

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

Ausgabe 2

Jahrgang 1

11.07.2019

ISSN 2627-9568

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

---

Roberto Hübner

**„Schöpferischer Umgang“ mit Lyrik im Unterricht der DDR:  
Methodische Vorschläge in ausgewählten Pädagogischen  
Lesungen**

***Creative Teaching and Learning of Poetry in German Classes of the  
GDR: Methodical Proposals provided in selected Pedagogical  
Lectures***

**Zusammenfassung**

Ein aktiver und produktiver Umgang mit Texten im Literaturunterricht ist auch in der didaktisch-methodischen Fachliteratur der DDR gefordert worden. Doch wie ist ein Terminus wie der des Schöpfertums zu definieren und welche Konsequenzen ergaben sich daraus für den DDR-Unterricht? Ausgehend von einer ersten Begriffsbestimmung sollen hierzu exemplarisch ausgewählte Pädagogische Lesungen untersucht werden, die sich auf den Lyrikunterricht beziehen.

**Abstract**

An active and productive use of texts in GDR German language and literature lessons is also demanded in the didactic literature of the GDR. But how can the term “Schöpfertum” be defined and what impact did it have on the GDR lessons? On the basis of a first definition, examples of Pedagogical Lectures relating to the poetry lessons, will be examined.

**1. Einleitung**

„Was ist eigentlich Schöpfertum? Das Wort Schöpfertum geht uns leicht über die Lippen. Wir sprechen von schöpferischer Arbeit, von schöpferischem Denken, von schöpferischem Gemeinschaftsgeist, von schöpferischen Beratungen und vor allem von der schöpferischen Anwendung des Marxismus-Leninismus. [...] Ein Begriff, der so stark im Zentrum unseres Denkens steht, ist gewiß wert, näher untersucht zu werden; und sei es nur zu dem Zwecke, daß er nicht zur bloßen Floskel oder zum Modewort der Massenkommunikation entleert wird.“ (Wessel, 1969, S. 3)

Beschäftigt man sich mit publizierten Texten aus der DDR, sticht früher oder später der Begriff Schöpfertum hervor, denn viele Texte sind mit ihm bestückt, wie neben dem Eingangszitat

beispielsweise verschiedene Beiträge in der Deutschen Lehrerzeitung zeigen.<sup>1</sup> Auch Pädagogische Lesungen griffen auf dieses Nomen, auf die attributive oder adverbiale Form zurück (vgl. Kap. 4), sodass auf den ersten Blick der Eindruck entstehen könnte, dass durch seine Verwendung selbst vor allem Texten aus dem Bereich der Erziehung und Bildung eine qualitative Aufwertung widerfuhr. Einer solchen Pfeilschnellen Schlussfolgerung ist aber neben dem Eingangszitat z.B. die Rede Walter Ulbrichts auf dem VII. Pädagogischen Kongress 1970 gegenüberzustellen, in der er äußerte, dass „schöpferisches Ringen um eine hohe Qualität der pädagogischen Prozesse, insbesondere um eine wirksame methodische Gestaltung des Unterrichts“ (Ulbricht, 1970, S. 105), Unterstützung finden müsse. Obgleich auf diese Weise ein oberflächliches Verständnis konterkariert wird, bleibt m.E. für heutige Leser\*innen die Schwierigkeit bestehen, die Semantik der Phrasen ‚schöpferisches Ringen‘ sowie ‚wirksame methodische Gestaltung des Unterrichts‘ inhaltlich genauer zu bestimmen. Gerade die unterrichtliche Umsetzung erscheint als problematischer Untersuchungsgegenstand. Während einerseits der Deutschunterricht der DDR anhand der Lehrplanvorgaben und seiner thematischen Schwerpunkte im Literaturunterricht analysiert werden kann<sup>2</sup>, resümiert andererseits Bodo Friedrich, dass Bestimmungen des Lehrplans nicht per se mit unterrichtlichem Handeln gleichzusetzen seien (siehe Friedrich, 2006, S. 283). Doch anders als heutzutage, da beispielsweise qualitative Studien mit der Methode des Videographierens arbeiten können (Maak, 2018, 147-164), ist es in Bezug auf den DDR-Unterricht verständlicherweise nach 1989/90 nicht in der Weise möglich, im Feld praktizierten Unterrichtens zu forschen.<sup>3</sup> Die Pädagogischen Lesungen ermöglichen in dieser prekären Situation wohl derzeit am ehesten, unterrichtlicher Praxis der DDR zumindest insofern näherzukommen, als dass sie von Pädagog\*innen unmittelbar während der DDR-Zeit verfasst wurden (Koch, Koebe, Brand & Plessow, 2019; Wähler & Reh, 2017). Im Folgenden wird daher zuerst der Versuch unternommen, den semantischen Kern des Begriffs Schöpfer\*innen nach einer allgemeinen Einordnung zu konkretisieren. Anschließend soll anhand ausgewählter Pädagogischer Lesungen untersucht werden, welche Unterrichtsmethoden für dessen Umsetzung verwendet oder vorgeschlagen wurden. Hierfür werden Lesungen herangezogen, in welchen sich die Autor\*innen mit der Behandlung von Lyrik befassten. Denn diese Gattung wird mit dem Begriff des Schöpfer\*innen in einen besonderen Zusammenhang gebracht (DIPF/BBF/Archiv: APW PL686a, S. 7). Ausschlaggebend für die Auswahl bzw. Einordnung in das Korpus ist erstens, dass aus dem Titel oder der Gliederung der Pädagogischen Lesung eine Arbeit mit lyrischen Texten hervorgeht. Eine Zuordnung erfolgt daher beispielsweise über ein Schlagwort ‚Lyrik‘/‘Gedicht(e)‘ oder über zitierte Gedichttitel.<sup>4</sup> Zweitens bezieht sich der in der Überschrift verwendete Begriff ‚Unterricht‘ auf jedwede Form angeleiteten Umgangs mit Lyrik im unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich. Der Fokus soll hier nur auf die Schulformen Polytechnische Oberschule (POS) sowie Erweiterte Oberschule (EOS) gerichtet werden. Um jedoch nicht schon im Vorfeld mögliche weitere methodische Varianten ‚schöpferischen Ringens‘ mit der Gattung Lyrik auszuschließen,

---

<sup>1</sup> Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien für die Zeit seit Gründung der Zeitung 1954 bis zu den ersten Pädagogischen Lesungen des ausgewählten Korpus der 1960er Jahre Beiträge aus der Deutschen Lehrerzeitung angeführt, die den Begriff bereits im Titel verwenden: Schöpferische-kritische Mitarbeit der demokratischen Öffentlichkeit, 1955, S. 3; Minister Margot Honecker zur schöpferischen Arbeit des Lehrers, 1964, S. 1–2; Kühne & Friedrich, 1965, S. 7; Neuner, 1964, S. 3.; Oppermann, 1964, S. 1-2.; Rosenfeld, 1964, S. 4; Schindler, 1961, S. 2; Winkler, 1961, S. 3.

<sup>2</sup> Siehe u.a. die Arbeiten von Czech, 2007; Roberg & Susteck, 2010.

<sup>3</sup> Eine Möglichkeit, Videoaufnahmen des DDR-Unterrichts zu erforschen, bieten Schluß & Jehle, 2013. Ihre Videoanalysen beziehen sich auf in der DDR entstandene Aufnahmen, können – wie oben erwähnt – logischer Weise keine neuen generieren.

<sup>4</sup> Nicht erfasst werden folglich Lesungen, die im Textverlauf möglicherweise methodische (Neben-)Hinweise zur Gedichtbehandlung geben.

soll er weder auf eine Klassenstufe noch auf einen Schulbereich wie den der Arbeitsgemeinschaft zugespißt werden. Infolge der thematischen Festlegung auf eine Gattung ist davon auszugehen, dass ‚schöpferisches Ringen‘ um Methoden, hier als methodisches Schöpfertum bezeichnet, nicht alle in den Pädagogischen Lesungen vorliegenden Facetten offenbaren wird. Trotz dieser Einschränkungen besteht wiederum ein Vorteil in der Chance, auf mögliche Schnittstellen zur Handlungs- und Produktionsorientierung (HPO) verweisen zu können. Zu klären ist demnach, welche methodischen Entsprechungen für Schöpfertum in den Lyrik-Lesungen angeboten werden (siehe Kapitel 4). Dies wiederum erscheint erst nachvollziehbar, wenn zuvor ansatzweise in den Blick gerät, was aus didaktisch-methodischer Sicht der Begriff in der DDR präsupponierte (siehe Kapitel 2). Nach diesem Schritt wird zur ersten Beschreibung das Korpus quantitativ umrissen. Anschließend werden methodische Varianten, die sich in den ausgewählten Lesungen finden ließen, in einer Zusammenschau dargestellt und anhand eines illustren Beispiels verschiedene Zugänge zur Lyrik dargelegt.

## 2. „Schöpfertum“ – mehr als nur ein „Modewort“ in der DDR

Folgt man dem Eingangszitat von Wessel, verbarg sich hinter dem Begriff Schöpfertum mehr als nur ein ‚Modewort‘. Was es denn nun allerdings sei, umschreibt er Ende der 1960er Jahre mit ‚schöpferischer Arbeit‘, ‚schöpferischem Denken‘, ‚schöpferischem Gemeinschaftsgeist‘, ‚schöpferischen Beratungen und schöpferischer Anwendung‘ der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus (siehe Anm. 1). Gerade wegen der mitzudenkenden ideologischen Ausrichtung (Hille & Winter, 1992, S. 78) geht es hier nicht darum, den Terminus nostalgisch aufzuwerten. Vielmehr wird der Versuch unternommen, sich dem Begriff aus größerer Distanz zu nähern und ihn aus Sicht der damaligen Zeit zu betrachten. Ohne an dieser Stelle einen vollständigen Abriss zu diesem Wortfeld liefern zu können, soll im Folgenden abseits der Lehrpläne ein semantischer Einblick gegeben werden, auf dessen Fundament die Pädagogischen Lesungen zum Lyrikunterricht untersucht werden.

Einen Überblick über die Forschungen zum Schöpfertum in der DDR bietet Mitte der 1980er Jahre die von dem Präsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW), Gerhart Neuner, herausgegebene Publikation *Leistungsreserve Schöpfertum* (1986). Darin wird ‚Schöpferisches‘ wie folgt beschrieben: „Im Grunde und möglichst einfach gefaßt, ist der schöpferische Prozeß ein Vorgang, in dessen Ergebnis etwas entsteht, das nicht schon in seinen Anfangsbedingungen enthalten ist.“ (Neuner, 1986, S. 15). Das dialektisch gedachte „schöpferische Denken und Handeln“ (Neuner, S. 37) sei im Gegensatz zur „Intelligenz“ und zur „Begabung“ nicht auf einzelne Individuen beschränkt (Neuner, S. 27–29, sowie insb. S. 35). Daher soll die Förderung problemorientierten Denkens bereits im Kindesalter beginnen und in der Schule systematisch und nach dem Prinzip anwachsender Schwierigkeit geübt werden (Neuner, S. 38–50). Als „Leistungsreserve“ bezeichnet, sah man im Schöpfertum u.a. die Chance, Potenziale in der DDR-Wirtschaft freizusetzen, denn allgemein subsummierte der Begriff die Fähigkeit, für bestehende Probleme entsprechende Lösungen zu generieren (siehe Neuner, S. 134-138). Mit Schöpfertum wurden also Innovationen verbunden, die im Prozess der Arbeit „gefunden“ und/oder auf ihren Nutzen hin „erprobt“ werden sollten (Dietrich, Drefenstedt, Günther & Laabs, 1987, S. 324), wie es im Pädagogischen Wörterbuch 1987 heißt. Für die Pädagogischen Lesungen bedeutete dies im Umkehrschluss, entdeckte und in der Praxis erprobte neue Mittel und Wege im Erfahrungsaustausch zu verbreiten.

Zur Analyse, welche Rolle dem Schöpfertum in Bezug auf den Literaturunterricht in den 1970er Jahren beigemessen wurde, illustrieren zwei Veröffentlichungen, bei denen der Deutschmethodiker

Wilfried Bütow federführend mitwirkte, wichtige Ansatzpunkte. Zum einen handelt es sich um die erstmals 1974 veröffentlichte Publikation *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht*, zum anderen um das zentrale literaturdidaktische Handbuch *Methodik Literatur* von 1977.<sup>5</sup> Das Ziel schöpferischer Kunstaneignung ist nach Bütows Verständnis im weitesten Sinne die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit:

„Die große bewußtseinsbildende und persönlichkeitsformende Kraft der Literatur kommt voll zur Wirkung, wenn es gelingt, ein aktives und schöpferisches Verhältnis zur Kunst und Literatur auszubilden.“ (Bütow, 1975, S. 5)

Davon abgesehen, dass in dieser einleitenden Aussage die Vorstellung einer Erziehung durch Literatur hervorsteht (Vorein, 2013, S. 294-311), geht es Bütow vor allem um eine „Erziehung zum literarischen Lesen“, deren Fundament wiederum das „schöpferische Lesen“ der Schüler\*innen darstelle (Bütow, 1975, S. 9). Der Methodiker beschreibt sowohl „die schöpferische Tätigkeit des Schriftstellers“ als auch den „schöpferischen Nachvollzug der künstlerischen Aneignung“ in der Rezeption, in deren Folge der/die Leser\*in selbst „produktiv“ werde. Darunter versteht er den Prozess einer aktiven Lektüre, in welcher der Textinhalt sowie die Autor\*innenintention erschlossen und der/die Rezipient\*in „zu einer eigenständigen Einschätzung“ (Bütow) vorstoßen müsse. Aus diesem Grund betrachtet Bütow das „Erschließen literarischer Werke [als...] schöpferische[n] Prozeß“ (Bütow). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Text bzw. ein darin enthaltenes künstlerisches Bild, das aus der „Einheit der Elemente des Inhalts und der Form“ gebildet werde, bei den Rezipient\*innen eine „schöpferische Phantasie“ (Bütow, 1979, S. 114) stimuliere und dadurch einen „Assoziationsprozeß“ auslöse (Bütow). Auch wenn Gabriele Czech im Fazit ihres Aufsatzes urteilt, die DDR-Literaturdidaktik habe nur stückweise den literaturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel der 1970er und 1980er Jahre beschränkt, (Czech, 2007, S. 175–189, insb. S. 188-189) deutet sich in der *Methodik* zumindest ansatzweise an, was parallel in der Bundesrepublik als rezeptionsästhetische Wende bezeichnet wird. Denn in den 1970er Jahren erfolgte sukzessive mit der Frage, wie das „Produktivwerden des Lesers“ (Bütow, 1975, S. 8) im Literaturunterricht umgesetzt werden könne, die sog. Hinwendung zum Subjekt. Dass den Schüler\*innen in gewisser Weise individuelle Interpretationsspielräume zugestanden werden sollten (siehe Jonas, 2007, S. 161-174 und S. 166-168), lässt zumindest die Definition „schöpferische[r] Tätigkeit“ im Unterricht vermuten:

„Schöpferische Tätigkeit des Schülers umfaßt das Nachvollziehen, das ‚Nachentdecken‘ von Erkenntnisvorgängen, ihre Darstellung und die Reflexion darüber sowie das Entdecken von Neuem.“ (Bütow, 1979, S. 111)

Insbesondere die "Reflexion" bot Möglichkeiten, eine eigene Lesart zu finden. Daher wird in der *Methodik* auch der Begriff „Spiel-Raum“ gesetzt, da die Lektüre aktive „Auseinandersetzung“ und damit „Nach- und Mitschöpfertum“ fordere (Bütow, S. 127). Denn der Text, so Bütow, biete eine „Rezeptionsvorgabe“ (Bütow, 1979, S. 112) an. Bei der Rezeption werde ein Prozess ausgelöst, in dem sich der/die Leser\*in auf Grundlage ihrer/seiner individuellen, aber „gesellschaftlich geprägten“ (Bütow) Rezeptionserfahrung zu der Vorgabe in Beziehung setze. Breite Unterstützung für diese – hier nur angesprochene – rezeptionsästhetische Hinwendung barg die Publikation *Gesellschaft – Literatur – Lesen* (Barck, Naumann & Schlenstedt, 1976). Wie Bütow verwenden auch diese Autoren den Begriff „Rezeptionsvorgabe“ und attestieren dem Text, „die Rezeption zu steuern“. Diese Eigenschaft wollen sie als „wertfrei“ verstanden wissen, weil der Text lediglich die

---

<sup>5</sup> Siehe Bütow, 1975; Bütow, 1979. Eine Auswertung der Fachzeitschrift *Deutschunterricht* o.ä. böte weitere Erkenntnisse, kann im Rahmen der hier angestellten Untersuchungen jedoch nicht geleistet werden. Ebenso interessant für eine übergeordnete Einordnung des Begriffs sind die Artikel der Deutschen Lehrerzeitung (DLZ) (siehe Anmerkung 1).

„potentiellen Funktionen“ enthalte, über deren Wirkung aber schließlich erst die „Beziehung Werk-Leser“ entscheide (Barck et al. (1976), S. 35). Dass also das Zünglein an der Waage die jeweilige Funktion von Literatur darstellte, offenbart weitaus deutlicher das Kapitel *Verhaltensstimulierende Impulse* (siehe Barck et al. (1976), S. 470-478). Dies findet sich m.E. in der *Methodik* unter dem Stichwort „schöpferischer Aneignung“ wieder. Ihr Ziel besteht darin, die Voraussetzung zu schaffen, dass Schüler\*innen imstande sind, sich „das literarische Werk ganzheitlich, in seiner individuellen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit anzueignen [...]“ (Bütow, 1979, S. 125). Durch die Setzung bestimmter literarischer Werke konnte also gleichermaßen der Rahmen der „Reflexion“ mitbestimmt bzw. vorgezeichnet werden.<sup>6</sup> Auf der zentralen Konferenz *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend* 1979 pointiert dies Hans Koch, Direktor des Instituts für Marxistisch-Leninistische Kultur- und Kunstwissenschaften. Seiner Ansicht nach befördere die im Literaturunterricht behandelte Literatur die kommunistische Erziehung, weshalb ihr eine „umfassende weltanschauliche Bedeutung“ (Koch, 1979, S. 12) zukomme. Von strikter Vorgabe des Rezeptionsergebnisses kann hier wiederum aus literaturdidaktischer bzw. -methodischer Sicht nicht uneingeschränkt gesprochen werden. So hebt Bütow neben der kollektiven Werkauseinandersetzung besonders die „gründliche individuelle Rezeption“ (Bütow, 1975, S. 12) hervor. Koch hingegen gesteht einerseits eine „Spontanwirkung“ künstlerischer Texte zu, sieht andererseits aber eine „weltanschaulich und moralisch wirksame Erziehung“ erst darin, dass Schüler\*innen imstande sein müssten, nicht-sozialistische Literatur „in ihr sozialistisches Weltbild aufzuheben“ (Koch, 1979, S. 14-15). Freilich konturiert Bütow in seinem eigenen Referat auf derselben Konferenz ein ideologisch stärker angepasstes Bild. Immer noch unterstreicht er die individuelle Lektüre sowie Rezeption seitens der Schüler\*innen, doch formuliert er ebenso wie Koch als weltanschauliche Zielstellung des Literaturunterrichts, dass Literatur der kommunistischen Erziehung diene (Bütow, 1979, insb. S. 72-75). In diesem Zusammenhang beurteilt der Methodiker Bütow hinsichtlich der methodischen Umsetzung des „Aneignungsprozesses“ im Unterricht als fortschrittlich und verweist dabei auf die Schüleraktivität und „selbständiges produktives Tätigsein“, um sich der Lektüre zu nähern (Bütow, 1979, S. 76-77 [Hervorhebung im Original]). Als vorsichtiges Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die DDR-Literaturwissenschaft den Rezeptionsprozess Anfang/Mitte der 1970er Jahre neu bestimmte und die DDR-Methodik, lediglich auf die angeführten Positionen bezogen (siehe Jonas, 2007, S. 173), diesen Wechsel ebenfalls vollzog. Dadurch gab es in didaktisch-methodischer Hinsicht für den Literaturunterricht ein theoretisches Fundament für die Fragestellung, inwiefern die Rezeption einer Lenkung unterliegen könne. Wie „schöpferische Kunstaneignung“, die Mitte der 1970er Jahre zu einem „zentrale[n] fachspezifische[n] Unterrichtsprinzip“ avancierte (Bütow, 1979, S. 125), in der Praxis umgesetzt wurde, ist aus den bisher angeführten Darstellungen nicht ersichtlich.<sup>7</sup> Festzustellen ist lediglich, dass schöpferischer Umgang mit Literatur grundsätzlich als „e r l e r n b a r“ (Bütow, 1975, S. 8) galt (siehe Neuner, 1986, S. 27-29, sowie insb. S. 35) und Literaturunterricht durch „produktiv-schöpferische Aufgabenstellungen“ (Neuner) zum selbständigen Erschließen anregen sollte. Ob der Begriff des Schöpfertums in den Lyrik-Lesungen rezipiert wurde und inwieweit er sich beim methodischen Umgang mit Lyrik äußerte, ist Gegenstand von Kapitel 4.

---

<sup>6</sup> Die Untersuchung, inwieweit diese Art der Lenkung in der Textauswahl innerhalb der Pädagogischen Lesungen erfolgte, wäre z.B. anhand der Lehrpläne möglich, kann hier aber nicht geleistet werden.

<sup>7</sup> Jonas resümiert, dass sich in der Unterrichtspraxis „rezeptionsästhetisch begründete [...] Unterrichtskonzepte nie“ durchgesetzt hätten (Jonas, 2007, S. 174).

### 3. Quantitative Beschreibung der Pädagogischen Lesungen zum Lyrikunterricht

Um sich dem Korpus zu nähern und dieses ansatzweise zu charakterisieren, wurde es, aus der äußeren sowie inneren Quellenkritik resultierend (Dawidowski, 2017, S. 98–112), quantitativ untersucht: In einem ersten Schritt galt es, aus dem Bestand der Pädagogischen Lesungen (ca. 3.200) alle diejenigen für den unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich zu filtern, die sich inhaltlich mit dem Lyrikunterricht bzw. lyrischen Texten und deren Erarbeitung, Interpretation, Vermittlung u. ä. befassen. Hierfür wurden die Deckblätter, insbesondere die Titel, sowie die Inhaltsverzeichnisse daraufhin untersucht, ob entsprechende Themenschwerpunkte bei den Schulformen POS sowie EOS vorliegen. Induktiv ließen sich auf diese Weise 41 Quellen innerhalb des Gesamtbestandes ermitteln, wobei eine Lesung doppelt vorhanden ist (DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662a und c)<sup>8</sup>. Dieses Korpus verteilt sich auf den Zeitraum von 1963 bis 1989 (siehe Tabelle 3: Erscheinungsjahr). Die Anzahl der zentral in Berlin gesammelten Lesungen (siehe Schiller, 1994, S. 446-447) steigt dabei stetig: Während in den 1960er Jahren fünf Pädagogische Lesungen zentral erfasst wurden, sind aus der darauffolgenden Dekade zwölf und in den 1980er Jahren 24 Pädagogische Lesungen tradiert. Den kumulativen Prozenten nach ist das Interesse an Lyrik in den letzten Jahren des Bestehens der DDR deutlich angestiegen. Denn während in den ersten zwanzig Jahren der Erhebung fast 42 Prozent der ausgewählten Lesungen zentral aufgenommen wurden, entstand der restliche Teil der Gesamtzahl während der letzten zehn Jahre der DDR. Auffällig sind weiterhin die Jahre, in denen mehr als nur eine Pädagogische Lesung zu ermitteln war (2:1965; 2:1970; 2:1971, 2:1974; 2:1977; 2:1981, 2:1983, 2:1985, 4:1986; 4:1987, 4:1988, 3:1989). Zeitlich betrachtet, sind Bezüge zu beziehungsweise nach den jeweiligen Parteitag (1971, 1976, 1986) oder Lehrpläneinführungen, -präzisierungen und -änderungen denkbar (siehe chronologische Zusammenstellung der Lehrpläne: Hohmann, 1997, S. 30-40), doch allein durch die Statistik nicht zu bestimmen. Zu konstatieren bleibt zunächst, dass etwas mehr als die Hälfte (58,5%) aus den letzten zehn Jahren der DDR stammt; ein Plateau mit jeweils vier Lesungen ist für die Jahre 1986 bis 1989 erkennbar. Diese zwölf Lesungen stammen von zehn Autorinnen und einem Autor (siehe Tabelle 5: Autor\*innen und Erscheinungsjahr). Ohne aus den Daten einen Grund ableiten zu können, ist insgesamt ein asymmetrisches Geschlechterverhältnis evident (siehe Tabelle 4: Autor\*innen und Tabelle 5: Autor\*innen und Erscheinungsjahr). Während bis Mitte der 1970er größtenteils Autoren aktiv waren, konnten mit wenigen Ausnahmen (1979, 1984, 1986, 1989) ab 1975 lediglich Autorinnen ihre Lesungen zentral popularisieren. Dieselben zwölf Lesungen verweisen zudem auf eine interessante Verteilung nach der „Schulart“, denn in diesen Jahren ordnen sich zehn der POS zu und zwei richteten sich an die Abiturstufe der EOS (siehe Tabelle 6: Schulart und Erscheinungsjahr).

Das quantitative Verhältnis der beiden Schulformen POS und EOS stellt Tabelle 7 dar. Sie listet die einzelnen Klassenstufen auf und verweist auf die vorgestellten Arbeitsgemeinschaften (AG), drei AG „Schreibende Schüler“ und eine „Rezitation“. Auf den Literaturunterricht bezogen, sind von Klasse 1 bis 12 alle Klassenstufen vertreten, wobei der geringere Teil sich der Abiturstufe widmet und das Gros die Behandlung lyrischer Texte in den Klassen 2 bis 10 präsentiert. Hier deutet sich, beide Tabellen zur Klassenstufe betrachtend, eine Art Plateau mit fünf und sechs Lesungen für die Klassen 7 und 9 an.<sup>9</sup>

8 Da sich beide Texte inhaltlich gleichen, wird nur die a-Version betrachtet und hier mitgezählt: DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662a.

9 Siehe Tabelle 7: Behandelte Klassenstufe (1) und Tabelle 8: Behandelte Klassenstufe (2). Die zweite Tabelle gibt an, welche Klassenstufen neben einer anderen, auf dem Deckblatt zuerst genannten behandelt werden.

Einzelnen betrachtet weisen die Lesungen einen unterschiedlichen Seitenumfang auf. Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede quantitativ zu bestimmen, wurden die ausgewählten Quellen nach ihren Seitenzahlen in Fünferschritten eingeteilt. Demnach entstand für die Zählung ohne Anhang die Einteilung 0 bis 5 Seiten, 5 bis 10 Seiten etc. (siehe Tabelle 9): Der Großteil (85,5%) wartet mit über 20 bis unter 45 Seiten auf, wobei die meisten Lesungen (44%) zwischen 25 und 40 Seiten aufweisen, hingegen nur eine weniger als 15 Seiten hat und für drei über 45 bis 55 Seiten zu verzeichnen sind. Dieser Befund bestätigt den von den Forscherinnen Sabine Reh und Josefine Wähler notierten Umfang von „durchschnittlich 30 Seiten“ (Reh & Wähler, 2017, S. 151).

#### 4. „Schöpferisches Denken und Handeln“ in den ausgewählten Lesungen

Was unter Schöpfertum ansatzweise subsummiert wurde und wie hoch die Anforderungen an den Begriff waren, zeigte das Kapitel 2. Zu untersuchen ist nun, inwieweit die Forderung nach ‚schöpferischem Denken und Handeln‘ in den ausgewählten Pädagogischen Lesungen aufgegriffen wird (1) und insbesondere wie die praktische Umsetzung ausgesehen haben könnte (2). Der Moduswechsel soll darauf hinweisen, dass anhand der Lesungen zwar analysiert werden kann, ob und wie der Begriff Schöpfertum rezipiert wird, sich jedoch schwieriger und hier nicht untersuchen lässt, ob die unterrichtliche Umsetzung auch tatsächlich so erfolgte. Bisweilen charakterisieren sich die Autor\*innen selbst (siehe DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-06-07d, S. 1) und zumeist stellen sie ihre eigenen oder gemeinschaftlichen Erfahrungen vor. Daher lässt sich zumindest sehr wahrscheinlich annehmen, dass das Dargestellte seinen Ursprung in der Praxis hatte. Welche Schattierungen, Beschönigungen o.ä. aber vorgenommen werden oder gar werden mussten, ist dabei jedoch nicht umstandslos zu eruieren und wird bei dieser ersten Annäherung nicht betrachtet.<sup>10</sup> Im Vordergrund soll vielmehr methodisches Schöpfertum stehen, das sich in den Lesungen präsentiert. Welche Breite es entfalten kann, möchte ich speziell an einer Lesung (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e) darstellen. Prädestiniert dafür scheint sie, weil sich in ihr selbst bereits verschiedene Methoden der Behandlung lyrischer Texte verbergen. Freilich kann dies nicht das Alleinstellungsmerkmal sein, um als *pars pro toto* zu fungieren. Doch gemessen an dem untersuchten Korpus sticht diese Lesung hervor, da sie nicht nur einen Variantenreichtum bietet, sondern zugleich auch unterrichtlich Erprobtes wiederzugeben scheint. Dies ist insofern interessant, weil diese Breite bei nur einem Schwerpunkt, dem Gedichtschreiben, sonst nur die Pädagogische Lesungen mit einem Bezug zu einer Arbeitsgemeinschaft ‚Schreibende Schüler‘ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL3383a; DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a; DIPF/BBF/Archiv: APW PL5832c) aufzeigen. Damit dies transparenter wird, ist eine tabellarische Übersicht erstellt worden, welche einzelne in den Lesungen auffindbare Varianten schöpferischen Umgangs mit Literatur auflistet. Eine solche Zusammenstellung (siehe Tabelle 1: Schöpferischer Umgang mit dem Text) soll zur Veranschaulichung dienen, in welchem Ausmaß um methodische Vielfalt in den ausgewählten Lyrik-Lesungen *gerungen* wird. In Anbetracht der methodischen Varianten lässt sich vielleicht die Kritik abmildern, im Unterricht seien nur „zögerlich“ neue Ansätze erprobt worden (Kunze, 2004, S. 175, andererseits S. 181).

Das oben dargestellte Verständnis vom Begriff Schöpfertum (siehe Kapitel 2) lässt sich in den Lyrik-Lesungen anhand folgender Ausführungen direkt wiederfinden: Vom Allgemeinen ausgehend ist bezüglich der Bildung und Erziehung eine ideologische Seite des Begriffs erkennbar, wie es Hille und Winter (1992, S. 78) beschreiben. Die Behandlung von Lyrik wird in das Kontinuum „Kunst/Kultur – Deutschunterricht“ eingereiht, und zwar dergestalt, dass Marianne

---

<sup>10</sup> Denn zu klären bleibt u.a. noch die Frage, auf welche Weise die Pädagogischen Lesungen zentral aufgenommen wurden.

Baldweg in ihrer Lesung 1976 die Formulierung einer „Ensemblewirkung der Kunst“ (Hoffmann & Zorn, 1976, S. 7) aufgreift (DIPF/BBF/Archiv: APW PL4216a, S. 7). Schöpfertum wird hier als eine der Kunst bzw. Literatur inhärente Kraft verstanden, welche die Schüler\*innen zu schöpferischem Handeln führen soll. Daher habe im sozialistischen Sinne die „ästhetische Erziehung“, so die Gadebuscher Lehrerin Erika Fahrhöfer, das „Ziel der schöpferischen Aneignung der Kultur und Kunst“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL4391a, S. 1). Woran sich Fahrhöfer orientiert, ist auch in der Hallenser Pädagogischen Lesung von Wolfgang Giebichenstein greifbar. Für die Klassenstufen 7 und 8 adjudiziert er nämlich dem Gedichtschreiben, „mit der Phantasie und schöpferischen Tätigkeit“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e, S. 8) in der Persönlichkeitsbildung von Nutzen zu sein. Hieraus resultiert für den Literaturunterricht die Prämisse, unterrichtliches Handeln zu reflektieren, um Aneignungsprozesse zu optimieren. Die Idee, mithilfe des Gedichtschreibens Schüler\*innen „selbst schöpferisch tätig werden“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL1939a, S. 14) zu lassen, erarbeitet 1970 auch Werner Galle. Schon Mitte der 1960er Jahre verfasst der Fachlehrer aus Frankfurt/Oder eine Pädagogische Lesung. Er sieht im methodischen Umgang vor allem darin Mängel,

„daß sowohl im Sprach- wie Literaturunterricht bei der allseitigen Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit solche Methoden und Arbeitsverfahren nicht immer den Vorzug haben, die der Entwicklung der Selbsttätigkeit und Aktivität der Schüler dienen.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a, S. 1)

Galle postuliert hiernach die Notwendigkeit, Schüler\*innen nicht nur passiv im Unterricht sein zu lassen, sondern ihnen eine aktive Rolle einzuräumen. Zur Konkretisierung und Umsetzung dieser Forderung stellt er Varianten vor, in denen Schüler\*innen Gedichte schreiben und dramatische Szenen entwickeln sollen. Eine Nähe zwischen der dem Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung und methodischem Schöpfertum scheint sogleich sehr deutlich hervorzustechen. Denn als vorteilhaft betrachtet er diese Methoden, weil sie die Lernenden dazu brächten, „tiefer“ eigene Worte sowie Wendungen, den eigenen Stil, den eigenen Text zu „durchdringen“, indem sie selbst Inhalt und Form ihrer eigenen Produkte reflektieren müssten:

„Gerade in der schöpferischen Tätigkeit lernen die Schüler zum Beispiel die Bedeutung der Wörter, sprachlicher Ausdrücke und Sprachbilder tiefer zu erfassen als bei anderen Übungen, ja sie werden gezwungen, um die richtige Verwendung jener sprachlichen Erscheinungen zu ringen. Weiterhin lernen die Schüler in dieser schöpferischen Tätigkeit, nicht nur Kontexte analysieren zu können, sondern sie viel stärker inhaltlich und sprachlich zu durchdringen.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL1939a, S. 3-4)

Dabei lässt er sich von der Annahme leiten, dass produktives Handeln, „schöpferisches Ringen“ grundsätzlich ‚erlernbar‘ sei. Mit derselben Zielsetzung, nämlich Schüler\*innen aktiv selbst tätig sein zu lassen, präsentiert Otto Stein, dem Titel seiner Pädagogischen Lesung entsprechend, „Lernaufgaben“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL655a, S. 7) für den Literaturunterricht. Auffällig an diesen ist, dass sie sich einerseits besonders an der Dichter\*innenpersönlichkeit orientieren, andererseits den Versuch darstellen, schrittweise neben dem Frontalunterricht im Plenum andere Sozialformen wie Einzel- oder Gruppenarbeit zu nutzen (zu den von Stein aufgelisteten Mängeln am Frontalunterricht: DIPF/BBF/Archiv: APW PL655a). Um der allgemeinen Forderung nach *schöpferischem Denken und Handeln* nachzukommen, sehen die Autoren Stein und Galle für den Literaturunterricht einen Weg in der Aktivierung und Selbsttätigkeit der Schüler\*innen, Unterrichtsprinzipien also, für die sie schöpferische Methoden vorstellen. Dass dies innerhalb der untersuchten Lesungen bezirksübergreifend sozusagen als *opinio communis* zu deuten ist, offenbart weiterhin eine Lesung aus Pirna in ihrer Zielsetzung, „weitere schöpferische Aktivitäten zu stimulieren“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a). Als Grund gibt die Autorin Monika Herold an, durch „die schöpferischen Arbeiten“ hätten Schüler\*innen „eine neue Haltung zur Literatur“ eingenommen (DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, S. 2). Für schöpferischen Literaturumgang attestiert sie ihren Kolleg\*innen im Fach Deutsch die Chance, „Sorge dafür zu tragen, daß sich



seine Schüler in irgend einer Form selbstschöpferisch betätigen“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, S. 84-85), wobei die AG-Leiterin Herold den unterrichtlichen und den außerunterrichtlichen Bereich nicht voneinander abgrenzt. Explizit auf den Literaturunterricht der Abiturstufe bezogen spricht Ingeborg Handschick, Lehrerin an einer EOS in Zittau, die Empfehlung aus, sich „zur Vorbereitung der Gedichtinterpretation als Aufsatz“ vermehrt dem „Produktionsprozeß“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, S. 1) zuzuwenden. Demnach soll der Einblick in die Struktur lyrischer Texte deren tiefgründige Deutung vorbereiten helfen.

In ähnlicher Weise verschriftlicht Traudel Kindermann ihre Vorstellungen über die Vorteile solcher „Produkte“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL82-08-14c). Allerdings betont sie mit ihrem Schlusssatz, dass diese Methode darin ihren Vorteil habe, „sozialistische schöpferische Menschen“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL82-08-14c, S. 8) auszubilden. Für die Unterstufe hebt ebenso Karl-Heinz Eigl den Prozess produktiven Handelns hervor, der zugleich auch „schöpferische Phantasie unserer Schüler zu wecken“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a) imstande sei: „Die Schüler müssen bei der Behandlung von Lyrik t ä t i g sein, sie müssen selbst entdecken, erkennen, werten“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL82-08-14c, S. 25 [Hervorhebungen im Original]). Misst man dem zuletzt verwendeten Asyndeton Gewicht bei, ist die Schlussfolgerung möglich, dass im ausgewählten Korpus schöpferische Methoden als ein Schlüssel zum Umgang mit Literatur verstanden werden. Zudem zeigen die wenigen Beispiele, dass in den ausgewählten Pädagogischen Lesungen zur Lyrik allgemeine Ansprüche schöpferischen Umgangs mit Literatur rezipiert werden und die erzieherische sowie die methodische Seite alternierend hervorheben. Des Weiteren machen sie deutlich, dass deren methodische Umsetzung in der Praxis auf der Agenda Pädagogischer Lesungen steht. Letzteres deutet die Fachlehrerin für Sprecherziehung am Institut für Lehrerbildung Hildegard Winter an, indem sie auf die Topoi des Schöpfertums eingeht. Eine Aussage der Bildungsministerin, Margot Honecker, in der *Deutschen Lehrerzeitung* (DLZ) über die herausragende Bedeutung von „Kunsterlebnissen“ aufgreifend, formuliert sie nämlich die Forderung, dass sich jede Lehrperson im Fach Deutsch die Frage stellen müsse: „Gelingt es mir, den Schülern die Begegnung mit literarischen Kunstwerken, mit Dichtungen, zum Erlebnis werden zu lassen und dadurch ihre schöpferische Aktivität anzuregen?“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL3623a, S. 7). Diese didaktisch-methodische Fragestellung weist auf die Lücke hin, welche zwischen Theorie und Unterrichtspraxis erst geschlossen werden musste (siehe Jonas, 2007, S. 174), und leitet u. a. die Reflexion methodischen Schöpfertums ein. Hier setzen die ausgewählten Lesungen an, indem sie eigene im Unterricht oder in der AG erprobte Möglichkeiten vorstellen:

Die nachfolgende Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die sich in dem Korpus befindliche Breite methodischer Zugänge zu Literatur. Sie kann weder Aussagen über andere Korpora treffen noch soll sie suggerieren, es handle sich um den schöpferischen Umgang mit Literatur bzw. ihre gemeinsame Auflistung sowie Einteilung seien Zeichen einer identischen Verwendung. Beides würde dem Phänomen der Pädagogischen Lesungen nicht gerecht. Denn obgleich jede Lesung zum Gesamtkorpus ‚Pädagogische Lesungen der DDR‘ gehört, ist sie als einzelne Quelle zu betrachten und trägt trotz der Gemeinsamkeiten jeweils ihren individuellen Charakter. Diese Zusammenschau dient sodann dazu, einen Eindruck zu vermitteln, welche Methodenvielfalt es in dem einzigartigen Fundus zu entdecken und weiter zu erforschen gilt. Sie entstand nach der Lektüre der ausgewählten Lesungen, in denen zumeist, so der Darstellungsmodus<sup>11</sup>, der praktizierte

---

<sup>11</sup> Anhand der weiter unten betrachteten Lesung (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e) sei dies exemplifiziert: Nachdem die Autorin Renate Bräunig drei Methoden vorgestellt, führt sie das Kapitel 4, *Beispiele und einige Ergebnisse lyrischer Schreibübungen im Unterricht*, an. Die Nomina ‚Beispiele und einige Ergebnisse‘ werden als erste Indizien für ihre tatsächliche Umsetzung betrachtet. Im Text nutzt sie dementsprechend flektierte Verben und/oder Vorgangsbeschreibungen: „Nun gaben wir den Schülern die Aufgabe, zu den an der Tafel stehenden Begriffen Wortzusammensetzungen, Ableitungen, Wortneuschöpfungen, sprachliche Bilder und treffende Wörter zu

Unterricht in Textform formuliert wird. Die Beschreibungen vergangener Wege, der gewählten literarischen Zugänge im unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich, sind zunächst gesammelt worden. Ergaben sich dabei Überschneidungen, führte dies zu einer Auflistung. Als solche zählten beispielsweise wiederkehrende Begriffe und Phrasen wie ‚Rezitation‘, ‚Gedicht schreiben‘, ‚Erlesen eines Textes‘. Fügten sich die beschriebenen Methoden nicht unter eine Kategorie, verblieben sie mit ihrer Kurzbeschreibung einzeln; konnten sie zu einer Kategorie gezählt werden und haben sie zugleich diese spezifiziert, erhielten sie darunter ihren Platz mit einer dem Beschriebenen entsprechende Bezeichnung. Wenn sich wiederum für diese Subkategorie mehrere Beispiele fanden, wurden auch diese zusammengestellt. Zuletzt erfolgte das Ordnen: Inhaltlich wurden die gefundenen Methoden in fett gedruckten Überschriften zusammengefasst. Womöglich erinnern sie an eine bereits bestehende Zusammenstellung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren. Um nicht sogleich von solchen *sui generis* zu reden, werden die Lesungen nicht in derselben Gliederung („textproduktive Verfahren“, „szenische Gestaltungen“, „visuelle Gestaltungen“, „akustische Gestaltungen“) dargestellt (Haas, Menzel & Spinner, 2000, S. 14). Im ersten Feld sind Lesungen gelistet, die entweder allgemeine Forderungen oder eine Art Übersicht darstellen. Sie fallen eher in das Feld traditioneller<sup>12</sup> Methoden. Das nächste Feld zeigt Varianten, die den Anspruch eines schöpferischen Umgangs dahingehend zu erfüllen suchten, dass sie durch gezielte Aufgabenführung oder dargebotene Materialien den „Übergang von der rezeptiven zur schöpferisch-produktiven Unterrichtsarbeit“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-11-30d, S. 10) zu erreichen strebten. Diesem Feld folgen Lesungen mit Überblickscharakter. Sie listen im Textverlauf mehrere Varianten methodischen Schöpfertums auf. Danach gibt die Einteilung Methoden wieder, welche ebenso einen Zugang zum Text ermöglichen sollten, aber vielmehr einzelne Textteile/-inhalte anvisieren. Obgleich die Lesung von Brigitte Hoysack Erfahrungen über prosaische als auch lyrische Texte enthält, ist sie an dieser Stelle hervorzuheben, da sie u.a. den Schüler\*innen verschiedene Aufgaben stellte, die Perspektive einer Figur einzunehmen und aus ihrer Sicht einen Sachverhalt zu werten (DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-23d, S. 15). Anschließend folgen in der Tabelle Lesungen, die dem Bereich des Schreibens zuzuordnen sind. In der Rückschau enthalten sie methodische Elemente, die sich sowohl der Handlungs- und Produktionsorientierung (Haas, 2015) als auch dem kreativen Schreiben (Anders, 2013; Spinner, 2015) zuordnen ließen. Dieser Bereich ist zusammen mit ‚einen Textteil oder ein Gedicht vortragen‘ nicht nur häufiger vertreten, sondern anscheinend auch in einzelnen Lesungen theoretisch tiefer ergründet worden (DIPF/BBF/Archiv: APW PL2377a; DIPF/BBF/Archiv: APW PL2167; DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662c). Eine Art Überleitung zwischen beiden Bereichen stellt die Methode ‚Gedichte schreiben und diese selbst rezitieren‘ dar. Zugleich problematisiert sie aber die in festen Schranken erscheinende tabellarische Form, macht sie – wie auch andere – doch auf Überschneidungen sowie die Unvollständigkeit dieser Rekonstruktion aufmerksam und sensibilisiert dafür, die Lesungen ebenso einzeln zu Wort kommen zu lassen. Ein weiterer Überschneidungsbereich findet sich bei ‚Gedichtinhalt wiedergeben und Handpuppenspiel nutzen‘ und den ‚haptischen Elementen‘. Ersteres zählt das haptische Element der Handpuppen eher als Unterstützung der Rezitation und somit noch schwerpunktmäßig stärker zum Bereich des Vortragens; bei Letzterem gilt ein mitgebrachter Gegenstand als Mittel zur Fantasieanregung und weniger als Beiwerk. Aus Sicht der Handlungs- und Produktionsorientierung ist bei der dort aufgeführten PL83-10-22d der geringe Bezug zwischen Text und Gegenstand als

---

finden.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 10) oder „Anschließend zeigten wir eine von uns dazu geschriebene Strophe an der Tafel“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 16). Dass sie zudem noch entsprechendes Material sowie Schülerleistungen liefert, lässt an der Provenienz aus der Praxis nicht mehr zweifeln.

<sup>12</sup> Otto Stein spricht von einem „traditionellen Literaturunterricht“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL655a, S. 7).

kritisch anzusehen. Deutlich größere Synergien werden bei dem Feld optischer Elemente genutzt, da Text und Bild stärker aufeinander bezogen werden. Spannend ist hier auch der Umstand, dass dieser Bereich die größten Überschneidungen zu anderen enthält: Neben Bildern als Rezeptionsvorlagen zu fremden Gedichten oder als Anregungen für eigene Gedichte werden das Museum als außerschulischer Lernort, der Gedichtvortrag nach einer Text-Bild-Bearbeitung und nicht zuletzt auch Bildprodukte der Schüler\*innen zu einem Text angeboten. Fächerübergreifende Vorschläge klingen besonders an. Vor allem werden, so das letzte Feld, für den Umgang mit lyrischen Texten die Fächer Kunst und Musik angesprochen. Der vorletzte Bereich mit den musikalischen Elementen ist so angeordnet, dass Schwierigkeitsgrade erkennbar werden: Es gibt Vorschläge, ein Hörspiel, eine Schallplatte zu hören, um einen lyrischen Text nicht nur visuell zu rezipieren und um eine Vorstellung vom Rhythmus zu erhalten. Anspruchsvoller sind Varianten, in denen ein erarbeitetes Klangbild für den eigenen Vortrag genutzt werden sollte. Gesteigert wird dies durch das Auffinden eigener Melodien sowie der Vertonung eines gesamten Textes.

**Tabelle 1: Schöpferischer Umgang mit dem Text**

Methoden	Pädagogische Lesungen	Jahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Verbindung der Dichterpersönlichkeit mit seinem Werk“</li> <li>- allgemeine Übersicht einer Gedichtanalyse</li> <li>- Aufgaben, „das lyrische Subjekt [...] aufzuspüren“</li> <li>- „Handreichungen“ zur „Interpretationsbefähigung“</li> <li>- Einsatz von „Zeitdokumente[n]“ u. ä. für (Hintergrund-)Wissen „über Autor und seine Zeit“</li> </ul>	DIPF/BBF/Archiv: APW PLA110, gesamte PL;	1963
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-08-22e, S. 17-26;	1987
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL686a, S. 28-29	1965
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL81-128e, z.B. S. 6	1981
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL84-03-21d, gesamte PL	1984
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Lernaufgaben“ für eine „selbständige und schöpferische Tätigkeit des Schülers“</li> <li>- Gedichtvergleich</li> <li>- „dokumentarisches Material“ und Gedichtvergleiche</li> </ul>	DIPF/BBF/Archiv: APW PL655a, ganze PL, hier: Thesen (3));	1965
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-24c, S. 16–17	1987
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-24c, S. 16	1987
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-11-30d, gesamte PL, hier: S. 10	1986
<ul style="list-style-type: none"> <li>Überblick für schöpferischen Umgang</li> <li>- Unterricht und Außerunterrichtliches</li> </ul>	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4391a, S. 20-21	1970
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, gesamte PL	1989
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL1939a, S. 5	1970

<b>einen Zugang zum Gedicht finden</b>		
Vermutungen über den Titel anstellen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL84-03-21d, S. 6	1984
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-11, S. 32	1985
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-05-26ud, S. 14	1988
Titel weglassen und eigenen Titel durch Schüler*innen und für Diskussion nutzen, Wiederaufgreifen des Titels, Originaltitel zur Diskussion stellen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL81-315c, S. 14-18	1981
Spielerischer Einstieg: Rede („Spruch“) halten und dann „Spruch“ im Gedicht ansehen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e, S. 12-13	1989
Fantasien zum Text erzählen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4391a, S. 12-13	1977
Überlegen, wie Text zu Ende geht	DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-06-07d, S. 10	1988
Rolle übernehmen und mit einer Figur ein „erdachtes Gespräch“ führen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-23d, S. 15	1987
<b>einen Textteil oder ein Gedicht verfassen</b>		
Einen Prosatext zu einem lyrischen Text umformen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL1939a, S. 5, 8-12	1970
Eigenes Reimen nach vorgegeben Schema	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, Anhang, S. 15	1979
Gedicht weiterschreiben	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e, S. 10	1989
Gedicht schreiben  - nach Erlebnis („Drachensteigen“)  -mithilfe einer „Vorlage“	DIPF/BBF/Archiv: APW PL2377a, gesamte PL zum Schülergedicht	1971
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5832c, gesamte PL	1980
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL82-08-14c, gesamte PL	1982
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e, S. 25-30	1989
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-08-11d, S. 3	1989
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-08-11d, S. 7	1989

- mithilfe einer „Rezeptionsvorlage“ (M 1 und 3), nach einer „Erfahrung“	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 9-13, 17-24	1989
- ein Gedicht schreiben nach Bildbetrachtung	DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a, S. 13– 15	1964
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL1939a, S. 5, 12–17	1970
- Gedichte für eine Rundfunksendung schreiben	DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a, S. 2-3 (erwähnt), 40	1964
- „gelungene“ Gedichte mit der Wandzeitung präsentieren	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, S. 20	1977
- Gedichte von anderen Schüler*innen überarbeiten	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-08-11d, S. 11–12	1989
Gedichte schreiben und diese selbst rezitieren	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, gesamte PL	1977
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-08-11d, S. 4, 7	1989
- für „Gestaltung eines literarischen Programms“	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3383a, S. 20-21	1974
<b>einen Textteil oder ein Gedicht vortragen</b>		
Gedichtvortrag	DIPF/BBF/Archiv: APW PL2167, gesamte PL	1971
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c, S. 32	1983
- Gedichte sammeln, selbständig erarbeiten und rezitieren  o als Projekt zu einem Anlass	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3383a, S. 10	1974
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3383a, S. 18-19	
- Rezitationsstunde: nach Themenvorgabe/n einen Text selbst wählen, bearbeiten und vortragen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, S. 31-32	1979
- Ein Gedicht auf ein Tonband für die Eltern/ „Patenbrigade“ etc.	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, S. 27	1979
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-24c, S. 29–30	1987
- Erlesen und Ersprechen eines Text(teil)es	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, Anhang, S. 14-15	1979
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL81-315c, S. 24	1981
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-11-17c, gesamte PL	1985
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-11, insb. S. 35	1985

	DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-02-40d, Anhang 1	1986
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-23d, Anlage 3, Hospitationsprotokoll, S. 2	1987
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-14-10d, gesamte PL, insb. S. 17–19	1988
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e, S. 24	1989
- Gedichtvortrag bei einem Anlass oder Wettbewerb	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, S. 21– 22	1977
Gedichtinhalt wiedergeben und Handpuppenspiel nutzen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3623a, S. 22	1975
<b>haptische Elemente einbeziehen</b>		
Inhaltsgegenstand eines Textes mitbringen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-10-22d, S. 14	1983
<b>optische Elemente verwenden</b>		
Text-Bild-Verknüpfung	DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662c, S. 24-25	1972
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3274a, S. 24-25	1973/4
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, Anhang, S. 23	1979
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-05-16c, S. 4-5	1987
- Dias vor Erstrezeption	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c, S. 20-21	1983
- Bildbetrachtung vor Textarbeit	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c, S. 30–31	
- Illustration-Text-Gedichtvortrag	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, S. 27; Anhang, S. 20-21	1979
- Museumsbesuch nach Text-Bild-Erschließung	DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-06-07d, z.B. S. 6, 7-8	1988
- Besuch außerschulischer Lernorte	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-04-22ud, S. 23-24, 27-30	1989
Anschauungstafeln nutzen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-23d, S. 18–22	1987
zum Text malen		
- Bilder zeichnen und Überschriften finden	DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-05-26ud, S. 19	1988
- Illustrationen zum Text malen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a, S. 13	1964

- Gegenstand/ „Vorstellung“ zum Text zeichnen lassen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-10-22d, z.B. S. 15 (als Hausaufgabe)	1983
<b>audiovisuelle Elemente</b>		
Fernsehsendung	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c, S. 24-25	1983
<b>musikalische Elemente</b>		
Hörspiel hören	DIPF/BBF/Archiv: APW PL1883a, gesamte PL	1970
- Musikeinsatz bei Gedichtbehandlung	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-04-22ud, S. 16-19, 27	1989
Rhythmus: Klangbild nutzen für Rezeption	DIPF/BBF/Archiv: APW PL686a, S. 30	1965
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662c, S. 29	1972
Schallplatte für Erstrezeption	DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c, S. 33 (erwähnt)	1983
Schallplatte und eigener Gedichtvortrag	DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662c, S. 31	1972
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-11, S. 30	1985
Überlegung zur Melodie anstellen	DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a, S. 13	1964
nach Rezitation eine Melodie zu einem Text finden	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4391a, Anhang, S. 7	1977
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 19 (erwähnt: Melodie komponieren)	1989
Vertonung eines Textes	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3274a, S. 34 (erwähnt)	1974
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a, S. 27	1979
<b>fächerübergreifende Varianten und Vorschläge</b>		
Kunsterziehung und Deutsch	DIPF/BBF/Archiv: APW PL3274a, S. 25	1974
Kunsterziehung, Musik und Deutsch <sup>13</sup>	DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a, S. 13	1965
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a, S. 21	1977
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-23d, S. 5-6; Anlage 2	1987

<sup>13</sup> Eine Verbindung dieser Fächer deutet sich auch an in der Lesung von DIPF/BBF/Archiv: APW PL1025a an. Obwohl sie u.a. Schulveranstaltungen, Museumsbesuche sowie eine „Festwoche“ zu Ehren Johannes R. Bechers erwähnt (S. 6-9) und Begriff Schöpfertum rezipiert („die schöpferische Tätigkeit der Schüler“ (S. 5, ist hier nicht aufgelistet, weil ein Umgang mit Lyrik nicht direkt beschrieben wird.))

	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-05-16c, S. 4 (erwähnt)	1987
	DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-01-01d, gesamte PL	1987
Deutsch und Geschichte	PL DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c, z.B. S. 24-25	1983

Wie schwierig letztlich eine Bejahung von Winters Frage nach der Umsetzung schöpferischen Handelns gewesen zu sein schien, offenbart ansatzweise eine Lesung von 1989: Bevor die Autorin Renate Bräunig ihre Erfahrungen darlegt, stellt sie kurz als Ergebnis einer „schriftliche[n] Befragung“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 3-4) im Kreis Eilenburg voran, dass ein sehr geringer Teil<sup>14</sup> der Befragten dieser Methode kundig sei. Dieser Missstand scheint ihrem Verständnis von schöpferischer Literaturaneignung, welches sogleich an Handlungs- und Produktionsorientierung erinnert, zu widerstreben:

„Durch das eigene Tätigsein beim Suchen eines originellen Einfalls, beim Erkennen der ‚Strahlung‘ eines Wortes, beim Finden von Metaphern und anderer vielfältiger sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten machten wir die Erfahrung, daß die Phantasie der Kinder angeregt und entwickelt werden kann.“ (DIPF/BBF/Archiv PL89-09-10e, S. 4)

So erhebt die im Bezirk Leipzig tätige Lehrerin in ihrer<sup>15</sup> Lesung den Anspruch, anderen Lehrpersonen einen methodischen Zugang zu ermöglichen und versucht, dies anhand „lyrische[r] Schreibübungen“ (DIPF/BBF/Archiv PL89-09-10e, S. 4) umzusetzen. Der entscheidende Vorteil dieser Methode bestehe insbesondere darin, dass sie „Raum [biete], sinnliche Aufnahmebereitschaft zu entwickeln, den Umgang mit poetischer Sprache durch die Vorbildwirkung von Lyrik wie durch eigenes schöpferisches Betätigen zu erlernen und die handwerklichen Fähigkeiten zu vermitteln“ (DIPF/BBF/Archiv PL89-09-10e, S. 5). Für einen solchen schöpferischeren Umgang mit Literatur präsentiert sie drei methodische Varianten, Schüler\*innen selbst Gedichte schreiben zu lassen. Sie sollen Motivation erzeugen und zugleich zur Einsicht in „Wertungskriterien“ dienen, ohne damit entsprechend der Einheit von „Inhalt und Form“ auf eine rein formale Herangehensweise abzielen, die einer klassischen metrischen Analyse gleichkäme (DIPF/BBF/Archiv PL89-09-10e, S. 6). Für den Überblick der im Text gelieferten Inhalte soll erneut die tabellarische Form helfen. Während die Autorin selbst von drei Methoden spricht und die Varianten der dritten ohne Bezeichnung folgen lässt, werden hier alle der Nachvollziehbarkeit halber durchnummeriert:

**Tabelle 2: Methodische Varianten lyrischer Schreibübungen<sup>16</sup>**

Methode	Formulierung der Autorin bzw. Beschreibung
1.	„über eine Rezeptionsvorlage und die konkret-sinnliche Wahrnehmung zur Ausbildung der Sinne und zur Erkenntnisgewinnung beitragen“

<sup>14</sup> Die Autorin schreibt, dass 9% der befragten Lehrpersonen die methodische Möglichkeit kannten, 27% „geringe“ und 64% „keine Kenntnisse“ hätten. Wie aber z.B. eine Prozentangabe von 9%, d.h. 2,7 von 30 Personen, zustande kommt, lässt sich nicht nachvollziehen, da die Erhebung bzw. der Fragebogen o.ä. nicht beigefügt ist.

<sup>15</sup> Als Autorin steht sie selbst allein auf dem Deckblatt der Pädagogischen Lesung, aber im Textverlauf (z.B. DIPF/BBF/Archiv PL89-09-10e, S. 4–5) verwendet sie häufiger die Pronomina ‚wir‘ und ‚uns‘. Ein Pluralis Majestatis ist auszuschließen, da er in der DDR nicht als solcher verwendet wurde und für diese Textsorte im gesamten Korpus nicht auftritt.

<sup>16</sup> Für die Umschreibungen der Methoden 1 und 2: DIPF/BBF/Archiv PL89-09-10e, S. 5–6; für Methode 3: DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 15.



2.	„das Schreiben aus der konkret-sinnlichen Erfahrung der Situation heraus“
3.	„über eine Rezeptionsvorlage, über das Lesen einen lyrischen Schreibversuch zu ‚Organisieren‘ [sic]“
3.1	die eigene Textfassung interpretieren (S. 17-18)
3.2	thematisches Umschreiben einer Ballade (S. 19)
3.3	auf Grundlage von Anfangsversen ein Gedicht weiterschreiben (S. 20)
3.4	„Vorlesen einer bis zum Höhepunkt“ und „Lösung der Spannung und den Ausgang der Handlung [...] jedem einzelnen Schüler“ finden lassen (S. 20)
3.5	Reimwörter im Lückentext finden lassen (S. 20-21)
3.6	aus „Wortstreifen“ ein Gedicht legen, dessen Lücken zu ergänzen sind (S. 21-22)
3.7	„aus drei angebotenen Versionen einen lyrischen Text zusammenstellen“ (S. 23)
3.8	„Wiederherstellung eines Gedichtes“ (S. 24)

In dieser Übersicht sind die in der PL89-09-10e vorgestellten, in Textform beschriebenen Methoden zusammengestellt. Um dabei einen Eindruck über den Duktus zu gewinnen, sind nach Möglichkeit Bräunigs Formulierungen direkt zitiert. Zunächst stellte sie drei Hauptvarianten voran, deren unterrichtliche Umsetzung sie in dem gesonderten Kapitel „4. Beispiele und einige Ergebnisse lyrischer Schreibübungen im Unterricht“<sup>17</sup> präsentiert. Diese Kapiteleinteilung folgt – worauf hier nur kurz hingewiesen sei – einem wiederkehrenden Element innerhalb der Pädagogischen Lesungen, welches an anderer Stelle in diesem Korpus noch deutlicher in Textform zutage tritt, nämlich dass *Was* (Inhalt) und *Wie* (didaktisch-methodische Umsetzung) beschrieben wird (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e, 1989). Bei der Umsetzung der ersten Methode gibt die Lehrerin das Gedicht *Septembermorgen* von Eduard Mörike vor. Ihr Ziel sei es gewesen, nach der „Erschließung der sprachlichen Bilder und der Grundstimmung zu weiteren lyrischen Bildern, Wortneuschöpfungen und -zusammenfügungen“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 9) fortzuschreiten. Es hat den Anschein, den Schüler\*innen war die Herangehensweise bekannt, die *Grundstimmung* über die bildhafte Sprache und deren Wirkung zu erschließen. Ohne Impuls oder Aufgabenstellung seitens der Lehrerin „unterstrichen und erläuterten [sie] die sprachlichen Bilder“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 10), welche als weiterer Ausgangspunkt an der Tafel festgehalten worden seien. Entsprechend der Rezeptionsvorlage des Herbstgedichtes sollen die Schüler\*innen danach zu den Nomina „Nebel, Herbst, Himmel, Wind, Sonne, Blüten“ (DIPF/BBF/ APW PL89-09-10e, S. 10 [Hervorhebung im Original]) Eigenschöpfungen finden, die sich den Wortfeldern fügen. In der darauffolgenden Unterrichtsphase hätten sie nach einer Übung am Beispiel eines „bunten Herbststrauß[es]“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 11) die Möglichkeit bekommen, „die Naturerscheinungen des Herbstes mit allen Sinnen [...] im Schulgarten“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 10) wahrzunehmen. Die dabei entstandenen Eindrücke sollten sie in einem eigenen lyrischen Schreibversuch festhalten.

Im Gegensatz zu M 1 stellt Bräunig in M 2 keinen Originaltext voran, sondern lässt die Schüler\*innen zunächst einen lyrischen Text selbst verfassen, indem sie durch „genaues

<sup>17</sup> Unter *Was* verstand man die Darstellung inhaltlicher, thematischer Schwerpunkte und unter *Wie* deren Umsetzungsvorschlag. Statt z.B. nur zu schreiben, dass ein Gedicht behandelt wurde, galt die Prämisse, auch den Verlauf, didaktisch-methodische Überlegungen o.ä. zu beschreiben: DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 9.

Betrachten, durch die Aufnahme des Geruches und durch Tastübungen die Beschaffenheit und Schönheit einer Sonnenblume poetisch aus[zu]drücken“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 13) aufgefordert worden seien. Nach der schülereigenen Textproduktion habe die Lehrperson „zur Vorbildwirkung“ Johannes R. Bechers „Sonnenblumen-Sonett“ präsentiert. Die positiven Reaktionen der Schüler\*innen beim Lesen und Besprechen des Textes sei im Wunsch, das Sonett zu lernen, geendet (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 15). Im weiteren Textverlauf beschreibt die Autorin weitere Beispiele für M 2. So könne man den Schüler\*innen eine „Schatzkiste“ mit Gegenständen wie „ein[en] alte[n] Schlips, ein kostbar wirkendes Perlenarmband“ bieten (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 18) welche Freude und Fantasie anregen würden. Auf Grundlage einer gemeinsam erstellten „Stoff- und Wortsammlung“ hätten Schüler\*innen die „Alternative, entweder durch die Stilfigur der Personifizierung, [sic] den Gegenstand selbst erzählen zu lassen oder als lyrisches Subjekt über ihn zu schreiben“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 18). Ersteres bedarf der bzw. übt die Fähigkeit, sich in eine Figurenperspektive hineinzuversetzen, Letzteres zeugt von der im Korpus wiederholt vorzufindenden Auffassung, in der Gattung Lyrik den Autor mit dem lyrischen Ich gleichzusetzen (DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-10-22d, S. 2). Als zweites Beispiel fügt sie den Vorschlag bei, die aktuelle Wetterlage als Schreibanlass zu nutzen. Hierbei müssten Rhythmus Wortwahl zu einem Regentag o.ä. gefunden werden (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 18-19). Schöpferisches Handeln bei M 2 „das Schreiben aus der konkret-sinnlichen Erfahrung der Situation heraus“ bedeutet somit, dass Schüler\*innen infolge visueller, auditiver, olfaktorischer, haptischer und/oder ggf. gustatorischer Wahrnehmung(en) zur Produktion von Texten angeregt werden, um eigene Empfindungen sowie sinnliche Eindrücke sprachlich zu veranschaulichen.

Mit M 3 beschreibt die Lehrperson gleich mehrere Varianten schöpferischen Umgangs. Ausgangspunkt ist dabei stets eine Textgrundlage, egal ob die eines Dichters oder eines Lernenden, welche die Textproduktion einleiten solle. Bräunig illustriert dies beginnend mit Peter Hacks Gedicht *Der Monarch*. Um weitere Strophen zu kreieren, halten sie in der Plateaubildung fest, welche Formalia für das Produzieren einzuhalten seien: „1. Vierzeiler / 2. Kreuzreim (für die Schüler nicht verbindlich) / 3. jambisch (Auftakt) / 4. Kennzeichnung der betonten Silben“. Sodann seien im Plenum mögliche Ereignisse, Situationen oder Handlungen gesucht worden, in denen sich, so die Autorin, „Könige oft befanden“. Letzteres hat laut der Praktikerin nicht seine Ursache in der Überformung, sondern habe dem Ziel gedient, „anfängliche[n] Hemmungen“ entgegenzuwirken (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 15). Da Bräunig entstandene Schülergedichte als Beispiele anfügt, welche über die Vorschläge „Kutschfahrten, Empfänge von Botschaften, Ballabende u.a.m.“ hinausgehen,<sup>18</sup> lässt sich vermuten, dass die Sammlung von Ideen weniger als strikte Festsetzung denn vielmehr als Differenzierung anzusehen ist, damit alle Schüler\*innen eigene Texte verfassen konnten. Dass gerade satirische Verse gegenüber einem absolutistischen Herrscher verfasst werden sollen, kann und ist sicherlich im Sinne einer weltanschaulichen Erziehung zu werten. Eine derartige Begründung bzw. ein solches Erziehungsziel benennt die Autorin jedoch nicht explizit. Als schöpferisch erweisen sich bei dieser Methode die induktive Erarbeitung formaler Textmerkmale, deren Verwendung für den eigenen Text und das Einhalten der thematischen Vorgabe.

---

<sup>18</sup> Ohne Angaben der Namen der Schüler\*innen sei auszugsweise angeführt: „Her Ludwig war sehr bekannt / und hatte goldne Kleider, / er hielt nie Seife in der Hand, / drum sind dort Wanzen, leider.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 16) „He Ludewig, he Ludewig, / dein Bruder hat gerufen dich, / [...] Der Ludewig, der freut sich gar, / lange doch kein Schlammbad war. / Er nennt noch zwei Bruder sein, / doch sein liebster ist Bruder ‚Schwein‘.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 17).

Wie eine darauf aufbauende Niveaustufe liest sich der Vorschlag in M 3.1, Schüler\*innen die eigenen Produkte interpretieren zu lassen. Dies führe dazu, beim „Herausfinden lyrischer Besonderheiten konkretes Wissen zum Gedicht und seine sprachlichen Gestaltungsmittel“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 17) zu erschließen. Sie fügt eine Art Fahrplan „für eine möglichst genaue Interpretation“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 17) hinzu, welche in sechs Schritten von der Erstrezeption, über die Analyse der Grundstimmung sowie des lyrischen Subjektes bis hin zur Markierung eigener Metaphern führt. Über ihre Wirkung nachzudenken, fordert die Lehrerin nicht explizit in den Aufgaben ein. Allerdings intendiert sie anscheinend eine solche Reflexion aus zweierlei Gründen. Zunächst nimmt sie die Schülergedichte ernst, indem die Interpretation wie „beim Interpretieren von Lyrik bedeutender Autoren“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 18) erfolgen sollte. Zum anderen verlagert sie im letzten Schritt den Schwerpunkt von einer „Hilfestellung“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 17) hin zur Aufgabe, eine Rezitation des eigenen Textes vorzubereiten. Diese Forderung setzt unweigerlich die Schritte 1 bis 5 voraus, weil ohne deren Vorlauf ein gezielter Vortrag nicht möglich erschien. Es zeigt sich erneut, wie problematisch die tabellarische Gussform der Tabelle 2 ist und wie schnell einzelne methodische Vorschläge von einem (Teil-) Bereich in den nächsten reichen.

Für M 3.2 erklärt die Autorin dieser Pädagogischen Lesung, dass sie die „Windbeutelballade“ von Joachim Priewe in eine „Sonnenballade“ umschreiben habe lassen.<sup>19</sup> Die Leistung der Schüler\*innen bestand dabei sowohl in der Beibehaltung balladesker Merkmale als auch in der Umsetzung der thematischen Neuausrichtung. Zur Unterstützung seien erneut Wortfelder und Wortneuschöpfungen mit den Schüler\*innen an der Tafel erarbeitet worden. Weil dabei Qualität der Rezeptionsvorlage in „eine neue Qualität“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 19-20) transformiert werde, wird dieser Umgang mit Literatur auch als Verfahren gedeutet, das in der Lesung als methodisches Schöpfertum verstanden wird.

Die Methoden 3.3 bis 3.6 werden in der Lesung nicht mehr besonders ausführlich erklärt, weshalb die in der Tabelle 2 verwendeten Zitate bzw. Beschreibungen ausreichen. Allerdings ist auf die Änderung der Darstellungsweise hinzuweisen. Statt wie zuvor ansatzweise einen praktizierten Stundenverlauf im Text wiederzugeben und zu erläutern, stehen diese Methoden eher im Modus einer Handlungsanweisung: „Man gibt den Schülern an der Tafel die Reimwörter in ungeordneter Folge vor: [...] Diese werden richtig in das Gedicht eingeordnet [Lückentext]“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 20-21); ebenso ist auch eine empfehlende Darstellungsweise vorzufinden:

„Die Schüler erhalten je einen Bogen mit Wörtern, Wortgruppen und Sätzen zum Thema Fasching und zerschneiden ihn. Der erste und der letzte Satz wie das Substantiv mit dem dazugehörigen Artikel bleiben als Einheit unzerlegt. Insgesamt müssen 36 Kärtchen entstehen. Wir empfehlen, vor dem Zerschneiden durchzählen zu lassen.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 21)

Mit diesem Wechsel der Darstellungsart scheint die PL89-09-19e (S. 1-2) verstärkt auf ihren Anspruch zu zielen, anderen Lehrer\*innen methodische Hilfestellungen zu geben. So gesehen, bezeugt der Modus indirekter Wiedergabe die praktische Provenienz, sodass die anweisende Darstellungsart nicht den Anschein allgemeiner Forderungen erweckte. Dessen ungeachtet, stand der schöpferische Umgang seitens der Schüler\*innen im Vordergrund: „Ein mögliches Ergebnis, das zwar rhythmisch gut gegliedert ist, aber sicher nicht das originellste [sic] sein wird, kann dieses sein: [...]“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 22). Die Lehrerin lässt den Schüler\*innen Raum für eigene Textproduktionen, die anhand des vorgegebenen Themas „Fasching“ entstehen sollen.

---

19 Hier zeigt sich die Aktualität der Idee: Siehe Kapalschinski, 2018, S. 19.

Etwas anders verhält es sich in M 3.7. Zwar ging es darum, ein eigenes Produkt „aus drei angebotenen Versionen“ zu erstellen, doch Ziel sei es, dabei „der Ausdrucksweise Brechts, [sic] recht nahezukommen“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 23). Diese Variante ähnelt mehr einer Stilübung als einem eigenständigen Schreibversuch.

Zuletzt stellt die Autorin eine Variante (M 3.8) vor, welche auf die „Wiederherstellung eines Gedichtes“ abziele. Dabei werde ein lyrischer Text „in Prosaform“ dargeboten mit der Aufgabe, „Verse und Strophen“ durch Markierungen zu ergänzen und so eine formale Struktur herzustellen. Hier führt die Eilenburger Lehrerin die Möglichkeit an, den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen, indem statt reimender Verse freie Rhythmen geboten würden (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 24). Aufgrund der Wertung, dass „sehr unterschiedliche Gedichte“ erzeugt würden, die eine „interessante Auswertung“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 24) zur Folge hätten, steht hier im Gegensatz zu M 3.7 wiederum mehr die Originalität und Individualität des Schülertextes voran. Ob diese Fassungen aber mit dem Ausgangstext zu vergleichen seien, wird von Bräunig nicht angesprochen.

Auf diese und ähnliche Fragen liefert die Lesung bei den anderen Methoden bzw. deren Varianten keine Antwort. Bereits für M 1, bei welcher während der Erarbeitungsphase ein Schüler\*innentext entstehen soll, wird ein Rückbezug auf die *Rezeptionsvorgabe* nicht beschrieben. In M 2 stellt die Lehrperson den Schüler\*innenprodukten Bechers Gedicht gegenüber, um ein wie auch immer geartetes *Vorbild wirken* zu lassen. Die – wenn man so will – schöpferische Arbeit, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen und deren verschiedene Wirkung(en) zu ergründen, wird ebenso wenig beschrieben. Dabei hätte sich die Untersuchung von *Inhalt und Form* als lohnend herausstellen können. Denn Bechers Text ist im Gegensatz zu den Schüler\*innenbeispielen in der Lesung ein Sonett, das selbst, insbesondere in den Terzinen, mit dem Reimschema zu spielen (abab, abab, cde, dec) und dabei Eintracht der Blumen und Sonnenblume hervorzuheben scheint. Gegen diese Kritik lässt sich wiederum einwenden, dass die Schüler\*innen, so die Darstellungsweise, auch ohne konkreten Arbeitsschritt agierten, da schöpferisches Handeln bereits seine Wirkung erzielte:

„Die Schüler nahmen das Gedicht mit solchem Genuß auf, indem sie eigene Gedanken und Neues darin fanden, daß sie spontan äußerten, es lernen zu dürfen. Wir meinen, durch dieses unerwartete Ergebnis werden unsere Positionen zur produktiv-schöpferischen Betätigung im Unterricht untermauert.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e, S. 15)

Die Kritik am sakrosankten<sup>20</sup> Text ist weitaus stärker abzumildern, wenn man erneut auf M 3.2 blickt. Hier lässt die Lehrerin ihre Schüler\*innen einen Gegentext verfassen. Dass für dieses schöpferische Handeln ein tieferer Einblick in sprachliche Besonderheiten sowie ihrer Wirkung und deren Reflexion vonnöten sind, kann nicht nur als Nebenprodukt betrachtet werden. Zudem fordert Bräunig explizit, Schülergedichte ernst zu nehmen:

„Wir halten das bewußte Anerkennen der lyrisch gestalteten Gedanken und Aussagen für einen wichtigen psychologischen Aspekt: für weitere lustbetonte, Kritik beachtende und zielgerichtet Betätigung mit der Lyrik.“ (DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e)

Ohne eine gewisse wahrnehmbare Hierarchie leugnen zu können, wird neben der Vorbildwirkung eines Dichtertextes auch die Wertschätzung der Schüler\*innentexte in der Lesung betont. Ob sie einem damaligen Diskurs zur Vorbildwirkung schlichtweg folgt, kann hier nur am Rande vermutet werden. Festzuhalten bleibt, dass die Autorin Bräunig versucht, mit ihrer Lesung verschiedene, wie sich zeigte, schöpferische Methoden zu popularisieren.

---

<sup>20</sup> Einen Überblick zur Diskussion bietet die Publikation Handlungsorientierter Literaturunterricht (Praxis Deutsch, Sonderheft, 2000).

## 5. Fazit

Es wurde der Versuch unternommen, den in der DDR häufig verwendeten Begriff Schöpfertum semantisch ansatzweise zu ergründen und herauszufinden, inwiefern ausgewählte Pädagogische Lesungen zur Lyrik den Begriff rezipieren und welche methodischen Vorschläge für dessen Umsetzung unterbreitet werden. Dafür rückte Kapitel 2 v.a. zentrale Annahmen in den Vordergrund. Hiernach präsupponierte Schöpfertum die Fähigkeit, durch aktives Tätigsein für bestehende Probleme Lösungen zu schaffen, Bekanntes zu hinterfragen, neu zu untersuchen und letztlich neue Wege zu gehen. Da diese Fähigkeit als ‚erlernbar‘ galt, ergab sich für den Bereich Bildung und Erziehung daraus die Frage der methodischen Umsetzung. Anhand der ausgewählten Lyrik-Lesungen wurde sodann gezeigt, dass Pädagogische Lesungen hier als Gelenkstelle ansetzen und methodische Vorschläge unterbreiten, den Literaturunterricht zu einem schöpferischen werden zu lassen. Die Lesungen selbst rezipieren bezirksübergreifend das allgemeine Konzept des zentralen Begriffes, heben aber anscheinend je nach Kontext einzelne Nuancen hervor (Kapitel 4). Beispielsweise wird einerseits der Aspekt der Persönlichkeitsbildung betont, andererseits aber auch der individuelle Zugang der Schüler\*innen zu lyrischen Texten durch *schöpferisches Denken und Handeln*.

Gemeinsam ist den untersuchten Lesungen das Bestreben, methodische Lösungen anzubieten, um den Literaturunterricht zu verbessern. Dabei zeigt sich, versuchsweise und überblickshaft in Tabelle 1 zusammengestellt, eine ausgesprochene Methodenvielfalt im unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich. Im Kapitel 4 wurde sodann beispielhaft die Lesung PL89-09-10e vorgestellt. Neben den angeführten Aussagen anderer Lesungen halten gerade ihre unterschiedlichen methodischen Varianten schöpferischen Umgangs die Nähe zur Handlungs- und Produktionsorientierung präsent. Auffallend ist dabei auch, dass nur an einer Stelle des wiedergegebenen Unterrichts ideologisch-erzieherische Bezüge erkennbar wurden, ohne dass die Autorin jedoch entsprechende Erziehungsziele notiert. Es bleibt eine lohnende Untersuchungsfrage, ob für schöpferische Methoden eher bei ideologiefernen Inhalten Spielräume vorhanden waren. Dafür verspricht eine tiefere Analyse der *Deutschen Lehrerzeitung* o. ä. weitere Erkenntnisse. Die Fokussierung auf die methodische Seite des Begriffes Schöpfertum ist hierbei sicherlich eine Einschränkung. Denn obwohl u.a. das einleitende Zitat von Wessel darauf verweist, ist die Frage der Ideologie weitestgehend außen vor geblieben. In gleicher Weise hat die Darstellung blinde Flecken, weil sie nur ausgewählte Lesungen betrachtet und lediglich darauf abzielt, methodische Überlegungen zu entdecken. Einzelne Aufgabenstellungen und geforderte Wertungen im Literaturunterricht erhalten beispielsweise keinen Raum.<sup>21</sup> Im Unterschied zur häufig kritisierten Methodenarmut ist hier insgesamt eine deutliche Vielfalt zu erkennen, die auf ein über den gesamten Untersuchungszeitraum anhaltendes methodisches Schöpfertum (siehe Tabelle 1) schließen lässt. Die Frage bestand nicht darin, inwieweit Schöpfertum Konzepte der Handlungs- und Produktionsorientierung übernimmt; es ging eher um methodische Überschneidungen im Umgang mit Literatur, welche nahezu zeitgleich in beiden deutschen Staaten erprobt wurden und sich etablierten. Ob und inwieweit sich das Ergebnis außerhalb der POS, EOS oder AG ändert, bestätigt o.ä., bleibt zu untersuchen. Generell bedarf der Quellencharakter der Lesungen noch genauerer Betrachtungen. Das Kapitel 3 kann in diesem Beitrag nur als eine erste quantitative Annäherung gesehen werden. Wenn dies auch noch im Anfang begriffen und auszubauen ist, stellt es doch einen ersten Zugang zur Quelle der Pädagogischen Lesung dar.

---

<sup>21</sup> Ob sich die von Müller-Michaels abstrahierte Formel der Aufgabenstellungen für Wertungen auch so in den Lesungen findet, ist hier außen vor geblieben: Siehe Müller-Michaels, 1990, S. 246.

## 6. Anhang: Tabellarische Übersichten zu Lyrik-Lesungen

**Tabelle 3: Erscheinungsjahr**

Gültig	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
1963	1	2,4	2,4	2,4
1964	1	2,4	2,4	4,9
1965	2	4,9	4,9	9,8
1967	1	2,4	2,4	12,2
1970	2	4,9	4,9	17,1
1971	2	4,9	4,9	22,0
1972	1	2,4	2,4	24,4
1974	2	4,9	4,9	29,3
1975	1	2,4	2,4	31,7
1976	1	2,4	2,4	34,1
1977	2	4,9	4,9	39,0
1979	1	2,4	2,4	41,5
1980	1	2,4	2,4	43,9
1981	2	4,9	4,9	48,8
1982	1	2,4	2,4	51,2
1983	2	4,9	4,9	56,1
1984	1	2,4	2,4	58,5
1985	2	4,9	4,9	63,4
1986	4	9,8	9,8	73,2
1987	4	9,8	9,8	82,9
1988	4	9,8	9,8	92,7
1989	3	7,3	7,3	100,0
Gesamt	41	100,0	100,0	

**Tabelle 3: Autor\*innen**

Gültig	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
m	13	31,7	31,7
w	25	61,0	61,0
Autorenkollektiv (m)	2	4,9	4,9
Autorenkollektiv (m/w)	1	2,4	2,4
Gesamt	41	100,0	100,0

**Tabelle 4: Autor\*innen und Erscheinungsjahr**

Erscheinungsjahr	m	w	Autorenkollektiv (m)	Autorenkollektiv (m/w)	Gesamt
1963	1	0	0	0	1
1964	1	0	0	0	1
1965	2	0	0	0	2
1967	0	0	1	0	1
1970	2	0	0	0	2
1971	2	0	0	0	2
1972	1	0	0	0	1
1974	1	1	0	0	2
1975	0	1	0	0	1
1976	0	1	0	0	1
1977	0	2	0	0	2
1979	1	0	0	0	1
1980	0	1	0	0	1
1981	0	2	0	0	2
1982	0	1	0	0	1
1983	0	2	0	0	2
1984	0	0	1	0	1
1985	0	2	0	0	2
1986	1	3	0	0	4
1987	0	3	0	1	4
1988	0	4	0	0	4
1989	1	2	0	0	3
<b>Gesamt</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>41</b>

**Tabelle 5: Schulart und Erscheinungsjahr**

Erscheinungsjahr	keine Schulart	POS	POS Unterstufe (1-3)	EOS	POS und EOS	kommunale Berufsschul e	Gesamt
1963	0	1	0	0	0	0	1
1964	0	0	0	1	0	0	1
1965	1	1	0	0	0	0	2
1967	0	0	0	1	0	0	1
1970	0	1	0	1	0	0	2
1971	0	1	0	0	1	0	2
1972	0	1	0	0	0	0	1
1974	0	1	0	1	0	0	2

1975	0	1	0	0	0	0	1
1976	0	0	0	0	0	1	1
1977	0	2	0	0	0	0	2
1979	0	0	1	0	0	0	1
1980	0	0	0	1	0	0	1
1981	0	2	0	0	0	0	2
1982	0	0	0	1	0	0	1
1983	0	2	0	0	0	0	2
1984	0	1	0	0	0	0	1
1985	0	2	0	0	0	0	2
1986	0	3	0	1	0	0	4
1987	0	4	0	0	0	0	4
1988	0	3	0	1	0	0	4
1989	0	3	0	0	0	0	3
Gesamt	1	29	1	8	1	1	41

**Tabelle 6: Behandelte Klassenstufe (1)**

Gültig	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
keine Klasse	4	9,8	9,8
2. Klasse	1	2,4	2,4
4. Klasse	1	2,4	2,4
5. Klasse	2	4,9	4,9
6. Klasse	2	4,9	4,9
7. Klasse	5	12,2	12,2
8. Klasse	4	9,8	9,8
9. Klasse	6	14,6	14,6
10. Klasse	1	2,4	2,4
12. Klasse	1	2,4	2,4
Abiturstufe	2	4,9	4,9
1.-4. Klasse	1	2,4	2,4
AG Schreibende Schüler	3	7,3	7,3
AG Rezitation	1	2,4	2,4
6.-10. Klasse	1	2,4	2,4
Fakultativer Kurs, Klasse 10	1	2,4	2,4
9.-12. Klasse (EOS)	1	2,4	2,4
8.-10. Klasse	1	2,4	2,4
Unterstufe (3. u. 4. Kl.)	1	2,4	2,4



5., 7., 8. Klasse	1	2,4	2,4
5.-10. Klasse	1	2,4	2,4
Gesamt	41	100,0	100,0

**Tabelle 7: Behandelte Klassenstufe (2)**

Gültig	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
keine Klasse	37	90,2	90,2
6. Klasse	1	2,4	2,4
8. Klasse	1	2,4	2,4
10. Klasse	2	4,9	4,9
Gesamt	41	100,0	100,0

**Tabelle 8: Seitenzahl (ohne Anhang)**

Gültig	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
≤15	1	2,4	2,4	2,4
≤ 20	2	4,9	4,9	7,3
≤ 25	7	17,1	17,1	24,4
≤ 30	9	22,0	22,0	46,3
≤ 35	6	14,6	14,6	61,0
≤ 40	9	22,0	22,0	82,9
≤ 45	4	9,8	9,8	92,7
≤ 50	2	4,9	4,9	97,6
≤ 55	1	2,4	2,4	100,0
Gesamt	41	100,0	100,0	

## 7. Quellen- und Literaturverzeichnis

- Anders, P. (2013). Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch).
- Barck, K., Naumann, M., & Schlenstedt, D. (1976). *Gesellschaft - Literatur - Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht, Akademie der Wissenschaften, Zentralinstitut für Literaturgeschichte* (3. Aufl.). Berlin: Aufbau-Verlag.
- Bütow, W. (1975). Im Zentrum: der aktive und schöpferische Leser. In W. Bütow (Hrsg.). *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht* (2. Aufl.) (S.5-15). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Bütow, W. (Hrsg.). (1975). *Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht* (2. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Bütow, W. (1979). Literaturaneignung als pädagogischer Prozeß. Grundlegende Anforderungen und Erfahrungen zur wirkungsvollen didaktisch-methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts. In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin. Konferenzprotokoll. 1. Aufl. als Manuskript gedruckt* (S. 72-90). Berlin: Volk und Wissen.
- Bütow, W. et al (Hrsg.). (1979). *Methodik Deutschunterricht Literatur* (2. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Czech, G. (2007). Rezeptionsästhetik als Dilemma? Zur Genese des Bandes Literatur und Persönlichkeit. In: G. Czech (Hrsg.): *"Geteilter" deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller* (S. 175-189). Frankfurt a.M.: P. Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59).
- Dawidowski, C. (2017). Fachgeschichtsforschung zum Deutschunterricht in der SBZ/DDR. Forschungsbericht 1990-2017. *Didaktik Deutsch*, 22, 43, 98–112.
- Friedrich, B. (Hrsg.). (2006). *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 1). Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR*. Frankfurt a.M.: P. Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 58).
- Haas, G. (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (11. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (2000). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, Sonderheft, 7–15.
- Handlungsorientierter Literaturunterricht. (2000). Seelze: Friedrich (Praxis Deutsch. Sonderheft, 2000).
- Hille, U., & Winter, R. (1992). Zu einigen Tendenzen der Entwicklung des Literaturunterrichts in der DDR. In K. Abels (Hrsg.), *Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (S. 69-83). Frankfurt a.M.: P. Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 8).
- Hohmann, J. S. (1997). *Deutschunterricht in SBZ und DDR 1945-1962. Zur Geschichte und Soziologie sozialistischer Erziehung*. Frankfurt a.M.: P. Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 29).
- Honecker, M. (1964). Minister Margot Honecker zur schöpferischen Arbeit des Lehrers. Interview der Woche. *Deutsche Lehrerzeitung*, 11, 6, 1–2.
- Jehle, M. (Hrsg.). (2013). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* [elektronische Version]. doi: 10.1007/978-3-658-02500-7.
- Jonas, H. (2007). Wer hinkte da? Zur Theorie und Praxis des DDR-Literaturunterrichts nach der rezeptionsästhetischen Wende. In G. Czech (Hrsg.), *"Geteilter" deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller* (S. 161-174). Frankfurt a.M.: P. Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 59).
- Kapalschinski, S. (2018). Lyrik und Grammatik. Untersuchung und Gestaltung von Naturlyrik. *Deutschunterricht*, 5, 16–23.
- Koch, H. (1979). Funktion und Wirksamkeit von Literatur und Kunst bei der Herausbildung eines marxistisch-leninistischen Weltbildes, der Formung kommunistischer Ideale und Wertvorstellungen. Referat. In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin. Konferenzprotokoll. 1. Aufl. als Manuskript gedruckt* (S. 7-51). Berlin: Volk und Wissen.

- Koch, K., Koebe, K., Brand, T. von & Plessow, O. (2019). *Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR (Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 1)*. Verfügbar unter <http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>.
- Kühne, F. (1965). Ästhetische Erziehung und schöpferische Persönlichkeit. Zur wissenschaftlichen Fachtagung der Kunsterzieher in Greifswald vom 21. bis 25. April. *Deutsche Lehrerzeitung*, 12, 19, 7.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss..
- Maak, D. (2018). Videographische Datenerhebung. Lehr-/Lernkontexte unter dem Mikroskop?. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 147-164). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Müller-Michaels, H. (1990). Deutschunterricht. In O. Anweiler, W. Mitter, H. Peisert, H.-P. Schäfer, & W. Stratenwerth (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 233-250). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen).
- Neuner, G. (1964). Wir brauchen vor allem die Mitarbeit des großen Heeres der schöpferisch denkenden und arbeitenden Lehrer. Interview der Woche. *Deutsche Lehrerzeitung*, 11, 41, 3.
- Neuner, G. (Hrsg.). (1986). *Leistungsreserve Schöpferium. Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft*. Berlin: Dietz Verlag.
- Oppermann, L. (1964). Vom Schöpferium des sozialistischen Menschen. *Deutsche Lehrerzeitung*, 11, 5, 1–2.
- Reh, S., & Wähler, J. (2017). Das Zentralinstitut für Weiterbildung der DDR 1962 bis 1990/1991. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Erziehen und Bilden. Der Bildungsstandort Struveshof 1917-2017* (S. 131-166). Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Roberg, T., & Susteck, S. (2010). Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). In H. Müller-Michaels (Hrsg.), *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts*, 65. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Rosenfeld, N. (1964). Wie kann ein optimales Bildungsniveau erreicht werden? DLZ meint. *Deutsche Lehrerzeitung*, 11, 36, 4.
- Schiller, J. (1994). Pädagogische Lesungen - Eine Sammlung von historischem Wert. Zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte. *Pädagogik und Schulalltag*, 4, 446–465.
- Schindler, H.-D. (1961). Dem Neuen auf der Spur. Berliner Schulinspektoren fördern schöpferische Arbeit der Lehrer. Beschluß des Politbüros und des Ministerrats bildet Grundlage. *Deutsche Lehrerzeitung*, 8, 4, 2.
- Schöpferische-kritische Mitarbeit der demokratischen Öffentlichkeit. (1955). *Deutsche Lehrerzeitung*, 2, 41, 3.
- Schöpferium (1987). In Dietrich, G., Drefenstedt, G., Günther, K. & Laabs, H. (Hrsg.) *Pädagogisches Wörterbuch* (S. 324). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Spinner, K. H. (2015). *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination – Kognition* (5.Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Ulbricht, W. (1970). Rede des Ersten Sekretärs des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und Vorsitzenden des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik, Walter Ulbricht. In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). *VII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 5. bis 7. Mai 1970. Protokoll* (S. 97-127). Berlin: Staatsverlag der DDR.
- Vorein, C. (2013). Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur. Literaturtheorie und -methodik der DDR in Beiträgen der Zeitschrift "Deutschunterricht". In J. Colln, & F.-J. Holznagel (Hrsg.), *Positionen der Germanistik in der DDR. Personen, Forschungsfelder, Organisationsformen. Tagung vom 13. bis 17. Mai 2008 aus Anlass des 150-jährigen Jubiläums des Rostocker Instituts für Germanistik* (S. 294-311). Berlin: De Gruyter.
- Wessel, H. (1969). Was ist eigentlich Schöpferium? Uns helfen Dialektik und Kybernetik. *Neues Deutschland*, 24, 88, 9.
- Winkler, K. (1961). Was ist schöpferische Arbeit? *Deutsche Lehrerzeitung*, 8, 11, 3.

## **Pädagogische Lesungen**

- DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-07-32c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL686a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL4216a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL84-03-21d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-01-01d.

DIPF/BBF/Archiv: APW PL3274a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-09-10e.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-10-22d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-05-26ud.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL5468a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-06-07d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL4391a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-08-22e.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL383a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL1939a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-04-22ud.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-07-11e.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-08-11d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-14-10d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL88-03-12.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-11.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL4329a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-24c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-11-17c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-02-23d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL5832.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL82-08-14c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL2377a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL81-315c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-11-30d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL2167.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL2662a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL3383a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL1883a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PLA110.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL81-128e.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-02-40d.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-05-16c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL655a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL1025a.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL83-05-14c.  
DIPF/BBF/Archiv: APW PL3623a.

## Über den Autor:

**Roberto Hübner** ist Stipendiat im Rahmen des Theoria-Projektes „Zwischen Ideologie und Innovation - Die ‚Pädagogischen Lesungen‘ der ehemaligen DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?“ unter der Leitung von Prof. Dr. Tilman von Brand und Prof. Dr. Oliver Plessow.

### 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](http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe).

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

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

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  
Doberaner Straße 114  
18057 Rostock  
[www.pl.uni-rostock.de](http://www.pl.uni-rostock.de)