmen, den Schüler*innen seien die „Verhaltensweisen [...] aus Sicht des sozialistischen Staatsbürgers teilweise unbegreiflich“ (DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner/N.N. Juli 1982, S. 22). Demzufolge gehen sie, auf Fuhrmann/Weck blickend (vgl. Abbildung 7, S. 153), von den gesellschaftlich-ideologischen Rahmenbedingungen aus und leiten davon ihre Unterrichtsziele ab. Während sie bei der in der Fachwissenschaft diskutierten Halten-zu-Gnaden-Szene das methodische Schöpfertum der SuS voranstellen und ihnen somit einen möglichst großen Spielraum bei der Rezeption lassen, dient die methodische Ausbereitung bei der Liebesbeziehung v.a. dazu, den in der Fachwissenschaft festgelegten Deutungsrahmen als Erkenntnis herausarbeiten zu lassen.

Bei den letzten beiden Pädagogischen Lesungen Ende der 1980er Jahre wird die thematische Struktur der Stoffeinheiten fortgeführt. Die Rostocker Lehrerin Pentschew bewertet (1988, S. 9 (Schlüsselszenen)) I/1, I/4 und III/4, II/2, II/6 sowie V/8 als sog. Schlüsselszenen des dramatischen Textes, wenngleich sie eine Erweiterung der vom Lehrplan gesetzten Auszüge zusammenstellt und mit Aufgaben versieht. Hinsichtlich der Auswahl legt sie nicht den Wert auf Vollständigkeit, sondern vielmehr auf das thematisch Wesentliche. Dabei beruft Pentschew sich auf ihre professionelle Kompetenz und auf das im Unterricht gefundene Textverständnis:

„Nach meiner Erfahrung ist es jedoch kaum möglich, alle genannten Szenen in einer Stoffeinheit unterzubringen, die Entscheidung darüber muß der Lehrer aufgrund der Kenntnis seiner Schüler und vielleicht auch der gefundenen Lesart fällen.“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 18)

Es besteht eine Schwierigkeit darin, die letzte Aussage zu monosemieren. *Vielleicht* drückt – hier wird das Problem sprachwissenschaftlicher Einteilung in modales Adverb oder Partikel ausgeklammert – entweder aus, dass die Lehrperson eine günstige Gelegenheit nutzen müsse, weil z.B. ein/e Schüler*in eine Antwort in der gewünschten *Lesart* geben könnte, oder es kündigt vorsichtig und zurückhaltend das Zugestehen von *Spiehräumen* im Rezeptionsprozess an. Die wiederholte Lehrplanorientierung in Verbindung zum Erziehungsziel und zu aktuellen Deutungsschemata Luises sowie des Präsidenten weisen in Richtung der ersten Möglichkeit. Die zweite kann allerdings nicht ad acta gelegt werden, zieht man Pentschews Aufgabenformate hinzu: Wie Tabelle 51 (vgl. S. 310) zeigt, fokussieren die den Lehrplan ausweitenden Aufgaben nicht II/2 oder II/6. Stattdessen fordern sie v.a. zur Untersuchung der Figuren Wurm, Präsident, Luise und Lady Milford auf. Dabei sind die didaktischen Überlegungen und Wertungen, welche Pentschew beifügt, adäquat zum zeitgenössischen Kolorit. So gehe es bei Präsident Walther (I/7) um „dessen Motive, moralische Dekadenz und Raffinesse“ sowie um Schillers „Erfahrungen mit Vertretern des Adels an der Karlsschule“ und bei Luise (IV/7) um ihre „moralische Überlegenheit“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 19–21 (Erweiterung)). Jedoch platzieren die gestellten Aufgabenstellungen insgesamt Methoden der sog. schöpferischen Literaturaneignung, z.B. *Untertext einer Figur entwerfen*, *Vorstellungen zum Aussehen* entwickeln, *szenisches Lesen*, aber keine Interpretationsvorgaben. Schließlich fordert sie mit der ersten Aufgabe zu IV/7 lediglich dazu auf, *die Absicht beider Figuren* (Luise und Lady Milford) zu *erläutern*. Einen Einleitungssatz wie bei der PL82-06-11d (S. 23) sucht man vergebens. Ebenso lässt Pentschew die „Konfliktentwicklung“ durch ein *Szenarium* erarbeiten. Allerdings setzt sie, ohne es so zu bezeichnen, auf ein genetisches Tafelbild statt auf eine *Konfliktgruppierung* (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 11):

Abbildung 23: Pentschews Tafelbild zu Schillers *Kabale und Liebe* (PL88-13-23d)

Das in der Stunde erarbeitete Tafelbild:

Szene	Ort/Figuren	Handlung	Konflikt
I/1	Miller und Frau Wohnstube der Millers	Disput über Liebesbe- ziehung der Tochter	angedeutet
I/2	vorige, Wurm	Absichten Wurms werden deutlich	steigt an

Es steht bei diesem Beispiel nicht die Vollständigkeit im Vordergrund, sondern die Vorstellung der methodischen Variante. Denn weil dieses Vorgehen nicht vom Lehrplan vorgesehen sei, reflektiert die Lehrerin Pentschew (1988, S. 12) anschließend das Für und Wider und macht denn effektiven Einsatz vom literarischen Text, vorzugsweise einen mit umfangreichen Figureninventar und wechselnden Orten, abhängig. Nach der Erarbeitung eines Überblicks thematisiert die Lehrerin mit den Szenen I/4 und III/4 die Liebesbeziehung, wobei sie entsprechend des o.g. Ziels v.a. die Analyse der Figur Luises ansetzt. Dazu erteilt die Rostockerin zwei *leistungsstarken* Schüler*innen den „Auftrag, einen inneren Monolog der Luise zu erarbeiten“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 12), gibt allen anderen Lernenden die Aufgabe, sich auf das szenische Lesen der *Rolle des Ferdinand / der Luise* vorzubereiten. Insofern plant sie eine didaktische Binnendifferenzierung bezüglich der Arbeitsaufträge sowie Aufgabenkomplexität, ein Vorgehen, das sie abhängig vom Leistungsstand der SuS macht. Vermutlich spielte dabei auch die Überlegung eine Rolle, dass die SuS das szenische Lesen als Methode bereits kannten und sich darin übten, während die Aufgabe, einen inneren Monolog zu schreiben, zudem noch ein weitaus umfangreicheres Figuren- und Textverständnis voraussetzte. Weiterhin ist auffällig, dass Pentschew mehrere *Lesarten* zulässt. Dies geht aus der folgenden Reflexion hervor:

„Es erwies sich als günstig, statt der gesamten Szene nur kurze Auszüge vortragen zu lassen, diese dafür aber mehrmals von verschiedenen Schülern, so daß wir über vergleichende Wertungen tiefer in den Text (und Untertext) eindringen konnten. Interessante Positionen wurden an folgender Passage deutlich: ‚FERDINAND: Was ist das? Befremdet. Mädchen! Höre! Wie kommst du auf das? –‘ Während viele Schüler schon hier Ferdinands Mißtrauen und sogar Eifersucht zum Ausdruck bringen wollten, hielten einige einen zärtlich-plaudernden Gestus für angemessen, um dem Zuschauer die Tiefe seiner Gefühle für Luise zu verdeutlichen.“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 13)

Die Wertung der Liebesbeziehung scheint insgesamt dem offiziellen Deutungsrahmen, den Vorein (2015, S. 259–264) anhand der *Unterrichtshilfe* Bütows von 1987 eruiert, zu entsprechen – ein Umstand der fast unabdingbar erscheint, weil Pentschew (1988, S. 13) schließlich diese zur Erarbeitung des *Untertextes* als grundlegende Orientierung angibt, nachdem sie die erarbeiteten Ergebnisse vorlegt. Zugleich scheint es der PL-Autorin ein Anliegen zu sein,

dass die Schüler*innen mittels der gewählten Methode ihr eigenes Verständnis ausloten²¹³, weshalb sie die Ergebnisse nicht überformt. Diese Art des *schöpferischen* Umgangs mit Literatur führt Pentschew auch bei den politisch-ideologisch brisanten Szenen II/2 und II/6 fort.

Für die unterrichtliche Arbeit an der Kammerdienerszene sollen die Schüler*innen sich erneut auf das *szenische Lesen* vorbereiten, wozu sie auch passende *Regieanweisungen* zu *ergänzen* hätten. Im Unterrichtsgeschehen handelten der Darstellung nach, gestützt auf den „Impuls, Vorstellungen zum Aussehen des Dieners zu äußern“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 14), die Schüler*innen ihr Verständnis aus. Die methodische Umsetzung fungiert dabei als Schlüssel, in den Text einzudringen und Textverständnis aufzubauen, ohne die DDR-typische *Bedeutung* der Szene am Ende der Stunde auszulassen:

„Die Tatsache, daß die Uraufführung des Dramas 1784 nur unter der Bedingung stattfand, die Kammerdienerszene wegzulassen, werteten die Schüler am Ende der Stunde richtig. Sie hatten die Bedeutung der Szene erkannt: sie hat auf den Handlungsverlauf und die Entwicklung des Konflikts kaum Einfluß, ist aber für die Aussage und Zeitkritik des Dramas von großer Bedeutung. Die Erkenntnis, daß Schiller durch die namenlose Figur eines Kammerdieners schärfste Gesellschaftskritik übt, konnte so durch gute Vorbereitung der Schüler gewonnen werden.“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 15)

Auffällig ist die Wertung, die bei keiner anderen untersuchten Lesung zu finden ist, dass die Kammerdienerszene textintern für die Figuren- und Konfliktentwicklung nebensächlich sei, wenngleich sie den Autorenstandpunkt deutlich werden lasse. Freilich kann nicht übersehen werden, dass Pentschew auch darauf hinlenkt, die Kammerdienerszene als Kritik an gesellschaftlichen Zuständen zu verstehen, indem sie den Hinweis zur Erstaufführung einwirft. Im Unterschied zu den anderen Lesungen, insbesondere die der 1970er Jahre, sollen sich die Schüler*innen erst den Text aneignen, um sich dann infolge der *Impulsgebung* die offizielle Deutung zu erarbeiten. Im Grunde veranschaulicht die Rostocker Lehrerin somit, wie das Erziehungsziel durch gezielten Methodeneinsatz erreicht werden könne, wobei man zugehen muss, dass in der Ergebniswiedergabe lediglich *Zeit-* bzw. *Gesellschaftskritik* notiert steht und nicht explizit der Kontrast zu den gesellschaftlichen – den Zeitgeist folgend – Errungenschaften des Sozialismus gestaltet wird.

Der Halten-zu-Gnaden-Szene widmet sie eine Stunde. Als Einstieg zur Thematik soll ein/e Schüler*in ein *Arrangement* vorschlagen, das anscheinend im Klassenplenum diskutiert werden soll:

„Durch einfache Skizzen an der Tafel oder auf Folie werden Stellungen der Figuren ‚durchgespielt‘. Wie ändert sich die Stellung der Figur zu einer anderen Figur, wie zum Zuschauer? Was kann der Regisseur dadurch dem Zuschauer verdeutlichen?“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 15)

²¹³ Pentschew spricht bei III/4 auch vom *Erproben*: „Die Schüler hatten die Gelegenheit, einen bestimmten Gestus zu erproben, diesen als möglich oder unangemessen zu werten.“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew (1988), S. 14).

Eine Umsetzung in Form des *darstellenden Spieles* sieht Pentschew nur für „Klassen mit Spielerfahrung“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 17) und/oder im Rahmen des fakultativen Kurses vor. Folglich stellt sie dieser Planungsentscheidung die Forderung einer genauen Bedingungsanalyse voran. Nichtsdestotrotz verlangt diese Aufgabenstellung, verschiedene Figurenperspektiven einzunehmen und diese mit dem dramatischen Bühnengeschehen in Verbindung zu setzen. Die Lehrerin zielt folglich auch bei dieser Szene v.a. darauf, den Schüler*innen *Spielräume* im Rezeptionsprozess zuzugestehen und die „Vielfalt von Möglichkeiten“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 16) verständlich werden zu lassen. Dies spiegelt sich bei den wiedergegebenen Ergebnisvorschlägen:

„Im ersten Teil der Szene stehen Luise und Ferdinand eng beieinander oder Ferdinand stellt sich schützend vor Luise. – das sollte Ferdinands Position zwischen Adel und Bürgertum verdeutlichen. Als zweite Variante behauptete sich, daß Luise bei ihren Eltern stehen müßte, um die Gruppierung Adel-Bürgertum zu unterstreichen. Im zweiten Teil der Szene soll Miller in den Vordergrund treten (er löst sich aus ‚seiner‘ Gruppierung). Luise flüchtet sich entweder zu Ferdinand, oder sie drängt sich ängstlich an ihre Mutter. Miller geht abwechselnd auf den Präsidenten zu und entfernt sich wieder.“ (DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew 1988, S. 16–17)

Die Interpretation der Figur Millers in II/6 wird nur indirekt über die Schülerergebnisse transportiert. Dass sich seine schwankende Haltung, oszillierend zwischen rebellierender Nähe und zurückhaltender Distanz, mit dem in PL82-06-11d (S. 11) dargelegten Ergebnis der Schüler*innen gleicht, ist evident. Die PL-Autorin umgeht also ebenfalls eine klare Positionierung gerade dort, wo es offensichtlich fachwissenschaftliche Diskussionen gibt. Zudem stand in dieser unterrichtlichen Erprobung der Halten-zu-Gnaden-Szene nicht ausschließlich Miller, sondern auch das Liebespaar gleichermaßen im Fokus.

Diesem widmet sich auch Lüders in ihrer dritten Stunde. Dabei argumentiert sie, dass die „Figuren durch ihr Handeln große gesellschaftliche Beweggründe sichtbar machen“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 13), weshalb das szenische Lesen eine günstige Variante sei, um sie zu erschließen. In der darauffolgenden Stunde erhöht sie mit dem *darstellenden Spiel* das Anspruchsniveau. Hauptsächlich geht es um die Frage, wie das Drama in der Gegenwart für Jugendliche zu spielen sei. Während sie in dieser Hinsicht den Vorstellungen der Schüler*innen Entfaltungsraum zu geben scheint, verlegt Lüders (1989, S. 19–21) die Erarbeitung des historischen Hintergrundes und Schillers Erfahrungen auf der Karlschule in die häusliche Vorbereitung. Sie legt den Grundstein für die fünfte Stunde der Stoffeinführung zur *politischen Tendenz des Dramas*, für deren Erarbeitung die Halten-zu-Gnaden-Szene im Fokus ist. Deziidiert verweist die PL-Autorin auf die Interpretation Hartmanns im *Deutschunterricht* (vgl. Vorein 2015, S. 195–202) und eröffnet in der Erprobung zu dessen drei Deutungsvarianten einen „textorientierte[n] Meinungsstreit“, dessen Ergebnis die Lesung mit der Interpretation der Schüler*innen „Haltung Millers, im Wechsel zwischen Aufbegehren und Ducken, [...]“ festhält (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 22). Ganz davon abgesehen, wie treffend oder unpassend die Deutung ist, ist zu konstatieren, dass sich wie schon bei PL82-06-11d und PL88-13-23d bedeckt gehalten und die Festlegung durch die Wiedergabe des Erarbeitungsergebnisses der Schüler*innen umgangen wird. Im Vergleich dazu

scheint die *Konfliktgruppierung* klar zu sein, wobei Wurm anders als in der Dekade zuvor am gegebenen Tafelausschnitt nicht als *Klassenverräter* gekennzeichnet wird (vgl. DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 12). Den abschließenden Schwerpunkt setzt Lüders bei ihrer Stoffeinheit auf die Liebesbeziehung zwischen Ferdinand und Luise, weil beide dramatis personae für diese „sowohl zu Identifikations- als auch zugleich Distanzierungsfiguren“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 6) darstellten. Während Lüders in der dritten Stunde noch die Schüler*innen selbst ihr eigenes Verständnis erarbeiten lässt, indem sie I/4 zuerst *szenisch lesen* und dann ein *Arrangement* anfertigen sollten,²¹⁴ ist allerdings für die sechste Stunde nicht zu übersehen, dass die Lehrerin bei der Wertung dieser Figuren eine klare Position bezieht und zuletzt auch die „Unlösbarkeit des Konfliktes der Liebenden unter den Bedingungen der feudalabsolutistischen Gesellschaft“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 25) herausstellt. Wenngleich der Unterrichtsprozess keine vordergründige ideologische Hypertrophierung erkennen lässt, ist der ideologische Deutungsrahmen klar umrissen und erhält schon allein deshalb eine gewichtige Stellung in der Unterrichtsplanung- sowie Umsetzung, weil der Transfer auf die *klassenbedingten* gesellschaftlichen *Widersprüche* den Abschluss der gesamten Unterrichtseinheit bildet.

4.2.2.3 Lesungen mit dem Schwerpunkt der Gattung Lyrik

4.2.2.3.1 Quantitative Beschreibung des Teilkorpus III

In diesem letzten Teil sollen, wie oben angekündigt, Lesungen analysiert werden, welche sich nur der Gattung Lyrik zuwenden. Welche Schwierigkeiten diese Erhebung mit sich bringt, deutete bereits das Kapitel 4.2.1.2.2.3 zur inneren Verteilung der Deutsch-Lesungen an. Von circa 90 Lesungen, bei denen lyrische Texte vorkommen, konnten dem Gattungsprinzip entsprechend lediglich 23 Lesungen der Kategorie Lyrik zugeordnet werden. Diese auf der Vorlage von 1973 angesetzte Einteilung erfolgte jedoch erst, nachdem die Abiturstufe sowie der außerunterrichtliche Bereich selektiert worden waren. Bevor also das Teilkorpus festgelegt wird, gilt es daher, einen Zwischenschritt einzufügen, der zunächst auch die restlichen Lesungen erfasst. Nach der erneuten Durchsicht können insgesamt 34 ‚reine‘ Lyrik-Lesungen eruiert werden, welche größtenteils den Schwerpunkt auf die unterrichtliche Behandlung lyrischer Texte legen. Dass das Vorgehen grundsätzliche Schwierigkeiten birgt, ist u.a. der Heterogenität des Formats Pädagogische Lesungen und der Festlegung dessen, was ‚reine‘ Lyrikbehandlung bedeutet, geschuldet: Bei den meisten Lesungen geht die alleinige Behandlung dieser Gattung aus dem Titel hervor; einige markieren dies mithilfe ihrer Gliederung. Folglich fallen Lesungen aus dem Korpus, sofern diese beiden Prämissen nicht erfüllt sind. Dieser Problematik eingedenk, präsentieren die nachfolgenden Tabellen, wie sich die diachrone Verteilung der erfassten Lesungen gestalten.

Wenn oben 23 Exemplare als Lyrik-Lesung kategorisiert wurden, zählten die restlichen offensichtlich zu anderen Kategorien, und zwar größtenteils der Abiturstufe oder dem

²¹⁴ „Aus der 9. Klasse wissen sie [die Schüler*innen], daß das Arrangement eine optische Zuordnung der handelnden Personen ist, durch die ihre Beziehungen zueinander verdeutlicht werden. Sie machen dazu Notizen und tragen dann ihre Vorschläge vor.“ (DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders 1989, S. 17).

außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Bereich. Letztere haben neben den Lesungen ohne derartige Angaben einen recht großen Anteil an der Gesamtmenge. Doch die meisten Lesungen, d.h. circa ein Drittel, beziehen sich in ihren Ausführungen auf die Oberstufe der POS, insbesondere den Klassenstufen 7 und 9. Da weder die Festlegung auf einen Autor noch die Setzung eines bestimmten Textes dieses Teilkorpus einschränkt, scheint es fast selbstverständlich, aus allen Dekaden Lesungen zu erhalten.

Allerdings werden zwei Besonderheiten erkennbar: 1) Bei der Verteilung ist ein Ungleichgewicht kaum zu übersehen. Während in den 1960er Jahren nur zwei ‚reine‘ Lyrik-Lesungen (5,9%) vorzufinden sind, versechsfacht sich fast die Anzahl in der darauffolgenden Dekade (35,3%) und findet ihren quantitativen Höhepunkt im letzten Zehnjahreszeitraum (58,8%). Der abschließende Sprung erfolgt dabei v.a. ab Mitte der 1980er Jahre mit durchschnittlich drei Lesungen pro Durchgang. Demgegenüber stehen jährlich fast kontinuierlich zwei Lesungen in den 1970er Jahren. Insofern folgt die erhobene Auswahl der Gesamttendenz, welche Anfang der 1980er Jahre eine Regression aufweist (vgl. Abbildung 10, S. 214).

Insgesamt erfreut sich also die Gattung Lyrik wachsender Beliebtheit. Offenbar geht dies – und hier manifestiert sich die zweite Besonderheit – damit einher, dass ab Mitte der 1970er Jahre auch Autor*innen solche Lesungen schreiben (insgesamt: w: 64,7%, m: 35,3%).

Tabelle 52: Einrichtungen (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	3	8,8
POS/OS	5	14,7
POS/OS Unterstufe (1-3)	1	2,9
POS/OS Mittelstufe (4-6)	5	14,7
POS/OS Oberstufe (7-10)	11	32,4
EOS	6	17,6
Haus der Pioniere	3	8,8
Gesamt	34	100,0

Tabelle 53: Klasse (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
Keine Angabe	6	17,6
2. Klasse	1	2,9
4. Klasse	1	2,9
5. Klasse	2	5,9
6. Klasse	2	5,9
7. Klasse	4	11,8
8. Klasse	1	2,9
9. Klasse	6	17,6
10. Klasse	2	5,9
12. Klasse	1	2,9
Abiturstufe	1	2,9
1.-4. Klasse	1	2,9
5.-7. Klasse	1	2,9
AG Schreibende Schüler	3	8,8
AG Rezitation	2	5,9
Gesamt	34	100,0

Tabelle 54: Lyrik-Lesungen (Erscheinungsjahr)

	Au- torin	Au- tor	Häu- figkeit ges.	Pro- zent
1962	0	1	1	2,9
1965	0	1	1	2,9
1970	0	1	1	2,9
1971	0	2	2	5,9
1972	0	2	2	5,9
1974	1	1	2	5,9
1976	2	0	2	5,9
1977	2	0	2	5,9
1979	0	1	1	2,9

1980	1	0	1	2,9
1981	2	0	2	5,9
1982	1	0	1	2,9
1983	1	0	1	2,9
1985	3	0	3	8,8
1986	1	1	2	5,9
1987	2	1	3	8,8
1988	4	0	4	11,8
1989	2	1	3	8,8
Ge- samt	22	12	34	100,0

Es sei damit keine Kausalität zwischen dem biologischen Geschlecht und der Themenwahl suggeriert, sondern nur die Auffälligkeit erfasst, dass ab dieser Dekade mehr Autor*innen eine Lesung schreiben und dabei auch die Gattung Lyrik mehr Aufmerksamkeit erhält. Beide Tendenzen, nämlich die wachsende Zahl der Lesungen sowie der Wandel geschlechterspezifischer Teilnahme, decken sich nichtsdestotrotz mit den Ergebnissen über den Gesamtbestand der Deutsch-Lesungen. Aufgrund dieser Ähnlichkeiten lohnt es sich, in gebotener Kürze die Verteilung noch einmal genauer anzusehen. Denn womöglich spiegelt diese Selektion die Grundgesamtheit am deutlichsten wider. Als erstes interessieren einzelne Informationen über die Autor*innen:

Tabelle 55: Titel der Autor*innen (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
keine Angabe	28	82,4
Oberlehrer*in	6	17,6
Gesamt	34	100,0

Tabelle 56: Autor*innen mit berufsbezogener Funktion (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Pro- zent
keine Angabe	28	82,4
Fachberater*in	5	14,7
Fachkommis- sion	1	2,9
Gesamt	34	100,0

Tabelle 57: Autor*innen mit Berater*in (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
nein	28	82,4
ja	6	17,6
Gesamt	34	100,0

Tabelle 58: Autor*innen mit akademischem Grad (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
keine Angabe	31	91,2
Diplom	1	2,9
Doktor*in	2	5,9
Gesamt	34	100,0

Wie schon beim Korpus aller Deutsch-Lesungen klaffen bei den erhobenen Daten große Lücken. Aber die Angaben, die überhaupt zu entnehmen sind, lassen aufhorchen. Denn unter den Autor*innen sind fünf Oberlehrer*innen, ein/e Autor*in mit Diplom und zwei promovierte Verfasser*innen vertreten. Des Weiteren geben, von Mehrfachschreiber*innen abgesehen (vgl. Anm. 237),²¹⁵ fünf Autor*innen an, als Fachberater*in tätig zu sein, und zudem ist ein Mitglied einer Fachkommission vorhanden. Blickt man zurück auf die Ergebnisse in Tabelle 30 (vgl. S. 261), wird evident, dass die quantitativ gering anmutenden Daten im prozentualen Verhältnis eine auffallend große Ähnlichkeit zu denjenigen besitzen, die im Gesamtkorpus der Deutsch-Lesungen erhoben werden konnten. Deshalb soll diese kleine Erhebung keineswegs überbewertet werden. Dennoch lässt sich zumindest die Besonderheit konstatieren, dass sich unter diesen 34 Lesungen sechs der ermittelten Autor*innen mit einer berufsbezogenen Funktion befinden (vgl. Tabelle 11, S. 232. Weiterhin können sieben der betreuten Einzelautor*innen erfasst werden (vgl. , S. 239), sodass als nächster Schritt ein Blick auf die personelle Betreuung sowie die bezirkliche Verteilung interessant erscheint:

Tabelle 59: Verteilung nach Bezirken (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
nicht erschließbar	1	2,9
Berlin	1	2,9
Dresden	4	11,8
Frankfurt/Oder	7	20,6
Halle	1	2,9
Karl-Marx-Stadt	5	14,7
Leipzig	3	8,8
Magdeburg	4	11,8
Neubrandenburg	3	8,8
Potsdam	1	2,9
Rostock	1	2,9
Schwerin	3	8,8
Gesamt	34	100,0

Tabelle 60: Berater*innen (Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
keine Angabe	27	77,1
Annelies Tiedtke (Fachberater)	1	2,9
Dr. M. Lazarescu (APW)	1	2,9
Dr. Otto Fuhlrott (Päd. Hochschule Magdeburg)	1	2,9
Dr. Waldemar Freitag (Päd. Hochschule Potsdam)	1	2,9
Dr. Wilfried Bütow (APW, Dozent)	2	5,9
OStR Waltraud Parlow (BKK/BUW)	1	2,9
Gesamt	34	100,0

Der Gesamtheit der Deutsch-PL entsprechend verweisen etwas über 20% der Lyrik-Lesungen auf eine wissenschaftliche/organisatorische Unterstützung. In ungeordneter Reihenfolge haben dabei die Bezirke Magdeburg, Leipzig, Karl-Marx-Stadt, Dresden und Frankfurt/Oder

²¹⁵ So schreibt Leo Nagel zwei Lesungen, die hintereinander (1971 und 1972) anerkannt werden und gibt bei der ersten an, Fachberater zu sein.

den größten Anteil anerkannter Lesungen. Die Verbindung zwischen diesen beiden Tabellen liefert die nächste Übersicht. Gegenübergestellt werden die Berater*innen mit der bezirklichen Provenienz und dem Erscheinungsjahr der betreuten Lesungen. In den Klammern werden die anderen Erscheinungsjahre genannt, in denen dieselben Personen als Betreuer*in agierten:

*Tabelle 61: Betreuer*in und Lyrik-Lesungen nach Bezirken und Erscheinungsjahr*

	Bezirk	Jahr
Annelies Tiedtke (Fachberaterin)	Magdeburg	1983
Dr. M. Lazarescu (APW)	Frankfurt/ Oder	1987 / (1987)
Dr. Otto Fuhlrott (Päd. Hochschule Magdeburg)	Magdeburg	1974
Dr. Waldemar Freitag (Päd. Hochschule Potsdam)	Potsdam	1981
Dr. Wilfried Bütow (APW, Dozent)	Frankfurt/Oder	1971, 1972 / (1977)
OStR Waltraud Parlow (BKK/BUW)	Neubrandenburg	1979, 1981, 1986

Wie aus der Tabelle hervorgeht, stehen die induktiv erhobenen Angaben in ebendieser Tendenz, dass die Betreuungsleistungen erst anlaufen mussten. Denn für die 1960er Jahre gibt es keinen Beleg; in den 1970er Jahren läuft die gemeinsame Arbeit an Pädagogischen Lesungen an und wird intensiviert. Obschon die Daten mit äußerster Vorsicht zu betrachten sind, stechen zwei Besonderheiten hervor:

1) Es markiert nur eine Lesung des Teilkorpus die Unterstützung durch eine Fachberaterin. Dennoch erscheinen die wenigen Zahlen in Verbindung mit dem Ergebnis über die berufsbezogenen Funktionen der Autor*innen (vgl. Tabelle 56, S. 343) dann doch außerordentlich, zieht man das relativ dichte Vorkommen dieser Personengruppe innerhalb dieses Teilkorpus in Betracht und vergleicht man es mit den vorherigen quantitativen Untersuchungen der Teilkorpora.

2) Sodann rufen die tabellarischen Ergebnisse in Erinnerung, dass oben die Frage personeller Bezüge gestellt wurde. Denn es stammen nicht nur die meisten Lesungen dieses Teilkorpus aus dem Bezirk Frankfurt/Oder, sondern auch drei der insgesamt sechs betreuten Arbeiten. Zweimal engagiert sich der (berühmte) Bütow als Betreuer. Neben diesem Literaturmethodiker üben noch andere Wissenschaftler*innen diese Tätigkeit aus, die sich anscheinend wie Bütow mit der Gattung Lyrik beschäftigen. So erarbeitet z.B. Otto Fuhlrott einen Beitrag zur Behandlung lyrischer Texte, der in Bütows (1975) Sammelband erschien, und verfasst die Kapitel *Zur unterrichtlichen Behandlung von Lyrik* und *Beispiele für die Arbeit an lyrischen Kunstwerken in den Klassen 5 bis 7 sowie 8 bis 10* in dem Literatur-Methodik von 1977/79 (vgl. Bütow 1979b, S. 182–223; das darauffolgende Kapitel zur Behandlung von Balladen verfassen Bütow und Werner Urban, S. 225-245). Waldemar Freitag (1986) widmet sich Ende der 1980er Jahre ebenfalls der Rezeption von Gedichten und spricht sich zusammen mit Bütow et al. (1986, speziell zur Lyrik-Rezeption und der Forderung nach einem produktiven

Umgang S. 422–435) für einen *produktiven* Umgang aus (vgl. Freitag/Höfner 2007). Zur Relativierung der Dateninterpretation muss freilich hinzugenommen werden, dass zwar ein gewisses Forschungsinteresse der Betreuer an der Gattung Lyrik greifbar ist, aber sie nicht als dominierender Grund für das Verfassen und/oder die Anerkennung der Lesungen zu sehen sind. Denn obwohl v.a. aus den Bezirken Frankfurt/Oder und Magdeburg Lesungen erfasst werden, sind Karl-Marx-Stadt, Leipzig und Dresden gleich auf oder liegen direkt dahinter. Daraus ergibt sich, dass auch hier nur Indizien auf Einzelinteressen zu fassen sind und eine Verallgemeinerung ohne größere Datenbasis nicht möglich ist.

Nichtsdestotrotz erscheinen beide Punkte so extraordinär, dass sie helfen sollen, das Teilkorpus ‚reiner‘ Lyrik-Lesungen zur inhaltlichen Untersuchung weiter einzugrenzen. Schließlich wäre eine Untersuchungsgrundlage von 34 Lesungen mit ca. 30 Seiten, d.h. ca. 1020 Seiten, ungeeignet. Zudem zeigten bereits die vorhergehenden Kapitel, dass die ausgewählten Pädagogischen Lesungen sich erstens im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität verorteten. Zweitens zeigten sich unterrichtliche Innovationen in den Lesungen zumeist dadurch, dass die Lehrpersonen insbesondere Spielräume im Rezeptionsprozess zuzulassen und die methodische Unterrichtsgestaltung zu verbessern suchten. Dass Lesungen zum Lyrikunterricht wiederum ein außergewöhnliches Spektrum methodischer Varianten aufweisen, konnte jüngst herausgearbeitet werden (vgl. Hübner 2019, S. 11–16). Demzufolge erscheint es weitaus interessanter, welche Ergebnisse gerade diese Art der Lesungen präsentieren, die sich ausschließlich auf lyrische Texte konzentrieren. Diese Einschränkung muss folglich einerseits keinen Verlust bedeuten, denn es ist nach bisherigem Kenntnisstand anzunehmen, dass die Ergebnisse zum Umgang mit literarischen Texten sich nicht übermäßig änderten, nur weil das Korpus größer wäre. Andererseits wäre diese Eingrenzung bei den Lesungen zu Seghers‘ Roman und zu Schillers Texten aufgrund der fehlenden Datenbasis nicht sinnvoll gewesen. Hier bietet sich allerdings die Chance, gerade solche Lesungen zu untersuchen, welche Fachberater*innen, die als *primi inter pares* gedeutet wurden (vgl. Fachberater 1987), schrieben und/oder von Ikonen auf dem Gebiet der unterrichtlichen Behandlung lyrischer Texte betreut worden sind. Mit dieser Festlegung eines bestimmten Kreises schreibender PL-Autor*innen geht also die Frage einher, ob und inwieweit sich die Lesungen vom bisherigen Bild unterscheiden. Plakativ formuliert, könnte man fragen: Wählen die Lesungen einen bestimmten Adressatenkreis? Gibt es eine bestimmte Forschungsvereinbarung? Reflektieren die Autor*innen Erfahrungen, die sich in ihrer regionalübergreifenden Tätigkeit, z.B. durch Hospitationen, sammelten? Werden Tendenzen erkennbar, dass Fachberater*innen und/oder betreute Autor*innen schneller aktuelle Neuerungen übernehmen und in der Praxis erproben? Oder weisen gerade Lesungen von Fachberater*innen, die sich eben auch in ideologische Hinsicht *verdient* gemacht haben, eine strikte auf das Ziel gerichtete Unterrichtsführung auf, die wenig Rezeptionsspielräume lassen? Als plakativ sind diese richtungsandeutenden Fragen zu bezeichnen, weil sie sich natürlich nur am Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität bewegen. Sie können aber helfen, zwischen den Pädagogischen Lesungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen.

Im nächsten Kapitel stehen also alle ‚reinen‘ Lyrik-Lesungen im Fokus, auf welche die Positionen in Tabelle 56 und Tabelle 57 (vgl. S. 343) zutreffen. Zwei Lesungen kommen in beiden

Datenzusammenstellungen vor. Somit erfolgt eine Reduzierung auf insgesamt 11 ‚reine‘ Lyrik-Lesungen.

Da der Sinn dieses Unterkapitels in der quantitativen Beschreibung des zu betrachtenden Korpus liegt, ist eine kurze Rekursion einzelner Analyseschritte nötig.

Zunächst verteilen sich diese 11 besonderen Lesungen auf folgende Erscheinungsjahre:

Tabelle 62: Erscheinungsjahr (ausgewählte Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
1971	1	9,1
1972	1	9,1
1974	1	9,1
1976	1	9,1
1981	2	18,2
1983	1	9,1
1985	2	18,2
1986	1	9,1
1987	1	9,1
Gesamt	11	100,0

Blickt man auf das diachrone Verhältnis der Lesungen, entfallen die beiden Lesungen aus den 1960er Jahren (vgl. Tabelle 54, S. 343) und es zeigt sich ein leichtes Übergewicht für die 1980er Jahre. Ebenso werden fast alle Lesungen des außerunterrichtlichen wie außerschulischen Bereichs ausgeblendet: Dies muss aber kein Manko darstellen, denn die Lesungen zu *Das siebte Kreuz* und Schillers Texten legen auch den Schwerpunkt der Betrachtungen auf die unterrichtliche Behandlung. Doch während in Kapitel 4.2.2.1 v.a. die Abiturstufe und in Kapitel 4.2.2.2 die 10. Klassenstufe vertreten ist, erstrecken sich hier, von Lücken abgesehen, die Ausführungen auf die Klassenstufen 5 bis 12. Dabei gilt das Interesse insbesondere den Klassenstufen 5, 7 und 9.

Tabelle 63: Einrichtungen (ausgewählte Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
POS/OS	3	27,3
POS/OS Mittelstufe	2	18,2
POS/OS Oberstufe	4	36,4
EOS	2	18,2
Gesamt	11	100,0

Tabelle 64: Klasse_1 (ausgewählte Lyrik-Lesungen)

	Häufigkeit	Prozent
keine Klasse	1	9,1
5. Klasse	2	18,2
7. Klasse	2	18,2
9. Klasse	3	27,3
12. Klasse	1	9,1
AG Rezitation	2	18,2
Gesamt	11	100,0

Der Umfang der einzelnen Lesungen reicht von einer Seitenzahl von (bis zu) 20 Seiten bis hin zu 45 Seiten und befindet sich folglich noch zur Hälfte im Rahmen der definitiven Vorgaben:

Tabelle 65: Seitenzahl der ausgewählten Lyrik-Lesungen (ohne Anhang)

	Häufigkeit	Prozent
≤ 20	1	9,1
≤ 30	1	9,1
≤ 35	3	27,3
≤ 40	4	27,3
≤ 45	2	18,2
Gesamt	11	100,0

Tabelle 66: Umgang des Anhangs der ausgewählten Lyrik-Lesungen

	Häufigkeit	Prozent
kein Anhang	6	54,5
≤ 5	2	18,2
≤ 10	2	18,2
≤ 15	1	9,1
Gesamt	11	100,0

Hier scheinen v.a. die Autor*innen, welche die Formalie der Seitenbegrenzung im Grunde einhalten (≤ 35 Seiten), diejenigen zu sein, welche eine/n betreuende/n Berater*in bzw. eine organisatorische Unterstützung erhalten (vgl. Tabelle 67, S. 349).²¹⁶ Denn lediglich Leo Nagel und Hanns Pannek überschreiten die vorgegebene Seitenzahl um ca. 10 Seiten.

Zuletzt sei noch einmal auf die Autor*innen eingegangen: Mit der Tabelle 67 wird versucht, verschiedene Analysepunkte zusammenzustellen. Die Übersicht vereint die Informationen über die Autor*innen hinsichtlich des Geschlechts (8w: 3m), der berufsbezogenen Funktion sowie der Zuhilfenahme von Betreuer*innen und über die aus den angegebenen Orten erschlossenen Kreise sowie Bezirke. Auf den ersten Blick sticht hervor, dass Fachberater*innen tendenziell seltener die Hilfe einer/s Betreuer*in in Anspruch nehmen. Sodann stammen, obwohl die Datenreduzierung unabhängig von der Bezirksverteilung erfolgte, von den elf ausgewählten Lesungen fünf aus dem Bezirk Frankfurt/Oder, insbesondere aus dem Kreis Seelow. Aufgrund der örtlichen Nähe²¹⁷ könnte durchaus vermutet werden, dass sich die Autor*innen Hiltraut Hanke, Susanne Seemann und Leo Nagel kannten oder sogar anregten eine Lesung zu schreiben. Jedoch vergehen zwischen ihnen mehrere bzw. viele Jahre, sodass die vagen Vermutungen tiefgründiger Personenforschungen bedürfen. Sicher ist, dass Nagel zwei der vier Lesungen verfasst hat, die beide Male Bütow betreute. Ähnlich sieht dies im Bezirk Magdeburg aus. Hier vergeht ein Zeitraum von sieben Jahren, bis auf Marlene Demels Lesung die der Fachberaterin Maria Faust folgt. Inwiefern dabei eher auf den

²¹⁶ Die Tabelle listet die einzelnen Autor*innen (DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz [1981]; DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971; DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985]; DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987]; DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983; DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974]; DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976; DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986; DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985; DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981]).

²¹⁷ Natürlich konnten und sollten die Impulse über die Kreise hinaus anregend wirken, doch lässt die Tabelle in dieser Hinsicht keine Vermutung zu. Dies kann erst eine inhaltliche Untersuchung herausarbeiten.

Erfahrungen der Lehrer*innen im Kreis basierende Verallgemeinerungen zu verbuchen sind, wie sie Nagel (1972) andeutet, muss die inhaltliche Analyse zeigen. Bei den Lesungen aus dem Bezirk Neubrandenburg ändert sich die Reihenfolge.

*Tabelle 67: Die ausgewählten Autor*innen und ihre Verteilung nach Landkreisen und Bezirken*

Berufsbezogene Funktion	Betreuung erhalten	Kreis	Häufigkeit	Prozent	Bezirk	Prozent ges.
OL Martina Scholz		Fürstengewalde	1	9,1	Frankfurt/Oder	45,4
Leo Nagel, Hiltraut Hanke	Leo Nagel, Susanne Seemann	Seelow	4	36,3		
	Marlene Demel	Halberstadt	1	9,1	Magdeburg	27,3
	Hanns Pannek	Gardelegen	1	9,1		
Maria Faust		Kalbe/Milde	1	9,1		
	Dr. Ursula Mahlow	Prenzlau	1	9,1	Neubrandenburg	18,2
Angela Hötzel		Röbel/Müritz	1	9,1		
	Uta Lienig	Oranienburg	1	9,1	Potsdam	9,1
		Gesamt	11	100,0		100,0

Hier schreibt zuerst Angela Hötzel als Fachberater*in eine Lesung und ein Jahr später wird Ursula Mahlows Lesung zentral anerkannt. Während Hötzel keine Betreuung erhält, ist es die promovierte Fachlehrerin, welcher die BUW-Mitarbeiterin Parlow beisteht. Hier kommt wieder einmal die Notwendigkeit weiterer Forschungen zum Vorschein. Denn wenn promovierte PL-Autor*innen eher als Fachberater*innen dazu neigten, sich Unterstützung zu suchen, spräche es stark dafür, dass bei Pädagogischen Lesungen der Aspekt der pädagogischen sowie didaktisch-methodische Reflexion im Vordergrund standen.

4.2.2.3.2 Inhaltliche Untersuchung des Teilkorpus III

Vorbemerkungen zu den Lehrplanvorgaben

Weil relativ viele lyrische Texte in den Lesungen genannt werden, muss die Analyse genauer Lehrplanvorgaben, ihrer Schwerpunkte und Entwicklungen ausbleiben. Dies hat auch zur Folge, dass die nachfolgenden Punkte weitaus stärker aspektorientiert gestaltet werden, anstatt wie im Vorfeld jede Lesung einzeln und detailliert zu betrachten.

Zielsetzungen der Lesungen und Lehrplanorientierung

Überblickt man die elf Lesungen, wird rasch erkennbar, dass alle Niederschriften einen Bezug zum aktuellen Lehrplan herstellen. Dabei zeigen sich im Groben zwei Tendenzen.

Einerseits dienen die Lehrplanvorgaben als Ausgangspunkt der Betrachtungen,²¹⁸ andererseits erfolgt ein Lehrplanhinweis nur nebenher (vgl. DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz [1981], S. 16) oder soll das Ausfüllen fehlender Vorgaben bzw. gar eine abweichende Erweiterung begründen (vgl. DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 3; DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 3–5). Wie bei den anderen Korpora geben die Autor*innen unterschiedliche Ziele an. Der Fachberater Leo Nagel widmet sich mit seinen beiden Lesungen (1971/1972) dem Gedichtvortrag. Die erste PL erfasst das Problem, dass die unterrichtliche Behandlung der Gattung bei den Schüler*innen in Verruf gekommen sei, weshalb er am Beispiel der Klassenstufe 9 „Standpunkte, Erfahrungen und Methoden anzubieten [bestrebt ist], die zu weiterem Meinungs- und Erfahrungsaustausch anregen“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, Vorbemerkungen (Kritik der SuS an der Lyrikbehandlung im Unterricht), S. 32 (Zitat)) sollen. Mit der zweiten Lesung zielt er darauf ab, die *Phase der Erstrezeption* in Klasse 7 theoretisch zu untersuchen und methodische Hinweise für deren praktische Umsetzung zur Diskussion zu stellen (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 22). Dabei nutzt Nagel offensichtlich seine Funktion als Fachberater, denn die Vorschläge seien Ergebnis eigener Erfahrungen und durchgeführter „Hospitationen und Schülerbefragungen“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 5). Eine Legitimierung versucht Nagel im Jahr zuvor noch zu erreichen, indem er dem Anschein nach nur recht oberflächlich auf den VIII. Parteitag rekurriert und dessen Forderung, ein Interesse an Kunst zu wecken, als Grundlage nutzt, um die Besonderheit der Gattung Lyrik für die Entwicklung des *Kunstgenusses* herauszustellen:

„Die Vorliebe vieler junger Menschen für die Lyrik liegt in erster Linie im spezifischen Charakter dieser literarischen Gattung begründet, deren ausgeprägte Subjektbestimmtheit beim Kunstgenießenden eine besonders starke Gefühlswirkung auslösen und durch Vermittlung sittlich-moralischer und kulturell-ästhetischer Werte schöpferische Impulse wecken kann.“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, Vorbemerkungen, Bl. 2)

Im Grunde deutet sich an, was Bütow später unter dem Fachprinzip schöpferischer Kunstaneignung postuliert. Jedoch stützt sich Nagel nicht auf dessen Autorität oder eine forschungsperspektivische Absprache.

Die dritte Lesung aus den 1970er Jahren verfasst Maria Faust. Sie nimmt auf den darauffolgenden Parteitag 1976 Bezug, v.a. auf dessen Forderung nach *Schöpfungertum* (vgl. DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 9) Vorrangig ist es ihr Anliegen, ihre Erfahrungen über den Aufbau einer AG Rezitation und über die Durchführung eines sog. Spezialistenlagers sowie Deutsch-Olympiaden darzulegen, wobei sie die Thematik damit begründet, dass zwar dem Literaturunterricht die Hauptrolle der „ideologischen und ästhetischen Erziehung“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 3) obliege, der außerschulische Bereich allerdings das Bild eines umfassenden Deutschunterrichts komplettiere.

²¹⁸ Vgl. DIPF/BBF, PL2167, Nagel (1971), S. 3-11, insb. S. 5 (Übersicht); DIPF/BBF, PL2662a, Nagel, Leo (1972): Grundlagen, Bedeutung und methodische Gestaltung der Phase der Erstrezeption von Gedichten im Literaturunterricht der 7. Klasse. Kreis Seelow. Pädagogische Lesung, S. 3, 8; DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel (1983), S. 4; DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke ([1985]), S. 3, 4-5, 10; DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel (1985), S. 2–7, 25, 31-32, 42; DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann ([1987]), S. 2.

In den 1980er Jahren rekurren die Autor*innen eher auf den VIII. Pädagogischen Kongress und/oder auf die Literaturkonferenz von 1979. So zitiert z.B. Susanne Seemann ([1987], S. 4) Hans Kochs Beitrag, weil sie offenbar mit der Behandlung sozialistischer Lyrik zu einer – im Titel der Lesung heißt es *moralischen Erziehung* – entsprechenden Persönlichkeitsbildung beizutragen versucht. Auf den ersten Seiten präzisiert sie ihr Vorhaben und hebt hervor, Erfahrungen im Umgang mit sozialistischer Lyrik darzulegen, die der Lehrplannerfüllung und der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung dienen sollen (vgl. DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 2–3). Insbesondere Letzteres stellt auch Ursula Mahlow (21.VII.1986, S. 1) in ihrer Lesung als Zielstellung voran, wobei sie diese mit der Forderung nach *geistiger Aktivität* und *Schöpfertum* verknüpft. Doch die Nutzung *persönlichkeitsbildender Potenzen* der Literatur, insbesondere durch die Rezitation lyrischer Texte, ist bereits Mitte der 1970er Jahre greifbar, wie die PL3383a ([1974], S. 5) und PL3983a (25.06.1976, S. 5–9) belegen. Hier indiziert sich ein Muster, denn beide Lesungen behandeln den außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich und können folglich nicht den Lehrplan als oberste Referenz wählen; stattdessen ziehen sie den Parteitag und die Direktorenkonferenz heran. Inwieweit die gesetzte Zielstellung umgesetzt wird oder doch Spielräume zugelassen werden, muss in der Rubrik zum Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität geprüft werden. Sinnvoll erscheint es, eine Prüfung vorzunehmen, weil Faust (25.06.1976, S. 13) selbst angibt, nicht nach dem offiziellen Rahmenplan zu operieren, weil die AG vorher aufgebaut worden sei und seitdem auch ohne diesen funktioniere. Zu konstatieren ist hier zunächst, dass die Orientierung an der Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten sowohl in Lesungen zum unterrichtlichen als auch zum außerunterrichtlichen Bereich zu finden ist. So bezieht sich Uta Lienig ebenfalls wie Seemann auf Kochs Referat von 1979 und betrachtet es als Aufgabe der Lehrperson, die Forderungen an einen erziehungswirksamen Literaturunterricht umzusetzen:

„Ob Literatur über den Literaturunterricht so wirken kann, ist nicht nur von der künstlerischen Qualität des Werkes abhängig, sondern auch vom pädagogischen Können des Lehrers, seiner wissenschaftlichen und weltanschaulichen Bildung, seiner persönlichen Beziehung zur Literatur und von der Kenntnis seiner besonderen Aufgabe im Prozeß der ästhetischen Erziehung der Schüler.“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], 4)

Diese Referenz erscheint allerdings als nachrangig, lässt sie doch Bütows Position zur schöpferischen Kunstaneignung folgen und unterstreicht als Ergebnisse ihrer unterrichtlichen Erprobung u.a. die Erzeugung von Lesemotivation, die *Subjektorientierung* bei der Textauswahl und der Erarbeitung unter der Maßgabe, sich den eigenen Positionen und Emotionen bewusst zu werden – dies scheint ihre Auslegung der geforderten Persönlichkeitsbildung durch Literatur zu sein (vgl. DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 31–32). Mit der gebotenen Ausrichtung an der kommunistischen Erziehung trug Lienig (1979) in ähnlicher Weise ihren Standpunkt bereits auf der Literaturkonferenz selbst vor. Dieser Beitrag stellt für Marlene Demel eine Anregung dar, ihre Praxiserfahrungen niederzuschreiben, die als „Handreichungen für die Unterrichtspraxis“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 4 (Zitat), 3 (zu Lienigs Rezeption)) gedacht seien. Unter der Maßgabe, lehrplangerecht methodische Varianten vorzustellen, versucht sie darzulegen, „wie die Schüler über das lyrische Kunstwerk zum

Denken, Wollen und Fühlen angeregt und schließlich zum Handeln angeleitet wurden“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 4)²¹⁹. Diese Formulierung erinnert an Fingers (1970, S. 146, 150-151) Handlungsbewusstsein. Daher gilt es, diesbezüglich genauer hinzusehen. Ohne einen Bezug zur Literaturkonferenz herzustellen, nimmt sich die Fachberaterin Hiltraut Hanke in ähnlicher Weise wie Lienig vor, die Schüler*innen zur selbständigen Gedichtrezeption zu führen. Dabei sieht sie die Rolle der Lehrperson darin, „ihnen den Schlüssel zum Gedicht in die Hand zu geben, ihnen auf dem Weg zu Erkenntnis zur Seite zu stehen, bis der Schüler in der Lage ist, sich selbst dieses Schlüssels bedienen zu können“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 2). Somit erhebt sie den Anspruch, unter stetiger Lehrplanorientierung die Schüler*innen zum Umgang mit lyrischen Texten zu motivieren, ihre Selbständigkeit zu (be-)fördern und ihr *Wissen und Können* anzuregen bzw. auszubauen (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 36). Inwiefern dabei eine *gelenkte* Rezeption in der Textauswahl oder im Abverlangen eines feststehenden Ergebnisses ihren Abschluss hat, muss nachfolgend untersucht werden.

Unterrichtsinhalt/ Unterrichtsgegenstand

Die kurze Anmerkung in der Rubrik über die Lehrplanziele bzw. -entwicklungen deuteten bereits an, dass eine genauere Betrachtung für das Teilkorpus zur Gattung Lyrik viel zu umfangreich wäre. Worauf diese Einschätzung fußt, zeigt ein kurzer Blick in die Inhaltsverzeichnisse der elf Lesungen. Von einer detaillierten Verschriftlichung wird abgesehen und stattdessen eine tabellarische Übersicht gewählt, um zumindest die Unterrichtsinhalte zu präsentieren:

Tabelle 68: Übersicht der Unterrichtsinhalte der ausgewählten Lyrik-Lesungen

Pädagogische Lesung	Unterrichtsinhalte	Bemerkungen
PL2167	-	Gedichtvortrag
PL2662a	-	Phase der Erstrezeption
PL3383a	-	AG Rezitation
PL3983	-	AG Rezitation, Spezialistenlager
PL81-128e	Heinrich Heine <i>Meeresstille</i>	Gedicht
PL81-315c	Steffen Mensching <i>Remember a girl</i> Eva Strittmatter <i>Blauer Tag</i>	sozialistische Gegenwartsliteratur
PL83-10-22d	Bertolt Brecht <i>Die Pappel vom Karlsplatz</i> Erich Weinert <i>Des reichen Mannes Frühlingstag</i> Johann W. Goethe <i>Gefunden</i> Max Zimmering <i>Beim ersten Schnee</i> Ludwig Uhland <i>Frühlingsglaube</i> Kuba <i>Hebespruch</i> Louis FURNBERG <i>GroßstadtKinder</i> Johannes R. Becher <i>Herbstweisen</i>	Gedichte

²¹⁹ Im Gegensatz dazu wird der Hinweis auf die Kenntnisnahme der Konferenz nur erwähnt (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, Quellenverzeichnis, Bl. 2).

	Eduard Mörike <i>Er ist's</i>	
PL85-05-11	J.W. v. Goethe <i>Der Zauberlehrling</i> Erich Weinert <i>Eine deutsche Mutter</i> Friedrich Schiller <i>Der Handschuh</i> Peter Hacks <i>Die Ballade vom schweren Leben des Ritters Kaus vom Rabensee</i>	Balladen
PL85-11-17c	Volkslied <i>Die Schwalben</i> Heinrich Heine <i>Der Wind zieht seine Hosen an</i> Ludwig Uhland <i>Frühlingsglaube</i> Bertolt Brecht <i>Die Pappel vom Karlsplatz</i> Gianni Rodari <i>Nach dem Regen</i>	Gedichte
PL86-11-30d	Pablo Neruda <i>Erklärung einige Dinge</i> <i>Holzfüller, wach auf!</i> <i>Die Nacht auf der Insel</i> <i>Der Träge</i> <i>Komm mit mir</i> <i>Testament I und Testament II</i> <i>Die Befreier (aus Der große Gesang)</i>	Gedichte eines Dichters, sozialistische Gegenwartslyrik
PL87-05-16c	E. Schanz <i>Weckeruf</i>	Sozialistische Gegenwartslyrik

Lesungen, die zwischen 1970 und 1980 entstanden, notieren im Inhaltsverzeichnis keine Gedichttitel. Die Gedichtbehandlung wird über die Titel und Gliederungspunkte der einzelnen Lesungen erschlossen (PL2176, PL2662a, PL3983). Eine Änderung vollzieht sich bei den nachfolgenden Lesungen. Hier ist zu beobachten, dass eine breite Mischung verschiedener Dichter vorzufinden ist. Vertreter des sog. klassischen Erbes, Goethe und Schiller, stehen vereinzelt im Mittelpunkt, wobei es hier offenbar nur ein Interesse an ihren Balladendichtungen gibt. Dieses Ergebnis ist vermutlich durch die Reduzierung des Korpus geschuldet. Vornehmlich handelt es sich bei den Unterrichtsinhalten um Naturgedichte und/oder Texte der (sozialistischen) Gegenwartslyrik, welche neben zwei Liebesgedichten, Nerudas *Die Nacht auf der Insel* und Menschings *Remember a girl*, v.a. der politischen Lyrik zuzuordnen sind. Dies erscheint ziemlich interessant und besonders wegen der Einschränkung auffällig, sind es doch gerade Lesungen von Fachberater*innen bzw. betreuten Autor*innen. Hier lässt sich untersuchen, inwieweit v.a. die Impulse zur Gedichtbehandlung dazu dienen, erzieherische Wirkungen zu verstärken oder eben aufzuzeigen, dass auch dabei Spielräume in der Rezeption zuzulassen seien. Allerdings muss zuvor noch einmal der Blick geschärft werden: In den 1980er Jahren schreiben drei Fachberater*innen, Martina Scholz, Hiltraut Hanke und Angela Hötzel, jeweils eine Lesung (PL81-128e, PL85-05-11 und PL85-11-17c). Wie die Tabelle zeigt, behandelt keine von ihnen ausschließlich sozialistische Lyrik. Dies unternehmen stattdessen die PL81-315c, PL86-11-30d und PL87-05-16c, Lesungen von Autor*innen, denen ein/e Betreuer*in zur Seite steht. Insgesamt kann eingeschätzt werden, dass es bei allen Gedichtbehandlungen Ziel ist, die *Haltung* des lyrischen Subjektes zu erkennen. Ohne alle methodischen Varianten hier anzusprechen, unterscheiden sich dabei die Unterrichtsgegenstände im Groben dadurch, entweder dieses Ziel durch die Erarbeitung der *Grundstimmung* im Gedicht und deren *Teilstimmungen* zu erreichen; oder es ist Aufgabe, den eigenen Zugang

zum Text zu finden, indem das lyrische Werk per Gedichtvortrag *ersprochen* (v.a. PL2167, PL85-11-17c) wird.

Das Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität

Die Durchsicht der ausgewählten Lesungen bewirkt, auch diese Rubrik anzupassen. Da das Auswahlkriterium nicht nur ein thematisches, gattungsspezifisches, sondern zugleich ein personelles ist, muss beides Berücksichtigung finden. Nachfolgend besteht daher die Schwierigkeit, die Besonderheiten der PL-Autor*innen mit den von ihnen gebotenen didaktisch-methodischen Vorschlägen zu verknüpfen. Im Textverlauf ist dies nur möglich, indem diese Passagen alternieren.

Es fällt zunächst für die meisten ausgewählten Lesungen des Teilkorpus auf, dass der Gattung Lyrik in unterschiedlicher Weise ein enormes Potential, die stets geforderte Subjektorientierung umzusetzen, zugesprochen wird. Nagel (1971, Vorbemerkungen, S. 1-3) kritisiert die Nachlässigkeit im Umgang mit Lyrik, dergestalt, dass Lyrikbehandlung durch die Schüler*innen als Bürde und Last empfunden werde, woran letztlich die unterrichtliche Gestaltung den größten Anteil habe. Dabei attestiert er in seiner zweiten Lesung jeder Großgattung eine jeweils besondere Art und Weise des Rezeptionsprozesses und erkennt den Wert bei der Lyrik gerade in ihrer ausgesprochen Mittelbarkeit, „weil menschliche Gefühle, Gedanken und Stimmungen am unmittelbarsten und zugleich stark verallgemeinert künstlerisch wiedergegeben“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 4) würden. Diese Einschätzung bleibt auch in der drauffolgenden Dekade präsent, wie z.B. Susanne Seemann formuliert:

„Die Lyrik gilt als die unmittelbarste Form des Ausdrucks menschlicher Stimmungen, Gefühle und Gedanken, zugleich als diejenige, in der sich der Dichter direkt äußert, und sie ist die Gattung, die am stärksten die Beziehungen zwischen Subjekt und Wirklichkeit ästhetisch verallgemeinert.“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 2)

Aus diesem Grunde bestehe gerade mit der Behandlung sozialistischer Lyrik eine Chance, zur „Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 3) beizutragen. Diesen Vorteil betont auch Ursula Mahlow, wenn sie die *Repräsentativität* der durch das lyrische Subjekt vermittelten „Erfahrungen“ hervorhebt, „die unter konkreten gesellschaftlichen Zwängen bzw. Bedingungen gemacht wurden und die gesellschaftliche Bedeutsamkeit erlangen“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 7). Insofern nimmt sie v.a. politisch-ideologische Inhalte und Wertungen als Ausgangspunkt, die *Klassensituation* einer Gesellschaft zu hinterfragen. Weniger stark ausgeprägt und eher ähnlich wie Seemann scheint Hanke die Vorstellung von Distanzreduzierung zwischen Autor*in und Leser*in bzw. von *Unmittelbarkeit* des Dichterwortes zu teilen, wenn sie die Wirkung lyrischer Texte v.a. damit begründet, dass der/die Dichter*in eigene Höhen und Tiefen, Lebenserfahrungen und Einstellungen transportiere, weshalb sie einschätzt, dass diese Gattung imstande sei,

„[...] tiefste Emotionen zu erwecken, besonders beim jungen Rezipienten zu eigenem Fühlen und Denken anzuregen, ihn auf Haltungen zu befragen und ihn zu ermutigen, sich mit dem eigenen Ich und seinen Beziehungen zur Umwelt auseinanderzusetzen.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 1)

Hier sticht v.a. die Vorstellung hervor, einerseits mithilfe des Textes die Schüler*innen in besonderer Weise emotional zu erreichen und einen Zugang zu ihren eigenen Ansichten zu bahnen, andererseits den SuS eine textuelle Grundlage zu bieten, anhand derer sie sich mit ebendiesen – gesellschaftlichen, familiären, u.Ä. – Fragen (*Umwelt*) individuell *auseinandersetzen* sollen. So betont Scholz auch schon Anfang der 1980er Jahre den „intimen und stark emotionalen Charakter der Lyrik“ (DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz [1981], S. 5), aus welchem Grund diese Gattung besondere Anknüpfungspunkte für jüngere Leser*innen biete. Vermutlich bezieht sich kurze Zeit später Demel auf denselben Aspekt, da sie von Möglichkeiten „vielfältiger und individueller“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 6) Gedichtinterpretation spricht. Während diese PL-Autor*innen offenbar eine eher direkte einflussnehmende Nachwirkung annimmt, formuliert Lienig Anfang der 1980er Jahre eine recht progressive Position, indem sie das Dichterwort insbesondere als *Angebot* akzentuiert:

„Indem Dichter ihre Haltungen und Vorstellungen, Einsichten, Empfindungen und Wertmaßstäbe dazu sichtbar werden lassen, machen sie dem Leser, auch dem jugendlichen, im und mit dem Kunstwerk ein Angebot. Nämlich das Angebot, zu den genannten Gegenständen Beziehungen aufzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, die Haltungen des Dichters zu überprüfen an den aus den eigenen Erfahrungen gewonnenen Haltungen und sie evtl. [sic] für sich nutzbar zu machen.“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 1)

Ebenso geht es Lienig um eine *Auseinandersetzung* mit Literatur, nur versteht sie, speziell auf Gegenwartsliteratur bezogen, darin die transportierten (Welt-)Ansichten als anregenden Ausgangspunkt zur „Identifikation bzw. Distanzierung“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 2). Ohne Lienigs konzessiv-abtönende Partikel im letzten Satz überzubetonen, erscheint sie insofern von Wichtigkeit, weil die PL-Autorin somit einen Spielraum eröffnet, ob die jüngeren Leser*innen, die SuS, die aufgeworfenen *Wertmaßstäbe* annahmen oder nicht. Folglich relativiert sie das Potential der dem Lernstoff zugewiesenen inhärenten persönlichkeitsbildenden Potenzen und spricht v.a. dem individuellen Lese- und Aneignungsprozess eine immense Bedeutung zu. In diesem Kontext ist auch auf Hiltraut Hanke zu verweisen, denn es zeigt sich, dass Lienigs Position kein Einzelfall innerhalb des Teilkorpus ist:

„Die Frage nach dem lyrischen Subjekt ist gleichzeitig die Frage nach den verschiedenen Möglichkeiten, mit denen der Autor die Welt sieht. Diese gründen sich auf seine Erfahrungen und Wertvorstellungen, die er uns durch den lyrischen Sprecher mitteilt./ Das bietet dem Leser/Hörer die Möglichkeit, seine eigenen Sichten und Haltungen zu denen des lyrischen Subjektes und des Autors in Beziehung zu setzen.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 8)

Zwei Schlüsse lassen diese kurzen Einblicke zu: erstens, dass das von Bütow präferierte *schöpferische Kunstprinzip* und – zumindest bei Lienig und Hanke deutlich erkennbar – ebenso Impulse der Rezeptionsforschung in der Praxis fruchten konnten, wobei sich die von Jonas‘ (2004, 2011, 2015) angesprochenen Strömungen im Umgang mit Literatur auch im Format der Pädagogischen Lesungen zu spiegeln scheinen; und zweitens, dass im Vergleich zu Kapitel 4.2.2.1 und 4.2.2.2 die Gattung Lyrik anscheinend eine Art Sonderstellung innehatte, der zufolge ein besonderer didaktisch-methodischer Umgang vonnöten schien. Inwieweit sich diese Hypothesen falsifizieren lassen, ist nachfolgend zu prüfen. Mit Blick auf Tabelle 68 (vgl. S. 352) bietet es sich an, als nächsten Schritt zur Korpusanalyse diejenigen

ausgewählten Lyrik-Lesungen zu betrachten, deren Inhaltsverzeichnisse keine lyrischen Texte anführen. Dies deckt sich, offenbar selektionsbedingt, mit der chronologischen Entstehungsreihenfolge. Dem ersten Tabellenbereich nach werden bis 1980 insgesamt vier Lesungen überliefert, von denen zwei auf der Unterrichtsebene ansetzen und zwei sich u.a. dem außerunterrichtlichen Bereich der Arbeitsgemeinschaft widmen.

Die ersten beiden Lesungen entstehen Anfang der 1970er Jahre. Wie individuell sich der formale Aufbau Pädagogischer Lesungen gestalten kann, lässt sich an diesen beiden Exemplaren illustrieren. Beide verfasst der Fachberater Leo Nagel. Während die Lesung von 1971 die berufsbezogene Funktion auf dem Deckblatt nennt, bleibt es bei der zweiten im Folgejahr an dieser Stelle leer. Dass Nagel seine Funktion weiterhin innehat, offenbart die in der Fachzeitschrift *Deutschunterricht* abgedruckte, auf zwei Einzelbeiträge verteilte Fassung der PL2662 (vgl. Nagel 1973a, 1973b). Des Weiteren weicht der Aufbau der Lesungen vom häufig(er) vorzufindenden Schema ab, die Beratung auf dem Deckblatt oder zumindest auf den ersten Seiten zu vermerken. Denn Nagel nennt jeweils erst auf der letzten ungezählten Seite nach dem Literaturverzeichnis den *wissenschaftlichen Betreuer* Bütow. Dies steht vermutlich im Zusammenhang mit der Danksagung, welche Nagel sowohl an die Lehrer*innen des Kreises Seelow (PL2167) bzw. verschiedener Kreise (PL2662a), den Gutachter (Fachberater Manfred Gramzow, PL2167), das PKK Seelow (PL2662a) und Bütow (PL2167, PL2662) richtet. In dieser Hinsicht scheint Nagel eine (eigene) innere Systematik vorzunehmen. Zur Abweichung von der ‚Norm‘ ist ebenso der jeweils auf der letzten Seite des Literaturverzeichnisses notierte *Radaktionschluss* (15. April 1971/ 31.05.1972) zu zählen. Uninteressant ist der Hinweis keineswegs. Denn er gibt Rückschluss darüber, dass Nagel nicht nur ein Mehrfachschreiber (vgl. S. 237) ist, sondern es möglich war, eine Lesung innerhalb eines Jahres zu schreiben, und das trotz der Tätigkeit als Fachberater. Freilich dankt er nicht grundlos den Deutschlehrer*innen. Schließlich sandten sie ihm laut der Angabe ihre Erfahrungen zu. Wie weit sie reichen und in der Lesung den Grundstock für die Verallgemeinerungen bilden, kann nicht erschlossen werden. Hierzu scheint das Format der Lesung also formal nicht zu verpflichten. Dass Nagel diese Möglichkeit der Erfahrungsaufnahme nutzen kann, liegt sehr wahrscheinlich und v.a. bei PL2167 auch an seinem beruflichen Status. Bei der zweiten Lesung benennt er mit Bernau und Eberswalde zwei Kreise, die über seinem regionalen Arbeitsgebiet hinausgehen.²²⁰ Hier sind personelle Strukturen und Verbindungen, z.B. zwischen mehreren Fachberater*innen, anzunehmen, die sich aus dem Material heraus aber nicht ergründen lassen. Fernab spekulativer Überlegungen ist stattdessen greifbar, welchen Wert der PL2167 von 1971 beigemessen wurde. Sie wird nämlich in Bütows Sammelband *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht* (1974/75) fast wörtlich abgedruckt und füllt dabei als einziger Aufsatz den Teil zur Gattung Lyrik.²²¹ Geringfügige Änderungen sind in dreierlei Hinsicht erkennbar: 1) Es wird die wiederholende Systematisierung sowie die

²²⁰ Hier wird weiter angenommen, dass es pro Kreis nur eine/n Fachberater*in pro Fach gab. Denkbare Vakanzen, die eine kommissarische, kreisübergreifende Arbeit nötig machten, sind nicht anzunehmen. Denn zum einen hätte es einen enormen Arbeitsaufwand bedeutet, zum anderen existierte das Gremium der Fachkommission.

²²¹ Die Reichweite dieser Publikation deutet sich insofern an, dass z.B. die PL3623a und PL87-11-17c diesen Artikel, nicht die PL2167 selbst, anführen.

Ergebniszusammenfassung am Ende der Lesung ausgelassen und im Aufsatz durch die letzten beiden Absätze ergänzt (vgl. DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 28–32). Zudem wird 2) das Literaturverzeichnis angepasst. So entfällt z.B. der Verweis auf zwei in Hamburg publizierte Schriften, und zwar Erika Essens *Methodik des Deutschunterrichts* sowie Otto von Essens *Sprecherzieherische Ausdrucksgestaltung*. 3) Zuletzt enthält nur die PL2167 (1971, Anlagen, I-III) die Danksagung am Ende und drei Anlagen, von denen eine *Schülermeinungen (Ausschnitte aus den Ergebnissen der Schülerbefragung)* sammelt und die beiden anderen zwei Übersichten darstellen, mit denen Nagel einen *Schlüssel zur Bewertung eines Gedichtvortrages* und *Kriterien für die Bewertung der Rezitation* anbietet. Gerade das Fehlen der letzten beiden Anlagen erscheint verwunderlich. Schließlich dienen sie der Hilfe, die in der Lesung bzw. im Artikel angesprochene Bewertung des Gedichtvortrags in der Praxis umzusetzen. Dieser Bewertungsbogen enthält einen Notenindex, der sich insgesamt um die Qualität des Gedichtvortrags dreht, aber wenigstens an einer Stelle die erzieherisch-ideologische Komponente ansatzweise durchblicken lässt. So soll die Note 1 gegeben werden, wenn u.a. eine „einwandfreie Haltung“ geboten worden sei, die folgende drei Punkte aufweise: „1. Innere Haltung (Engagement, Parteilichkeit)/ 2. Äußere Haltung (Auftreten, Gestik, Mimik)/ 3. Hörerbezug“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, Anlage, II). *Parteilichkeit* gehört zu den drei Merkmalen qualitativen Unterrichts, ein Umstand, den Nagel (1971, S. 7) auch gebührend reflektiert. Dabei versucht der Fachberater u.a., durch rezitatorische Übungen und Performanz zur Persönlichkeitsbildung beizutragen:

„Mit der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf dem Gebiet des Rezitierens ist der Wert des freien Gedichtvortrags noch nicht erschöpft; er liegt vor alle(m) in der Herausbildung bzw. Aktivierung der Fähigkeiten des freien Sprechens, des beherrschten, selbstbewußten Auftretens, des sprachlich disziplinieren Äußerns von Gefühlen und Gedanken.“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 6)

Die in der Gattung Lyrik transportierte Subjektivität sollen die Schüler*innen durch ihren eigenen Vortrag ausdrücken und so selbst zum *sprechenden Medium* werden, das die sog. Grundstimmung und deren Teilstimmungen (vgl. DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 26) den Hörenden erlebbar macht. Rezitation bzw. das Gedichtsprechen wird dadurch als schöpferischer Prozess aufgefasst. Um den Schüler*innen dies zu vermitteln, schlägt Nagel (1971, S. 8–9) vor, dass die Lehrperson ein Gedicht nach den drei vorgestellten *Vortragsarten*, dem *wertungsfreien Zitieren*, der *Deklamation* mit ihrer Vermischung von lyrischer Sprecherinstanz und Sprecherrolle und dem entgegengesetzten *Rezitieren* bzw. Gedichtsprechen, vorstellt. Dies dient aber nur der Veranschaulichung, welchen Unterschied die Sprechweise hat, und der Motivation, sich den Gedichtvortrag zu erarbeiten. Exemplarisch stellt er dazu anhand der Gedichte *Die Pappel vom Karlsplatz* und *Meeresstille* die Erarbeitung der Vortragsweise vor und bietet gleichzeitig den rezipierenden Lehrer*innen eine Möglichkeit zur praktischen Umsetzung des Gedichtsprechens, wobei weniger die beispielhafte Anwendung als vielmehr die verallgemeinerbaren Hilfestellungen bedeutend zu sein scheinen (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 14–17, 15 (erste Abbildung), 17 (zweite Abbildung)):

Abbildung 24: Grafische Symbole zur optischen Verdeutlichung der Sinnschritte nach Nagel (1971)

```

# Stoppausen
die Pause "Denken" - nicht atmen

/ Silbenschrittmarken
Hörbare Sprechpausen, die nicht Lauter als dem Verschluss-
ende sind, einen Silbenschritt markieren - es darf ge-
lesen werden

// Autocorrekturen
Jüngere Sprechpausen, nach dem meist eine andere Wei-
stimmung einleitet

v Seitenbindung
  
```

Abbildung 25: Symbole zur Rezitationshilfe nach Nagel (1971)

```

^ Stimme leicht heben
v Stimme senken
< Zunehmender Stimmtön
> Abnehmender Stimmtön
~ Sprechtempo beschleunigen
— Hervorhebung
  
```

Diese Symbole sollen als *Hilfsmittel* dienen, um einerseits Schüler*innen differenzierende Hilfestellungen zu bieten und andererseits dem strengen, wenig gefühlsbetonten Auswendiglernen entgegenzutreten. Somit legt Nagel v.a. den Wert darauf, dass die SuS Hemmungen vor dem Sprechen abbauen und ihre Entdeckungen, Emotionen beim Vortrag präsentieren. Da er die Lehrplanvorgabe des freien Vortrages und die Praxis vor Augen hat, fügt er zudem noch einen Vorschlag mit dezidiert empfehlendem Charakter hinzu (vgl. Kap. 1.2), mit dessen Hilfe das Auswendiglernen effektiv gestaltet werden könne.²²² Im letzten Teil schreibt Nagel über den *Gedichtvortrag vor der Klasse*. Dieser gliedert sich a) in eine kurze Kritik über vorherrschende Fehler in der Praxis, b) den funktionellen Einsatz des Gedichtsprechens innerhalb der Unterrichtsstruktur und c) Hinweise zur Bewertung (vgl. DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 22–29). Unter a) zählt er drei Punkte auf, nämlich den verdrießlichen eintönigen Stundenablauf, bei dem alle SuS hintereinander ihren Vortrag ableisten würden; weiterhin kritisiert er die Nicht-Einhaltung der Lehrplanvorgaben bei der Bewertung und zuletzt den fehlenden Einbezug der Schüler*innen in die Bewertung. Hier sollen die Ausführungen, die hier als b) und c) benannt werden, ansetzen, wobei es ihm nicht darum geht, die gängigen Muster über Bord zu werfen. Vielmehr präferiert er den Einsatz der Vorträge je nach didaktisch-methodischer Funktion. Hierbei folgt er der Unterrichtshilfe und benennt die folgenden:

- „Anknüpfen an Bekanntes (zugleich emotionale Einstimmung),
- Wiederbegegnung mit dem Dichter (zugleich emotionale Erinnerung),
- Vorbereitung eines Vergleichs,
- Würdigung einer Dichterpersönlichkeit u.a.m.“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 25)

²²² Es ist hier nicht der Platz, eine ganze A4-Seite abzubilden. Aber durch nominale Wendungen und Paraphrase lassen sich die *Arbeitsschritte* folgendermaßen wiedergeben: 1. Lesen des Gedichtes; Erinnern an das im Unterricht Erarbeitete, 2. lautes Lesen und Gliedern in Sinnschritten, 3. Lesen entsprechend der Erarbeitung, 4. Überprüfung der Grundstimmung und Teilstimmungen beim vierten Vortrag – Pausierenlassen – 5. Üben des Vortrages mit Notizen, Wiederholung schwieriger Stellen, 6. Gedicht im Stehen sprechen, Überprüfung von Haltung, Mimik, Gestik, 7. Vortrag wie vor Publikum (DIPF/BBF, PL2167, Nagel (1971), S. 21).

Die methodischen Varianten werden in der Lesung nicht durchexerziert, sondern lediglich konstatiert. Als Einsatzmöglichkeiten hat Nagel offenbar v.a. den wiederholenden, reaktivierenden Unterrichtseinstieg sowie die Vertiefung im Blick, diskutiert dies allerdings nicht. Unter c) empfiehlt Nagel an letzter Stelle, die Bewertung sowohl durch die Lehrperson vorzunehmen als auch den „G e s a m t e i n d r u c k“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 27) durch die SuS beurteilen zu lassen. Dazu schlägt der Seelower Lehrer vor, den SuS die folgenden Kriterienbereiche an die Hand zu geben:

„Erkläre dem Sprecher, wie sein Gedichtvortrag auf Dich gewirkt hat!

Gib dem Sprecher Hinweise zu seiner Haltung (seiner Aussprache, seinem Auftreten, seiner Gestik und Mimik)!

Erkläre dem Sprecher, worauf er künftig beim Rezitieren noch besser achten muß!“ (DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, S. 28)

Diese Hinweise gleichen im Grunde dem beigegeführten Bewertungsbogen (vgl. DIPF/BBF, PL2167, Nagel 1971, Anlage II). Sie fordern die SuS auf, die subjektiv empfundene Wirkung des Gedichtvortrages zu reflektieren und zu analysieren, um ein gezieltes, begründetes Feedback zu geben. Zugleich erfordert dies aktives Zuhören und eigenes Textverständnis, sonst könnte kaum die gebotene Vortragsweise anhand der erarbeiteten Grund-/Teilstimmung des Gedichtes auf ihre Passgenauigkeit überprüft werden. Aber auch diese Punkte sind bei Nagel nicht zu lesen, sondern anscheinend mitzuverstehen. Er fügt lediglich direkt unter den drei Aufforderungssätzen den Vorschlag hinzu, auch der/dem Vortragenden die Möglichkeit zur Begründung der gewählten Vortragsweise einzuräumen. Obwohl sie selbst eher deliberativ daherkommt, steckt dahinter doch vermutlich die Überlegung, die Intention und die Wirkung der Vortragsweise zu reflektieren und ggf. im Plenum genau zu erarbeiten, an welcher Stelle der Überarbeitungsprozess ansetzen sollte. Insgesamt präsentiert diese Lesung nicht, wie z.B. andere PL der vorhergehenden Teilkorpora, die Planung einer Stoffeinheit bzw. Unterrichtsstunde, sondern widmet sich dem Unterrichtsgegenstand des Gedichtsprechens und erarbeitet anscheinend auf der Grundlage der – wie auch immer diese aussahen – von den Lehrer*innen eingesandten Erfahrungen Empfehlungen für die unterrichtliche Umsetzung. Etwas anders sieht es bei Nagels zweiter Lesung von 1972 aus. Da er die *Phase der Erstrezeption* von Gedichten behandelt, enthält seine Lesung einen theoretischen Teil zur Abbildfunktion von Literatur und zum Rezeptionsprozess im Allgemeinen (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 6–8). Sein Ergebnis, welche „Funktionen“ die Erstrezeption habe, fasst er wie folgt zusammen:

„(1) Ermöglichung des ‚Einstiegs‘ in das Gedicht in Einheit von Neuvermittlung, Reminiscenz und Antizipation ideell-ästhetischer Werte,

(2) Anbahnung des bildhaften Fühlens und Denkens als Voraussetzung für das Erfassen und Werten des ideell-ästhetischen Gehalts des Gedichts,

(3) Weckung der Aufnahmebereitschaft, des Wollens der Schüler, tiefer in das Gedicht einzudringen, durch eine motivierte didaktische Zielorientierung.“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 18)

Die Erstrezeption sieht Nagel (1972, S. 13) als zentral an, um überhaupt die *vertiefende Rezeption* gelingen zu lassen. Daher kritisiert er scharf das methodische Vorgehen, immer wieder ein und denselben Lernweg zu gestalten, d.h., das

„einförmige Behandlungsmuster Lyrikbehandlung anzulegen (Biographisches / Einstimmung / Gedichtvortrag / Was der Dichter uns sagen will) oder nach einer feststehenden Reihenfolge Formkategorien durchzugehen (Handlungs- oder Gedankenschritte / künstlerische Mittel / Aussage).“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 9)

Um seine Position zu unterstreichen, dass aus Sicht der Schüler*innen eine stringente Abfolge, welche emotionales Einfühlen und Fantasiebildung außer Acht lasse, schlecht abschneide, argumentiert Nagel empirisch, indem er das Ergebnis einer Schülerbefragung mit 146 Teilnehmerinnen präsentiert.²²³ Von diesem ersten Teil der Lesung unterscheidet sich der zweite, weil er dann eigene Unterrichtserfahrungen darlegt. Hier ändert sich im Vergleich zur PL2167 kaum der Darstellungsmodus, allerdings wechseln sich Empfehlung und Reflexion der Erprobung ab. Im Unterricht seien – und hier lässt sich die Tabelle 68 (vgl. S. 352) ergänzen – folgende lyrische Texte behandelt worden (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 22-37, allerdings 36-37 (zusammenfassender Überblick)):

Tabelle 69: Leo Nagels methodische Vorschläge zur Erstrezeption lyrischer Texte (PL2662)

Lyrischer Text	Methodischer Vorschlag o.Ä. zur Erstrezeption
Brechts <i>Friedenslied</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variante: analog zur Unterrichtshilfe „ein aktuelles Beispiel des Friedenskampfes als Ausgangspunkt“; 2. Variante: „Experiment“, Vorgabe von ungeordneten Bildern und ihre Zuordnung zu den Strophen
Hebbels <i>Herbstlied</i>	<ul style="list-style-type: none"> - „Gedichtvortrag durch den Lehrer - Stilles Lesen des Gedichtes durch die Schüler - Aufgabenstellung: Hebel nennt sein Gedicht ‚Herbst- b i l d‘. Schildert, was für ein Bild beim Lesen des Gedichts vor Euch entsteht! - Was ist das Besondere an diesem Herbstbild) (=Überleitung zur zweiten Phase der Rezeption)“
Storms <i>Die Stadt</i>	Analog zur Unterrichtshilfe: abstrahierendes Gespräch und die Dichterbiographie als Ausgangspunkt
Goethes <i>Zauberlehrling</i>	Lehrer-Gedichtvortrag
Schillers <i>Der Handschuh</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Übergeordnetes Ziel des selbständigen Erarbeitens - Hinweis: Balladendichtung wie <i>Zauberlehrling</i> - Zielstellung: Vorbereitung des Gedichtvortrags Aufgabenstellungen: <ol style="list-style-type: none"> 1. „Lies die Ballade! 2. Lies sie noch einmal, und überlege Dir den Handlungsverlauf!

²²³ Sie ist anscheinend deshalb möglich, weil er Lehrer*innen aus verschiedenen Kreisen akquirieren kann (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 10–11).

	<p>3. Entscheide, ob man diese Ballade so vortragen kann wie den ‚Zauberlehrling‘! Wenn nicht, warum muß man sie anders vortragen?</p> <p>4. Bereite den ausdrucksvollen Vortrag vor! Benutze dabei die Rezitationshilfen!“</p>
Weinerts <i>Eine deutsche Mutter</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Zielorientierung: Betonung auf Balladendichtung und sozialistischem Dichter - Lehrer-Gedichtvortrag: „[...] in einer Diktion vorgetragen, die die Schüler Solidarität und Mitgefühl (Mutter und Sohn), Haß (Faschisten) und Stolz (Schlußstrophe) empfinden ließ“
<i>Deutschland, meine Trauer in Verbindung mit Brechts Brief an Junge Pioniere</i>	<p>„Zielorientierung: [...] Bertolt Brecht (welche Gedichte kennt Ihr von ihm? --) hat in einem Brief an Junge Pioniere die Frage beantwortet, was an einem Gedicht schön ist, und wie man es lesen muß, damit man Vergnügen daran haben kann. Wenn wir dann die Antwort Brechts lesen, werdet Ihr Euch freuen, daß Ihr vieles so gemacht habt, wie der große Dichter Bertolt Brecht es uns rät./ Als Beispiel für seine Ratschläge benutzt Brecht ein Gedicht, das von Johannes R. Becher verfaßt wurde. Wir müssen es erst kennen, wenn wir verstehen wollen, was Brecht in seinem Brief schreibt. [...Schüler*innenantworten...]</p> <p><u>Gedichtvortrag</u> Der Lehrer trägt ‚Deutschland, meine Trauer‘ vor oder setzt die SCHOLA-Platte ein. <u>Selbständige Schülerarbeit</u> Lest das Gedicht und danach den Brief still! Danach werde ich Euch fragen, welche Ratschläge Brecht für das Lesen von Gedichten gibt. <u>Unterrichtsgespräch</u> Auswertung der selbständigen Schülerarbeit, Zusammenfassung der Ergebnisse im Tafelbild: <u>Wie man ein Gedicht liest</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mehrmals und genau, sich dabei die poetischen Bilder vorstellen und versuchen, denn [sic] Sinn zu erfassen - Nicht gleich aufgeben, wenn man einen Gedanken nicht sofort begreift - Herausfinden, was schön am Gedicht ist (<u>wie</u> spricht der Dichter?)“
Bechers <i>Der Staat</i>	Empfehlung, „unmittelbar an die Ratschläge Brechts anzuknüpfen“ und der Unterrichtshilfe zu folgen
Fürnbergs <i>Am frühen Morgen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich mit Mörikes <i>Er ist's</i> und Uhlands <i>Frühlingsglaube</i> - „Frage: ‚Worin stimmen die drei Gedichte überein, worin unterscheiden sie sich?‘“ - Gedichtvortrag
Fürnbergs <i>Am frühen Morgen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg über die Antworten zu Brechts Brief - Auftrag zum „selbständige[n] Interpretieren“: „L. Fürnberg: <u>Am frühen Morgen</u>“ - Lies das Gedicht nach Brechts Ratschlägen! - Wie unterscheidet sich die zweite von der ersten Strophe, und worin besteht ihr Zusammenhang? - Bereite das Gedicht für den Vortrag vor!“
Weerths <i>Der alte Wirt in Lancashire</i> zusammen mit Brechts	<p>1. Stunde der Stoffeinheit analog zur Unterrichtshilfe</p> <p>2. Stunde: Vergleich</p> <p>Vorgegeben wurden folgende Verse (Tafelbild):</p> <p>„Und Jack und Tom und Bill und Ben – (England 1844) sie riefen allesamt: ‚Goddam!‘“</p> <p>„Endliches Sichaufrichten der so lange Niedergebeugten!“ (Rußland 1917)</p>

Der große
Oktober

„Aufgabe: Suche den gemeinsamen Grundgedanken dieser Verszeilen!
- Bekanntgabe des Titels des zweiten Gedichts: *Der große Oktober* mit Lehrer-Gedichtvortrag oder SCHOLA-Platte

Leitfrage:

Inwiefern kann man Brechts Gedicht als Weiterführung des Gedichts von Georg Weerth bezeichnen?“

Die geringe Seitenzahl und die Anzahl der Texte verraten recht schnell, dass die methodischen Ausführungen sich bei jedem Gedicht ziemlich kurzhalten, weil sie sich eben nur auf die Erstrezeption beziehen. Wie der Auflistung zu entnehmen ist, werden Lehrplantexte in ihrer vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1971, S. 36); und die Forderung, diesen zu erfüllen, durchzieht die gesamte Lesung (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 3-5, 8, 11-12, 16, 22, 37, 40). Dabei scheint Leo Nagel sowohl ideologische als auch besonders fachliche Ziele im Blick zu haben, schließlich versucht er, die implementierte Steigerung des Wissens und Könnens im Rezeptionsprozess zu erreichen. So verwundert es kaum, dass Nagel bezüglich der Beachtung des „im Lehrplan vorgegebenen Rezeptionsniveaus“ am Ende seiner Niederschrift die Frage an seine Kolleg*innen adressiert: „Welchen anteiligen Beitrag leistet das Einzelgedicht zur Erreichung der im Lehrplan fixierten Erziehungs- und Bildungsziele?“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 40) Sie erinnert stark an die Planung der Stoffeinheiten und der Ziel-Inhalt-Methode-Relation. Um die mit seinem Abschlussworten an die Lehrperson gerichtete Aufgabe einer „ideenreichen Planung“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 40) selbst nachzukommen, stellt er seine methodischen Vorschläge zur Umsetzung der Erstrezeption vor. Ihr Spektrum reicht vom üblichen historisch-biographischen Einstieg oder dem Gedichtvortrag durch die Lehrperson bzw. Abspielen der Schallplatte über den Gedichtvergleich bis hin zu innovativeren Varianten. Hierzu zählen die Übersetzung sprachlicher Bilder in bildliche Vorstellungskraft oder, als „Experiment“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 24), die Vorgabe von Bildern, welche den Strophen zugeordnet werden sollen. Des Weiteren variiert er den Strophen- und Versvergleich. Einmal sollen Strophen eines Gedichtes gezielt verglichen werden, ein anderes Mal gibt er zwei Verse aus zwei Gedichten sowie jeweils eine Orts- und Jahresangabe vor. Diese Aufgabe diene der *Antizipation* (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 18) und funktioniert wahrscheinlich nur, weil Nagel anscheinend das erste Gedicht in der ersten Stunde behandelte. Somit kann er den SuS einen Vers eines unbekanntes Textes vorgeben und mit ihnen den „gemeinsamen Grundgedanken“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 34) der Gedichte erarbeiten. Erst danach habe Nagel den zweiten Gedichttitel preisgegeben. Somit verpasst er die Chance, die Schüler*innen selbst einen möglichen vorschlagen zu lassen, doch zielt er ohnehin darauf, dass die SuS den ideologisch-intendierten Gehalt des Textes aufspüren. Dafür stellt er die entsprechende „Leitfrage: Inwiefern kann man Brechts Gedicht als Weiterführung des Gedichts von Georg Weerth bezeichnen?“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 35) Während sie recht offen formuliert ist, lässt er keinen Zweifel daran, welche Richtung die Frage nimmt:

„Hier bot sich Gelegenheit, auf die Anfangsworte des ‚Kommunistischen Manifest‘ hinzuweisen (Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst des Kommunismus) und damit

zugleich die gemeinsame weltanschauliche Position der beiden Dichter zu verdeutlichen.“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 35)

Wie der Unterrichtsverlauf sich gestaltet, gibt er nicht bekannt. Daher kann nur vermutet werden, dass eine solche Nennung kaum grundlos geschieht, denn dies spräche gegen die genaue Planung und Lehrplannerfüllung. Hier ist auch die skizzierte Erstrezeption von Weinerts Gedicht einzuordnen, für die Nagel nicht nur vorsieht, die Genreinteilung zur sozialistischen Literatur zu betonen, sondern auch intendiert, durch seinen Lehrer-Gedichtvortrag „die Schüler Solidarität und Mitgefühl (Mutter und Sohn), Haß (Faschisten) und Stolz (Schlußstrophe) empfinden“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 30) zu lassen. Können bei dem einen Vorschlag nur die Indizien sprechen (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 35), manifestiert sich bei dem anderen eine klare Struktur des Freund-Feind-Bildes, das der methodische, emotional anregende Einsatz des Gedichtvortrages erzeugen soll. Man muss allerdings auch zugestehen, dass es neben der Einleitung die einzigen beiden Stellen innerhalb der Lesung sind, bei denen der Seelower Fachberater diesen Bogen so intensiv spannt. Inwiefern dies ein Zeichen darstellt, dass der PL-Autor für seine/n Gutachter*in schreibt, kann der Einzelfall nicht sagen, bietet sich allerdings als Ausgangspunkt für weitere Analysen an.

Während bei der Popularisierung von PL2167 insgesamt nur geringfügige Änderungen vorgenommen werden, fallen sie bei der Veröffentlichung der zweiten Lesungen stärker aus. Wie oben genannt, erfolgt die Popularisierung sowohl durch die zentrale Anerkennung und Inventarisierung im HdL zu Berlin als auch durch die Publikation im *Deutschunterricht* (vgl. 1973a; Nagel 1973b). Ein Textvergleich zwischen der Fassung der PL2662 und der des Artikels lässt erkennen, dass die Lesung zwar zum Großteil übernommen wird, aber stärker gekürzt ist. Somit erkannte die Redaktionsleitung anscheinend einen besonderen Wert dieser Erprobungen, passte sie aber den Anforderungen an den Fachartikel an. Die Kürzungen selbst sind im Groben an zwei Punkten festzustellen:

- 1) Teile, die mit dem Format der Pädagogischen Lesung zusammenhängen: Absätze zur Zielstellung der Lesung, zu theoretischen Vorannahmen/Diskussionen, zum methodischen Vorgehen sowie den *Versuchsklassen*, der Schlussteil mit den Verallgemeinerungen, das Literaturverzeichnis und der Dank an die Lehrer*innen dreier Kreise, dem PKK und dem Betreuer Bütow
- 2) Textbehandlung: ein *Experiment* mit einem Text-Bildvergleich, ein Teil zu Bechers Gedicht *Deutschland, meine Trauer* sowie Brechts *Brief an die Jungen Pioniere*

Unter 2) befindet sich in der Lesung zunächst Kritik an der aktuellen Unterrichtshilfe und deren Vorschlag zur methodischen Umsetzung übt. Diesem stellt der Fachberater eine Erprobung in einer Versuchsklasse entgegen, die im Grunde den Vorschlag nur abwandelt, um die *selbständige* Erarbeitung zu ermöglichen (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 30–32). Grund zur Streichung kann aber kaum die kritische Auseinandersetzung mit der Unterrichtshilfe (vgl. Nagel 1973a, S. 118) sein als vielmehr die ausführliche Formulierung der Zielorientierung, die für einen Artikel in einer Fachzeitschrift ziemlich umfangreich erscheint, und das Fehlen der schöpferischen Neuerung. Beim anderen Fall kehrt sich die Sachlage um. Per definitionem liefert Nagel etwas dezidiert Schöpferisches. Denn seitens der

Lehrperson bietet er eine neue Variante zur Aktivierung der Schüler*innen. Nagel spricht von einem „Experiment“, das eine Variante zur Behandlung von Brechts *Friedenslied* darstellt und den Ansätzen der HPO ähnelt. Als Aufgaben erhalten die Schüler*innen, „Beziehungen zwischen den [vorgegebenen] Bildern und den Gedichtstrophen herzustellen“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 25), und anschließend sollen sie die Unterschiede zwischen der bildlichen Darstellung und den sprachlichen Bildern untersuchen. Obwohl Nagel auf positive Rückmeldungen seiner SuS verweist und sonst ein Großteil der Lesung im Artikel abgedruckt wird, verschwindet diese Variante in die Fußnote des Artikels (vgl. Nagel 1973a, S. 118 (Anm. 15)). Inwiefern die Aufgabe das vorherrschende Prozedere einer streng analytischen Interpretation mit anschließender *Erkenntnissicherung* konterkarierte, kann hier nicht untersucht werden. Es lässt sich aber exemplarisch konstatieren, dass v.a. das Format der Pädagogischen Lesung Raum für methodisches Schöpfertum bot.

Dass die unter 1) genannten Elemente, die primär zum Gegenstandsbereich der Pädagogischen Lesungen gehören, nicht in der Fachzeitschrift vonnöten sind, ist keine besondere Auffälligkeit, sondern bestätigt nur, dass es sich hier um ein eigenständiges Format handelt, das medial eine andere Struktur verlangt als ein Fachartikel. Anders sieht es aus, wenn der PL-Autor das *Taschenbuch des Deutschunterrichts* heranzieht oder sich in seiner Lesung mit Hermann Helmers Didaktik auseinandersetzt und dies keinen Eingang in die abgedruckte Fassung findet. Während eine aktuelle Arbeit zum Bremer Kollektiv und dessen Reichweite in die DDR nur einzelne Spuren unsystematischer Rezeption westdeutscher Fachliteratur innerhalb der Fachzeitschrift *Deutschunterricht*, nicht aber für die Stichprobe der PL eruieren kann (vgl. Koebe/Hübner/von Brand 2021), erscheint es bei diesen Quellenfunden als diametral entgegengesetzt. Folgt man Jonas' Urteil, dass BRD-Literatur lediglich ausgewählten Personenkreisen zugänglich gewesen sei, zählte entweder Nagel dazu oder hatte jemanden, z.B. seinen Betreuer, der ihm zur Seite stand und bei der Beschaffung half. Bevor nun noch weiter der Pfad der Spekulation betreten wird, soll sich an dem orientiert werden, was vorliegt: Der Fachberater aus dem Kreis Seelow hat Zugang zu einer Didaktik aus der BRD und anstatt sich – trotz deutlicher Abgrenzung – unentwegt auf seine politisch-ideologische Systemzugehörigkeit zu stürzen, schreibt Nagel:

„Bei allen Vorbehalten gegenüber Hermann Helmers muß man ihm beipflichten, wenn er die Rolle des Lehrers bei der Begegnung von Schüler und Kunstwerk folgendermaßen bestimmt [...]. [...] Helmers wird deshalb an dieser Stelle interpretiert, weil er didaktisch-methodische Lösungswege für den ‚Einstieg‘ in das Literaturwerk anbietet, die für unser Vorhaben von Nutzen sein können.“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 14–15)

Allem Anschein nach löste diese positive Wertung die Tilgung im Fachartikel aus. Dabei war es wohl auch unwichtig, dass die aus Helmers Didaktik entnommenen methodischen Varianten²²⁴ verknüpft werden mit den gängigen Forderungen nach Methodenvielfalt und

²²⁴ Einstieg zum Text über „Inhalt“, „Form“, „Vergleich“, „Erschließen durch Leitfragen“, „Zergliedern“, „Freies Ersprechen“, „Erlesen/Ersprechen“, „Vorgestalten/Antizipation“, „Selbständiges Erarbeiten“ (DIPF/BBF, PL2662a, Nagel (1972), S. 15–16 (Hervorhebung im Original)). Nagel fasst damit mehrere Seiten von Helmers stichpunktartig zusammen und paraphrasiert in der Lesung deren Inhalt. Warum er aber die Einstiegsmöglichkeiten „Vom Leben des Verfassers aus“, „Vom Warencharakter aus“ und „Von der Wirkungsgeschichte aus“ weglässt,

Lehrplannerfüllung (vgl. DIPF/BBF, PL2662a, Nagel 1972, S. 16). Vice versa stellt dieser Punkt einen neuen exemplarischen Einblick in Pädagogische Lesungen als dem Format der Besten der Besten dar. Schließlich wird einerseits erkennbar, dass sich der PL-Autor im ‚feindlichen Lager‘ bedient oder gar bedienen muss, weil er effektive methodische Wege erkennt, deren generellen Einsatz im Literaturunterricht auf die Gedichtbehandlung zuspitzt. Insofern überträgt er etwas Bekanntes auf ein bestehendes Problem und agiert – so paradox es klingt – per definitionem schöpferisch. Andererseits ist die Lesung mit diesem Inhalt bis zur zentralen Ebene gekommen und erfuhr keine Ablehnung im zentralen Ausscheid. Während die erste Ebene noch insofern damit erklärbar sein könnte, dass Nagels Funktion als Fachberater und dessen (mögliche) Kontakte zum PKK eine Rolle spielten, sind naheliegende plausible Begründungen für die nächsten beiden Ebenen kaum ausfindig zu machen. Möglicherweise wirkte bei der Prüfung schon der Fakt nach, dass es die zweite Lesung nach einer erfolgreichen war; möglicherweise barg die Kombination aus berufsbezogener Funktion und wissenschaftlichem Betreuer eine gewisse Nachsicht oder einfachere Durchsicht, welche bei der Popularisierung im *Deutschunterricht* die Redaktion nicht an den Tag legte. Hier scheinen dringend Forschungen zum Begutachtungsverfahren bzw. über die Gutachter*innen vonnöten. So singular dieser Fall Nagel sein mag, tritt er doch auf und belegt zumindest, dass es bei Pädagogischen Lesungen auf den Einzelfall ankommen kann, wie viel Spielraum Autor*innen zugestanden bzw. wie breit die Grauzone bei der politisch-ideologischen Linie belassen wurde. Andererseits zeigt sich exemplarisch auch, dass das Format potenzielle Spielräume öffnete, welche eben überhaupt erst genutzt werden mussten. Zumindest mahnen die PL2167a und PL2662a dazu, Vorsicht walten zu lassen und ein Kriterium wie das der politisch-ideologischen Linientreue nicht in einem starren Schema zu sehen, sondern am Einzelfall zu prüfen.

Die nächsten zwei Pädagogische Lesungen schrieben Hans Pannek, betreut von Otto Fuhlrott (1974), und die Fachberaterin Maria Faust (1976). Beide Niederschriften ordnen sich dem AG-Bereich zu, verweisen aber auf die Schnittpunkte zur unterrichtlichen Tätigkeit und betrachten ihre Arbeit im Rahmen der Interessen- und Talentförderung als vertiefende Weiterführung unterrichtlicher Inhalte (vgl. DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 39; DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, These 8 - 12, S. 2). Pannek betont in diesem Kontext, dass auch im AG-Bereich die „Einheit von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 8) ihren Geltungsbereich habe. Dabei knüpfen sie insbesondere an der Forderung an, sozialistische Persönlichkeiten und ihr Klassenbewusstsein herauszubilden, und schöpferisches Denken und Handeln zu initiieren und zu befördern – oder wie Faust sagt: „bei der Erhöhung des Unterrichtsniveaus nutzbar zu machen“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, These 8, S. 2). Pointiert äußern sie diese beiden Ziele in unterschiedlicher Eindringlichkeit direkt zu Beginn der Lesung

kann nur vermutet werden. Während der Einstieg über die Biographie im DDR-Unterricht bekannt ist, würde die zweite ausgelassene Möglichkeit z.B. bedeuten, DDR-eigene Reklame o.ä. zu analysieren. Bei der letzten Möglichkeit schreibt Helmers selbst: „Wo ein Text von seiner Wirkungsabsicht z.B. deutlich in Widerspruch zu herrschenden Mächten tritt, wird die Untersuchung der Wirkungsgeschichte ein wertvolles Indiz für den Unterricht [...]“ (Helmers 1979, S. 318).

in ihren *Thesen*, wobei das aufgeworfene Spannungsfeld unübersehbar hervorsteht: Für Pannek liegt die Aufgabe der AG Rezitation v.a. darin, einen „Beitrag zur ästhetischen Erziehung“ zu leisten, wobei deren Schwerpunkt in der „Entwicklung schöpferischer Aktivität“ bestehe (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], These 3-4, S. 1). Der Rahmen der gesamten Persönlichkeitsbildung mündet allerdings im intendierten Erziehungsziel. So formuliert Pannek folgende fünfte These:

„Aus der schöpferischen Auseinandersetzung mit Kunstwerken, die in hohem Masse [sic] ideologieträchtig sind, ergeben sich starke Impulse für die Bewusstseinsentwicklung der Rezipitoren. der Leiter der Arbeitsgemeinschaft muss diese Impulse zur Festigung der sozialistischen Grundüberzeugungen der Schüler nutzen.“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], These 5, S. 1)

Faust integriert die Arbeit der AG Rezitation, der sog. Spezialistenlagern und der Deutsch-Olympiaden ebenso in diesem Spannungsfeld, indem sie die „schöpferische Tätigkeit der Schüler nach der von der Arbeiterklasse geprägten Weltanschauung“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, These 2, S. 1) auszurichten sucht. Deziidiert setzt sie dabei auf die Vermittlung von „Grundüberzeugungen“ im sozialistischen Sinne:

„Stolz auf unsere sozialistischen Errungenschaften,
Freundschaft und Verbundenheit zu den Völkern der Sowjetunion,
Haß gegen die Feinde der Menschheit,
Liebe zur Arbeit und zur Achtung der Leistungen werktätiger Menschen.“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, These 3, S. 1)

Beide Lesungen weisen durch ihre Forderung nach *sozialistischer Grundüberzeugungen* eine deutliche Nähe zu den von Neuner postulierten *politischen Überzeugungen* auf, die ihrerseits vehement auf die Ausbildung eines Freund-Feind-Bildes ausgerichtet sind (vgl. DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 23). Ohne mit dieser dritten These inhaltlich konkret zu werden, umreißt sich doch die Zielstellung dieser AG-Tätigkeit. Insgesamt bildet der Anspruch, den sozialistischen Klassenstandpunkt sowie ebensolche Werte und Eigenschaften wie Fleiß, Selbstkritik/-bewusstsein, Disziplin- und Verantwortungsbewusstsein auszuprägen, eine wesentliche Parallele dieser Lesungen (vgl. DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], 22–27, 28–29 (Moralerziehung), 32–33; DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, These 5, S. 1, 9–12 (Moralerziehung)). An dieser Stelle geht Pannek im Vergleich zu Faust einen Schritt weiter, da er mithilfe der Freizeitgestaltung, d.h. AG Rezitation, den medialen Einflüssen der Bundesrepublik und in Sonderheit deren „Propagierung bürgerlicher Ideologie“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 26) die Wirkungsintensität zu reduzieren versucht. Somit sprechen beide Lesungen verschiedene Facetten und Komponenten sozialistischer Persönlichkeitsbildung an. Das bei den Schüler*innen auszubildende fachliche Wissen und Können bezieht sich v.a. auf die Vorbereitung und öffentlichkeitswirksame Durchführung der Rezitation. Bei Faust ist es z.B. ein Anliegen, „für gesellschaftliche Anlässe an der Schule“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 12) zu rezitieren, doch berichtet die Fachberaterin auch von Rezitationen bei gesellschaftlichen Veranstaltungen, so z.B. von „Auftritten in der Öffentlichkeit [...] im Zusammenhang mit dem 30. Jahrestag der Befreiung vom

Hitlerfaschismus“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 21). Ebenso treten die SuS bei Pannek sowohl in der Klasse, der Schule und bei Veranstaltungen im „Wohngebiet“ oder bei „Fest- und Gedenktagen“ auf; nicht zuletzt nennt Pannek auch das Erstellen eines „Dia-Ton-Vortrages zur sozialistischen Wehrerziehung“ im Rahmen einer Messeveranstaltung der GST (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 35).²²⁵ Höhepunkt solcher Veranstaltungen scheinen v.a. die politischen zu sein, für die er verschiedene in der DDR relevante Jahrestage aufzählt.²²⁶ Der AG-Tätigkeit kommt dabei eine Doppelfunktion zu: Einerseits steht die rezitatorische Arbeit nicht allein im Mittelpunkt. Denn die AG-Tätigkeit bezieht sich auf die Wirkungen nach außen, also auf das Publikum. So mahnt Pannek, als AG-Leiter den SuS sowohl den individuellen Spaß und Genuss als auch je nach Veranstaltung „ein gesellschaftliches Anliegen“ vor Augen zu führen, denn die Rezipient*innen übten eine „politisch-agitatorische Wirkung“ und „selbst ideologiebildend[en] Einfluss auf die Zuhörer“ aus (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 24–25). Andererseits hat die Vorbereitung der Rezitation die Funktion, das Individuum fachlich zu bilden und ideologisch zu festigen. So erstreckt sie sich nicht nur auf den Vortrag selbst, sondern ebenso auf die politisch-ideologische Grundsteinlegung der SuS, um offenbar die vorzutragenden Texte inhaltlich zu durchdringen und eine entsprechende Haltung zu erzeugen:

„Einsicht in die führende Rolle der Arbeiterklasse und ihrer Partei, Achtung vor dem Kampf und dem Heldentum sozialistischer Revolutionäre, Begreifen der Sowjetunion als führende Kraft des sozialistischen Systems und im Kampf um die Befreiung der Menschheit von Ausbeutung, Not und Unterdrückung und um die Sicherung des Weltfriedens, Eindringen in das Wesen und die Bedeutung des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, Bekenntnis zur Freundschaft mit der Sowjetunion und den sozialistischen Bruderländern, Bewusstseins der Überlegenheit des sozialistischen Weltsystems, Abscheu und Hass gegenüber der Unmenschlichkeit des Imperialismus, Begreifen der gewaltigen Kraft der Solidarität und der Notwendigkeit eines festen Klassenstandpunktes – das alles waren und sind entscheidende Motive unserer Arbeit.“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 23)

Dieser Passus bedarf im Grunde keiner weiteren Kommentierung, führt er doch die Ausarbeitungen von Kapitel 3.1.2 nur auf der außerunterrichtlichen/-schulischen Ebene fort. Somit unterliegen beide Arbeitsgemeinschaften dem Ziel, entlang der Systemgrenze ein Freund-Feind-Bild aufzubauen. Zwar bieten Pannek und Faust wiederum die schöpferische Methode, dass die Schüler*innen selbst Gedichte verfassen sollen, aber diese fügen sich freilich in den Veranstaltungskontext und kreisen um die Themen Freundschaft und Solidarität mit Chile (vgl. DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], Anlage 5 und 6; DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, Anlage 1-2, 5, 6a-d). Die verfassten Texte der Schüler*innen dienen wiederum als Einblick vermittelnde Beispiele für die erfolgreiche Arbeit in den AG, fungieren quasi als Qualitätsbeleg der Lesungen. Gleichzeitig muss das Wissen und Können, ein Gedicht zu rezitieren oder zu schreiben, erst einmal angebahnt oder am unterrichtlichen

²²⁵ Auslöser, für die staatlichen und gesellschaftlichen Organe solche Programme durchzuführen, sei nach Pannek die Leistung bei einem „Bezirksausscheid“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek ([1974]), S. 18) gewesen.

²²⁶ So nennt der PL-Autor die „Gestaltung aktueller Programme politischen Inhalts, zum Beispiel zum fünfzigsten Jahrestag der Gründung der UdSSR, zum fünfundfünfzigsten Jahrestag der Gründung der KPD und eines Solidaritätsprogramms für das chilenische Volk.“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 23).

Vorwissen angeknüpft werden. Pannek setzt dabei nicht auf *Musterlösungen*, sondern verlangt von den Schüler*innen, „seinen Zugang zum Gedicht zu finden, mit seinen Möglichkeiten die rezitatorische Gestaltung [zu] realisieren“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], S. 16 (Hervorhebungen im Original)). Hier ist die Lesung von Faust inhaltlich erneut identisch: „Die Schüler müssen selbständig Zugang zum Inhalt und zur Grunddiktion finden, um die richtige Stimmung und Grundhaltung zu erfassen“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 16). Dies liegt offensichtlich daran, dass sie Panneks Lesung rezipiert, auch wenn sie ihn sonst nur an der Stelle zu den persönlichkeitsbildenden Potenzen der AG-Tätigkeit explizit anführt (vgl. DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 12). Im Vergleich zu den bisherigen Ergebnissen kann auch dies als Novum gewertet werden, denn sie ist bisher die einzige PL-Autorin, welche eine andere Pädagogische Lesung verwendet. Pannek führt zwar Nagel im Literaturverzeichnis an, aber zitiert dessen veröffentlichten Artikel. Faust liefert zudem einen Beleg für die besondere Stellung der Fachberater*innen:

„Da ich als Fachberater für Deutsch tätig bin, war es mir möglich, die Fachkommission für dieses Vorhaben [Spezialistenlager] zu gewinnen und 1973 in den Winterferien ein erstes Lager von einer Woche Dauer durchzuführen.“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 23)

Die Fachkommission agiert auf Kreisebene, sodass durch ihre Mitglieder Fachzirkel verschiedener Schulen beteiligt sind, wodurch die Reichweite erhöht wird. Zwar relativiert Faust die Möglichkeiten ihres kleinen Kreises, aber dennoch zeigt sie in ihren Ausführungen, dass die von der Fachkommission festgelegten Aufgaben an die Fachzirkel übergeben würden. Weiterhin gelingt es ihr, auch einen Fachberater eines anderen Faches einzubeziehen (vgl. DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 30 (zu Schwierigkeiten), 32 (zur Aufgabenverteilung), 29 (Fachberater Musik)). Insgesamt scheint es einer/em Fachberater*in potenziell also möglich gewesen zu sein, eine umfangreiche Mitarbeit verschiedener Funktionsträger*innen zu aggregieren, wobei offenbar nicht nur die berufliche Funktion, sondern auch das personelle Ansehen eine Rolle spielte:

„Hervorheben möchte ich, daß die Aufgaben, die wir uns in unserem Kreis stellten, nur gelöst werden konnten, weil viele Lehrer und Erzieher, die Fachkommission Deutsch, die Abteilung Volksbildung und das Pädagogische Kreiskabinett die gesellschaftlichen Potenzen erkannten und selbst mithalfen, diese zu verwirklichen.“ (DIPF/BBF, PL3983a, Faust 25.06.1976, S. 39)

Interessant ist hierbei, dass die Arbeit in der Praxis das Handeln der Volksbildungsorgane nach sich zog und sich anscheinend erst Unterstützung einstellte, als gewisse Vorarbeiten bereits geleistet waren. Dasselbe Phänomen ist bei PL3383a, dem ‚Vorreiter‘, zu beobachten. Laut dem Selbstzeugnis gab das PKK Gardelegen dem Fachlehrer Pannek die „Anregung“ (DIPF/BBF, PL3383a, Pannek [1974], Annotation), seine Erfahrungen niederzuschreiben, allerdings erst nach dessen mehrjähriger Tätigkeit. Der Unterschied besteht folglich nur darin, dass Pannek den Impuls erhielt, während die Fachberaterin Faust offenbar selbst das Heft des Handelns ergriff.

Die restlichen in Tabelle 68 (vgl. S. 352) aufgeführten Lesungen entstanden in den 1980er Jahren und konkretisieren bereits im Inhaltsverzeichnis, für welche Gedichte sie

methodische Vorschläge unterbreiten wollen. Obwohl es der chronologischen Ordnung widerspricht, sei als erstes PL85-11-17c genannt, weil die PL-Autorin Angela Hötzel (1985, S. 7, 13) explizit auf Nagels Beitrag im Sammelband hinweist und sich mit ihrer Lesung für die Methode des *Ersprechens* ausspricht. Diese Niederschrift stellt sozusagen eine methodische Kontinuität zwischen den 1970er und 1980er Jahren her. Während die theoretischen Ausführungen der Fachberaterin ausführlicher sind, übernimmt sie zunächst Nagels Vorschlag zur grafischen Vorbereitung des Gedichtvortrages (vgl. Abbildung 25, S. 358) (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 9-15 (Wesentliche Grundregeln, Grundstimmung und Teilstimmungen, Akzentuierung, Pausen, direkte Rede, Gedichtanfang, Gestik und Mimik), 15-16 (Symbole)), wandelt diesen aber im Unterricht zum Teil ab (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 19). Anhand der Beispiele unterrichtlicher Erprobungen versucht sie anschließend, folgende Ziele umzusetzen:

- „ihre [der Schüler*innen] Neugier auf Gedichte und darin enthaltene Rätsel zu erhalten
- das monotone Sprechen (Leiern) abzubauen
- ihnen verschiedene sprecherische Mittel (noch nicht alle) aufzuzeigen
- sie mit den graphischen Symbolen vertrautzumachen [sic] und damit zu arbeiten
- ihnen über den Inhalt die unterschiedlichen Stimmungen bewußtmachen [sic]
- die gewählte Sprechweise begründen zu lassen und somit
- einen eigenen Standpunkt beim Sprechen von Gedichten zu finden (nicht nur den Lehrervortrag nachzuahmen)“ (DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 17)

Den wenigen Stichpunkten zufolge ist Hötzel bestrebt, den Schüler*innen ein Instrumentarium zu vermitteln, damit sie lernen, ihr *eigenes* Textverständnis beim Gedichtsprechen zu verbalisieren; und dies ist gerade aufgrund der thematischen Vielfalt erstaunlich. Obwohl Hötzel neben Naturlyrik auch Gedicht mit politisch-ideologischer Thematik anführt (vgl. Tabelle 68, S. 352), stellt sie im Grunde das *schöpferische Kunstprinzip* in den Vordergrund und betont dies auch am Ende ihrer Lesung bei der Zusammenfassung der Ergebnisse (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 42). Hierin fügen sich die Unterrichtserprobungen ein, welche allesamt dasselbe Schema aufweisen: Vers- und v.a. strophenweise sollen die Schüler*innen die jeweils sinntragende, *wichtigste* Einheit herausfinden (*suchen*) und ihre Auswahl begründen; anschließend erfolgt mehrmaliges *Sprechen* einzelner Schüler*innen, das in der Klasse ausgewertet werden soll (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 18–36). Ideologische Überformungen oder abgeleitete *Erkenntnisse* sind dabei kaum erkennbar. Selbst bei Brechts *Die Pappel vom Karlsplatz* wird zwar das Motiv des Dankes erarbeitet, aber dies geschieht textimmanent, ohne einen Appell an die SuS zu richten (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 29–31), wie es bei der Lyrikbehandlung in PL83-11-22d anklingt (vgl. S. 378ff.). Obgleich Hötzel den historischen Kontext keineswegs außer Acht lässt, legt die Fachberaterin den Stundenschwerpunkt auf die Erarbeitung sprachlich-stilistischer Besonderheiten: „Die Zeilenbindung und die Sinn-schrittpausen [sic] sollten bei der Arbeit am Gedicht hervorgehoben werden“ (DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 29). Interessant ist dies v.a. deshalb, weil gerade dieser Teil in der popularisierten Form als Artikel im

Deutschunterricht der Auslassung anheimfällt (vgl. Hötzel 1986, S. 326–327; des Weiteren fehlt ihr Vorschlag zur Verbindung zwischen Literatur- und Muttersprachunterricht am Ende der Lesung, S. 37–41). Es erscheint wenig wahrscheinlich, die Länge dieses Textpassus als Grund geltend zu machen, denn es wird z.B. das umfangreiche Unterrichtsgespräch zum Gedicht *Frühlingsglaube* wörtlich abgedruckt (vgl. DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 25–29; Hötzel 1986, S. 326–327). Daher drängt sich die Vermutung auf, dass die veränderte Schwerpunktlegung auf die sprachlich-stilistische Analyse die intensivere Behandlung des historischen Kontextes auszulassen schien. Beim letzten Gedicht, das im vorgegebenen Stundenkontingent des Literaturunterrichts behandelt wird, ändert sich ein Stückweit die Situation. Denn bei Rodaris *Nach dem Regen* sei es Stundenziel, „den Schülern zu verdeutlichen, daß der Autor eindringlich mahnt und dazu auffordert, ‚den Frieden schon vor dem Kriege zu machen.‘“ (DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel 1985, S. 32) Hier klingt freilich das an, was allgemein zur Friedenspädagogik zählte. Nichtsdestotrotz enthält der Stundenverlauf weder eine Frage, unter welchen Gesellschaftsbedingungen Frieden möglich sei, noch irgendeine Wertung durch die Lehrerin, welche als Antwort einer solchen Frage verstanden werden könnte. Hötzel (1985, S. 31–36) lässt vielmehr das allgemeine Erarbeitungsergebnis der SuS, dass alle Menschen Frieden wollten, stehen und versucht, die Antworten der SuS zum Inhalt für die Festlegung der Sprechweise zu nutzen. Somit hält Hötzel (1985, S. 17) an ihrem Ziel fest und verwendet das Format der Pädagogischen Lesung hauptsächlich dazu, ihre Erfahrungen zu einer methodischen Variante der Gedichtaneignung vorzustellen. Parallel zu dieser wird die PL85-05-11 der Fachberaterin Hiltraut Hanke zentral anerkannt. Sie versucht, gemäß den Lehrplanforderungen das Wissen und Können der Schüler*innen im Umgang mit Lyrik zu wiederholen und zu festigen (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 5–7), und zentriert dazu die Behandlung balladesker Texte. Dabei setzt Hanke wie Hötzel darauf, Schüler*innen ihren Zugang und ihr eigenes Verständnis einzuräumen:

„Der Lehrer muß die Aufgaben so stellen, daß der Schüler seine Gedanken zu den Sprechenden, aber auch zu der Situation, in der er sich befindet, äußern kann. Es ist wichtig, daß der Schüler die Möglichkeit hat, eigene ästhetische Empfindungen und moralische Wertungen zu formulieren, aus der Fülle der Details auszuwählen, was er am bewegendsten empfindet, was für ihn am bemerkenswertesten am Gedicht ist. Er muß sich vorstellen können, in welcher Situation sich das lyrische Subjekt befindet.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 9 (Hervorhebungen im Original))

Um Schüler*innen zum eigenen *Werten* zu führen, erachtet es die Fachberaterin aus Seelow für nötig, entsprechende literaturwissenschaftliche Grundlagen zu vermitteln, wobei sie das Auffinden lyrischer Bilder und die Funktion formaler Merkmale wie „Dialogform, Wiederholungen, Figurenzeichnung, Balladenurteil“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 9) im Blick hat. Interessanterweise fehlen diese Ausführungen in dem veröffentlichten Aufsatz im *Deutschunterricht* (vgl. Hanke 1986). Anstelle der methodischen Vorbemerkungen werden dort die Elemente abgedruckt, welche Hanke im Vorfeld zur *Jahresplanung* notiert:

„das lyrische Subjekt

die dem Gedicht zugrundeliegende lyrische Situation bzw. in den Balladen die Handlung derselben

die Gestaltungsmittel wie Dialog, Wiederholungen, Lautmalerei

die Haltung des Dichters“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 6; vgl. Hanke 1986, S. 340)

Das eine Kapitel, das unmittelbar die methodischen Ausführungen einleitet und einen relativ offenen Rezeptionsprozess befürwortet, ist nur in der Lesung zu finden, während das andere, allgemeinere Kapitel über die Lehrplanforderungen und die darin enthaltenen Analysepunkte, die strikt zum Standpunkt des Dichters führen sollen, in dem Artikel aufgenommen wird. Desgleichen macht der Artikel Abstriche beim methodischen Kapitel. 1) So reduziert er die vier in der PL behandelten Balladen auf ein Beispiel des klassischen Erbes, *Der Zauberlehrling*, und eines der sozialistischen Lyrik, *Eine deutsche Mutter*, 2) unberücksichtigt bleiben *Der Handschub* und *Die Ballade vom schweren Leben des Ritters Kauz vom Rabensee*.

1) Eingang im Artikel finden die konkreten Aufgabenstellungen, die größtenteils darauf angelegt sind, dass die Schüler*innen ihr Textverständnis finden, in einer Rezitation vorstellen und anschließend begründen sollen. Dabei sind auch hier Kürzungen erkennbar. So wird z.B. eine Aufgabenvariante zum *Zauberlehrling* weggelassen, die allerdings als Differenzierungsvorschlag dient, da sie eine Teilstimmung vorgibt, welche sprecherisch umzusetzen sei (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 17). Interessant ist bei den Ausführungen zu Weinerts Gedicht, dass die Kürzungen an der Stelle einsetzen, wo die Texterschließung in der Übertragung auf die ideologische Sinnebene beginnt und Hanke ([1985], S. 28–30; 1986, S. 344) auf die *Haltung des Dichters* zum Faschismus einzugehen sucht. Dies steht sehr wahrscheinlich mit dem Umfang des Artikels im Zusammenhang, denn die Zielstellung, dass sich die SuS anhand der Ballade Weinerts Klassenstandpunkt erschließen und selbst „Partei ergreifen“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 24)²²⁷, wird auch trotz der Auslassung genannt. Stattdessen übernimmt der Artikel Hankses didaktisch-methodische Hinweise. So schlägt sie vor, die Rezitation von Weinerts Gedicht auf einer Schallplatte zu hören, um den gezielten Einsatz der Stimme zu untersuchen, moniert aber gleichzeitig, dass professionelle Rezitationen nicht nur den „Höhepunkt und den Abschluß einer Stunde“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 30; vgl. Hanke 1986, S. 344) darstellen sollten. Des Weiteren unterbreitet die Fachberaterin den Vorschlag, die Schüler*innen die Rezitationen gegenseitig bewerten zu lassen, wofür sie folgende „Kriterien“ gibt:

- 1) „Textgenauigkeit
- 2) Hervorhebung der wichtigen Sinnträger
- 3) Erfassen der Stimmung
- 4) Lautstärke, Tempo, Pausen
- 5) Deutlichkeit der Aussprache.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 19; vgl. Hanke 1986, S. 341)

²²⁷ Vgl. Hanke (1986, S. 343; weshalb andere Lesungen fast komplett abgedruckt werden, kann hier nicht ergründet werden; stattdessen sei darauf verwiesen, dass im Artikel Weinerts Darstellung der Faschisten als Entlarvung charakterisiert wird).

Die inhaltliche Nähe zu den Ausführungen des in den 1970er Jahren wirkenden Seelower Fachberaters Nagel (1971, S. 28) ist evident. Allerdings verweist Hanke ([1985], S. 1) nicht auf ihren Amtsvorgänger, sondern – zumindest in der Lesung – auf Lienigs Niederschrift. Im Vergleich zu den vorgelagerten Analyseelementen (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 6; Hanke 1986, S. 340) fällt auf, dass diese fünf *Kriterien* mit ihnen übereinstimmen. Die *Haltung* des Dichters wird dann aber nicht in der Partner-, sondern in Einzelarbeit separat erarbeitet. Zudem entfällt die Analyse der Zauberformel, die durch das *Ersprechen* erfolgen soll (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 21; Hanke 1986, S. 342). Offenbar erkannte man für den Artikel eine inhaltliche Dopplung, da die Schüler*innen bereits zuvor in Partnerarbeit „Rezitationsmöglichkeiten“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 20; vgl. Hanke 1986, S. 342) ausprobieren, vor der Klasse präsentieren und begründen sollten.

2) Von den beiden ausgelassenen Texten wurden bereits in Tabelle 51 (vgl. S. 310) die Aufgaben zu Schillers *Der Handschuh* aufgelistet. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Schüler*innen dazu auffordern, sukzessive eigenständig den Text zu erschließen. Beginnend mit dem *Ersprechen*, das zunächst individuell und danach in mehreren Gedichtvorträgen in der Klasse erfolgen soll, setzt die Vertiefungsphase an einzelnen Strophen und Versen ein, verlangt den Vergleich der sprachlich-stilistischen Gestaltung und lässt die (Zwischen-)Ergebnisse erneut *ersprechen* (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 10–15). Diese rekursiven Schleifen dienen dazu, die *Erkenntnisse* zu festigen und den Einsatz des methodischen Könnens zu üben, um sie nicht zuletzt *anwendungsbereit* werden zu lassen, wie die Fachberaterin über den geplanten Abschluss der Behandlung balladesker Texte in Klasse 7 formuliert: „Sie sollten die Gelegenheit erhalten, selbständig ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Gedichten anwenden zu können.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 31).²²⁸ Strukturell folgen die Aufgaben insgesamt den genannten Punkten (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 6, 19), wobei wieder der letzte Teil, die *Haltung* des Dichters, von der Lehrerin gelenkt wird. Dazu stellt sie folgende Aufgabe: „Wen stellt ihr euch als Sprecher vor? Könnte es ein Adliger unter den Zuschauern sein?“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 15) Der zweite Teil kann entweder als Suggestivfrage oder als erläuternder Hinweis der ersten Frage gedeutet werden. Für Ersteres spricht zum Teil Hanke nachgelegte Aussage:

„Sie erkannten, daß die von ihnen an anderer Stelle herausgefundene Haltung kein Vertreter des Adels angenommen hat, daß hier der Dichter seine Erfahrungen mit seiner Zeit mitteilt und seine Vorstellungen über seine humanistische Haltung, bei der sich Liebe in Achtung des Geliebten zeigt, vermittelt. An dieser Stelle kann der Lehrer sparsame Bemerkungen zur bürgerlichen Aufklärung, besonders dem humanistischen Menschenbild Schillers, einfügen und die Schüler auffordern, sich aus ihrer heutigen Sicht zu dem Problem zu äußern. Durch dieses Herangehen wurde den Schülern klar, daß ganz bestimmte literatur- bzw. genrespezifische Mittel zur Aussage des Gedichts beitragen.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 15)

²²⁸ Zudem reflektiert Hanke, dass gerade das Rezitieren den Schüler*innen Schwierigkeiten bereitet habe (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 15).

Im ersten Teil gibt Hanke das Ergebnis wieder, wobei es fraglich ist, inwieweit die Schüler*innen selbst oder durch eine entsprechende Lenkung im Unterrichtsgespräch zur *Erkenntnis* gekommen seien. Davon abgesehen, dass der Sprachduktus der Schülerantworten anders ausgefallen sein wird, ist eine eigenständige Ergebnisfindung zumindest insofern denkbar, als die Aufgaben im Vorfeld zur Erschließung des sog. Balladenurteils hinarbeiteten und der letzte Schritt, am Ende der Behandlung lyrischer Texte auf die Position des Dichters zu sprechen zu kommen, den Schüler*innen sicherlich bekannt gewesen ist. Wenn es aber als eine reine Suggestivfrage gedacht gewesen wäre, hätte Hanke den zweiten Teil der Aussage nicht im Potentialis gelassen. Stattdessen stellt Hanke es lediglich als Möglichkeit dar, auf die sog. Dialektik von Historizität und Aktualität eingehen zu *können*.²²⁹ Ob sie diesen Schritt ging, lässt sie aber offen. Erst im letzten Teil der Aussage wechselt sie wieder Tempus und Genus verbi, sodass der Eindruck entsteht, sie knüpft an dem ersten Teil wieder an. Misst man dem Gewicht bei, steht bei dieser Gedichtbehandlung nicht die ideologische Komponente im Vordergrund, sondern die Methode des *Ersprechens*, mit deren Hilfe die sprachlichen Gestaltungsmittel des Textes gezielt erarbeitet werden soll(t)en. Die zweite Frage in der Aufgabe als Hilfestellung zu lesen, dafür kann auch sprechen, dass dieser Aufgabentyp den Schüler*innen als neuartig erschien. Denn er verlangt, sich basierend auf den Erarbeitungen das lyrische Subjekt als Figur vorzustellen, die weder in der sprachlichen Darstellung greifbar wird noch im Handlungsverlauf in Erscheinung tritt. In diesem Sinne schlägt Hanke für die Behandlung der letzten Ballade nämlich auch vor, je nach den konkreten (Rezeptions-) Bedingungen der Schüler*innen – sie nennt es „weniger geübte oder nicht so leistungsstarke Klasse“ – noch differenzierende Aufgabenstellungen nachzulegen:

„Wer erzählt uns vom Leben des Ritters?

Wähle ein ‚Abenteuer‘ aus! Lies es so, daß die Haltung des Erzählenden zum Ritter zum Ausdruck kommt!

Wähle ein ‚Abenteuer‘ aus! Lies die Strophe/Strophen so, daß der Humor sichtbar wird!

Wie stehst du zu dieser Haltung? Begründe deine Meinung!

Warum bezeichnet Hacks das Leben des Ritters als ‚schweres Leben‘? Finde Textstellen, die darüber Auskunft geben!“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 34–35)

Gerade die erste Frage offenbart, dass Hanke sie analog einsetzt, ohne zwingend zu ideologisieren. Sie hat vielmehr die Funktion, den Schüler*innen bei der Erarbeitung eine Hilfestellung zu bieten, um einen Textzugang zu finden. Auch wenn hier nicht von einer Suggestivfrage ausgegangen wird, lässt sich m.E. die *eine* Lesart nicht finden. Für beide Lesarten können mehr oder weniger treffende Argumente angeführt werden. Deshalb wird hier davon ausgegangen, dass es sich um ein Paradebeispiel handelt, in dem das Spannungsfeld zwischen

²²⁹ Im Vorfeld der Darlegungen ihres methodischen Vorgehens schreibt Hanke, dass im Text Humor erzeugt werde, weil die Figur eine „Haltung“ einnehme, die „historisch überwunden sind; die aber tragisch empfunden werden kann, da Menschen, die an Altem, Überlebten, deshalb Sinnlosem, festhalten, zu bedauern sind.“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke ([1985]), S. 31–32) Im Grunde drückt sie damit die DDR-typische Zukunftsorientierung aus, ohne allerdings auf das eigene gesellschaftliche System o.ä. zu sprechen zu kommen.

Ideologie und Unterrichtsqualität deutlich hervortritt. Denn Hanke plant, dass die Schüler*innen bis zum Standpunkt des Dichters vorkommen und sich ihren eigenen bilden; und die einzelnen Aufgaben verlaufen zielstrebig in diese Richtung. Sie weisen dabei didaktisch-methodisches Schöpferum auf, indem sie das *Ersprechen* mit verschiedenen Sozialformen kombiniert und somit insgesamt wesentliche Unterrichtsprinzipien sowie das übergeordnete Fachprinzip erfüllt. Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass Hanke ihre Jahresplanung danach ausrichtet, die Schüler*innen schrittweise an die selbständige Erschließung von Balladen heranzuführen. Gipfelpunkt ist die Behandlung von Peter Hacks Text. Methodisch behält sie ihre Grundlinie bei, zielt aber darauf ab, ein letztes Mal das Anforderungsniveau zu steigern. Ohne jedwede Hilfestellung oder Hinweise notiert sie zum Einstieg einen Teil des Gedichttitels („... vom schweren Leben des Ritters Kauz vom Rabensee“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 32)) an der Tafel und fordert die Schüler*innen auf, Vermutungen über den Inhalt des Textes und dessen literarische Gattung anzustellen. Die Nähe zur HPO ist evident, denn die Aufgabe erfordert, die semantischen Sinneinheiten mit Vorstellungen zu füllen und sie mit den bisherigen literarischen Kenntnissen und Lektüererfahrungen abzugleichen. Jedoch geht Hanke nicht den Schritt, z.B. die Vermutungen der Schüler*innen mit dem Text zu vergleichen, um z.B. Merkmale von Balladen induktiv zu erarbeiten, sondern bündelt die gebotenen Überlegungen, indem sie sagt, dass die Ballade alle Vorstellungen in sich vereine (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 33; die Wiederholung der Gattungsmerkmale wird kurz angesprochen, aber in der Lesung gibt es keinen Hinweis, wie sie und welche erarbeitet wurden). Die nachfolgenden Aufgaben sind ähnlich gebaut wie die oben genannten (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 34–35), enthalten aber nicht die differenzierenden Hilfestellungen. So sollen die Schüler*innen selbst Strophen bzw. *Abenteuer* wählen, Rezitationsvarianten erproben und letztlich erneut in der Klasse vorstellen, begründen, beurteilen. Hanke spricht dabei die Empfehlung aus, die Schülervarianten nicht zu überformen, „damit sie nicht das Gefühl haben, wir wollen ihnen unsere Meinung aufzwingen“ (DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 34). In einem anderen Kontext hätte diese Aussage einen anderen Bedeutungshorizont, jedoch geht es Hanke hier lediglich darum, über das von den Schüler*innen *ersprochene* Textverständnis zu diskutieren und im Unterrichtsgespräch die Deutungsvarianten auf ihre Stichhaltigkeit hin zu überprüfen und ggf. als unpassend zu werten. Die Fachberaterin spricht im Grunde das Problem an, dass SuS nicht strikt zwischen Diskussion und Meinungen unterschieden.

Den Auftakt in der 1980er Jahre vollführen die Fachberaterin Martina Scholz ([1981], S. 3) und Uta Lienig ([1981], 6–7), welche von Waldemar Freitag betreut worden ist und auf dessen theoretische Positionen sie sich bezieht. Im Aufbau gleichen sich beide Lesungen, nur werden die strukturellen Elemente unterschiedlich ausgeweitet. Setzt die Fachberaterin einen umfangreicheren theoretischen Teil voran, in dem sie sich über den Rezeptionsprozess in Verbindung mit *produktiven Aufgabenstellungen* äußert (vgl. DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz [1981], S. 2–18, 19-26 (Gedicht)), hält Lienig diesen zur Gegenwartsliteratur kurz und legt den Fokus weitaus stärker auf das, was dem Aufbau aktueller Stundenentwürfe recht nahekommt. Denn sie wählt zwei Gegenwartsgedichte und gliedert ihre Darlegungen jeweils nach den Unterpunkten „Analyse des Gedichts“, „Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung“ und

„Zu Gestaltung und Verlauf des Unterrichtsprozesses“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 5-7, 8-30 (Gedichte)). Vermutlich ist diese Einteilung in Sach-, didaktisch-methodische Analyse und Ergebnisse der unterrichtlichen Erprobung auch ein Erfolgsmerkmal gewesen, weshalb Lienigs (1982, 1983) Lesung im *Deutschunterricht* popularisiert wurde. Von der zeitlichen Verzögerung abgesehen, erhalten beide von ihr behandelte Gedichte jeweils ihren Platz in einem Beitrag. Im Gegensatz zu Nagels Fall werden neben dem Anmerkungsapparat lediglich Kürzungen am Ende der Lesung vorgenommen, wo Lienig ([1981], S. 31–33) die Ergebnisse der gesamten Niederschrift resümiert. Allerdings enthält die Lesung aus DDR-Sicht auch keine ‚problematischen‘ Passagen. Ebenso fällt auf, dass sich Lienigs Duktus von dem von Nagel und Scholz unterscheidet. So stellt sie lediglich kompakt auf einer Seite und einzeln vorangestellt konstruktive Fragen, die einerseits ihr Wissen darüber widerspiegeln, dass Unterrichtsplanung individuell und nach den konkreten Bedingungen zu gestalten ist, und die andererseits den rezipierenden Kolleg*innen bei ihrer Planung helfen sollen.²³⁰ Mit den Ausführungen in ihrer Lesung setzt sie schließlich diesen Fragenkatalog um. Die Fachberaterin hat – und dieser Eindruck ergab sich auch bei Nagel und Hötzel – zwar ebendiese Grundannahmen individueller Unterrichtsgestaltung, spricht hingegen aber verstärkt Empfehlungen aus und platziert durchweg klare, die gesamte Lesung durchziehende Aufgabenstellungen, die allerdings nicht den Charakter von Rezepten, sondern von „Anregungen“ (DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz [1981], S. 9) trügen. Dessen ungeachtet, erweisen sie sich als offen angelegt, also in dem Sinne, dass die Autor*innen sich bemühen, den SuS einen subjektiven Zugang zum Gedicht finden zu lassen und ihre Beobachtungen zu begründen. Scholz unterbreitet dazu folgende Aufgabenstellungen (DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz [1981], S. 13-14, 22-25):

²³⁰ „Wie ist die Darstellung der ausgewählten Gedichte aufgebaut? Wie sind die bildlosen und bildlichen Elemente angeordnet, verflochten, geschichtet?/ Wodurch wird die Struktur der Darstellung bestimmt?/ Inwieweit ist die lyrische Darstellung von meinen Schülern erfassbar? Welche Anforderungen an Lebens- und Kunsterfahrungen, Phantasie, Wissen und Können stellt sie?/ Wodurch wird die Bedeutung aufgebaut? Welche Hilfen brauchen die Schüler?/ Welche Erschließungsmethoden bieten sich an?/ Welche Bedeutungsaspekte sind für die Schüler erschließbar? Welche können für die Bedeutungserden? Welche Entdeckungen können sie machen? Welche Möglichkeiten der geistigen und emotionalen Auseinandersetzung, der Phantasieentwicklung, der Sinngebung bietet das Werk als Ganzes? Welche seine Teile?/ Welche Tätigkeiten muß der Schüler bei der Erschließung des Werkes ausführen?/ Inwieweit und wie sollte der Lehrer helfend eingreifen?“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig ([1981]), 7 (Hervorhebungen im Original)). Selbst innerhalb der Lesung wählt sie einen eher reflektierenden Modus: „Folgende Fragen und Vorüberlegungen erwiesen sich als günstig: - Inwieweit wäre die lyrische Darstellung von meinen Schülern erfassbar?/ - Welche Anforderungen stellt sie, was könnte Schüler interessieren[,] erregen und bewegen?“ (ibid., S. 12).

Tabelle 70: Übersicht einzelner Aufgabenstellungen in PL81-128e

Varianten des Einstiegs	Aufgabenstellungen
Einstieg über den Gesamteindruck	<p>[zu Fürnbergs <i>Spätsommerabend</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schreibe auf, was Du empfindest, wenn Du an einem Spätsommerabend im Garten sitzt! <p>[zu Fürnbergs <i>Am frühen Morgen</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gib Deine Empfindungen von einem Schulweg ganz früh am Morgen wieder! - Der Dichter gestaltet das gleiche Thema. Schreibe die Textstellen heraus, die das gleiche meinen, was Du auszudrücken versucht hast!
Einstieg über ein besonders typisches Gestaltungsmittel	<ul style="list-style-type: none"> - Schreibe die Strophe(n) heraus, die Dir besonders wichtig erscheint(en)! Begründe Deine Meinung! - Versuche zu erklären, warum der Dichter diese Überschrift gewählt hat! - Suche das zentrale Bild! - Suche das Bild heraus, dem Deiner Meinung nach der Dichter die größte Bedeutung beimißt! - Suche die Bilder heraus, die Deiner Meinung [nach] dem Dichter als die wichtigsten erscheinen! - Erläutere das Bild! - Was verstehst Du unter dem Bild? Was versteht der Dichter darunter?
Varianten von Einstiegsmöglichkeiten [zu Heines <i>Meeresstille</i>]	<p>Lies das Gedicht so, daß der Zuhörer spürt, wie Du den Dichter verstehst! Begründe deine Meinung!</p> <p>Nach mehrmaligem Vorlesen erfolgt die Aufforderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schreibe Deine Gedanken (Gefühle) nieder, die Dir beim Hören des Gedichts kommen! <p>Erfasse und formuliere die Grundstimmung des Gedichts!</p> <ul style="list-style-type: none"> - In diesem Gedicht ist ein Widerspruch enthalten. Formuliere ihn! - Vergleiche die 1./2. Strophe, die 3./4. Strophe, die 5./6. Strophe! Was fällt dir auf? <p>Haben die Schüler den Widerspruch nicht erfaßt, müssen weiterführende Impulse gegeben werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was paßt hier nicht zusammen? - Unterstreiche Textstellen, die zur Meeresstille in Widerspruch stehen! - Warum tut der Dichter das? - Welche Wirkungsabsicht des Dichters ist aus dem Titel ‚Meeresstille‘ ablesbar? - Das zentrale Bild ist ‚Meeresstille‘. Was verstehst Du unter einer Meeresstille? Welche Deutung gibt der Dichter diesem Bild? - Vergleiche die erste mit der letzten Strophe! Formuliere, was Dir auffällt! - Das Bild ‚Meeresstille‘ verwendet der Dichter dreimal. Finde heraus, was der Dichter damit ausdrücken will! - Was fällt Dir auf, wenn Du die Überschrift mit der Aussage des Gedichtes vergleichst? Formuliere Deine Gedanken!

Verschiedene Zugänge zum Gedicht bieten Scholz' Vorschläge, mal vom Gesamteindruck ausgehende, mal von einem Detail. Gemeinsam ist ihnen, die SuS subjektiv anzusprechen und von ihnen einzufordern, insbesondere Emotionen begründet am Text darzulegen. Während Nagel (PL2662a) größtenteils eine auditive Erstrezeption präferiert, setzt Scholz u.a. auf gefühlsbetonte Imagination, die entweder an der Lebenswelt der SuS anknüpft, z.B. den morgendlichen *Schulweg*, oder durch das Hören und Lesen erzeugt werden soll. Zudem sind weder bei den Aufgabenstellungen von Scholz noch beim skizzierten Unterrichtsverlauf Marker ideologischer Ausprägungen zu entnehmen, wie es bei den vorherigen Lesungen der Fall war. Hiervon sind die einleitenden Kapitel ausgenommen, in denen persönlichkeitsbildende Potenzen angesprochen werden (vgl. DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 4). Vermutlich steht dies damit in Verbindung, dass die Autor*innen einerseits den Gegenstand nicht legitimieren müssen, andererseits Natur- und Liebesgedichte behandeln, bei denen eine wie auch immer geartete auf den Sozialismus gerichtete Auslegung keineswegs notwendig erschien. Freilich werden auch nach der „literarhistorische[n] Zuordnung“ der/des Dichter*in und ihre/seine „gesellschaftliche Haltung“ als Elemente angesprochen,²³¹ die bei der Planung zu berücksichtigen seien, jedoch ist keine darauf gerichtete oder „hingebojene“ Aufgabenstellung ausfindig zu machen. Selbst an einer Stelle, wo die Chance bestanden hätte, unterlässt auch Lienig eine solche Linienführung. So setzt sie im Unterrichtsgeschehen den Impuls, ihre Gedanken zur Wendung „e i n e n Tag“ in Eva Strittmatters Gedicht *Blauer Tag* zu formulieren. Da es um die positive Grundstimmung „Glück allen Menschen“ geht, welche aber laut Text noch Wunschdenken ist, wäre potentiell der Verweis auf den Systemgegensatz möglich gewesen. Stattdessen gibt sie die relativ unkonkreten Schülermeinungen im Konjunktiv II wieder:

„Geantwortet wurde, daß ein glücklicher Tag für a l l e Menschen schon etwas Wunderbares wäre. Das hätte es noch nie gegeben. Es wäre ein erster Schritt, dem dann evtl. weitere folgen würden. Allerdings wäre das h e u t e unvorstellbar. Aber in Zukunft sei es hoffentlich möglich.“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 29 (Hervorhebung im Original))

Wenngleich für die indirekte Rede zum Teil der falsche Modus gewählt wird,²³² ist evident, dass Lienig weder eine Überformung vornimmt noch selbst Position bezieht. Dies scheint insgesamt zu ihrem Stil zu gehören. So gibt sie an einer Stelle den SuS ihr Textverständnis preis, drängt sich aber nicht mit ihrer Interpretation in den Vordergrund: „Dabei betonte ich, daß es eine mögliche sei“ (DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 28). Vielmehr legt sie besonderen Wert darauf, die Vorschläge und Ergebnisse ihrer Schüler*innen zu integrieren und somit den frontalen Erarbeitungsprozess voranschreiten zu lassen. Beispielsweise

²³¹ In diesem Zusammenhang kann auch der angesprochene Imperativ wiedergeben werden, welcher den zitierten Stellen vorangeht: „Um für das Gedicht interessante, engagierende Ansatzpunkte der Erschließung zu finden, um es gleichzeitig zu einem Baustein in der Fähigkeitsentwicklung der Schüler zur selbständigen Interpretation werden zu lassen, muß ich mir als Lehrer folgendes vergegenwärtigen [...]“ (DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz ([1981]), S. 19).

²³² Es ist auszuschließen, dass es sich hier um einen potentiellen Spielraum im Rahmen des Formats Pädagogische Lesung handelt und Lienig bewusst beide Modi setzt, um eventuell gesellschaftliche Hoffnungen o.Ä. anzudeuten. Denn sie verwendet auch an anderen Stellen, bei denen sie Antworten ihrer SuS wiedergibt, den Konjunktiv II.

fordert sie die SuS zu Beginn auf, den fehlenden Gedichttitel zu ergänzen, sammelt eine Vielzahl an Varianten per Tafelanschrieb und greift mit jeder behandelten Strophe verschiedene Titelideen in der Diskussion auf. Nach der Gedichterschließung präsentiert sie den Originaltitel *Remember a girl* und verlangt von den SuS, diesen in Bezug zu ihren Varianten zu setzen und eine begründete Meinung zu geben (vgl. DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig [1981], S. 14–18). Folglich setzt sie von Beginn an auf *Aktivierung* der SuS, gemeinsame Gestaltung des Unterrichtes und eigenständige *Auseinandersetzung* mit dem lyrischen Text. Insgesamt nehmen diese beiden Lesungen im Teilkorpus eine Sonderstellung ein, denn in den nachfolgenden Niederschriften fehlen ideologische Bezugnahmen nicht. Erstes Anzeichen dafür offeriert das Gliederungsverzeichnis der PL83-10-22d. Dort werden nach den Klassenstufe 5 und 6 Gedichte gelistet, welche die Autorin Marlene Demel in *Naturlyrik* und *Gedichte mit politisch-sozialer Problematik* unterteilt.

Diese thematische Differenzierung lässt sich aufgreifen. Beginnend mit Letzterem, behandelt sie in der Klassenstufe 5 die Gedichte *Die Pappel vom Karlsplatz* sowie *Des Reichen Mannes Frühlingstag* und anschließend die Gedichte *Hebespruch* sowie *Großstadtkinder*. Grundsätzlich versucht Demel (1983, S. 5), die Gedichtbehandlung lehrplangerecht für die *Erziehung durch* und *Erziehung zur Literatur* zu nutzen. Dies schlägt sich in ihren didaktisch-methodischen Überlegungen nieder, die sie erprobt hat oder anscheinend zur Erprobung vorschlägt.²³³ Einerseits wählt sie auditive Zugänge über den Gedichtvortrag oder die Schallplatte und verlangt von ihren Schüler*innen, sich eigene Gedanken zum Textinhalt zu machen (vgl. DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 7, 10, 21, 24); andererseits illustrieren ihre Kommentierungen zum erstellten Tafelbild, z.B. zu Brechts Gedicht, dass die Erarbeitungs- und v.a. die Plattebildungsphase im Unterrichtsgespräch dazu dient, „konkrete Verhaltensweisen und Einstellungen“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 7), d.h. in diesem Falle *Danke zu empfinden*, im Literaturunterricht *bewusst* zu machen, damit sie auch außerhalb des Schulkontextes wirken. Der Schreibmodus ähnelt dem, welchen Lienig verwendete, d.h., Demel (1983, S. 8–9, 13, 25) gibt Antworten ihrer SuS wieder, nur dienen sie zur Illustration, die Erziehungsintention erfolgreich umgesetzt zu haben. Bei Weinerts Gedicht plant die Fachlehrerin zwei Unterrichtsstunden; in der ersten wird der Text erarbeitet und das Ergebnis in einem Tafelbild visualisiert, das den ‚Handlungsverlauf‘ bündelt, ohne dabei interpretative Elemente einzuflechten, welche einen antagonistischen *Klassenwiderspruch* zwischen dem Reichen und dem Armen formulieren (vgl. DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 11). Diese Aufgabe übernimmt dann allerdings die zweite Stunde. Als vorbereitende Hausaufgabe gibt Demel die folgende auf:

„Die Hausaufgabe lenkte auf das Erkennen des gesellschaftlichen Zusammenhangs zwischen der Antwort des Arbeitslosen und der Reaktion des Reichen. Sie lautete folgendermaßen: Haben eigentlich die doppelten Schlösser dem Reichen ausreichend genutzt? Beweise deine Antwort an Beispielen!“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 12)

²³³ So zum Beispiel bei Bechers *Herbstweisen*: „Es könnte sich folgender Stundenablauf ergeben [...]“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel (1983), S. 29–31).

Sodann steht im Stundenmittelpunkt die Aktualisierung des als historisch erkannten Gegenstandes, bei dem zunächst eine positive Seite aufgebaut wird:

„In vielen Staaten der Erde, angeführt wurden vor allem die SU und die DDR, gibt es keine Reichen mehr, die andere Menschen für sich arbeiten lassen, selbst genießen und sich auf Kosten der Armen bereichern.“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 12)

Die darauffolgende Aufgabe komplettiert das angebahnte Freund-Feind-Bild: „Wo besteht der von Weinert dargestellte Gegensatz zwischen Armen und Reichen nicht mehr und wo noch?“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 12) Für die Erarbeitung ändert Demel die Sozialform von Stillarbeit in Gruppenarbeit. Diese ist entsprechend der Aufgabe so angelegt, dass die eine Gruppe die Errungenschaften des Sozialismus, die andere die Benachteiligungen im Kapitalismus herausarbeiten soll:

„Allgemeine Aussage: In allen sozialistischen Ländern

Wir können in die schönsten Gebiete der DDR fahren

Die Eltern haben Zeit, mit uns Ausflüge und Wanderungen zu machen, die Schönheit der Natur zu betrachten.

Unsere Eltern und später wir auch arbeiten nicht für einen Reichen.

Alles, was wir uns erarbeiten und schaffen, gehört uns.“

„Allgemeine Aussage: Heute noch in den kapitalistischen Ländern

Kinderarbeit

geringe Entlohnung für schwere Arbeit

hohe Krankenhauskosten“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 13)

Wie das Beispiel zeigt, verschränken sich im Unterrichtsziel verankerte ideologische Intentionen und der Versuch, einen qualitativen Unterricht zu gestalten. Denn durch die methodische Variation sollen offenbar Motivation erzeugt und zugleich das Ziel der Gedichtbehandlung zeitlich effektiv erreicht werden. Dieser ideologische Impetus setzt sich auch bei den Gedichten *mit politisch-sozialer Problematik* in der Klassen 6 fort. Bei der Behandlung von Kubas *Hebespruch* orientiert sich Demel nicht nur an dem aus DDR-Sicht feierlichen Anlass der Gründung der DDR, sondern nutzt diesen auch für die Aktualisierung, indem sie mit ihren Schüler*innen *konkrete* Bezüge zwischen Textinhalt und den Errungenschaften des Staates erarbeitet. Unter der Aufgabenstellung *Suche Aussagen über das Haus heraus, die einen Vergleich mit unserem Staat zulassen!* entsteht das folgende Tafelbild (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 22):

Abbildung 26: Tafelbild zu Kubas Hebespruch (PL83-10-22d)

(Diese Textstellen wurden
als Tafelbild vorgegeben)

Ein neues Haus gerecht in Form und Maß	→	Staatsgründung 1949 Gerechtigkeit für seine Bürger, keine Ausbeutung
es hebt sich aus dem Grund	→	Grundlage Volkseigentum
hier wohnt das Glück von Generationen	→	keine Not, kein Mangel, keine Arbeitslosigkeit
Leben soll fröhlich sein		z.B. Pioniertreffen in Dresden
Friede, Friede, Friede diesem Haus	→	wichtig ist, daß die Menschen in Frieden leben, dafür müssen sie sich einsetzen

Wie der Ausschnitt illustriert, untergräbt Demel ihren eigenen Suchauftrag schon dadurch, dass sie *Textstellen vorgibt*. Auch wenn die Fachlehrerin die Antworten ihrer Schüler*innen an der Tafel notiert, dienen die lyrischen Verse lediglich als Ansatzpunkt, „Belege“ für das Positive in der DDR zu finden. Diesen Suchauftrag erweitert sie schließlich durch die Hausaufgabe, in der die SuS die Rollenfigur des lyrischen Ichs mit Bechers Gedicht *Lied vom Bau des Sozialismus* vergleichen sollen (vgl. DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 22–23). Die Gestaltung des Unterrichtsprozesses erfüllt folglich den Zweck, *durch Literatur zu erziehen*, indem der Einsatz von Lyrik strikt auf die Herstellung *politischer* Bezüge abzielt. Dazu wählt Demel interessanterweise einen Einstieg, der nach der Gedichtrezeption auffordert, Gedanken über mögliche Anlässe eines solchen *Hebespruchs* anzustellen. Jedoch ist sie anders als Lienig nicht darauf aus, die Vorstellungen der SuS aufzugreifen, sondern leitet über zu einem „gelenkten Unterrichtsgespräch“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 21). Ein ähnliches Vorgehen ist bei der Behandlung von Fürnbergs *Großstadtkinder* erkennbar. Hier setzt sie allerdings noch stärker auf einen emotionalen Einstieg, indem sie vor der Erstrezeption an der Lebenswelt der Schüler*innen anzuknüpfen sucht. Im Unterrichtsgespräch sollen diese ihre Vorstellungen über mögliche Veränderungen des Schulhofes äußern. Blickt man auf das Format der Lesungen, stellt Demel den Versuch an, die Vorschläge der *Methodischen Anleitungen* zu konkretisieren; hinsichtlich der Unterrichtsebene ist es Ziel dieser Aufgabe, auf das Gedicht einzustimmen (vgl. DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 23–24), dessen Appell²³⁴ im letzten Vers die *Sorge um Kinder* einfordert. Nach der Erstrezeption stellt Demel die Aufgabe: „Warum spricht der Dichter von ‚wir‘ und ‚müssen‘, und warum schließt er das Gedicht mit einem Ausrufezeichen?“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 25)

²³⁴ „Wir müssen für die Kinder Gärten pflanzen!“ (Unser Lesebuch 1984, S. 179).

Dies soll einen gelenkten Erarbeitungsprozess einleiten, denn erneut sammelt sie mit den SuS Positivbeispiele. Doch anders als zuvor spannt sie den Bogen zurück zur Einstiegsphase:

„Nach der Abschlußlesung stellte ich es jedem Schüler frei, seine Vorstellungen von einem Spielplatz, einem Fußballplatz [...] auf einem Zeichenblatt farbig zu gestalten. Es kamen viele gutdurchdachte und ideenreiche Vorschläge von den Schülern. Die Schüler wählten selbst die besten Darstellungen aus und gestalteten eine Wandzeitung. Sie sprach mehr an und forderte zur Diskussion über Möglichkeiten von Abenteuerspielplätzen, Freizeitzentren usw. heraus. Die Vorschläge über die Gestaltung des Pausenhofes wurden der Schulleitung übergeben, weil einiges davon durchaus realisierbar war und Dinge, die von den Schülern mit erdacht und erarbeitet werden, von ihnen auch erfahrungsgemäß geachtet und pfleglicher behandelt werden.“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 26)

Die Gestaltung eigener *Vorstellungen* knüpft thematisch am Unterrichtsverlauf an, allerdings erfolgt dies, ohne tiefer in den lyrischen Text einzudringen. Es geht vielmehr darum, die emotional positiv geladene Stimmung auszubauen. Somit dient auch nicht die Textgrundlage als Anlass weiterer Diskussionen, sondern die *Wandzeitung* als Ergebnis der fernab vom Text erstellten Bilder. Auch wenn das Vorgehen, die *gutdurchdachten und ideenreichen Vorschläge* weiterzureichen, als Wertschätzung der Schülerergebnisse zu verstehen ist, sind sie aus der Situation heraus entstanden und stellten im Vorfeld kein adressatenorientiertes Erarbeiten dar. Stattdessen erkennt Demel den erzieherischen Wert der Schülerpartizipation und handelt dementsprechend. Reizt die imaginative Aufgabe schon nicht zur weiteren Gedichtbehandlung, erzeugen die Ergebnisse eine Art nicht geplantes Nebenprodukt, dessen Potential erkannt wird.

Parallel zu diesen Gedichten widmet sich Demel solchen mit Bezügen zur Natur. Als Beispiele für Klasse 5 wählt sie Goethes *Gefunden*, Zimmerings *Beim ersten Schnee* sowie Uhlands *Frühlingsglaube*, für Klasse 6 sind es Fürnbergs *Spätsommerabend*, Bechers *Herbstweisen* und Mörikes *Er ist's*. Ausgangspunkt der Betrachtungen stellt Demels Auffassung über das Besondere der Naturlyrik dar:

„In der Naturlyrik holt uns der Dichter einen Gegenstand oder Vorgang ganz nahe heran, bietet ihn uns zur Betrachtung an und läßt einen oft alltäglichen, manchmal unbeachteten Vorgang zu etwas Wunderbaren werden. Dinge, die wir viele Male erlebt haben, werden durch lyrische Gestaltungen im Gedicht zu einem Novum.“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 14)

Insofern ist es der Fachlehrerin ein Anliegen, den Blick der Schüler*innen auf Details zu richten und den Zugang zum Gedicht möglichst subjektiv zu gestalten. Daher entscheidet sie sich, bei den Gedichten in Klasse 5 die unmittelbare Erfahrungswelt der Schüler*innen zur Gedichtbehandlung einzubeziehen. Während bei den vorherigen Gedichten noch der politische Anlass genutzt wird, dient z.B. bei Zimmerings oder Fürnbergs Gedicht die jeweilige Jahreszeit als solcher, um an Vorstellungen anzuknüpfen (vgl. DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 18, 27). Während Demel (1983, S. 31) zur Einleitung der Behandlung von Mörikes *Er ist's* selbst einen Blumenstrauß auf dem Lehrertisch positioniert, soll zu Goethes Text ein Schüler „Blüten der Hundskamille“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 14) für den Unterricht pflücken, damit alle SuS die im Alltag kaum beobachtete besondere

Schönheit der Pflanze entdecken könnten. Im Grunde bezweckt der naturnahe Einstieg lediglich, die Ableitung von Wertvorstellungen vorzubereiten,²³⁵ wie die Wiedergabe des Unterrichtsgesprächs zeigt. Da die Hausaufgabe lautet, in der Literaturnote „diese Vorstellungen zu zeichnen“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 15), greift sie die Antworten der Schüler*innen auf, allerdings dieses Mal mit stärkerem Textbezug. Eine andere Variante wählt Demel für Uhlands *Frühlingsglaube*. Den Gedichttitel weglassend trägt sie den Text vor und stellt die Aufgabe, einen passenden Vorschlag zu unterbreiten (vgl. DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 17–18). Die Parallele zur HPO wird jedoch unterbrochen, da Demel den Originaltitel anschließend vorgibt, ohne z.B. wie Lienig die Vorschläge für die Textbehandlung zu verwenden. Der Grund dafür, das selbst geschaffene Potential nicht zu nutzen, lässt sich natürlich nur erahnen. Ihren Aussagen zufolge scheint es aber wahrscheinlich, dass sie darin kein Mittel sah, den Lehrplan effektiv umzusetzen: „Will man den Lehrplananforderungen gerecht werden, so gelingt das nur durch äußerste Konzentration auf das Wesentliche und ein zielgerichtetes Arbeiten.“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 20) Insofern folgt sie zentralen Elementen zur Erfüllung der Unterrichtsqualität und begeht keine methodischen neuen Wege. Stellt sich bisher bei den Naturgedichten der Eindruck ein, dass sie fernab jedweder Ideologisierung behandelt werden, ändert sich dieser bei den Ausführungen zu Fürnbergs Text. Methodisch setzt Demel erneut auf den Einstieg über die Vorstellungsbildung, die nur als Überleitung zu verstehen ist: „Nach diesem vorbereitenden Unterrichtsgespräch leitete ich kurz dazu über, daß der Dichter Fürnberg einen Spätsommerabend gestaltet hat [...]“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 28)

Die Erarbeitungsphase gipfelt dann im folgenden Tafelbild:

Abbildung 27: Tafelbild zu Fürnbergs *Spätsommerabend* (PL83-10-22d)

Wir sitzen und wir träumen,
Es war ein guter Tag."

↓

Ein guter Tag ist ein erfüllter Tag,
das lyrische Subjekt befindet sich im Einklang mit seiner
Umwelt

↓

Der Dichter Fürnberg ist mit der Welt zufrieden, in der er
lebt, das ist die Welt des Sozialismus, denn das Gedicht
stammt aus der Sammlung "Wanderer in den Morgen" 1951

Sowohl das Tafelbild als auch die Wertung durch die Lehrerin sollen unmissverständlich klarmachen, dass der notierte *Einklang* nur unter „bestimmten[n] gesellschaftlichen Voraussetzungen“ (DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel 1983, S. 29) bestehen könne – ganz im Sinne

²³⁵ Denn sieht das lyrische Ich sich mit der Reaktion des *Blümleins* konfrontiert, weshalb es sich entscheidet, die Pflanze nicht zu *brechen*, sondern *mit allen Wurzeln herauszubeugen*.

einer *Erziehung durch Literatur*. Als Zwischenfazit lässt sich anhand der Beispiele *mit politischem* Charakter ableiten, dass je nach Textgrundlage entweder das Freund-Feind-Bild ausgemalt wird oder nur eine, nämlich die als positiv gewertete, Seite Konturen erhält. Zudem scheint es dabei unerheblich zu sein, ob der lyrische Text per se Anschlussmöglichkeiten bietet, z.B. *Hebespruch*, oder solche Brücken erst gebaut werden müssen, wie z.B. beim *Spätsommerabend*. Dass es dennoch notwendig ist, jede Lesung zunächst als Einzelfall zu untersuchen, ergibt sich – und hier wird bewusst die chronologische Reihenfolge hintangestellt – bei der Betrachtung der PL87-05-16c.

Wie auch andere Autor*innen vor ihr stellt Susanne Seemann ihrer dargelegten Erprobung eine Art theoretischen Teil voran. Dabei beschränkt sie sich inhaltlich auf die Möglichkeiten, mit sozialistischer Lyrik zur Persönlichkeitsbildung beizutragen, und gibt sogleich Einblicke in ihre Lerngruppe, der z.B. aufgrund der Tätigkeit im Rahmen der Zirkelarbeit *Schreibende Schüler* die Gattung keine unbekannte Größe sei (vgl. DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 1–5). Nur so scheint es nachvollziehbar, dass Seemann notiert, die Entscheidung, Elke Schanz' *Weckeruf* zu behandeln, erfolge auf Wunsch und nach Auswahl der Schüler*innen (vgl. DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 6; aufgegriffen wird dies in der Zielorientierung der erprobten Stunde, S. 11). Die Zustimmung der Lehrerin basiert auf der der Einschätzung, dass entsprechend dem Alter ihrer Schüler*innen eine „ständig zunehmende Hinwendung zu weltanschaulichen Problemen“ anzutreffen sei und der sog. Grundgestus²³⁶ im Gedicht zu einer „aktiven Rolle im gesellschaftlichen Leben“ auffordere (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 6–7). Somit versucht Seemann, dem Postulat *altersspezifischer* Literaturaneignung nachzukommen und legitimiert zudem die Gedichtbehandlung durch die herausgestellte exemplarische Passgenauigkeit. Die wenigen Seiten tragen funktional denselben Charakter wie Lienigs klar abgegrenzte Sachanalyse, laufen aber dem Appell des lyrischen Subjektes gemäß direkt auf den folgenden Fragekomplex zu:

„Wo stehe ich? Bekenne ich mich durch meine Taten zu meinem Kollektiv? Das letztendlich könnte in der Frage gipfeln: Welchen unverwechselbaren Beitrag leiste ich? Wie erlebe ich den Sozialismus? Als Errungenschaft oder als Selbstverständlichkeit?“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 9)

Diese Fragen bieten auf den ersten Blick wenig Spielraum und erinnern zusammen mit der restlichen Sachanalyse einerseits erneut an das Ergebnis von Kapitel 3.1.2.1, dass Ideologie Handlungsbewusstsein darstelle, verwundern andererseits aufgrund des verwendeten Modus. Außerdem formuliert die Lehrerin nicht eindeutig eine zu erreichende *Erkenntnis*. Die Art der sprachlichen Darstellungsweise suggeriert zunächst, die Schüler*innen im Unterrichtsgespräch ihre eigenen Positionen begründen und Wertungen formulieren lassen zu

²³⁶ Hötzel geht in ihrer Lesung auf wesentliche Termini ein: Durch das Erfassen des ‚Gestus‘ werde das lyrische Subjekt und dessen *Haltung* sichtbar; dazu seien ‚Grund- und Teilstimmungen‘ zu untersuchen; letztlich könne dadurch die *Haltung* des Dichters, dessen „Wertung des Abgebildeten“ (DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel (1985), S. 10) erkannt werden. Darin scheint Konsens zu bestehen (vgl. DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke [1985], S. 8; Bütow et al. 1986, S. 425–429).

wollen. Jedoch beendet sie mit dem letzten Satz ihrer Analyse jedwede Spekulation über rezeptionelle Spielräume:

„Das Erkennen der Ansichten, Auffassungen und Überzeugungen des lyrischen Subjekts leistet einen Anteil bei der ideologischen Erziehung im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse.“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 10)

Insofern wird es verständlich, weshalb Seemann den dem Gedicht *Weckruf* enthaltenen Appellcharakter als zweckdienlich erachtet, um das übergeordnete Erziehungsziel zu erreichen. Auf der anderen Seite lässt das geplante Stundenziel den angedeuteten ‚offenen‘ Kurs wieder zu. Zwar soll der Text „emotional beeindruck[en]“, aber hauptsächlich, damit in ihm „ein Beispiel für die sozialistische Gegenwartslyrik“ erkannt werde (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 9). So gesehen, stellt Seemann die exemplarische Bedeutung eines Textes voran, dessen Zugehörigkeit allem Anschein nach zu einem Genre im Zentrum steht, weniger eine Ideologisierung.

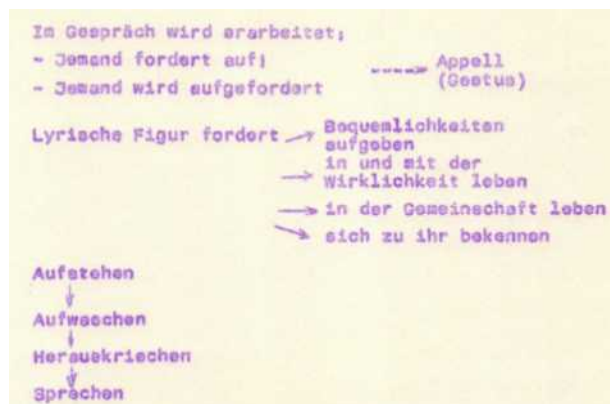
Gegen diese Deutung spricht, dass Seemann im Vorfeld u.a. das Potenzial lyrischer Texte registriert, ein gewisses Vorbild zu präsentieren, das der kommunistischen Erziehung dienen könne. Daher betrachtet die Fachlehrerin aus Marxwalde die Gattung als diejenige, welche vom „Lehrer [...] besonders Schöpfertum, Aktivität und Sensibilität“ einfordere, um den Schüler*innen ein „wirkliches ‚Lyrikbedürfnis‘ aneuerziehen“ zu können (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 2). Dazu könnte auf den ersten Blick auch Seemanns folgende Aussage hinzugezogen werden: „Anschließend trage ich das Gedicht frei vor und verdeutliche meine Vorstellungen“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 11). Im Vergleich zu anderen Lesungen, z.B. PL2662a (1972, S. 35), bleiben *ihre Vorstellungen* aber im Textverlauf der PL aus. Dies führt zur anderen Seite, nämlich zu zwei Punkten, die für diese Lesart sprechen: In der Phase der Erstrezeption bringt Seemann verschiedene Materialien wie Bilder und Gedichtsammlungen zum Einsatz, mit denen sie zur Lyrikbehandlung einzustimmen sucht. Von einem funktionalen Einbezug in die Unterrichtsstunde ist in der Lesung weiter kein Beleg enthalten, d.h. auch in der Planung ist dies offenbar nicht vorgesehen. Stattdessen steht das einzelne Gedicht im Zentrum der Stunde, zu der sie folgende Zielorientierung vorgibt:

„Heute werden wir einer jungen DDR-Lyrikerin begegnen, die einen ‚Weckruf‘ an uns richtet. Wir wollen ihre Positionen erkennen und uns darüber unterhalten, was Euch bewegt hat, dieses Gedicht auszuwählen.“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 11)

Anders als in der Planung verankert (vgl. DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 10) geht es ihr um Positionsfindung und eigene Stellungnahme, weshalb Seemann keine Wertung im Vorfeld platziert, die anhand der Textgrundlage *zu beweisen* sei. So soll nach der stillen Lektüre zuerst ein/e Schüler*in per Gedichtvortrag das individuelle *Empfinden* darlegen. Dies ist konform zu Seemanns Ansicht, dass die Gedichtsaussagen grundsätzlich zur Identifikation oder Distanzierung einladen (vgl. DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 10). Wäre die Gedichtbehandlung a priori auf einen Sinträger ausgelegt, wäre es ein Leichtes gewesen, dies in der Lesung auch zu vermerken, wie es z.B. bei PL83-10-22d mithilfe der

ergebnissichernden Tafelbilder vorkommt. Im Gegensatz dazu präsentiert sich folgendes Bild (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 12):

Abbildung 28: Ergebnis des Unterrichtsgesprächs (PL87-05-16c)



Das Ergebnis deckt sich weitestgehend mit dem Großteil der Analyseteilen, welche Seemann ([1987], S. 7–9) voranstellt, doch eine klare Hinlenkung zur *Weltanschauung der Arbeiterklasse*, wie es sonst per Schlagwort aufzufinden ist, sucht man vergebens. Lediglich der Stichpunkt, *sich zur Gemeinschaft bekennen*, kann als solches Element gedeutet werden. Allerdings folgt diese Übersicht schlichtweg dem Textinhalt, zumal es auch hier kein Problem gewesen wäre, die in der Planung notierte *Errungenschaft* des Sozialismus einzubinden oder gar einen Appell an die SuS als Ergebnis festzuhalten. Das Besondere an dieser Lesung liegt folglich v.a. darin, dass der erste Teil ein anderes Ergebnis erwarten lässt, als der niedergeschriebene Unterrichtsverlauf hergibt; und diesen Eindruck generiert in Sonderheit das Fehlen eindeutiger Marker, z.B. in Form einer gelenkten Ergebnissicherung. Dies zeigt sich insbesondere am Ende der Darlegungen ihrer unterrichtlichen Umsetzung. Selbst als Seemann den Erarbeitungsimpuls „Wie deutet Ihr die letzte Strophe? (Höhepunkt – Steigerung – Bekenntnis)“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 12) gibt, lässt sie ihren Schüler*innen den Spielraum, sich zum Appell zu positionieren, ohne allein ein *Bekenntnis für* den Sozialismus einzufordern. Ganz im Gegenteil, Seemann leitet zum Stundenende zur Frage über: „Hat die Autorin Probleme angesprochen, die Euch interessieren?“ (DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann [1987], S. 13) Schon die Tatsache, dass Seemann nach *Problemen* fragt, lässt ein mögliches *Bekenntnis* deplatziert erscheinen. Diese Pädagogische Lesung sollte deswegen zwar nicht als Beispiel oppositionellen Handelns gelesen werden, weil Seemanns ([1987], S. 13–14) Gedanken über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft eher auf Eintracht ausgelegt zu sein scheinen. Es ist aber insgesamt auffällig, dass die Lehrerin es unterlässt, Antworten bzw. Idealantworten ihrer Schüler*innen in der Lesung als Erfolgsbeleg niederzuschreiben. Ebenso unterlässt sie es, das *im Unterricht entstandene* Tafelbild zu ‚schönen‘, so dass im Vergleich zu PL5039c (vgl. S. 285 u. 332) noch deutlicher ein genetisch entstandenes

Ergebnis zu erkennen ist. Stattdessen verhindert sie den Einblick in das Unterrichtsgeschehen, das offensichtlich über weite Strecken mündlich stattfindet. Während in summa die Ausführungen zur Unterrichtsplanung konsequent zur Umsetzung einer ideologischen Zielsetzung voranschreiten, scheint die Wiedergabe der unterrichtlichen Erprobung nur bedingt ein adäquates Bild zu liefern.

Bereiten Verständnis sowie Interpretation der PL87-05-16c Schwierigkeiten, lässt die im Vorjahr anerkannte Lesung von Ursula Mahlow weniger Zweifel aufkommen. Denn sowohl theoretische Ausführungen, Gedichtauswahl und Schwerpunkte der wiedergegebenen Erfahrungen weisen in die Richtung des übergeordneten Erziehungs- und Bildungsstils. Direkt zu Beginn der PL86-11-30d wird der Deutsch-, insbesondere Literaturunterricht, als verlängerter, exekutiver Arm der Bildungs- und Kulturpolitik der Partei beschrieben, weshalb es Aufgabe der Lehrer*innen sei, aktuelle Bezüge als Anlässe zu nutzen und gezielt die Textauswahl danach zu richten:

„Auch der Deutschlehrer, will er auf der Höhe der Zeit sein, reagiert auf die konkreten, sich ständig verändernden Bedingungen in unserem Lande und in der Welt. Wir ‚reagieren‘, indem wir den Unterrichtsstoff, d.h. die literarischen Werke, auswählen, indem wir Arbeitsschwerpunkte benennen und Akzente für die Auswertung mit den Kunstwerken setzen.“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 2)

Der politischen Aktualisierung fügt Mahlow den Anspruch hinzu, den Schüler*innen vor ihrem Schulabschluss in Klasse 12 den Blick für literarische Besonderheiten, v.a. die in der sozialistischen Literatur, zu öffnen. Exemplarisch wählt sie dazu die Dichtung Pablo Nerudas, eine Wahl, welche die EOS-Fachlehrerin in dreierlei Hinsicht legitimiert: die historisch-geografische Verortung von Nerudas Schaffen („Zentrum des revolutionären Weltprozesses“), die zunehmende weltliterarische Bedeutung und zuletzt Mahlows persönliche „Vorliebe für die Lyrik des großen Chilenen“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 3). Während also der Lehrplan nicht ausschlaggebend ist (allerdings erwähnt wird: vgl. DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 4, 11), begründet sie die schwerpunktmäßige Behandlung v.a. mit der *Reaktion* auf weltpolitische Probleme. Allem Anschein nach ist dies auch ein Grund, weshalb der veröffentlichte Auszug sich nur auf die Umsetzung von drei Gedichten als Textbeispiele (*Die Nacht auf der Insel*, *Erklärung einiger Dinge* und *Holzfüller, wach auf!*; vgl. Mahlow 1988) beschränkt. Dies führt dazu, dass im Artikel mehrere Lücken auftreten. Zunächst fehlen aufgrund der Kürzungen der gesamte theoretische Teil der Lesung sowie die Vorschläge zur außerunterrichtlichen Themenweiterführung, d.h. im fakultativen Unterricht und der Arbeit in der sog. Hausarbeitswoche, am Ende der Lesung. Des Weiteren werden der (weiterführende) Unterrichtsgegenstand verschiedener Gedichtvergleiche ausgelassen, deren Aufgabe meist darin besteht, Themen, Motive und sprachliche Besonderheiten von ausgewählten, zumeist sozialistischen lyrischen Texten zu vergleichen (vgl. DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 13, 16, 21–22; 25, 30–31 (im fakultativen Unterricht)). Zudem enthält nur die Lesung alle methodischen Vorschläge Mahlows, die mehr oder minder funktional eingebunden und detailliert angeführt sind. So legt sie z.B. besonders darauf Wert, „Dokumentarische Materialien“, d.h. Zeitungsauszüge und Tonbandausschnitte, einzusetzen, um „einen möglichst raschen, die Schüler motivierenden Übergang

von der rezeptiven zur schöpferisch-produktiven Unterrichtsarbeit zu schaffen“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 10). Die promovierte Lehrerin gibt dazu den Hinweis, die konkreten Unterrichtsbedingungen beachten zu müssen, lässt dieses kurze Unterkapitel aber losgelöst von ihrer Erprobung stehen, sodass nicht ersichtlich ist, wie die SuS eigentlich *produktiv* werden sollen. An anderer Stelle schlägt sie vor, Schulfunksendungen zur Gedichtbehandlung heranzuziehen. Produktivwerden scheint an dieser Stelle aber entgegen der Erwartung lediglich zu bedeuten, „Aufzeichnungen hinsichtlich der Dichterbiographie zu vervollständigen“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 22). Im Artikel sind stattdessen nur die drei im Zentrum der Lesung stehenden Gedichte Nerudas, *Die Nacht auf der Insel*, *Erklärung einiger Dinge* und *Holzfüller, wach auf!*, enthalten. Welche Gedichte ausgelassen werden, zeigt Tabelle 68 (vgl. S. 352). Sehr wahrscheinlich fehlen sie im Artikel, weil selbst die Lesung sich in ihren Ausführungen zurückhält (vgl. DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 17–19). Dabei geht allerdings auch ‚verloren‘, dass Mahlow die gelenkte Rezeption nicht danach ausrichtet, dass alle Schüler*innen zu ein und demselben Textverständnis gelangen müssten:

„Der Lehrer sollte einzelne Bilder auswählen und deren Sinnhaftigkeit im lyrischen Kontext mit den Schülern gemeinsam entschlüsseln. Dabei kommt es nicht darauf an, alle Schüler zu einem Ergebnis zu führen, sondern es muß dem Schüler genügend Freiraum gelassen werden, seine Interpretation zu finden.“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 18 (Hervorhebungen im Original))

Obwohl beide Gedichte, *Testament I* und *Testament II*, gesellschaftspolitische Anknüpfungspunkte bieten (vgl. DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 38-39 (Anm. 28)), *empfiehlt* Mahlow, keine Ergebnisse vorzugeben, sondern eine individuelle Rezeption zuzulassen. Während im Artikel zwei der Texte vollständig abgedruckt sind, werden die Aufgaben, sachanalytischen Elemente sowie Erwartungshorizonte in komprimierter Form übernommen. Diese Kürzungen ändern zwar nichts an der generellen Aufgabenausrichtung bezüglich der einzelnen Gedichte, aber bleiben textimmanent. In der Lesung wählt Mahlow ebenso einen analytischen Zugang, wozu die Schüler*innen den jeweiligen formalen Aufbau, die sprachlichen Besonderheiten der Übersetzungen und die einzelnen Grundstimmungen erarbeiten sollen, deren Ergebnisse die Grundlage dafür bilden, Vergleiche zu anderen Gedichten anzustellen (vgl. DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 11–17). Interessant ist nun, dass dazu in der Lesung beim ersten lyrischen Text, einem Liebesgedicht, mehrere Gedichte angeboten werden, um mit den Schüler*innen „zu überprüfen, ob und inwieweit man ‚unsere‘ Liebesgedichte mit dem des Chilenen vergleichen kann“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 13)²³⁷. Eine detaillierte Wiedergabe der Erprobung nimmt Mahlow nicht vor, jedoch gibt sie die Meinungen ihrer Schüler*innen wieder:

„Bevorzugt für den Vergleich wurde Kahlaus ‚Sommerlied‘; [...] Teilweise sehr scharf und engagiert lehnten die Schüler aber den Vergleich mit dem Gedicht von Werner Bräunig ab.

²³⁷ Als Vergleichsgedichte werden Goethes *Mailed* als „Nachweis der Tradition deutscher Liebeslyrik“, zudem Bräunigs *Du, unsere Zeit*, Kahlaus *Sommerlied* und *Wenn du nicht da bist* und zuletzt Preißlers *Stehen mücht ich mit dir* genannt (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 13).

Ich hatte es gewählt, um einen Vergleich unter weltanschaulich-philosophischem. [sic] auch politischem Aspekt zu ermöglichen, ausgehend von der Zeile [sic] ‚Brot, Wein, Liebe und Zorn‘.“(DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 13)

Im Artikel wird folglich eine Passage ausgelassen, die zwar zur unterrichtlichen Erprobung gehört und aufgrund der hohen Anforderung eines tiefgründigen Textverständnisses bedarf, aber ein negatives Ergebnis enthält. Zum einen berichtet Mahlow – sofern der zweite Teil des Zitates auch im Vorfeld so intendiert war und nicht nachträglich hinzugefügt wurde – davon, dass ihre Planung nicht aufging; zum anderen belegen die Schülermeinungen das fehlende Interesse daran, ein Liebesgedicht mit politisch-ideologischen Fragen zu überfrachten, zumal weder das Gedicht insgesamt noch der angesprochene Vers in einem ideologischen Zusammenhang stehen. Ungeklärt muss allerdings bleiben, ob der Artikel an dieser Stelle kürzt, weil die Planung von vornherein unpassend erscheint, weil Planung und Umsetzung nicht identisch sind und somit kein *best-practice*-Beispiel vorliegt oder weil die Rückmeldung aus der Praxis, dass derartige Überformungen ein Aufbegehren erzeugten und folglich Rückschlüsse auf andere Textbehandlungen möglich oder nötig erscheinen lassen müssten, nicht konform gehen mit einem gängigen Analyseschema literarischer Texte. Für die ersten beiden Punkte bieten Artikel und Lesung einen Anhaltspunkt. So setzt Mahlow bei Nerudas Liebesgedicht von vornherein durch Textauswahl sowie in der Lesung durch die Wahl der Vergleichstexte und die Aufgabenstellung den Fokus auf das Thema Liebe. Daher wirkt auch Mahlows Interpretation des genannten Verses als konstruiert. Sie selbst erkennt auch, dass die Schüler*innen „ohne meine Hilfe“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 14) den Sinnzusammenhang nicht wahrgenommen hätten. Für die letzte, nicht abschließend zu klärende Überlegung spricht hingegen, dass Mahlow über diesen Vers offenbar – dies führt sie aber nicht detailliert aus – auf Bräunigs Gedicht hinarbeiten möchte, bei dem das Wechselspiel von Liebe und drohenden Hass in der Gegenwart (*unsere Zeit*) unauflösbar sei. Warum die Schüler*innen gegen den Textvergleich argumentieren, kann nur vermutet werden. Aber dass sie dagegen sind und Mahlow es niederschreibt, belegt paradoxerweise die Offenheit des Formates der Pädagogischen Lesungen. Schließlich stellt sie einen neuralgischen Punkt dar, der im Grunde auf jedwede Textarbeit und Lehrplanforderungen dieser Art übertragbar ist. Während also die Pädagogische Lesung einen Reflex aus der Praxis konserviert, tradiert der Artikel lediglich eine intendierte, ‚runde Stunde‘. Nahezu identisch sind Artikel und Lesung beim zweiten Gedicht von Neruda. Mahlow betont in beiden Formaten individuelle Zugänge, d.h., die SuS *sollen* erst einmal den Text lesen und Fragen sowie Vorstellungen entwickeln:

„Ebenfalls empfehle ich, keine vollständige Interpretation anzustreben und die Schüler behutsam, aber zielstrebig auf die Deutung einzelner, für die Erklärung der Dichterpersönlichkeit bedeutsamer lyrischer Bilder zu orientieren. Die Unterrichtsatmosphäre sollte so gestaltet werden, daß die Schüler Zeit haben und sich angeregt fühlen, Interpretationsvarianten und Deutungsmöglichkeiten auszuprobieren und vorzuschlagen.“ (DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 14; vgl. Mahlow 1988, S. 286–287)

Der Darstellungsmodus wechselt von einem berichtenden zu einem empfehlenden, wie schon oben bei Mahlow (21.VII.1986, S. 18) beobachtet wurde. Mit Blick auf beide Stellen könnte nun eine Ursache der Darstellungsweise sein, dass es keine detaillierten Hinweise im

Lehrplan gibt, weshalb Mahlow mit ihren Ausführungen Neuland betritt. Zudem unterstreicht eine Empfehlung, dass erprobte, für gut befundene Erfahrungen dargelegt werden und es sich um eine ‚Einzelmeinung‘ handelt. Dass die Schüler*innen bei der Gedichtbehandlung überhaupt ihre Vorstellungen entwickeln dürfen, ohne dass die Lehrperson einen Analysepunkt bei der Erstrezeption vorgibt, steht im Zeichen der literaturwissenschaftlichen und literaturmethodischen Entwicklungen der 1980er Jahre (vgl. Bütow et al. 1986, S. 434–435), wobei zu bedenken ist, dass die Lesung noch kurz vor bzw. zeitgleich mit dem Sammelband *Literatur und Persönlichkeit* (1986) entstanden ist. Ebenfalls enthalten Artikel und Lesung die zu erarbeitenden bzw. erarbeiteten gesellschaftlichen Bezüge und Kritikpunkte des lyrischen Ichs; allerdings geht PL86-11-30d (21.VII.1986, S. 15–17; vgl. Mahlow 1988, S. 286–287) einen Schritt weiter, weil sie erneut einen Gedichtvergleich vornehmen lässt. Beim dritten Gedicht wird der Vergleich zumindest im Artikel benannt, jedoch steht ein einzelner Verweis einer Vielzahl von angeführten möglichen Textbezügen gegenüber (vgl. DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow 21.VII.1986, S. 19–23; Mahlow 1988, S. 287–288). Da sie die vorherigen Schrittfolgen mit dem Ziel des Gedichtvergleichs wiederholen, sind hier keine weiteren Ausführungen nötig. Zum Ausgangspunkt zurückkehrend, zeigt sich insgesamt, dass PL86-22-30d deutlicher als PL87-05-16c ihre Zielstellungen mit ihren unterrichtlichen Vorschlägen in Einklang zu bringen sucht. Dabei ist zweitens zu konstatieren, dass Planung und Erprobung beider Lesungen das Spannungsfeld zwischen übergeordneten ideologischen Zielstellungen des Literaturunterrichts und den aktuellen fachlich-methodischen Ansprüchen, insbesondere der Forderung nach individuellem Textverständnis, spiegeln. Gerade Letzteres ist der gemeinsame Nenner beider Lesungen und zugleich wird daran der größte Unterschied erkennbar. Dieser besteht nämlich darin, dass Seemann sich im Vergleich zu Mahlow stärker bedeckt hält und anscheinend einen größeren Teil ihrer Erprobung nicht verbalisiert. Mahlow hält sich zwar bei den Gedichten, die nicht im Artikel erschienen, zurück, äußert sich dafür über zum Teil kritische Unterrichtsergebnisse.

5 Schlussbetrachtungen

5.1 Ergebniszusammenfassung der Teilkorpora

Die drei Teilkorpora I bis III selektieren das Korpus vorhandener Deutsch-Lesungen. Repräsentativität soll damit nicht beansprucht werden, schon deswegen nicht, weil die Stichprobe nicht randomisiert ist. Zwar orientiert man sich gemeinhin dabei an der sog. Grundgesamtheit, mit der die Stichprobe ins Verhältnis gesetzt wird. Diese Grundgesamtheit der Deutsch- sowie Literatur-Lesungen wurde erstmals beschrieben. Wenngleich versucht wird, möglichst viele verschiedene Perspektiven auf den Literaturunterricht offenzuhalten, muss noch ermittelt werden, wie sich nun die drei Korpora dazu verhalten. Zumindest spricht für die getroffene Auswahl, dass verschiedene Lesungen aus allen Bereichen der inneren Beschreibung des Literaturunterrichts dabei sein können (vgl. Tabelle 33, S. 268). Zunächst bestimmte Kapitel 4.2.2 die Auswahlkriterien, um diejenigen Lesungen zu ermitteln, welche inhaltlich untersucht werden sollten. Nach ihrer Festlegung ergaben sich die drei Teilkorpora, deren quantitative sowie inhaltliche Untersuchungen folgende Ergebnisse erbrachten:

Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse des Teilkorpus I

Das Kapitel betrachtet 6 Lesungen zum Roman *Das siebte Kreuz* von Anna Seghers. Vornehmlich Autoren verfassen diese Niederschriften, jedoch können personell kaum weitere Besonderheiten festgestellt werden. Während weiterhin die bezirkliche Verteilung nicht auffällig ist, sind v.a. zwei Tendenzen zu erkennen. Diachron erstrecken sich die Erscheinungsjahre zwischen den 1960er und 1980er Jahren, allerdings bildet die erste Dekade einen Schwerpunkt. Zudem konzentrieren sich die Autor*innen in Sonderheit auf die Ober- und Abiturstufe. Was das formale Kriterium der 30 Seiten angeht (vgl. u.a. Hübner 2021, S. 103), zeigt sich eher die Tendenz, es zu überschreiten, d.h. mehr zu schreiben. Selbst ein Umfang von ca. 55 Seiten ohne Anhang ist vertreten.

Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse des Teilkorpus II

Entgegen den Erwartungen konnte das Kapitel lediglich 14 Lesungen zu Friedrich Schillers Werken/Texten in den Blick nehmen. Vertreten ist der Klassiker in allen Dekaden. Jedoch erscheint die Verteilung ungleich. Während bis Ende der 1970er Jahre fast die Hälfte der Lesungen zu Schillers Texten entstehen, erweist sich die darauffolgende Dekade als Blütezeit, für die nun erkennbar ist, dass sich die Niederschriften vornehmlich der Oberstufe, Klasse 9 und insbesondere Klasse 10, zuwenden. Sie entstammen auch zumeist dem Bereich der POS. Weiterhin ist bei der bezirklichen Verteilung erkennbar, dass die kleinen Bezirke wie Rostock, Gera und Suhl den größten Anteil an der Gesamtverteilung innehaben. Ein klares Zentrum im Sinne eines bezirklichen Forschungsschwerpunktes lässt sich aber nicht konstatieren. Die Autor*innen sind quantitativ annähernd gleich verteilt. Hinsichtlich ihrer ‚Funktionen‘ stechen keine Auffälligkeiten hervor. Weitaus auffälliger erscheint hingegen, dass sich die Lesungen zu ca. 40% über dem formalen Kriterium der Seitenangaben hinwegsetzen.

Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse des Teilkorpus III

In Kapitel 4.2.1.2.2.3 zeigte sich, dass sich eine Erfassung und Sortierung aller Lesungen zu lyrischen Texten als problematisch erweist. Daher galt es, die sog. reinen Lyrik-Lesungen des Deutschunterrichts zu filtern. Von diesen 34 PL stachen mit Blick auf die allgemeine quantitative Beschreibung (vgl. Kap. 4.2.1.2.2) bei der Erstellung des Teilkorpus v.a. solche Lesungen hervor, bei denen die Autor*innen selbst als Fachberater*innen fungieren und/oder von einer Person eine Betreuung erhalten. Durch diese beiden Auswahlkriterien besteht das dritte Teilkorpus zwar nur aus 11 PL, allerdings unterschied sich die Selektion von den vorhergehenden dadurch, dass keine Einschränkung hinsichtlich einer/s Autorin/s, eines Werkes, eines bestimmten Genres oder Themas vorgenommen wurde. Während die Lesungen der beiden ersten Teilkorpora v.a. Themen der Klassenstufe 9 bis 12 behandeln, weisen die Ausführungen der ‚reinen‘ Lyrik-Lesungen eine größere Streuung auf, da sie sich auf die Klassenstufen 5 bis 12 verteilen, wobei die meisten Lesungen, d.h. ca. 80%, den Jahrgängen 5, 7 und 9 aus dem Bereich der P/OS zuzuordnen sind. Überschreiten die Lesungen zu Anna Seghers Roman und zu Schillers Texten häufig die Formalie der Seitenzahl, bleiben die Lyrik-Lesungen eher, d.h. zu 50%, im definierten Rahmen. Dass hierbei die organisatorische Hilfe eine Rolle gespielt haben könnte, ist im Vergleich zu den anderen Korpora zumindest nicht abwegig. Denn es zeigte sich, dass bei diesem speziellen Teilkorpus v.a. Autor*innen mit einer Betreuung eher zwischen 30 und 35 Seiten einreichen. Hierbei ist ebenfalls zu konstatieren, dass vermehrt Autor*innen ohne berufsspezifische Funktion eine Betreuung erhalten. Es sticht der Vergleich zweier Lesungen aus dem Bezirk Neubrandenburg hervor. Während der Fachberaterin Hötzel keine Betreuung zur Seite steht, erhält die promovierte Fachlehrerin Mahlow eine solche. Aufgrund des besonderen Standes der Fachberater*innen (vgl. Fachberater 1987) spricht dies dafür, dass bei Lesungen v.a. der didaktisch-methodische Inhalt und dessen auf Erfahrungen basierte Reflexion im Vordergrund standen (vgl. Hübner 2021). Denn die Einhaltung formaler Kriterien hätte – so die grundsätzliche Annahme – für eine promovierte Akademikerin weniger Probleme darstellen sollen. Aus dem Kreis der Fachberater*innen ist einzig Leo Nagel zu nennen, der einen Berater zur Seite hat. Dieser ist obendrein auch Wilfried Bütow, und zwar bei beiden Lyrik-Lesungen. Hier konnte die Frage erneut aufgegriffen werden, inwiefern personelle Strukturen bei der Erstellung von Pädagogischen Lesungen eine Rolle spielten (vgl. Kreisel 2010, S. 192; Kap. 4.2.1). Sinnvoll erschien dies gerade, weil zudem fünf der elf ‚reinen‘ Lyrik-Lesungen aus dem Bezirk Frankfurt/Oder, insbesondere dem Kreis Seelow, stammen, obwohl die Auswahl nicht aufgrund der bezirklichen Verteilung erfolgte. Der örtlichen Nähe wegen ist anzunehmen, dass die Nachfolger*innen in dieser berufsbezogenen Funktion die frühere, thematisch gleiche Arbeit zur Kenntnis nahmen. Jedoch gehen die Ergebnisse nicht über die quantitative Beschreibung hinaus, denn hier sind Personenforschungen seitens der Historiker*innen vonnöten.

Zusammenfassung der inhaltlichen Untersuchung des Teilkorpus I

Kennzeichnend für die Lehrplanvorgaben ist die starke Figurenkontrastierung von kommunistischen Widerstandskämpfern (Figuren Wallau, Georg) und Faschisten (Figuren Fahrenberg, Overkamp, Zillich). Dieses recht kleine, überschaubare Figureninventar verdeckt a priori die wenigen, aber doch erkennbaren Graustufen im Roman. Als Schwerpunkt steht

sodann v.a. die Flucht der Gefangenen im Vordergrund: zunächst deshalb, weil sie das Sujet darstellt und die folgenden sog. Entscheidungs- und Bewährungssituationen motiviert; außerdem deshalb, weil sie als Symbol der bröckelnden Macht des Nationalsozialismus Hoffnung sowie Mut zur Parteinahme stiften und zugleich ein Identifikationsangebot bieten soll. So bildet zum Beispiel Georgs Entwicklungsprozess zum Kommunisten einen zentralen Bezugspunkt, während lediglich der Präzisierte Lehrplan von 1968 auch Georgs negativen Charakterseiten erwähnt. Wenngleich in einem unterschiedlichen Maße Zielstellungen und Kritikpunkte benannt werden, orientieren sich die sechs erfassten Pädagogischen Lesungen an diesem Rahmen und intendieren, die ideologischen persönlichkeitsbildenden Zielsetzungen umzusetzen und erfolgreiche Erprobungen der Praxis darzulegen. Allerdings manifestiert sich bei der konkreten Umsetzung das Ausmaß der heterogenen Anlage der Lesungen besonders deutlich. Strukturell gesehen, ermöglicht das Format den Autor*innen, entweder die gesamte Lesung für die unterrichtliche Behandlung des Romans zu verwenden oder eben nur auszugsweise vorzugehen. Letzteres befördert die Tendenz, das ideologische Kontrastbild des Lehrplans stärker abzubilden. Dies ist bei den PL5039c und PL85-06-18c erkennbar. Während diese Lesung der 1980er Jahre darauf abzielt, das Wirken Anna Seghers' darzulegen und anhand verschiedener Textstellen aufzuzeigen, bemüht sich jene aus den 1970er Jahren darum, das Unterrichtsmedium Tafel und deren effektiven Einsatz in der Praxis darzustellen, weshalb sie weder eine Stoffeinheit noch eine gesamte Unterrichtsstunde in Gänze präsentiert. Zentrum der Ausarbeitung bildet schließlich das Tafelbild. Da es die Ergebnisse der unterrichtlichen Behandlung sichern soll, ist in der Rekonstruktion anzunehmen, dass es das sog. Wesentliche abbildet und den inhaltlichen Schwerpunkt der Einzelstunde offenlegt. Obgleich beide Lesungen in ihren Stundenausführungen recht zurückhaltend sind und zudem noch unterschiedliche Motive des Romans fokussieren, konzentrieren sie sich auf die Konstruktion eines Freund-Feind-Bildes, indem v.a. die Figur Wallau und deren Schweigen beim Verhör als Sinnbild des kommunistischen Sieges interpretiert wird. Detaillierte Ausführungen bieten die PL1613 und PL88-04-05a. Diese Lesungen stellen verstärkt das Ziel, die SuS zum parteilichen Werten zu führen. In der späteren Niederschrift wird der ideologische Rahmen gesetzt, indem Werte als Teil einer Ideologie, des Klassenbewusstseins der Arbeiterklasse, verstanden werden; in der früheren Lesung wird kein antagonistisches Freund-Feind-Bild wie in PL5039c aufgebaut – denn es erfolgt eine Gegenüberstellung der Figuren Fahrenberg und Kübler sowie Fritz –, aber der Erkenntnisweg der Stunde verläuft dergestalt, dass die sozialistische Ideologie die Kraft zum Widerstand biete und zum Parteiergreifen auffordere. Kulminationspunkt ist die Wertung der Figuren Wallau und Georg, der sich eine Wortschatzübung anschließt (vgl. Abbildung 21, S. 290), welcher wiederum Neuners Übersicht (vgl. S. 74) besonders ähnelt. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass zwar der ideologische Impetus erkennbar wird, aber PL88-04-05a eine unterrichtliche Erprobung präsentiert, in der eine klare Vorgabe der Ergebnisse nicht erfolgt. Stattdessen sollen die SuS innerhalb des übergeordneten politisch-ideologischen Rahmens eigene Positionen finden und begründen. Hierzu wählt sie die Methode des Rundtischgesprächs, welche den SuS die Möglichkeit geben soll, eigene Textstellen für ihren Standpunkt vorzustellen. Insofern tritt das Bemühen zutage, eine möglichst hohe geistige Aktivierung zu erzeugen, während gleichzeitig nicht vom Ziel der Persönlichkeitsbildung abgewichen wird. Als Bindeglied dieser

beiden Pole erscheint der möglichst individuelle Rezeptionsprozess, wie er in den 1970er und v.a. 1980er Jahren theoretisch konstruiert wird. Die letzten beiden PL dieses Teilkorpus, PL766 und PL1361, offerieren im Unterschied zu den anderen Lesungen gesamte Stoffeinheiten, wobei sie sich am zeitlichen Kontingent des Lehrplans orientieren. Da der Schwerpunkt der Lesung gänzlich auf der Behandlung des Romans liegt, hat z.B. die PL1361 den Raum, viele (Hintergrund-)Informationen zu Anna Seghers' Schaffen anzuführen, um den Fachkolleg*innen eine umfangreiche Vorbereitung zu ermöglichen. Aus diesem Grunde tendiert die Niederschrift dazu, zwischen dem Format der Unterrichtshilfen und dem der Pädagogischen Lesungen zu oszillieren. Insgesamt zeigt sich bei beiden Lesungen ein größeres Figureninventar, als es der Lehrplan vorgibt. So kann die PL1361 neben den zentralen Figuren Wallau und Georg auch Röder und den Schäfer Ernst behandeln und die PL766 ein größeres Augenmerk auf die anderen geflohenen Häftlinge sowie die Handlung begleitenden Figuren werfen. Hierdurch versucht insbesondere PL766, der eigenen Forderung nachzukommen, Vereinfachungen des Freund-Feind-Schemas und deren Bewährungssituationen zu vermeiden. Gleichwohl bleibt zu einem gewissen Teil die Kontrastierung, wie sie im Lehrplan angelegt ist, bestehen, da die Figuren Franz und Mettenheimer ohne Graustufen charakterisiert werden und der Interpretationsrahmen Wallaus beibehalten wird. Insofern konzentrieren sich i.w.S. alle Lesungen auf die Entscheidungs-/Bewährungssituationen, wobei gerade die Lesungen der 1960er Jahre einen größeren Gestaltungsraum präsentieren.

Obgleich dasselbe Auswahlkriterium angesetzt wurde, präsentiert das Teilkorpus I insgesamt ein heterogenes Bild, was Pädagogische Lesungen behandeln und wie sie strukturiert sein können. Denn bereits ihre Anlage scheint bestimmte Spielräume zu eröffnen und zugleich Grenzen zu ziehen. Während nämlich v.a. die ersten beiden Lesungen einen Schwerpunkt legen, der nicht auf der reinen Werkbehandlung beruht, und daher den Erfolg der Ergebnisse auf deren erzieherischen Wirksamkeit zuzuschneiden scheinen, ist es für die letzten beiden Lesungen offenbar nicht vonnöten, die niedergeschriebenen Inhalte ‚nur‘ auf ideologische zu reduzieren, weil sie Raum haben, den gesamten Unterrichtsprozess darzulegen. Dennoch differieren die Unterrichtsgestaltungen und sind individuell. So werden nicht nur unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gewählt, sondern bereits nach der Festlegung des zumeist gleichen Unterrichtsgegenstands, nämlich der (vergleichenden) Figurenanalyse, unterschiedliche Stoffeinheiten geplant, weshalb auch den Einzelstunden unterschiedliche Funktionen zugewiesen werden. Dies wiederum entspricht der in der Theorie formulierten Forderung, langfristige Unterrichtsplanung durchzuführen und den Unterrichtsprozess zielführend anzulegen.

Zusammenfassung der inhaltlichen Untersuchung des Teilkorpus II

Auf der Grundlage der Tabelle 51 (vgl. S. 310) wurde zur weiteren inhaltlichen Erschließung das Teilkorpus II ausdifferenziert. Somit konnte dahingehend eine Vergleichsbasis geschaffen werden, dass derselbe Unterrichtsinhalt zum Auswahlkriterium erhoben wurde. Interessant war dieses Vorgehen u.a. deshalb, weil von den recht wenigen Schiller-Lesungen die meisten entweder Schillers *Wallenstein* oder *Kabale und Liebe* behandeln. Während mit Blick auf die deduktiven Festlegungen (vgl. Kap. 2.2 und 4.2.2) die Teilkorpora I und III auf die Gattungen Epik und Lyrik zugeschnitten sind, repräsentieren folglich die beiden induktiv

erschlossenen Unterpunkte die Gattung Dramatik. Um die Entwicklungen der Lehrplanvorgaben zu bestimmen, konnten deshalb zentrale Ergebnisse Voreins herangezogen werden; für die *Wallenstein*-Lesungen wurden die Lehrplanpräskriptionen entsprechend ergänzt. Auf die quantitativen Ergebnisse rekurrierend, lässt sich nun ergänzen, dass sich das Teilkorpus zwar auf drei Dekaden erstreckt, aber die *Wallenstein*-Lesungen Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre entstehen, hingegen die Lesungen zu *Kabale und Liebe* in den 1970er und 1980er Jahren verfasst und popularisiert werden. Zugleich sind diese auch diejenigen Lesungen, die am zahlreichsten vertreten sind und demzufolge den o.g. Schwerpunkt auf die Klassenstufen 9 und 10 verursachen. Es zeigte sich im Teilkorpus II, dass alle Lesungen einen Lehrplanbezug aufweisen und ihre Zielstellung(en) in das Postulat der sozialistischen Persönlichkeitsbildung integrieren. Allerdings können diese Bezüge je nach Anlage der Lesung unterschiedliche Funktionen erhalten. Dabei hat der Lehrplanverweis weniger zum Ziel, den Unterrichtsinhalt per se zu legitimieren, ein Ergebnis, das insofern nicht überrascht, als die in den Lesungen behandelten Schiller-Texte allesamt lehrplankonform sind. Vielmehr dient er dazu, das Unterrichtsmedium (PL5039c) oder insbesondere die Auswahl bzw. die *Wichtung* des Unterrichtsinhalts und deren Anlage zu legitimieren. Somit erfolgt der Lehrplanbezug v.a., um die in der Unterrichtsplanung festgelegten Behandlungsschwerpunkte der dramatischen Lektüre zu begründen, zu reflektieren und diesbezüglich Rückmeldungen aus der Praxis zu geben. Insofern nutzen die Lesungen durchaus Spielräume, indem sie thematische Foki setzen und das Unterrichtsgeschehen individuell konkret gestalten. Zuletzt wird der Bezug auch hergestellt, um die für sinnvoll erachteten Änderungen begründend darzulegen, wobei sich diese Art des Spielraums lediglich auf ein individuell geplantes Zeitkontingent erstreckt. Darüber hinaus stechen im Vergleich zum Teilkorpus I v.a. die Verweise auf den Pädagogischen Kongress 1978 und die Literaturkonferenz 1979 hervor. Da zudem kurz danach unter dem o.g. Stichwort ‚Blütezeit‘ quantitativ Auffälligkeiten zu verzeichnen sind, erscheint ein korrelativer Zusammenhang für wahrscheinlich. Jeweils manifestieren die Lesungen das Bemühen, einen Beitrag zur Umsetzung der aktuellen Forderungen der Unterrichtsqualität und -effektivität zu leisten. Dass die Aussagen zum Teil auf Honeckers Postulate zu diesem Themengebiet rekurrieren, lässt sich weniger als schlichtes ideologisches Präludium interpretieren, sondern eher als programmatische Praefatio, da ihr die Formulierung der gesetzten Ziele und Ansprüche folgt, deren Ergebnisse schließlich die Lesung präsentieren soll. Deshalb beginnen die Vorbemerkungen häufig mit einer kritischen Reflexion der eigenen Arbeit oder des allgemeinen Ist-Standes an der Schule. Für die so konstatierten Ausgangspunkte werden sodann einzelne Aspekte der Unterrichtsqualität/-effektivität fokussiert, wie z.B. der methodische Lehrgang oder einzelne didaktische Prinzipien. Zumeist werden die Erhöhung der geistigen Aktivität sowie der Selbständigkeit und, auf das übergeordnete fachspezifische Prinzip des Literaturunterrichts bezogen, der schöpferischen Kunstaneignung zum Ziel gesetzt. Auffällig beim Teilkorpus II ist weiterhin, dass die Lesungen überwiegend methodisches Schöpfungsfertum als Zielpunkt festlegen, und zwar bei der Unterrichtsplanung seitens der Lehrperson und bei der -umsetzung bzw. konkreten Gestaltung seitens der SuS. Bei den *Wallenstein*-Lesungen scheinen beide Niederschriften, PL1399b und PL2641b, hervorragende Beispiele dafür zu sein. Denn sowohl durch ihren strukturellen Aufbau als auch aufgrund der umfangreicheren theoretischen Einordnung zeugen sie von großer Kenntnis der aktuellen

Fachliteratur. Obwohl der Lehrplan das Fundament der Planung bildet, erkennen sie in der Lehrperson das Bindeglied zwischen offiziellen Vorgaben und konkretem Unterrichtshandeln, weshalb sie die Planungskompetenz der Lehrperson ins Zentrum rücken, um das Angebot zu verbessern und dadurch Unterrichtsqualität/-effektivität zu erhöhen. Beide Exempla lassen schöpferische Methoden erkennen, die an die HPO erinnern. Während PL1399b aber diesbezüglich eher Hinweise und Vorschläge gibt, setzt PL2641b auch die eigenen Empfehlungen in der Praxis um. Insbesondere das szenische Lesen erhält bei ihr einen großen Stellenwert. Insgesamt spiegelt das Vorgehen beider Lesungen die Ziel-Inhalt-Methode-Relation, sodass wie im Teilkorpus I auch hier die ideologischen Zielvorstellungen den äußeren Rahmen bilden und die Verbesserung der Unterrichtsqualität v.a. dazu dient, *Wissen und Können* zu erhöhen sowie die *persönlichkeitsbildenden Potenzen* sowie *Überzeugungen* auszubilden bzw. zu festigen. Dieses Ergebnis lässt sich auf die Lesungen zu Schillers *Kabale und Liebe* übertragen. Aufgrund ihrer Entstehungszeit ergibt sich die Tendenz, dass gerade in den 1980er Jahren das schöpferische Denken und Handeln der Lehrperson noch stärker mit dem der SuS verknüpft wird. Dabei entsteht der Eindruck, dass gerade in der letzten Dekade die Lesungen weniger theoretische Neuerungen und Auseinandersetzungen erörtern, sondern die methodischen Realisierungen im Unterricht zur Hauptaufgabe erheben. Eine wesentliche Ursache scheint wiederum die Literaturkonferenz 1979 gewesen zu sein, weshalb auch die Lehrplannerfüllung, geistige Aktivität der SuS und Schülerorientierung verstärkt als Einheit verstanden wurden. In den Lesungen zu Schillers bürgerlichem Trauerspiel stellen daher v.a. das szenische Lesen sowie das darstellende Spiel die am häufigsten erprobten und empfohlenen schöpferischen Methoden dar. Obwohl dieses methodische Schöpferium recht früh etabliert zu sein scheint, unterliegen sie bis Ende der 1980er Jahre einer Art Rechtfertigungsdruck (vgl. PL89-11-17d), sodass anzunehmen ist, dass die Pädagogischen Lesungen als ‚Best practice‘-Beispiele eine Art Unterrichtsrealität präsentieren, welche vom alltäglichen Unterricht abweichen (vgl. S. 330). Insgesamt zeigte sich bei allen Lesungen zu *Kabale und Liebe* das Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität. Dabei besteht ein Charakteristikum der Lesungen darin, speziell diejenigen Szenen im Unterricht zu behandeln, wie sie Vorein in der diachronen Perspektive herausarbeiten konnte, wonach man der Kammerdiener-Szene, der Halten-zu-Gnaden-Szene und der Liebesbeziehung Ferdinand^c und Luises eine unterschiedliche Gravität beimaß. Verwundern kann dies nicht, weil schließlich, wie induktiv erschlossen und oben gesagt, der Lehrplan *condicio sine qua non* war. Allerdings zeigen die erfassten Pädagogischen Lesungen weniger eine strikte Alleinstellung der jeweiligen Szene, wie es Voreins Ergebnisse bisweilen vermuten lassen. Stattdessen neigen die Lesungen dazu, je nach Interesse der Lehrperson, ihrer Gewichtung der Lehrplanvorgaben und ihrer Einschätzung der Bedingungen vor Ort die Szenen auszuwählen und anzuordnen. Häufig präsentieren sie – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – alle Szenen und weisen erst dann einer den Vorrang zu. Dies kann als eine Besonderheit des Formats der Pädagogischen Lesungen betrachtet werden, schließlich skizzieren sie zumeist die gesamte Stoffeinheit und bieten somit einen größeren Einblick in das unterrichtliche Handeln, als es eine Untersuchung der Lehrpläne oder der Fachzeitschrift ermöglicht. Zudem lassen sich mit aller Vorsicht folgende Tendenzen erkennen: Während das übergeordnete Ziel, sozialistische Persönlichkeiten zu bilden und zu erziehen, konstant bleibt, lockern sich

offenbar, je nach Lesung, die Zügel, inwieweit den SuS mithilfe der Aufgaben und lehrerseitigen Impulse eine eigene Lesart zugestanden oder gar eine solche gefordert wird. Unter dem Gesichtspunkt der Bemühungen, den Deutschunterricht qualitativ zu verbessern, führen im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre anscheinend die fachwissenschaftlichen Debatten, welche in puncto Rezeptionsästhetik nur kurz angerissen wurden (vgl. Kap. 3.1.2.1), zu Wandlungen im DDR-Unterricht der *besten* Lehrer*innen. Dass die Lesungen auf fachwissenschaftliche Neu-/Änderungen reagieren, konnte auch auf der Grundlage von Voreins herausgearbeiteten Deutungsrahmen festgestellt werden. Gerade die Lesungen zu Schillers *Kabale und Liebe* illustrieren, wie fachwissenschaftliche Diskurse und die in den Lesungen präsentierte Unterrichtsrealität aufeinandertreffen (können). So emergieren zum Beispiel die PL4410a und die PL82-06-11d Voreins Zwischenergebnis über die Konkurrenz bestehender Deutungsrahmen für die Halten-zu-Gnaden-Szene. So sehr sich dabei dem Format der Lesungen Spielräume eröffnen, schraffieren die Art und Weise, wie die Spielräume genutzt werden, entsprechende Zurückhaltung, wenn nicht gar Grenzen. Denn sobald in der Fachliteratur unterschiedliche Deutungsrahmen bestehen, scheinen die Lesungen entweder eine zu präferieren oder tendenziell den gewählten Deutungsrahmen insofern zu verschleiern, indem sie die Ergebnisse der Schüler*innen offerieren. Dass diese als Ergebnisse der selbständigen Tätigkeit und Aktivität die schöpferische Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und die Einhaltung zentraler Unterrichtsprinzipien belegen, scheint die (fachliche) Unschärfe beim Erwartungshorizont nicht zum Ablehnungsgrund auf zentraler Ebene werden zu lassen.

Zusammenfassung der inhaltlichen Untersuchung des Teilkorpus III

Eine vorgeschaltete Analyse der Lehrplanvorgaben konnte aus der Forschung nicht übernommen werden; eigens eine solche vorzunehmen, schien wenig ertragreich, weil die Lesungen, strukturell gesehen, entweder im Gliederungsverzeichnis gänzlich Textthinweise vermeiden oder – zumindest ab den 1980er Jahren – eine Vielzahl an lyrischen Texten benennen, ohne Überschneidungen erkennbar werden zu lassen, welche eine detaillierte Lehrplanuntersuchung rechtfertigte. Die Entscheidung, diese Rubrik auszulassen, erwies sich spätestens mit der Übersicht der erschlossenen Unterrichtsinhalte als sinnvoll (vgl. Tabelle 68, S. 352). Obgleich nun der direkte Abgleich zwischen Lehrplanvorgaben und Inhalt der Lesung nicht möglich war, zeigten die vorhergehenden Teilkorpora, dass die Lesungen dazu tendieren, entweder derartige Bezüge durch direktes oder indirektes Zitat herzustellen, ohne von den genannten Lehrplanpositionen abzuweichen, oder dezidiert die Begründungen der Abweichungen anzuführen. Deshalb erfolgte trotzdem induktiv die Untersuchung, ob und in welchem Maße die Lesungen Lehrplanbezüge vornehmen. Dabei zeigte sich, dass alle elf ‚reinen‘ Lyrik-Lesungen auf die offiziellen Präskriptionen verweisen, wenngleich der anvisierte Bildungsbereich der Lesung den jeweiligen Referenzrahmen determiniert. So rekurrieren die Lesungen des außerunterrichtlichen/-schulischen Bereiches auf Forderungen des letzten Parteitag oder der Direktorenkonferenz. Ebenso wird die Kenntnis des Rahmenlehrplans der Arbeitsgemeinschaft belegt, auch wenn die darin enthaltenen Bestimmungen nicht beachtet werden, weil die AG erfahrungsgemäß auch ohne diesen funktioniere (PL3983). Keineswegs führt dies aber dazu, das übergeordnete Ziel der sozialistischen

Persönlichkeitsbildung außer Acht zu lassen. Denn in beiden AG wird erkennbar, dass während der Gedichtbehandlung ein Freund-Feind-Bild aufzubauen versucht wird. Auch wenn z.B. die schöpferische Methoden, ein Gedicht zu rezitieren oder verfassen zu lassen, zum Einsatz kommen, fügen sich die gestellten Themen dem jeweiligen Veranstaltungskontext und letztlich den ideologischen Rahmenbedingungen. Lesungen, welche hingegen dem schulischen Bereich entstammen, greifen den aktuellen Lehrplan auf, wobei im Vergleich zu den anderen Teilkorpora in stärkerem Maße Verweise auf die Literaturkonferenz 1979 erkennbar sind. Interessanterweise sind es hierbei nicht nur die beiden Hauptreferenten Koch und Bütow, denen allein die Aufmerksamkeit gilt, sondern auch dem Beitrag Uta Lienigs, welche selbst Anfang der 1980er Jahre eine Lyrik-Lesung verfasst (PL81-315c). In jeder Lesung visieren die Autor*innen einen erziehungswirksamen Unterricht an, ein konstantes Ziel, für dessen Erreichung offenbar die Gattung Lyrik als prädestiniert erachtet wird. Denn weitaus intensiver als in den anderen beiden Teilkorpora betonen die Autor*innen die Möglichkeit, mithilfe der sog. Einheit von Rationalem und Emotionalem das *Handlungsbewusstsein* anzuregen. Zudem stellen sich die Autor*innen dem Postulat eines effektiven, qualitativen Unterrichts. Somit erhält die Lehrperson nicht nur bei der Frage der gelenkten Rezeption eine Schlüsselstellung, sondern gleichzeitig wird ihre besondere Rolle erkannt, um z.B. die geforderte Subjektorientierung zu erreichen und eine schöpferische Kunstaneignung zu initiieren.

Bei den Lyrik-Lesungen sticht v.a. hervor, dass verhältnismäßig viele Autor*innen vertreten sind, die entweder die berufsbezogene Funktion einer/eines Fachberater*in innehaben und/oder eine betreuende Person zur Seite haben. Diese beiden Gruppen stellen neben dem ersten Selektionskriterium der ‚reinen‘ Lyrik-Lesung die einzigen Filter des Teilkorpus III dar. Folglich unterlag es einer großen Offenheit gegenüber der Klassenstufe, den Dichter*innen, der thematischen oder genrespezifischen Ausrichtung. Dennoch zeigte sich, dass die Lesungen aus dem Bereich des sog. klassischen Erbes lediglich Goethes und Schillers Gedichte behandeln; zudem erstrecken sich die Texte nur auf die Natur-, Liebeslyrik oder politische (sozialistische) Lyrik. Mit Blick auf die beiden induktiv erschlossenen Selektionskriterien ergab sich daher die Frage, inwieweit v.a. die eine oder andere Gruppe von Autor*innen solche Impulse bei der Gedichtbehandlung setzen, welche die erzieherischen Wirkungen verstärken oder Spielräume bei der Rezeption eröffnen sollen. Denkbar hätte es zum Beispiel sein können, dass die Fachberater*innen ob ihrer fachlichen sowie politisch-ideologischen Sonderstellung eher eine stärkere Rezeptionslenkung anvisierten und intensiver politische Lyrik in ihrer Lesung behandelten. Hierfür bietet das Teilkorpus aber nur wenig Anhaltspunkte. Weder beschränken sich die Fachberater*innen auf ein Genre noch sind es ausschließlich sie, welche die Rezeptionsspielräume der SuS eindämmen. Die Zusammenschau offeriert als Gemeinsamkeit, dass allen Autor*innen die ideologischen Ziele im Bereich von Bildung und Erziehung bekannt sind. Dies zeigen u.a. die einleitenden Kapitel der Lesungen. So werden zum Beispiel der lehrplangerechte Einsatz lyrischer Texte zur *Erziehung durch* sowie *zur Literatur* angesprochen (vgl. PL83-10-22d); ebenso erfolgt ein Hinweis auf das Postulat der *altersspezifischen Literatureaneignung*, um insbesondere ideologische *Überzeugungen* adäquat zu bilden und zu festigen (vgl. PL87-05-16). Allerdings kann die ideologische Praefatio auch zurückhaltender ausfallen und sich verstärkt auf zentrale Fragen der konkreten Unterrichtsplanung konzentrieren. So verweist PL81-315c zwar auf die Literaturkonferenz, setzt

aber deutlicher den Fokus auf den eingangs selbst gestellten Fragekatalog, zu dessen Beantwortung die Struktur der Lesung klar angelegt ist: Einem theoretischen Vorspann folgen die Analyse des Gedichtes, die Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung und der ‚konkrete‘ Ablauf des Unterrichtsprozesses. Auffällig an dieser Lesung ist insbesondere, dass die Autorin Lienig zwar ihren gesellschaftlich-ideologischen Standpunkt skizziert, aber in der unterrichtlichen *Auseinandersetzung* die SuS nicht überformt, sondern stattdessen die gebotenen Ergebnisse, welche der Darstellung nach durch entsprechende schöpferische Methoden initiiert wurden, zum Ausgangspunkt der weiteren Erarbeitungsphasen verwendet. Hinsichtlich der Anlage gänzlich verschieden, fügt sich in dieses Bild auch die PL81-128e. Während Lienig den theoretischen Rahmen, der auf den Positionen ihres Betreuers Waldemar Freitag zu gründen scheint, recht kurzhält, fällt er bei der Fachberaterin Scholz umfangreicher aus. Neben der Nennung zahlreicher schöpferisch-produktiver Aufgabenstellungen unterscheidet sich diese Lesung von ihrer Vorgängerin v.a. in ihrem Duktus. Anstatt die eigene unterrichtliche Erprobung ins Zentrum zu stellen, offeriert Scholz eindringlich Empfehlungen methodischen Schöpferturns. Interessant daran ist u.a., dass ein emotionaler Zugang zur Lyrik betont wird und das Ziel der Persönlichkeitsbildung klar erkennbar ist, jedoch weder die Aufgabenstellungen noch der präsentierte Unterrichtsverlauf ideologische Zuschnitte oder gar Hypertrophierungen enthalten. Beide Lesungen stellen somit exzellente Beispiele dar, wie methodisch schöpferisch die Forderung der *Aktivierung* und *selbständigen literarischen Auseinandersetzung* umgesetzt werden konnte. Was sich anhand der beiden Exempla unter der Beschreibung Duktus beobachten ließ, stellte keine Einzelercheinung dar. Generell scheint sich die Gruppenzugehörigkeit einer/eines Autorin/Autors weniger darin zu manifestieren, dass im Unterricht vehementer ideologische Ziele verfolgt werden, wie z.B. PL86-11-30d oder PL87-05-16 beweisen. Vielmehr differieren die Lesungen in der Wahl des Schreibmodus, den Autor*innen mit einer berufsbezogenen Funktion und Autor*innen ohne eine solche verwenden: Ganz gleich, welcher Bildungsbereich anvisiert wird, die Fachberater*innen tendieren in diesem Teilkorpus dazu, einerseits den theoretischen Rahmen bzw. Vorüberlegungen genauer zu skizzieren und andererseits (Handlungs-)Empfehlungen niederzuschreiben, während sich die Fachlehrer*innen ohne diesen beruflichen Status vermehrt auf ihre eigentliche unterrichtliche Erprobung beschränken. Bei den Fachberater*innen tritt deswegen aber die Wiedergabe und Reflexion der eigenen Erprobungen nicht gänzlich in den Hintergrund, basieren aber zum Teil auch auf Erfahrungen anderer Praktiker*innen. Offensichtlich geht es ihnen nicht primär darum, einen Impuls für die Behandlung eines bestimmten Textes zu geben, sondern einen Beitrag zu leisten, das (Methoden-)Inventory zu erweitern: Leo Nagel versucht, eine Hilfestellung für die Erarbeitung eines Gedichtvortrages sowie für die Phase der Erstrezeption darzulegen. Somit zielt er primär auf die Darlegung seiner Gedanken über einen (1) Unterrichtsgegenstand und (2) auf das Wissen und Können seitens der Lehrperson. Mit ähnlichem Adressatenkreis, nur in Hinsicht auf den außerunterrichtlichen/-schulischen Bereich berichtet Maria Faust von ihren Erfahrungen u.a. beim Aufbau einer AG Rezitation. Somit sind beide Fachberater*innen zwischen Theorie und Praxis zu verorten. Denn sie nehmen sich solcher Themen an, die nicht auf eine Einzelstunde oder Stoffeinheit ausgerichtet sind, und setzen offensichtlich unterhalb der Ebene fachwissenschaftlicher oder fachmethodischer Theoretisierung an, da sie schließlich eigene Erfahrungen

präsentieren. Dabei scheint der intendierte Grad der Verallgemeinerung über den anderer Lesungen hinauszugehen, weil v.a. Nagel und Faust Gegenstände thematisieren, welche potenziell die Behandlung eines jeden lyrischen Textes ermöglichen. Es präsentiert sich also eher ein Alternieren der Schreibmodi und zudem spiegelt dieses Merkmal offensichtlich die berufliche Sonderstellung. Als *primi inter pares* charakterisiert, veranlasst die Funktion des/der Fachberaterin/Fachberaters dazu, möglichst vielen Fachkolleg*innen Hilfestellungen zu bieten. Zu konzedieren ist freilich, dass das Format der Lesungen per se auf eine möglichst umfangreiche Breitenwirkung angelegt war, jedoch scheinen insbesondere die Fachberater*innen zu versuchen, diesem Kriterium zu entsprechen. Dabei ergibt sich ein Wechselverhältnis: Einerseits obliegt diese Funktion per definitionem den erfolgreichsten Lehrer*innen, weshalb davon auszugehen ist, dass sie sowohl die entsprechende Fachliteratur kannten als auch in der Praxis glänzten. Andererseits erreichten sie schon allein aufgrund ihrer Vernetzung und infolge ihrer Amtsausübung einen höheren Grad der didaktisch-methodischen Verallgemeinerung, da sie eine Vielzahl von Lehrer*innen betreuten und auf Kreisebene einen Erfahrungsschatz zu sammeln imstande waren.

Nicht nur die Einbettung der Lesung in das offizielle Ziel der Persönlichkeitsbildung unterscheidet sich in der Intensität häufig grundlegend voneinander, sondern besonders das Verhältnis zwischen dem notierten Anspruch und der in der Lesung präsentierten unterrichtlichen Umsetzung. Während Lienig verhältnismäßig zurückhaltend auftritt, stellt Seemanns Lesung ein Pendant dar, blickt man auf die vorgeschalteten Planungsüberlegungen. Interessanterweise wirkt der ideologische Impetus bei der Wiedergabe der unterrichtlichen Erprobung keineswegs so erdrückend. Anders als die Lesung in den vorderen Kapiteln erwarten lässt, fordert Seemann zum Beispiel keine *Parteinahme für den Sozialismus*, sondern fragt nach *Problemen*, welche die SuS erkennen würden. Besonders daran ist, dass sie weder die tatsächlichen Antworten der SuS noch solche Antworten präsentiert, welche ein mögliches Ideal abbilden bzw. die Einhaltung ideologischer Wertmaßstäbe bekunden, um das Lehrerhandeln als wirksam und erfolgreich zu stilisieren. Während also die Unterrichtsplanung konsequent auf die Umsetzung des ideologischen Ziels der Persönlichkeitsbildung angelegt ist, liefert die konkrete Erprobung in der offerierten Form nur bedingt ein adäquates Bild. Wie im letzten Teilkorpus zeichnet sich auch hier ab, dass den Lesungen ein Potenzial, sich über den konkreten Unterrichtsverlauf bzw. dessen (mündliche) Ergebnisse in Schweigen zu hüllen, inhärent ist, ohne dass dies zur Ablehnung auf zentraler Ebene geführt hat. Ebenso wenig traf dieses Schicksal Lesungen, die sich mit westlicher Literatur auseinandersetzten, wie sie der Fachberater Nagel in seinen beiden Lesungen Anfang der 1970er Jahre diskutiert und im Literaturverzeichnis anführt. Während die Lesungen selbst diese Rezeptionsbelege auch noch nach dem zentralen Ausscheid und der Speicherung im Berliner Haus des Lehrers enthalten, werden sie bei den Veröffentlichungen in anderen Formaten gestrichen. Dass die Lesungen dennoch zentral anerkannt wurden und im *Deutschunterricht* sowie als Aufsatz in Bütows Sammelband *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht* erschienen, zeugt von der den Lesungen zugesprochenen Qualität. Dies gilt auch für andere Lesungen dieses Teilkorpus, welche in der Fachzeitschrift abgedruckt wurden. Zumeist stellen sie aber eine recht gekürzte Variante der Pädagogischen Lesung dar. Am deutlichsten offenbarte dies der Vergleich bei Mahlows Niederschrift. Pointiert ausgedrückt, konserviert die Lesung eine

Erprobung, welche neue Unterrichtsinhalte zu präsentieren sucht, während der Artikel eine intendierte ‚runde Stunde‘ präsentiert. So fruchtbringend die einzelnen Vergleiche unterschiedlicher veröffentlichter Formate auch war, sei einschränkend wiederholt, dass lediglich für dieses Teilkorpus der Abgleich mit der Fachzeitschrift erfolgte. Dies hängt zum einen mit dem enormen Aufwand, zum anderen mit den Selektionskriterien des Teilkorpus zusammen, dessen Einmaligkeit darauf beruht, dass die Autor*innen entweder als Fachberater*innen fungierten und/oder betreut wurden. Trotz dieser Exemplarität konnte dieser Analyse-schritt aber in Ansätzen zeigen, in welchem Maße Lesungen außerhalb ihres Formates wirken konnten und welcher Stellenwert ihnen innerhalb der Fachliteratur zugeschrieben wurde.

5.2 Das Phänomen der Pädagogischen Lesungen – ein innovatives Projekt

Im Rahmen des THEORIA-Projektes wird ein Spannungsfeld zwischen Ideologie und Innovation konstruiert. Während der eine Pol nach ideologischen Intentionen im Bildungswesen der DDR und deren Umsetzung fragt, richtet der andere sein Augenmerk verstärkt auf innovative Ideen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Wie die Untersuchung beider Themenfelder zeigte, stellten die Begriffe Ideologie und Unterrichtsqualität in der DDR keine Binäropposition dar. Vielmehr präsentierte sich dahingehend ein Bild, dass politisch-ideologische Zielstellungen von der Makroebene Gesellschaft bis hin zur Mikroebene Unterricht durchdringen sollten. So rahmte stets ein ideologischer Impetus die Planungsbedingungen des Unterrichts, sofern Lehrer*innen den Anspruch hatten, – in Anlehnung an die ‚Formel‘ von Kunter/Ewald (2016) – *qualitätsvollen* Unterricht zu gestalten. Denn dieser setzte das Zusammenspiel *effektiver, guter* und *wirksamer* Gestaltungselementen voraus. Da die Lesungen wiederum die Erfahrungen der *Besten* schriftlich fixieren, welche sich an diesem Rahmen orientierten, verbreitete das Format unterrichtliche Planungs- und Durchführungsmöglichkeiten, das übergeordnete Ziel der *Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten* optimal zu erreichen. Insofern stellten sie der Intention nach i.w.S. Instrumente der Herrschaftsstabilisierung im Bildungswesen dar. Schließlich zeigten die Analysen der Teilkorpora, dass die Vorbemerkungen der Lesungen zumeist eher eine programmatische Praefatio zu sein scheinen, als ‚nur‘ Lippenbekenntnisse darzustellen. Dabei treten keine gravierenden Unterschiede zwischen einzelnen Autor*innen/-gruppen auf. Nichtsdestotrotz bestätigen die Befunde die genannte *Eigenlogik der Praxis*, wie sie Koch/Linström (2020) ausführen, sowie Klingbergs (1990, S. 106) Differenzierung zwischen *Lehrplankonstruktion* und *Lehrplanrealisation*, weil den Lehrer*innen nicht nur *Gestaltungsmöglichkeiten* zugestanden wurden, sondern sie diese auch bei bestmöglicher Lehrplannerfüllung nutzten. Hierbei erwies sich der Begriff Schöpfertum als Bindeglied der beiden Sphären Ideologie und Unterrichtsqualität. Aufgrund seiner Semantik konnte er (nahezu) als zeithistorisches Äquivalent zum deduktiv gesetzten Begriff der Innovation erschlossen werden, wie Pauls (1976a, S. 141–147) Merkmale prägnant belegen. Schöpferisches Denken und Handeln galt sodann als non plus ultra, um einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und -effektivität zu leisten. Für die Unterrichtsplanung seitens der Lehrkraft bedeutete es, die Umsetzung der Lehrplanvorgaben mit den konkreten Bedingungen ‚vor Ort‘ in Einklang zu bringen und bei den Schüler*innen ein

ebensolches Handeln zu initiieren. Am Beispiel des Literaturunterrichts etablierte sich dabei die *schöpferische Kunstaneignung* als zentrales Fachprinzip. Auch wenn es u.a. aufgrund der rezeptionsästhetischen Erkenntnisse der 1970er Jahre eine stärkere *Subjektorientierung* postulierte, konnte sich der Literaturunterricht dadurch keineswegs von den ideologischen Intentionen lösen. Statt einer Abkehr vom Ziel der Persönlichkeitsbildung konturieren die Ergebnisse der Kapitel 3.1.2 und 3.2.3 vielmehr das Bild, dass Verbesserungen des Unterrichts zur Umsetzung des übergeordneten Zieles beitragen sollten. Jedem Fach oblag dabei eine Bausteinfunktion, ohne deswegen ideologische Hypertrophierungen vorzunehmen, obschon zugleich die Verankerung des *Handlungsbewusstseins* stets eine Rolle spielte. In diesem Sinne erwies sich Unterrichtsqualität in der DDR als ein Konstrukt des o.g. Zusammenspiels (vgl. S. 401), sodass die ideologische Komponente – und hier ist wohl Schluß (2007b, S. 75) zuzustimmen – zum Teil Fachlichkeit ausmachte.

Da die Lehrperson die angebotsschaffende Instanz darstellte, fungierte sie als zentraler Konnex. Ihr galt spätestens seit Anfang der 1960er Jahre besondere Aufmerksamkeit, um die Bestrebungen, den Unterricht zu verbessern, zum Erfolg zu führen. Im Rahmen dieser Qualitätsoffensive etablierten das Ministerium für Volksbildung und insbesondere die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung die Pädagogischen Lesungen. Dieses Format verschriftlichter praktischer Erprobungen aller in der Volksbildung tätigen Praktiker*innen diente dazu, individuelle Erfahrungen zu reflektieren sowie den Erfahrungsaustausch republikweit zu unterstützen und zu fördern.

Die Untersuchung zeigte, dass Pädagogische Lesungen das konstruierte Spannungsfeld spiegeln. Sie stellen Ausarbeitungen dar, welche stets zwischen ideologischen Zielsetzungen seitens ihrer Referenzrahmen und dem Bestreben, unterrichtliches Handeln zu optimieren, oszillieren. Zumeist werden Vorbemerkungen vorangestellt, in denen die theoretische Grundlage und/oder das methodische Vorgehen bei der Erprobung dargelegt wird. Obwohl sie thematisch wie strukturell höchst heterogen sind, orientieren sie sich dabei grundsätzlich stark an den Lehrplanvorgaben, an den Ergebnissen der Literaturkonferenz oder dem aktuellen Pädagogischen Kongress. Allerdings dienen derartige Verweise nicht nur zur Legitimierung, sondern auch dazu, eigene Handlungsentscheidungen zu begründen. Spielräume zeichnen sich entweder darin aus, dass das zur Verfügung stehende Zeitkontingent verändert wird; oder sie werden insbesondere dann evident, sobald die Autor*innen die Ergebnisse der Schüler*innen in den Vordergrund rücken, um sich allem Anschein nach über eigene Positionen bezüglich fachlich-ideologischer Fragen, die aber zumeist im Vorfeld als theoretische Grundlage diskutiert wird, in Schweigen zu hüllen. Auch dies (vgl. Kap. 4.1) scheint ein Indiz zu sein, dass Pädagogische Lesungen im Großen und Ganzen keine Auftragswerke darstellten. Vielmehr stellten sie ein Instrument dar, individuelle bzw. kollektive Erfahrungen gelingender Unterrichtsgestaltung niederzuschreiben und zu popularisieren. Denn die untersuchten Lesungen belegen, dass die Praktiker*innen ihre Schlüsselstellung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und -effektivität erkannten und die an sie gestellten Anforderungen rezipierten. Dies manifestierten – sozusagen die zweite Seite der Medaille – auch die mitunter umfangreichen Einleitungskapitel der Lesungen. Darin beziehen sie sich nicht nur auf ideologische offizielle Postulate oder bestimmte, in der Erprobung fokussierte Merkmale und

didaktische Prinzipien, sondern postulieren wiederholt den Anspruch, Ziel, Inhalt und Methode genau zu überlegen und aufeinander abzustimmen. Nicht zuletzt gründet dies auf dem Bemühen, mit den Erfahrungen und Darlegungen anderen Kolleg*innen Hilfestellungen anzubieten.

Obgleich alle Akteur*innen in der Volksbildung zum Schreiben von Lesungen aufgerufen waren, sind dabei Schnittmengen zum Experten-Novizen-Paradigma erkennbar. Gerade die Empfehlungen seitens der als Fachberater*innen tätigen Autor*innen tendieren in diese Richtung. Dies deutete sich v.a. an ihrer Charakterisierung als *primi inter pares* sowie den unterschiedlichen Schreibmodi an. Nichtsdestotrotz beweisen die ersten beiden Teilkorpora, dass es allerdings kein Postulat gab, eine berufs begleitende Funktion innezuhaben oder einen akademischen Grad zu führen. Allem voran stand offensichtlich das jeweilige praxisrelevante Thema, nicht ein/e wie auch immer zu definierende/r exponierte/r Praktiker*in. Insofern haben die offerierten ‚Best-practice‘-Beispiele eher Schnittmengen zu dem struktur- und mit Blick auf das Kapitel 3.2.3 insbesondere dem kompetenzorientierten Ansatz. Denn einerseits hatten Lesungen per definitionem ihren Ursprung in der Praxis, für welche sie konkrete, auf die Ausgangsbedingungen zugeschnittene ‚Lösungen‘ präsentieren sollten; andererseits erforderten die Praxisvorschläge auch die Rezeption der Fachliteratur zum jeweiligen Thema. Je nach Schwerpunkt der Lesung bot sich eine (gewisse) fachliche Auseinandersetzung an. Gemeinsam ist dabei den meisten Lesungen, nicht nur verschiedene Bereiche des Wissens und Könnens zu verknüpfen, sondern auch anhand der Praxisbelege sowohl das ‚Was‘ als auch das ‚Wie‘ darzulegen (vgl. Kap. 4.1.2).

In unterschiedlicher Weise boten die drei Teilkorpora Einblicke in die dargebotene Unterrichtsplanung sowie -durchführung, und zwar in unterschiedlichen Schattierungen. Wie der Ergebnisüberblick des Kapitels 5.1 zeigte, wählen die meisten Autor*innen unabhängig von der berufs begleitenden Funktion die jeweiligen Unterrichtsinhalte. Ideologierelevanz scheinen alle Lehrplankonformen Texte zu haben, jedoch unterscheiden sich die Ausführungen der einzelnen Lesungen. Was Friedrich (2006, S. 143–146) für den Umgang mit den Lehrplänen konstatiert, ist in ähnlicher Weise für die Teilkorpora festzustellen: *Den Unterricht nach Plan* gab es nicht. Vielmehr belegen die Lesungen, dass es auf die Lehrperson ankam, ob und in welchem Ausmaß die *bewusstseinsbildenden Potenzen* ausgeschöpft werden sollten. Besonders markant spiegeln das die Lesungen zu Schillers *Kabale und Liebe*. Während z.B. die PL5039c die Ergebnissicherungen auf das Freund-Feind-Bild zuspitzt, versuchen v.a. die Lesungen der 1980er Jahre, sowohl methodische Neuerungen wie szenisches Lesen und darstellendes Spiel aufzugreifen und die Ergebnisse in die Schülerhand zu legen. Dies heißt natürlich nicht, dass die Planungen Lehrplaninhalte konterkarierten, sondern die lehrerseitige Lenkung schien eher über die Textwahl, Schwerpunktlegung in der Stoffeinheit bzw. der jeweiligen Aufgabenstellung zu erfolgen und im Unterrichtsverlauf in den Hintergrund zu treten. Inwieweit sich hier Typen klassifizieren lassen, konnte die Untersuchung nicht zutage befördern. Die Ergebnisse deuten aber darauf hin, sowohl Pädagogische Lesungen als unikaales Quellenformat zu erkennen als auch besonders Lesungen per se als einzelne Ausarbeitungen wahrzunehmen, die jeweils, ganz gleich welcher Provenienz, welcher Titelsetzung u.Ä., im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Unterrichtsqualität zu verorten sind. Dies

spricht für eine induktive Herangehensweise. Die erstellten Raster erwiesen sich dabei als adäquates Mittel, um die Deutsch-Lesungen erstmals in diesem Umfang inhaltlich zu untersuchen und letztlich das inhärente Spannungsfeld zu schraffieren. Methodisch zeigen sich hierbei aber Limitierungen. Zwar dienten die Rubriken zur (Vor-)Strukturierung, sodass die einzelnen Textpassagen sequenziert, Besonderheiten dicht beschrieben und mithilfe der begrifflichen Rekonstruktionen kontextualisiert werden konnten. Dadurch konnten Bedeutungszuschreibungen transparent gemacht werden. Jedoch sollte für künftige Untersuchungen z.B. das Textkorpus reduziert werden, um die Analyseeinheiten genauer zu bestimmen. Denn problematisch erscheint v.a., dass im Vorfeld nicht festgelegt werden konnte, welche Wissensbestände und Kontexte konkret aus den Kapiteln 3 und 4 für die Einzelanalysen relevant werden würden.

Weiterhin konnte auf induktivem Wege eine erste quantitative Analyse der Lesungen vorgenommen werden, wobei nicht nur ein detaillierter Überblick über den Gesamtbestand der Pädagogischen Lesungen hinsichtlich der Fach- und Sachbereiche, sondern auch eine äußere wie innere Beschreibung der Deutsch- bzw. v.a. Literatur-Lesungen entstand. Im selben Zuge konnte ein erster Versuch gestartet werden, nach bezirklichen sowie personellen Auffälligkeiten zu suchen. Jedoch sind Ergänzungen insofern nötig, als die Lesungen auch systematisch-textimmanent z.B. nach den ‚Funktionen‘ der Autor*innen sowie der Zuhilfenahme der Betreuer*innen zu befragen sind.

Die im Kapitel 3.2.1 angeführten Forschungsarbeiten stimmen darin überein, dass Lehrer*innen zwar nicht die einzige, zentrale Größe im Unterrichtsgeschehen darstellen, dieses aber durch ihr Planen und Handeln enorm beeinflussen (können). Daher prononciert bereits Weinert die Notwendigkeit,

„eine systematische Lehrerweiterbildung [aufzubauen], die in Form von schulinternen oder schulnahen Arbeitsgruppen wechselseitige kollegiale Anregungen, ‚Anstöße‘, Korrekturen und kontrollierte didaktische Innovationen ermöglicht. Das größte Potential der Lehrerweiterbildung liegt zweifellos in den einzelnen Schulen, bei den Schulleitern, bei den Lehrerkollegien und in selbst organisierten Arbeitsgruppen. Diese lokalen Knotenpunkte der Lehrerweiterbildung sollten auch Gelegenheit und die Mittel erhalten, kleinere Aufträge für spezielle Forschungsprojekte zu vergeben.“ (Weinert 2002a, S. 362–363)

Die Untersuchung zeigte, dass Lesungen bislang ein übersehenes Format sind, mit dem in der DDR versucht wurde, die Angebotsgestaltung des Unterrichts zu verbessern (vgl. Abbildung 5, S. 91). Denn insgesamt ist zu konstatieren, dass das Medium der Lesungen genau dort ansetzt, wo Fuhrmann/Weck (vgl. S. 153) mit ihrem Modell eine zentrale Größe zur Verbesserung des Unterrichts ausmachen, nämlich den Lehrer*innen. Inwieweit Pädagogische Lesungen ein entwicklungsfähiges Format nach 1990 darstellen, um Lehrer*innen zu professionalisieren und Forschung sowie Praxis näher zusammenzubringen, ist im Rahmen des Bildungsföderalismus zu prüfen – hierzu praktikable Umsetzungsmöglichkeiten zu ergründen, scheint ein lohnendes Forschungsvorhaben zu sein.

Abkürzungsverzeichnis

Abt.	Abteilung
AGU	Arbeitsgruppe Unterrichtsmittel
Anm.	Anmerkung(en)
APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
BArch	Bundesarchiv (Berlin-Lichterfelde)
BBF	Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF
BKW BUW	Bezirkskabinett für Unterricht und Weiterbildung
BV	Bezirksvorstand/-stände
ČSSR	Tschechisch-slowakische Sozialistische Republik
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DLZ	Deutsche Lehrerzeitung
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DZfPh	Deutsche Zeitschrift für Philosophie
EMAU	Ernst-Moritz-Arndt-Universität
EOS	Erweiterte Oberschule
etc.	et cetera (und das Übrige, usw.)
et al.	et alii (und andere)
FDJ	Freie Deutsche Jugend
ges.	gesamt
GUE	Gewerkschaft Unterricht und Erziehung

HA	Hauptabteilung
ibid.	ibidem (ebendort)
IfJ	Institut für Jugendhilfe
IfL/ILW	Institut für Lehrerweiterbildung
insb.	insbesondere
Kap.	Kapitel
LLF	Lehr-Lern-Forschung
MfV	Ministerium für Volksbildung
N.N.	Nomen nominandum (zu benennender Name, d.h., Name fehlt)
o.J.	ohne Jahr
OStR	Oberstudienrätin/-rat
PKK	Pädagogisches Kreiskabinett
PL	Pädagogische Lesung(en)
POS	Polytechnische Oberschule
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
STM	Stellvertreter des Ministers
StR	Studienrätin/-rat
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem
Vgl.	Vergleiche
w/m	weiblich/männlich
ZIW	Zentralinstitut für Weiterbildung
ZITPL	Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen
ZV	Zentralvorstand

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Untersuchung der Pädagogischen Lesungen	32
Abbildung 2: Wörter der politischen Semantik nach Hermanns (1994)	52
Abbildung 3: Klassifikation der Schlagwörter nach Burkhardt (1998)	54
Abbildung 4: Grundlegende politisch-ideologische Positionen nach Neuner (1989)	74
Abbildung 5: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2017)	91
Abbildung 6: Erweiterung des Angebots-Nutzungs-Modells nach Fend (2019)	92
Abbildung 7: Einflussfaktoren auf die Tätigkeit der Lehrperson nach Fuhrmann/Weck (1981)	153
Abbildung 8: Quantitativer Gesamtüberblick der Pädagogischen Lesungen (Erscheinungsjahr)	204
Abbildung 9: Verteilung der Pädagogischen Lesungen nach Fach-/Sachgebieten	211
Abbildung 10: Pädagogische Lesungen nach Fach-/Sachgebieten	212
Abbildung 11: Deutsche Sprache/Literatur, Musik, Kunst	215
Abbildung 12: Pädagogische Lesungen zum Deutschunterricht (Erscheinungsjahr, n=932)	221
Abbildung 13: Gesamtmenge der Deutsch-PL (n= 1091)	222
Abbildung 14: Bestandsaufnahme der ermittelten und der untersuchten Deutsch-PL	223
Abbildung 15: Verteilung der Deutsch-PL nach Bezirken (n= 1020)	248
Abbildung 16: Verteilung der Deutsch-PL nach Fachbereichen (Erscheinungsjahr)	257
Abbildung 17: Vergleich der Bereiche Sprache/Literatur nach Bezirken (n= 683)	259
Abbildung 18: Verteilung der Berater*innen nach Bereich und Bezirk (n= 683)	260
Abbildung 19: Verteilung der berufsbezogenen Funktion nach Bereich und Bezirk (n=683)	263
Abbildung 20: Tafelbild zum Figurenvergleich (PL5039c)	285
Abbildung 21: Wortschatzübung (PL1613a)	290
Abbildung 22: Abbildung zu Schillers Kabale und Liebe nach Schimpfke (PL5039c)	332
Abbildung 23: Pentschews Tafelbild zu Schillers Kabale und Liebe (PL88-13-23d)	338
Abbildung 24: Grafische Symbole zur optischen Verdeutlichung der Sinnschritte nach Nagel (1971)	358
Abbildung 25: Symbole zur Rezitationshilfe nach Nagel (1971)	358
Abbildung 26: Tafelbild zu Kubas Hebespruch (PL83-10-22d)	380
Abbildung 27: Tafelbild zu Fürnbergs Spätsommerabend (PL83-10-22d)	382
Abbildung 28: Ergebnis des Unterrichtsgesprächs (PL87-05-16c)	385
Abbildung 29: Vergleich der ermittelten Gesamtzahl zentral überlieferter Pädagogischer Lesungen	412

Abbildung 30: Vergleich der überlieferten und ermittelten Anzahl der PL (vgl. Hübner (2021), S. 32–33) und Abbildung 28	413
Abbildung 31: Mathematik und Informatik.....	418
Abbildung 32: Polytechnische Bildung.....	418
Abbildung 33: Naturwissenschaftlicher Unterricht.....	419
Abbildung 34: Gesellschaftswissenschaftliche Fächer.....	419
Abbildung 35: Fremdsprachenunterricht	420
Abbildung 36: Sport	420
Abbildung 37: Fächerübergreifendes	421
Abbildung 38: PL ohne Fach-/Sachzuweisung (kein Fach).....	421
Abbildung 39: Vergleich der Zufallsstichprobe mit den vorhandenen Deutsch-PL.....	423

Tabellen

Tabelle 1: Merkmale guten Unterrichts	105
Tabelle 2: Didaktische Prinzipien von Drews et. al. (1976), Pädagogik (1978) und Klingberg (1984)	140
Tabelle 3: Datengrundlage zum Vergleich	223
Tabelle 4: Geschlechterverteilung.....	226
Tabelle 5: Autor*innen und Autoren (Erscheinungsjahr).....	226
Tabelle 6: Autor*innen und Funktionen	228
Tabelle 7: Autor*innen mit Titel.....	230
Tabelle 8: Autor*innen mit akademischem Grad	230
Tabelle 9: Autor*innen und ihre berufliche Ausbildung.....	231
Tabelle 10: Autor*innen und ihre Tätigkeit/Dienststellung.....	231
Tabelle 11: Autor*innen und ihre berufsbezogene Funktion	232
Tabelle 12: Autor*innen mit Titel (w/m).....	233
Tabelle 13: Autor*innen mit akademischem Grad (w/m).....	234
Tabelle 14: Autor*innen und ihre berufliche Ausbildung (w/m).....	234
Tabelle 15: Autor*innen und ihre Tätigkeit/Dienststellung (w/m).....	235
Tabelle 16: Autor*innen und ihre berufsbezogene Funktion (w/m)	236
Tabelle 17: Autor*innen/Kollektive mit Berater*in	237
Tabelle 18: Autor*innen mit Titel (w/m) und Berater*in.....	239
Tabelle 19: Autor*innen mit ihrer beruflichen Ausbildung (w/m) und Berater*in.....	239
Tabelle 20: Autor*innen mit Unterstützung (w/m) durch Berater*innen.....	239
Tabelle 21: Autor*innen und ihre Tätigkeit/Dienststellung (w/m) und Berater*in	240
Tabelle 22: Autor*innen mit ihrer berufsbezogenen Funktion (w/m) und Berater*in	240

Tabelle 23: Autor*innen mit akademischem Grad (w/m) und Berater*in.....	240
Tabelle 24: Funktionen der Berater*innen und berufsbezogene Funktionen der Fachberater*innen (w/m).....	242
Tabelle 25: ‚Funktionen‘ der Berater*innen und Tätigkeit/Dienststelle der Autor*innen.....	244
Tabelle 26: Verteilung der Berater*innen nach Bezirken.....	248
Tabelle 27: Einrichtungen (Deutsch-PL)	252
Tabelle 28: Einrichtungen (Auswahl der Deutsch-PL)	254
Tabelle 29: Einteilung der Deutsch-PL (n= 850)	255
Tabelle 30: Verteilung berufsbezogener Funktionen nach Landkreisen/Bezirken (n= 683)	261
Tabelle 31: Klasse (Literaturunterricht).....	266
Tabelle 32: Klasse_2 (Literaturunterricht)	266
<i>Tabelle 33: Deutsch-PL (Literaturunterricht).....</i>	<i>268</i>
Tabelle 34: Lesungen zu Anna Seghers' Das siebte Kreuz (Autor*innen, -kollektive).....	273
Tabelle 35: Lesungen zu Anna Seghers' Das siebte Kreuz (bezirkliche Verteilung)	273
Tabelle 36: Lesungen zu Anna Seghers' Das siebte Kreuz (Erscheinungsjahr).....	273
Tabelle 37: Lesungen zu Anna Seghers' Das siebte Kreuz (Klasse)	274
Tabelle 38: Lesungen zu Anna Seghers' Das siebte Kreuz (Klasse_2).....	274
Tabelle 39: Lesungen zu Anna Seghers' Das siebte Kreuz (Seitenzahl und Anhang).....	274
Tabelle 40: Stoffeinheiten zum Roman Das siebte Kreuz (PL766a und PL1361a).....	297
Tabelle 41: Lesungen zu Schillers Werken (Erscheinungsjahr und Einrichtungen)	301
Tabelle 42: Klasse_1 (Lesungen zu Schiller).....	302
Tabelle 43: Klasse_2 (Lesungen zu Schiller).....	302
Tabelle 44: Bezirkliche Verteilung der Lesungen zu Schillers Texten.....	302
Tabelle 45: Autor*innen und Autor*innenkollektive (Lesungen zu Schiller)	303
Tabelle 46: Seitenzahl (Lesungen zu Schiller).....	303
Tabelle 47: Titel der Autor*innen (Lesungen zu Schiller)	303
Tabelle 48: Autor*innen mit Berater*in (Lesungen zu Schiller).....	303
Tabelle 49: Autor*innen mit berufsberatender Funktion (Lesungen zu Schiller)	303
Tabelle 50: Anhang (Lesungen zu Schiller).....	303
Tabelle 51: Thematische Übersicht der Lesungen zu Schillers Werken.....	310
Tabelle 52: Einrichtungen (Lyrik-Lesungen)	342
Tabelle 53: Klasse (Lyrik-Lesungen)	342
Tabelle 54: Lyrik-Lesungen (Erscheinungsjahr).....	343
Tabelle 55: Titel der Autor*innen (Lyrik-Lesungen)	343
Tabelle 56: Autor*innen mit berufsbezogener Funktion (Lyrik-Lesungen).....	343

Tabelle 57: Autor*innen mit Berater*in (Lyrik-Lesungen).....	343
Tabelle 58: Autor*innen mit akademischem Grad (Lyrik-Lesungen)	343
Tabelle 59: Verteilung nach Bezirken (Lyrik-Lesungen)	344
Tabelle 60: Berater*innen (Lyrik-Lesungen).....	344
Tabelle 61: Betreuer*in und Lyrik-Lesungen nach Bezirken und Erscheinungsjahr.....	345
Tabelle 62: Erscheinungsjahr (ausgewählte Lyrik-Lesungen).....	347
Tabelle 63: Einrichtungen (ausgewählte Lyrik-Lesungen)	347
Tabelle 64: Klasse_1 (ausgewählte Lyrik-Lesungen).....	347
Tabelle 65: Seitenzahl der ausgewählten Lyrik-Lesungen (ohne Anhang)	348
Tabelle 66: Umgang des Anhangs der ausgewählten Lyrik-Lesungen.....	348
Tabelle 67: Die ausgewählten Autor*innen und ihre Verteilung nach Landkreisen und Bezirken	349
Tabelle 68: Übersicht der Unterrichtsinhalte der ausgewählten Lyrik-Lesungen.....	352
Tabelle 69: Leo Nagels methodische Vorschläge zur Erstrezeption lyrischer Texte (PL2662)	360
Tabelle 70: Übersicht einzelner Aufgabenstellungen in PL81-128e	376
Tabelle 71: Verteilung der PL nach Schulart/Einrichtung.....	411
Tabelle 72: Erscheinungsjahr und Fächerverteilung	414
Tabelle 73: Induktive Beschreibung der ersten fünfhundert Fälle (Kein Fach)	422
Tabelle 74: Berater*innen und Bezirke der Deutsch-PL (n= 1091)	424
Tabelle 75: Literatur-Lesungen und Klassenstufen („Klasse“)	434
Tabelle 76: Geschlechterverteilung (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)	435
Tabelle 77: Autor*innen mit Titel (Dt. Sprache/Literatur, n= 683).....	435
Tabelle 78: Autor*innen mit akademischem Grad ((Dt- Sprache/Literatur, n= 683).....	435
Tabelle 79: Autor*innen u. ihre berufsbezogene Ausbildung (Dt. Sprache/Literatur, n= 683).....	435
Tabelle 80: Autor*innen u. ihre berufsbezogene Funktion (Dt. Sprache/Literatur, n= 683).....	436
Tabelle 81: Autor*innen/Kollektive mit Berater*in (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)	436
Tabelle 82: Autor*innen u. ihre Tätigkeit/Dienststellung (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)	436

Anhang

Tabelle 71: Verteilung der PL nach Schulart/Einrichtung

	Schulart/Einrichtung	Häufigkeit	Prozent
Gültig	POS/OS	650	25,0
	POS/OS Unterstufe (1-3)	166	6,4
	POS/OS Mittelstufe (4-6)	109	4,2
	POS/OS Oberstufe (7-10)	153	5,9
	EOS	172	6,6
	Hilfs-/Sonder-/Sprachheil-/Berufshilfsschule	267	10,3
	Hort	351	13,5
	Vorschule	466	18,0
	Kindergarten (Teil der Vorschule)	48	1,8
	POS und EOS	14	0,5
	Kinder-/wochenheim, Hauskinder, Tages-/heimschule, Jugendhilfe	44	1,7
	Sportgruppen	2	0,1
	schulformübergreifend	52	2,0
	Volkshochschule	12	0,5
	Berufsschule	56	2,2
	Landschule	2	0,1
	Spezialschule	4	0,2
	kaufmännische Berufsschule	3	0,1
	Betriebsakademie	1	0,0
	gewerbliche Berufsschule	3	0,1
	Lehrmittelzentrum	2	0,1
	Kinder- und Jugendsportschule	4	0,2
	Oberschulkombinat	1	0,0
	Haus der Pioniere	7	0,3
	Spezial(isten)lager	2	0,1
	EOS/Kinder- und Jugendsportschule	1	0,0

	Kombinierte Kindereinrichtung	1	0,0
	Spezialschule/EOS	1	0,0
	Betriebsschule	1	0,0
	Gesamt	2595	100,0
Fehlend	System	6789	
Gesamt		9384	

Abbildung 29: Vergleich der ermittelten Gesamtzahl zentral überlieferter Pädagogischer Lesungen

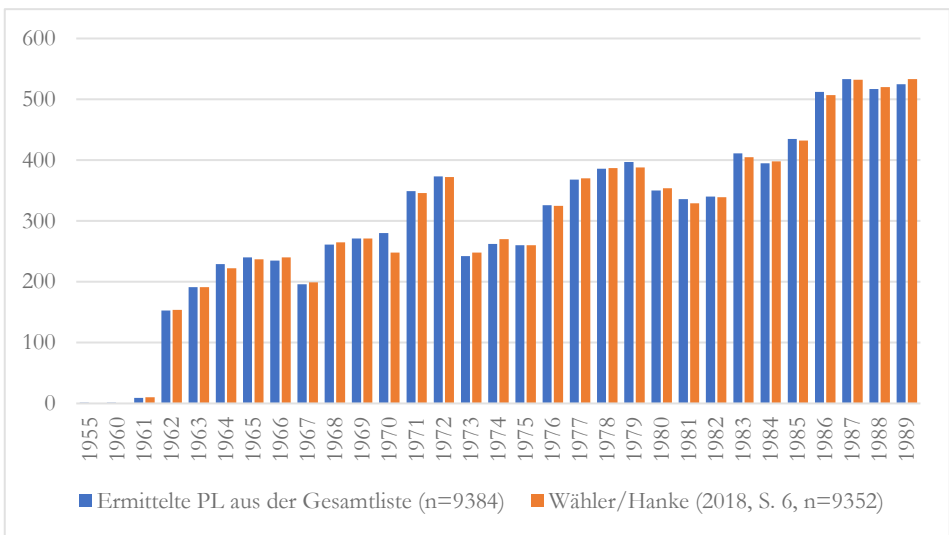


Abbildung 30: Vergleich der überlieferten und ermittelten Anzahl der PL (vgl. Hübner (2021), S. 32–33) und Abbildung 28

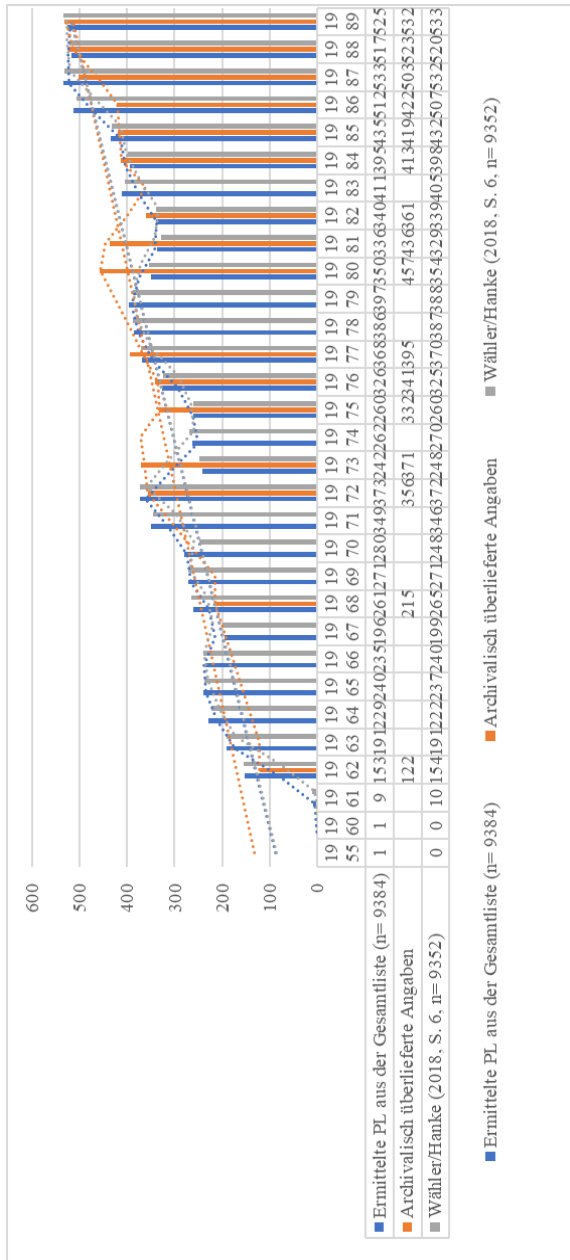


Tabelle 72: Erscheinungsjahr und Fächerverteilung

	1955	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Kein Fach	0	0	2	72	78	71	84	71	60	105	109	116	142	160	83	86
Deu.	0	0	1	11	14	27	28	19	24	28	25	24	29	41	27	37
Schnitt m. DU	0	0	0	0	0	1	2	3	1	2	0	1	4	4	1	2
Ge.	0	0	0	2	8	5	10	7	3	9	4	6	5	6	9	9
StaBü	0	0	0	1	1	3	4	4	4	4	6	6	4	8	4	3
Engl.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5	3	2	8	3	6
Rus.	0	0	0	9	8	12	9	4	4	8	7	6	12	14	9	2
Franz	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0
Span.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lat.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorb.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Heimatk.	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	3	1	3	3	5	2
Schulgart.	0	0	0	6	2	7	3	7	4	3	4	5	2	3	4	3

1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	
89	99	109	101	117	105	107	102	133	127	130	163	141	157	151	3070
30	28	36	40	34	35	37	45	34	27	37	51	57	50	56	932
1	2	3	4	3	2	2	3	5	6	0	3	6	6	4	71
5	16	10	16	19	10	15	7	13	15	17	16	11	17	17	287
5	6	14	14	4	9	5	7	5	9	11	9	10	12	11	183
2	5	4	6	5	5	6	3	4	6	12	6	15	15	17	141
5	9	11	10	15	8	5	10	18	16	22	22	20	13	25	313
0	0	1	0	2	2	1	1	0	2	0	3	3	3	1	23
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6
4	13	3	5	6	4	8	3	6	4	9	6	16	10	11	134
5	5	6	6	9	3	7	4	2	8	10	3	7	11	12	151

	1955	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Geo.	0	0	0	2	7	7	4	6	4	5	8	6	8	10	5	5
Phys.	1	0	0	2	2	6	6	7	11	12	6	9	11	7	10	12
Chem.	0	0	0	3	6	2	10	13	7	15	11	10	12	9	7	9
Bio.	0	0	0	2	7	10	9	11	13	8	10	16	15	12	12	14
Astro.	0	0	0	2	2	1	1	1	0	1	3	1	2	1	2	0
Ma- the- matik	0	0	4	13	16	37	30	32	24	23	20	12	19	14	11	14
Polyt. Bildg.	0	0	0	1	3	3	4	1	0	1	8	3	4	3	1	3
ESP	0	0	0	3	2	1	1	1	3	1	5	5	5	7	3	10
TZ	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	3	1	0	0
Werk- unt.	0	0	0	2	4	8	8	6	5	6	4	3	6	6	7	5
Prod. Arbeit	0	0	1	8	13	5	7	9	3	4	3	6	6	8	4	2
Info.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fremd spra.	0	0	1	1	2	1	1	2	1	2	2	0	1	2	0	4
Natw. Unter- richt	0	0	0	0	2	2	3	2	1	1	3	1	0	1	0	0
Musik	0	0	0	2	1	4	2	6	3	0	4	7	8	8	8	7
Kunst	0	0	0	1	2	3	4	2	4	3	3	5	9	8	6	5
Sport	0	0	0	2	2	4	4	6	8	9	10	15	12	13	6	8
WPA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	2	1	1
Wehr.	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	3	4	7	1	3	3
Fächer- üb. Unt. ohne DU	0	0	0	4	5	2	2	7	1	2	3	5	9	5	5	7
Fächer- üb. mit DU	0	0	0	1	2	4	2	6	3	1	2	3	5	7	4	3
Ge- samt	1	1	9	153	191	229	240	235	196	261	271	280	349	373	242	262

1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	
4	4	5	16	16	8	7	10	11	9	9	9	13	9	7	214
10	10	23	18	19	11	12	13	15	11	21	12	19	20	16	332
10	11	17	27	14	10	14	13	17	19	19	22	20	19	18	364
22	17	20	18	24	15	21	12	24	21	20	19	24	21	17	434
2	4	1	6	4	5	5	5	7	7	5	10	4	4	10	96
10	18	32	17	23	30	14	28	29	24	30	39	39	36	28	666
2	2	3	3	3	7	3	2	3	3	3	5	6	4	3	87
8	5	8	6	6	7	7	8	6	11	9	16	15	11	10	180
2	6	1	3	2	1	1	0	3	4	2	2	0	0	2	39
4	7	12	5	5	5	2	7	12	10	8	18	17	13	20	215
4	8	6	9	5	8	10	4	5	4	5	6	14	7	10	184
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	9	8	28
1	0	2	0	1	1	0	2	0	0	1	1	2	0	3	34
0	1	1	2	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0	2	27
4	8	9	12	15	7	12	11	9	15	8	20	18	12	17	237
12	4	6	11	16	8	9	10	14	11	17	18	10	16	19	236
6	17	6	18	16	20	9	17	16	13	12	18	18	27	15	327
1	3	2	2	1	2	0	0	0	2	2	1	0	3	2	30
2	5	6	4	6	12	9	7	9	3	3	3	3	4	5	108
8	9	10	4	4	5	3	4	6	6	10	5	7	4	3	145
2	4	1	2	3	4	5	1	0	2	3	3	8	3	4	88
260	326	368	386	397	350	336	340	411	395	435	512	533	517	525	9384

Abbildung 31: Mathematik und Informatik

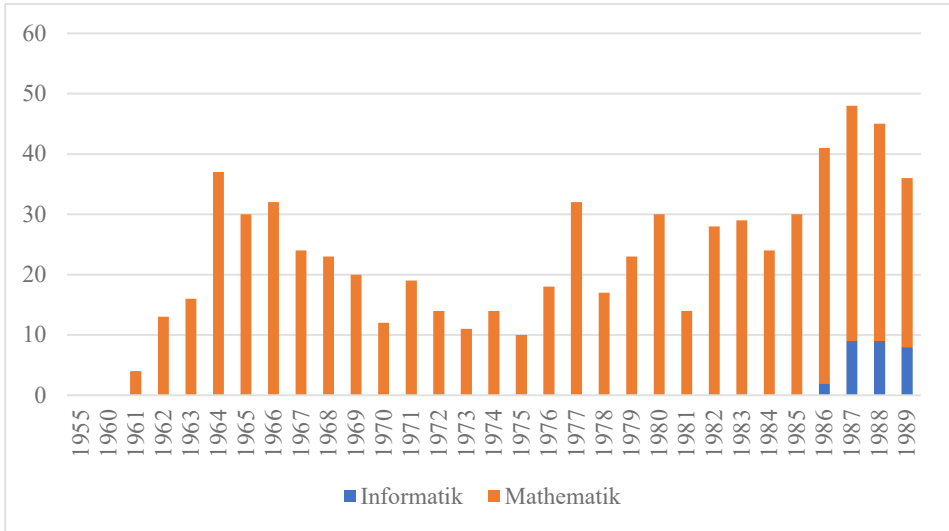


Abbildung 32: Polytechnische Bildung

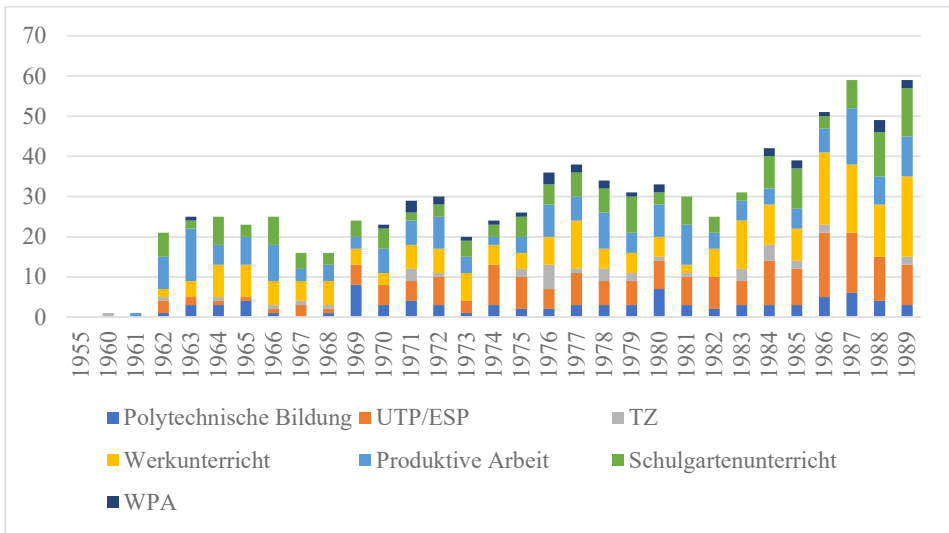


Abbildung 33: Naturwissenschaftlicher Unterricht

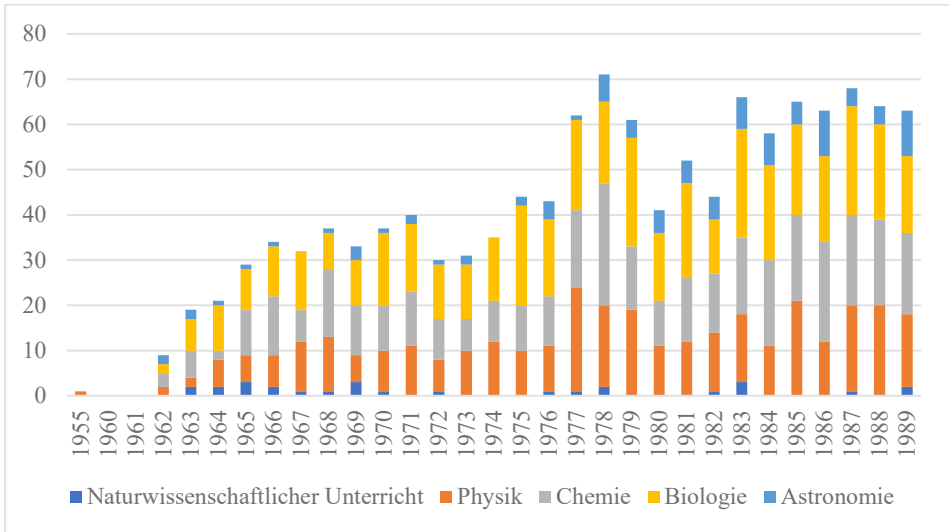


Abbildung 34: Gesellschaftswissenschaftliche Fächer

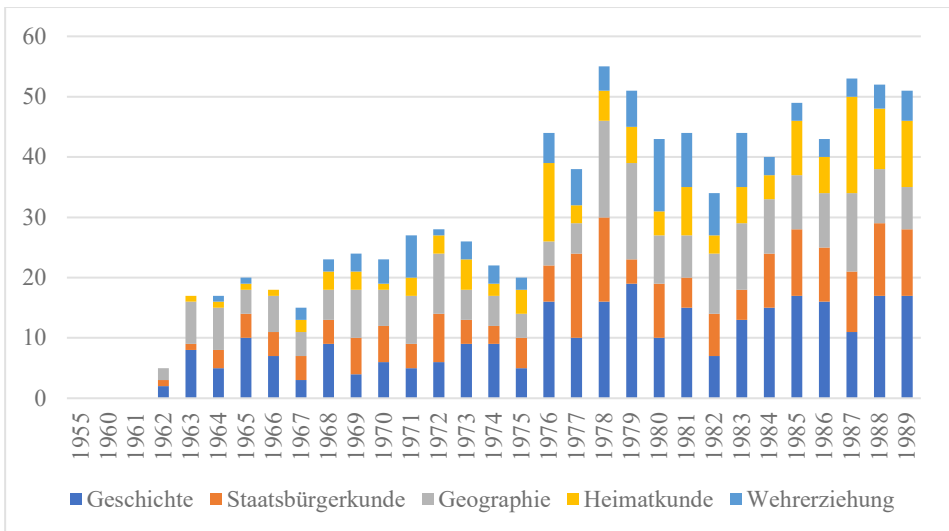


Abbildung 35: Fremdsprachenunterricht

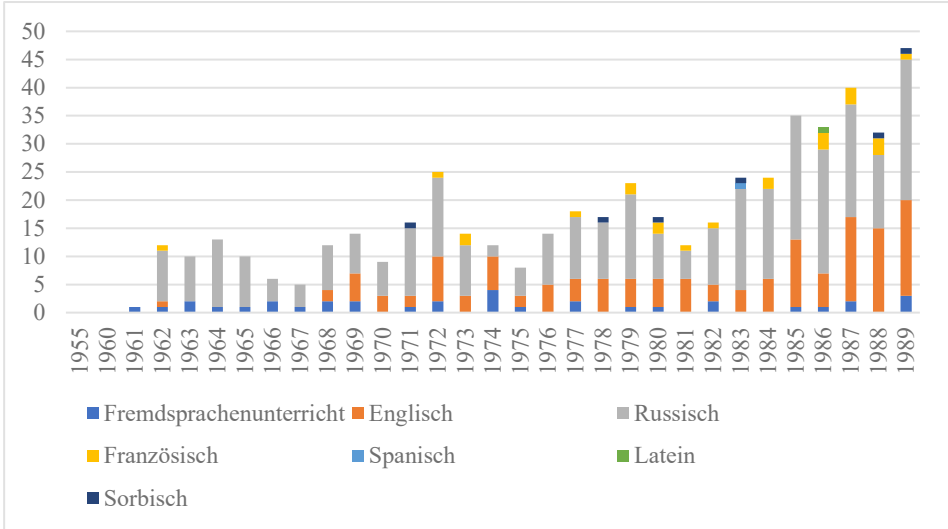


Abbildung 36: Sport

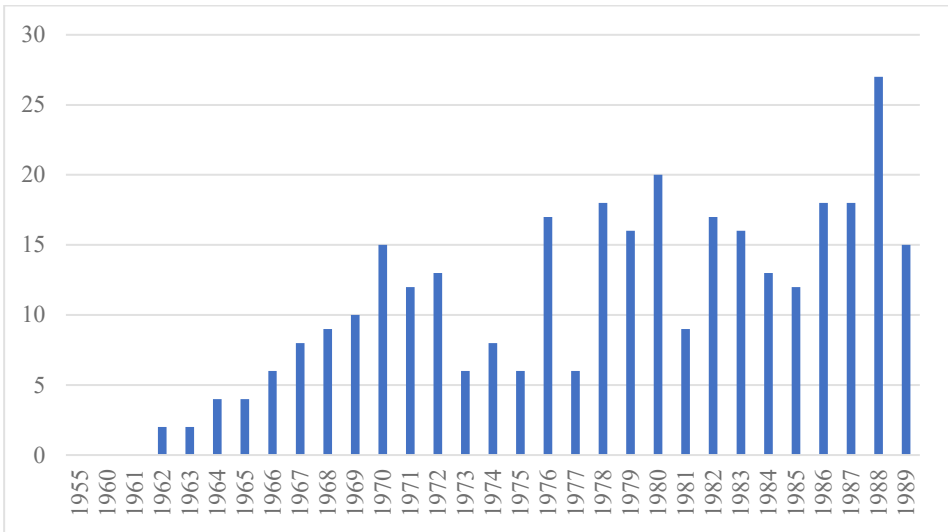


Abbildung 37: Fächerübergreifendes

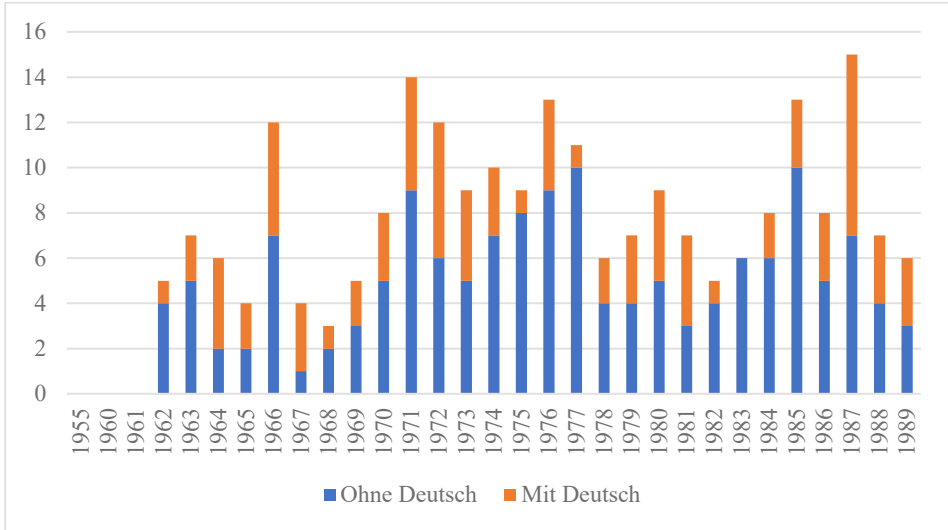


Abbildung 38: PL ohne Fach-/Sachzuweisung (kein Fach)

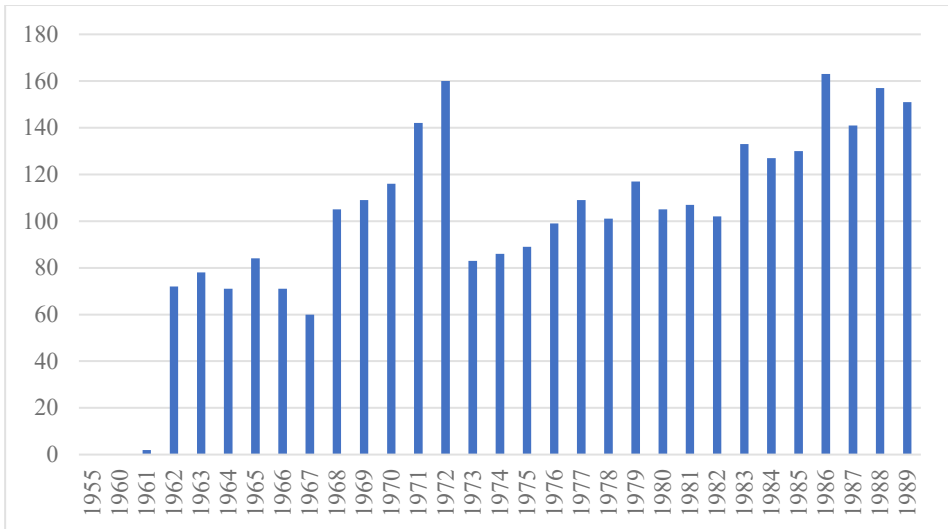


Tabelle 73: Induktive Beschreibung der ersten fünfhundert Fälle (Kein Fach)

	Häufig- keit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Klassenleitung	96	19,2	19,2	19,2
Elternarbeit	44	8,8	8,8	28,0
Diagnostik	12	2,4	2,4	30,4
Begabtenförderung	4	0,8	0,8	31,2
Schulversuch	10	2,0	2,0	33,2
Schulbibliothek	1	0,2	0,2	33,4
Kollegenarbeit	3	0,6	0,6	34,0
Fachberater/-zirkelarbeit/-kommission	27	5,4	5,4	39,4
Lehrer-/Erzieherpersönlichkeit	7	1,4	1,4	40,8
Lehrerausbildung	10	2,0	2,0	42,8
Weiterbildung	39	7,8	7,8	50,6
Leitungstätigkeit	58	11,6	11,6	62,2
Theorie & Praxis	1	0,2	0,2	62,4
Brigaden	43	8,6	8,6	71,0
Elternarbeit und Brigade	3	0,6	0,6	71,6
Ganztagserziehung	10	2,0	2,0	73,6
berufliche Grundausbildung	10	2,0	2,0	75,6
Berufsorientierung	8	1,6	1,6	77,2
Zensierung	4	0,8	0,8	78,0
UQ, Neuerertum, etc.	110	22,0	22,0	100,0
Gesamt	500	100,0	100,0	

Abbildung 39: Vergleich der Zufallsstichprobe mit den vorhandenen Deutsch-PL

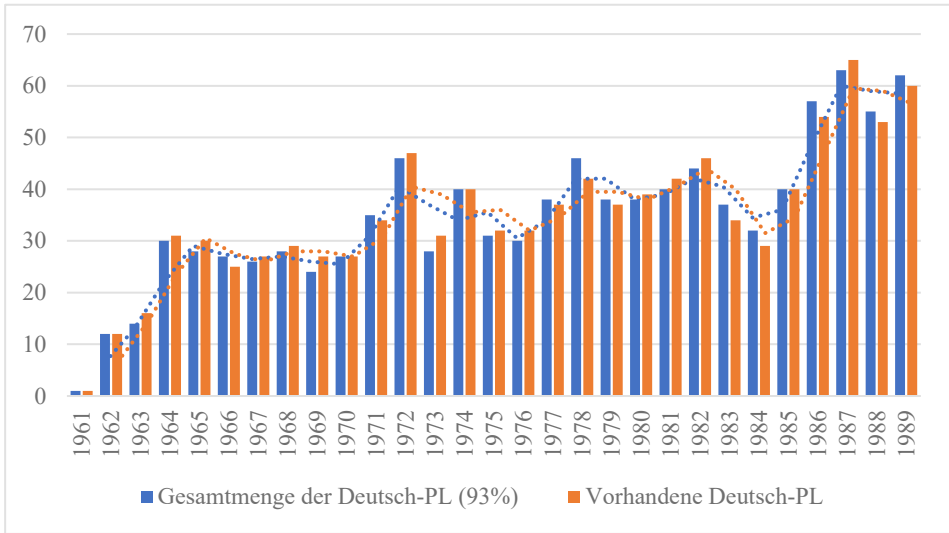


Tabelle 74: Berater*innen und Bezirke der Deutsch-PL (n= 1091)

	nicht erschließb.	Berlin	Cottbus	Dresden	Erfurt	Frankfurt/O.	Gera	Halle
Alfred Hirschberger (Fachberater)								
Annelies Tiedtke (Fachberater)								
Anneliese Hense (Fachberater)			1976					
Anneliese Herbst (Päd. Schule)								
Annemarie Krach (Fachberater)								
Barbara Rauke (Fachberater)			1975					
Chr. Wurbs (Päd. Fachschule)								1982
Dietmar Rittel	1971							
Dipl. Päd. Margot Giebe (BKK(BUW))					1976			
Dipl.-Päd. OStR Klaus Streckenbach			1969					
Dipl.-Päd. Erika Peterreit (BKK(BUW))								
Dipl.-Päd. Ingeborg Carleau (Direktor)								
Dora Weiß (Fachberater)								
Dr. ...B. (Päd. Schule)								
Dr. Bodo Friedrich						1980		
Dr. Dahl (Fachberater)								
Dr. Eberhard Frank (Mitarb. d. AGU beim Bezirk)			1980					
Dr. Edith Gaida (Zentralinst. f. Schulfunk u. -fernsehen der PH Potsdam); OStR Dr. Heinz Schirrholtz (PKK)								
Dr. Ernst-Ludwig Hischer (PKK)								
Dr. Friedel Gentz (Wiss. Mitarb., EMAU)								
Dr. G.-W. Brumme (Päd. Schule)								
Dr. Gerhard Dathe					1978			

	nicht erschließb.	Berlin	Cottbus	Dresden	Erfurt	Frankfurt/O.	Gera	Halle
Dr. Gerhard Kunze (Päd. Hochschule, Methodik Deutschunterricht)								
Dr. Gerhart Dittmann (Päd. Hochschule, Methodik Deutschunterricht)				1973				
Dr. Gudrun Kleye (Fachberater)								
Dr. Gudrun Schulz (APW, Unterstufe)						1986		
Dr. Hans-Otto Tiede (Päd. Schule)								
Dr. Helmut Grau (IfL)				1981 1982				
Dr. Jürgen Apel								
Dr. Konrad Siegert (Fachberater)			1979					
Dr. M. Brumme								
Dr. M. Lazarescu (APW)						1987 1987		
Dr. Magdalena Siebenbrodt (Doz. an d. Univ.)								1981
Dr. Marianne Heidrich (Päd. Hochschule)						1981 1982		
Dr. Otto Fuhlrott (Päd. Hochschule, Doz.)								
Dr. Paul Heilhecker (Abteilungsleiter f. Forschung am IfL)					1970 1971			
Dr. Rosemarie Heßner (Päd. Hochschule)								
Dr. sc.päd. Helga Schirmer (Päd. Hochschule)					1980			
Dr. Scholz (APW)						1978		
Dr. Ursula Bovkmsnn-Schikkora (Doz. an d. Univ.)								
Dr. Waldemar Freitag								
Dr. Walter Völkel (APW, Forschungsstelle Unterstufe)					1978			
Dr. Waltraud Jahn; Dr. Wolf Ratke		1981						
Dr. Werner Scholz (APW, Literaturmethodik)						1987		

Karl-Marx-Stadt	Leipzig	Magdeburg	Neubrandenburg	Potsdam	Rostock	Schwerin	Suhl	kein Deckbl.	mehrere Bezirke	
										3
							1978			1
										1
						1986				1
										1
			1984							1
							1979			1
										2
										1
						1983				1
			1986							1
			1979							1
					1981					1
					1984					1
					1982					1
										2
							1979			1
										1
			1986							1
							1978			1
			1986							1
							1985			1

	nicht erschließb.	Berlin	Cottbus	Dresden	Erfurt	Frankfurt/O.	Gera	Halle
Jo. Felsch								
Karl-Heinz Werner (Fachberater)			1980					
Kollegin Pagel (BKK(BUW))					1972			
Kollegn. Doernbrack (IfL)								
Kolln. Minkus (Fachberater)						1985		
Kolln. Passow (BKK(BUW))								
Kristin Conrad (Fachberater)								
Liane Kleffel (BKK(BUW))								
Magdalena Kirchner (BKK(BUW))								
Manfred Weise (Päd. Schule)								
Margitta Heyn (Fachberater)								
OL Christa Fischer (Fachberater)				1984				
OL Dr. Dieter Lübbeck (Direktor)					1985			
OL Gerda Fels (Fachberater)				1985				
OL Gisela Werfling (Fachberater)								
OL Helga Rimkus (Fachberater)		1978						
OL Horst Schutte								
OL Inge Patzig (Fachberater)				1981				
OL Klaus Finke; StR Heinz Richter (BKK/BUW)				1982				
OL Sonja Kleinfeld (Fachberater)								
OL Susanne Rüh (Fachberater)								
OStR Dipl.-Päd. Alfons Patrick (PKK), OL Bernhard Renta (Fachberater)			1987					
OStR Dr. H. Schirrholtz								
OStR Dr. Heinz Schirrholtz, OStR Günther Barz								
OSTR Dr. Heinz Völkel (IfL)								
OSTR Herbert Beck (BKK(BUW))								
OSTR Waltraud Parlow (Mitarb. d. AGU beim Bezirk, BKK/BUW)								
Prof. Dr. Johannes Zech (Päd. Hochschule)						1976		

Karl-Marx-Stadt	Leipzig	Magdeburg	Neubrandenburg	Potsdam	Rostock	Schwerin	Suhl	kein Deckbl.	mehrere Bezirke	
					1985					1
										1
										1
				1982						1
										1
						1975				1
					1986					1
							1978			1
							1978			1
1974										1
							1979			1
										1
										1
						1976				2
						1977				2
				1978						2
							1980			1
										1
										1
						1985				1
			1981							1
										1
				1977						1
				1986						1
										1
										1
			1979							3
			1981							3
			1986							3
1978				1982						3

	nicht erschließb.	Berlin	Cottbus	Dresden	Erfurt	Frankfurt/O.	Gera	Halle
Prof. Dr. Hujer			1964					
Prof. Dr. Köchele (Päd. Hochschule)								
Prof. Dr. Gerhart Dittmann (Päd. Hochschule, Methodik Literaturunterricht)				1979				
Prof. Ruth von Unruh (BKK(BUW))					1978 1980			
Rolf Schlott (Direktor d. PKK)								
Dr. Martina Weuffen (Leiter Sprachabt. Erziehungsberatungsstelle EMAU)								
Rudi Demmler (Fachlehrer)								
Siegfried Grashoff (Aspirant d. APW)								1980
StR Annelise Henze (Fachberater)			1981					
StR Dr. Joachim Dahl (Fachberater)								
StR Ilse Richter; Inge Lange (Fachberater)								
StR Lilo Meyer								
StR Ursula Dunkelberg (Fachberater)				1979				
Studiendirektor Dr. Ruth Schre (IfL)				1983				
Ursula Hirschfelder (Fachberater)								1980
Ursula Schubert								
OL Gerda Fels (Fachberater)			1985					
Uwe Franke (Päd. Hochschule, Doz.)								
Waldtraut Gritzko (Päd. Schule)								
Walter Chasse (Direktor)					1974			
Gesamt (ermittelte Berater*innen)	3	2	12	10	12	15	1	6

Karl-Marx-Stadt	Leipzig	Magdeburg	Neubrandenburg	Potsdam	Rostock	Schwerin	Suhl	kein Deckbl.	mehrere Bezirke	
										1
1981										1
										1
										2
							1982			1
					1979					1
							1980			1
										1
										1
						1981				1
					1975					1
		1979								1
										1
										1
										1
		1983								1
										1
		1977								1
						1977				1
										1
1	7	7	9	7	12	14	14	0	0	132

Tabelle 75: Literatur-Lesungen und Klassenstufen („Klasse“)

	Le- sen	KJL	Abi- tur	AG etc.	Unter- richts- mittel, - materia- lien	Drama- tik	Epik	Ly- rik	Dich- ter/ Autor	LU	Ges,
1. Klasse	19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	20
2. Klasse	9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10
3. Klasse	3	1	0	0	0	0	1	0	0	1	6
4. Klasse	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	4
5. Klasse	5	1	0	0	3	3	3	2	0	7	24
6. Klasse	1	0	0	0	2	0	3	2	0	4	12
7. Klasse	2	2	0	0	3	1	3	4	0	3	18
8. Klasse	0	1	0	0	4	0	4	1	0	10	20
9. Klasse	0	0	0	1	5	2	9	6	2	15	40
10. Klasse	0	0	0	1	4	6	4	1	1	4	21
11. Klasse	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6
12. Klasse	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Abiturstufe	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	10
1.-3. Klasse	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
1.-4. Klasse	5	1	0	0	0	0	0	1	0	0	7
2.-6. Klasse	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
5.-7. Klasse	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	4
6.-10. Klasse	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
5.-8. Klasse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
5.-10. Klasse	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1	5
7.-10. Klasse	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
8.-10. Klasse	0	0	0	0	2	0	0	0	0	6	8
9.-12. Klasse (EOS)	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5
Unterstufe	6	4	0	0	0	0	0	0	0	1	11
Unterstufe (3. u. 4 Kl.)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Mittelstufe	2	2	0	0	0	0	1	0	0	1	6
Oberstufe	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	5
Fakult. Kurs	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	6

AG Literatur/ AG Literatur (R)	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	13
AG Schreibende Schüler	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
AG Pionierkabarett	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
AG Rezitation	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Klub Junger Talente	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Gesamt	59	16	24	34	31	13	29	19	5	59	289

Tabelle 76: Geschlechterverteilung (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)

(*ohne Autorenkollektiven)	Sprache	Literatur
nicht erschließbar	3	1
w	161	175
m	95	137
Gesamt	259	313

Tabelle 77: Autor*innen mit Titel (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)

	Sprache	Literatur
Keine Angabe	282	334
OL	20	27
OStR/StR	3	2
Professor*in	0	5
Gesamt	315	368

Tabelle 78: Autor*innen mit akademischem Grad ((Dt- Sprache/Literatur, n= 683)

	Sprache	Literatur
Keine Angabe	299	358
Diplom	7	5
Doktor	9	5
Gesamt	315	358

Tabelle 79: Autor*innen u. ihre berufsbezogene Ausbildung (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)

	Sprache	Literatur
Keine Angabe	245	289
Unterstufenlehrer*in	15	10
(Fach-)Lehrer*in	55	69
Gesamt	315	368

Table 80: Autor*innen u. ihre berufsbezogene Funktion (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)

	Sprache	Literatur
Keine Angabe	280	333
Fachberater*in	29	29
Fachzirkel	4	5
Fachkommission	2	1
Gesamt	315	368

Table 81: Autor*innen/Kollektive mit Berater*in (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)

	Sprache	Literatur
ja	56	55
nein	259	312
nicht erschließbar	0	1
Gesamt	315	368

Table 82: Autor*innen u. ihre Tätigkeit/Dienststellung (Dt. Sprache/Literatur, n= 683)

	Sprache	Literatur
Keine Angabe	228	271
Hort/-Erzieherin	0	1
Lehrer*in	73	75
Direktor*in	5	5
Stellv. Direktor*in	4	3
Leiter*in	1	6
Päd. Mitarbeiter*in (PKK/BUW, Haus d. Pioniere, Station Junge Naturforscher u. Techniker), Direktor*in PKK	1	4
ReferentIn / Inspektor / Abt. Volksbildung	4	1
IfL, Univ., Päd. Hochschule, Päd. Schule	0	1
Stadt- u. Kreisbibliothek	0	1
Gesamt	315	368

Quellen- und Literaturverzeichnis

Archiv der APW

DIPF/BBF/Arch, APW 1381, Huf, [o. Vorname] (02.12.1954): Aktennotiz über meine Teilnahme an der Pädagogischen Lesung des Kollegen Zimpel, Lehrer, Zootzen, Krs. Wittstock; veranstaltet am 25.11.1954 von der Zweigstelle Potsdam des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, Berlin.

Bundesarchiv

BArch, DY/51/1388, [Abteilung] P[lanung]/K[oordiniierung], [Thea] Hoedt (17.08.1987): Konzeption zur Vorbereitung und Durchführung der 25. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. (Entwurf).

BArch, DR/2/27503, [Machacek, Ernst] (12.02.1979): [Eröffnungsrede der 16. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen 1979].

BArch, DY/51/128, [Ruhig, Paul] ([1963]): Einschätzung der „Tage der pädagogischen Lesungen“. Anlage des Protokolls der Präsidiumssitzung (25.7.1963) des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung vom 28.8.1963.

BArch, DR/2/50001, [Sekretär Zentralvorstand] ([06.04.1981]): Einschätzung der 18. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen 1981.

BArch, DY/51/124, Abt. Schulpolitik und Pädagogik (15.11.1962): Bericht über den Stand der pädagogischen Lesungen und Vorschläge für die weitere Arbeit. Präsidiumsvorlage.

BArch, DR/2/50001, Abt. Wissenschaft, Abteilungsleiter Fröhlich (09.12.1980): Stellungnahme zum Entwurf der Kollegiumsvorlage „Standpunkte und Vorschläge zur weiteren Arbeit mit pädagogischen Lesungen“.

BArch, DR/2/26455, Abteilung Weiterbildung (11.02.1971): Entwurf des Referats zur Eröffnung der Tage der pädagogischen Lesungen 1971.

BArch, DR/2/50006, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Direktorat für Forschung, Dr. [Karl] Eggert (31.10.1985): Konzeption der APW für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der 23. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen.

BArch, DR/2/251044, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation (Mai 1988): Pädagogische Lesungen. Hinweise zur informationsgerechten Gestaltung und Aufbereitung, Berlin.

BArch, DR/201/471, Baade, Gerlind (August 1990): Arbeit mit pädagogischen Erfahrungen in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Darstellung von Erfahrungen in einigen Ländern, insbesondere der DDR, Ludwigsfelde.

BArch, DR/2/26455, Aufruf für die Darlegung guter Erfahrungen in pädagogischen Lesungen ([wohl1973]). 1. Entwurf.

BArch, DY/51/133, Anordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung im Bereich der Volksbildung (1965). [Entwurf].

BArch, DR/2/26457, Auswertung der 5. zentralen Tage der päd. Lesungen in der zentralen Jury, 13.3.68 ([1968]). [handschriftliche Notizen].

BArch, DR/2/26455, Gute Erfahrungen nutzen allen ([nach 10. Tage der PL 1973]). Ausarbeitung zum „Aufruf 1973“ der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, des Ministeriums für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

BArch, DR/2/26455, Empfehlungen für die Gestaltung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen ([20.03.1973]). Anlage zu: Einschätzung der 10. Tage der pädagogischen Lesungen und Schlußfolgerungen zur Weiterentwicklung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen, 20.03.1973.

BArch, DR/2/26455, Information über die Durchführung eines Erfahrungsaustausches mit Mitarbeitern aus den Bezirken zu Fragen der zielstrebigem Nutzung guter Erfahrungen von Pädagogen und -Kollektiven mit Hilfe pädagogischer Lesungen ([1974]).

BArch, DR/2/26455, Rede zum Abschluß der 11. Tage der pädagogischen Lesungen [1974] ([1974]). Entwurf.

BArch, DR/2/26455, [Abschlussrede der 12. Tage der pädagogischen Lesungen 1975] ([1975]). Manuskript.

BArch, DR/2/251044, Pädagogische Lesungen (1985). Auskünfte - Einblicke - Angebote. Beilage zu Pionierleiter 22/1985.

BArch, DR/2/14167, Eggert, Karl; Hoedt, Thea; Kraft, Johanna-Ruth ([1988]): Erfahrungen der Lehrer und Erzieher allen Pädagogen zugänglich machen - 25 Jahre Zentrale Tage Pädagogischer Lesungen.

BArch, DR/2/251044, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Gemeinsame Kommission (27.01.1981): Standpunkte und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen.

BArch, DR/2/27503, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand (17.01.1979): Erfahrungen, Erkenntnisse und Probleme bei der bisherigen Realisierung des Präsidiumsbeschlusses vom 14.12.1977 zu den „Aufgaben der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung bei der Sicherung einer hohen Qualität der Weiterbildung der Lehrer und Erzieher“.

BArch, DY/51/1388, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abt. Schulpolitik und Kultur ([1988]): Einschätzung der 25. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. Sekretariatsvorlage (Beratung am 14.10.1988).

BArch, DY/34/10963, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik/Pädagogik (20.03.1973): Einschätzung der 10. Tage der pädagogischen Lesungen und Schlußfolgerungen zur Weiterentwicklung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen.

BArch, DR/2/50004, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik/Pädagogik (04.06.1984): Einschätzung der 21. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. Sekretariatsvorlage (Beratung am 15. Juni 1984).

BArch, DR/2/50005, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Abteilung Schulpolitik/Pädagogik (23.11.1984): Konzeption der 22. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen im Schuljahr 1984/85. Sekretariatsvorlage (Beratung am 3.12.1984).

BArch, DR/2/26457, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Joachim Raasch (25.03.1968): Schreiben an die Leiter der Bezirksbüros f. Neuererbewegung und an die Bezirksvorstände d. Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (zur Kenntnisnahme).

BArch, DY/51/1388, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Sekretariat (1987): Einschätzung der 24. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen.

BArch, DR/2/27503, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, stellv. Vorsitzende, G. Sindermann (27.12.1979): Schreiben an Genossen B. Rönsch, Ministerium für Volksbildung, Hauptabt. Weiterbildung.

BArch, DR/2/50003, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Zentralvorstand, Vorsitzender P. Ruhig (16.12.1983): Schreiben an Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung, Minister, Gen. Margot Honecker.

BArch, DR/2/50001, HA Unterricht, Meixner (05.12.1980): Stellungnahme zum Entwurf der Vorlage „Standpunkte und Vorschläge zur weiteren Arbeit mit pädagogischen Lesungen“. Aktennotiz an HA Weiterbildung.

BArch, DR/2/50001, HA Weiterbildung und Zentralinstitut für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem ZV der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung ([handschriftlich angegebener Termin: 15.11.80]): Entwurf. Standpunkte und Vorschläge zur weiteren Arbeit mit pädagogischen Lesungen.

BArch, DR/2/27468, Leiter der HA Weiterbildung und Vorsitzender des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung ([1981]): Standpunkte und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen. Vorlage, Vertrauliche Kollegiumssache.

BArch, DR/2/50001, Ministerium für Volksbildung, HA Weiterbildung; Zentralinstitut für Weiterbildung; Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Abt. Schulpolitik/Pädagogik, H. Franz ([Januar 1981]): Standpunkte und Vorschläge zur Weiterbildung der Arbeit mit Pädagogischen Lesungen. Präsidiumsvorlage, Beratung am 14.1.1981.

BArch, DR/27503 (Teil 2), Oehlert, Joachim ([evtl. 1977]): Thesen zur pädagogischen Lesung "Zu einigen Erfahrungen und Problemen bei der Vorbereitung, Erarbeitung und Nutzung pädagogischer Lesungen im Kreis Hoyerswerda. evt. Anhang zum Rundschreiben vom [27.10.1977].

BArch, DR/2/29813, STM Machacek, [Ernst] (1974): Pädagogische Lesungen fester Bestandteil der Qualifizierung und des Erfahrungsaustausches. Rede zum Abschluß der 11. Tage der pädagogischen Lesungen am 28.2.1974.

BArch, DR/2/25629, STM Machacek, [Ernst] ([08.02.1967]): Eröffnung Tage der päd. Lesungen. Manuskript zum Eröffnungsvortrag in Ludwigsfelde 1967.

BArch, DR/2/25611, STM Machacek, [Ernst] (1971): Eröffnungsrede zu den „Tagen der pädagogischen Lesungen“ am 23.02.1971 am ZIW. Rede.

BArch, DR/2/29826, STM Machacek, [Ernst] (September 1973): Die Aufgaben der Schule der DDR beim umfassenden Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und der daraus erwachsenden Anforderungen an die weitere Vervollkommnung der Lehrerbildung. Referat auf der II. gemeinsamen Rektorenkonferenz UdSSR-DDR in Kiew vom 16. bis 25.9.1973.

BArch, DR/201/362, Wohlert, Walter (1972a): Untersuchungen zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung pädagogischer Lesungen - unter besonderer Berücksichtigung des Leitungsaspektes. Diss., Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.

BArch, DR/201/363, Wohlert, Walter (1972b): Untersuchungen zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung pädagogischer Lesungen - unter besonderer Berücksichtigung des Leitungsaspektes. Teil II. Anhang. Diss., Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.

BArch, DR/2/50003, Zentralinstitut für Weiterbildung (08.09.1982): Konzeption für die Vorbereitung der 20. Tage der Pädagogischen Lesungen.

BArch, DR/2/50002, Zentralinstitut für Weiterbildung, Direktor (09.03.1982): 3. Tagung des wissenschaftlichen Rates. Zusammenfassendes Protokoll.

BArch, DR/2/27503, Zentralinstitut für Weiterbildung, Direktor, Oberstudienrat Dr. Slomma (29.08.1979): Schreiben an Ministerium für Volksbildung, HA Weiterbildung, Gen. Rönsch, Leiter der HA Weiterbildung. Betr.: Pädagogische Lesungen.

BArch, DR/2/27503, Zentralinstitut für Weiterbildung, Direktor, Oberstudienrat Dr. Slomma (14.04.1980): Schreiben an Ministerium für Volksbildung, HA Weiterbildung, Gen. Rönsch. Anlage: Auswertung der bezirklichen Tage der Pädagogischen Lesungen (2.4.1980).

BArch, DR/2/27503, Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (23.04.1980): Einschätzung der 17. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen und Schlußfolgerungen für die weitere Arbeit mit Pädagogischen Lesungen. Beschluss des Präsidiums des Zentralvorstandes.

BArch, DR/201/505, Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (Hrsg.) (1988): Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten - lebensverbunden und erziehungswirksam. Pädagogische Lesungen, Erfahrungen und Erkenntnisse der pädagogischen Praxis.

Deutsche Lehrerzeitung

„Königskinder“ tagten in Ludwigsfelde (1965). Arbeitsberatung zur Einführung pädagogischer Neuerer in die wissenschaftliche Erarbeitung pädagogischer Lesungen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 12, Nr. 12, S. 2.

„Tage der pädagogischen Lesungen“ im Juli 1963 (1963): Mitteilung des Präsidiums des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 10, Nr. 17, S. 7.

21. Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen (1984). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 31, Nr. 7, S. 2.

Albrecht, Friedrich (1975): Realer Humanismus in unserer bewegenden Zeit. Zum 75. Geburtstag von Anna Seghers. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 22, Nr. 46, S. 7.

Ausschreibung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung und des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts für pädagogische Lesungen zur polytechnischen Bildung und Erziehung (1962). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 9, Nr. 20, S. 2.

Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR (1986). Auszüge aus dem Referat des Präsidenten der APW, Prof. Dr. sc. Gerhart Neuner. Kolloquium zum 40. Jahrestag der Zeitschrift „Pädagogik“. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 33, Nr. 25, S. 6.

Beste Erfahrungen - überall genutzt? (1971). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 52, S. 6.

Bewegung schöpferischen Denkens (1983). 20. Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen. DLZ-Interview mit Paul Ruhig, Vorsitzender der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 30, Nr. 6, S. 1–2.

Bütow, Wilfried (1971): Erleben, Erkennen und Werten im Literaturunterricht. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 35, S. 5.

Die DLZ-Diskussion „Qualitätsarbeit im Unterricht“ machte deutlich: Im Mittelpunkt steht die erziehungswirksame Aneignung des Unterrichtsstoffes (1975). Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 22, Nr. 30, S. 5.

Drews, Ursula; Gomm, Ernst (1972): Jede Stunde zählt. Auf Praktikerfragen zur Planung und Gestaltung des Unterrichts antworten Wissenschaftler. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 19, Nr. 31, S. 3.

Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung (1955). Ergänzende Bemerkungen der Redaktion. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 2, Nr. 9, S. 7.

Effektives Lernen in jeder Unterrichtsstunde (1971). Erfahrungen, Standpunkte, Fragen zum Offenen Brief. Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 47, S. 4.

Effektivität des Unterrichts? (1975). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 22, Nr. 1, S. 9.

Ehrhardt, Hans (1975): Effektivität - ein Modewort? In: *Deutsche Lehrerzeitung* 22, Nr. 4, S. 1.

Erfahrungen der Besten nutzen (1971). Interview mit dem Stellvertreter des Ministers für Volksbildung Dr. Ernst Machacek anlässlich der 8. Tage der pädagogischen Lesungen in Ludwigsfelde. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 11, S. 3.

Franz, Heinz (1981): Spiegelbild pädagogischen Schöpferturns. 18. Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen. Resümee und Ausblick. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 28, Nr. 12, S. 11.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965). Von der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik am 25. Februar 1965 beschlossen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 12, Nr. 9, als Beilage.

Gläser, Lothar (1963): Wie können die Erfahrungen der Besten wirksam werden? Zur weiteren Entwicklung des Systems der pädagogischen Lesungen / Schlußfolgerungen aus einem Besuch in der ČSSR. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 10, Nr. 14, S. 5.

Gnerlich, Fritz Peter (1971): Die neuen Probleme lösen wir mit den Erfahrungen der Besten. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 44, S. 5.

Gradmesser ist die Qualität des Unterrichts (1971). Noch einmal: Fachkommission und Fachzirkel gewinnen an Bedeutung. Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 4, S. 4.

Haß, Günter (1976): Erfahrungsaustausch fördert Qualität. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 23, Nr. 6, S. 6.

In jeder Unterrichtsstunde, in jeder Schule: hohe Qualität (1971). Ideen, Taten, Initiativen zum VIII. Parteitag der SED. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 19, S. 1.

Interview der Woche mit Dipl.-Päd. J. Raasch zur Neuererbewegung und zu Veränderungen in der Vorbereitung von Tagen der pädagogischen Lesungen (1965). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 12, Nr. 51, S. 2.

Jakob, Dagmar-Ellen (1986): Fundgrube pädagogischen Wissens. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 33, Nr. 12, S. 1.

Janicki, Jan (1970): 20 Jahre pädagogische Lesungen in der Volksrepublik Polen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 17, Nr. 48, S. 3.

Klingberg, Lothar (1973): Schöpferische Begegnung zwischen Lehrer und Schüler. Wann ist ein Unterrichtsgespräch ein Unterrichtsgespräch? Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 20, Nr. 18, S. 4.

Kurz, O. E. (1955): Lehrer am Vortragspult. Über den Stand der Pädagogischen Lesungen in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 2, Nr. 3, S. 7.

Lehrerausbildung - eine entscheidende Basis unseres sozialistischen Schulsystems (1969). Rede des Ministers für Volksbildung, M. Honecker, zur Gründung der Pädagogischen Hochschule „Dr. Theodor Neubauer“, am 5. September 1969 in Erfurt. DLZ-Information. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 16, Nr. 39, S. 9–10.

- Lemnitz, [Alfred] (1962): Erfahrungen der Besten - unser goldener Fonds. Kollegium des Ministeriums für Volksbildung nahm Rechenschaftsberichte der Bezirksschulräte aus Dresden und Neubrandenburg entgegen / Vorbereitung des neuen Schul-, Lehr- und Studienjahres erneut überprüft / Bedeutsame Schlußfolgerungen aus der nationalen und der internationalen Mathematikolympiade. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 9, Nr. 33, S. 2.
- Machacek, Ernst; Sindermann, Gerda (1973): Alle Bedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche, planmäßige Durchführung der Weiterbildung schaffen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 20, Nr. 26, S. 3-4.
- Menzel, Hannelore (1977): Vom Wert meiner pädagogischen Lesung. Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 24, Nr. 23, S. 4.
- Minister Margot Honecker zur schöpferischen Arbeit des Lehrers (1964). Interview der Woche. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 6, 1-2.
- Neuner, Gerhard (1964): Wir brauchen vor allem die Mitarbeit des großen Heeres der schöpferisch denkenden und arbeitenden Lehrer. Interview der Woche. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 41, S. 3.
- Neuner, Gerhard (1968a): In schöpferischer Anwendung des Marxismus-Leninismus. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 15, Nr. 16, S. 2.
- Das Niveau der Besten - Maßstab für alle (1969). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 16, Nr. 47, S. 3.
- Nutzen wir die Erfahrungen der Besten? (1971). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 6, S. 3.
- Offener Brief überall im Gespräch (1971). Erhöhung des Unterrichtsniveaus steht als vorrangige Aufgabe im Mittelpunkt der Diskussion. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 49, S. 1.
- Oppermann, Lothar (1964): Vom Schöpferium des sozialistischen Menschen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 5, S. 1-2.
- Pädagogische Lesungen - fester Bestandteil der Qualifizierung und des Erfahrungsaustausches (1974). Aus der Rede des Stellvertreters des Ministers für Volksbildung Dr. Ernst Machacek zum Abschluß der 11. Tage der pädagogischen Lesungen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 21, Nr. 12, S. 9.
- Postler, Fred (1964): Höhere Qualität mit Hilfe präzisierter Lehrpläne. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 38, S. 4.
- Raasch, Joachim (1962): Wertvolle Hilfe zur Verbesserung des Unterrichts. Erste Einschätzung der Arbeit mit pädagogischen Lesungen / Themen des polytechnischen Unterrichts vorrangig behandeln. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 9, Nr. 34, S. 5.
- Regel, Günther (1965): Was ist das Schöpferische? Auszug aus dem Hauptreferat zur wissenschaftlichen Tagung des Instituts für Kunsterziehung Greifswald 1965. In: *Deutsche Lehrerzeitung*, Nr. 41, Beilage.
- Ruhig, Paul (1967): Sage mir, wie du mit den Neuerern arbeitest, und ich sage dir, wie du leitest. Konstruktive Antwort an Hallenser Kollegen. Aus dem Schlußwort zu den Tagen der pädagogischen Lesungen in Ludwigsfelde 1967. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 14, Nr. 7, [9].
- Scheller, Wilhelm (1955): Warum auf Erfahrungen verzichten? Ein offenes Wort zur Zusammenarbeit zwischen alten und jungen Lehrern. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 2, Nr. 19, S. 5.
- Schindler, Hans-D. (1961): Dem Neuen auf der Spur. Berliner Schulinspektoren fördern schöpferische Arbeit der Lehrer / Beschluß des Politbüros und des Ministerrats bildet Grundlage. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 8, Nr. 4, S. 2.

Schirmer, Wolfgang (1955): Durch die Pädagogische Lesung zur pädagogischen Bewegung. Gute Anleitung der Kreiskabinette durch das Pädagogische Bezirkskabinett Karl-Marx-Stadt / Lobenswerte Initiative für Ausarbeitung Pädagogischer Lesungen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 2, Nr. 9, S. 7.

Scholz, Werner (1986): Pädagogische Lesungen zum Literaturunterricht. Ein reicher Fundus an Erfahrungen, den es zu nutzen und zu entwickeln gilt. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 39, Nr. 7/8, S. 381–388.

Schöpferische Zielorientierung duldet keinen Schematismus (1973). Bilanz einer Etappe. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 20, Nr. 11, S. 3.

Schöpferische-kritische Mitarbeit der demokratischen Öffentlichkeit (1955). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 2, Nr. 41, S. 3.

Schöpfertum (1973). 10. Tage der pädagogischen Lesungen beendet. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 20, Nr. 10, S. 1.

Solide, schöpferische Arbeit - unser Beitrag zum IX. Parteitag der SED (1975). Bericht über das Schlußwort des Vorsitzenden der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Paul Ruhig, auf der 12. Tagung des Zentralvorstandes am 6. November 1975 in Berlin. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 22, Nr. 58, S. 3.

Themenvorschläge für die Darlegung bester Erfahrungen in pädagogischen Lesungen für die Jahre 1969 und 1970 (1968). Empfehlungen des Ministeriums für Volksbildung und des Präsidiums des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 15, Nr. 52, S. 6.

Thesen zum V. Pädagogischen Kongress in Leipzig (1955). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 2, Nr. 27, Beilage, S. 1-2.

Unser Standpunkt [zur Frage: Wie leiten Sie mit den Erfahrungen der Besten?] (1969). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 16, Nr. 47, S. 3.

Vielfältige Möglichkeiten der Weiterbildung (1960). Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 7, Nr. 29, S. 5.

Das wäre ein Name: Zentralstelle für pädagogisches Neuererwesen (1964). Professoren-Vorschlag von Praktikern unterstützt. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 43, S. 4.

Weiß, Horst (1970): Unterrichtsgestaltung nach dem neuen Lehrplanwerk und die Nutzung aller Unterrichtsmittel. DLZ Information. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 17, Nr. 8, 9/10.

Weiterbildung (1960). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 7, Nr. 29, S. 1–2.

Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1961). Aufruf zum Beschluß der 6. Zentralvorstandssitzung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung über die Entwicklung guter pädagogischer Lesungen. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 8, Nr. 26, S. 3.

Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1964). Themenvorschläge des Präsidiums für die Ausarbeitung pädagogischer Lesungen im Schuljahr 1964/65 und 1965/66. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 49, Beilage.

Wie arbeiten wir mit pädagogischen Lesungen? (1981). Erfahrungen des Pädagogischen Kabinetts Tangerhütte. Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 28, Nr. 24, S. 10.

Wie kann ein optimales Bildungsniveau erreicht werden? (1964). DLZ meint. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 11, Nr. 36, S. 4.

Wie wird das Schöpferische im Menschen entwickelt? (1971). In: *Deutsche Lehrerzeitung* 18, Nr. 44, 9/10.

Winkler, Karl (1961): Was ist schöpferische Arbeit? In: *Deutsche Lehrerzeitung* 8, Nr. 11, S. 3.

Ziems, Otto (1956): Weiterbildung nach den Wünschen der Lehrer. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 3, Nr. 33, S. 7.

Zschalig, Günter (1975): Qualitätsarbeit im Unterricht hat viele Seiten. Pädagogisches Forum. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 22, Nr. 15, S. 4.

Deutsche Zeitschrift für Philosophie

Adam, Horst (1971): Philosophisch-theoretische Probleme des ideologischen Freund-Feind-Bildes. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 19, Nr. 6, S. 720–737.

Bergner, Dieter (1967): Ideologie in der Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 15, Nr. 1, S. 64–81.

Brüggener, Karl-Horst (1984): Dialektisch-materialistisches und schöpferisches Denken der Schüler im Unterricht. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 32, Nr. 2, S. 163–171.

Buhr, Manfred (1979): Probleme des ideologischen Klassenkampfes in der Gegenwart. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 27, Nr. 12, S. 1421–1431.

Buhr, Manfred (1983): Die Lehre von Marx und die bürgerliche Ideologie der Gegenwart. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 31, Nr. 6, S. 654–662.

Drefenstedt, Edgar (1975): Zur Rolle der Erziehung bei der Entwicklung der Persönlichkeit. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 23, Nr. 10, S. 1312–1320.

Eichhorn, Wolfgang; Hahn, Erich (1967): Zur Theorie und Erforschung des sozialistischen Bewußtseins. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 15, Nr. 8, S. 901–921.

Eichler, Bernd H. J. (1983): Parteilichkeit - zur Entwicklung des Wortgebrauchs und des Prinzips. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 31, Nr. 1, S. 72–80.

Franzke, Astrid (1985): Zu einigen Fragen der Erforschung von gesellschaftlichem und individuellem Bewußtsein durch die marxistisch-leninistische Philosophie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 33, Nr. 11, S. 1025–1029.

Gloy, Karen (1991): Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Rückbesinnung auf ihre Ursprünge. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 45, Nr. 2, S. 291–293.

Grützner, Adelaide; Schwabe, Karl-Heinz (1988): Kunst und Ideologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 36, Nr. 7, S. 653–655.

Gutsche, Günter (1974): Persönlichkeit als Subjekt des gesellschaftlichen Fortschritts. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 22, Nr. 5, S. 617–627.

Hahn, Erich (1975): Theoretische Fragen des ideologischen Klassenkampfes. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 23, Nr. 9, S. 1141–1162.

Hahn, Erich (1977): Zur Gesetzmäßigkeit sozialistischer Bewußtseinsentwicklung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 25, Nr. 10, S. 1169–1183.

-
- Hahn, Erich (1978): Ideologie - Wert - Wissenschaft. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 26, Nr. 6, S. 677–688.
- Hahn, Erich (1978): Wertauffassungen als Bestandteil der bürgerlichen und sozialistischen Ideologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 26, Nr. 9, S. 1088–1100.
- Hahn, Erich (1983): Ideologie und Kunst. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 31, Nr. 7, S. 773–784.
- Herrmann, Albrecht (1973): Zu den Begriffen Überzeugung und Einstellung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 21, Nr. 10, S. 1263–1272.
- Hoffmann, Hans-Joachim (1981): Kultur und Kunst in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. Bilanz und Erkundung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 29, Nr. 3/4, S. 307–314.
- Iwanow, Wassil (1977): Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit der kommunistischen Ideologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 25, Nr. 12, S. 1446–1452.
- John, Erhard (1967): Wissenschaftlich-technische Revolution - sozialistisches Menschenbild - sozialistisch-realistische Kunst. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 14, Nr. 10, S. 1255–1266.
- John, Erhard (1976): Kunstwerk und Kunstrezeption. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 24, Nr. 2, S. 158–166.
- John, Erhard (1985): Kunst - Ideologie - sozialistische Bewußtseinsbildung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 33, Nr. 11, S. 981–989.
- Kahsnitz, Alfons; Neumann, Christian (1976): Sozialistisches Bewußtsein und Beherrschung gesellschaftlicher Entwicklungsgesetze. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 22, Nr. 10-11, S. 1259–1273.
- Kirchhöfer, Dieter (1984): Zur Dialektik des individuellen Bewußtseins. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 32, Nr. 6, S. 517–526.
- Loesener, Frank (1974): Schöpferisches Denken und das Problem der Intuition. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 22, Nr. 12, S. 1442–1452.
- Mehlhorn, Hans-Georg (1984): Dialektisches Denken und Schöpfertum. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 32, Nr. 2, S. 153–162.
- Müller, Klaus (1970): Wissenschaftliche Erkenntnis und sozialistische Ideologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 18, Nr. 8, S. 931–946.
- Neuner, Gerhard (1973): Das Persönlichkeitsproblem und die Pädagogik. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 21, Nr. 10, S. 1157–1177.
- Neuner, Gerhard (1975): Dialektik der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und Erziehung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 23, Nr. 10, S. 1277–1288.
- Oertel, Horst (1970): Zur Genese des Ideologiebegriffs. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 18, Nr. 2, S. 206–211.
- Oiserman, Teodor Iljitsch (1976): Die marxistisch-leninistische Lehre von der Ideologie und die „kritische Theorie“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 24, Nr. 5, S. 517–531.
- Preikszas, Wolfgang (1976): Zum Begriff der „Überzeugung“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 24, Nr. 3, S. 286–293.
- Rauh, Hans-Christoph (1970): Zur Herkunft, Vorgeschichte und ersten Verwendungsweise des Ideologiebegriffs bei Marx und Engels bis 1844. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 18, Nr. 6, S. 689–715.

Rochhausen, Rudolf; Ilgenfritz, Gisela (1975): „Schöpferturn“ als Form der Widerspiegelung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 23, Nr. 2, S. 262–276.

Schliwa, Harald (1968): Der marxistische Begriff der Ideologie und das Wesen und die Funktionen der sozialistischen Ideologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 16, Nr. 9, S. 1037–1066.

Schliwa, Harald (1978): Aktuelle Probleme der Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins in der DDR. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 26, Nr. 2, S. 149–162.

Schliwa, Harald (1981): Ganzheitliche Entwicklung und Wechselwirkung der Bereiche bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 29, Nr. 3–4, S. 315–330.

Schliwa, Harald (1988): Vom Stellenwert der Persönlichkeitsentwicklung und der Individualität in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 36, Nr. 8, S. 704–712.

Seidel, Helmut (1966): Vom praktischen und theoretischen Verhältnis der Menschen zur Wirklichkeit. Zur Neuherausgabe des Kapitels I des I. Bandes der „Deutschen Ideologie“ von K. Marx und F. Engels. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 14, Nr. 10, S. 1177–1191.

Steiniger, Herbert (1966): Prinzipienfestigkeit und Schöpferkraft. Die SED und ihr Programm des Aufbaus des Sozialismus. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 14, Nr. 4, S. 419–433.

Tessmann, Kurt (1961): Schöpferturn, Wissenschaft und Technik. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 9, Nr. 10, S. 2003–2020.

Thiele, Gertrud (1975): Gesetzmäßigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 23, Nr. 10, S. 1371–1375.

Weisspflug, Hainer (1987): Zu einigen Aspekten der Dialektik von materiellen und ideologischen Triebkräften der sozialistischen Gesellschaft. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 35, Nr. 3, S. 223–232.

Wessel, Karl-Friedrich (1977): Zum Schöpferturn der Persönlichkeit. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 25, Nr. 3, S. 335–344.

Deutschunterricht

19. Tage der Pädagogischen Lesungen (1982). In: *Deutschunterricht* 35, Nr. 4, S. 223.

20. Tage der Pädagogischen Lesungen (1983). In: *Deutschunterricht* 36, Nr. 4, S. 199.

Bütow, Wilfried (1974): Die Bilanz läßt hoffen! Bemerkungen zum Stand und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Lesungen im Fach Deutsche Sprache und Literatur (I). In: *Deutschunterricht* 27, Nr. 12, S. 665–675.

Bütow, Wilfried (1975a): Die Bilanz läßt hoffen! Bemerkungen zum Stand und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Lesungen im Fach Deutsche Sprache und Literatur (II). In: *Deutschunterricht* 28, Nr. 1, S. 11–16.

Bütow, Wilfried (1985a): Arbeit am Text und Könnensentwicklung im Literaturunterricht. Zur Interpretation der neuen Lehrpläne. In: *Deutschunterricht* 38, Nr. 7/8, S. 337–354.

Bütow, Wilfried (1985b): Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Lese- und Literaturunterricht der Klasse 6. In: *Deutschunterricht* 38, Nr. 6, S. 275–288.

Dittmann, Gerhart (1984): Zum Werten im Literaturunterricht. Niveaustufen beachten. Unterrichtsdiskussion. In: *Deutschunterricht* 37, Nr. 10, S. 485–486.

- Dreher, Ingmar (1984): Moralische Werte der sozialistischen Gesellschaft in der Literatur für junge Leser. In: *Deutschunterricht* 37, Nr. 9, S. 410–417.
- Freitag, Waldemar (1986): Gedichte für künftige Begegnungen offenhalten. Johannes R. Bechers Gedicht „Deutschland, meine Trauer“ im Unterricht der Klasse 7. In: *Deutschunterricht* 39, Nr. 7-8, S. 335–338.
- Friedrich, Bodo (1986): Pädagogische Lesungen für den Muttersprachunterricht. Bilanz und Empfehlungen. In: *Deutschunterricht* 39, Nr. 10, S. 500–503.
- Hanke, Hiltraut (1986): Aneignung von Balladen in Klasse 7. In: *Deutschunterricht* 39, Nr. 7-8, S. 339–345.
- Hötzel, Angela (1986): Erfahrungen beim Ersprechen von Gedichten in Klasse 5. In: *Deutschunterricht* 39, Nr. 7-8, S. 323–329.
- Kratschmer, Edwin; Kratschmer, Margret (1972): Problem Schülergedicht (I). In: *Deutschunterricht* 25, Nr. 3, S. 135–143.
- Leder, Günther (1985): Zum Werten im Literaturunterricht. Wertung durch Literaturkritik. Unterrichtsdiskussion. In: *Deutschunterricht* 38, Nr. 2/3, S. 126–128.
- Lienig, Uta (1982): Überlegungen zur gelenkten Rezeption von Gegenwartslyrik in den Klassen 9 und 10 (I). In: *Deutschunterricht* 35, Nr. 10, S. 517–525.
- Lienig, Uta (1983): Überlegungen zur gelenkten Rezeption von Gegenwartslyrik in den Klassen 9 und 10 (II). In: *Deutschunterricht*, Nr. 6, S. 312–319.
- Mahlow, Ursula (1988): Erfahrungen mit Gedichten Nerudas im Literaturunterricht der Klasse 12. In: *Deutschunterricht* 41, Nr. 6, S. 286–288.
- Mahlow, Wolfgang (1984): Zum Werten im Literaturunterricht. Erfassen und Werten der Autorposition in Klasse 5. Unterrichtsdiskussion. In: *Deutschunterricht* 37, Nr. 9, S. 438–442.
- Nagel, Leo (1973a): Zur methodischen Gestaltung der Erstbegegnung zwischen Schüler und Gedicht im Literaturunterricht der 7. Klasse. In: *Deutschunterricht* 26, Nr. 2, S. 114–121.
- Nagel, Leo (1973b): Zur methodischen Gestaltung der Erstbegegnung zwischen Schüler und Gedicht im Literaturunterricht der 7. Klasse (II). In: *Deutschunterricht* 26, Nr. 3, S. 138–140.
- Neudorf, Harald (1975): Erfahrungen bei der Behandlung des Konjunktivs in Klasse 6. Ein Diskussionsbeitrag zur Praxis des muttersprachlichen Grammatikunterrichts. In: *Deutschunterricht* 28, Nr. 11, S. 620–630.
- Neuner, Gerhard; Kirchhöfer, Dieter (1988a): Lehrpläne und ideologische Erziehung. In: *Deutschunterricht* 41, Nr. 5, S. 242–247.
- Niedermeier, Heinz (1984): Zum Werten im Literaturunterricht. Erziehungswirksam werten. Unterrichtsdiskussion. In: *Deutschunterricht* 37, Nr. 7/8, S. 385–386.
- Pädagogische Lesungen 1985 (1985). In: *Deutschunterricht* 38, Nr. 5, S. 241.
- Pädagogische Lesungen 1986 (1986). In: *Deutschunterricht* 39, Nr. 5, S. 219.
- Radke, Margit (1987): 24. Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen. Eine Bilanz mit besonderer Bezugnahme auf den Muttersprachunterricht. In: *Deutschunterricht* 40, Nr. 6, S. 312–315.
- Radke, Margit; Tomaszek, Viola (1988): Pädagogische Lesungen zum Muttersprachunterricht. In: *Deutschunterricht* 41, Nr. 9, S. 454–456.

- Rumland, Liesel (1977): Ziele, Aufgaben und Möglichkeiten des Literaturunterrichts bei der kommunistischen Erziehung der Schuljugend. In: *Deutschunterricht* 30, Nr. 7/8, S. 355–369.
- Rumland, Liesel (1983): Für eine höhere Qualität des Literaturunterrichts auf der Grundlage überarbeiteter Lehrpläne. In: *Deutschunterricht* 36, Nr. 7/8, S. 362–379.
- Rutz, Erhard (1971a): Zur Behandlung des Hörspiels „Warschauer Ballade“ von G. Deicke in Klasse 9. In: *Deutschunterricht* 24, Nr. 10, S. 546–545.
- Rutz, Erhard (1971b): Zur Behandlung des Hörspiels „Warschauer Ballade“ von G. Deicke in Klasse 9. In: *Deutschunterricht* 24, Nr. 10, S. 546–554.
- Schmidt, Ingrid (1979): Zur schöpferischen Arbeit des Lehrers mit den „Unterrichtshilfen“. dargelegt an einer Stoffeinheit des Orthographieunterrichts in Klasse 5. In: *Deutschunterricht* 32, Nr. 4, S. 209–212.
- Tage der „Pädagogischen Lesungen 1972“ (1972). In: *Deutschunterricht* 23, Nr. 5, S. 318.
- Tage der pädagogischen Lesungen 1971 (1971). In: *Deutschunterricht* 22, Nr. 6, S. 372.
- Tage der pädagogischen Lesungen 1984 (1984). In: *Deutschunterricht* 37, Nr. 4, S. 177.
- Überblick über die anerkannten Pädagogischen Lesungen im Fach Deutsche Sprache und Literatur (1973). In: *Deutschunterricht* 24, Nr. 6, S. 362–367.
- Urban, Werner (1984): Zum Werten im Literaturunterricht. Unterrichtsdiskussion. In: *Deutschunterricht* 37, Nr. 5, S. 251–253.
- Völkerling, Klaus (1985): Motivieren zum Werten, um alle Schüler zu aktivieren. Ein Beitrag zur Unterrichtsdiskussion. In: *Deutschunterricht* 38, Nr. 10, S. 467–469.
- Werten im Literaturunterricht (1985). Bilanz einer Diskussion und Impulse für die weitere Arbeit. In: *Deutschunterricht* 38, Nr. 7/8, S. 368–375.

Pädagogik

- Albrecht, Horst (1973): Die Befähigung der Schüler zum parteilichen Werten – ein wesentlicher Aspekt der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung. In: *Pädagogik* 28, Nr. 6, S. 531–542.
- Becher, Jochen; Hunneshagen, Karl-Heinz; Leutert, Hans (1979): Konzentration auf das Wesentliche und didaktisch-methodische Gestaltung der Unterrichtsstunde. In: *Pädagogik* 34, Nr. 4, S. 287–296.
- Brüggener, Karl-Horst (1989): Dialektisches und schöpferisches Denken der Schüler im Oberstufenunterricht – Ansprüche und Probleme. In: *Pädagogik* 44, Nr. 9, S. 689–698.
- Drefenstedt, Edgar (1973a): Die Bedeutung des Wissens und der Wissensaneignung für die ideologische Erziehung der Schüler. In: *Pädagogik* 28, Nr. 4, S. 376–379.
- Drefenstedt, Edgar (1974): Marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie und Pädagogik. In: *Pädagogik* 29, Nr. 4, S. 337–353.
- Drefenstedt, Edgar (1977): Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht. In: *Pädagogik* 32, Nr. 8, S. 713–723.
- Drefenstedt, Edgar (1980): Hohe Qualität der Unterrichtsergebnisse durch rationelle Nutzung der Zeit. Fragen der Konzentration auf das Wesentliche im Rahmen zentraler Unterrichtsplanung. In: *Pädagogik* 35, Nr. 5, S. 377–389.

- Drefenstedt, Edgar (1983): Optimale Persönlichkeitsentwicklung jedes Schülers. Theoretische Voraussetzungen – Konsequenzen pädagogischer Strategie. In: *Pädagogik* 38, Nr. 9, S. 682–695.
- Drefenstedt, Edgar (1987a): Optimale Entwicklung jedes Schülers erfordert besondere Beachtung der individuellen Leistungsvoraussetzungen. In: *Pädagogik* 42, Nr. 4, S. 283–293.
- Drefenstedt, Edgar; Lompscher, Flura; Muhl, Christine (1978): Erhöhung der Qualität der pädagogischen Führung und Auswirkungen auf die Aktivität der Schüler. In: *Pädagogik* 33, S. 376–387.
- Drews, Ursula (1972): Zu einigen Fragen der Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses aus didaktischer Sicht. In: *Pädagogik* 27, Nr. 4, S. 324–336.
- Drews, Ursula; Fuhrmann, Elisabeth; Weck, Helmut (1983): Das Problem der Herausbildung von geistiger Aktivität der Schüler. Wesentliche Aspekte seiner Erforschung in einem komplexen Experiment. In: *Pädagogik* 38, Nr. 6, S. 477–488.
- Drews, Ursula; Thiem, Wolfgang (1976): Höhere Qualität des Unterrichts und didaktische Prinzipien. In: *Pädagogik* 31, Nr. 6, S. 524–535.
- Drews, Ursula; Weck, Helmut (1981): Geistige Aktivität – Konzentrationspunkt bei der weiteren Erhöhung der Qualität und Effektivität des Unterrichts. In: *Pädagogik* 36, Nr. 7/8, S. 555–564.
- Die Erfahrungen der Besten schöpferisch für die eigene Arbeit nutzen (1976). In: *Pädagogik* 31, Nr. 7, S. 593–595.
- Faust, Helmut (1970): Die Einheit von Erkenntnisgewinnung, Fähigkeitsentwicklung und Überzeugungsbildung. In: *Pädagogik* 25, S. 636–643.
- Fiedler, Gerhard (1979): Gute Disziplin und rege Mitarbeit – Bedingungen für eine hohe Qualität des Unterrichts. In: *Pädagogik* 34, Nr. 3, S. 213–220.
- Fuhrmann, Elisabeth (1976): Zur Entwicklung des methodischen Könnens des Lehrers. In: *Pädagogik* 31, Nr. 2, S. 139–150.
- Fuhrmann, Elisabeth (1987): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht und Grundprobleme der didaktisch-methodischen Gestaltung. In: *Pädagogik* 42, Nr. 7/8, S. 552–560.
- Fuhrmann, Elisabeth; Rönsch, Monika (1985): Schöpferische Lernaktivität durch problemhafte Unterrichtsgestaltung. In: *Pädagogik* 40, Nr. 2, S. 148–159.
- Für eine höhere Qualität des Unterrichts (1978). In: *Pädagogik* 33, Nr. 7/8, S. 610–622.
- Geisler, Ulrich (1969): Entideologisierung – eine unhaltbare Parole der bürgerlichen Philosophie gegen den Marxismus-Leninismus. In: *Pädagogik* 24, Nr. 1, S. 10–21.
- Hahn, Erich (1986): Entwicklungstendenzen sozialistischer Ideologie. In: *Pädagogik* 41, Nr. 5, S. 355–361.
- Hahn, Erich (1988): Werte und Ideologie. In: *Pädagogik* 43, Nr. 2, S. 101–113.
- Hausten, Hans-Joachim (1971): Zur Stabilisierung ideologischer Einstellungen. In: *Pädagogik* 26, Nr. 9, S. 814–824.
- Hausten, Hans-Joachim (1982): Schöpferische Arbeit mit dem Lehrplan und anderen zentralen Planungsmitteln. In: *Pädagogik* 37, Nr. 9, S. 693–705.
- Herrmann, Albrecht (1967): Die Herausbildung sozialistischer Überzeugungen. In: *Pädagogik* 22, Nr. 11, S. 989–998.

- Heun, Hans-Georg (1971): Präzise Bestimmung der Unterrichtsziele durch den Lehrer. In: *Pädagogik* 26, Nr. 1, S. 66–78.
- Honecker, Margot (1970): Für die Praxis forschen – aus der Praxis lernen. In: *Pädagogik* 25, Nr. 12, S. 1100–1105.
- Hujer, Dora; Marnette, Hans; Schmidt, Wilhelm (1966): Aktuelle und perspektivische Aufgaben des Faches Deutsche Sprache und Literatur. In: *Pädagogik* 21, Nr. 1, S. 15–24.
- Kaden, Helga (1981): Wie kann die problemhafte Zielorientierung des Unterrichts die Schüler geistig aktivieren? In: *Pädagogik* 36, Nr. 3, S. 206–209.
- Kessel, Wolfgang (1985): Schöpferium des Lehrers und erziehungseffektive Bewältigung pädagogisch anspruchsvoller Situationen. In: *Pädagogik* 40, Nr. 10, S. 759–767.
- Kirchhöfer, Dieter (1987a): Erziehungswirksame Vermittlung und Aneignung sozialistischer Ideologien im Unterricht. In: *Pädagogik* 42, Nr. 11, S. 825–835.
- Kirchhöfer, Dieter (1987b): Persönlichkeitsentwicklung – ideologische Erziehung und Unterricht. In: *Pädagogik* 42, Nr. 3, S. 181–194.
- Klein, Helmut (1967): Zur gegenwärtigen Situation in der didaktischen Theorie und zu einigen Problemen der weiteren Arbeit. In: *Pädagogik* 22, Nr. 5, S. 409–420.
- Klein, Helmut (1972): Zur Funktion und zur Weiterentwicklung eines Systems didaktischer Prinzipien. In: *Pädagogik* 27, Nr. 12, S. 309–323.
- Klingberg, Lothar (1964): Gegenstand, Aufgaben und Perspektive der Didaktik. Bemerkungen zur Didaktik-Diskussion. In: *Pädagogik* 19, Nr. 1, S. 51–56.
- Klingberg, Lothar (1965): Zu einigen aktuellen Fragen der Erziehung zur Selbständigkeit. In: *Pädagogik* 20, Nr. 2, S. 115–127.
- Klingberg, Lothar (1970): Was heißt „moderne Unterrichtsmethode“? In: *Pädagogik* 25, Nr. 3, S. 229–236.
- Klingberg, Lothar (1971): Zur Ziel-Inhalt-Methode-Relation im Unterricht der sozialistischen Schule. In: *Pädagogik* 26, Nr. 1, S. 52–65.
- Klingberg, Lothar (1979): Zur Dialektik des Unterrichtsprozesses. In: *Pädagogik* 34, Nr. 1, S. 5–14.
- König, Hans-Jörg (1978): Konzentration auf das Wesentliche im Prozeß der Planung und Vorbereitung des Unterrichts. In: *Pädagogik* 33, Nr. 9, S. 713–718.
- König, Hans-Jörg; Leutert, Hans (1987): Profilierung des Grundlagencharakters der schulischen Allgemeinbildung - Akzentuierung des Grundlegenden in den neuen Lehrplänen - Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht. In: *Pädagogik* 42, Nr. 7/8, S. 540–551.
- König, Hans-Jörg; Leutert, Hans (1989): Arbeit mit Lehrplänen – Verantwortung und Schöpferium des Lehrers. In: *Pädagogik* 44, Nr. 12, S. 913–921.
- Kossakowski, Adolf (1981): Schöpferisches Denken und Handeln und seine Entwicklung. In: *Pädagogik* 36, Nr. 7/8, S. 565–573.
- Die Lehrerpersönlichkeit ist entscheidend (1969). In: *Pädagogik* 24, Nr. 11, S. 993–995.
- Leutert, Hans (1978): Effektiver, erziehungswirksamer Unterricht und didaktisch-methodische Aufbereitung des Lehrplanstoffes. In: *Pädagogik* 33, Nr. 9, S. 703–712.

-
- Lompscher, Flura (1967): Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Unterricht. In: *Pädagogik* 22, Nr. 6, S. 494–506.
- Lompscher, Flura (1971): Schöpferische Aktivität der Schüler – eine wesentliche Bedingung für hohe Unterrichtseffektivität. Aus der Theorie und Praxis des gegenwärtigen Unterrichts in der Sowjetunion. In: *Pädagogik* 26, Nr. 11, S. 990–1004.
- Mehlhorn, Hans-Georg (1980): Entwicklung schöpferischen Denkens und Handelns. In: *Pädagogik* 35, Nr. 4, S. 272–280.
- Militzer, Herbert (1974): Ideologisches Werten und seine erzieherische Wirkung im Fachunterricht der Oberstufe. In: *Pädagogik*, Nr. 5, 423–436.
- Mittmann, Erhard (1981): Auch die Schüler müssen befähigt werden, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. In: *Pädagogik* 36, Nr. 4, S. 305–306.
- Neuner, Gerhard (1968b): Schulpolitische und pädagogische Aspekte der Einheit von Bildung und Erziehung. In: *Pädagogik* 23, Nr. 8/9, S. 707–727.
- Neuner, Gerhard (1969): Zur ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung. In: *Pädagogik* 24, Nr. 11, S. 996–1013.
- Neuner, Gerhard (1977): Die wachsende Rolle des Lehrers bei der kommunistischen Erziehung der Schuljugend der DDR. In: *Pädagogik* 32, Nr. 9, S. 824–833.
- Neuner, Gerhard (1982): Weltanschauliche Erziehung der Jugend. In: *Pädagogik* 37, Nr. 2, S. 105–115.
- Ogorodnikow, I. T. (1967): Die Untersuchung von objektiven Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses als wichtige Aufgabe der Didaktik. In: *Pädagogik* 22, Nr. 7, S. 610–619.
- Philosophie und Pädagogik (1965). In: *Pädagogik* 20, Nr. 2, S. 97–101.
- Raasch, Joachim (1963): Die besten Erfahrungen darlegen und verbreiten. In: *Pädagogik*, Nr. 3, S. 271–281.
- Raasch, Joachim (1965): Die Erfahrungen pädagogischer Neuerer verbreiten und anwenden. In: *Pädagogik*, Nr. 1, S. 16–25.
- Rompe, Robert (1984): Wissenschaftliches Denken und Schöpferium. In: *Pädagogik* 39, Nr. 12, S. 936–942.
- Rönsch, Monika (1977): Unterrichtsvorbereitung unter Berücksichtigung problemhafter Unterrichtsgestaltung und schöpferischer Schülertätigkeit. In: *Pädagogik* 32, Nr. 3, S. 249–252.
- Sallmon, Heinz (1972): Ästhetische Bildung und Erziehung – wichtige Aufgabe bei der Formung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten. In: *Pädagogik* 27, Nr. 4, S. 336–350.
- Sallmon, Heinz (1976): Ästhetische Bildung und Erziehung – wirksamer Bestandteil der sozialistischen Persönlichkeitsbildung. In: *Pädagogik* 31, Nr. 6, S. 512–523.
- Sallmon, Heinz (1980): Literaturunterricht und kommunistische Erziehung. In: *Pädagogik* 35, Nr. 1, S. 16–28.
- Schkolnik, G. I. (1966): Zur Umwandlung von Kenntnissen in ideologische Überzeugungen im Unterrichtsprozeß. In: *Pädagogik* 21, Nr. 7, 564–536.
- Schliwa, Harald (1965): Wissenschaft und Ideologie. In: *Pädagogik* 21, Nr. 6, S. 526–536.

Sieber, Armulf (1978): Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht. In: *Pädagogik* 33, Nr. 11, S. 917–920.

Steitz, Lilo (1976): Entwicklung des Schöpferturns – wesentliche Grundlage bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: *Pädagogik* 31, Nr. 7, S. 597–607.

Theoretische und praktische Probleme bei der Heranbildung allseitig entwickelter sozialistischer Schülerpersönlichkeiten (1973). In: *Pädagogik* 28, Nr. 9, S. 838–852.

Uhlig, Gottfried (1984): Unsere sozialistische Schule im Dienste allseitiger Persönlichkeitsentwicklung. In: *Pädagogik* 39, Nr. 9, S. 676–686.

Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden in der sozialistischen Schule der DDR (1972). Stand, Probleme, Positionen, Forschungsansätze. In: *Pädagogik* 27, Nr. 5, S. 425–443.

Wichtigster Auftrag der Pädagogen – hohe Qualität der Bildung und Erziehung (1976). In: *Pädagogik* 31, Nr. 2, S. 113–115.

Pädagogische Lesungen

DIPF/BBF, PL5167a, Apel, Jürgen; Klingelhöfer, Doris ([nach 1979]): Zur Ausbildung von Können im Literaturunterricht. Goetheschule (EOS), Ilmenau. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL83-10-22d, Demel, Marlene (1983): Meine Erfahrungen bei der Lyrikbehandlung in den Klassen 5 und 6. Käthe-Kollwitz-Oberschule, Halberstadt. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL1613a, Diez, Wolfgang (1969): Wie können wir durch die Arbeit an Prosatexten die sprachlich-geistigen Fähigkeiten unserer Schüler entwickeln? (Gedanken zur engeren Verbindung des Literaturunterrichts mit der Ausdrucksschulung). Erweiterte Oberschule „Geschwister Scholl“, Sonderhausen. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL82-06-11d, Elfner, Christel; N.N. (Juli 1982): Erfahrungen bei der Erschließung der Werke im Unterricht der Klasse 10 [unter] besonderer Berücksichtigung gattung[spez]ifischer Schülerfertigkeiten. Pädagogische Lesung, Polytechnische Oberschule „Grete Umrein“, Gera.

DIPF/BBF, PL85-15-09d, Ender, Hans-Joachim (1984/1985): Ein Besuch im Schillerhaus Bauerbach – Möglichkeiten des Einbeziehens einer Gedenkstätte der klassischen deutschen Literatur in den Unterricht. Rudi-Arnstadt-Oberschule, Henneberg. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL3983a, Faust, Maria (25.06.1976): Zur Möglichkeit und Komplexität der außerunterrichtlichen ästhetischen Bildung und Erziehung der Schüler im Fach Deutsch. Oberschule „Johann Friedrich Danneil“, Kalbe (Milde). Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL1361a, Fischer, Gudrun (Januar 1968): Anna Seghers „Das siebte Kreuz“ – Überlegungen zur thematischen Planung unter besonderer Berücksichtigung der klassenmäßigen Erziehung. Spezialschule „Heinrich Hertz“ Erweiterte Oberschule mathematische Richtung. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL81-195c, Glaß, Reinhard (Oktober 1981): Lebensverbundener Literaturunterricht mit Hilfe des szenischen Gestaltens und des Schreibens operativer Schülerdialoge in Klasse 8. Pestalozzi-OS, Rodewisch. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL85-05-11, Hanke, Hiltraut ([1985]): Zur Aneignung von Balladen im Literaturunterricht Klasse 7. Kreis Seelow. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL85-11-17c, Hötzel, Angela (1985): Erfahrungen bei der Arbeit beim Ersprechen von Gedichten in Klasse 5. Kreis Röbel/Müritz. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL81-386d, Jakob, Birgit; Sillmann, Hubert ([1981]): Erfahrungen mit dem Bildungsfernsehen im Fach Deutsche Sprache/Literatur Kl. 10. POS, Eishausen. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL81-315c, Lienig, Uta ([1981]): Überlegungen und Erfahrungen zur gelenkten Rezeption von Gegenwartslyrik in den Klassen 9 und 10. Albert-Schweitzer-Oberschule, Henningsdorf. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL88-04-05a, Lubina, Willi (1988): Das Werten im Literaturunterricht der Abiturstufe und seine Bedeutung für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler. Hinweise, Erfahrungen, Ergebnisse. EOS „Geschwister Scholl“, Apolda. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL89-11-17d, Lüders, Karola (1989): Erfahrungen bei der Realisierung von Lehrplanzielen am Beispiel der Behandlung von ‚Kabale und Liebe‘ in Klasse 10. Pestalozzi-OS, Malchin. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL86-11-30d, Mahlow, Ursula (21.VII.1986): Zur Auswahl und zur unterrichtlichen Aufbereitung von literarischen Werken in der Zeit nach der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsche Sprache und Literatur (Themenkomplex III/IV). Puschkinschule (EOS), Prenzlau. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL86-13-31d, Mehlich, Ursula ([1986]): Entwicklung einer positiven Haltung der Schüler der Klassen 9 und 10 zum kulturellen Erbe - eine grundlegende Aufgabe des Literaturunterrichts-DIPF/BBF. Pädagogische Lesung, „Goerg-Ewald-Oberschule“, Richtenberg.

DIPF/BBF, PL2167, Nagel, Leo (1971): Zur Arbeit am Gedichtvortrag im Literaturunterricht. Erweiterte Oberschule, Seelow. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL2662a, Nagel, Leo (1972): Grundlagen, Bedeutung und methodische Gestaltung der Phase der Erstrezeption von Gedichten im Literaturunterricht der 7. Klasse. Kreis Seelow. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL3383a, Pannek, Hans ([1974]): Zur Arbeit mit einer Arbeitsgemeinschaft Rezitation unter Berücksichtigung einiger Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. EOS Geschwister-Scholl, Gardelegen. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL88-13-23d, Pentschew, Monika (1988): Zur Bedeutung dramenspezifischer Aufgabenstellungen und Schülertätigkeiten bei der Rezeption dramatischer Texte. Erfahrungen bei der Behandlung von F. Schillers Drama „Kabale und Liebe“ in Klasse 10. Oberschule „Willi Bredel“, Rostock. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL5039c, Schimpfke, Gerhard (Juni 1978): Zur Funktion und zum Einsatz des Tafelbildes bei der Behandlung von literarischen Konflikten und Figurenhandlungen in Romanen und Dramen (Kl. 9 bis 12). EOS „Geschwister Scholl“, Magdeburg. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL85-06-18c, Schmidt, Peter; Schübler, Dieter (Juli 1985): Wie können wir bei den Schülern von Kl. 5 bis Kl. 12 das Persönlichkeitsbild der Schriftstellerin Anna Seghers systematisch ausprägen? (Vorschläge zur Umsetzung einer Leitlinie in den neuen Lehrplänen Deutsche Sprache und Literatur, Teil Literaturunterricht). Adolf-Diesterweg-Oberschule und EOS „Artur Becker“, Lobenstein. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL81-128e, Scholz, Martina ([1981]): „Eine Rose ist schön im Ganzen, aber auch jedes ihrer Blätter ist schön“ (1). Methodische Möglichkeiten einer systematischen Befähigung der Schüler zur selbständigen schöpferischen Auseinandersetzung mit Gedichten. POS „Martin-Andersen-Rexö“, Breisen/Mark. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL84-02-19c, Schulze, Gerd ([1984]): Entwicklung und Nutzung von Literaturerfahrungen – ein Beitrag zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. Oberschule [...], Prettin, Kreis Jessen. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL4410a, Schumacher, Ingeborg (Juni 1977): Meine Erfahrungen mit der Einbeziehung von lehrplangebundenen unterrichtergänzenden Sendungen in den Unterrichtsprozeß zur besseren Realisierung der Lehrplanziele im Literaturunterricht der Klassen 9/10DIPF/BBF. Pädagogische Lesung, EOS „J.R. Becher“, Jena.

DIPF/BBF, PL87-05-16c, Seemann, Susanne ([1987]): Zur Behandlung sozialistischer Gegenwartslyrik in der DDR in Klasse 9 und ihre Potenzen für die moralische Erziehung älterer Schüler. Julian-Marchlewski-Oberschule, Marxwalde. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL766a, Urban, Werner (31.08.1966): Bemerkungen zur Praxis eines die Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten stärker ausschöpfenden, hochschulvorbereitenden Literaturunterrichts auf der Oberstufe, veranschaulicht an der Behandlung des Romans „Das siebte Kreuz“ von Anna Seghers. erw. Puschkin-Oberschule, Henningsdorf. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL2641b, Vogel, Ilsemaria; Grosche, Lothar ([nach 1972]): Effektivere Gestaltung des Deutschunterrichts in der Abiturstufe durch die Erhöhung des Selbständigkeits- und Aktivitätsgrades der Schüler bei der Lektüre und unterrichtlichen Erschließung literarischer Werke unter strenger Beachtung der Gesetzmäßigkeiten des Rezeptionsprozesses. Erste Erfahrungen einer Fachlehrergruppe der EOS Pirna bei der Arbeit mit dem Lehrplan 11/12. EOS „Rainer Fetscher“, Pirna. Pädagogische Lesung.

DIPF/BBF, PL1399b, Vogel, Rolf (Februar 1968): Erfahrungen mit Problemunterricht im Fache Literatur in den Klassenstufen 11 und 12 unter besonderer Berücksichtigung der staatsbürgerlichen Erziehung. Max-Klinger-Oberschule, Leipzig. Pädagogische Lesung.

Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (28.10.1960): Lehrerweiterbildung im Schuljahr 1960/61. 67/60. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (26), S. 247–267.

Minister für Volksbildung (03.01.1955): Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. 8/55. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (2), S. 9–12.

Ministerium für Volksbildung (04.03.1954): Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen (§60). In: Beilage 8/1954 der Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung.

Ministerium für Volksbildung (22.04.1955): Anordnung über die Einrichtung von Pädagogischen Bezirkskabinetten. 61/55. Fundstelle: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Signatur Z 0436. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung* (12), S. 125.

Ministerium für Volksbildung (12.07.1956a): Anweisung zur Durchführung der Weiterbildung der Lehrer und Erzieher ab Schuljahr 1956/57. 37/56. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (21), S. 137–142.

Ministerium für Volksbildung (12.07.1956b): Vorläufiges Statut für Pädagogische Kreiskabinette. 38/56. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (21), S. 142–143.

Ministerium für Volksbildung (21.09.1958): Anordnung über die Auflösung des Zentralinstituts für Lehrerweiterbildung. (GBl. II, S. 261). In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (26), S. 213.

Ministerium für Volksbildung (08.07.1960): Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. 49/60. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (20), S. 183–186.

Ministerium für Volksbildung (20.07.1965): Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre. 42/65. Fundstelle: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Signatur 0436. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung* (14), S. 171–188.

Ministerium für Volksbildung (21.09.1965): Anweisung über die Bezirkskabinette für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher. 46/65. Fundstelle: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Signatur Z 0436. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung* (17), S. 215–217.

Literatur vor 1990

Allgemeinbildung und Lehrplanwerk (1988). Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Gerhart Neuner. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Literatur und Persönlichkeit (1986). Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Koch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht (1973). Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Auszeichnungen und Beförderungen für Lehrer und Erzieher (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 40–41.

Barnasch, Hellmut (1974): *Grundlagen der Literaturaneignung*. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Berge, Marianne (1975): Erfolgreiche Lehrer gestalten das Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung im Unterricht. Eine Auswertung Pädagogischer Lesungen. In: *Einheitlicher Unterricht - individuelle Förderung aller Schüler*. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter Leitung von Marianne Berge, Helmut Klein und Werner Salzwedel. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 1), S. 140–188.

Bericht des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an den VIII. Parteitag der SED. Berichterstatter: Erich Honecker (1971). In: *Protokoll der Verhandlungen des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands*. 15. bis 19. Juni 1971 in der Werner Seelenbinder-Halle zu Berlin. 1. bis 3. Beratungstag. Berlin: Dietz Verlag, S. 34–123.

Bildungsprognosen (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 64.

Boudon, Raymond (1988): *Ideologie. Geschichte und Kritik eines Begriffs*. Aus dem Französischen von Monika Hübner. Deutsche Erstausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie).

Bremer Kollektiv (1974): *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. Unter Mitarbeit von Helmut Hoffacker, Hans Joachim Grünwaldt, Hermann Cordes, Klaus Ehlert, Rudolf Wenzel, Bodo Lecke, Klaus Hildebrandt. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

Buhr, Manfred; Kosing, Alfred (Hgg.) (1974): *Kleines Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Philosophie*. 2. Aufl. Berlin: Dietz Verlag.

Bürger, Christa (1970): *Deutschunterricht - Ideologie oder Aufklärung*. Mit 3 Unterrichtsmodellen. Frankfurt a.M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg (Diesterwegs rote Reihe, 1614).

Bütow, Wilfried (1973): *Der Unterricht in Deutscher Sprache und Literatur, in Musik und Kunst-erziehung*. Unter Mitarbeit von unter Mitarbeit von Martin Beerbaum, Bodo Friedrich, Eveline Hoffmann, Karl Hoffmann, Werner Scholz, Gerhart Schreinert, Gudrun Schulz und Edmund Wendelmuth. In: *Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts*. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 289–377.

Bütow, Wilfried (1975b): *Im Zentrum: der aktive und schöpferische Leser*. In: Wilfried Bütow (Hg.): *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht*. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 5–15.

Bütow, Wilfried (1979a): *Literaturaneignung als pädagogischer Prozeß*. Grundlegende Anforderungen und Erfahrungen zur wirkungsvollen didaktisch-methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts. In: *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend*. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin. Konferenzprotokoll. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 72–90.

Bütow, Wilfried (1979b): *Methodik Deutschunterricht Literatur*. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv, hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Bütow, Wilfried; Brauer, Wolfgang; Schulz, Gudrun; Freitag, Waldemar (1986): *Die Ausbildung gattungsspezifischer Rezeptionsfähigkeiten als Voraussetzung für Literaturwirkung*. In: *Literatur und Persönlichkeit*. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Koch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 405–445.

Bütow, Wilfried; Claus-Schulze, Anneliese (1977): *Methodik Deutschunterricht Muttersprache*. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv, hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Bütow, Wilfried; Jonas, Hartmut (1986): *Persönlichkeitsformende Literaturaneignung als pädagogische Aufgabe*. In: *Literatur und Persönlichkeit*. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Koch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 365–382.

Bütow, Wilfried; Scholz, Werner (1988): *Der Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur. Teil Literatur der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Bütow, Wilfried; Scholz, Werner; Wittig, Gottfried (1986): Literaturunterricht und literarische Grundlagenbildung. In: Literatur und Persönlichkeit. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Koch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 346–364.

Carroll, John B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: Wolfgang Edelstein und Diether Hopf (Hgg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett (Konzepte der Humanwissenschaften), S. 234–250.

Methodische Beiträge zum Unterricht im Fach DEUTSCH (1960). Beiträge zum Literaturunterricht in den Klassen 8 bis 10. Unter Mitarbeit von -Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne-, Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung (1970). Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Edgar Drefenstedt und Gerhart Neuner, Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. 2., um ein Stichwortverzeichnis erweiterte Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Didaktische Prinzipien für die Führung des Unterrichts durch den Lehrer bei der inhaltlichen Ausgestaltung unserer Oberschule. Variante I ihrer Darstellung und Ordnung (1976). In: Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter Leitung von Ursula Drews. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 5), S. 61–164.

Didaktische Prinzipien (1976). Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter Leitung von Ursula Drews. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 5).

Dittmann, Gerhart (1975): Schöpferische Arbeit bei der Erschließung epischer Kleinformen. Erzählungen von Anna Seghers in den Klassen 6 bis 10. In: Wilfried Bütow (Hg.): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 34–50.

Döbert, Hans; Scholz, Günter (1985): Ordnung und Disziplin an der Schule, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Ratschläge für Lehrer).

Drefenstedt, Edgar (1963): Die Erfahrungen und die Verbesserung des Unterrichts in den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. In: Lipezker Erfahrungen. Beiträge sowjetischer Pädagogen, eingeleitet von Edgar Drefenstedt: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 3–33.

Drefenstedt, Edgar (1965): Rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Drefenstedt, Edgar (1973b): Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks und der Unterrichtsprozeß. Unter Mitarbeit von unter Mitarbeit von Ursula Drews und Christel Jandt. In: Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 103–144.

Drefenstedt, Edgar (1973c): Die methodische Gestaltung des Unterrichts. Unter Mitarbeit von unter Mitarbeit von Hans Kaiser und Helmut Weck. In: Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 493–517.

Drefenstedt, Edgar (Hg.) (1985a): Didaktische Schriften. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 33).

Drefenstedt, Edgar (1985b): Optimale Entwicklung jedes Schülers und die Qualität des Unterrichts. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Drefenstedt, Edgar (1987b): Effektivität des Unterrichts. Erfahrungen - Probleme - Lösungswege. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Drefenstedt, Edgar; Drews, Ursula; Eggert, Karl; Radtke, Wolf; Thiem, Wolfgang; Weck, Helmut (1973): Die Gliederung des Unterrichtsprozesses. In: Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 449–492.

Drewelow, Horst (1977): Zur Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten aus didaktischer Sicht. In: Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens. Wissenschaftliches Kolloquium der lehrerbildenden Sektion der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock am 3. und 4. März 1977. veranstaltet von der Sektion Pädagogik und Psychologie im Auftrage des Prorektors für Erziehung und Ausbildung. Unter Mitarbeit von hrsg. von der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Rostock: Ostseedruck, S. 59–62.

Drews, Ursula (1976): Überlegungen zu einer anderen Variante der Darstellung und Ordnung didaktischer Prinzipien (Variante II). In: Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter Leitung von Ursula Drews. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 5), S. 165–227.

Drews, Ursula; Fuhrmann, Elisabeth (1984): Fragen und Antworten zur Gestaltung einer guten Unterrichtsstunde, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Ratschläge für Lehrer).

Ecke, Paul (1981): Untersuchungen zum pädagogischen Können. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 25).

Ehlert, Klaus; Hoffmann, Eckehart; Ide, Heinz (2008): Thesen über Erziehung zu kritischem Lesen (1971). In: Bodo Lecke (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 63), S. 83–90.

Engels, Friedrich (Hg.) (1973): Studienausgabe 1. Anti-Düring, herausgegeben und eingeleitet von Harmut Mehringer und Gottfried Merger. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Philosophie der Neuzeit, Politik und Gesellschaft, 37).

Erfahrungen (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 99–100.

Fachberater (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 123.

Fachkommission (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 124.

Fachlehrer (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 124.

Faust, Helmut (1976): Die Bedeutung der Aktivierung der Schüler für die allseitige Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht. In: Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im

- Unterrichtsprozeß. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Helmut Faust und Gawrail Hrussanow. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 3), S. 76–116.
- Finger, Otto (1970): Sozialistische Ideologie. Ihre Grundlegung im Marxschen und Leninschen Materialismus. Berlin: Dietz.
- Fischer, Lothar; Winke, Günter; Hrussanow, Gawrail (1976): Die Bedeutung didaktischer Funktionen für die Entwicklung der geistigen Aktivität der Schüler. In: Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozeß. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Helmut Faust und Gawrail Hrussanow. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 3), S. 192–225.
- Flach, Herbert (1977): Zur Vervollkommnung des pädagogischen Könnens der jungen Lehrer. In: Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens. Wissenschaftliches Kolloquium der lehrerbildenden Sektion der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock am 3. und 4. März 1977. veranstaltet von der Sektion Pädagogik und Psychologie im Auftrage des Prorektors für Erziehung und Ausbildung. Unter Mitarbeit von hrsg. von der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Rostock: Ostseedruck, S. 49–55.
- Flach, Herbert (1986): Zur Entwicklung des pädagogischen Könnens in der Lehrerbildung. Unter Mitarbeit von Albrecht Hummel, Else Loos, Rosemarie Preuß, Ingrid Protze, Renate Wipper, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Fremdsprachenunterricht (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 138–140.
- Fuhlrott, Otto (1975): Zur Arbeit an zwei Gedichten Bertolt Brechts - „Die Pappel vom Karlsplatz“ / „Der Blumengarten“. In: Wilfried Bütow (Hg.): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 114–125.
- Fuhrmann, Elisabeth; Weck, Helmut (1981): Forschungsproblem Unterrichtsmethoden. Unter Mitarbeit von Karl Eggert und Karl-Heinz Walter. 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 4).
- Grundlagen der marxistischen Philosophie (1965). Unter Mitarbeit von Konstantinov, Fëdor V., Autorenkollektiv. Nach d. 2., überarb. u. erg. russ. Ausg. 6. Aufl. Berlin: Dietz Verlag.
- Grünwaldt, Hans Joachim (2008a): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung (1970). In: Bodo Lecke (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 63), S. 65–81.
- Grünwaldt, Hans Joachim; Gutte, Rolf; Lecke, Bodo; Schmitter, Romina; Wenzel, Rudolf (2008): Erziehung zu Sprachsensibilität durch Sprachunterricht (Sekundarstufe I) (1971). In: Bodo Lecke (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 63), S. 91–95.
- Hahn, Erich (1969): Ideologie. Zur Auseinandersetzung zwischen marxistischer und bürgerlicher Ideologietheorie. Eine Betrachtung zum XIV. Internationalen Kongreß der Philosophie 1968. Berlin: Dietz Verlag.
- Haug, Wolfgang Fritz (1979): „Ideologische Verhältnisse“ in der DDR-Philosophie. In: Theorien über Ideologie. Projekt Ideologie-Theorie. Hamburg: Argument-Verlag (Argument-Sonderband, 40), S. 82–105.
- Haug, Wolfgang Fritz; Elfferding, Wieland (1979): Ideologie und ideologischer Kampf bei Lenin. In: Theorien über Ideologie. Projekt Ideologie-Theorie. Hamburg: Argument-Verlag (Argument-Sonderband, 40), S. 19–38.

- Hellfeldt, Günther (1977): Über Möglichkeiten und Grenzen für die Entwicklung pädagogischen Könnens während der Diplomlehrausbildung. In: Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens. Wissenschaftliches Kolloquium der lehrerbildenden Sektion der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock am 3. und 4. März 1977. veranstaltet von der Sektion Pädagogik und Psychologie im Auftrage des Prorektors für Erziehung und Ausbildung. Unter Mitarbeit von hrsg. von der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Rostock: Ostseedruck, S. 31–37.
- Helmers, Hermann (1979): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. 10. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Honecker, Margot (1973): Inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule - Programm unserer weiteren Arbeit. In: Inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule - Programm unserer weiteren Arbeit. Protokoll der zentralen Direktorenkonferenz des Ministeriums für Volksbildung am 8. und 9. Mai 1973. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 9–47.
- Honecker, Margot (1979a): Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Unter Mitarbeit von Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 56–118.
- Honecker, Margot (1979b): Schlußbemerkungen. In: Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin. Konferenzprotokoll. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 162–164.
- Horterzieher (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 173.
- Institut für Lehrerbildung (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 181.
- Ivo, Hubert (1969a): Entwurf einer Systematik grundlegender didaktischer Fragen des Deutschunterrichts. In: Hubert Ivo (Hg.): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg (Diesterwegs rote Reihe), S. 16–50.
- Ivo, Hubert (1969b): Gymnasialer Deutschunterricht und politische Bildung. In: Hubert Ivo (Hg.): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg (Diesterwegs rote Reihe), S. 66–81.
- Ivo, Hubert (1969c): Unzeitgemäßer Deutschunterricht. In: Hubert Ivo (Hg.): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg (Diesterwegs rote Reihe), S. 7–15.
- Ivo, Hubert (1975): Handlungsfeld: Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Taschenbücher, 1665).
- Jarmatz, Klaus (1986): Literatur, Wertbildung und Wertorientierung. In: Literatur und Persönlichkeit. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Koch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 106–133.
- Jüling, Karl (1975): Lessings „Nathan der Weise“ im Literaturunterricht. Gedanken zur lebendigen Erschließung des literarischen Erbes. In: Wilfried Bütow (Hg.): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 161–178.

Kasper, Karlheinz (Hg.) (1983): Sachwörterbuch für den Literaturunterricht. Klassen 9 bis 12. 5., veränd. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Klein, Helmut (1976): Wesen und Bedeutung der didaktischen Prinzipien und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter Leitung von Ursula Drews. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 5), S. 15–35.

Klingberg, Lothar (1962): Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Klingberg, Lothar (1982): Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Klingberg, Lothar (1984): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. 6. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Klingberg, Lothar; Paul, Hans-Georg; Wenge, Horst; Winke, Günter (1968): Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Koch, Hans (1979): Funktion und Wirksamkeit von Literatur und Kunst bei der Herausbildung eines marxistisch-leninistischen Weltbildes, der Formung kommunistischer Ideale und Wertvorstellungen. Referat. In: Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin. Konferenzprotokoll. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 7–51.

Koch, Hans (1986): Wirkungsmöglichkeiten von Literatur. In: Literatur und Persönlichkeit. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Koch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 9–40.

König, Hans-Jörg; Leutert, Hans; Meixner, Harald (1988a): Erfolgssicherndes Voranschreiten durch zweckmäßige Gliederung des Unterrichts. In: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Gerhart Neuner. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 380–386.

König, Hans-Jörg; Leutert, Hans; Meixner, Harald (1988b): Eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit in jeder Unterrichtsstunde. Bedingungen für die Erfüllung der Lehrplanziele. In: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Gerhart Neuner. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 395–397.

König, Hans-Jörg; Leutert, Hans; Meixner, Harald (1988c): Methodische Gestaltung des Unterrichts und Aktivierung der Schüler beim Lernen und Arbeiten. In: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Gerhart Neuner. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 386–391.

König, Hans-Jörg; Leutert, Hans; Meixner, Harald (1988d): Unterrichtsplanung in der Einheit von langfristiger Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunde. In: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Gerhart Neuner. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 374–379.

Konzentration auf das Wesentliche (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 210.

Körpererziehung (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 213.

Laabs, Hans-Joachim; Dietrich, Gerhard; Drefenstedt, Edgar et al. (Hgg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lajewski, Eyke-Maria (1977): Zur Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten durch Übungsprogramme. In: Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens. Wissenschaftliches Kolloquium der lehrerbildenden Sektion der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock am 3. und 4. März 1977. veranstaltet von der Sektion Pädagogik und Psychologie im Auftrage des Prorektors für Erziehung und Ausbildung. Unter Mitarbeit von hrsg. von der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Rostock: Ostseedruck, S. 71–81.

Lehrerausbildung - eine entscheidende Basis unseres sozialistischen Schulsystems. Festansprache zur Gründung der Pädagogischen Hochschule „Dr. Theodor Neubauer“ in Erfurt. 5. September 1969 (1986). In: Margot Honecker (Hg.): Zur Bildungspolitik und Pädagogik der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 259–267.

Lehrplan (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 230–231.

Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule (1968). Präzisiertes Lehrplan. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lenin, Wladimir I. (1945): Was tun? Brennende Fragen unserer Bewegung. Berlin: Verlag Neuer Weg.

Lenin, Wladimir I. (1980): Parteiorganisation und Parteiliteratur. In: Lenin, Wladimir I. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. 8. Aufl. Berlin: Dietz Verlag (Bd. 2), S. 182–188.

Lenk, Kurt (Hg.) (1976): Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie. 7. Aufl. Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, 4).

Lieber, Hans-Joachim (1985): Ideologie. Eine historisch-systematische Einführung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh (UTB für Wissenschaft, 1358).

Lienig, Uta (1979): Zur Darbietung und Aneignung lyrischer Kunstwerke im Literaturunterricht. In: Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin. Konferenzprotokoll. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 115–118.

Literaturunterricht 5. Klasse (1968). Zum Lehrplan 1966. Fachwissenschaftliche und methodische Anleitung. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Literaturunterricht 7. Klasse (1968). Fachwissenschaftliche und methodische Anleitung. Zum Lehrplan 1968. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Ludz, Peter Christian (1976): Ideologiebegriff und marxistische Theorie. Ansätze zu einer immanenten Kritik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mader, Oskar (1979): Fragen der Lehrplantheorie. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 16).

Mehlhorn, Gerlinde; Mehlhorn, Hans-Georg (1978): Untersuchungen zum schöpferischen Denken bei Schülern, Lehrlingen und Studenten. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 12).

Mehlhorn, Hans-Georg; Mehlhorn, Gerlinde (1977): Zur Kritik der bürgerlichen Kreativitätsforschung, Zentralinstitut für Jugendforschung. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur (1970). Klasse 10, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule (1967). Präzisiertes Lehrplan, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur (1968a). Erweiterte Oberschule. Klassen 11 und 12, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur (1968b). Erweiterte Oberschule. Klassen 11 und 12, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Präzisiertes Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur (1971). Klasse 7, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur (1972). Erweiterte Oberschule. Klassen 11 und 12, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur (1974). Erweiterte Oberschule. Klassen 11 und 12, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. 5. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur (1982). Abiturstufe, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur (1988). Abiturstufe, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.: Scriptor (Scriptor-Taschenbücher Literatur und Sprache und Didaktik, 126).

Nagel, Leo (1975): Zum Gedichtvortrag im Literaturunterricht. In: Wilfried Bütow (Hg.): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 126–142.

Naumann, Manfred; Schlenstedt, Dieter; Barck, Karlheinz (1976): Gesellschaft - Literatur - Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht, Akademie der Wissenschaften, Zentralinstitut für Literaturgeschichte. 3. Aufl. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.

Naumann, Manfred; Schlenstedt, Dieter; Barck, Karlheinz; Kliche, Dieter; Lenzer, Rosemarie (1976): Gesellschaft - Literatur - Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Zentralinstitut für Literaturgeschichte. 3. Aufl. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.

Neugebauer, Heinz (1980): Anna Seghers. Leben und Werk. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Schriftsteller der Gegenwart).

Neuner, Gerhard (1970): Diskussionsbeitrag. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 5. bis 7. Mai 1970. Protokoll. Berlin: Staatsverlag der DDR, S. 298–305.

Neuner, Gerhard (1979): Diskussionsbeitrag. In: VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Unter Mitarbeit von Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 248–254.

Neuner, Gerhard (1989): Allgemeinbildung. Konzeption - Inhalt - Prozeß, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Neuner, Gerhard; Kirchhöfer, Dieter (1988b): Lehrpläne und ideologische Erziehung. In: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Gerhart Neuner. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 55–62.

Neuner, Gerhard (Hg.) (1986): Leistungsreserve Schöpfertum. Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft. Berlin: Dietz Verlag.

Pädagogik (1978). Gemeinschaftsarbeit von Mitgliedern und Mitarbeitern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Unter Mitarbeit von Redaktion: Gerhart Neuner (Leiter), Juri Konstantinowitsch Babanski, Edgar Drefenstedt, Daniil Borissowitsch Elkonin, Karl-Heinz Günther, Alexei Iwanowitsch Piskunow, Helmut Stolz. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Pädagogische Lesungen (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 284.

Paul, Hans-Georg (1976a): Bewußtheit und schöpferischer Charakter der aktiven geistigen Tätigkeit der Schüler. In: Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozeß. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Helmut Faust und Gawrail Hrussanow. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 3), S. 117–152.

Paul, Hans-Georg (1976b): Didaktische Differenzierung als Bedingung für die Entfaltung der geistigen Aktivität der Schüler. In: Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozeß. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Helmut Faust und Gawrail Hrussanow. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 3), S. 226–255.

Pflugk, Gernot (1977): Großes Schulpraktikum für Weiterentwicklung der Lehre auswerten. In: Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens. Wissenschaftliches Kolloquium der lehrerbildenden Sektion der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock am 3. und 4. März 1977. veranstaltet von der Sektion Pädagogik und Psychologie im Auftrage des Prorektors für Erziehung und Ausbildung. Unter Mitarbeit von hrsg. von der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Rostock: Ostseedruck, 171-176.

Pflugk, Gernot; Schuckmann, Dietrich (1975): Zur Behandlung des Romans „Nackt unter Wölfen“ von Bruno Apitz. In: Wilfried Bütow (Hg.): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 51–71.

Rausch, Edgar (1976): Die Aktivierung des Lernens der Schüler als Problem einer didaktischen Methodenlehre und des sinnvollen Einsatzes der Unterrichtsmethoden. In: Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozeß. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv und unter Leitung von Helmut Faust und Gawrail Hrussanow. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Beiträge zur Pädagogik, 3), S. 155–178.

Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker (1970). In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 5. bis 7. Mai 1970. Protokoll. Berlin: Staatsverlag der DDR, S. 35–95.

Lehrplan für die erweiterte Oberschule (1961). Deutsche Sprache und Literatur, Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Reich, Werner (1985): Wie erreiche ich im Unterricht Disziplin?, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 4. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Verlag (Ratschläge für Lehrer).

Die Rolle der Schule und des Lehrers im Kampf für die nationale Einheit und den Frieden. Eröffnungsansprache des Präsidenten der Deutschen Verwaltung für Volksbildung PAUL WANDEL (1949). In: Der 4. Pädagogische Kongreß. vom 23. bis 25. August 1949. Berlin, Leipzig: Volk und Wissen Verlag, S. 3–15.

Scholz, Werner (1975): Die schöpferische Arbeit am literarischen Text, dargestellt am Beispiel der Erschließung des Romans „Effi Briest“ in Klasse 11. In: Wilfried Bütow (Hg.): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 91–113.

Schöpferium (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 324.

Schukowski, Manfred (1977): Zu einigen Fragen des pädagogischen Könnens von Absolventen der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock und der Weiterentwicklung dieses Könnens in den ersten Dienstjahren. In: Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens. Wissenschaftliches Kolloquium der lehrerbildenden Sektion der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock am 3. und 4. März 1977. veranstaltet von der Sektion Pädagogik und Psychologie im Auftrage des Prorektors für Erziehung und Ausbildung. Unter Mitarbeit von hrsg. von der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Rostock: Ostseedruck, S. 39–48.

Schulbuch (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 326–327.

Schutte, Horst (1983): Erfahrungen bei der Aktivierung der Schüler im Literaturunterricht durch Aufgaben produktiv-schöpferischen Charakters. In: *Deutschunterricht* 36, Nr. 6, S. 324–327.

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15, Nr. 2, S. 4–14.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57, Nr. 1, S. 1–22.

Sorbische Oberschule (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 348–349.

Spezialschulen, Spezialklassen (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 353.

Unser Lesebuch (1984). Klasse 6. 18. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Unterrichtshilfen (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 388–389.

Unterrichtsmittel (1987). In: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt et al. (Hgg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S. 392–393.

Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR (1988). Fragen seines Aufbaus und seiner Verwendungsweise. Unter Mitarbeit von Autorenkollektiv unter der Leitung von Wolfgang Fleischer. 2., unveränderte Aufl. Berlin: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.

Zima, Peter V. (1989): *Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik*. Tübingen: Francke.

Literatur

Abels, Kurt (Hg.) (1992): *Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 8).

Adorno, Theodor W. (1990): *Soziologische Schriften I*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gesammelte Schriften, 8).

Althusser, Louis; Wolf, Frieder Otto (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 2., unveränd. Aufl. Hamburg: VSA-Verlag (Gesammelte Schriften Ideologie und ideologische Staatsapparate, Teil 1).

Amlinger, Carolin (2018): *Ideologie*. In: Johannes Kopp und Anja Steinbach (Hgg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 12. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch), S. 181–184.

Anweiler, Oskar (1990): *Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945*. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert et al. (Hgg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen), S. 11–33.

Anweiler, Oskar; Mitter, Wolfgang; Peisert, Hansgert et al. (Hgg.) (1990): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen).

Aust, Robert; Völcker, Matthias (2018): *Theoretische Sensibilität: das Verhältnis von Theorie und Empirie in intermethodologischer Perspektive*. In: Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe et al. (Hgg.): *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133–149.

Ballestrem, Karl Graf (1999): *Aporien der Totalitarismus-Theorie*. In: Eckhard Jesse (Hg.): *Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung*. 2., erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Bundeszentrale für Politische Bildung, 336), S. 237–251.

Bauer, Karl-Oswald (2017): *Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung*. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien (Schule und Gesellschaft, 24), S. 561–586.

Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Stanat, Petra (2002): *PISA - Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren*. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz, S. 285–310.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Nr. 4, S. 469–520.

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum et al. (Hgg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, et al.: Waxmann, S. 29–54.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum et al. (Hgg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, et al.: Waxmann, S. 163–192.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Ingrid Gogolin, Harm Kuper, Heinz-Hermann Krüger et al. (Hgg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 277–337.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV). Ein Forschungsprogramm. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert und Werner Blum (Hgg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 7–25.
- Baurmann, Jürgen; von Brand, Tilman; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (2017): Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Behrmann, Günter C. (1999): Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü“. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR. In: Achim Leschinsky, Petra Gruner und Gerhard Kluchert (Hgg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 149–182.
- Bekes, Peter (2018): Faktum, Fiktion, Sprachkritik. In Zeiten „alternativer Fakten“ so aktuell wie nie: George Orwells 1984. Klassenstufen 10-11. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 2, S. 36–43.
- Berge, Marianne; Sielski, Gerhard (2005): Die Tagesschulversuche in den 60er Jahren in Berlin und Leipzig. In: Dieter Kirchhöfer und Hans Merckens (Hgg.): Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 62–73.
- Berliner, David Charles (2005): The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. In: *Journal of Teacher Education* 56, Nr. 3, S. 205–213.
- Bilz, Ludwig (2017): Ängste bei Schülerinnen und Schülern. Ängste bei Schülerinnen und Schülern. Prävention und Intervention im schulischen Kontext. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien (Schule und Gesellschaft, 24), S. 365–386.
- Bleck, Victoria (2019): Lehrerenthusiasmus. Zugl. Diss., Univ. Kassel 2017, Humanwissenschaften / Institut für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boelmann, Jan M. (2017): Unproduktive Denkrahmen. Zur Schwierigkeit literarische Kompetenz zu messen. In: Christian Dawidowski, Anna Rebecca Hoffmann und Angelika Ruth Stolle (Hgg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 36), S. 289–310.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 8242).

- Borneleit, Peter (2003): Lehrplan und Lehrplanerarbeitung, Schulbuchentwicklung und -verwendung in der DDR. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 35, Nr. 4, S. 134–145. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/BF02655732>.
- Brauer, Wolfgang (2013): Methoden des Literaturunterrichts in der DDR am Beispiel Schöpferische Dramenlektüre und Darstellendes Spiel. In: Jan Cölln und Franz-Josef Holznagel (Hgg.): Positionen der Germanistik in der DDR. Personen, Forschungsfelder, Organisationsformen. Tagung vom 13. bis 17. Mai 2008 aus Anlass des 150-jährigen Jubiläums des Rostocker Instituts für Germanistik. Berlin: De Gruyter, S. 312–323.
- Bräuer, Christoph; Kunze, Katharina; Pflugmacher, Torsten; Rabenstein, Kerstin (2018): Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zu Literaturunterricht. In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu et al. (Hgg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 111–124.
- Bremerich-Vos, Albert (2019): Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. empirische Befunde und offene Fragen. In: *Didaktik Deutsch* 24, Nr. 46, S. 47–63.
- Bromme, Rainer (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Stefan Hopmann, Wolfgang Klafki, Andreas Krapp et al. (Hgg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 33), S. 105–113.
- Brophy, Jere (2000): Teaching, International Academy of Education, International Bureau of Education (Educational Practices Series, 1). Online verfügbar unter <http://www.ibe.unesco.org/en/document/teaching-educational-practices-1>, zuletzt geprüft am 25.11.19.
- Brühweiler, Christian; Hollenstein, Lena; Affolter, Benita; Biedermann, Horst; Oser, Fritz (2017): Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? Prädiktive Validität dreier Messinstrumente zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Nr. 7, S. 209–228.
- Budke, Alexandra (2010): Und der Zukunft abgewandt. Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen: V&R Unipress (Eckert. Die Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 127). Online verfügbar unter <http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Schriftenreihe/fulltext/SRfulltext127.pdf>.
- Budke, Alexandra; Wienecke, Maik (2013): Videoanalyse zur ideologischen Erziehung von Geographiestudierenden in der DDR. In: Henning Schluß und May Jehle (Hgg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87–105.
- Burkhardt, Armin (1998): Deutsche Sprachgeschichte und politische Geschichte. In: Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann et al. (Hgg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 2.1), S. 98–122.
- Büsch, Klemens (2018): Framing - der Wirklichkeit einen Rahmen geben. Frames in journalistischen Texten erkennen. Sek II. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 2, S. 44–49.
- Bütow, Wilfried (2007): Kanon und Literaturunterricht in der DDR. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 71–93.

Carroll, John B. (1989): The Carroll Model. A 25-Year Retrospective and Prospective View. In: *Educational Researcher* 18, Nr. 1, S. 26–31. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/1176007>, zuletzt geprüft am 03.11.19.

Clausen, Marten; Schnabel, Kai; Schröder, Sabine (2002): Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, Nr. 3, S. 246–260.

Cloer, Ernst (1994): Universitäre Pädagogik in der frühen DDR - ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hgg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 2), S. 17–35.

Cloer, Ernst; Wernstedt, Rolf (Hgg.) (1994): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln*. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hgg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–876.

Coriand, Rotraud (2011): „Subjektposition der Schüler“ - die schulbildende Wirkungen Lothar Klingbergs. In: Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig (Hgg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. *Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Gesellschaft und Erziehung, historische und systematische Perspektiven, 8), S. 231–240.

Czech, Gabriele (2001): *Kunst und Erziehung - Kontinuität und Wandel im Funktionsverständnis*. In: Wolfhart Henckmann und Gunter Schandera (Hgg.): *Ästhetische Theorie in der DDR 1949 bis 1990. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Unter Mitarbeit von Mandy Funke. Berlin: Berlin Verlag, S. 139–156.

Czech, Gabriele (2007): *Rezeptionsästhetik als Dilemma? Zur Genese des Bandes Literatur und Persönlichkeit*. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? *Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart*. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 175–189.

Czech, Gabriele; Müller, Oliver (2018): *Deutschlehrerausbildung und Institutionen in der DDR. Intentionen und Sturkturen*. In: Gabriele Czech (Hg.): *Germanistik und Deutschlehrerausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart*. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Berlin, Bern, Bruxelles, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 72), S. 123–137.

Dawidowski, Christian (2013): *Einleitende Bemerkungen zu einer vergleichenden Betrachtung von Bildungsdiskursen seit etwa 1870 nebst sich daraus ergebenden Forderungen für die Gegenwart*. In: Christian Dawidowski (Hg.): *Bildung durch Dichtung - Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und 2000*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 69), S. 9–19.

Dawidowski, Christian (2017): *Fachgeschichtsforschung zum Deutschunterricht in der SBZ/DDR. Forschungsbericht 1990-2017*. In: *Didaktik Deutsch* 22, Nr. 43, S. 98–112.

Dawidowski, Christian (2018): *Fachgeschichte in der Literaturdidaktik*. In: Jan M. Boelmann (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3: *Forschungsfelder*. Ludwigsburg: Schneider Hohengehren, S. 147–162.

Deppe, Ulrike; Keßler, Catharina I.; Sandring, Sabine (2018): *Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik*. In: Maja S.

Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe et al. (Hgg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51–74.

Ditton, Hartmut (2002): Unterrichtsqualität. Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, Nr. 3, S. 197–212.

Ditton, Hartmut; Müller, Andreas (2015): Schulqualität. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel et al. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121–134.

Dornhof, Constanze (1994): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) 1945 - 1990. Bestandsverzeichnis, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte, 2).

Drewek, Peter (1997): Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“. Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“. Hans Merkens zum 60. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, Nr. 4, S. 639–657. Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0111-pedocs-69990](http://nbn:de:0111-pedocs-69990).

Eagleton, Terry (1991): Ideology. An introduction. London, New York: Verso.

Eckert, Rainer (1997): Zwischen Wissensvermittlung und Politindoktrination. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Bibliothek für Bildungsforschung, 6), S. 129–133.

Eichler, Wolfgang (1994a): Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: Ernst Cloer und Rolf Wernstedt (Hgg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 95–109.

Eichler, Wolfgang (1994b): Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: Ernst Cloer und Rolf Wernstedt (Hgg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 95–109.

Einsiedler, Wolfgang (2002): Das Konzept „Unterrichtsqualität“. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, Nr. 3, S. 194–196.

Einsiedler, Wolfgang (2017): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien (Schule und Gesellschaft, 24), S. 267–290.

Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland (Hg.) (1995): Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,3).

Eppelmann, Rainer; Faulenbach, Bernd; Mählert, Ulrich (Hgg.) (2003): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Ettlín, Erich; Fuchs, Eckhardt (2007): Professionsstandards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech et al. (Hgg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), S. 115–118.

- Feilke, Helmuth (2017a): Aus Brechts Gesten lernen. „Vom armen B.B.“, zwei „Keunergeschichten“ und Szenen aus „Furcht und Elend des Dritten Reiches“. In: *Praxis Deutsch* 44, Nr. 266, S. 50–60.
- Feilke, Helmuth (2017b): Bildungssprache. In: Jürgen Baumann, Clemens Kammler und Astrid Müller (Hgg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch), S. 351–355.
- Feilke, Helmuth (2018): Politische Kommunikation und Sprache. In: *Praxis Deutsch* 45, Nr. 269, S. 4–11.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>.
- Fend, Helmut (2019): Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebot-Nutzungs-Modells. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 91–103.
- Fingerhut, Karlheinz (2012): Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer; Klett (Praxis Deutsch), S. 134–157.
- Fischer, Kathrin (2018): Kritisch-konsolidierendes Lesen. Strukturiert zwischen Meinung und Tatsache unterscheiden. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 2, S. 12–13.
- Foerster, Frank (2007): Personale Einflüsse auf die Unterrichtsqualität? Persönlichkeitsmerkmale angehender Grundschullehrerinnen und mögliche Risikofaktoren. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech et al. (Hgg.): *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), S. 119–122.
- Freitag, Waldemar; Höfner, Marion (2007): Erfahrungen und Probleme bei der Ausbildung von Lehrern für den Literaturunterricht der DDR. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 221–240.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Irene Pieper und Dorothee Wieser (Hgg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 22), S. 259–274.
- Friebertshäuser, Barbara; Richter, Sophia (2018): Dichte Beschreibung. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuder (Hgg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 8226), S. 41–44.
- Friedrich, Bodo (Hg.) (2006): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 1). Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 58).
- Friedrich, Bodo; Gerlach, Robert; Lang, Patrick (Hgg.) (1999): *Geschichte der Deutschmethodik in der SBZ und DDR in Biographien*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 31).

Friedrich, Carl Joachim; Brezezinski, Zbigniew (1999): Die allgemeinen Merkmale der totalitären Diktatur. In: Eckhard Jesse (Hg.): *Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung*. 2., erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Bundeszentrale für Politische Bildung, 336), S. 225–236.

Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Grundlagen*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag (Deutsch im Gespräch, 1).

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R Unipress (Eckert. Expertise Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Bd. 4).

Führer, Carolin (2013): *Transformationen des Deutschunterrichts. Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland*. Diss. Technische Univ. Dresden 2012. Wiesbaden: Springer Fachmedien (SpringerLink). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00668-6>.

Führer, Carolin (2014): *Deutschdidaktik und empirische Lehrerforschung. Chancen und Grenzen qualitativer Designs am Beispiel einer Studie in den neuen Bundesländern*. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Hans-Werner Huncke et al. (Hgg.): *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 3), S. 649–668.

Führer, Felician-Michael (2019): *Reflexionsgelegenheiten nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Analyse reflexionsfördernder und -hemmender Rollenetablierungen in einer Unterrichtsbesprechung zu Deutschunterricht*. In: Carolin Führer und Felician-Michael Führer (Hgg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 1), S. 145–157.

Gärtner, Holger (2016): *Welche schulischen Merkmale beeinflussen die Unterrichtsqualität? Sekundäranalysen auf Grundlage von Schulinspektionsdaten*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 19, S. 509–526.

Geertz, Clifford (1994): *Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur*. In: Clifford Geertz (Hg.): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 696), S. 7–43.

Gehrmann, Marie-Luise (2016): *Klassenmanagement. Grundlagen, Strategien für die Praxis und Perspektiven für die Lehrerbildung*. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Gehrmann_2016_Klassenmanagement.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.19.

Geißler, Gert (1992): *Zur politischen Diskussion in der DDR 1955-1958*. In: *Pädagogik* 38, Nr. 6, S. 913–940.

Geißler, Gert (2015): *Schule und Erziehung in der DDR*, Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. 2. Auflage. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Geißler, Gert; Wiegmann, Ulrich (1995): *Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Geppert, Alexander C. T. (1994): *Forschungstechnik oder historische Disziplin? Methodische Probleme der Oral History*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45 (1994), S. 303–323.

Gerner, Volker (2014): *Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft / Erziehungswissenschaft / Pädagogik*. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Hans-Werner

- Huneke et al. (Hgg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 3), S. 177–196.
- Gniewosz, Burkhard (2015): Kompetenzentwicklung. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel et al. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57–68.
- Göbel, Reinhard (1992): Wozu Literatur im Unterricht? Zu wesentlichen Orientierungen und Tendenzen der konzeptionellen Ausrichtung des Literaturunterrichts in der DDR ab 1946. In: Kurt Abels (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 8), S. 53–67.
- Göllner, Richard; Wagner, Wolfgang; Klieme, Eckhard; Lüdtke, Oliver; Nagengast, Benjamin; Trautwein, Ulrich (2016): Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen. Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments. Berlin (Bildungsforschung, 44), S. 63–82. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126746> (Autorenversion).
- Grammes, Tilman (2018): Schülerfragen, Wendigkeit und Freiraumdenken. Pädagogische Lesungen zum Fach Staatsbürgerkunde in der Endphase der Deutschen Demokratischen Republik. In: Christoph Meißelbach, Jakob Lempp und Stephan Dreischer (Hgg.): Politikwissenschaft als Beruf. Perspektiven aus Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 343–356.
- Grammes, Tilman; Schluß, Henning; Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90048-3>; <http://www.ciando.com/ebook/bid-16972>.
- Gräsel, Cornelia; Göbel, Kerstin (2015): Unterrichtsqualität. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel et al. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 107–119.
- Grewe, Martin; Strietholt, Rolf; Schwippert, Knut (2007): Unterrichtsqualität aus Schülersicht. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech et al. (Hgg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), S. 179–182.
- Grewe, Norbert (2017): Soziale Interaktion und Klassenklima. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien (Schule und Gesellschaft, 24), S. 547–560.
- Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Zugl.: Diss., Freie Univ. Berlin 1998. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 12).
- Gruner, Petra; Kluchert, Gerhard (2001): Erziehungsabsichten und Sozialisierungseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, Nr. 6, S. 859–868. Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0111-opus-43217](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43217).
- Grünwaldt, Hans Joachim (2008b): Das „Bremer Kollektiv“ - ein Steckbrief. In: Bodo Lecke (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 63), S. 47–50.

Haas, Gerhard (2015): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Klett-Kallmeyer. 11. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer (Praxis Deutsch).

Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, Nr. Sonderheft, S. 7–15.

Häder, Sonja; Tenorth, Heinz-Elmar (1997a): Bildungsgeschichte einer Diktatur - Probleme ihrer Analyse am Beispiel der DDR. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Bibliothek für Bildungsforschung, 6), S. 9–22.

Häder, Sonja; Tenorth, Heinz-Elmar (Hgg.) (1997b): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Bibliothek für Bildungsforschung, 6).

Hartmann, Wilfried; Jonas, Hartmut (1996): *Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie-Ost von 1991*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 23).

Hascher, Tina (2014): *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 542–571.

Hasselhorn, Marcus (2016): *Zur Interdisziplinarität zukünftiger Unterrichtsforschung*. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels et al. (Hgg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster, New York: Waxmann, S. 189–193.

Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haug, Wolfgang Fritz (1995): *Theorie des Ideologischen*. In: Hansjörg Bay und Christof Hamann (Hgg.): *Ideologie nach ihrem ‚Ende‘. Gesellschaftskritik zwischen Marxismus und Postmoderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 42–63.

Heins, Jochen (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen*. In: Jan M. Boelmann (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 303–321.

Helmke, Andreas (2002): *Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima. Perspektiven und Sackgassen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, Nr. 3, S. 261–277.

Helmke, Andreas (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückmeldung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule*. In: *Pädagogik* 58, Nr. 2, S. 42–45.

Helmke, Andreas (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Online verfügbar unter https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf, 08.10.19, zuletzt geprüft am 08.10.19.

Helmke, Andreas (2014): *Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 807–821.

Helmke, Andreas (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert, Klett-Kallmeyer. 7. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer (Unterricht verbessern - Schule weiterentwickeln).

- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Heyne, Nora; Hosenfeld, Annette; Kleinbub, Iris; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang (2007): Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts. Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech et al. (Hgg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), S. 17–34.
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 216–240.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Barbara Friebertshäuser (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 119–135.
- Henckmann, Wolfhart; Schandera, Gunter (Hgg.) (2001): Ästhetische Theorie in der DDR 1949 bis 1990. Beiträge zu ihrer Geschichte. Unter Mitarbeit von Mandy Funke, Tagung. Berlin: Berlin Verlag.
- Hermanns, Fritz (1994): Schlüssel-, Schlag- und Fahnenwörter. Zu Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen „politischen Semantik“. Erste Fassung eines Überblicksartikels zum Forschungsstand in Sachen Schlüsselwort- und Schlagworttheorie und -forschung für den Ergebnisband des Teilprojekts C5 „Bedeutungskonstitution im Dialog“ des Sonderforschungsbereichs 245 „Sprache und Situation“ (Heidelberg/Mannheim) (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 „Sprache und Situation“). Online verfügbar unter <https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/sfb245/SFB-81.pdf>, zuletzt geprüft am 27.2.19.
- Hille, Ursula; Winter, Rita (1992): Zu einigen Tendenzen der Entwicklung des Literaturunterrichts in der DDR. In: Kurt Abels (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 8), S. 69–83.
- Hohmann, Joachim S. (1997): Deutschunterricht in SBZ und DDR 1945-1962. Zur Geschichte und Soziologie sozialistischer Erziehung. Frankfurt a.M., Berlin, Bern etc.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 29).
- Holzberger, Doris; Philipp, Anja; Kunter, Mareike (2016): Ein Blick in die Black-Box. Wie der Zusammenhang von Unterrichtsenthusiasmus und Unterrichtshandeln bei angehenden Lehrkräften erklärt werden kann. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 48, Nr. 2, S. 90–105.
- Hübner, Roberto (2021): Beurteilung und Popularisierung der Pädagogischen Lesungen in der DDR. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR, 3).
- Huller, Eva C. (2018): Halb voll oder halb leer? Framing und konzeptuelle Metaphern in der Politik. In: *Praxis Deutsch* 45, Nr. 269, S. 34–40.
- Ide, Heinz (2008): Vorwort zu: Bestandsaufnahme Deutschunterricht - Ein Fach in der Krise (1970). In: Bodo Lecke (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 63), 53-55.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2019): Didaktische Modelle. 13. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jehle, May; Schluß, Henning (2013): Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In: Henning Schluß und May Jehle (Hgg.):

Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19–66.

Jesse, Eckhard (Hg.) (1999): Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung, Bundeszentrale für Politische Bildung. 2., erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Bundeszentrale für Politische Bildung, 336).

John, Bernd (1993): Vergleichende Pädagogik im Spannungsfeld von Ideologie und Wissenschaft. Zu Selbstverständnis und Entwicklungsprozessen der Disziplin in der DDR. In: Wolfgang Mitter und Ulrich Schäfer (Hgg.): Bildung und Erziehung im Umbruch. Vorträge von Mitarbeitern des Deutschen Instituts auf dem VIII. Weltkongress für Vergleichende Erziehungswissenschaft, ‚Education, democracy and development‘, vom 8. - 14. Juli 1992 in Prag. Frankfurt, Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, S. 75–83. Online verfügbar unter urn:nbn:de:0111-opus-17180.

Jonas, Hartmut (1992): „Ideologieschübe“ im Literaturunterricht der DDR. „Macbeth“ als Beispiel. In: Kurt Abels (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 8), S. 281–293.

Jonas, Hartmut (2004): Literaturunterricht der DDR im Wandel. In: Werner Schlotthaus und Malte Dahrendorf (Hgg.): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 13), S. 133–156.

Jonas, Hartmut (2007): Wer hinkte da? Zur Theorie und Praxis des DDR-Literaturunterrichts nach der Rezeptionsästhetischen Wende. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 161–174.

Jonas, Hartmut (2011): Differenzierungsprozesse in der DDR Literatur-Methodik der 1980er Jahre. In: Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig (Hgg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Gesellschaft und Erziehung, historische und systematische Perspektiven, 8), S. 139–152.

Jonas, Hartmut (2014): Zur Ausbildung von Deutschlehrern in der DDR. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Hans-Werner Huneke et al. (Hgg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 3), S. 90–114.

Jonas, Hartmut (2015): Zu grundlegenden Ergebnissen und Vorhaben der Literaturmethodik der DDR im Jahre 1989. In: Hartmut Jonas und Marina Kreisel (Hgg.): Fachdidaktik Deutsch - Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Gesellschaft und Erziehung, 16), S. 93–117.

Jonas, Hartmut (2018): Schnittpunkt 1979. Zur Bedeutung der Literaturunterrichtskonferenz für Deutschunterricht und Deutschlehrererausbildung. In: Gabriele Czech (Hg.): Germanistik und Deutschlehrererausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Berlin, Bern, Bruxelles, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 72), S. 107–122.

Jonas, Hartmut; Kreisel, Marina (2015): Immer wieder aufs Neue und kein Ende. Blick zurück und nach vorn. In: Hartmut Jonas und Marina Kreisel (Hgg.): Fachdidaktik Deutsch - Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Gesellschaft und Erziehung, 16), S. 11–31.

Kammler, Clemens (2017): Brecht gebrauchen. In: *Praxis Deutsch* 44, Nr. 266, S. 4–10.

- Kämper- van den Boogaart, Michael (2004): Nach der kritischen Ära: Probleme mit der Geschichte. In: Bodo Lecke (Hg.): *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?* Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 54), S. 121–153.
- Kämper- van den Boogaart, Michael (2015a): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper- van den Boogaart, Michael und Kaspar H. Spinner (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/1), S. 3–83.
- Kämper- van den Boogaart, Michael (2015b): Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper- van den Boogaart, Michael und Kaspar H. Spinner (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/1), S. 104–138.
- Kastens, Claudia (2009): Handlungsmotivation und Unterrichtsqualität. Erfassung affektiv-motivationaler Prädiktoren des Unterrichtshandelns von Lehrkräften. Diss., Univ. Kiel 2009. Online verfügbar unter https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002976/Dissertation_ckastens_2009.
- Kern, Stefan Helge (2018): Fakt oder Fake? Nachrichten im Internet kritisch prüfen. Internetseiten einschätzen und Quellen kritisch bewerten. Klassen 7-9. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 2, S. 20–27.
- Kirchhöfer, Dieter (1994): Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR - Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In: Ernst Cloer und Rolf Wernstedt (Hgg.): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 37–49.
- Kirchhöfer, Dieter; Merckens, Hans (2005): Innovationen in den Erziehungswissenschaften. In: Dieter Kirchhöfer und Hans Merckens (Hgg.): *Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 13–23.
- Klausnitzer, Ralf (2004): *Literaturwissenschaft. Begriffe - Verfahren - Arbeitstechniken.* Berlin, Berlin, New York: De Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, Nr. 2, S. 222–237.
- Klingberg, Lothar (1990): *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß.* Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Kluchert, Gerhard (1999): Erziehung durch Einheit zur Einheit. Das schulische Erziehungsfeld in der SBZ/DDR. In: Achim Leschinsky, Petra Gruner und Gerhard Kluchert (Hgg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 93–124.
- Koebe, Kristina (2018): Fake oder Fakt? . Wie man Fake News erkennen kann. In: *Praxis Deutsch* 45, Nr. 269, S. 48–54.
- Koebe, Kristina (Hg.) (2021): *Die Pädagogischen Lesungen der DDR in der Erinnerung von Zeitzeug*innen* (Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR, 2).
- Koebe, Kristina; Hübner, Roberto; von Brand, Tilman (2021): Die Rezeption der Literaturdidaktik des Bremer Kollektivs in der DDR-Literaturdidaktik und an den DDR-Schulen zwischen 1970 und 1980. In: Steffen Gailberger und Ralph Köhnen (Hgg.): *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute?*

Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Berlin, Bern, Bruxelles: Peter Lang (Positionen der Deutschdidaktik, 14), o.S.

Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards in Deutschland. Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hgg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9), S. 47–60.

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried (2002): TIMSS - Third International Mathematics and Science Study. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz, S. 269–284.

Köller, Olaf; Möller, Johanna; Möller, Jens (2013): Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch, 32.2013,145).

König, Johannes; Bremerich-Vos, Albert; Buchholtz, Christiane; Lammerding, Sandra; Strauß, Sarah; Fladung, Ilka; Schleiffer, Charlotte (2017): Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In: Stephan Wernke und Klaus Zierer (Hgg.): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 121–133.

König, Johannes; Buchholtz, Christiane; Dohmen, Dieter (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angeherender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, Nr. 2, S. 375–404. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>.

König, Johannes; Doll, Jörg; Buchholtz, Nils; Förster, Sabrina; Kaspar, Kai; Rühl, Anna-Maria et al. (2018): Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, Nr. 3, S. 611–648. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0786-7>.

Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, 3).

Kratochwil, Leopold (1992): Ideologiekritik als Aufgabe von Pädagogik und Didaktik. Zur Unterscheidung von Weltanschauung und Wissenschaft; Theorie und Ideologie. In: *Zeitschrift für katholische Theologie* 114, Nr. 1, S. 43–58. Online verfügbar unter https://www.jstor.org/stable/24166409?read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents, zuletzt geprüft am 22.2.19.

Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Tepner, Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALCO - ein einleitender Überblick. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher et al. (Hgg.): FALCO: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 9–66.

Kreft, Jürgen (2014): Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Hans-Werner Huneke et al. (Hgg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 3), S. 126–142.

Kreisel, Marina (2010): Tendenzen unterrichtsmethodischen Handelns von Deutschlehrern in der SBZ/DDR (Anfangsjahre). In: Thomas Roberg, Sebastian Susteck und Harro Müller-Michaels (Hgg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im

- Widerstreit der Systeme. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 65), S. 191–268.
- Kreisel, Marina (2012): Auf den Spuren des Deutschunterrichts zwischen gestern und heute. Vergleichsuntersuchungen und ihre Befunde als dokumentierte Herausforderung. In: Horst Weiß und Günter Wilms (Hgg.): *Bildung - Pädagogik - Gesellschaft. gestern - heute - morgen*. Schkeuditz: GNN Verlag, S. 154–178.
- Krelle, Michael (2016): Deutschdidaktik als (zu) gestaltende Wissenschaft? In: Christoph Bräuer (Hgg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik*. Frankfurt a. M., Bern, Bruxelles, et al.: Peter Lang, S. 229–240.
- Kruse, Norbert (2004): Kann Ideologiekritik heute noch didaktische Orientierung im Deutschunterricht bieten? In: Bodo Lecke (Hg.): *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?* Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 54), S. 101–120.
- Kunter, Mareike (2014): Forschung zur Lehrermotivation. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.* Münster, New York: Waxmann, S. 698–711.
- Kunter, Mareike; Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels et al. (Hgg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster, New York: Waxmann, S. 9–31.
- Kunter, Mareike; Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. Eine multikriteriale Analyse. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum et al. (Hgg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, et al.: Waxmann, S. 85–114.
- Kunze, Ingrid (2004): *Konzepte von Deutschunterricht*. Zugl. Habil., Univ. Hamburg 2002, VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- Kuppe, Johannes L. (1995): Zur Funktion des Marxismus-Leninismus. In: Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland (Hg.): *Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages)*. Baden-Baden: Nomos Verlag; Suhrkamp (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,2), S. 1370–1400.
- Kutz, Björn; Vollmer, Gesa (2013): Zum Zusammenhang von sozialistischem Erbebegriff und schöpferischer Literaturaneignung im Deutschunterricht der DDR am Beispiel von Lessings „Nathan der Weise“. In: Jan Cölln und Franz-Josef Holznagel (Hgg.): *Positionen der Germanistik in der DDR. Personen, Forschungsfelder, Organisationsformen*. Tagung vom 13. bis 17. Mai 2008 aus Anlass des 150-jährigen Jubiläums des Rostocker Instituts für Germanistik. Berlin: De Gruyter, S. 324–336.
- Lammerding, Sandra; Bremerich-Vos, Albert; Buchholtz, Christiane; König, Johannes (2019): Effekte von Lerngelegenheiten angehender Deutschlehrkräfte auf ihre selbstgerichtete Planungskompetenz. Befunde zur Verknüpfung von Komponenten universitärer Ausbildung und Schulpraxis. In: Carolin Führer und Felician-Michael Führer (Hgg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 1), S. 77–94.

- Lecke, Bodo (2004): Das „Bremer Kollektiv“ und der politisch-kritische Deutschunterricht. In: Werner Schlotthaus und Malte Dahrendorf (Hgg.): *Zeitzeugen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 13), S. 58–71.
- Lecke, Bodo (2008): Einführung. Die „curriculare Wende“ der Didaktik und der politisch-kritische Deutschunterricht des „Bremer Kollektivs“. In: Bodo Lecke (Hg.): *Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 63), S. 13–46.
- Lenske, Gerlinde (2017): Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Nr. 7, S. 229–253.
- Leschinsky, Achim; Kluchert, Gerhard (1999): Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: Achim Leschinsky, Petra Gruner und Gerhard Kluchert (Hgg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 15–42.
- Lindl, Alfred; Krauss, Stefan (2017): Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen. Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher et al. (Hgg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster, New York: Waxmann, S. 382–438.
- Lipowsky, Frank (2007a): Unterrichtsqualität in der Grundschule. Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech et al. (Hgg.): *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), S. 35–50.
- Lipowsky, Frank (2007b): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Entwicklung. In: Gerold Becker, Hilbert Meyer, Martin Rothland et al. (Hgg.): *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale - Wege & Werkzeuge*. Seelze: Friedrich (Friedrich Jahreshaft, 25), S. 26–30.
- Lipowsky, Frank (2009): Unterricht. In: Elke Wild und Jens Möller (Hgg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Verlag, S. 73–102.
- Lipowsky, Frank; Bleck, Victoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 219–250.
- Lipowsky, Frank; Drollinger-Vetter, Barbara; Klieme, Eckhard; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2018): Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität? - zwei Seiten einer Medaille? In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu et al. (Hgg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 183–202.
- Lotz, Miriam (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Zugl. Diss., Univ. Kassel 2014. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>.
- Lotz, Miriam; Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Gerlinde Mehlhorn, Karola Schöppe und Frank Schulz (Hgg.): *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed (KREApplus, 8), S. 97–136. Online verfügbar unter <http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf>, zuletzt geprüft am 19.11.19.

Löw, Konrad (1995): War der SED-Staat marxistisch? In: Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,1), S. 21–32.

Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, Nr. 6, S. 832–849.

Lüders, Manfred; Rauin, Udo (2008): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hgg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 717–746.

Malycha, Andreas; Winters, Peter Jochen (2009): Geschichte der SED. Von der Gründung bis zur Linkspartei. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Bundeszentrale für Politische Bildung, 1010).

Margedant, Udo (1995): Bildungs- und Erziehungssystem der DDR - Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume. In: Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland (Hg.): Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,3), S. 1489–1529.

Marquardt, Bernhard (1995): Totalitarismustheorie und die Aufarbeitung der SED-Diktatur. In: Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland (Hg.): Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,3), S. 1530–1549.

Mayr, Johannes (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 189–215.

Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Barbara Friebertshäuser (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 323–333.

Meier, Bernhard (1992): Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit im Literaturunterricht der DDR. In: Kurt Abels (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 8), S. 361–371.

Meier, Bernhard (1994): Literaturunterricht nach Plan. Zum Lehrplan für den Lese- und Literaturunterricht in der SBZ/DDR (1945-1990). Habilitationsschrift, eingereicht am Fachbereich 2 (Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften) der Technischen Universität Berlin, Technische Universität Berlin, Berlin.

Menzel, Wolfgang (2000): Handlungsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. Sonderheft, S. 3–5.

Messner, Rudolf (2019a): „Tiefen-Didaktik“ - zur praktischen Wende der Lehr-Lernforschung. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 29–56.

- Messner, Rudolf (2019b): Bausteine eines kognitiv aktivierenden Fachunterrichts. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 201–218.
- Messner, Rudolf; Blum, Werner (2019): Der Mythos des offenen Unterrichts - unter Einbeziehung von Befunden aus dem DISUM-Projekt. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 57–89.
- Meyer, Hilbert (2010): Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in der Diskussion. In: Christian Fischer und Reinhard Schilmöller (Hgg.): *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand*. Münster: Aschendorff Verlag (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, 26), S. 6–38.
- Meyer, Hilbert (2015): *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2018): *Was ist guter Unterricht?* 13. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Meinert A. (2008): Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hgg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9), S. 117–138.
- Minnameier, Gerhard; Hermkes, Rico; Mach, Hanna (2015): Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrerns und Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, Nr. 6, S. 837–856.
- Möller, Kornelia (2016): Bedingungen und Effekte qualitätsvollen Unterrichts - ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels et al. (Hgg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster, New York: Waxmann, S. 43–64.
- Mudrak, Andreas (2018): Ein Thema - unterschiedliche Textintentionen. Tendenziöse Texte entlarven und selbst schreiben. Klassenstufen 9-10. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 2, S. 28–35.
- Müller, Karin (2007): Bildungsqualität in subjektiven Theorien von Grundschullehrerinnen. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech et al. (Hgg.): *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), S. 131–134.
- Müller-Michaels, Harro (1990): *Deutschunterricht*. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert et al. (Hgg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen), S. 233–250.
- Müller-Michaels, Harro (2007): Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 49–70.
- Müller-Michaels, Harro (2010a): Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten. In: Thomas Roberg, Sebastian Susteck und Harro Müller-Michaels (Hgg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2)*. *Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 65), S. 27–44.
- Müller-Michaels, Harro (2010b): Konzepte und Kanon von Lesebüchern nach 1945. In: Thomas Roberg, Sebastian Susteck und Harro Müller-Michaels (Hgg.): *Geschichte des Deutschunterrichts*

von 1945 bis 1989 (Teil 2). *Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 65), S. 349–364.

Müller-Michaels, Harro (2010c): *Der literarische Kanon in der Oberschule der DDR*. In: Thomas Roberg, Sebastian Susteck und Harro Müller-Michaels (Hgg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 65), S. 173–187.

Müller-Michaels, Harro (2014): *Aufgaben und Diskurse der Didaktik*. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Hans-Werner Huneke et al. (Hgg.): *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 3), S. 117–125.

Neumann, Thomas W. (1997): „Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 37), S. 397–410. Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0111-opus-95137](http://nbn:de:0111-opus-95137).

Neumeister, Nicole (2018): *Guter Deutschunterricht. Eine Kombination aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und personaler Kompetenz*. In: Elke Grundler (Hg.): *Wirksamer Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, 3), S. 155–164.

Neuner, Gerhard (1994): *Konfrontiert mit den Antimonien der Moderne? Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung*. In: Ernst Cloer und Rolf Wernstedt (Hgg.): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 53–67.

Neuweg, Georg Hans (2014): *Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 583–614.

Oevermann, Ulrich (2008): *Professionen contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule*. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich et al. (Hgg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 55–78.

Ophardt, Diemut; Thiel, Felicitas (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik).

Ophardt, Diemut; Thiel, Felicitas (2017): *Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität*. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien (Schule und Gesellschaft, 24), S. 245–266.

Pappert, Steffen (2019): *Politische Rhetorik in der Deutschen Demokratischen Republik*. In: Armin Burkhardt (Hg.): *Handbuch Politische Rhetorik*. Berlin/Boston: De Gruyter (Handbücher Rhetorik, 10), S. 283–300.

Pauli, Christine; Schmid, Mirjam (2019): *Zur Didaktik guten Unterrichts. Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen*. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 167–182.

- Peschel, Falko (2002): Qualitätsmaßstäbe. Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In: Ursula Drews und Wulf Wallrabenstein (Hgg.): *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 114), S. 160–171.
- Pietsch, Marcus; Lücken, Markus; Thonke, Franziska; Klitsche, Stefan; Musekamp, Frank (2016): Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, Nr. 3, S. 527–555.
- Pissarek, Markus; Schilcher, Anita (2017): FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher et al. (Hgg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster, New York: Waxmann, S. 67–112.
- Praetorius, Anna-Katharina; Klieme, Eckhard; Herbert, Benjamin; Pinger, Petra (2018): Generic dimensions of teaching quality. The German framework of Three Basic Dimensions. In: *ZDM : mathematics education* 50, Nr. 3, S. 407–426. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>.
- Rahn, Silvia; Gruehn, Sabine; Fuhrmann, Christoph; Keune, Miriam Sharon (2019): Schülerfeedback - fachübergreifend vergleichbar? Zur Bedeutung von Unterrichtsfach und Fachinteresse für Schüleraussagen zur Unterrichtsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft*, Nr. 47, S. 383–404.
- Reh, Sabine; Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu et al. (Hgg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–41.
- Renkl, Alexander (2011): Aktives Lernen. Von sinnvollen und weniger sinnvollen theoretischen Perspektiven zu einem schillernden Konstrukt. In: *Unterrichtswissenschaft* 39, Nr. 3, S. 197–212.
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hgg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*), S. 219–238.
- Reusser, Kurt (2014a): Aufgaben - Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Seminar*, Nr. 4, S. 77–101. Online verfügbar unter https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-08eb-61e6-ffff-ffffc13fb5c2/Reusser_2014_Aufgaben_Traeger_von_Lerngelegenheiten_Seminar.pdf.
- Reusser, Kurt (2014b): Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: *Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, Nr. 3, S. 325–339.
- Reusser, Kurt (2016): Jenseits der Beliebigkeit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Nr. 2, S. 40–48.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 642–661.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld - Heinz Joachim Heydorn - Pierre Bourdieu. In: Hannelore Faulstich-Wieland, Hans-Ulrich Grunder, Katja Kansteiner et al.

(Hgg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler, Zürich: Schneider Hohengehren; Verlag Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, / Hans Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin, Heinz Moser (Hrsg.) ; Band 3), 141–159.

Roberg, Thomas; Susteck, Sebastian; Müller-Michaels, Harro (2010): Einleitung. In: Thomas Roberg, Sebastian Susteck und Harro Müller-Michaels (Hgg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 65), S. 7–24.

Röpke, Roswitha (2007): Im Spannungsfeld von Kontinuität und Wandel. Zur Fortbildung der Lehrkräfte für das Fach Deutsch. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 241–254.

Rupp, Gerhard (2017a): „Those who understand, teach“ (Shulmann). Fachliches Wissen als relevante Teilkompetenz des Professionshandelns von Literaturlehrer/innen. In: Dieter Wrobel, Tilman von Brand und Markus Engelns (Hgg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur - Kultur - Sprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 59–66.

Rupp, Gerhard (2017b): Literaturdidaktische Lehrkompetenz unter besonderer Berücksichtigung des fachlichen Wissens von Literaturlehrerinnen und -lehrern. In: Christian Dawidowski, Anna Rebecca Hoffmann und Angelika Ruth Stolle (Hgg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 36), S. 121–142.

Schieferdecker, Ralf (2018): Dokumentarische Methode. Einführung in eine Methodologie. In: Jan M. Boelmann (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 265–282.

Schiller, Joachim (1994): Pädagogische Lesungen - Eine Sammlung von historischem Wert. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49, Nr. 4, S. 446–465.

Schluß, Henning (Hg.) (2007a): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schluß, Henning (2007b): Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In: Henning Schluß (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–78.

Schluß, Henning; Crivellari, Fabio (2013): Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle. Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung. In: Henning Schluß und May Jehle (Hgg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179–199.

Schluß, Henning; May, Jehle (2013): Das Medienarchiv in der DDR. In: Henning Schluß und May Jehle (Hgg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 203–215.

Scholl, Daniel (2011): Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In: Wolfgang Meuth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hgg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 37–49.

Schwarzer, Ralf; Wanrer, Lisa Marie (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.): Handbuch der

Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 662–678.

Seidel, Tina (2009): Klassenführung. In: Elke Wild und Jens Möller (Hgg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Verlag, S. 135–150.

Seidel, Tina (2014): Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, Nr. 6, S. 850–866.

Seidel, Tina; Jurik, Verena; Häusler, Janina; Stubben, Sina (2016): Mikro-Umwelten im Klassenverband. Wie sich kognitive und motivational-affektive Schülervoraussetzungen auf die Wahrnehmung und das Verhalten im Fachunterricht auswirken. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels et al. (Hgg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster, New York: Waxmann, S. 65–87.

Séville, Florian (2018): Begriffe besetzen. Politische Rhetorik und Kommunikation. In: *Praxis Deutsch* 45, Nr. 269, S. 29–33.

Spendrin, Karla; Heinze, Franziska; Herfter, Christian; Mortag, Iris; Melze, Susan; Hempel, Christopher; Hallitzky, Maria (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu et al. (Hgg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–68.

Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Irene Pieper und Dorothee Wieser (Hgg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 22), S. 53–70.

Spinner, Kaspar H. (2017): Analytische und handlungs- und produktionsorientierte Methoden. In: Jürgen Baumann, Clemens Kammler und Astrid Müller (Hgg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch), S. 209–212.

Spinner, Kaspar H. (2018): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Erika Meier (Hgg.): Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2), S. 319–333.

Steffens, Ulrich (2019): Was ist das Wichtigste beim Lernen? - Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 251–278.

Steffens, Ulrich; Haenisch, Hans (2019): Gut unterrichten - erfolgreich lernen. Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 279–312.

Steffens, Ulrich; Messner, Rudolf (2019): Unterrichtsqualität - Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hgg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann (Grundlagen der Qualität von Schule), S. 9–28.

Steinmetz, Michael (2012): Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Irene Pieper und Dorothee Wieser (Hgg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten

Relation. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 22), S. 113–134.

Stöber, Thomas (2001): Ideologie und Ästhetik. Zum diskursiven und systematischen Verhältnis zweier Wissenschaftsparadigmen in der DDR. In: Wolfhart Henckmann und Gunter Schandera (Hgg.): Ästhetische Theorie in der DDR 1949 bis 1990. Beiträge zu ihrer Geschichte. Unter Mitarbeit von Mandy Funke. Berlin: Berlin Verlag, S. 12–24.

Stolz, Helmut (o.J.): Ursprünge und Anfänge pädagogischer Lesungen. Berlin.

Stolz, Helmut (2004): Mehr als nur eine Fußnote in der Pädagogik. Rückblicke auf die Pädagogik der DDR in Theorie und Praxis. Werneuchen.

Stolz, Helmut (2016): Vom Aufbau und der Zerstörung eines beispielhaften Bildungswesens (Rot-Fuchs, 223). Online verfügbar unter <http://www.rotfuchs.net/rotfuchs-lesen/vom-aufbau-und-der-zerstoerung-eines-beispielhaften-bildungswesens.html>, zuletzt aktualisiert am 17.06.18, zuletzt geprüft am 19.06.18.

Susteck, Sebastian (2018): Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu et al. (Hgg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 69–81.

Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Peter Drewek, Klaus-Peter Horn, Christa Kersting et al. (Hgg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Harald Scholtz. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 335–350.

Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Die Bildungsgeschichte der DDR - Teil der deutschen Bildungsgeschichte? In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Bibliothek für Bildungsforschung, 6), S. 69–96.

Tenorth, Heinz-Elmar; Kudella, Sonja; Paetz, Andreas (1996): Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Druck nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Bibliothek für Bildungsforschung, 2).

Tenorth, Heinz-Elmar; Paetz, Andreas; Kudella, Sonja (1994): „Politisierung des Schulalltags in der DDR“. Skizze und erste Ergebnisse eines Forschungsvorhabens. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hgg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 2), S. 209–232.

Terhart, Ewald (2010): Guter Unterricht. Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik. In: Christian Fischer und Reinhard Schilmöller (Hgg.): Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand. Münster: Aschendorff Verlag (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, 26), S. 39–52.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hgg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), S. 202–224.

Terhart, Ewald (2019): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 18623).

Uhlig, Christa (2018): Ein tief humanistisches Forschungsinteresse an den Möglichkeiten und Chancen der Bildung des Menschen. In: Andreas Wessel, Anne E. Wessel und Karl-Friedrich Wessel

(Hgg.): *Erziehung - Bildung - Menschenbild. Dieter Kirchhöfer zum Gedenken*. Berlin: Logos Verlag Berlin (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humanontogenetik, 38), S. 107–116.

Vollstädt, Witlof (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft, Nr. 47, S. 194–214.

von Brand, Tilman (2017): Gespräche über Bäume. Brechts Botschaft „An die Nachgeborenen“ und deren Reaktion. In: *Praxis Deutsch* 44, Nr. 266, S. 28–37.

von Brand, Tilman (2018): Stundenplanung Deutsch. Leitfaden für Praktikum, Referendariat und Lehrprobe. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Vorein, Christian (2013): Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur. Literaturtheorie und -methodik der DDR in Beiträgen der Zeitschrift „Deutschunterricht“. In: Jan Cölln und Franz-Josef Holznagel (Hgg.): *Positionen der Germanistik in der DDR. Personen, Forschungsfelder, Organisationsformen*. Tagung vom 13. bis 17. Mai 2008 aus Anlass des 150-jährigen Jubiläums des Rostocker Instituts für Germanistik. Berlin: De Gruyter, S. 294–311.

Vorein, Christian (2015): Schiller für Schüler in der DDR. „Kabale und Liebe“ in der Erinnerungskultur der DDR-Regelschulen. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena; Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, S. 187–223. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>, zuletzt geprüft am 01.11.19.

Voss, Thamar; Kunter, Mareike; Seiz, Johanna; Hoehne, Verena; Baumert, Jürgen (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, Nr. 2, S. 184–201. Online verfügbar unter [http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/article/Journal.html?tx_beltz_journal\[article\]=13164&cHash=4b58c68232de8d019f3d64507c4ff4fd](http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/article/Journal.html?tx_beltz_journal[article]=13164&cHash=4b58c68232de8d019f3d64507c4ff4fd); <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146535>.

Wähler, Josefine; Hanke, Maria-Annabel (2018): „Erfahrungen der Besten“. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR - ein Werkstattbericht. In: *Medien-Impulse*, Nr. 4, S. 1–18. Online verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1316>, zuletzt geprüft am 1.3.19.

Wähler, Josefine; Hanke, Maria-Annabel (2019): „Erfahrungen der Besten“. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR - ein Werkstattbericht. In: *Medienimpulse* 57, Nr. 1, S. 1–38. Online verfügbar unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1316/1426>, zuletzt geprüft am 27.07.20.

Wähler, Josefine; Reh, Sabine (2017): Das Zentralinstitut für Weiterbildung der DDR 1962 bis 1990/1991. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.): *Erziehen und Bilden. Der Bildungsstandort Struveshof 1917-2017*. Ludwigsfelde-Struveshof, S. 131–166.

Waschkuhn, Arno (2000): *Kritische Theorie. Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule*. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783486803549>.

Waterkamp, Dietmar (1990): Erziehung in der Schule. In: Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert et al. (Hgg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen), S. 261–277.

- Weber, Hermann (1995): Marxismus-Leninismus und die soziale Umgestaltung der SBZ/DDR. Die Instrumentalisierung des Marxismus-Leninismus. In: Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,1), S. 17–20.
- Weber, Hermann; Lange, Lydia (1995): Zur Funktion des Marxismus-Leninismus. In: Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland (Hg.): Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,3), S. 2034–2061.
- Wegner, Marina; Lüdtko, Oliver; Brunner, Martin (2018): Übereinstimmung, Variabilität und Reliabilität von Schülerurteilen zur Unterrichtsqualität auf Schulebene. Ergebnisse aus 81 Ländern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 21, S. 929–950.
- Weinert, Franz E. (2002a): Perspektiven der Schulleistungsmessung - mehrperspektivisch betrachtet. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz, S. 353–365.
- Weinert, Franz E. (2002b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–32.
- Weinert, Franz E.; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas (1989): Quality of instruction and achievement outcomes. In: *International Journal of Educational Research* 13, Nr. 8, S. 895–914. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90072-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90072-4), zuletzt geprüft am 21.11.19.
- Wengeler, Martin (2017): Wortschatz I: Schlagwörter, politische Leitvokabeln und der Streit um Worte. In: Kersten Sven Roth, Martin Wengeler und Alexander Ziem (Hgg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, Boston: De Gruyter (Handbücher Sprachwissen, 19), S. 22–46.
- Weteken, Burkhard (2018): Texterschließung im postfaktischen Zeitalter. Fake news, Fakten, Texterschließung. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 2, S. 4–11.
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch* 22, Nr. 43, S. 78–97.
- Wisniewski, Roswitha (1995): Marxismus als Voraussetzung des politischen Systems der DDR. In: Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland (Hg.): Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, III,3), S. 2062–2095.
- Wrobel, Dieter (2009): Dichte Beschreibung. Eine Methode für die empirische Literaturdidaktik. In: Christian Dawidowski und Hermann Korte (Hgg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Bibliographien zur Literatur- und Mediengeschichte, 11), S. 257–287.
- Wurster, Sebastian; Feldhoff, Tobias (2019): Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive. Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, Nr. 1, S. 24–39.

Zabel, Nicole (2009): Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Diss., Technische Universität Chemnitz. Online verfügbar unter <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2010/0009>, zuletzt geprüft am 08.08.19.

Zabka, Thomas (2019): Akademisches Fachwissen für den Deutschunterricht? Anmerkungen zu Status und Funktion. In: *Didaktik Deutsch* 24, S. 10–15.

Zech, Johannes (2011): Systemfragen der muttersprachlichen Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. Sprachliche Bildung und Erziehung in der DDR-Schule. herausgegeben und eingeleitet von Hartmut Jonas und Marina Kreisel. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 67).

Zima, Peter V. (1995): Ideologie: Funktion und Struktur. In: Hansjörg Bay und Christof Hamann (Hgg.): *Ideologie nach ihrem ‚Ende‘. Gesellschaftskritik zwischen Marxismus und Postmoderne*. Oppladen: Westdeutscher Verlag, S. 64–78.

Zimmer, Hasko (2007): Literaturunterricht und Systemkonkurrenz. Deutschlehrpläne der Bundesrepublik und der DDR im Kontext der fünfziger Jahre. In: Gabriele Czech (Hg.): *„Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart*. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59), S. 95–116.

Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen (13.12.2019): Zeitzeugen im Gespräch 8. Interview mit Dr. Thea Hoedt In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen Sonderausgabe 8* (2020) S. 1–7. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Sonderausgabe_2_8_20.pdf, 28.07.20.

Hübner, Roberto (2019): „Schöpferischer Umgang“ mit Lyrik im Unterricht der DDR. Methodische Vorschläge in ausgewählten Pädagogischen Lesungen. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 1, Nr. 2, S. 1–29. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Paedagogische_Lesungen/Dateien/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_2_1_19.pdf, zuletzt geprüft am 26.8.19.

Hübner, Roberto; von Brand, Tilman (2021): Zur Verortung der Pädagogischen Lesungen in den Kontext unterrichtsvorbereitender Literatur der DDR. Eine Darstellung am Beispiel des Deutschunterrichts. Rostock. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_13_3_21_Doi.pdf.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen (25.04.2018): Zeitzeugen im Gespräch 3. Interview mit Johanna-Ruth Kraft In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen Sonderausgabe 3* (2019) S. 1–23. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Sonderausgabe_3_19.pdf, 28.07.20.

Koch, Katja; Koebe, Kristina (2019a): Die ‚anderen Kinder‘ in der DDR. Zeitgenössische Quellen und literarische Texte als Quelle für die Illustration, Ergänzung und Relativierung der Diskussion zum Umgang mit geistig behinderten Kindern. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 1, Nr. 4, S. 1–37. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_4_1_19.pdf, zuletzt geprüft am 06.12.19.

Koch, Katja; Koebe, Kristina (2019b): Reformpädagogik in der DDR – Eine kritische Betrachtung anhand der Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische*

Lesungen an der Universität Rostock 1, Nr. 3, S. 1–20. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_3_1_19.pdf, zuletzt geprüft am 26.8.19.

Koch, Katja; Koebe, Kristina; von Brand, Tilman; Plessow, Oliver (2019): Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 1, Nr. 1, S. 1–19. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_2019.pdf, zuletzt geprüft am 04.03.19.

Koch, Katja; Linström, Felix (2020): Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR- Lehrer*innenweiterbildung, Teil I – Eine Systematisierung. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 2, Nr. 7, S. 1–18. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_7_2_20_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.20.

Koebe, Kristina (2020): Den Wolken ein Stück näher – eine Positionierung der Pädagogischen Lesungen innerhalb der öffentlichen und unterrichtlichen Rezeption des DDR-Jugendbuches von Günter Görlich. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* 2, Nr. 5, S. 1–21. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_5_2_20.pdf, zuletzt geprüft am 27.04.20.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen (25.09.2018): Zeitzeugen im Gespräch 1. Interview mit Prof. Dr. Frank Horn In: Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen Sonderausgabe 1 (2019) S. 1-16. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Sonderausgabe_1_19.pdf, 28.06.20.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen (2020): Zeitzeugen im Gespräch: 6. Interview mit Wolfgang Giebichenstein In: Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen Sonderheft 6 (2020) S. 1-6. Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Sonderausgabe_2_6_20.pdf, 28.07.20.

Internetressourcen

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung ((Stand:) 2018): Lehrpläne. Online verfügbar unter <https://bbf.dipf.de/de/sammeln-entdecken/besondere-bestaende-sammlungen/lehrplaene>, zuletzt aktualisiert am 19.11.2018, zuletzt geprüft am 14.12.2018.

Bildungs-Mythen über die DDR (2019). Eine Diktatur und ihr Nachleben (MythErz). Online verfügbar unter <https://bildungsmythen-ddr.de/teilprojekte/>, zuletzt geprüft am 06.12.19.

Das BMBF-Projekt „Bildungs-Mythen - eine Diktatur und ihr Nachleben“ (2019). Online verfügbar unter <https://www.pl.uni-rostock.de/projekt/>, zuletzt geprüft am 06.12.19.

Heller, Elke (1999): Von Erzieherinnen - für Erzieherinnen. Das IV. Pädagogische Forum im Land Brandenburg fand vom 14. bis 16. Juni 1999 statt. Online verfügbar unter https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/heller_von_erzieherinnen_fuer_erzieherinnen.pdf, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Holzappel, Rolf-Peter (2019): Zeitzeugnis zu Berliner Spuren zum Max-Planck-Institut für Mathematik und zur Fields-Medaille 2018. Persönliche Begegnungen im Zusammenhang neuerer Ereignisse.

Online verfügbar unter https://www.math.berlin/zeitzeugen/rolf-peter-holzapfel_berliner-spu-ren.html, zuletzt geprüft am 13.05.20.

Überreden ([2019a]), Institut für Deutsche Sprache: „Wörterbuch zur Verbvalenz“. Grammatisches Informationssystem grammis. Online verfügbar unter <https://grammis.ids-mann-heim.de/verbs/view/400981/1>, zuletzt geprüft am 18.02.19.

Überzeugen zu ([2019b]), Institut für Deutsche Sprache: „Wörterbuch zur Verbvalenz“. Grammatisches Informationssystem grammis. Online verfügbar unter <https://grammis.ids-mann-heim.de/verbs/view/400985/2>, zuletzt geprüft am 18.02.19.

Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe online. Online verfügbar unter <http://www.li-go.de/definitionsansicht/ligostart.html>, zuletzt geprüft am 17.05.19.

Mit allen Freiheiten (1987). Den ostdeutschen Einheitssozialisten ist der Reformkurs des sowjetischen Parteichefs Gorbatschow höchst suspekt. In: *Der Spiegel*, Nr. 22. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13524565.html>, zuletzt geprüft am 12.08.2020.

Schlutow, Martin; Wemhoff, Sebastian (2009): Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Sektion auf dem Geschichtsforum 1989/2009. Tagungsbericht, Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam (ZZF); Institut für Didaktik der Geschichte, Universität Münster. Online verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-2812>, zuletzt geprüft am 16.11.20.

Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1980 (o.J.). Online verfügbar unter <https://bildungsmythen-ddr.de/universitaet-rostock/>, zuletzt geprüft am 28.07.20.

Wähler, Josefine; Lorenz, Marco (2020): Virtueller Quellenworkshop „Geschichte der Praxis des (Fach-)Unterrichts“. Zur Nutzung neuer Quellengattungen in der Historischen Bildungsforschung. 25./26. Juni 2020, BBF, RUB. Online verfügbar unter <https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/veranstaltungen/veranstaltungen-2020/virtueller-quellenworkshop-geschichte-der-praxis-des-fach-unterrichts>, zuletzt geprüft am 27.07.20.

Im dritten Band der Reihe „Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR“ wurden anhand von Archivalien die organisatorischen Rahmen- sowie Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen der Pädagogischen Lesungen in der DDR aus Sicht der administrativen (Leitungs-)Ebene in den Blick genommen. An diesen Ergebnissen knüpft der vorliegende vierte Band an und geht der Frage nach, inwieweit die Pädagogischen Lesungen ein Format darstellten, qualitätvollen Unterricht zu präsentieren. Gekoppelt daran sind u. a. die Fragen, was man in der DDR unter Unterrichtsqualität subsummierte und in welchem Verhältnis sie zu ideologischen Zielstellungen stand. Daher werden zunächst die Begriffe Unterrichtsqualität und Ideologie aus aktueller Perspektive skizziert und zeithistorisch erschlossen. Anschließend stehen die Pädagogischen Lesungen im Zentrum der Betrachtungen. Zuerst wird ihr definitorischer Rahmen untersucht. Diesem Schritt folgen ein Versuch, einen quantitativen Gesamtüberblick zu liefern, und eine genauere Untersuchung der Lesungen zum Deutschunterricht. Speziell für den Bereich Literaturunterricht wird sodann sowohl eine äußere als auch eine innere Beschreibung vorgenommen. Zuletzt werden drei Teilkorpora mit insgesamt 31 Lesungen analysiert. Insgesamt reiht sich dieser Band in die Forschungsergebnisse der vorherigen Studien ein: Pädagogische Lesungen stellen ein extraordinäres Quellenmaterial dar und präsentieren ein heterogenes Bild, sowohl in ihrer formalen Anlage als auch in ihrer inhaltlichen Schwerpunktlegung. Es zeigt sich, dass ideologische Zielstellungen in unterschiedlichem Maß vordergründig sind. Gemeinsam ist ihnen (dennoch) das Bestreben, einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu leisten.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation

wbv



ISBN: 978-3-7639-7698-0

wbv.de