

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

Ausgabe 18

Jahrgang 4

1.10.2022

ISSN 2627-9568

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

Felix Linström

**Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-Lehrer*innen-
weiterbildung, Teil II – das Weiterbildungsformat der Pädagogischen
Lesungen aus Sicht der Protagonist*innen**

*Pedagogical Readings in the context of the GDR teachers' further
education, part II - the educational format of the pedagogical readings
from the protagonists' point of view*

Zusammenfassung

Im Zuge der Erschließung der Pädagogischen Lesungen als bildungshistorische Quelle für die DDR-Forschung wurden 23 Zeitzeug*inneninterviews geführt, die unter anderem zur Rekonstruktion der Entstehungsschritte des Formats herangezogen wurden (Koch & Koebe, 2021). Dabei schließt sich der vorliegende Text inhaltlich an den genannten Beitrag von Koch und Koebe (2021) an und untersucht die Umsetzung und Ausgestaltung des Entstehungsprozesses der Pädagogischen Lesungen. Im Unterschied dazu wird im folgenden Beitrag jedoch eine zeitgenössische Innenperspektive eingenommen, die sich aus der Analyse von Pädagogischen Lesungen ergibt, die die Optimierung des Weiterbildungsformats selbst fokussierten. So wird der Entstehungsprozess der Pädagogischen Lesungen rekonstruiert, wie er sich für die Protagonist*innen, sozusagen aus dem Blick der Fortbildner*innen, ergab. Aus der Sichtweise der Fortbildner*innen lassen sich auch dann wiederum Aussagen über die anschließende Verwertung der Pädagogischen Lesungen generieren.

Abstract

In the course of developing the Pedagogical Readings as an educational-historical source for GDR research, 23 interviews with contemporary witnesses were conducted, which were used, among other things, to reconstruct the steps in the development of the format (Koch & Koebe, 2021). In terms of content, this text follows on from the above-mentioned article by Koch and Koebe (2021) and examines the implementation and design of the process of creating the pedagogical readings. In contrast, however, the following article adopts a contemporary internal perspective that emerges from the analysis of pedagogical readings that focused on the optimization of the continuing education format itself. Thus, the development process of the pedagogical readings will be reconstructed as it emerged for the protagonists, so to speak, from the perspective of the continuing educators. From the perspective of the trainers, statements about the subsequent utilization of the pedagogical readings can be generated.

1 Einleitende Fragestellung

Die Pädagogischen Lesungen waren ein institutionalisierter und systematischer Erfahrungsaustausch im gesamten Bildungs- und Erziehungswesen der DDR. Ziel dieses Formats war es, die praktischen Unterrichtserfahrungen in den Lesungen schriftlich zu fixieren, um somit verallgemeinerbare innovative Handlungsvorschläge für die Praxis generieren zu können (Koch, Koebe, von Brand & Plessow, 2019, S. 2). Somit sind die Pädagogischen Lesungen grundlegend als Weiterbildungsformat zu verorten. Ihre Grundfunktion als Weiterbildungsmaßnahme bestand darin, die praktische Tätigkeit der Lehrkräfte qualitativ zu verbessern (Laabs, 1987, S. 412). Aufgrund der einzigartigen Ausgestaltung des Formats nahmen die Pädagogischen Lesungen im System der DDR-Lehrkräfteweiterbildung zum einen eine verbindende Stellung zwischen der systematischen Weiterbildung und der Weiterbildung im Prozess ein und erhielten zum anderen eine institutionelle Sonderstellung (Koch & Linström, 2020, S. 2 und S. 15).

Inhaltlich lassen sich neben den Lesungen, die im Unterrichts- und Schulkontext *zur* persönlichen Weiterbildung geschrieben wurden, ebenso Lesungen identifizieren, die sich mit den Themen der Wissens- bzw. Kompetenzsteigerung von Lehrkräften mit dem Ziel der Unterrichtsverbesserung beschäftigen. Hier können somit auch Aussagen *über* die Weiterbildung von DDR-Lehrkräften generiert werden. Diese Lesungen nehmen quasi eine „Metaebene“ (Koch & Linström, 2020, S. 2) ein und reflektieren das Weiterbildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen bzw. aus unterschiedlichen Perspektiven, die sich aus der Funktion der Protagonist*innen wie etwa Mitarbeiter*innen von Bezirks- und Kreiskabinetten, Fachberater*innen oder Schuldirektor*innen oder den jeweiligen schulischen Tätigkeitsbereichen ergeben.¹

Der vorliegende Beitrag geht auf ebendiese Metaebene ein: Das Format soll im Folgenden aus der Perspektive der Protagonist*innen, also aus Sicht derjenigen, die mit der administrativen Durchführung und Umsetzung betraut waren, reflektiert werden.

Im engeren Sinne ist mit Ergebnissen zu rechnen, die Aussagen über den Entstehungsprozess sowie dessen Ausgestaltung bis hin zur anschließenden Nutzung und Verwertung der Lesungen zur Weiterbildung der Lehrkräfte zulassen. Ebenso sind durch diesen Perspektivwechsel im weiteren Sinne Ergebnisse aus der Innenperspektive sowie auf der Organisationsebene zu erwarten, die das Potenzial und die bis dato noch nicht abschließend geklärte tatsächliche Realisierung der Pädagogischen Lesungen als Weiterbildungsformat aufzeigen können. Die Ergebnisse lassen sich dann als zeitgenössische Innenperspektive verstehen, die im Sinne des Educational-Governance-Ansatz (Altrichter, 2019, S. 56-57) auf Akteur*innen im Weiterbildungssystem mit der Intention der Einflussnahme, insbesondere der Steuerung, zurückgehen und dadurch eine intermediäre Ebene einnehmen. Hierzu bieten sich diejenigen Lesungen an, die das Weiterbildungsformat der Pädagogischen Lesungen selbst reflektieren. In diesem Sinne werden die Protagonist*innen betrachtet, die die Arbeit mit den pädagogischen Lesungen betreuten. Somit werden diese Autor*innen in dieser Sichtweise selbst zu Fortbildner*innen, da sie aktiv an der Professionalisierung – durch die Betreuung der Lehrkräfte bei der Erstellung von Pädagogischen Lesungen – beteiligt waren. Limitierend ist darauf hinzuweisen, dass sich die zu erwartenden Ergebnisse auf die (Selbst-)Aussagen der Protagonist*innen beziehen und demzufolge auch gewisse Grenzen gesetzt sind. Diese Grenzen ergeben sich wiederum aus der Funktion der Autor*innen und somit deren Arbeits- und Tätigkeitsbe-

¹ DIPF/BBF: PL 85-09-34, Schaffler, G.: Die lehrbezogene Tätigkeit des Fachberaters, oder DIPF/BBF: PL 5277, Kretschmer, C.: Die Arbeit im Fachzirkel: eine Form des Erfahrungsaustausches und der Qualifizierung.

reichen. Daher sind die inhaltlichen Aussagen auch unter dem Aspekt der Quellenkritik zu berücksichtigen, wenn Aussagen über das Potential der Pädagogischen Lesungen auf Schul- und Unterrichtsebene getroffen werden.

2 Methodisches Vorgehen

Methodisch folgt das Vorgehen der Logik einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Döring & Bortz, 2016, S. 542), indem es das zu untersuchende Material nach der Ausgestaltung auf Formatebene befragt. Nach Mayring und Fenzl (2019) beinhaltet die qualitative Inhaltsanalyse grundsätzlich zwei Schritte, indem erstens vorab aufgestellte Kategorien einzelnen Textpassagen zugeordnet werden und zweitens geprüft wird, „ob bestimmte Kategorien mehrfach Textstellen zugeordnet werden können“ (S. 634). Auf das hiesige Vorgehen übertragen bedeutet das, dass bei der Analyse der Pädagogischen Lesungen zunächst Textstellen identifiziert werden, die zu dem Entstehungsprozess einer Pädagogischen Lesung sowie dem Ablauf der Pädagogischen Lesungen als Weiterbildungsformat Auskunft geben können. Dieses induktive Vorgehen soll sicherstellen, dass die Rekonstruktion des Entstehungsprozesses von Pädagogischen Lesungen aus Sicht der Protagonist*innen nicht vorab beschränkt oder verfälscht wird. Die ermittelten Kategorien dienen dann in einem zweiten Schritt einem deduktiven Vorgehen. So werden diese Kategorien als Grundlage genutzt, um das Quellenmaterial auf deren inhaltlichen Ausgestaltung zu befragen. Dabei werden die ermittelten Passagen aus den jeweiligen Lesungen miteinander in Beziehung gesetzt und inhaltlich auf ein einheitliches Niveau abstrahierend zusammengefasst. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel vier, wobei die induktiv ermittelten Kategorien als Struktur in den Unterpunkten sichtbar werden.

Eine vollumfängliche Systematisierung der ca. 9500 erhaltenen Pädagogischen Lesungen (Koch et al., 2019, S. 1) liegt bisher in Ansätzen und nur für einzelne Teilbereiche vor.² Insofern besteht die Schwierigkeit darin, aus dem Gesamtkorpus diejenigen Lesungen zu extrahieren, die sich auf der Organisationsebene selbst mit der Arbeit der Pädagogischen Lesungen im Kontext der Weiterbildung beschäftigen. Für die hier zu untersuchenden Lesungen wurden alle Titel des Gesamtkorpus einer Stichwortsuche unterzogen. Dies erfolgte aufgrund der Besonderheit, dass sich einzelne Lesungen mehreren Bereichen zuordnen lassen. Somit kann sichergestellt werden, dass sich die zu ermittelnden Lesungen vorrangig mit dem Format selbst beschäftigen. Für die Titelanalyse ergab sich daher die Notwendigkeit, dass aus ökonomischer Prämisse das Stichwort „Pädagogische Lesung“ enthalten sein muss. Darüber hinaus musste inhaltlich ersichtlich sein, dass die jeweilige Lesung das Weiterbildungsformat der Pädagogischen Lesungen und dessen Optimierung selbst thematisiert. Im Ergebnis ergab sich nun ein Konvolut aus sechs Lesungen (siehe Tabelle 1), die innerhalb von 14 Jahren im Zeitraum von 1971 bis 1985 entstanden sind.³

² Bspw. zur Hilfsschule siehe Koch & Koebe (2019); zum Sportunterricht siehe Lanz (2020); zur Wehrerziehung siehe Koch & Decker (2021); zum Literaturunterricht siehe Koebe (2020) sowie Hübner (2019).

³ In diesem Zusammenhang ist auch auf die Dissertation von Wohlert (1972) zu verweisen, der in seiner Arbeit Gelingensbedingungen untersuchte, um Arbeitsprozesse rund um das Format zu optimieren. Dazu befragte er systematisch Autor*innen und fing dadurch ebenfalls eine Innenperspektive ein.

3 Quellenkorpus

Bei der Analyse des generierten Konvoluts wird deutlich, dass sich zwar alle Autor*innen mit dem Weiterbildungsformat im Kontext der Entstehung einer Pädagogischen Lesung beschäftigten, darüber hinaus aber auch deutliche inhaltliche Unterschiede bei der Schwerpunktsetzung innerhalb dieses Prozesses bestehen. Im Folgenden wird das Korpus grob skizziert, indem im Einzelnen auf bestimmte inhaltliche Schwerpunkte der jeweiligen Lesung eingegangen wird, die den Ablauf des Entstehungsprozesses kennzeichnen.

„Erfahrungen aus der Arbeit mit den Besten zur Lösung unserer schulpolitischen Hauptaufgaben, dargestellt an der Arbeit des Kreiskabinetts für Weiterbildung Berlin-Pankow bei der Entwicklung Pädagogischer Lesungen“ (Neise, 1971)

Die erste Lesung, die sich mit dem Format der Pädagogischen Lesungen beschäftigt, verfasst 1971 Helga Heise. Als Direktorin eines Kreiskabinetts für Weiterbildung (Berlin-Niederschönhausen) reflektiert Neise auf 26 Seiten ihre praktische Tätigkeit und legt dabei Probleme sowie Ressourcen dar, die sie während ihrer Leitungstätigkeit gesammelt hat. Sie zeigt insbesondere den Erarbeitungs- und Betreuungsprozess von Pädagogischen Lesungen und die anschließende Zusammenarbeit mit weiteren institutionellen Einrichtungen zu deren Verbreitung auf. Dabei gibt diese Lesung generell Auskunft über die Ermittlung von fortgeschrittenen Erfahrungen, die für das Verfassen von Pädagogischen Lesungen geeignet sind. Weiterhin können Informationen zum eigentlichen Entstehungsprozess, dem Schreiben, entnommen werden. Neise äußert sich ebenso, wenn auch nicht so umfangreich, zur generellen Verbreitung von Pädagogischen Lesungen sowie der sich anschließenden Nutzung. Hierbei geht sie hauptsächlich auf deren Bedeutung für die Nutzung ein.⁴

„Das Schreiben von pädagogischen Lesungen – eine Form der Qualifizierung im Prozeß der Arbeit. Erfahrungen und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1961-1972“ (Fritsch, 1972)

Als stellvertretender Direktor einer EOS (Kreis Oranienburg) beschäftigt sich Helmut Fritsch mit dem Schreiben von Pädagogischen Lesungen als eine Qualifikationsform im Prozess der Arbeit. Hierbei gibt er seine Erfahrungen in Form von Ergebnissen und Schlussfolgerungen auf 18 Seiten wieder, die er im Zeitraum von 1961 bis 1972 in der Arbeit mit Pädagogischen Lesungen gesammelt hat.

Schwerpunktmäßig geht er auf den Entstehungsprozess einer Lesung ein und zeigt dabei zwei grundsätzliche Wege auf. Zum einen kann eine Pädagogische Lesung als „Rückschau auf die geleistete Arbeit, d.h., vom Ziel oder dem Ergebnis her“ (Fritsch, 1972, S. 5) erarbeitet und zum zweiten kann sie parallel zur eigenen praktischen Tätigkeit erstellt werden. Dabei gibt er verschiedene Schritte der Erarbeitung an. Ferner gibt Fritsch (1972) einen groben vierteiligen Aufbau von Pädagogischen Lesungen vor:

1. Problemstellung

⁴ Weiterhin sind zwei im Anhang als Muster vorliegende Zielprämienvereinbarungen von Interesse, auf denen die Höhe der Prämie nicht ausgewiesen ist. Ebenso liegt ein von Neise unterschriebenes, an den Direktor bzw. AGL-Vorsitzenden der Oberschule gerichtetes Musterschreiben bei. Das Schreiben informiert über eine neue anzufertigende Lesung mit der Bitte, dieses Vorhaben zu unterstützen und in der Führungstätigkeit als ein Aufgabenfeld zu verankern. Ebenso findet sich eine Übersicht über aktuelle Lesungen des Kreises aus dem Jahr 1971 sowie Erfahrungsberichte von zwei Autor*innen, die ihre Beweggründe sowie persönlichen Erfahrungen in der Arbeit mit den von ihnen verfassten Pädagogischen Lesungen darstellen.

2. Methodische Schritte der Untersuchung
3. Ergebnisse
4. Auswertung.

Exemplarisch gibt er anhand einer weiteren von ihm verfassten und dokumentierten Lesung den zeitlichen Ablauf an, welche einzelnen (Bearbeitungs-)Schritte die von ihm verfasste Lesung durchlief.⁵

„Zu einigen Erfahrungen, Problemen und Standpunkten in der Führungsarbeit bei der Entwicklung pädagogischer Lesungen im Bezirk Leipzig“ (Neumann, Schwulst & Kleinke, 1974)

Die Autoren Johannes Neumann, Peter Schwulst und Frank Kleinke beschäftigen sich in ihrer 26-seitigen Lesung von 1974 mit sämtlichen Tätigkeiten, die mit den Pädagogischen Lesungen im Bezirk Leipzig in Verbindung stehen. Der Kontext deutet darauf hin, dass es sich bei den Autoren um Mitarbeiter eines Kreiskabinetts gehandelt haben muss (Neumann, Schwulst & Kleinke, 1974, S. 19-20).⁶

Für die Führungstätigkeit in der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen gliedern die Autoren den Arbeitsprozess in vier Phasen:

1. Generierung von Erfahrungen, die sich auf pädagogische Probleme beziehen und zu der auch die Autor*innengewinnung zählt
2. Erarbeitungs- und Schreibprozess
3. Multiplikation der guten Erfahrung(en)
4. Anwendung der in den Pädagogischen Lesungen dargestellten Erfahrungen. (S. 8)

In der Darstellung ihrer praktischen Arbeit werten die Autoren auch Befragungen von Autor*innen aus. Diese Befragung liefert den Autoren sowohl quantitative als auch qualitative Daten, z. B. hinsichtlich der Motivationsgründe zum Verfassen einer Lesung (S. 10-11). Bezüglich des Entstehungsprozesses einer Lesung identifizieren die Autoren drei wesentliche Betreuungsaspekte:

1. „schulpolitische Betreuung“ (S. 14)
2. wissenschaftliche und fachliche Betreuung sowie
3. konzeptionelle Beratung hinsichtlich des logischen und strukturellen Aufbaus der Lesung.

Dabei ergibt sich aus dieser dreiteiligen Beratung die Qualität der anzufertigenden Lesung. Denn die Beratung dient den Autor*innen nicht nur im Schreibprozess zur Befähigung zum selbstständigen Arbeiten als Hilfestellung, sondern auch zur Orientierung auf schulpolitische Schwerpunkte hinsichtlich der thematischen Zielstellung sowie der geeigneten methodischen Vorgehensweise.⁷

⁵ Der Lesung liegen eine Reihe von Urkunden und Auszeichnungen des Autors über weitere erfolgreich prämierte Lesungen bei. Die Prämien variieren dabei von 100 bis zu 700 Mark.

⁶ Aus der Anlage 5 dieser Lesung geht hervor, dass Schwulst Studienrat und Vorsitzender des Bezirksvorstands der Gewerkschaft Erziehung und Unterricht ist (Neumann, Schwulst & Kleinke, 1974, Anlage 5, S. 3).

⁷ Neben den Befragungsergebnissen finden sich in der Anlage auch Hinweise, die zur Begutachtung von Lesungen und für den Abschluss von Vereinbarungen mit zu gewinnenden Autor*innen genutzt werden sollen, sowie Orientierungspunkte und Festlegungen zur Führungsarbeit mit Pädagogischen Lesungen (Neumann, Schwulst & Kleinke, 1974, Anlagen).

„Zur Förderung, Fixierung und Verbreitung fortgeschrittener pädagogischer Erfahrungen mittels der Betreuung pädagogischer Lesungen und Erfahrungsberichte durch den Hilfsschulfachberater“ (Nüchterlein, 1979)

Wolfgang Nüchterlein gibt seine Erfahrungen aus dem Bezirk Neubrandenburg wieder, die er nach fünf Jahren in seiner Funktion als erster Hilfsschulfachberater gesammelt hat. Diese stellt er in seiner Pädagogischen Lesung von 1979 Fachberater*innen und speziell den Hilfsschulfachberater*innen seines Bezirks zur Verfügung. Dabei analysiert er schwerpunktmäßig die (eigene) Hilfsschulfachberatertätigkeit im Arbeitskontext der Pädagogischen Lesungen. Nüchterlein (1979) kommt zu einem Entwicklungsprozess, der sich in vier Etappen gliedert:

1. Anbahnung einer Pädagogischen Lesung durch die Ermittlung einer fortgeschrittenen pädagogischen Erfahrung, etwa durch Hospitationen der Fachberater*innen
2. „Anreicherung der fortgeschrittenen hilfsschulpädagogischen Erfahrung bei den Autoren“ (S. 37)
3. Schreiben und Anfertigen der Lesung über ein ganzes Schuljahr hinweg
4. Verbreitung und Multiplikation der fertiggestellten Lesung.⁸

„Wie ich als Direktor des Pädagogischen Kreiskabinetts durch planmäßige Einbeziehung der Fachberater schrittweise eine höhere Qualität in der Nutzung pädagogischer Lesungen erreichte“ (Altenberger, 1980)

Günter Altenberger (1980) beschäftigt sich in der Position des Direktors des pädagogischen Kreiskabinetts Tangerhütte schwerpunktmäßig mit der Optimierung hinsichtlich der Verbreitung und Nutzung der Pädagogischen Lesungen „durch zielgerichtete Arbeit des PKK und seiner Fachberater“ (Annotation). Hierbei richtet er seine Lesung an Direktor*innen weiterer Pädagogischer Kreiskabinette und deren Fachberater*innen und analysiert dabei die Arbeit der Fachberater*innen in der Nutzung von fertigen Lesungen. Dazu beleuchtet er auch den kompletten Ausleihprozess von Lesungen über einen Zeitraum von zehn Monaten hinweg. Altenberger sieht vor allem die Fachberater*innen in der Pflicht, die Pädagogischen Lesungen in ihrer Beratungstätigkeit mit den Lehrkräften schwerpunktmäßig zu nutzen, um die Unterrichtsqualität der Lehrer*innen zu steigern.⁹ Grundsätzlich führt Altenberger das Problem auf, dass über die Nutzung der Pädagogischen Lesungen und der in ihr enthaltenen Erfahrungen wenig bekannt ist. Dazu befragt er die Leserschaft der Lesungen, um Aussagen darüber zu erhalten, welchen Nutzen die gelesene Lesung gebracht habe (S. 17-18). Resümierend hält er fest, dass verallgemeinerungsfähige Aussagen darüber aber noch nicht vorlägen (S. 34).¹⁰

⁸ Neben einem „didaktischen Profil“ (Anlage 2), welches Nüchterlein zur Ermittlung einer wirksamen fortgeschrittenen Erfahrung durch den Leistungsvergleich von Schüler*innen heranzieht, liegen der Lesung ebenfalls Fragen bei, die den Fachberater*innen im Gespräch mit Autor*innen dienlich sein konnten. Diese Anlage lässt sich aber nur schwerlich in den schriftlichen Ausführungen wiederfinden. Abschließend fasst er seine eigenen Schilderungen im Anhang thesenhaft zusammen.

⁹ Die Fachberater*innen wählten die Themen der Lesungen unter anderem aufgrund ihrer eigenen Tätigkeit in Hospitationen und Auswertungsgesprächen sowie aus den Hinweisen in Fachzeitschriften aus (Altenberger, 1980, S. 30-31).

¹⁰ Neben der Erklärung, dass Teile von Pädagogischen Lesung auch ohne die Zustimmung der Autor*innen vervielfältigt werden können, liegen dieser Lesung diejenigen Auszüge bei, deren Nutzung im Text beispielhaft beschrieben wurde.

„Wie wir im Kreis Cottbus-Land die schöpferische Bewegung der Pädagogen durch die Arbeit mit den Autoren Pädagogischer Lesungen stimulieren“ (Petrick, 1985)

Alfons Petrick geht in seiner 28-seitigen Lesung (1985) wiederum auf die gesamte Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen ein. Aus der Sicht eines Mitarbeiters im Pädagogischen Kreiskabinett Cottbus-Land gibt er seine Erfahrung wieder, die er in der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen im Kontext der Leitungstätigkeit gesammelt hat. In der Struktur seiner Gliederung wird die Genese einer Pädagogischen Lesung aus Leitungssicht deutlich.

Petrick (1985) geht auf die Formen des Betreuungsprozesses ein und beschreibt diese als „Methoden der inhaltlichen Einflußnahme auf die Erarbeitung der Lesung“ (S. 15). Hierzu nennt er zum einen Beratungen und Vorträge (S. 15-16). Petrick zufolge haben sich fünf Schritte in den Konsultationen „bewährt“ (S.16), die sich von der anfänglichen Beratung bis hin zur Teilnahme der Berater*innen an den Auszeichnungsveranstaltungen erstrecken. Zum anderen nennt er die „Standpunktbildungen“ (S. 15) als Methode der Einflussnahme. Hierunter versteht Petrick die gemeinsame Besprechung von inhaltlichen und organisatorischen Fragen. Petrick fasst zusammen, dass das Ziel der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen in der optimalen Förderung der Schüler*innen besteht. Dabei weist er auch auf die Vorgaben des X. Parteitags hin (S. 26).¹¹

Aus der aufgeführten Quellendarstellung ist ersichtlich, dass die Autor*innen aufgrund ihrer in den Lesungen angegebenen institutionellen Zugehörigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen agierten. Daraus ergibt sich für die folgende Analyse ein mehrdimensionaler Blick aus der Perspektive der Protagonist*innen, die mit dem Entstehungsprozess von Pädagogischen Lesungen *betraut* und aufgrund ihrer eigenen Autor*innenschaft *vertraut* waren. Tabelle 2 verdeutlicht diesen mehrdimensionalen Blick, in der die Lesungen nach der beruflichen Funktion der Autor*innen sortiert werden.

4 Das Weiterbildungsformat – ein Blick auf den gesamten Entstehungsprozess

Aus der von den Protagonist*innen vorgenommenen inhaltlichen Fokussierung in der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen kristallisieren sich folgende generalisierende Schritte heraus:

1. Die Suche und das Finden der „fortgeschrittenen *pädagogischen* Erfahrungen“ (Skatkin, 1977, S. 991), die zum inhaltlichen Gegenstand der anzufertigenden Lesung wird
2. Die Autor*innengewinnung mit dem Entschluss zum Verfassen einer Lesung (Autor*innenvereinbarung)
3. Die zentrale Phase des Entstehungs- bzw. Schreibprozesses inklusive der Betreuertätigkeit
4. Die Verbreitung bzw. Popularisierung
5. Die praktische Nutzung der dargelegten Erfahrungen

¹¹ Die Anlagen enthalten verschiedene Dokumente, die die Arbeit des Kreiskabinetts im Kontext der Weiterbildung flankieren. Hierzu gehören ein Auszug aus einem Konzeptionspapier der Abteilung Volksbildung sowie der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung über die Führungsarbeit der Weiterbildung des Kreises von 1983-1987 sowie drei Schreiben des Kreisschulrates an Direktoren der Oberschule als Aufforderung zur Zuarbeit hinsichtlich der in Arbeit befindlichen Lesungen und Bekanntgabe neuer Autor*innen und deren Rahmenthemen. Ebenso ist eine Blanko-Vereinbarung über die Anfertigung einer Lesung zu finden, in der auch die Zielprämienvereinbarung aufgenommen wird. Ein bestimmter Betrag wird in diesem Muster nicht vorgegeben. Weiterhin sind Hinweise zur Erarbeitung und Bewertung einer Lesung enthalten. Abschließend liegt den Anlagen eine Folienübersicht mit Stichpunkten bei, die für den Vortrag ebendieser Lesung genutzt werden kann.

Der jeweilige inhaltliche Schwerpunkt der hier betrachteten Lesungen wird in Tabelle 2 ersichtlich. Dieser generalisierte Entstehungsprozess lässt sich in den Lesungen in unterschiedlicher inhaltlicher Bearbeitungstiefe wiederfinden. Dabei sind die Grenzen der jeweiligen Schritte fließend und werden nicht immer klar untereinander abgegrenzt. Aus dem Quellenmaterial wird jedoch deutlich, dass diese Phasen prozesshaft nacheinander ablaufen und aufeinander aufbauen, da die jeweils vorherige Phase Voraussetzung für die nachfolgende ist (Abbildung 1).

Dabei generiert sich der hier aufgezeigte Entstehungsprozess aus der inhaltlichen Analyse des vorliegenden Quellenmaterials. Hinsichtlich der Genese ebendieses Prozesses muss herausgestellt werden, dass sich die Autor*innen der hier untersuchten Lesungen mehrheitlich auf weitere (fachwissenschaftliche und ideologische) Literatur beziehen.¹² Insofern kann einerseits davon ausgegangen werden, dass sich der von den Autor*innen aufgezeigte Entstehungsprozess der Pädagogischen Lesungen an normativen/administrativen Vorgaben orientierte. Andererseits ist aber auch davon auszugehen, dass in diesem Entstehungsprozess, wie er hier skizziert wird, individuelle Erfahrungen, subjektive Eindrücke und/oder individuelle Beispiele der Protagonist*innen enthalten sind. Somit können zum Teil Abweichungen oder Übereinstimmungen in der Umsetzung des Formats sichtbar gemacht werden.

Die angeführten Entstehungsschritte bilden im Folgenden das Gerüst für das oben beschriebene methodische Vorgehen. Insofern folgt die weitere inhaltliche Analyse des Quellenmaterials diesem Kategoriensystem, wobei die Lesungen zunächst unter der jeweiligen Kategorie befragt werden. Dem schließt sich in jeder Kategorie ein Zwischenfazit an, welches die Ergebnisse in einer Synthese zusammenfasst und eine erste Verbindung mit bisherigen Ergebnissen herstellt. Die Reihenfolge der Darstellung folgt dabei der Logik des Formats in seiner chronologischen Abfolge und aus zeitgenössischer Perspektive der Initiator*innen von Pädagogischen Lesungen.

4.1 Suchen und Finden fortgeschrittener Erfahrung(en)

Mittelpunkt dieser Phase ist das Aufgreifen einer geeigneten Erfahrung zur Bearbeitung in einer Pädagogischen Lesung. Neise (1971) gibt in ihrer Lesung an, dass ein eigenes Interesse der Fachkommissionen und Fachberater*innen darin besteht, die Probleme des eigenen Unterrichtsfaches zu bewältigen. Daraus ergäbe sich die weite Bandbreite der Fächer- und Themenwahl zur Lösung von „Schwerpunktproblemen“ (1971, S. 15). Die Frage nach den Themen für anzufertigende Pädagogische Lesungen sind für Neumann et al. (1974) „einmal von den gesellschaftlichen Erfordernissen und zum anderen vom Autor her“ (S. 9) zu beantworten. Dazu orientieren sich die Autoren an eigens aufgestellten „Ansatzpunkten“ (S. 9), die einerseits in der Notwendigkeit des Themas aus schulpolitischen Vorgaben und in der daraus resultierenden Konsequenz zum Handeln begründet sind. Andererseits wird aber auch die Praxis mit ihren vorhandenen pädagogisch erfolgreichen Ergebnissen oder Bedarfen als Grundlage für die Themenfindung ausgemacht (1974, S. 9). Konkrete Themenvorschläge werden in der Lesung des Autorenkollektivs jedoch abgelehnt (1974, S. 10). In der Lesung von Nüchterlein (1979) werden konkrete Beispiele von Lesungen benannt, die sich aus der Analyse der Praxissituation ergaben. So verglich Nüchterlein für eine frühere Lesung die Schüler*innenergebnisse zweier Hilfsschulen und schlussfolgerte, dass in der Schule, in der die besseren

¹² Verwunderlich ist dies nicht, da zahlreiche zeitgenössische Publikationen auf den Umstand hinweisen, dass die Erarbeitung Pädagogischer Lesungen mit dem Literaturstudium beginnt (siehe hierzu Raasch, 1963, S. 275; Breuer & Gorny, 1969, S. 27 und S. 32-35; Kleinke, 1978, S. 11 oder Schröder, 1975, S. 659-662). Darüber hinaus wird auch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur bzw. die Literaturangabe als Bewertungskriterium einer Pädagogischen Lesung mit angeführt (Petrick, 1985, Anlage 5). Dies deckt sich auch mit aktuellen Forschungsergebnissen (Hübner, 2021).

Ergebnisse erzielt worden waren, „offensichtlich fortgeschrittene hilfsschulpädagogische Erfahrungen“ (S. 13) vorgelegen hätten. In der weiteren praktischen Tätigkeit Nüchterleins sollte zum einen die Hilfsschule mit den geringeren (Unterrichts-)Ergebnissen die fortgeschrittenen Erfahrungen erst gewinnen und zum zweiten eine Pädagogische Lesung entstehen. Dementsprechend hat er die Ursachen der Leistungsunterschiede herausgearbeitet und verschiedene Lesungen initiiert, wobei eine jedoch nicht fertiggestellt werden konnte, weil Nüchterlein (1979, S. 13-14) zur NVA eingezogen wurde. Durch die Aufnahme seiner Tätigkeit als Hilfsschulfachberater nahm er die Einschätzung verschiedener Unterrichtsfächer vor. Die augenfälligen Probleme im Unterrichtsfach nahm er selbst zum Anlass, um für das Fach Mathematik zwei (fachdidaktische) Pädagogische Lesungen zu verfassen (1979, S. 12).

Lehrkräfte stellten ihre Erfahrungen in Fachzirkeln oder Fachkommissionen vor. So gibt Neise (1971) an, dass die zukünftigen Autor*innen „durch die Fachkommission für die Erarbeitung einer Pädagogischen Lesung gewonnen“ (S. 18) wurden. Petrick (1985) verweist auf verschiedene Beispiele dafür, wie das Pädagogische Kreiskabinett Cottbus-Land Pädagogische Lesungen erfolgreich initiiert hat. Davon ausgehend fasst er zusammen, dass neben staatlicher und auf der Basis gewerkschaftlicher Leitung Gewerkschaftsfunktionär*innen sowie „auf der Grundlage der eigenen Hospitationen und Aussprachen mit Lehrern [...] Ansatzpunkte für die Gewinnung von Autoren Pädagogischer Lesungen zu finden“ (S. 7-8) sind.¹³

Zwischenfazit

Aus der inhaltlichen Untersuchung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Akteur*innen nicht von festgelegten Themen leiten ließen (z. B. Neise, 1971, S. 15 und S. 19; Neumann et al., 1974, S. 9-10; Petrick, 1985, S. 8-9 und S. 17), sondern sich an den praktischen Erfordernissen orientierten. Die zu akquirierende Best Practice wurde in einer herausragenden Leistung gesehen bzw. als etwaiger Handlungsbedarf in Folge einer Problemlage. Problemlagen oder Handlungsbedarfe wurden wiederum durch Qualitätsunterschiede im Unterricht zwischen einzelnen Schulen eines Bezirks oder Kreises festgemacht (Nüchterlein, 1979, S. 14-15). Zunächst wurden konkrete Problemsituationen und deren pädagogische Konsequenz in Fachzirkeln oder Fachkommissionen besprochen, anschließend wurden sie dann in Form einer Pädagogischen Lesung ausformuliert (Petrick, 1985, S. 9). Ein großer Stellenwert wurde hier den Fachberater*innen zugeschrieben, da sie durch ihre Hospitationstätigkeit einen guten Überblick über die praktische Unterrichtsqualität besaßen (Nüchterlein, 1979, S. 11). Daneben waren aber auch Direktor*innen oder einzelne Gremien, z.B. die Kommission für Schulpolitik (Neise, 1971, S. 22), angehalten, auf gute pädagogische Arbeit hinzuweisen. In den Lesungen wurde herausgestellt, dass die Zusammenarbeit der verschiedenen Stellen ausbaufähig war und die Bedeutung des Erfahrungsaustausches noch nicht bei allen in der Praxis Beteiligten verinnerlicht wurde (Neise, 1971, S. 23). In dieser Konsequenz wurde herausgestellt, dass das Aufspüren und Finden guter pädagogischer Praxis eine Leitungsaufgabe ist (Petrick, 1985, S. 7-8).

Die Aussage, dass es „häufig Anregungen oder Aufforderungen übergeordneter Personen oder Institutionen waren, die den Impuls dafür gaben“ (Koch & Koebe, 2021, S. 25), eine Pädagogische Lesung zu schreiben, deckt sich mit den hier untersuchten Lesungen. Die Lesungen zeigen auf, dass auf der übergeordneten Ebene die Fachberater*innen eine zentrale Rolle im Initiierungsprozess von Lesungen spielten, da sie gerade durch ihre Unterrichtsbesuche und Hospitationen einen

¹³ Weiterhin zeigt Petrick (1985) auf, dass z.B. Direktor*innen dem Kreiskabinett Themenvorschläge machten und die Arbeitspläne von Fachberater*innen ebenfalls die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen initiieren konnten. Dabei führt er auch an, dass die Fachberater*innen selbst den Auftrag erhielten, „intensiver an der Gewinnung von Autoren zu arbeiten“ (S. 8-10).

Überblick über die Praxis erhielten. Daher konnten die Fachberater*innen zum einen als Multiplikator*innen guter Unterrichtspraxis fungieren (Koch & Linstrom, 2020, S. 6) und zum anderen – wie in den sechs untersuchten Lesungen deutlich wird – aber auch Handlungsbedarfe ausmachen, um auf dieser Basis Lesungen zu initiieren. Dass die Initiierung einer Pädagogischen Lesung aber kein Selbstläufer war, zeigte sich darin, dass Fachberater*innen selbst zur intensiveren Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen angehalten werden mussten (Petrick, 1985, S. 10). Letztendlich kann nach der Analyse des vorliegenden Materials im Einklang mit dem vorhandenen Forschungsstand festgehalten werden, dass der Beginn einer Pädagogischen Lesung vornehmlich aus der Initiative einer höheren Instanz resultierte. In diesem Sinne stellte die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen eine Leitungsaufgabe dar.¹⁴

4.2 Autor*innengewinnung

Wie aus der Lesung von Neise (1971, S. 8) hervorgeht, mussten die Akteur*innen, die diesen Entstehungsprozess initiierten, einige Überzeugungsarbeit leisten. Designierte Autor*innen fühlten sich nach der Einsichtnahme in vorhandene Lesungen einerseits bestätigt, andererseits reagierten sie „geschockt“ (1971, S. 14) angesichts des Umfangs.¹⁵ Dass die Autor*innengewinnung eine besondere Stellung im gesamten Entstehungsprozess einnimmt, macht das Beispiel im Kreis Tangerhütte deutlich: Hier bestand vor der Gründung des Kreiskabinetts im Jahr 1974 eine Kommission für Neuererarbeit, die ihre Aufgabe vorrangig in der Gewinnung von Autor*innen sah (Altenberger, 1980, S. 8).¹⁶ Während Nüchterlein (1979, S. 17) angibt, dass der Zeitraum, innerhalb dessen sich die künftigen Autor*innen nur für das Verfassen einer Pädagogischen Lesung entschieden, in der Regel ein bis zwei Jahre dauerte,¹⁷ gibt Petrick (1985) an, dass „dieser Prozess recht mühevoll und [...] geduldig und beharrlich geführt werden“ (S. 14) müsse. Dabei beruft er sich auf ein Ausnahmebeispiel in seiner praktischen Tätigkeit, in dem der betreffende Autor ein Jahr lang benötigte, um sich letzten Endes für das Verfassen einer Lesung zu entscheiden (1985, S. 14).¹⁸ Die zögerlichen Entscheidungen waren im Format selbst begründet: So gehen alle Lesungen, von Fritsch (1972) abgesehen, auf motivationale Faktoren und insbesondere auf den zu erwartenden Arbeitsaufwand der künftigen Autor*innen ein.

Neise (1971, S. 13) macht deutlich, dass den künftigen Autor*innen der Arbeitsumfang auch hinsichtlich des zeitlichen Aspekts verdeutlicht werden musste. Hemmnisse bestanden, bezogen auf die Bedeutung der eigenen Arbeit, nach Neumann et al. (1974, S. 12) sowie Petrick (1985, S. 24) unter anderem im fehlenden Selbstvertrauen. Weiterhin bestanden Bedenken in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten oder auf ungünstige Bedingungen, die von den designierten Autor*innen

¹⁴ Neise (1971) gibt an, dass das Kreiskabinett bei dem Vertragsabschluss zur Verfassung einer Lesung „neben dem Direktor auch den AGL-Vorsitzenden schriftlich“ (S. 22) informiert, damit diese wiederum die Unterstützung und Auswertung der Ergebnisse in die Leitungstätigkeit mit aufnehmen. Durch diese Informationsweitergabe sollen sich Neise zufolge „die staatlichen und gesellschaftlichen Leitungen [...] ihrer Verantwortung immer mehr bewußt werden“ (S. 22). Diese Verantwortung sei aber nicht überall so wahrgenommen worden (1971, S. 23).

¹⁵ Neise (1971) nennt an dieser Stelle insbesondere „Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrer“ (S. 14), die bei den umfangreichen Methoden das Selbstvertrauen verloren hätten.

¹⁶ Dabei wurde die Auswertung der daraufhin angefertigten Lesungen in die Hände des Bezirkskabinetts gelegt (Altenberger, 1980, S. 8).

¹⁷ Und auch hier gibt Nüchterlein (1979, S. 17) an, dass dies auf sein Anregen in der Funktion des Hilfsschulfachberaters erfolgte.

¹⁸ Dies ist neben dem Hinweis bei Nüchterlein (1979, S. 17) die einzige konkrete zeitliche Angabe und lässt in dem Fall von Petrick (1985, S. 14) den Schluss zu, dass dieser Zeitraum seiner Ansicht nach eher die Ausnahme und ungewöhnlich war.

während des Arbeitsprozesses bei anderen Autor*innen im Vorfeld beobachtet wurden (Neumann, 1974, S. 12). In der vom Autorenkollektiv durchgeführten Befragung hinsichtlich der Bereitschaft, eine weitere Lesung zu verfassen, verneinten 38% die diesbezügliche Frage. Sie begründeten ihre Entscheidung mit unzureichenden Bedingungen während des Erarbeitungsprozesses. Davon gaben wiederum 71% den Zeitfaktor als Begründung an. Weitere Gründe lagen in dem unverhältnismäßigen Aufwand zum Nutzen sowie in der fehlenden Unterstützung (1974, S. 18).¹⁹

Aus der Sicht des Fachberaters Nüchterlein (1979, S. 13) erwies es sich dagegen als vorteilhaft, bereits in den vorherigen Hospitationen oder Gesprächen ein positives Vertrauensverhältnis aufzubauen. Das Autorenkollektiv um Neumann et al. (1974, S. 10-11) beschreibt die Autor*innen, die eine Pädagogische Lesung erarbeiten, unter anderem als besonders motiviert, mit herausragenden Leistungen und Erfolgen, die einen problembewussten Blick besitzen und sich durch lösungsorientiertes Arbeiten auszeichnen würden.²⁰ Hinsichtlich des unverhältnismäßigen Aufwands zum Nutzen (1974, S. 18) schien es dem Autorenkollektiv vorteilhaft, dass den Autor*innen die Bedeutung der Lesung für den*die späteren Nutzer*innen klargemacht werde (1974, S. 15). In eine ähnliche Richtung geht auch die Aussage von Petrick (1985), wenn er davon spricht, dass „erfolgreich arbeitende Pädagogen teilweise überlastete Kollegen sind. Deshalb spielt die Frage der richtigen Stimulierung und der echten Motivierung, der Einsicht in die schulpolitische Notwendigkeit eine so bedeutende Rolle“ (S. 14). Eine Möglichkeit wurde hierbei nach Petrick (1985) in der „Woche des Erfahrungsaustausches“ (S. 21) in den Herbstferien gesehen, die dazu genutzt worden sei, vorhandene Lesungen durch den Kreisschulrat zu ehren, die Nutzung derselben aufzuzeigen und darüber hinaus weitere Autor*innen zum Verfassen einer Lesung zu motivieren.²¹

Aus der Lesung von Nüchterlein (1979, S. 12) geht bereits hervor, dass auch Fachberater*innen nach Einschätzung der schulischen Situation Lesungen verfassten. Konkret beschreibt Petrick (1985) den Vorgang so, dass die Fachberater*innen „in mündlichen Kontrollberichterstattungen beim Direktor des Pädagogischen Kreiskabinetts und in Gesamtfachberatertagungen [...] über ihre Ergebnisse des Aufspürens guter Erfahrungen und der Gewinnung von künftigen Autoren“ (S. 10) berichteten. Anschließend wurde festgelegt, ob die Fachberater*innen als Betreuer*innen oder selbst als Autor*innen auftreten sollten.

Zwischenfazit

Aus der inhaltlichen Untersuchung des vorliegenden Materials geht hervor, dass die Generierung von Autor*innen für Pädagogische Lesungen kein Selbstläufer war. Zum Verfassen einer Pädagogischen Lesung bedurfte es grundsätzlich der Bereitschaft der Autor*innen, die letztendlich in einem Betreuungsvertrag niedergeschrieben werden sollte, die wiederum den eigentlichen Entstehungs- bzw. Schreibprozess formal einleitete. So wird nach der Analyse des Quellenmaterials²² deutlich, dass man sich der auftretenden Probleme bei der Autor*innengewinnung bewusst war. Diesen Problemen begegneten die Initiator*innen gegenüber den designierten Autor*innen mit Überzeugungsarbeit. Teilweise stand im Vorfeld nicht fest, wer zu der aufgefundenen pädagogischen

¹⁹ Dem Auszug der Teilnehmer*innenbeschreibung (n = 100) zufolge wurden Lehrkräfte und Erzieher*innen (51%), Autor*innen aus Lehrerbildungseinrichtungen (5%) sowie Schulfunktionär*innen (44%) befragt (Neumann et al., 1974, S. 11 und Anlage 3 Auszug aus den Befragungsergebnissen).

²⁰ Siehe auch Befragungsergebnisse zu den „Hauptbeweggründe[n], warum Lesungen geschrieben werden“ (Neumann et al., 1974, Anlage 3, S. 2).

²¹ Nüchterlein (1979, S. 14) gibt an, dass das Vortragen des Problems im Pädagogischen Rat oder Kurssystem auch zur Motivation beitrug.

²² Insbesondere Neise (1971, S. 8), Nüchterlein (1979, S. 13) und Petrick (1985, S. 14).

schen Praxis eine Pädagogische Lesung verfassen sollte. Als günstig hat es sich aus Sicht der Protagonist*innen erwiesen, wenn die künftigen Autor*innen von der praktischen Relevanz ihres Themas für die Zielgruppe ihrer zu schreibenden Lesung überzeugt waren (Neumann et al., 1974, S. 15; Petrick, 1985, S. 14).

Die vorliegenden Ergebnisse decken sich auch mit den retrospektiven Einschätzungen von Zeitzeug*innen (Koch & Koebe, 2021, S. 22) dahingehend, dass sich die Hauptmotivation daraus ergab „anderen Kollegen hilfreiches Material zu überlassen, um die Qualität der Arbeit anderer Kolleg*innen, im Fach und hinsichtlich der Entwicklung der Schüler, zu erhöhen“ (Kraft, 2019, S. 14).

4.3 Entstehungs- bzw. Schreibprozess inklusive Betreuer*innentätigkeit

Neise (1971) berichtet, dass das Kreiskabinett mit den durch die Fachkommission gewonnenen Autor*innen eine erste Beratung durchführte, welche mit dem Abschluss eines „Zielprämienvertrags in Höhe von 100.- M bei Abgabe der Arbeit“ (S. 18) endete.²³ Dem Leipziger Autorenkollektiv zufolge hat es sich als günstig erwiesen, wenn formlose Vereinbarungen zwischen den Autor*innen, Schulrät*innen sowie Vorsitzenden des Kreisvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung getroffen wurden. Dabei wiesen die Autoren darauf hin, dass die Vereinbarungen „nur zu bedeutenden längerfristigen Arbeiten, deren Ergebnisse einen Nutzen für viele Pädagogen erwarten lassen und für die eine breite Verallgemeinerung vorgesehen ist, abgeschlossen werden“ (Neumann et al., 1974, Anlage 6). Nüchterlein (1979, S. 17) beschreibt den Beginn dieser Phase ähnlich wie Neise (1971, S. 18). Nach dem Entschluss zum Verfassen einer Lesung beginnt die Betreuer*innentätigkeit der Fachberater*innen. In einer ersten Beratung mit den Direktor*innen werden Möglichkeiten der Unterstützung und Entlastung besprochen. Die Autor*innen teilen dem Kreiskabinett ihren Willen zum Schreiben einer Lesung mit, woraufhin „in einer Neuerervereinbarung [...] die genauen Bedingungen zwischen dem Pädagogischen Kreiskabinett und dem Autor festgehalten“ (Nüchterlein, 1979, S. 17) werden. Ebenso mussten die betreuenden Fachberater*innen mit dem Kreiskabinett Kontakt aufnehmen, um sich über formale Aspekte der beginnenden Betreuung abzusprechen (Betreuungsvereinbarung, weitere Unterstützungsmöglichkeiten) und über den Betreuungsprozess zu informieren (Thema und Bedeutung der Lesung) (1979, S. 18). In der Lesung von Fritsch (1972, S. 12) wird rückblickend die Entstehung einer von ihm selbst verfassten Lesung dokumentarisch aufgezeigt. Die Betreuungsvereinbarung wird in diesem Fall knapp zwei Monate nach der Benachrichtigung des Rates des Kreises und der fertiggestellten Konzeption zwischen dem*der Autor*in, der Abteilung Volksbildung und der BGL abgeschlossen. Auch Petrick (1985, S. 14) berichtet über die einsetzende Arbeit des Kreiskabinetts. Die Arbeit der Fachberater*innen setzte seiner Schilderung nach erst nach der Vorarbeit der Schuldirektor*innen ein. Sie bestand in einer ersten inhaltlichen Beratung und gipfelte abschließend in einer Vereinbarung, die dann von den Autor*innen, den Kreisschulrät*innen, Kreisvorsitzenden der Gewerkschaft, den Direktor*innen des PKK sowie der Oberschule und vom SGL-Vorsitzenden unterschrieben wurde. Petrick (1985) zufolge erhielten die Autor*innen nach Abschluss der Betreuungsvereinbarung „Hinweise für die Erarbeitung pädagogischer Lesungen“ (S. 17 und Anlage 6), die ihnen inhaltliche und formale Orientierungspunkte vorgaben.

²³ Im Anhang findet sich neben zwei aufgeführten Zielprämienverträgen ein weitaus einfacher gehaltenes halbseitiges Blankodokument zur Erarbeitung von Pädagogischen Lesungen, auf dem formale Aspekte festgehalten werden wie etwa das Thema, Betreuer*in, Gutachter*in, Datum der Verteidigung sowie das Ergebnis. Rückschlüsse auf den Einsatz dieses Dokuments fehlen. Ebenso fehlen weitere Kontextinformationen (Neise, 1971, Anlage).

In allen aufgeführten Hinweisen zu den Vereinbarungen, seien es Betreuungs- oder spezielle Zielprämienverträge, wurden das Thema sowie der terminliche Zeitraum bzw. die zeitlich anvisierte Fertigstellung festgehalten (Neise, 1971, Anlage; Neumann et al., 1974, S. 20 und Anlage *Orientierungen zum Abschluß schriftlicher Vereinbarungen mit Autoren pädagogischer Lesungen*; Nüchterlein, 1979, S. 17; Petrick, 1985, Anlage 4²⁴). Weiterhin wurden die Betreuungs- sowie mögliche Unterstützungsformen geregelt.²⁵ Aus dem Orientierungspapier der Leipziger Lesung geht hervor, dass auch Zwischenschritte des Arbeitsprozesses, wie etwa „die Diskussion von Zwischenergebnissen, der erste Vortrag nach Fertigstellung an der eigenen Einrichtung oder im Kreis sowie die vorzusehende Nutzung der Ergebnisse im Stadtbezirk oder im Kreis“ (Neumann et al., 1974, Anlage *Orientierungen zum Abschluß schriftlicher Vereinbarungen mit Autoren Pädagogischer Lesungen*), aufgeführt werden konnten.²⁶

Die Beratung und die Betreuung werden in fünf der sechs untersuchten Lesungen²⁷ als zentrale Elemente im Entstehungsprozess einer qualitativ hochwertigen Lesung angesehen und gesondert betrachtet. Die Aufgaben und Inhalte in der Betreuung des Arbeitsprozesses gestaltete sich wie folgt: In dem ersten Beratungsgespräch, das Neise (1971, S. 18) zufolge in eine Zielprämienvereinbarung mündete, wurden motivationale Gründe für das Schreiben, aber auch die Zielstellung und Struktur der Arbeit sowie Hilfestellungen und organisatorische Maßnahmen für den Schreibprozess geklärt.²⁸ Die unterschiedlichen Arbeitsstände der designierten Autor*innen (S. 18) sowie der darauffolgende Betreuungsprozess gestalteten sich heterogen. Hierzu gibt Neise (1971, S. 20) an, dass die Autor*innen mit unterschiedlichen Bedarfen und Intensitäten betreut werden mussten. Auch bei Neumann et al. (1974, S. 14) findet sich der Hinweis, dass es bei den Autor*innen qualitative Unterschiede gab. Die intensivere Betreuung wurde vor allem nötig „sofern der Autor nicht alle Anforderungen bewältigt“ (1974, S. 14) hatte. Die Betreuung unterteilt das Autorenkollektiv in die schulpolitische, fachwissenschaftliche sowie die Beratung in konzeptioneller Hinsicht. Neben dem Schwerpunkt der schulpolitischen Betreuung, zu der vor allem Aspekte des Faches sowie „schulpolitische[...] Grundpositionen“ (S. 14) gehörten, zielte die Betreuung auf die Stärkung der methodischen sowie fachwissenschaftlichen Kompetenzen zum Verfassen einer Lesung ab (S. 14). Der in der Leipziger Lesung durchgeführten Befragung von Autor*innen zufolge gestaltete sich

²⁴ Der Petrick-Lesung liegt ein Blanko-Formular im Anhang bei. Dort werden das Thema, der Zeitpunkt der Fertigstellung, Formalia (wie die 7-fache Ausführung), Übernahme der Materialkosten, die Zielprämie (ohne Wertangabe), die vereinbarte Bereitschaft zur Vortragsteilnahme bei den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen sowie Aufgaben des vorgesetzten Direktors aufgeführt (Petrick, 1985, Anlage 4).

²⁵ In den von Neise aufgeführten Zielprämienverträgen wird z. B. die Kostenübernahme von Materialien aufgeführt (1971, Anlage Zielprämienvertrag; ebenso Neumann et al., 1974, Positionspapier/Anlage und Petrick, 1985, Anlage 4). Nüchterlein (1979) nennt zudem die Hilfe bei der Literaturbeschaffung oder die „Schulung des Autors zur Befähigung zur Anfertigung einer pädagogischen Lesung“ (S. 17).

²⁶ In diesem findet sich auch der Hinweis, dass sich bei der vorzunehmenden Prämierung auf die „Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Volksbildung und dem Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung zur Planung und Verwendung des Prämienfonds sowie des Kultur- und Sozialfonds der Lehrer Erzieher und Kindergärtnerinnen“ (Ministerium für Volksbildung Vfg. 10/74) berufen wird (Neumann et al., 1974, Anlage Orientierungspapier).

²⁷ Neise (1971, S. 9), Fritsch (1972, S. 15), Neumann et al. (1974, S. 18), Nüchterlein (1979, S. 24) und Petrick (1985, S. 17).

²⁸ Neise (1971, S. 8-9) berichtet von einer weiteren, nicht näher in den Entstehungsprozess eingeordneten Beratungsveranstaltung, die vom Schulrat und BGL-Vorsitzenden mit denjenigen Autor*innen durchgeführt wurde, die bereits eine Lesung erarbeitet hatten, und denjenigen, die gerade eine Lesung schrieben. Ziel dieser Veranstaltung war zum einen der fachliche Austausch durch die Darlegung der eigenen Erkenntnisse und zum anderen die Anerkennung der geleisteten Arbeit, indem Auszeichnungen überreicht wurden. Vermutlich handelte es sich hierbei um Veranstaltungen auf Kreisebene, wie die Woche des Erfahrungsaustausches in den Herbstferien.

die Betreuung sehr heterogen. So wurden 34% der Autor*innen nicht betreut. 33% wurden moderat betreut und weitere 34% erhielten eine intensivere Betreuung (S. 15). Die Betreuung der Autor*innen besaß aus Sicht der Protagonist*innen einen unterstützenden Charakter. Dies äußert sich darin, dass die (unterstützende) Betreuung von mehreren Stellen erfolgen sollte, etwa durch die Kreiskabinette, die Leiter*innen der Einrichtungen, die Fachberater*innen mit den Fachkommissionen und durch die Gewerkschaften (Neumann et al., 1974, S. 18).²⁹

Aus der Sicht des Fachberaters sieht Nüchterlein (1979, S. 20) die Betreuungsaufgaben speziell in der Befähigung der Autor*innen durch die Bereitstellung von Literatur,³⁰ die Diskussion von Zwischenergebnissen (S. 23) oder die Entlastung im schulischen Alltag von zusätzlichen Aufgaben (S. 17 und S. 24). Petrick (1985) hingegen sieht die Beratung im Kontext der „Einflußnahme auf den Inhalt der Pädagogischen Lesung“ (S.5) und nennt hierbei die „Differenzierte Beratung“ sowie die „Standpunktbildung“ (S. 15). Petrick (1985) zufolge gliederte sich die differenzierte Beratung in der Umsetzung in fünf Schritte:

1. Planung des Themas
2. Detailfragen
3. Schreibprozess
4. Wertung des vorgetragenen Entwurfs
5. Teilnahme der Berater*innen an der Auszeichnungsveranstaltung. (S. 16)

Aus den Schilderungen Petricks geht hervor, dass die auf Kreisebene erfolgte Standpunktbildung eher übergeordneten Charakter besaß und auf das Gesamtformat abzielte. Hierbei wurde mit den Autor*innen zu Beginn eines Schuljahres eine gemeinsame Veranstaltung zu allgemeinen Fragen – wie z.B. eine gute Lesung zu verfassen sei – durchgeführt. Im Verlauf des Schuljahrs erfolgte um die Jahreswende herum eine weitere Veranstaltung, auf der die „Grundpositionen der einzelnen Lesungen vor allen Autoren“ (1985, S. 20) vorgetragen werden mussten.

Generell wurden den Autor*innen für den eigentlichen Schreib- bzw. Arbeitsprozess Fachberater*innen zur fachlichen Beratung zur Seite gestellt (Wähler & Hanke, 2019, S. 9). Petrick (1985, S. 15) berichtet, dass im Kreiskabinett Cottbus-Land darüber hinaus Mitarbeitende des PKK sowie BUW, aber auch Direktor*innen und Mitarbeitende der FDJ-Kreisleitung und FDJ-Bezirksleitung als Betreuer*innen aktiv wurden. Bei der Erarbeitung ebendieser Lesung wurde Petrick (1985, siehe Deckblatt) vom stellvertretenden Direktor des Bezirkskabinetts für Unterricht und Weiterbildung Cottbus betreut.³¹

²⁹ In der durchgeführten Befragung gaben 27% an, dass sie von zwei Seiten, 23% von drei oder mehr Seiten Unterstützung erhielten (Neumann et al., S. 18).

³⁰ Hierzu griff Nüchterlein (1979, S. 20-21) auf das Bezirkskabinett zurück und reichte entsprechende Literaturzusammenstellungen weiter. Dabei kamen den Darlegungen nach neben fachwissenschaftlicher Literatur auch Staatsexamens- und Diplomarbeiten zum Einsatz.

³¹ Bis auf die Lesung von Nüchterlein (1979), der von einem Mitarbeitenden des Bezirkskabinetts Neubrandenburg betreut wird (siehe Deckblatt), wird auf den Deckblättern der restlichen fünf untersuchten Lesungen keine Angabe über die jeweiligen Betreuer*innen gemacht. Nüchterlein (1979) verweist jedoch auf den Punkt, dass die Fachberater*innen zur Ausübung ihrer Betreuungstätigkeit „eigene Erfahrungen [...] gesammelt haben oder dafür entsprechend qualifiziert“ (S. 10) sein müssen. In den „Orientierungen und Festlegungen zur Führung der Arbeit mit den pädagogischen Lesungen“ (Neumann et al., 1974, Anlage 5) heißt es, dass das Bezirkskabinett u. a. die Vermittlung wissenschaftlicher Betreuung, die Bereitstellung von Literaturinformationen, Gutachtenanfertigung sowie die Unterstützung durch direkte Beratung übernimmt. In einer weiteren stichprobenartigen Kontrolle von zwei

Hinsichtlich des Entstehungszeitraums einer Pädagogischen Lesung geben Neumann et al. (1974, S. 16) und Nüchterlein (1979, S. 19 und S. 26) ein Jahr an, das sich parallel zum Schuljahr vollzieht.³² Die Dokumentation einer weiteren, von Fritsch (1972) verfassten Lesung stützt diese Aussage, dass sich der Prozess parallel zum Schuljahr und innerhalb von 12 Monaten vollziehen konnte (siehe weitergehend auch Hübner, 2021, S.18).³³ Dabei unterteilt sich der Entstehungszeitraum den hiesigen Autor*innen zufolge in Etappen und folgt dabei parallel einem Beratungsprozess. Nüchterlein (1979, S. 19) gibt eine detaillierte Konsultationsplanung für das Schuljahr wieder. Dabei finden erste Konsultationen zu organisatorischen und inhaltlichen Angelegenheiten im September statt. Bis Dezember sollten der formale Teil der Arbeit (die schulpolitische Rahmung und die Bedeutung der pädagogischen Arbeit) fertiggestellt und erste Untersuchungen abgeschlossen sein. Die Beratungsgespräche erfolgten, so Nüchterlein, bis zum März und beinhalteten die Vorgehensweise und erste Ergebnisse. Bis zum Mai sollte dann der Gesamtentwurf von den Fachberater*innen durchgearbeitet werden. Die von Petrick (1985) berichtete etappenweise Beratung der „Standpunktbildung“ (S. 15 und S. 19-20)³⁴, während der die Grundpositionen der Autor*innen vorgetragen wurden, gleicht den von Fritsch (1972) dokumentierten Entstehungsschritten.

Unmittelbar an den Entstehungsprozess einer Pädagogischen Lesung schließt sich die Gutachter*innentätigkeit an. Das Leipziger Autorenkollektiv (1974) zählt diesen Aspekt zum Betreuungsprozess dazu. Wie aus den Schilderungen Neumanns et al. hervorgeht, erhielten die Gutachter*innen im Kreis Leipzig Hinweise mit Kriterien und Maßstäben zur Bewertung einer Lesung. Dabei sollte von überzogenen Anforderungen oder der „Sanktionierung eines zu niedrigen Anspruchsniveaus“ (Anlage 2) abgesehen werden. Vielmehr sollten Maßstäbe angelegt werden, „die den Grundorientierungen der Beschlüsse auf dem Gebiet der Schulpolitik, der fortgeschrittenen Praxis und den gesicherten theoretischen Erkenntnissen entsprechen“ (1974, Anlage 2). Nüchterlein (1979, S. 34) zählt die Gutachter*innentätigkeit ebenfalls zum Betreuungsprozess und gibt an, dass die Gewinnung der Gutachter*innen bereits ein Jahr vor Abgabe der zu begutachtenden Lesung beginnen müsse. Dabei ging Nüchterlein in seiner Tätigkeit als Fachberater so vor, dass er für die Kreis- und Bezirksebene je eine*n Hilfsschulpädagog*in nach der jeweiligen praktischen Tätigkeit vorschlug. Dabei blieb es seine Aufgabe, die Gutachter*innen nach Zustimmung und Abschluss einer Vereinbarung von PKK und BUW einzuarbeiten. Die Gutachter*innen waren in den Entstehungsprozess der jeweiligen Lesung insofern involviert, als dass sie zum einen an den Veranstaltungen teilnahmen, auf denen Teilergebnisse von Autor*innen vorgetragen wurden. Zum anderen führten sie laut Nüchterlein „in ihrem eigenen Unterricht ähnliche Untersuchungen durch, um die Ergebnisse der Autoren besser einschätzen zu können“ (S. 27). Darüber hinaus erhielten die Gutachter*innen

weiteren hier nicht näher untersuchten Lesungen, die den Erfahrungsaustausch im Kontext des Fachzirkels (Kretschmer, 1979) bzw. den „Aufbau und Arbeitsweise unseres ‚Kabinetts der guten Erfahrungen‘“ (Siegl, 1977) untersuchen, geht hervor, dass die Betreuungsfunktion von der nächsthöheren Seite übernommen wird.

³² Hinsichtlich des Entstehungszeitraumes beziehen sich Neumann et al. (1974, 16) auf die Befragung von Autor*innen. Dabei nehmen sie die Vorarbeit anerkennend zur Kenntnis, zählen sie aber nicht zum eigentlichen Entstehungsprozess im Sinne des Schreibens. Nüchterlein (1979, S. 19 und S. 26) orientiert sich in seinen Aussagen hingegen an seinen eigenen Erfahrungswerten.

³³ In seiner Dokumentation des Entstehungsprozesses gibt Fritsch (1972, S. 11-12) an, dass seine ersten Gedanken zum Verfassen einer eigenen Lesung im September 1967 aufkamen. Den Plan zum Schreiben verfolgte er hingegen ab September 1968, sodass er im Juli/August 1969 die ausgearbeitete Endfassung vorlegte.

³⁴ Ebenso in der Anlage „Hinweise für die Erarbeitung pädagogischer Lesungen“ vom 1.5.1985. Aus diesen geht hervor, dass ein Entwurf der Lesung zwischen März und Mai im Fachzirkel, einer Fachkommission oder anderen Gruppe von Lehrkräften vorgetragen werden soll, um die Arbeit „zu qualifizieren“ (Petrick, 1985, Anlage 6). Auf den „Tagen der Pädagogischen Lesungen“, einer Kreisveranstaltung, wurde sie ebenfalls vorgetragen. Auf Bezirksebene konnte sie wiederum in der „Woche des Erfahrungsaustausches“ verbreitet werden. Dazu musste sie am 15. Juni im PKK abgegeben worden sein (1985, Anlage 6).

durch den Fachberater (in diesem Fall Nüchterlein) Zugang zu entsprechender Literatur. Nüchterlein (1979) berichtet, dass Fachberater*innen und Gutachter*innen gemeinsam über die Gutachten berieten. Dies erfolgte jedoch ohne „parteilichen“ (S. 28) Einfluss.

Zwischenfazit

In Bezug auf den Ablauf des eigentlichen Arbeits- bzw. Schreibprozesses kann nach der inhaltlichen Analyse der sechs Lesungen festgehalten werden, dass in einem ersten Gespräch mit den designierten Autor*innen das Thema, die Zielstellung und formale Aspekte der Betreuung besprochen wurden. Dies mündete in der Regel in vertraglichen Vereinbarungen und besiegelte den bereits vorher gefassten Entschluss, eine Lesung zu verfassen, woraufhin der eigentliche Arbeitsprozess eingeleitet wurde. Der Entstehungsprozess im engeren Sinne begann dann im September und verlief somit parallel zum Schuljahr. Dabei sollten Zwischenergebnisse mit den Betreuer*innen laufend besprochen und auf größeren Veranstaltungen präsentiert werden. Somit ergab sich ein durchschnittlicher Bearbeitungszeitraum von zwölf Monaten. Dass dieser prototypische Ablauf nicht die Regel war, belegen auch bisherige Forschungsergebnisse aus einzelnen Zeitzeug*inneninterviews (Koch & Koebe, 2021; Koebe, 2021).

Aus der inhaltlichen Analyse geht ebenso hervor, dass der Inhalt der Betreuungsvereinbarung dem Arbeitsprozess einen verbindlichen Charakter gab. Weitere Absprachen konnten festgehalten werden, die sich auf den Arbeitsprozess wiederum entlastend auswirken sollten, wie beispielsweise die Übernahme von Materialkosten (Neise, 1971, Anlage), Hilfestellungen bezüglich der Literaturversorgung oder des Schreibprozesses (Nüchterlein, 1979, S. 17-18). Bis auf die Lesung aus dem Kreis Leipzig ergibt sich ein Bild, welches die abgeschlossenen Vereinbarungen, sei es in Form der Betreuungsvereinbarungen oder des Zielprämienvertrags, als das normale Vorgehen zeigt. Die Hinweise „zum Abschluß schriftlicher Vereinbarungen“ (Neumann et al., 1974, Anlage 6) lassen erkennen, dass diese zumindest im Kreis Leipzig nur für solche Arbeiten abgeschlossen werden sollten, die einen Wert für viele Pädagog*innen erwarten ließen. Daraus lässt sich an dieser Stelle aus dem vorliegenden Material schlussfolgern, dass es in der Arbeit mit den Vertragswerken zumindest regionale Unterschiede gab. Dies steht auch im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen (siehe auch Hübner, 2021, S. 22-23). Somit kann auch mit den bisherigen Forschungsergebnissen nicht abschließend geklärt werden, ob die in den Zeitzeug*inneninterviews erinnerten „Vertragswerke [...] einen Standard oder eher eine idealtypische Vorgehensweise“ (Koch & Koebe, 2021, S. 8) abbildeten.

Die Betreuung erfolgte in der Regel durch Schuldirektor*innen, Fachberater*innen bzw. durch Mitarbeiter*innen aus einem Kreis- bzw. Bezirkskabinett. Auch die hier aufgefundenen Hinweise erhärten die bisherigen Ergebnisse, dass die Betreuung aus dem Umfeld der Initiator*innen (Koch & Koebe, 2021, S. 11) erfolgte. Eine Betreuung durch eine nächsthöhere Stelle war jedoch auch möglich. Dabei wurde die Betreuung als ein wichtiges Mittel zur Qualitätssicherung verstanden, eine Annahme, die sich auch in der Praxis widerspiegelte. So wurden im Entstehungs- bzw. Schreibprozess der (angehenden) Autor*innen Pädagogischer Lesungen unterschiedliche Betreuungsbedarfe festgestellt, wodurch gleichzeitig unterschiedliche Handlungsbedarfe erkannt und festgelegt wurden. Auch diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen von Zeitzeug*inneninterviews dahingehend, dass nämlich die Betreuung im Ermessen der regional Verantwortlichen lag (Koch & Koebe, 2021, S. 10). Ebenso spiegelt die Autor*innenbefragung aus der Lesung des Autorenkollektivs (Neumann et al., 1974) die Tatsache wider, dass den Verantwortlichen die ungenügende Betreuungssituation der Autor*innen bekannt war und ein Problembewusstsein hierfür existierte. Deutlich wird dies an den Bestrebungen, dieser Situation entgegenzuwirken: So wurden die Autor*innen von Neumann et al. nach deren Verbesserungsvorschlägen in der Führungsarbeit zur

Entwicklung von Pädagogischen Lesungen befragt.³⁵ Neben den Vorgaben zu bildungspolitisch-ideologischen Aspekten gab es auch fachliche Vorgaben zum Aufbau der Lesung. Insofern kann die von Petrick (1985) als „inhaltliche Einflussnahme“ (S. 15) bezeichnete Betreuung im Sinne einer qualitativen Lenkung verstanden werden, die allein dazu diente, die Zielstellung der Pädagogischen Lesung – die Verbreitung der *guten* pädagogischen Praxis – zu erfüllen. Weitere Maßnahmen, wie etwa die Entlastung von zusätzlichen Aufgaben oder die Versorgung mit Literatur, sollten zu günstigen Arbeitsbedingungen beitragen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass man v.a. die Fertigstellung der Lesungen sicherstellen, langfristig aber auch die künftige Generierung von Autor*innen begünstigen wollte.³⁶ Somit war wohl auch den Protagonist*innen bewusst, dass das Verfassen einer Lesung einen enormen Aufwand darstellte.³⁷

Mit der Betreuungstätigkeit ist auch die Gutachter*innentätigkeit unmittelbar verbunden, auch wenn diese nicht von allen hier untersuchten Lesungen reflektiert wurde. Ihnen zufolge akquirierten die Betreuenden die Gutachter*innen und arbeiteten mit diesen während des Entstehungsprozesses zusammen. Den Autor*innen zufolge gestaltete sich die Zusammenarbeit derart, dass die Gutachter*innen von den Betreuer*innen Vorgaben und Hinweiskriterien für die Gutachtertätigkeit erhielten. Die vorliegenden Lesungen zeigen zwar konkrete Vorgehensweisen in diesem Bereich auf, dennoch muss weiter differenziert werden, denn die „Begutachtung aller eingereichten Lesungen und die Auswahl der zum Vortrag kommenden Pädagogischen Lesungen für die zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen“ (Kraft, 2019, S. 3) war Aufgabe des Zentralinstituts für Weiterbildung (ZIW). Insofern können in den vorliegenden Lesungen institutionell oder regional bedingte Besonderheiten beschrieben worden sein. Hingegen können die in den vorliegenden Lesungen teilweise abgedruckten Auszüge von Gutachten weiteren inhaltlichen Aufschluss geben. Aus diesen geht hervor, dass fachliche und formale Bewertungskriterien im Vordergrund standen.³⁸ Dies steht insofern im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, „dass Kriterien *guter* Pädagogischer Lesungen im Wesentlichen mit den Merkmalen guten, effektiven, wirksamen Unterrichts übereinstimmen“ (Hübner, 2021, S.132).

4.4 Verbreitung bzw. Popularisierung

Dem Leipziger Autorenkollektiv zufolge bestand das „Ziel jeder Lesung [... darin], daß ihre Ergebnisse möglichst rasch und unkompliziert an viele Pädagogen, die diese Ergebnisse für ihre Arbeit nutzen sollen, herangetragen werden“ (Neumann et al., 1974, S. 21). Die Zeitspanne zwischen der fertiggestellten Lesung im August und der Verteidigung im Februar des Folgejahres erschien

³⁵ In ebendieser Befragung gaben 34% der Befragten an, ohne Betreuung gewesen zu sein (Neumann et al., 1974, Anlage 3). Auch wenn Neumann et al. gemutmaßt haben, dass sich eine verbesserte Betreuungssituation positiv auf die Entscheidung zum Schreiben einer Lesung ausgewirkt habe (1974, S. 18), erscheint dies vor dem Hintergrund der eigenen Befragungsergebnisse nur bedingt zutreffend zu haben. So erklärten sich nur 55% der betreuten und sogar 44% der nicht betreuten Autor*innen zum Schreiben einer weiteren Lesung bereit (1974, Anlage 3). Ähnliches geht auch aus aktuellen Forschungsergebnissen zur Motivation zum Verfassen einer Pädagogischen Lesung hervor: Die vorrangige Triebkraft lag eher in der Weitergabe der eigenen guten Erfahrung (Koch & Koebe, 2021, S. 22 und S. 25). Dies spiegelt sich wiederum in den Befragungsergebnissen von Neumann et al. (1974) wider. Dem Ergebnis zufolge bestand der Hauptgrund mit 34,4% zur Anfertigung einer Lesung darin, die „Entwicklung eines höheren Niveaus der Arbeit“ (Anlage 3) zu erreichen.

³⁶ Neise (1971, S. 12) berichtete, dass die rechtzeitige Fertigstellung von Lesungen mehrfach durch eine zu hohe Arbeitsbelastung verhindert wurde.

³⁷ Beispielsweise honorieren Neumann et al. (1974), dass „hochqualifizierte Arbeiten [...] einen Zeitaufwand von Hunderten von Stunden zur Grundlage“ (S. 16) haben. Nüchterlein (1979, S. 20) plädiert sogar für die Verlängerung des Arbeitsprozesses von einem auf zwei Jahre.

³⁸ Zum Beispiel Nüchterlein (1979, S. 25-26).

den Protagonist*innen nicht gerade kurz gewesen zu sein, um die verallgemeinerte Best Practice schnell verbreiten zu können. Fritsch (1972, S. 13) weist ebenso auf den Sachverhalt hin, dass die jeweilige Lesung frühzeitig fertiggestellt und das Material gedruckt sein müsse, wenn die Erfahrungen bereits im folgenden Schuljahr von den Lehrkräften genutzt werden sollten. Neise (1971) sieht den einjährigen Zeitverlust bis zur Nutzung der Ergebnisse als unverantwortlich, da er „ein großes Hindernis im Ringen um eine hohe Qualität der Erziehungs- und Bildungsarbeit“ (S. 15) darstellt.

Ein Punkt, der in den hier untersuchten Lesungen mehrfach auftaucht, ist die Würdigung und Wertschätzung der geleisteten Arbeit der Autor*innen von Pädagogischen Lesungen. Die aufzubringende Wertschätzung wurde vor allem in den verschiedenen Veranstaltungsformaten gesehen, auf denen die Lesungen vorgestellt wurden. Man ging davon aus, dass sich eine höhere Wertschätzung der geleisteten Arbeit positiv auf das gesamte Format auswirken würde und seine Wirkung zur Befähigung der Pädagog*innen im Prozess der Arbeit besser entfalten könne (Fritsch, 1972, S. 18-19). In diesem Sinne argumentierte auch Neise (1971), dass nämlich die Verteidigung und Verbreitung der fertigen Lesungen einen „schulpolitische[n] Höhepunkt in den Kollektiven der Schulen und in den Fachkommissionen darstellt“ (S. 24). Somit spricht sie hierbei die Verantwortung insbesondere der Leitungsebene zu. Ihre Anstrengungen gingen in ebendiese Richtung, sodass sie von positiven Erfolgen auf Kreisebene berichten konnte. Hierbei ging sie nicht näher auf die expliziten Formen der Verbreitungsarten ein (1971, S. 24). Auf regionalen Veranstaltungen, wie die „Woche des Erfahrungsaustausches“ (Petrick, 1985, S. 10), wurden zum einen die Autor*innen durch den Kreisschulrat „geehrt“ (S. 21). Zum anderen wurde auf diesen Veranstaltungen auch den Betreuer*innen gedankt. Petrick (1985) zufolge wurden die Autor*innen durch wiederholende Vortragsmöglichkeiten ebenso darin bestärkt, dass sie ihre Lesung „nutzbringend angefertigt“ (S. 22) hätten.³⁹

Über die regionalen Veranstaltungen, unter denen man die schulpolitischen Höhepunkte verstand,⁴⁰ geben die hier untersuchten Lesungen unterschiedliche Auskunft. Neumann et al. (1974) aus dem Kreis Leipzig und Petrick (1985) aus dem Kreis Cottbus-Land berichteten über eine regelmäßig stattfindende Veranstaltung in den Herbstferien („Woche des Erfahrungsaustausches“ Petrick, 1985, S. 10; „Woche der pädagogischen Lesungen“ Neumann et al., 1974, S. 21). Diese Veranstaltung wurde genutzt, um die Autor*innen durch den Kreisschulrat auszuzeichnen, den Berater*innen zu danken und den Umgang mit dem Format zu reflektieren (Petrick, 1985, S. 21).⁴¹ Neumann et al. (1974) berichteten, dass diese Veranstaltungen für die Autor*innen von Bedeutung waren, da sie sich an „Hunderte“ (S. 22)⁴² Lehrer*innen, Erzieher*innen, Direktor*innen, Gewerkschaftsfunktionär*innen, Fachzirkelleiter*innen und Mitglieder von Fachkommissionen richteten. Dabei kam es zu einem „stark Begrüßte[n][sic] Austausch“ (S. 22) über Kreisgrenzen hinweg. Hierbei decken sich die Aussagen von Neumann (1974, S. 22) und Petrick dahingehend, dass sich diese Veranstaltungen auf andere Teilnehmer*innen motivierend auswirkten, um selbst eigene Erfahrungsberichte zu schreiben, die Lesungen zu nutzen oder an ihnen mitzuwirken. Petrick (1985,

³⁹ Aus der Autor*innenbefragung von Neumann et al. (1974) geht hervor, dass 38% nicht bereit waren, erneut eine Lesung zu schreiben. Begründet wurden diese Aussagen durch das Zeitproblem, aber auch durch „die ungenügende Verbreitung der Arbeit (Aufwand – Nutzen) und daß [sic] ihnen keine Unterstützung zuteil wurde“ (S. 18 und Anlage 3).

⁴⁰ Für Nüchterlein (1979) stellt der „Höhepunkt der Arbeit mit pädagogischen Lesungen und Erfahrungsberichten [...] die öffentliche Verteidigung am Tag der pädagogischen Lesungen auf Bezirksebene dar“ (S. 29).

⁴¹ Petrick (1985, S. 21) berichtet, dass gleichzeitig Möglichkeiten der weiteren Autor*innengewinnung und die Nutzung der Pädagogischen Lesungen diskutiert wurden.

⁴² Dies deckt sich mit der retrospektiven Einschätzung nach Stolz (o. J., S. 10), dass in größeren Bezirken wie z.B. Magdeburg oder Leipzig zwischen 700 bis 1000 Teilnehmer*innen anwesend gewesen seien.

S. 23) beobachtet diesen Aspekt bei den Autor*innen, die an den 22. Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesung teilgenommen hatten. Die teilnehmenden Praktiker*innen seien im Anschluss motiviert gewesen und anschließend als Multiplikator*innen für die Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen aufgetreten.⁴³ Aus dem Bezirk Neubrandenburg berichtet Nüchterlein (1979) vom „Tag der Pädagogischen Lesung“ (S. 29). Die Fachberater*innen schlugen hier den Referent*innen Auszüge für den Vortrag vor, der auf der Veranstaltung vor der Verlesung der Gutachten stattfand. An die Verlesung der Gutachten schlossen sich wiederum Diskussionen an. Dabei erhielt das Publikum „in der Regel“ (S. 29) Teile der Lesungen, um einerseits dem Vortrag besser folgen zu können und um andererseits diese auch für die eigene Unterrichtstätigkeit nutzen zu können (S. 29).

Eine weitere Form der Verbreitung existierte im Kreis Leipzig. Dort wurde nach den Wochen des Erfahrungsaustausches die Zustimmung der Referent*innen bzw. der Autor*innen für weitere Vorträge in anderen Kreisen eingeholt. Daraufhin wurden Fachkommissionen, Fachzirkel, Pädagogische Räte, Gewerkschaftsleitungen sowie Kabinette über die jeweiligen Vortragsmöglichkeiten als „Autorenangebot“ (Neumann et al. 1974, S. 22) informiert – sozusagen als Abrufveranstaltungen.⁴⁴

Weiterhin erfolgte die Popularisierung über die Ausleihe (Koch et al. 2019, S. 3). Dazu musste zunächst die Existenz vorhandener Lesungen bekannt gewesen sein, ein Umstand, der durch die gegenseitige Durchsicht der Annotationen zwischen den Bezirken ermöglicht wurde (Neise, 1971, S. 15). Die Ausleihe erfolgte über die zentrale Kartei, in der sich Lehrkräfte über existierende Lesungen informieren und die Lesungen über die Zentralbibliothek beziehen konnten (Fritsch, 1972, S. 17). Eine weitere Ausleihmöglichkeit bestand in den Kreis- und Bezirkskabinetten (Altenberger, 1980, S. 9).⁴⁵ Aus der Arbeit von Nüchterlein (1979, S. 31) geht hervor, dass die Hilfsschulen im Bezirk Neubrandenburg ein Verzeichnis über die vorhandenen Lesungen aus dem Bereich der Hilfsschule erhielten, die in der Informationsstelle Pädagogik vorhanden waren. In Frankfurt/Oder wurden nach dem Vorbild der ČSSR von ausgezeichneten Lesungen bereits Manuskripte gedruckt, um diese den Pädagog*innen „s t ä n d i g zugänglich zu machen“ (Fritsch, 1972, S. 17-18).

Dass die Arbeit mit den Lesungen auf der Leitungsebene keineswegs zu einem Selbstläufer wurde, war den Protagonist*innen wohl bewusst. So kritisiert Neise (1971), dass sich das Bewusstsein für die Bedeutung der Pädagogischen Lesungen auf der Führungsebene noch nicht vollends durchgesetzt hatte. Ihr zufolge zeigt sich das darin, dass weder die Arbeit noch die Ergebnisse der Autor*innen „im eigenen Kollektiv“ (1971, S. 9)⁴⁶ ausreichend beachtet wurden. Zieht man die Ergebnisse aus der Befragung des Leipziger Autorenkollektivs (1974) heran, so geht aus dieser Lesung hervor, dass die Hauptverbreitungsform einer Pädagogischen Lesung über die Kreisebene hinweg bei 3,3 Vorträgen je Autor*in lag. Zusammengekommen haben die 100 befragten Autor*innen 559-mal ihre Lesung vorgetragen (Neumann et al., 1974, Anlage 3).

⁴³ Im Zusammenhang der Gesamtberatung, die mit allen Autor*innen des Kreises durchgeführt wurde, hebt Petrick (1985, S. 21) hervor, dass auf diesen der eigene Entschluss zum Schreiben einer Lesung ebenso gestärkt wurde.

⁴⁴ Dabei berichten Neumann et al. (1974) über Unterstützung aus dem „Haus des Lehrers“ in Leipzig, „das regelmäßig Veranstaltungen mit unseren besten Autoren organisiert“ (S. 22).

⁴⁵ Altenberger (1980, S. 9) berichtet, dass das PKK Tangerhütte von 1974-1976 Lesungen popularisierte, die im zuständigen Bezirkskabinett lagen. Quantitative Aussagen konnte er nicht treffen, da die Lehrkräfte aufgefordert waren, die Lesungen direkt über das Bezirkskabinett zu beziehen.

⁴⁶ Als Beispiel für das mangelnde Bewusstsein um Verantwortung auf Leitungsebene gibt Neise (1971) ein Beispiel eines Autors an, dessen Lesung 1968 auf den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesung mit 500 Mark prämiert wurde und daraufhin „in vielen Berliner Schulen und auch in verschiedenen Orten der Republik vom Autor gelesen wurde“ (S. 9). Im eigenen Kreis wurde sie aber erst nach „gesellschaftlicher Anerkennung“ (1971, S. 9) und nach Auszügen in der Deutschen Lehrerzeitung vorgetragen.

Zwischenfazit

Der eben aufgeführten Darstellung zufolge bestand das Ziel jeder vollendeten Lesung in der schnellen Verbreitung. Die in der Lesung niedergeschriebenen Erfahrungen sollten somit zügig den Pädagog*innen zur Nutzung zur Verfügung stehen. Die schon damals angebrachte Kritik an dem langen Bearbeitungszeitraum bis zur endgültigen Nutzung der Lesung stand somit im Spannungsverhältnis zur Zielstellung dieses Formats. Diese Tatsache kann dahingehend verstanden werden, dass die Pädagogischen Lesungen für die pädagogische Praxis von großer Bedeutung war – zumindest aus Sicht der Protagonist*innen.⁴⁷

In den hier untersuchten Lesungen werden neben den bisher bekannten überregionalen Formen zur Popularisierung – wozu auch Veröffentlichungen in Fachzeitschriften⁴⁸ zählten – konkrete Veranstaltungen zur Verbreitung der eigenen oder fremden Lesung auf Bezirks- und Kreisebene beschrieben. So gab es unterschiedliche regionale Veranstaltungen, wie beispielsweise die „Woche des Erfahrungsaustausches“ in den Herbstferien oder weitere Vortragsmöglichkeiten, die sich in den Kreisen jeweils leicht voneinander unterschieden. Aus dem hier untersuchten Material geht hervor, dass die im Schuljahr laufenden Veranstaltungen als niedrigschwelliges Angebot eingesetzt wurden, um zum einen die Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen zu fördern und um zum anderen den Autor*innen die Wertschätzung für die erbrachte Leistung entgegenzubringen. Dabei sollte anscheinend statt des „oft vorhandenen und vorherrschenden akademischen Verteidigungscharakter[s]“ (Neumann et al., 1974, S. 23) der fachliche und nutzbringende kollegiale Austausch im Mittelpunkt stehen.

Zur persönlichen Nutzung konnten Lesungen über die Zentralbibliothek oder Kreis- und Bezirkskabinette ausgeliehen werden. Dabei wurde von den Verfassenden die mangelnde Nutzung der Ausleihe problematisiert, stellte sie doch allen interessierten Leser*innen die Lesungen für zwei bis drei Wochen zur Verfügung (Mewes & Parks, 1970, S. 1180). Diesem empfundenen Mangel an der Nutzung der Pädagogischen Lesung wollte man entgegenwirken. Hierzu wählte man den Weg über die Fachberater*innen. Diese sollten die Arbeit mit Lesungen intensivieren, ein Umstand, der sich den Protagonist*innen zufolge auch auf die Ebene der Lehrkräfte auswirken sollte. Dieser Aspekt der Verbreitung hängt eng mit der anschließenden Nutzung der Pädagogischen Lesungen zusammen (siehe folgendes Kapitel).

Ebenso wollte man mit der Würdigung der Autor*innen durch verschiedene Veranstaltungen auf regionaler Ebene das Format stärken und gleichzeitig die Verbreitung der entstandenen Lesungen fördern. So sollte den Autor*innen der wertschätzende Raum auf den verschiedenen regionalen und überregionalen Veranstaltungen gegeben werden, um über ihre Erfahrungen zu berichten. Die Verantwortung wurde von den Autor*innen der hier untersuchten Lesungen auf der Leitungsebene verortet.

4.5 Nutzung der begutachteten Pädagogischen Lesungen durch Praktiker*innen

Die fertiggestellten Lesungen wurden als Gegenstand in Fachzirkeln und Fachkommissionen integriert (Neise, 1971, S. 14). 71,4% der von Neumann et al. (1974, S. 22-23) befragten Autor*innen gaben an, dass ihre Lesung in die Kursweiterbildung einbezogen wurde. Darüber hinaus haben 60% der befragten Autor*innen selbst an einem Kurs mitgewirkt, entweder als Lektor*in oder als Seminarleiter*in. Ebenso wird beschrieben, dass die Fachberater*innen im Prozess der Arbeit,

⁴⁷ Dass dies auch auf übergeordneter Ebene der Fall war, zeigen die Forschungsergebnisse von Hübner (2021, S. 53).

⁴⁸ Prämierte Lesungen wurden auch durch die Deutsche Lehrerzeitung popularisiert. In der Pädagogik erschienen Artikel, die auf der Grundlage von Lesungen entstanden sind (Altenberger, 1980, S. 10).

wenn sie bei Lehrkräften Probleme oder Schwierigkeiten identifizierten, Lesungen zur persönlichen Weiterbildung empfahlen (Nüchterlein, 1979, S. 31; Altenberger, 1980, S. 7).

Altenberger (1980) betrachtet umfassend die Nutzung der fertiggestellten Lesungen. Dabei geht er zunächst auf die Distribution der Lesungen durch das Ausleihsystem ein und berichtet, dass das einfache Informieren und Bereitstellen der Ausleihkartei keinen Effekt auf die gewünschte Steigerung der Ausleihzahlen gebracht hat (1980, S. 11-12). Um die Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen über das Ausleihsystem zu forcieren, wurden im Kreiskabinett Tangerhütte auf der Grundlage der Analyse von Fachberater*innen Listen zu aktuellen Themen- und Problemstellungen zusammengetragen und den jeweiligen Pädagog*innen zur Verfügung gestellt. Die von Altenberger erwartete „Flut“ (S. 11) blieb jedoch aus. Die Erhöhung der Nutzung Pädagogischer Lesungen sieht Altenberger (1980, S. 12) demzufolge in der Verantwortung der Fachberater*innen. Er wies ihnen daher konkrete Aufgaben in der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen zu. Unter anderem sollten sie nach Hospitationen und Sichtung der Arbeitspläne von Fachzirkeln prüfen, welche Lesung für das jeweilige Anliegen in Betracht komme. Ebenso haben die Fachberater*innen nach der Zustellung von Listen relevanter Pädagogischer Lesungen an Lehrkräfte in darauffolgenden Hospitationen überprüft, ob ebenjene Lesungen auch genutzt worden seien (S. 20). Wenn die Fachberater*innen Probleme in der Praxis identifizierten, führten sie themenrelevante Veranstaltungen hierzu durch. Adressat*innen dieser Veranstaltungen waren dabei Lehrkräfte oder bestimmte Fachzirkel (S. 27-29). Dabei erfolgte Altenberger (1980, S. 30) zufolge die Themenwahl für die Nutzung der Pädagogischen Lesungen aus der Zielstellung des praktischen Problems.

Altenberger (1980) beschreibt zudem, dass für Jahresanalysen Anlagen erstellt werden sollten, um einen Überblick zu generieren, welche*r Pädagoge*in oder Fachzirkel für das kommende Schuljahr sich mit welcher Lesung auseinandersetzen sollte. Weiterhin wurden die Fachberater*innen damit beauftragt, eine Lesung in der Fachkommission zur Diskussion zu stellen sowie „auf der Grundlage einer Lesung Gruppenhospitation[en] durchzuführen und nachzuweisen, daß die empfohlenen Methoden und Verfahren zu besseren Ergebnissen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit fahren [sic] als bisher“ (Altenberger, 1980, S. 12-13). Altenberger (1980) resümiert schließlich, dass die Nutzung der Pädagogischen Lesungen in Kreisen ohne zuständige Fachberater*innen „noch unbefriedigend und nicht aus dem Zustand der Spontanität herausgekommen“ (S. 34) sei.

Die Problematik, dass das reine Informieren über die Existenz von Lesungen nicht auch gleichzeitig zur automatischen Nutzung und Anwendung der Lesung führte, geht nicht nur aus der Altenberger-Lesung hervor. Petrick (1985) bezieht sich auf die Lesung Altenbergers und stimmt ihm darin zu, dass „eine ausgedehnte Informationstätigkeit, die selbst den letzten Lehrer erreicht, keine Gewähr dafür bietet, daß die in den Lesungen niedergeschriebenen wertvollen Erfahrungen auch genutzt werden!“ (S. 22). So hat auch Neise (1971, S. 14) bereits die Verantwortung zur Verbreitung und Nutzung der Pädagogischen Lesungen an die Fachzirkel und Fachkommissionen übertragen. Ebenso sieht sie einen Vorteil darin, die Pädagogischen Lesungen im Kontext neuer Lehrpläne zu nutzen, und kritisiert dabei zugleich, dass dies „jedoch noch nicht allen unseren Funktionären und Leitern eigen“ (S. 16) sei. Hinsichtlich der Nutzung der Pädagogischen Lesungen merkt Fritsch (1972, S. 18) an, dass der Wert der Lesung in der Anwendung der darin enthaltenen praktischen Erfahrungen liegt, und fügt die Kritik hinzu, dass dies ein mangelhaftes Leitungsproblem sei. Dabei beruht seine Kritik auf einem Artikel aus der Deutschen Lehrerzeitung.⁴⁹

⁴⁹ Pädagogische Lesungen – Quelle und Ziel des Erfahrungsaustausches (1972). *Deutsche Lehrerzeitung*, S.11.

Zwischenfazit

Aus der inhaltlichen Analyse geht aus der Sicht der Protagonist*innen hervor, dass das Ziel der Pädagogischen Lesungen darin bestand, schulpolitische Aufgaben durch die Weitergabe von guten Unterrichtserfahrungen zu lösen (Neise, 1971, S. 24; Neumann et al., 1974, S. 2; Fritsch, 1972, S. 2; Nüchterlein, 1979, S. 1; Altenberger, 1980, S. 4; Petrick, 1985, S. 3). In dieser Lesart kann festgehalten werden, dass die Pädagogischen Lesungen als Weiterbildungsformat die Unterrichtsqualität forcierte. Die Pädagogischen Lesungen können demnach als Resultat zweier Teilziele gesehen werden: die Verbreitung und die Anwendung guter Unterrichtsmethoden. Beide Teilziele stehen eng miteinander in Verbindung.

Aus dem vorliegenden Quellenmaterial geht ebenso hervor, dass das zweite Ziel, die Anwendung der für gut befundenen Unterrichtsmethoden, nicht per se sichergestellt war.⁵⁰ Daher kamen an dieser Stelle die Fachberater*innen ins Spiel. Sie konnten in der Praxis überprüfen, ob die Lesungen auch über das Literaturstudium hinaus – zumindest während der Hospitationen – zum Einsatz kamen.

Die untersuchten Lesungen machen deutlich, dass die Nutzung und die Arbeit mit den vorhandenen Lesungen auf der Schul- und Unterrichtsebene nicht den Vorstellungen der Protagonist*innen entsprachen. Dies machen die Protagonist*innen zum einen an der mangelhaften Nutzung der Ausleihmöglichkeiten fest und zum anderen wird Kritik an der Leitungsebene ausgeübt. Konkret benannt wird fehlendes Verantwortungsbewusstsein für die Verbreitung der Lesungen, mangelnde Wertschätzung auf Leitungsebene gegenüber den Autor*innen oder die Fachberater*innentätigkeit im Hinblick auf die Nutzung bzw. Verbreitung der Pädagogischen Lesungen.

Diese Tatsache zeigt auf, dass die Fachberater*innen ein wichtiges Bindeglied zwischen der administrativen Obrigkeit und der Schulpraxis darstellten. Sie nahmen somit eine regulierende Funktion ein, um die Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen zu forcieren. Deutlich geht dies bei Altenberger (1980, S. 34) hervor, wenn er konstatiert, dass die Nutzung der Pädagogischen Lesungen dem Zufall überlassen sei, wenn es hierfür keine Fachberater*innen gab. Dies stärkt den Eindruck bisheriger Forschungsergebnisse, dass nicht nur die Initiierung einer Pädagogischen Lesung (Koch & Koebe, 2021, S. 25), sondern auch deren Nutzung von übergeordneter Stelle forciert werden musste. Ebenso werden auch bisherige Ergebnisse bestätigt, dass die Verbreitung der Pädagogischen Lesungen sowohl in der systematischen Weiterbildung als auch in der Weiterbildung im Prozess erfolgte (Koch & Linström, 2020, S. 15).

5 Gesamtfazit

Der vorliegende Beitrag ging auf sechs ausgewählte Pädagogische Lesungen ein, die einen Blick auf die Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen aus Sicht der Protagonist*innen erlauben. Dabei wurde das beschriebene methodische Vorgehen mit der Erwartung verbunden, dass dadurch Aussagen zum Entstehungsprozess von Pädagogischen Lesungen sowie deren tatsächlichen Realisierung als Weiterbildungsformat generiert werden können. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse können wie folgt zusammengefasst werden:

⁵⁰ Nach Petricks Auffassung (1985, S. 22) stellte die reine Informationstätigkeit über vorhandene Pädagogische Lesungen noch keine Gewähr darüber dar, dass die Erfahrung auch genutzt wird. Ebenso äußert sich Altenberger (1985, S. 17), dass das Wissen über die Nutzung der in Fachzirkeln vorgestellten Lesungen nicht vorhanden ist.

Erstens: Zentral konnte aus dem untersuchten Quellenmaterial und in Anlehnung an eine qualitative Inhaltsanalyse (induktiv) der Ablauf des Formats, sozusagen der Entstehungsprozess einer Pädagogischen Lesung und deren Ausgestaltung (deduktiv), aufgezeigt werden. So stand am Anfang einer Pädagogischen Lesung die (1) *Suche nach der fortgeschrittenen Erfahrung*. Hieran schloss sich (2) *die Autor*innengewinnung* an, denn bei vorhandener Best Practice war die Autor*innenschaft abschließend noch nicht geklärt. Erst im (3) *Entstehungs- bzw. Schreibprozess* entstand dann die eigentliche Pädagogische Lesung. Zentral für das Weiterbildungsformat der Pädagogischen Lesungen waren daran anschließend auch die (4) *Verbreitung bzw. Popularisierung* der neu entstandenen Lesung sowie die (5) *praktische Nutzung* wiederum auf Schul- und Unterrichtsebene. Demnach lassen sich die Pädagogischen Lesungen als ein mehrstufiges Weiterbildungsformat charakterisieren (siehe Abbildung 1). Diese vorliegende Analyse bestätigt dabei bisherige Forschungsergebnisse (siehe dazu Hübner, 2021, S. 11-40).

Zweitens: Hinsichtlich der Frage nach der tatsächlichen Realisierung der Pädagogischen Lesungen in der Weiterbildung von Lehrkräften ist zunächst festzuhalten, dass das Format grundsätzlich zwei Wege zur Weiterbildung der Lehrkräfte kannte: Zunächst sollten sich die Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis weiterbilden. Dies geschah vorrangig im (3) *Entstehungs- bzw. Schreibprozess* und wurde (nicht immer) von Fachberater*innen begleitet. Zum zweiten sollten andere Lehrkräfte durch die (4) *Verbreitung bzw. Popularisierung* und (5) *Nutzung* weiterqualifiziert werden, sodass die verallgemeinerte pädagogische (Erfahrungs-)Praxis wieder in den Unterricht implementiert werden konnte. Weiterhin ist anzumerken, dass sich die Professionalisierung der Lehrkräfte im Format der Pädagogischen Lesungen vorrangig auf dem ersten Weg, also der Form der Weiterbildung *durch* die schriftliche Aufbereitung der Unterrichtspraxis, realisierte. Aus dem untersuchten Quellenmaterial geht deutlich hervor, dass die Professionalisierung *mit* den Pädagogischen Lesungen (Verbreitung und Nutzung) nicht dem gewünschten Niveau entsprach. Insofern kann ein Ungleichgewicht in der Weiterbildung von Lehrkräften im Format der Pädagogischen Lesungen konstatiert werden. Fraglich bleibt an dieser Stelle aber, inwiefern sich dieses Ungleichgewicht quantifizieren lässt. Auf der einen Seite stehen zumindest die rund 9.500 erhaltenen Lesungen.

Drittens: Ein Ungleichgewicht wird auch in der Arbeit der Fachberater*innen deutlich. Aus dem Quellenmaterial geht hervor, dass die Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen dort fruchtbar war, wo Fachberater*innen diese flankierten. Somit stellten die Fachberater*innen ein Kriterium dafür da, dass a) das Schreiben einer Pädagogischen Lesungen sowie b) die Nutzung einer Pädagogischen Lesung zur eigenen Professionalisierung eher genutzt wird, als wenn sich der jeweilige Prozess ohne die Begleitung der Fachberater*innen vollzog. Das oben attestierte Ungleichgewicht müsste demzufolge auch in der Arbeit der Protagonist*innen bestanden haben: Demzufolge äußerte sich der selbst wahrgenommene Arbeitsschwerpunkt der Protagonist*innen in der Akquise von Autor*innen mit dem Ziel der Erstellung einer Lesung. Das Quellenmaterial stützt diese Vermutung dahingehend, dass die Protagonist*innen die Verbreitung bzw. Popularisierung von Pädagogischen Lesungen zur Nutzung durch die Fachberater*innen als defizitär wahrgenommen haben.

Es ist weiterhin davon auszugehen, dass die Ergebnisse der Untersuchung auch vor dem quellenkritischen Aspekt der Aussagekraft von Selbstaussagen standhalten. Für die vorliegende Untersuchung kann das daran festgemacht werden, dass sich die Ergebnisse zum einen insofern als konsistent erweisen, als dass sich im Quellenmaterial keine gravierenden Widersprüche finden lassen. Vielmehr verhält es sich so, dass sich die Aussagen gegenseitig ergänzen. Unterschiede tauchen dahingehend auf, dass die Quellentexte im Ergebnis regionale Unterschiede in der Arbeit mit den

Pädagogischen Lesungen aufzeigen. Darüber hinaus decken sich die hier skizzierten einzelnen Anteile des Weiterbildungsformats mit bisherigen Forschungsergebnissen (Koch et al., 2019; Koch & Koebe, 2021; Hübner, 2021).

In Bezug auf die Auswahl des Quellenkorpus kommt das gewählte Vorgehen auch an seine Grenzen. Die Auswahl erfolgte nach der ökonomischen Prämisse, dass die Selbstreflexion der Pädagogischen Lesungen in den Titeln der Pädagogischen Lesungen ersichtlich war. Eingegrenzt wurden die ca. 9.500 Lesungen mittels einer Stichwortsuche. Als Kriterium galt hierbei die Wortkombination „Pädagogische Lesung“. Durch dieses Vorgehen kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Lesungen existieren, die sich mit dem Erfahrungsaustausch an sich oder den Pädagogischen Lesungen als Weiterbildungsformat beschäftigen, wenn also beispielsweise diese Wortkombination nicht im Titel vorkommt.⁵¹ Dadurch können das hier generierte Quellenkorpus und letzten Endes auch der rekonstruierte Entstehungsprozess mitunter verzerrt sein. Da die hier untersuchten Lesungen jedoch ein homogenes Bild skizzieren, ist nicht davon auszugehen, dass bei weiteren Analysen substanzielle Unterschiede gefunden werden. Wird der Entstehungszeitraum der hier betrachteten Lesungen mit herangezogen, kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass sich der hier skizzierte Prozess etabliert hat. Dahingegen können Abweichungen, die bei der Etablierung zu Beginn der Pädagogischen Lesungen in den 1950er und 1960er Jahren bestanden, hier nicht ausgemacht werden. Offen bleibt letzten Endes auch die Frage danach, welches Potential bzw. welchen Anteil das Weiterbildungsformat der Pädagogischen Lesungen im gesamten Fortbildungssystem einnahm. Hierzu können weitergehende (quantitative) Untersuchungen zur Nutzung von Pädagogischen Lesungen in Fachzirkeln oder den anderen oben genannten Formaten zur weiteren Beurteilung herangezogen werden.

6 Anhang

Autor und Jahr	Titel
Helga Neise (1971, Direktorin)	Erfahrungen aus der Arbeit mit den Besten zur Lösung unserer schulpolitischen Hauptaufgaben, dargestellt an der Arbeit des Kreiskabinetts für Weiterbildung Berlin-Pankow bei der Entwicklung Pädagogischer Lesungen (DIPF/BBF: PL 2270).
Helmuth Fritsch (1972, Stellvertretender Direktor einer EOS)	Das Schreiben von Pädagogischen Lesungen : eine Form der Qualifizierung im Prozeß der Arbeit; Erfahrungen und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1961-1972 (DIPF/BBF: PL 2567).

⁵¹ Zum Beispiel DIPF/BBF: PL 5065, Fezer, K.: Nutzung und Weitergabe von guten Erfahrungen als ein wesentliches Mittel der ständigen Qualifizierung der Pädagogen im Prozeß der Arbeit - dargestellt am Befähigungsprozeß unter Leitung des Direktors der Karl-Liebknecht-Oberschule Zerbst, 1978 oder DIPF/BBF: PL 83-10-43, Seilkopf, G.: Einige Erfahrungen und Probleme bei der Nutzung fortgeschrittener pädagogischer Erfahrungen zur Verbesserung der eigenen Unterrichtsarbeit – dargestellt am Beispiel des Schreibunterrichts Klasse 2 der Pädagogischen Lesung der Kollegin Oberlehrer M. Haase, 1983 oder DIPF/BBF: PL 3238, Loewe, M.: Erfahrungen bei der Durchführung von Tagen des pädagogischen Erfahrungsaustausches als eine Möglichkeit zur zielstrebigem Entwicklung der Verallgemeinerung guter Erfahrungen im Kreis Hettstedt, 1974.

<p>Johannes Neumann, Peter Schwulst und Frank Kleinke (1974; genaue Funktion unklar)</p>	<p>Zu einigen Erfahrungen, Problemen und Standpunkten in der Führungsarbeit bei der Entwicklung pädagogischer Lesungen im Bezirk Leipzig (DIPF/BBF: PL 3264).</p>
<p>Wolfgang Nüchterlein (1979, Fachberater und Oberlehrer einer Hilfsschule)</p>	<p>Zur Förderung, Fixierung und Verbreitung fortgeschrittener pädagogischer Erfahrungen mittels der Betreuung Pädagogischer Lesungen und Erfahrungsberichte durch den Hilfsschulfachberater (DIPF/BBF: PL 5543).</p>
<p>Günter Altenberger (1980, Direktor)</p>	<p>Wie ich als Direktor des Pädagogischen Kreiskabinetts durch planmäßige Einbeziehung der Fachberater schrittweise eine höhere Qualität in der Nutzung Pädagogischer Lesungen erreichte (DIPF/BBF: PL 81-278).</p>
<p>Alfons Petrick (1985, Mitarbeiter)</p>	<p>Wie wir im Kreis Cottbus-Land die schöpferische Bewegung der Pädagogen durch die Arbeit mit den Autoren Pädagogischer Lesungen stimulieren. (meine Erfahrungen als Mitarbeiter für Weiterbildung im Pädagogischen Kreiskabinett Cottbus-Land) (DIPF/BBF: PL 85-02-32).</p>

Tabelle 1: *Quellenkorpus Pädagogische Lesungen über Pädagogische Lesungen*

Einrichtung	Autor*in und Funktion	Prozess der Entstehung einer Pädagogischen Lesung				
		Suchen und Finden der „fortgeschrittenen Erfahrungen“ (Laabs, 1987)	Autor*innen-gewinnung	Entstehungs- bzw. Schreibprozess inklusive Betreuer*innen und Gutachter*innentätigkeit	Verbreitung bzw. Popularisierung	Nutzung der „fortgeschrittenen Erfahrungen“ (Laabs, 1987)
Bezirkskabinett für Unterricht und Weiterbildung	Johannes Neumann, Peter Schwulst und Frank Kleinke (1974, genaue Funktion unklar)	x	x	x	x	(x)
Pädagogisches Kreiskabinett	Helga Neise (1971, Direktorin)	x	x	x	(x)	x
	Günter Altenberger (1980, Direktor)	-	(x)	-	x	x
	Alfons Petrick (1985, Mitarbeiter)	x	x	x	(x)	x
	Wolfgang Nüchterlein (1979, Fachberater und Oberlehrer einer Hilfsschule)	x	x	x	x	(x)
Schule	Helmuth Fritsch (1972, Stellvertretender Direktor einer EOS)	-	-	x	x	x

Tabelle 2: Pädagogische Lesungen, die sich mit dem Format der Pädagogischen Lesungen beschäftigen, sortiert nach Funktion und zugehöriger Einrichtungen der Autor*innen (laut Angabe in den Lesungen)

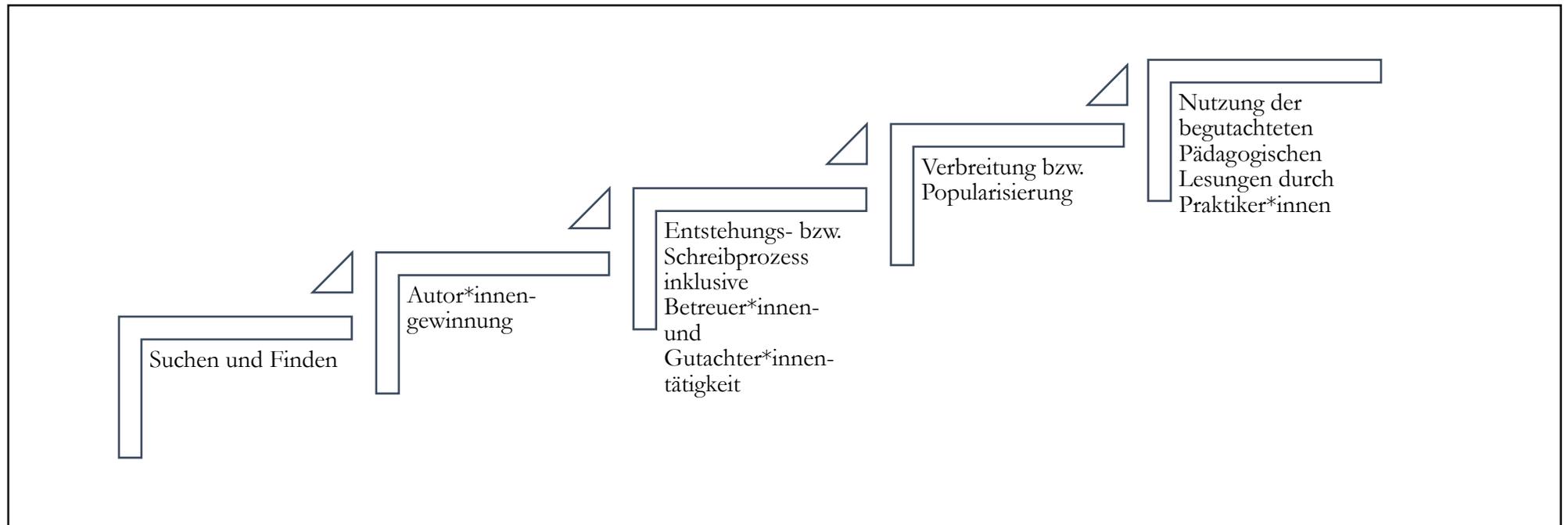


Abbildung 1: Die Pädagogischen Lesungen als mehrstufiges Weiterbildungsformat

6.1 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (Lernende Schule, S. 56–82). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Breuer, H. & Gorny, E. (1969). *Einführung in methodologische und methodische Probleme der wissenschaftlichen Arbeit. Über die Darlegung guter Erfahrungen und neuer Erkenntnisse bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in pädagogischen Lesungen*. Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. Berlin: Tribüne Verlag und Druckereien des FDGB.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl-Günther. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Fend, Helmut (2004). Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In: G. Schümer (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 15–38). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hübner, R. (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*, 2, 1-29. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_2_1_19_DOI.pdf
- Hübner, R. (2021). *Beurteilung und Popularisierung der Pädagogischen Lesungen in der DDR*. (Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR, 3).
- Kleinke, F. (1978). Eine gute pädagogische Lesung – aber wie? Ratschläge, Kriterien, Erfahrungen aus dem Bezirk Leipzig. *Deutsche Lehrerzeitung*, 15, S. 11.
- Koch, K., Koebe, K., von Brand, T. & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 1, 1-19. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_19_DOI.pdf
- Koch, K. & Koebe, K. (2019). 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. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 4, 1-37. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_4_1_19_DOI.pdf
- Koch, K. & Koebe, K. (2021). Prozesse um Entstehung und Bearbeitung der Pädagogischen Lesungen in Zeitzeug*innenerinnerungen. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 10, 1-30. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_10_3_21_DOI.pdf
- Koch, K. & Decker, C. (2021). Zwischen Drill und Lagerfeuerromantik – Wehrerziehung und Wehrunterricht an Hilfsschulen der DDR im Spiegel der Pädagogischen Lesungen. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 11, 1-24. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_11_3_21_DOI.pdf
- Koebe, K. (2020). Den Wolken ein Stück näher – eine Positionierung der Pädagogischen Lesungen innerhalb der öffentlichen und unterrichtlichen Rezeption des DDR-Jugendbuches von Günter Görlich. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 5, 1-21. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_5_2_20_DOI.pdf
- Koch, K. & Linström, F. (2020). Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-Lehrer*innenweiterbildung, Teil I. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 7, 1-18. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_7_2_20_DOI.pdf
- Kraft, J.-R. (2019). Zeitzeugen im Gespräch 3: Johanna-Ruth Kraft. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, Sonderausgabe*, 3, 1-23. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_ASTPL_Sonderausgabe_1_3_19_DOI.pdf

Laabs, H.-J., Dietrich, G., Drefenstedt, E., Günther, K.-H., Heidrich, Th., Herrmann, A. et al. (Hrsg.). (1987). *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen.

Lanz, J. (2020). Zur Erziehung der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ – Sportunterricht an Hilfsschulen in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle der Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 9, 1-22. Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_9_2_20_DOI.pdf

Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633–648). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mewes, R. & Parks, E. (1970). Zur Nutzung Pädagogischer Lesungen. *Pädagogik*, 25, 1179-1187.

Monoszon, E. I. (1979). Methodologische und theoretische Fragen des Studiums, der Verallgemeinerung und Nutzung pädagogischer Erfahrung. *Pädagogische Forschung*, 5, 5-16.

Raasch, J. (1963). Die besten Erfahrungen darlegen und verbreiten. *Pädagogik*, 3, 273-274.

Schröder, I. (1975). Erfahrungen und Probleme bei der Erarbeitung pädagogischer Lesungen. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*, 75, 659-662.

Skatkin, M. N. (1977). Fortgeschrittene pädagogische Erfahrungen aufgreifen, verallgemeinern und verbreiten. *Pädagogik*, 11, 990-998.

Stolz, H. (o. J.). *Ursprünge und Angänge pädagogischer Lesungen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.

Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Volksbildung und dem Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung zur Planung und Verwendung des Prämienfonds sowie des Kultur- und Sozialfonds der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen vom 5. April 1974. In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 22, S. 47–49). Berlin: Deutscher Zentralverlag.

Wohlert, W. (1972). *Untersuchungen zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung pädagogischer Lesungen – unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsaspekts*. (Dissertation). Humboldt-Universität zu Berlin. (BArch, DR 201/362).

Pädagogische Lesungen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2270, Neise, H.: Erfahrungen aus der Arbeit mit den Besten zur Lösung unserer schulpolitischen Hauptaufgaben, dargestellt an der Arbeit des Kreiskabinetts für Weiterbildung Berlin-Pankow bei der Entwicklung, 1971.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 2567, Fritsch, H.: Das Schreiben von Pädagogischen Lesungen - eine Form der Qualifizierung im Prozeß der Arbeit. Erfahrungen und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1961-1972, 1972.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 3238, Loewe, M.: Erfahrungen bei der Durchführung von Tagen des pädagogischen Erfahrungsaustausches als eine Möglichkeit zur zielstrebigem Entwicklung der Verallgemeinerung guter Erfahrungen im Kreis Hettstedt, 1974.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 3263, Neumann, J., Schwulst, P. & Kleinke, F.: Zu einigen Erfahrungen, Problemen und Standpunkten in der Führungsarbeit bei der Entwicklung pädagogischer Lesungen im Bezirk Leipzig, 1974.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 4311a, Siegl, J.: Aufbau und Arbeitsweise unseres „Kabinetts der guten Erfahrungen“, 1977.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5065, Fezer, K.: Nutzung und Weitergabe von guten Erfahrungen als ein wesentliches Mittel der ständigen Qualifizierung der Pädagogen im Prozeß der Arbeit – dargestellt am Befähigungsprozeß unter Leitung des Direktors der Karl-Liebknecht-Oberschule Zerbst, 1978.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5277, Kretschmer, C.: Die Arbeit im Fachzirkel: eine Form des Erfahrungsaustausches und der Qualifizierung, 1979.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5543, Nüchterlein, W.: Zur Förderung, Fixierung und Verbreitung fortgeschrittener pädagogischer Erfahrungen mittels der Betreuung Pädagogischer Lesungen und Erfahrungsberichte durch den Hilfsschulfachberater, 1979.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 81-278, Altenberger, G.: Wie ich als Direktor des Pädagogischen Kreiskabinetts durch planmäßige Einbeziehung der Fachberater schrittweise eine höhere Qualität in der Nutzung Pädagogischer Lesungen erreichte, 1980.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 83-10-43, Seilkopf, G.: Einige Erfahrungen und Probleme bei der Nutzung fortgeschrittener pädagogische Erfahrungen zur Verbesserung der eigenen Unterrichtsarbeit – dargestellt am Beispiel des Schreibununterrichts Klasse 2 der Pädagogischen Lesung der Kolln. OL M. Haase, 1983.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 85-02-32, Petrick, A.: „Wie wir im Kreis Cottbus-Land die schöpferische Bewegung der Pädagogen durch die Arbeit mit den Autoren Pädagogischer Lesungen stimulieren“: meine Erfahrungen als Mitarbeiter für Weiterbildung im Pädagogischen Kreiskabinettt Cottbus-Land, 1985.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 85-09-34, Schaffler, G.: Die lehrbezogene Tätigkeit des Fachberaters, 1985.

Über den Autor:

Felix Linström war bis Juni 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Qualitätsoffensive. Seitdem ist er am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock tätig.

Impressum

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

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

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

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

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

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