

Schriftenreihe der Arbeitsstelle

Pädagogische Lesungen

an der Universität Rostock

Sonderausgabe 3

Jahrgang 1

12.11.2019

ISSN 2627-9568

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

Zeitzeugen im Gespräch 3:

Johanna-Ruth Kraft

Mitschriften der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen

Dipl. Päd., Studienrätin Johanna-Ruth Kraft, war zunächst Lehrerin und stellvertretende Direktorin an einer Polytechnischen Oberschule, später 1. Stellvertreterin des Kreisschulrates Bernau. 1978 wechselte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). Ende 1980 wurde sie Mitarbeiterin der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung und dort mit dem Aufgabenbereich „Pädagogische Lesungen“ betraut, was die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen mit einschloss.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *In welchem Kontext haben Sie in den 1980er Jahren an den Pädagogischen Lesungen gearbeitet?*

JOHANNA KRAFT: Als ich als Mitarbeiterin der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (GUE) den Bereich Pädagogische Lesungen (PL) übernahm, konnte ich an achtzehn Jahre Erfahrungen gewerkschaftlicher Obliegenheiten anknüpfen. Die Pädagogischen Lesungen wurden schon frühzeitig Bestandteil des Bildungs- und Erziehungssystems der DDR. Das Bestreben, und damit auch das der Autor*innen der Pädagogischen Lesungen, bestand darin, die Umsetzung fachwissenschaftlicher und schulpraktischer Bildungs- und Erziehungsziele (die Entwicklung der allseitig gebildeten Persönlichkeit) zu befördern und zu begleiten. Autor*innen der Pädagogischen Lesungen waren jene Pädagog*innen (Lehrer*innen, Erzieher*innen, Arbeitsgemeinschaftsleiter*innen etc.), die sich nach kritischer Bewertung der Lehrpläne, Weisungen, Verordnungen, Vorgaben sowie Bildungs- und Erziehungsziele herausgefordert fühlten, ihre in der praktischen Arbeit gewonnenen Erfahrungen niederzuschreiben und zur Diskussion zu stellen. Die Pädagogischen Lesungen waren ein Novum, ein Wegbereiter hin zu einer offenen und schöpferischen Atmosphäre. Das gilt für die realistische Darstellung gesammelter Unterrichtserfahrungen ebenso wie für den Erfahrungsaustausch während der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. Damit bildeten die Pädagogischen Lesungen auch in ihrem organisatorischen Umfang eine bis dahin außergewöhnliche Grundlage der Weiterbildung von Lehrern und Erziehern.

Doch gestatten Sie mir bitte einen Blick zurück: die Pädagogischen Lesungen haben eine lange Geschichte. Eine Verordnung des Jahres 1954 erwähnte erstmals den Begriff „pädagogische Lesungen“, damals noch nicht als Eigennamen. Der Gedanke, dass dies auch eine Form der

Weiterbildung für Lehrer und Erzieher werden könnte, war geboren. Es folgte ein jahrelanges Bemühen, staatlicher- wie gewerkschaftlicherseits, eine breitenwirksame Bewegung zu schaffen, in der Pädagog*innen ihre erfolgreiche pädagogische Arbeit schriftlich fixieren und zur Diskussion stellen. Diese ging dem von mir übernommenen Stand voraus. Eine Reihe entsprechender Beschlüsse, Verordnungen und Ausschreibungen sollte die Pädagog*innen stimulieren, ihre Erfahrungen aufzuschreiben. Doch die Ergebnisse blieben zunächst hinter den Erwartungen zurück. 1960 fasste das Kollegium des Ministeriums für Volksbildung (MfV – der Vorsitzende der GUE gehörte funktionsgemäß dem Kollegium des MfV an) einen Beschluss zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. In ihm wurden Pädagogische Lesungen als wesentliches Mittel zur Verbreitung der besten Erfahrungen benannt, gleichzeitig jedoch die geringe bislang vorliegende Zahl kritisiert. Ebenso bemängelte der Minister für Volksbildung auf dem V. Pädagogischen Kongress im Jahr 1961 die zögerliche Entwicklung der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen.

Der Beschluss des MfV-Kollegiums von 1960 und der V. Pädagogische Kongress veranlassten die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (im Einvernehmen mit dem MfV), ab 1963 jährlich während der Winterferien die Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen (ZTdPL) am (ZIW) in Ludwigsfelde durchzuführen. Diese fanden in der vollverantwortlichen Trägerschaft der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (GUE) statt. Nach Abstimmung der Inhalte mit dem MfV und dem ZIW Ludwigsfelde organisierte, koordinierte und finanzierte die GUE ab 1963 diese Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen in Ludwigsfelde und damit ein Forum des Erfahrungsaustauschs ohne Tabus. Da die Inhalte der Pädagogischen Lesungen fachwissenschaftlicher wie schulpolitischer Natur waren, waren das MfV, die APW und das ZIW Ludwigsfelde grundlegende Partner für uns als GUE.

1. Das Ministerium für Volksbildung (MfV)

Von der Ministerin, Margot Honecker, wurde intern festgelegt, dass die Hauptabteilung Weiterbildung die Zusammenarbeit mit der GUE übernahm und damit auch Einfluss auf die Auswahl der Inhalte der Pädagogischen Lesungen für die Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen nahm. Mein direkter Partner war Dr. Werner Ohl, stellvertretender Leiter der Hauptabteilung Weiterbildung. Das Zusammenwirken war von gegenseitiger Akzeptanz, Offenheit und Vertrauen geprägt. In Abhängigkeit von der Thematik der jeweiligen Pädagogischen Lesungen gab es ergänzende Verbindungen zu Fachbereichen bzw. Fachabteilungen des MfV. So beriet ich mich bezüglich Lesungen zur Sonderpädagogik mit Frau Dr. Marsand, der Leiterin der Abteilung Sonderpädagogik/Sonderschulen. Sie wählte die Pädagogischen Lesungen für den Vortrag selbst aus und war Mitgestalterin der Zentralen Tage. Zur Vorschulerziehung konsultierte ich Frau Dr. Mehlhorn - diese Zusammenarbeit war etwas unterkühlt, sie nahm kaum an Veranstaltungen teil.

2. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW)

Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften war Prof. Dr. Neuner. In Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung und also mit mir beauftragte er die Vizepräsidenten, seinerzeit Prof. Dr. Dietrich und Prof. Dr. Kirchner. Diese gaben dann praktisch „grünes Licht“ für das Zusammenwirken mit den einzelnen Institutsdirektoren und deren Wissenschaftlern. Deren Tätigkeit bestand in der Bewertung der eingereichten Lesungen, der Auswahl von Vorträgen für die Zentralen Tage und der Betreuung von Autor*innen. Darüber hinaus war es wichtig, Wissenschaftler als Seminarleiter, für Vorträge sowie für Grundsatzartikel, auch für die Broschüre der GUE, zu gewinnen. Hier war Dr. Eggert der ständige „Kontaktmann“

der APW zur GUE und also auch zu mir. Sein Engagement war von Einsatzbereitschaft und Ideenreichtum geprägt.

3. Das Zentralinstitut für Weiterbildung Ludwigsfelde

Als Direktor des Zentralinstituts für Weiterbildung (ZIW) amtierte Prof. Dr. habil. Stolz. Er war mit der Arbeit an den Pädagogischen Lesungen sehr verbunden. Stellvertretender Direktor des ZIW war Prof. Mausel. Auch er wechselte aus einer gehobenen Funktion des MfV zum ZIW. Das ZIW wurde, in Kooperation mit den genannten Institutionen, zum Zentrum der Pädagogischen Lesungen in Verbindung mit der Verantwortung der GUE. Zu den wesentlichsten Aufgaben des ZIW gehörten:

1. Die Aufnahme aller eingereichten Pädagogischen Lesungen durch die Bezirke, Kreise oder auch durch persönliches Einreichen der Autoren (was in Ausnahmefällen möglich war);
2. Die Verteilung der Pädagogischen Lesungen – entsprechend ihrer Thematik – an die verschiedenen Kooperationspartner, wie die APW, die Hoch- und Fachschulen, die Universitäten, das MfV, den Zentralrat der FDJ, die Zentralbibliothek, Fachzeitschriften, den Pionierpalast u.a.¹;
3. Die Begutachtung aller eingereichten Lesungen und die Auswahl der zum Vortrag kommenden Pädagogischen Lesungen für die Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen;
4. Das Festlegen von Arbeitsgruppen und deren Seminarleitern;
5. Das Unterbreiten von Vorschlägen zur Bildung von Arbeitsgruppen für die Durchführung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen an den Austragungsorten;
6. Die Auswertung der abgeschlossenen Veranstaltungen zu den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen.

Insgesamt ergab sich damit ein enorm großer Verantwortungsbereich, zu dessen Bearbeitung sich ein eng kooperierender Arbeitskreis formierte, zu dem Dr. Werner Ohl, MfV; Dr. Eggert, APW, Dipl. Päd. Hellmut Thier, ZIW und meine Person gehörten. Hellmut Thier war Hauptverantwortlicher für die Pädagogischen Lesungen am ZIW und mein engster Partner hinsichtlich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen sowie für das Erarbeiten der GUE-Broschüre „Erfahrungen und Erkenntnisse der pädagogischen Praxis“. Unsere Zusammenarbeit war geprägt von gegenseitiger Anerkennung, vom Ausloten unserer Fähigkeiten und von Einsatzbereitschaft.

Mit steigendem Interesse der Lehrer und Erzieher an den Pädagogischen Lesungen und damit an den Veranstaltungen der Zentralen Tage reichte die Kapazität des ZIW Ludwigsfelde nicht mehr aus – neue Austragungsorte mussten gefunden werden. Das ZIW blieb jedoch der größte und umfangreichste Austragungsort und konzentrierte sich nun auf die Geisteswissenschaften (Unterricht und teilweise außerunterrichtliche Tätigkeiten) der Klassen 1 bis 12. Ergänzend wurden folgende Institutionen und Einrichtungen für Veranstaltungen der Zentralen Tage ausgewählt:

1. Das Institut für Weiterbildung Leipzig war Austragungsort der Zentralen Tage aller naturwissenschaftlichen Fächer einschließlich des Werkunterrichts in den Klassenstufen 1 bis

¹ In einer mir vorliegende Dokumentation, m.E. aus der Zeit, also noch eine Jury die Verteilung übernahm, heißt es: „Zur Begutachtung der Pädagogischen Lesung erhielten: das Ministerium für Volksbildung 3, das ZIW Ludwigsfelde 16, die APW 20, das Institut für Weiterbildung Leipzig 3, der Pionierpalast 3, die FDJ 1, der Verlag Volk und Wissen 2 und die Zeitschrift „Pädagogik“ 2. Insgesamt wurden 65 Pädagogische Lesungen ausgewählt.“ Aus heutiger Sicht ist dies eine geringe Anzahl.

12. Neben den Fächern Mathematik, Physik, Biologie und Chemie wurden auch Erfahrungen aus der Informatik, Geographie, Polytechnik (den Unterrichtstagen in der Produktion) präsentiert. Die Veranstaltungen fanden einmal jährlich statt und dauerten jeweils von Montag bis Freitag. In der Regel wurden fünf bis sechs Arbeitsgruppen gebildet, es lasen durchschnittlich 12 bis 14 Autor*innen vor 100 bis 150 Teilnehmer*innen.
2. Die Pädagogische Schule für Kindergärtner*innen Halle war Austragungsort für die Zentralen Tage im Bereich Vorschulerziehung. Hier stand die gesamte Palette des Bildungs- und Erziehungskonzepts, das Inhalt der Pädagogischen Lesungen war, zur Diskussion. Die Veranstaltungen fanden einmal jährlich statt und dauerten jeweils von Montag bis Freitag. In der Regel wurden fünf bis sechs Arbeitsgruppen gebildet, es lasen durchschnittlich zehn bis fünfzehn Autor*innen vor 100 bis 150 Teilnehmer*innen.
 3. Der Pionierpalast Berlin war Austragungsort für die Zentralen Tage zum Thema außerschulische und außerunterrichtliche Tätigkeiten sowie für die Bereiche Arbeitsgemeinschaften, Zirkelarbeit, Chor, junge Gärtner, Pionierarbeit, Radtouristik, Klubarbeit u.a. Die Veranstaltungen fanden einmal jährlich statt und dauerten von Montag bis Freitag. In der Regel wurden fünf bis sechs Arbeitsgruppen gebildet, es lasen durchschnittlich sechs bis acht Autor*innen vor 120 bis 150 Teilnehmer*innen.
 4. Das Institut für Leitung und Organisation (ILO) Potsdam war Austragungsort der Zentralen Tage für den Themenbereich Leitung und Organisation des Bildungs- und Erziehungsprozesses an den Schulen (Polytechnische Oberschule, Klassenstufen 1 bis 10 und Erweiterte Oberschule Klassen 8 bis 12), wozu Themen gehörten wie: Unterrichtsführung und -gestaltung der Lehrer; die Verantwortung der Direktoren dafür, eine schöpferische Atmosphäre zu schaffen; Subjektrolle des Schülers bei der Wissensvermittlung und dem Wissenserwerb. Die Veranstaltungen fanden einmal jährlich statt und dauerten von Montag bis Freitag. In der Regel wurden vier bis fünf Arbeitsgruppen gebildet, es lasen durchschnittlich zwölf Autor*innen vor 100 bis 120 Teilnehmer*innen.
 5. Die Schulsternwarte Bautzen war Austragungsort für die Zentralen Tage zum Astronomieunterricht und entsprechende außerunterrichtliche Tätigkeiten. Die Veranstaltungen fanden alle zwei bis drei Jahre statt und dauerten von Montag bis Freitag. In der Regel wurden fünf bis sechs Arbeitsgruppen gebildet, es lasen durchschnittlich fünf bis sechs Autor*innen vor 80 bis 100 Teilnehmer*innen.
 6. Falkensee war eine staatliche Einrichtung der Jugendhilfe und Austragungsort für Zentrale Tage zum Themenkomplex Jugendhilfe – Heimerziehung – Sonderpädagogik. Diese gab es jedoch erst ab Anfang der 1980er Jahre als eigenständiges Format, vorher wurden dazugehörige Themen dem Zentralinstitut für Weiterbildung und seinen Veranstaltungen zugeordnet. Die nunmehr stattfindenden eigenständigen Veranstaltungen dauerten jeweils zwei Tage. Meine Erinnerung an die letzte Veranstaltung, die 1990 in Falkensee stattfand, ist noch recht wahrhaftig. An die vorgetragenen Pädagogischen Lesungen kann ich mich nicht mehr erinnern, dafür aber an die kontroversen Diskussionen. Themen waren die bisherige Sicht auf und die Handhabung des Umgangs mit ‚schwererziehbaren Kindern‘, die Elternarbeit, staatliche Maßnahmen und die Rolle der Kinder und Jugendlichen selbst. Hier gab es eine deutlich erkennbare Kluft zwischen den neuen, noch unbekanntem Vorschriften und praktischen Verhaltensweisen. Einige Teilnehmer*innen waren von dem Neuen total begeistert und wollten alles Bisherige über den Haufen werfen, andere meldeten Zweifel an oder überdachten das „Alte“ wie das „Neue“ kritisch. Mein Anteil an der Vorbereitung wie der Durchführung war hier sehr gering. Frau Dr. Marsand lenkte und leitete. Dafür bin ich ihr heute noch dankbar.

Die Vorbereitungen der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen erfolgten in allen Fällen vor Ort. Zu meinem Aufgabenbereich gehörte, meist gemeinsam mit Hellmut Thier vom ZIW, Gespräche mit den jeweiligen Direktoren oder von ihnen beauftragten Verantwortlichen zu führen. Schwerpunkte waren: die Inhalte der zum Vortrag ausgewählten Pädagogischen Lesungen, der eventuelle Einsatz von Seminarleitern der Einrichtung, die Kapazitäten an Seminarräumen sowie für die Unterbringung der Teilnehmer*innen in vorhandenen Internaten oder Hotels, die Versorgung der Teilnehmer*innen mit Frühstück, Mittag- und Abendessen sowie ihre kulturelle Betreuung und die finanzielle Absicherung der gesamten Veranstaltung. Erste Auswertungen erfolgten – unter meiner Leitung – vor Ort, mit allen beteiligten Seminarleitern, den Direktoren bzw. den Institutsleitern, den Vertretern der Presse und Fachzeitschriften.

Als vorteilhaft und effizient erwies sich die Erweiterung des verantwortlichen Personenkreises durch die Bildung einer Gemeinsamen Kommission. Deren Kern war der eingangs schon benannten ‚enge Führungskreis‘ (Kraft, Ohl, Eggert und Thier), der nun um Vertreter der jeweils kompetenten Institutionen ergänzt wurde. Zu den Aufgaben dieser Gemeinsamen Kommission gehörten:

- Einen Bericht des ZIW entgegenzunehmen und nach entsprechender Diskussion zu bestätigen. Dieser erfasste auch die durch die Bezirke eingereichten Pädagogischen Lesungen, ebenso wie deren Zuordnung, entsprechend ihrer fachlichen Inhalte, an dafür adäquate Institutionen und Einrichtungen (z.B. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Ministerium für Volksbildung, Pädagogische Zentralbibliothek, Hoch- und Fachschulen, Universitäten, Pionierpalast und Fachzeitschriften).
- Die Unterbreitung von Vorschlägen zur Bildung von Arbeitsgruppen.
- Die Ernennung von Arbeitsgruppenleitern und Seminarleitern, passend zu den Inhalten der eingereichten Pädagogischen Lesungen.
- Die Unterbreitung von Empfehlungen für Austragungsorte und Zeitpunkte der Veranstaltungen. Diese genannten – festgelegten und bestätigten – Empfehlungen bildeten die Grundlage für die Vorbereitung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen.
- Die Auswertung der Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen. Hier nahm die Gemeinsame Kommission die Berichte der Arbeitsgruppenleiter der einzelnen Veranstaltungen über die Reflektion der vorgetragenen Pädagogischen durch die Teilnehmer*innen der Seminargruppen und Einschätzungen der Diskussionen entgegen.

Fast übereinstimmend wurden die Diskussionen als kritisch, konstruktiv, sachlich Streitbar, selbstbewusst, manchenorts auch als kontrovers eingeschätzt. Die Anwesenheit führender Wissenschaftler oder Politiker hinderte die Teilnehmer*innen nicht daran, ihre Meinungen ungeschminkt zu äußern. Die Gäste verhielten sich zurückhaltend, kritische Äußerungen akzeptierten sie stillschweigend. Uns ist nicht bekannt, dass irgendein*e Teilnehmer*in ob ihrer bzw. seiner kritischen Bemerkungen gerügt wurde.

Teilnehmer*innen, nach dem wachsenden Zuspruch für die Teilnahme an den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen befragt, äußerten sich einhellig: Diese seien die effektivste und intensivste Form der Weiterbildung für Lehrer*innen und Erzieher*innen. Das erkannte auch Ministerin Margot Honecker Mitte der 1980er Jahre an und bestätigte die Teilnahme an den Zentralen Tagen als anerkannte Weiterbildung für Lehrer und Erzieher.

Der Erfolg des Erfahrungsaustauschs beruhte nicht ‚nur‘ auf der Qualität der vorgetragenen Lesungen und der schöpferisch-kritischen Diskussionen, sondern auch auf dem einheitlichen

Bildungssystem. Jeder wusste wovon und wozu der andere sprach, egal ob über Erfahrungen mit Erläuterungen im Fach Physik Stoffeinheit 3, Klasse 7, oder über die Rolle des Gretchen im Faust in der 10. Klasse oder der Abiturstufe im Fach Deutsch/Literatur gesprochen wurde. Egal woher die Pädagog*innen kamen, aus Berlin, Sachsen oder Mecklenburg - alle Erfahrungen beruhten auf gleichen Voraussetzungen. Das ist heute kaum noch vorstellbar.

Aus der engen Zusammenarbeit mit den genannten Instituten und Einrichtungen, dem Zuspruch, den die Pädagogischen Lesungen erhielten, ergab sich die Anforderung, die Ergebnisse unserer Arbeit bekannt zu machen, für sie zu werben (da ist eine gute, bemerkenswerte, nützliche Arbeit geleistet worden!) und sie zu verbreiten. Der Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung selbst publizierte verallgemeinerungswürdige Ergebnisse in der Broschüre „Erfahrungen und Erkenntnisse der pädagogischen Praxis“. Die Mitglieder der Gemeinsamen Kommission und Chefredakteure oder mit der Aufgabe beauftragte Vertreter der Deutschen Lehrerzeitung (DLZ) und diverser pädagogischer Fachzeitschriften sowie die Pädagogische Zentralbibliothek, der Verlag Volk und Wissen, der Allgemeine Deutsche Nachrichtendienst (ADN) und das Fernsehen der DDR popularisierten mit ihren Möglichkeiten Pädagogische Lesungen. Gespräche und Kontakte erstreckten sich über die ganze Breite des Gegenstandes, von der Vorbereitung und Durchführung bis zur Auswertung der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. An dieser Stelle sei mir eine persönliche Bemerkung zum inoffiziellen Verhältnis des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und zu anderen Institutionen zur Gewerkschaft gestattet. In der DDR spielte die Gewerkschaft (formal) eine gewichtige Rolle. Doch in der Praxis wurde zuweilen ihre Wirksamkeit belächelt. Dass das in Bezug auf die Pädagogischen Lesungen nicht so war, verdanken wir der professionellen Arbeit meines Vorgängers, Achim Raasch. Der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung auf diesem Gebiet die Federführung zu überlassen, bedeutete ja auch, diese Aufgabe selbstbewusst zu übernehmen und kreativ auszuführen. Achim Raasch konnte das und überzeugte damit auch die Skeptiker. Als ich seine Nachfolge antrat, bemühte ich mich, die Arbeit in diesem Sinne fortzuführen - mit Engagement, Einsatzbereitschaft und Selbstwertgefühl, aber auch in Akzeptanz anderer Meinungen und Umstände.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Können Sie uns noch mehr über die Zusammenarbeit mit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften erzählen?*

JOHANNA KRAFT: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) verfügte über ein weites Spektrum von Forschungsinstituten, die alle Bereiche des Bildungs- und Erziehungssystems der DDR abdeckten. Die dort erarbeiteten wissenschaftlichen Einsichten und Erkenntnisse waren für die praktisch tätigen Lehrer und Erzieher unverzichtbar. Die APW war keine abgehobene autoritäre Institution. Die dort tätigen Wissenschaftler*innen waren zugänglich, ansprechbar und hilfreich, sowohl in Bezug auf veröffentlichte wissenschaftliche Literatur und Veranstaltungen (Foren und Seminare) einzelner Institute, als auch über Gespräche und andere persönliche Kontakte. Besonders die Autor*innen Pädagogischer Lesungen erfuhren durch sie fundierte Anleitung und Unterstützung während der Schreibprozesse. Andererseits erhielten die Theoretiker*innen aus den Erfahrungen erfolgreicher Pädagog*innen Anregungen sowie aktuelles und aussagekräftiges Material für Ihre Forschungen.

Am Beispiel des APW-Instituts für „Theorie und Methodik der Erziehung“ möchte ich das institutionelle, wissenschaftliche Wirken der APW-Einrichtungen verdeutlichen. Der Forschungsgegenstand dieses Instituts war wie folgt untergliedert:

- Bereich 1: Patriotische Erziehung, Persönlichkeitsentwicklung, Geschichtsbewusstsein und Wehrerziehung, Arbeitserziehung
- Bereich 2: Familienerziehung, Sexualerziehung

Patriotische Erziehung

Hier stand die Herausbildung und Reifung sozialistischer Persönlichkeiten mit ausgeprägten geistigen und moralischen Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Fokus. Dazu gehörten die Entfaltung eines sozialistischen, materialistischen Geschichtsbewusstseins und das Verständnis der Anerkennung der führenden Rollen der Arbeiterklasse in der Geschichte der Arbeiterbewegung; d.h. der Dominanz der Klasse und ihrer Partei bei der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft. Hieraus ergab sich die Notwendigkeit einer Einbeziehung der Werktätigen, in unserem Falle der Lehrer, Erzieher und Schüler durch eigenes Tätigsein in der und für die sozialistische Gesellschaft. Der Themenkomplex Geschichtsverständnis – Geschichtsbewusstsein wurde in den Pädagogischen Lesungen und Seminaren offen, kritisch und konstruktiv diskutiert. Sich widersprechende Auffassungen resultierten aus der Wechselwirkung verschiedener wissenschaftlicher Bereiche mit gesellschaftlichen Verhältnissen und den realen Lebensbedingungen in der DDR (Mangelwirtschaft, begrenzte Freizügigkeiten, Formalismus, Aktionismus etc.). Bei der Vermittlung des Geschichtsbildes wirkte sich die Selektierung von Geschichte (was nicht sein kann, was nicht sein darf, was nicht ins Bild passt, wurde weggelassen) destruktiv aus. Der festgeschriebene Determinismus (Sieg des Sozialismus) führte dazu, dass Diskussionsbedarf ignoriert wurde, Desinteresse und Ablehnung waren die Folge. Vor diesem Hintergrund sahen viele Pädagog*innen die Pädagogischen Lesungen als eine Nische an. In diesem Arbeitsprozess bemühten sich die Wissenschaftler*innen, wirksame Möglichkeiten und Methoden der Vermittlung des Geschichtsverständnisses zu finden, dafür Sorge zu tragen, dass diese Materie (Geschichtsverständnis und -bewusstsein) nicht nur im Fach Geschichte ihren Platz fand, sondern den gesamten Bildungs- und Erziehungsprozess (der den Unterricht ebenso umfasste wie außerunterrichtliche und außerschulische Tätigkeiten) mitbestimmte. Das hieß, Pädagogische Lesungen anzuregen und zu fördern mit dem Ziel, Lehrer*innen und Erzieher*innen zu sachlichem, kritischem Meinungsstreit zu ermutigen. Beispiele dafür sind etwa die Pädagogische Lesung „Erziehungswirksame Gestaltung des Biologieunterrichts als Beitrag der Herausbildung des sozialistischen Bewusstseins“ der Autorinnen Edith Hermann und Dr. Eva Klawitter und die Pädagogische Lesung „Die gelenkte aktive und gesellschaftlich bedeutsame regionalgeschichtliche Forschungstätigkeit der Schüler“ von Wilfried Büthner. Letztendlich entschieden mutige Pädagog*innen selbst, welche Möglichkeiten sie für ihre Unterrichtsgestaltung nutzten, um gewisse Defizite auszugleichen.

Arbeitserziehung - Unterrichtstag in der Produktion (UTP) / Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)

Der Bereich Arbeitserziehung wurde in der Regel in Kooperation mit dem Institut „Arbeitserziehung“ der APW in Halle bearbeitet. Das Fach Unterrichtstag in der Produktion (UTP) beschäftigte sich überwiegend mit den ökonomischen Aspekten des sozialistischen Aufbaus, darunter auch damit, dass der ökonomische Faktor (die Arbeit – das handelnde Tätigsein) selbst eine Funktion der menschlichen Natur sei. Das Fach verfolgte folgende zwei Ziele:

1. Die Verantwortung und Rolle der Arbeiterklasse und der Bauern bei der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft erlebbar zu machen;

2. Die Rolle der Arbeit bei der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen und sie zum eigenen Lebensmotiv werden zu lassen.

UTP wurde in Volkseigenen Betrieben (VEB), in den landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPG), in Maschinen- und Traktorenstationen (MTS) und in Handwerksbetrieben (vorwiegend Tischlereien) unterrichtet. Die jugendlichen Schüler arbeiteten dort in unterschiedlichen Produktionszweigen oder Gewerken. Sie wurden, entsprechend ihren Fähigkeiten, in die jeweiligen Produktions- und Fertigungsprozesse eingebunden. Oberste Priorität hatte hierbei das praktische Tätigsein – die Arbeit – der Schüler*innen. Sie erlernten den Umgang mit Werkzeugen; handwerkliches Geschick wurde ausgebildet oder gefestigt. Sie lernten Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit zu übernehmen, übten sich in Disziplin und Hilfsbereitschaft (auf andere Art als im Unterricht), sie wurden Erwachsene, dachten über ihren zukünftigen Beruf nach. Die durch diese praktische Tätigkeit erworbenen Kenntnisse waren für die Schüler*innen selbst von Vorteil und Nutzen. Manch ein Schüler entdeckte über diesen Weg seinen Berufswunsch.

Das Fach „Einführung in die Sozialistische Produktion“ (ESP) verstand sich als „theoretische Untermauerung“ der praktischen Arbeit im Fach UTP. Hier ging es vorrangig um die Vermittlung von wirtschaftspolitischem Wissen. Die Wirksamkeit dieses Faches war sehr differenziert zu beurteilen, Hoffnungen auf hochgesteckte Erziehungsziele haben sich sicher nur partiell erfüllt. Vielerorts fehlten geeignete Lehrer*innen, die in der Lage waren, dieses Thema anschaulich und überzeugend zu unterrichten. Die Wissensvermittlung erfolgte häufig über Vorträge, denen die Schüler*innen gelangweilt zuhörten. Diese unbefriedigenden Ergebnisse hatten sowohl subjektive als auch objektive Gründe. Einige Betriebseinrichtungen wurden ihrer Verantwortung für die erzieherische Aufgabe der Fächer UTP und ESP nicht in vollem Maße gerecht. Hinzu kam, dass Lehrer*innen und Schüler*innen die sich im Laufe der Jahre vollziehenden Veränderungen wahrnahmen: Produktions- und Versorgungsschwierigkeiten, Materialmangel in den Betrieben, der Unmut der Arbeiter*innen darüber usw.

Autor*innen, die sich dieser Thematik zuwandten, ihre Arbeiten während der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen vortrugen und teils kontrovers diskutierten, waren dennoch bestrebt, die fachlichen und schulpolitischen Anforderungen anzunehmen und das Positive, z.B. Arbeit als wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung, nicht aus dem Auge zu verlieren. Dass die Arbeitserziehung sich nicht nur auf UTP beschränkte, sondern partiell in den Unterricht und die außerunterrichtliche Tätigkeit einfluss, dokumentierte die Autorin Margarete Kitzing mit dem Thema ihrer Pädagogischen Lesung „Experimentelle Erforschung des Silomaisanbaus im Norden der DDR eine Zusammenarbeit der Station Junge Techniker und Naturforscher K.E. Ziolkowski Demmin mit der Versuchsstation Rostock der Sektion Meliorationswesen und Pflanzenproduktion der Wilhelm-Pieck-Universität.“

Für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und besonders der jugendlichen Schüler*innen wurde in den Pädagogischen Lesungen wie während der Diskussion immer wieder betont, dass Selbsttätigkeit, geistiges wie körperliches Tätigsein, im Unterricht wie in außerschulischen Gegebenheiten, zu anwendungsbereiten Erkenntnissen führen. Dies illustrieren die Pädagogischen Lesungen von Johannes Woitzik und Heiko Pakendorf *Experimentieren – mehr als Lernen* und von Christel Arlt *Unser Schulklub – eine Form der sinnvollen Freizeitbeschäftigung für Schüler oberer Klassen*.

Familienerziehung / Sexualerziehung

Dieser Bereich des Instituts „Theorie und Methodik der Erziehung“ war hinsichtlich seiner Forschungsergebnisse bedeutsam, weil mehrere dort bearbeitete Themen zugleich im Mittelpunkt der gesellschaftlichen und auch der schulischen Entwicklung standen. Dazu gehören:

1. Die Familie (Vater, Mutter, Kind) als die kleinste Zelle der Gesellschaft – Verantwortung der Eltern
2. Das Verhältnis von Schule und Elternhaus (vornehmlich die Einbindung der Eltern in die Tätigkeit als Elternvertreter);
3. Sexualerziehung (in alle Bereiche hineinreichend).

Der Arbeit lag die Überzeugung zugrunde, dass es die Werktätigen sind, die in die allseitige (polytechnische) Bildung und Erziehung einzubeziehen sind.

Zum ersten Thema (Die Familie): Im Ergebnis ihrer Forschungen unterbreiteten die Wissenschaftler Frau Dr. Scharnhorst und Herr Prof. Dr. Borrmann dem Ministerium für Volksbildung Themenvorschläge für die Einführung eines Unterrichtsfaches „Familienerziehung“. Diese Vorschläge und Anregungen sollten in die vorhandenen Lehrpläne integriert werden und dort ihren Platz einnehmen. Dieses notwendige und sinnvolle Vorhaben fiel der Einführung des Faches Wehrerziehung zum Opfer. Die Politik hatte das Sagen, der Kalte Krieg beförderte die Entscheidung. Der Unterrichtsgegenstand Wehrerziehung wurde an den Schulen und natürlich in den Seminaren der Zentralen Tage kontrovers diskutiert. Für diesen Unterricht sprach die – obwohl schon fragwürdige – Notwendigkeit. Dagegen sprach das, was wir doch eigentlich wollten: Schwerter zu Pflugscharen schmieden. Wie gegenwärtig ist doch das, was ich jetzt aus der Vergangenheit erzähle. Autor*innen für Pädagogische Lesungen zum Thema Wehrerziehung zu gewinnen, war schwer, obwohl die zu vermittelnden Inhalte doch eigentlich humanistischer Prägung waren (Waffen im Dienste des Friedens).

Zum zweiten Thema (Elternhaus und Schule): Ungeachtet der politischen und ideologischen Orientierung auf Wehrerziehung behielten die Forschungsergebnisse der Familien- und Sexualerziehung ihre Berechtigung und Relevanz für die schulische Praxis. Für die Klassenleitertätigkeit waren die Hinweise und Anregungen zum Zusammenwirken von Elternhaus und Schule vonnöten. Die Klassenleiter waren verpflichtet, die Beziehungen Schule-Elternhaus zu pflegen. Autor*innen Pädagogischer Lesungen und Diskussionen bekräftigten die Notwendigkeit dieser Zusammenarbeit für die Bildungs- und Erziehungsarbeit. In diesem Kontext wurde in der Arbeit an den Pädagogischen Lesungen besonders die Verantwortung der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder betont. Das Elternhaus war der Ort der Geborgenheit, Liebe, Intimität und Sorgsamkeit, der Emotionen und des Vertrauens; aber auch der Forderungen, Pflichten, Ordnung, Konfliktbewältigung, des Setzens und Einhaltens von Grenzen – entsprechend zu vermitteln waren Hinweise und Anregungen für die Eltern, ihre Verantwortung zu verstehen und zu leben. Außerdem sah sich der Bereich Familienerziehung verpflichtet, sich über die Verantwortung des Staates für berufstätige und alleinerziehende Mütter zu äußern.

Zum dritten Thema (Sexualerziehung): Familienerziehung und Sexualerziehung wurden untrennbar miteinander verflochten. Die Sexualerziehung diente dem natürlichen Umgang mit sich selbst, dem eigenen Körper, den Geschlechterunterschieden, der Hilfe für Eltern. Dies erfolgte beispielsweise mit Hilfe von Literatur, etwa den Veröffentlichungen *Wie sag ich's meinem Kinde* oder *Ich bin kein Kind mehr*. Wesentlich war, die Sexualerziehung der heranwachsenden Jugendlichen zu befördern. Über Themen wie Achtung vor dem anderen Geschlecht, Liebe, Gefühle, gegenseitige

Zuneigungen, Aufklärung über oberflächliche Genussucht wurden Gespräche in den Schulen geführt und Publikationen veröffentlicht.

Mit derart vielfältigen Forschungsgebieten des Instituts für Theorie und Methodik der Erziehung bot dieses reiche Inhalte für Pädagogische Lesungen, die dem Befördern fachwissenschaftlicher und schulpolitischer Bildungs- und Erziehungsziele dienten. Autor*innen, die sich einem entsprechenden Thema zuwandten, suchten für ihre in der Praxis gewonnenen Erfahrungen, Anregungen und Hilfe aus wissenschaftlichen Begründungen und Zusammenhängen. Die Wissenschaftler wiederum spürten Pädagog*innen mit erfolgreichen Ergebnissen ihrer praktischen pädagogischen Arbeit auf, stimulierten sie, eine Pädagogische Lesung zu schreiben oder regten sie an, in einer Forschungsgruppe mitzuarbeiten. Manchmal gelang beides. Die Begutachtung und Auswahl für den Vortrag auf den Zentralen Tagen von an das Institut vom ZIW übergebenen Pädagogischen Lesungen gehörten zu den regulären Aufgaben des Instituts.

Für Autor*innen Pädagogischer Lesungen waren die Institute Didaktik und Psychologie von besonderem Interesse, bezogen sich doch die Inhalte vorwiegend auf die Unterrichtsgestaltung, welche das Thema Persönlichkeitsentwicklung einschloss. Auch Beschäftigungen mit außerunterrichtlicher/außerschulischer Tätigkeit hatten einen solchen Bezug. Das Forschungsgebiet des Instituts für Didaktik umfasste alle Unterrichtsfächer der Polytechnischen Oberschule (POS) von Klasse 1 bis 10 und der Erweiterten Oberschule (EOS) der Klassen 8 bis 12. Die Forschungen basierten auf dem sozialistischen Bildungssystem und den sich daraus ergebenden fachwissenschaftlich-schulpolitischen Bildungs- und Erziehungszielen bzw. der entsprechenden Lehrpläne, die erfolgreich umzusetzen waren. Dieses Institut war für die Autor*innen Pädagogischer Lesungen für die Wissensvermittlung im Unterricht wie auch für die außerunterrichtliche Tätigkeit bedeutsam. Der große Gewinn des Instituts aus der Arbeit an den Pädagogischen Lesungen bestand in der Anregung einer kritischen Sicht auf die Lehrplananforderungen, welche wiederum zu einem neuen schöpferischeren Lehrplanverständnis führte. Daraus resultierte (nicht nur an diesem Institut) ein schöpferisches Umgehen mit den Unterrichtsmaterialien. Methodenvielfalt wurde entwickelt und dafür genutzt, den Schüler in den Wissenserwerb einzubeziehen. Selbsttätigkeit, Selbsterkenntnis, Subjektzentrierung, eine Förderung von Forschergeist, experimentelle Unterrichtsformen, das Prinzip der Verständlichkeit u.a. fanden Eingang in die Pädagogischen Lesungen der Autor*innen. Die bezeugen, unter anderem, folgende Beispiele:

- Jörg Michael Rietz *Erläuterungen bei der Gestaltung des Prinzips von Einheitlichkeit und Differenzierung im Mathematikunterricht der Klassen 6 und 7 bei besonderer Berücksichtigung kooperativer Lernformen*
- Johannes Woitzik und Heiko Pakendorf *Experimentieren ist mehr als Lernen*
- Dr. Ing. Andreas Stephan *Ergebnisse, Probleme und Folgerungen aus der Tätigkeit der Schülerarbeitsgemeinschaft Mikroelektronik an der Otto-Grotewohl-Schule Ilmenau*
- Silvia Momber und Monika Kupsch *Erfahrungen bei der Erschließung des Variationsprinzips im Musikunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Stoffeinheit 2 Klasse 6*

Das Institut für Psychologie forschte auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie (aller Altersstufen) unter der Prämisse der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Es verfolgte das Ziel, gesellschaftlich wie schulpolitisch gewünschte Einstellungen und Verhaltensweisen auszubilden, welche das Menschenbild des Sozialismus prägen sollten. Autoren, welche ihre Erfahrungen zur Persönlichkeitsentwicklung niederschrieben, versuchten, zielgerichtete Hinweise für ihr jeweiliges Thema zu erhalten. Hierbei galt eine möglichst genaue

Kenntnis der Besonderheiten jedes Schülers als Voraussetzung jeglicher erfolgreichen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Für die praktische pädagogische Arbeit hieß das, die Schüler*innen mit ihren Besonderheiten wahrzunehmen und im täglichen pädagogischen Tun zu beachten, sie zu lenken, zu führen, ihre Potenzen herauszufinden, Stärken zu befördern und Schwächen allmählich abzubauen. Die Autorin Hanne Schöne äußert sich dazu in ihrer Pädagogischen Lesung mit dem Titel *Genaueres Kennenlernen meiner Schülervoraussetzung für ihre optimale Entwicklung*.

Auch die Rolle des Tätigseins im Bildungs- und Erziehungsprozess war für Autor*innen Pädagogischer Lesungen von großem Interesse. Die Grundformen des Tätigseins (Spielen – Lernen – Arbeiten) für die Persönlichkeitsentwicklung wurden in vielen Pädagogischen Lesungen thematisiert. Tätigsein bezog sich hierbei auch auf Gedächtnisprozesse wie Einprägen, Kenntniserwerb durch schöpferisches Tun der Schüler, durch Aufmerksamkeit, Konzentriertheit, Gerichtetheit im Denken, Sprechen und Handeln, anschauliches und abstraktes Denken. Fantasie als schöpferische Tätigkeit auszubilden und im pädagogischen Prozess anzuwenden, waren wesentliche Grundgedanken Pädagogischer Lesungen. Dies illustrieren Pädagogische Lesungen wie die von Wolfgang Severin mit dem Titel *Aktivierung der Schüler im Astronomieunterricht* und Martina Sacks Pädagogische Lesung *Erläuterungen im Physikunterricht, Klassen 6 und 7*. In die genannten Tätigkeitsformen integrierten die Autor*innen Tätigkeiten, die sich in Einstellungen, Handlungen, Empfindungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen, in sozialen Verhaltensweisen, widerspiegeln sollten, da es Aufgabe und Ziel der Bildungs- und Erziehungsarbeit war, soziale Verhaltensnormen in soziale Verhaltensweisen umzuwandeln. Das Wunschziel war, dass sich die Schüler*innen mit den sozialen Verhaltensnormen identifizierten und so entsprechende soziale Verhaltensweisen entwickelten. Neben den allgemeinen sozialen Verhaltensnormen wie Ordnung, Sauberkeit, pfleglicher Umgang mit Schulmaterialien u.a., konzentrierten sich die Autor*innen auf soziale Verhaltensweisen, welche sich in Lern-, Hilfs- und Einsatzbereitschaft äußerten. Verantwortung zu übernehmen für sich selbst, für kollektive Aufgaben, andere zu respektieren, zu sich selbst zu stehen, Haltungen einnehmen zum Lernen, zu Mitschüler*innen, zum Lehrer, zu gesellschaftlichen Anforderungen war ein erklärtes Ziel, denn in sozialen Haltungen äußerten sich Persönlichkeitsmerkmale, so die Autor*innen. Wie Haltungen zu sich selbst, Einstellungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen aufgegriffen und gefördert wurden, zeigt beispielsweise die Autorin Brigitte Keil in ihrer Pädagogischen Lesung *Ästhetische Erziehung unserer Schüler im außerunterrichtlichen Bereich, dargestellt an der Arbeit mit schreibenden Schülern*.

In den Seminargruppen während der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen diskutierten die Autor*innen und Teilnehmer*innen heftig, denn die meisten Pädagogischen Lesungen streiften diese Thematik. Sie äußerten sich zu Differenzen im Leistungs- und Sozialverhalten, die sich besonders im konformen Sozialverhalten zeigten. Besonders bei älteren Schüler*innen wurde offensichtlich, dass sie sich äußerlich anpassten, scheinbar den sozialen Verhaltensnormen nachkamen, ihr Verhalten vortäuschten. Diese Feststellungen brachten die Teilnehmer*innen mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Zusammenhang. Sie führten zu der Erkenntnis, dass sich die Aneignung gesellschaftlicher sozialer Normen nicht mechanisch vollzieht.

Die Institute für Fachdidaktik und Psychologie hatten auf Grund gesellschaftspolitischer und schulpolitischer Vorgaben, Anteil an der Struktur des Schulsystems der DDR. Dieses basierte auf gegliederten Klassenstufen. Die Polytechnische Oberschule Klasse 1 bis 4 (Unterstufe), die Klassen 5 bis 7 (Mittelstufe), die Klassen 8 bis 10 (Oberstufe), die Erweiterte Oberschule Klasse 8 bis 12 (Abiturstufe). Diese Untergliederung leitete sich aus dem jeweiligen geistigen, körperlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsstand des Kindes- und Jugendalters und dem Entwicklungsprozess auf dem Weg ihrer schulischen Bildung und Erziehung her. Besonders beachtenswert scheint mir, dass alle Klassenstufen von der ersten bis zur zehnten Klasse unter einem Dach lernten. Das

ermöglichte einen systematischen Aufbau der Wissensvermittlung und -festigung sowie die Vertiefung sozialer Bindungen. Auf dieser Grundlage konnte die Bildung und Erziehung als Entwicklungsprozess zielgerichtet begleitet und analysiert werden. Die Schüler, gleich welcher Stufe, erwarben über einen längeren Zeitraum Wissen und Erkenntnisse im gleichen Klassenverband. Entstandene soziale Bindungen, die auf der Basis des gemeinsamen Lernens und Erlebnissen außerhalb des Unterrichts geknüpft wurden, hatten in der Regel Bestand. Der Übergang in die nächsthöhere Stufe vollzog sich fließender, „Stolpersteine“ eines Neuanfangs konnten leichter überwunden werden. Die Struktur „Schule als Ganzes“ deklarierte die Unterstufe als Fundament dieses Gebäudes und damit des gesamten Bildungs- und Erziehungsprozesses. Entscheidende Grundlagen für jegliche Bildungs- und Erziehungsarbeit wurden in der Unterstufe gelegt. Weitere Stufen sollten die dort gewonnenen Kenntnisse, Erkenntnisse und Verhaltensweisen vertiefen und festigen, bis sie zu Gewohnheiten werden können.

In der Unterstufe galt es, die von jedem Kind mitgebrachte Freude auf die Schule, die Neugier, in Lernbereitschaft, Freude am Lernen umzuwandeln, Freude am Entdecken von Unbekanntem zu stimulieren, Arbeitstechniken zu vermitteln. Zuhören lernen, Ordnung halten (im weitesten Sinne - im Umgang mit Schulmaterialien, Ordnung im Heft, aber auch Ordnung schaffen im Denken, Aufmerksamkeit, Folgerichtigkeit, Genauigkeit, Zielstrebigkeit u.a.) waren weitere Lernschritte, die zum festen Bestandteil des schulischen Daseins gehören sollten. Dies illustrieren Pädagogische Lesungen wie die der Autor*innen Ursula Heller und Erika Schmidt *Die Entwicklung des mathematischen Denkens in den unteren Klassen* und der Autorin Ulrike Sodes *Zur Entwicklung dialogischen Sprachkönnens im Ausdrucksunterricht Klasse 4*.

Der elementar ästhetische Bereich war ein Aspekt, der in den meisten Fächern Eingang fand, so etwa in den Fächern Deutsch, Heimatkunde, Musik, Zeichnen (Kunsterziehung). Auch das Ausbilden von handwerklichem Geschick im Werkunterricht sowie die körperliche Entwicklung durch Sport und Spiel zu fördern schlossen diesen Bereich ein. Die so geschaffenen Grundlagen wurden in den folgenden Klassenstufen auf höherer Ebene fortgeführt, vertieft und weiterentwickelt. Die Kinder bzw. Jugendlichen in ihren Besonderheiten wahrzunehmen wurde mehr und mehr als wesentlichste Grundlage für die Entwicklung und Handhabung von Arbeitstechniken, die zunehmend zu Selbständigkeit und Selbsttätigkeit führen sollten, verstanden und beachtet.

In diesem Zusammenhang halte ich das Zusammenspiel von Schule und Hort für erwähnenswert. Jede*r Horterzieher*in verfügte über einen Fachschulabschluss, Helfer*innen qualifizierten sich in der Regel über ein Fernstudium. Der Hort war eine selbständige staatliche Einrichtung der Volksbildung, gehörte aber dennoch zur Schule. Häufig war er in der Schule beheimatet oder befand sich in anderen, für die Schüler*innen gut erreichbaren Gebäuden. Die Hortner*innen begleiteten den Bildungs- und Erziehungsweg der Schüler einer oder mehrerer Klassen. Lehrer*innen und Hortner*innen konsultierten sich regelmäßig und besprachen den Lern- und Verhaltensverlauf der Kinder. Sie unternahmen gemeinsame Schritte, die das Lern-, aber auch das Sozialverhalten einzelner Schüler*innen förderten. Gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Elternbesuche zeichneten dieses Zusammenwirken aus. Der Schulhort (so der damalige Sprachgebrauch) fühlte sich, neben dem Unterstützen der Hausaufgaben, vor allem der Freizeitgestaltung verpflichtet. Lesezirkel, Handarbeit, Sport und Laienspiele waren hier angesiedelt. Zum Proben für ein Weihnachtsmärchen beispielsweise gehörten der Kulissenbau und die Kostümgestaltung (dies meist mit Hilfe der Eltern). Die Autorin Roswitha Gaube schrieb über ihre entsprechenden Erfahrungen in der Pädagogischen Lesung *Vielfältige Freizeittätigkeiten im Schulhort auf naturwissenschaftlichem Gebiet (Klasse 2 und 3)*.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wie würden Sie denn die Lehrer*innenrolle bei der Arbeit an den Pädagogischen Lesungen vor 1989 beschreiben?*

JOHANNA KRAFT: Autor*innen Pädagogischer Lesungen waren Pädagog*innen mit exaktem Fachwissen. Sie fühlten sich einem Bestreben verpflichtet, die zu unterrichtenden Schüler*innen in die Wissensvermittlung einzubeziehen, somit Wege zur Selbsterkenntnis zu suchen und anzuwenden. Die Suche nach anderen oder neuen Methoden nahm einen immer größeren Raum ein. Im Prinzip waren Autor*innen Pädagogischer Lesungen Vorreiter*innen, die die vorgegebene Enge der Lehrpläne, der Wissensvermittlung und der Erziehungsziele, mit Kreativität durchbrachen. Sie fühlten sich herausgefordert, tiefer in die Materie der Lehrpläne und der Bildung und Erziehung einzudringen, um daraus Neues zu schöpfen. Sie hinterließen Spuren, die es zu bewahren lohnt.

Für die Autor*innen Pädagogischer Lesungen war die Arbeit an und mit den Pädagogischen Lesungen eine Form der Weiterbildung im Prozess der Arbeit. Denn: Der Ausgangspunkt einer solchen Ausarbeitung war in der Regel die Reflexion der eigenen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Die Autor*innen analysierten die Bildungs- und Erziehungsergebnisse nach Lehrplanvorschriften und anderen Anforderungen, Aufgabenstellungen und hinsichtlich der zu erwartenden, folgerichtigen Bildungs- und Erziehungsergebnisse (ausgerichtet an den bildungs- und erziehungspolitischen Orientierungen.) Das implizierte auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Lehrplananforderungen. Lehrpläne und ihre Anforderungen, schulpraktische und bildungs- und erziehungspolitische Ziele wurden hinterfragt und auf ihre Anwendung kritisch geprüft. Daraus resultierte ein anderes – neues - Lehrplanverständnis, welches an der starren Sicht vorgegebener Bildungs- und Erziehungsziele herausführte, die Enge überschritt, ja auflöste. Die Autor*innen der Pädagogischen Lesungen waren bereit, das in oft jahrelangem Suchen, Ausprobieren, Experimentieren u.v.a. Erreichte anderen zu vermitteln und zum Nach- oder Besser-machen zu überlassen. Das war so gewollt, ein Anliegen für das Schreiben einer Pädagogischen Lesung.

Bei den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen zeichnete Autor*innen wie Teilnehmer*innen eine fast uneingeschränkte Bereitschaft zur streitbaren Auseinandersetzungen aus. Die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse standen zur Disposition, wurden von den Kolleg*innen ins Verhältnis zum eigenen pädagogischen Tätigsein gesetzt, verglichen, bewertet. Das Besondere waren die offensiven streitbaren Diskussionen mit einem offenen Visier, Diskussionen, die oft bis in die Nacht hinein dauerten, über den offiziellen Teil der Zentralen Tage hinaus. Ein Thema wurde tiefgründig „auseinandergenommen“, das Für und Wieder abgewogen. Jede*r, ob Autor*in oder Teilnehmer*in, partizipierte durch aktives Mitwirken. Überdachte die eigene Arbeit und fuhr bereichert an die Stätte des eigenen Tuns zurück, vielleicht mit der Bereitschaft, eigene bisherige Tätigkeiten, die auch gute Ergebnisse zeigten, kritisch zu überprüfen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wurden die Pädagogischen Lesungen in der Regel aus einer eigenen Motivation heraus verfasst oder eher durch die Fachberater motiviert?*

JOHANNA KRAFT: Es gab beides. Aus schulpolitischer Sicht und praktischer Notwendigkeit suchte „man“ nach Pädagog*innen, die auf eine erfolgreiche Arbeit verweisen konnten – im weitesten Sinne, wahlweise hinsichtlich der Methodik, der Stoffvermittlung, der Wissensaneignung, der Rolle des Schülers u.a. Die Schule war natürlich der Ausgangspunkt. Die Direktor*innen, in Verbindung mit den Fachberater*innen oder die Schulgewerkschaftsleitung (SGL) waren häufig Initiatoren, Förderer und Unterstützer. Sie kannten das Potential jedes Kollegen, jeder Kollegin.

Förderlich war vor allem das Bedürfnis sich untereinander auszutauschen. „Punktesammeln“ war den Lehrer*innen der DDR fremd. Einige Direktor*innen empfanden die Arbeit mit den Lehrer*innen, die eine Pädagogische Lesung schrieben, als sehr belastend und gewährten wenig Unterstützung, aber das waren Ausnahmen. Die Belastung war aber tatsächlich recht erheblich, am stärksten natürlich für die Autor*innen selbst. Sie erhielten meistens ein Zeitkontingent, aber der tatsächliche Aufwand ging deutlich darüber hinaus. Die Fachberater*innen waren die Entdecker, Mutmacher, Förderer und Unterstützer - und in den meisten Fällen wichtige Partner der Autor*innen und Direktor*innen. Viele Fachberater*innen betreuten die ausgewählten oder entdeckten Autoren, die Gewerkschaft unterstützte und motivierte. Nach dem Vorstellen der fertigen Pädagogischen Lesung im Pädagogischen Rat der Schule (meist mehrmals) war der nächste Schritt das Pädagogische Kreiskabinett, welches alle Fachbereiche bündelte. Es bot für das Erarbeiten einer Pädagogischen Lesung eine entscheidende Basis.

Besonders interessierte Pädagog*innen, die von ihren Erfahrungen, den Ergebnissen ihrer erfolgreichen Arbeit überzeugt waren, schrieben ohne Aufforderung von „außen“ ihre Pädagogischen Lesungen. Ein anerkennenswertes Motiv war, nicht nur für sich selbst niederzuschreiben, was man geleistet hat, sondern anderen Kollegen hilfreiches Material zu überlassen, um die Qualität der Arbeit anderer Kolleg*innen, im Fach und hinsichtlich Entwicklung der Schüler, zu erhöhen. Nicht wenige Autor*innen verfassten zwei bis drei Pädagogische Lesungen. Für einige Autor*innen führte die Arbeit an einer Pädagogischen Lesung zum Dokortitel. Ein Beispiel hierfür wäre Dr. Göritz, Fachberater und Kunsterzieher an einer EOS.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wo erfolgte eine erste Auswahl erfolgreicher Lesungen – war die Bezirksebene hier die erste Instanz?*

JOHANNA KRAFT: Formell ja, aber die erste Entscheidung, eine Pädagogische Lesung weiterzureichen, traf die Schule. Dafür war der Pädagogische Rat zuständig. Wenn dieser einer Pädagogischen Lesung attestierte, dass sie verallgemeinerungswürdig sei, folgte als nächster Schritt eine Sichtung durch das Pädagogische Kreiskabinett (PKK). Jährlich wurden einem Pädagogischen Kreiskabinett ca. drei bis vier Pädagogische Lesungen zur Bewertung und Nutzung übergeben. Es gab besonders aktive Kreise, aber auch „Hänger“, die nur eine geringe Anzahl von Pädagogischen Lesungen einreichten, in manchen Fällen sogar gar keine. Der nächste Schritt war die Bezirksebene. Das Pädagogische Kreiskabinett übergab dem Bezirkskabinett die ausgewählten Lesungen zur weiteren Bewertung und Nutzung.

Auf Kreis- und Bezirksebene fanden die verfassten Pädagogischen Lesungen bereits in Weiterbildungen und in gesondert organisierten Veranstaltungen für einen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrer*innen Verwendung. Die Bezirkskabinette entschieden über die Weitergabe an das Zentralinstitut für Weiterbildung - zur weiteren Begutachtung und eventuellen Auswahl für einen Vortrag während der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen. Diese fanden jeweils während der Winterferien statt, so dass durch diese Weiterbildung der Fachlehrer*innen kein Unterrichtsausfall entstand. Die Teilnehmer*innen konnten sich unbelastet, ohne Zeitdruck, den sie interessierenden Themen zuwenden – während und auch außerhalb der offiziellen Diskussionszeit in den Seminaren. Durch das längere Zusammensein über mehrere Tage hinweg wurde ein besseres gegenseitiges Kennenlernen begünstigt. Geknüpfte Kontakte hatten häufig Bestand. Der Erfahrungsaustausch lebte weiter.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Die auf Bezirksebene ausgewählten Lesungen wurden also von dort an die nationale Ebene entsendet?*

JOHANNA KRAFT: Vom Bezirk gingen sie an das Zentrale Institut für Weiterbildung, insgesamt ca. 400 bis 500 Lesungen pro Jahr. Von dort wurden einige zurück an die Bezirke gegeben, weil sie den Anforderungen nicht genügten. Gelesen wurden alle eingereichten Lesungen. Nach Festlegung und Auswahl der Lesungen wurde das Programm für die einzelnen Veranstaltungsorte der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen erarbeitet. Zur besseren Information über die Inhalte verfasster Pädagogischer Lesungen erarbeiteten Kreis- und Bezirkskabinette Annotationen, die von den Gutachtern anerkannt oder überarbeitet wurden. Die Annotationen wurden von der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung überarbeitet und gedruckt an alle Bezirke und Kreise weitergeleitet.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wurden denn manchmal auch zu bearbeitende Themen vorgegeben?*

JOHANNA KRAFT: Themenempfehlungen gab es. Gründe dafür konnten unterschiedliche Natur gewesen sein. Schwierigkeiten bei der Wissensvermittlung eines bestimmten Fachgebietes, einer Stoffeinheit u. ä. Aber auch besonders erfolgreiche, aufgespürte Erfahrungen für Problemlösungen in bestimmten Fachgebieten oder in der außerunterrichtlichen Tätigkeit, konnten Auslöser für Aufträge, eine Pädagogische Lesung zu schreiben, sein. Die Initiatoren waren dann in der Regel die Fachberater*innen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wober kamen die Kriterien, an denen die Pädagogischen Lesungen gemessen wurden?*

JOHANNA KRAFT: Diese Kriterien wurden durch die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung erarbeitet. Pädagogische Lesungen stellen eine spezifische Form des Erfahrungsaustausches dar, der sich in den Jahren ihres Bestehens stetig weiterentwickelt und zu immer neuen, anderen Erkenntnissen geführt hat. Im Verlauf dieser Zeit bildeten sich unterschiedliche Kriterien heraus, die dem jeweiligen Anspruch an die Pädagogischen Lesungen entsprachen. Das Spektrum reichte vom Wunsch nach einer ‚einfachen‘ Darstellung der gewonnenen Erfahrungen im Unterrichtsprozess bis hin zu überhöhten Anforderungen an Theorie und Praxis. Eine über all die Jahre hinweg konstante, entscheidende Anforderung an eine Pädagogische Lesung war, die in der Praxis erworbenen, wiederholbaren, verallgemeinerungswürdigen Erkenntnisse und Erfahrungen darzustellen. Hierzu gehörte, auf Lücken, Probleme und Widersprüche – im Unterrichtsprozess wie in der Erziehungsarbeit – hinzuweisen und erprobte Lösungsansätze aufzuzeigen. Das ‚Wie‘ sollte beantwortet werden. Konkretheit, Praxisnähe und angemessene theoretische Durchdringung eines Themas waren gleichermaßen gefordert. Letztendlich dienten die Pädagogischen Lesungen dem Ziel, Ideenträger dafür zu sein, wie die fachlichen wie schulpolitischen Forderungen konkret in der Praxis umgesetzt werden können, ohne ihrer Ursprünglichkeit beraubt zu werden.

1981 beschloss die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung Standpunkte zur Weiterentwicklung der Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen, die die Grundlage für die weiteren Jahre bildeten. Diese setzten neue Akzente, so etwa eine stärkere Fokussierung auf die Subjektrolle des Schülers. Diese wurden kritisch bewertet, behielten aber im weiteren Prozess der Anleitung von Pädagogischen Lesungen ihre Gültigkeit.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Also standen am Anfang Wissenschaftlichkeit und Wissensvermittlung im Mittelpunkt der Pädagogischen Lesungen, im Verlauf verlagerte sich der Fokus aber immer mehr auf die Schülerzentrierung?*

JOHANNA KRAFT: Ja, das ist richtig. Als die Tendenz einer Verwissenschaftlichung der Pädagogischen Lesungen sichtbar wurde und sich erwies, dass diese die Autor*innen zeitlich überforderte, war ein Umdenken vonnöten. Doch ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis sollte stets gewahrt bleiben. Das „Umdenken“ bezog sich auf das vorhandene Wissen über die fachliche wie auch schulpolitische Forderung, im Bildungs- und Erziehungsprozess eine „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ herauszubilden. Diskussionen zur Unterrichtsgestaltung orientierten jetzt stärker auf die tätige Einbeziehung der Schüler*innen in die Wissensvermittlung und Aneignung, d.h. darauf, die Schüler*innen als Subjekt der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu begreifen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Dies schlug sich in den Pädagogischen Lesungen nieder und gewann für die Verallgemeinerung ihrer Inhalte an Bedeutung, wie unter anderem in der Pädagogischen Lesung von Ulrike Lodes *Zur Entwicklung des dialogischen Sprachkönnens im Ausdrucksunterricht in Klasse 4* sichtbar.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wie begann Ihre eigene Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen?*

JOHANNA KRAFT: Bevor ich mich über meine Arbeit mit den Pädagogischen Lesungen äußere, möchte ich auf die Notwendigkeit des Austauschs von Erfahrungen eingehen. Vor meiner hier im Mittelpunkt stehenden Tätigkeit war ich stellvertretende Direktorin einer Polytechnischen Oberschule mit 1000 Schülern (drei- bis vierzügig, d.h. eine Klassenstufe, z.B. die Unterstufe, setzte sich aus mindestens zwölf Klassen zusammen, das Kollegium bestand aus über sechzig Lehrer*innen – so eine Schulgröße war nicht die Regel). Wir waren kontinuierlich „gezwungen“, Fachkonferenzen und Gruppengespräche durchzuführen. Den meisten war es wichtig, sich mit Kolleg*innen auszutauschen, über den Umgang mit problematischen Verhaltensweisen zu reden usw. Die gegenseitige Hospitation erachteten wir als gute Möglichkeit, sich als Fachkolleg*innen besser kennenzulernen, aber auch voneinander zu lernen, Erfahrungen auszutauschen, Neues zu wagen. Dieser Erfahrungsaustausch gab Sicherheit für das eigene Tun und inspirierte immer wieder, nach neuen und besseren Wegen und Methoden für die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu suchen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Und ab wann waren Sie dann beruflich unmittelbar mit den Pädagogischen Lesungen beschäftigt?*

JOHANNA KRAFT: Nach meiner Tätigkeit an dieser Schule nahm ich mit meiner Arbeit als stellvertretende Kreisschulrätin auf. Über den direkten Kontakt zum Pädagogischen Kreiskabinett und zum Sekretariat der Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung (GUE) gewann ich dort dann Einblick in die Arbeit mit Pädagogischen Lesungen. Bevor ich selbst Autor*innen betreute, beschäftigte ich mich intensiv mit dem Anliegen, den Inhalten und Zielen des Formats – dem Erfahrungsaustausch. Vor meiner Tätigkeit bei der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung arbeitete ich fast drei Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Hier gehörte die Betreuung von Autor*innen Pädagogischer Lesungen zu meinem Aufgabengebiet. Ende 1980 folgte dann meine Berufung durch die Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung für den Verantwortungsbereich Pädagogische Lesungen. Damals wandte sich die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung an den Vizepräsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Prof. Dr. Günther, mit der Bitte, einen geeigneten „Kader“ (Mitarbeiter) für den Bereich Pädagogische Lesungen zu gewinnen. Dieses Angebot erhielt ich, und sagte nach dem

Gespräch mit der stellvertretenden Vorsitzenden der GUE sofort zu. Anfangs war bei meiner Entscheidung für diese Arbeit ein intuitives Gefühl: Ja, das könnte es sein – das ist es!

Mit der Übernahme dieser Aufgabe und dem systematischen Erfassen der Inhalte und Anliegen kam ich immer mehr zu der Überzeugung, dass die Arbeit an und mit den Pädagogischen Lesungen etwas Außergewöhnliches, Einmaliges sei, weil hier die Erfahrungen, aus der praktischen pädagogischen Arbeit gewonnen, realistisch und ursprünglich vermittelt wurden. Aus heutiger Sicht kann ich sagen, dass die Pädagogischen Lesungen im weiteren Sinne das Beste waren, was die Schulpolitik der DDR jemals ins Leben gerufen hat. Deshalb sollten sie nicht in der Vergangenheit versinken.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *War es einfach, die Lehrer*innen zum Schreiben einer Pädagogischen Lesung zu motivieren? Oder waren diese durch den Arbeitsalltag schon sehr stark belastet?*

JOHANNA KRAFT: Es stimmt, die Belastungen der Pädagog*innen waren insgesamt hoch. Neben der Unterrichtsarbeit wurde auch der Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich eingefordert. Hinzu kamen Konferenzen, Versammlungen, Weiterbildungen - organisierte oder individuelle. Es bedurfte deshalb schon einer Stimulierung für das Schreiben einer Pädagogischen Lesung. Das entscheidende Motiv, eine Pädagogische Lesung zu schreiben, lag aber eigentlich im Wesen einer/s Pädagog*in selbst, resultierte aus dem Wunsch nach erfolgreicher Bildungs- und Erziehungsarbeit und danach, diese schriftlich zu fixieren. Die Verfasser*innen Pädagogischer Lesungen waren in der Regel jene Kolleg*innen, die das Bedürfnis hatten, anderen ihre Erkenntnisse mitzuteilen. Wenn jemand eine Pädagogische Lesung schrieb, wurde „Rücksicht“ auf ihn genommen. Es galt, Bedingungen zu schaffen, die eine gewisse Entlastung brachten. Die für den Unterricht und außerunterrichtliche Verpflichtungen aufzuwendende Zeit konnte vorübergehend reduziert werden. Häufig schlossen die Gewerkschaft und das Pädagogische Kreiskabinett Vereinbarungen über Entlastungen mit den Autor*innen ab.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Sie haben vorhin gesagt, dass es die schönsten Jahre waren, weil sie so frei waren. Sie haben also nie politischen Druck oder Einschränkungen gespürt?*

JOHANNA KRAFT: Für mich war die Arbeit an den Pädagogischen Lesungen nicht irgendeine Arbeit. Es war meine Arbeit, welche ich mit Freude und Engagement ausübte. Kreativität, Ideenreichtum und Kontakte zu den unterschiedlichen Institutionen waren gefragt. Das passte ganz einfach zu mir. Diese Einstellung zu meinen Aufgaben und Anforderungen führte vermutlich zu Vertrauen in meine Tätigkeit, denn im Prinzip wurde mir freie Hand gewährt. Für Inhalte und Gestaltungen, die meine Arbeit betrafen, fand ich eher Unterstützung als Einschränkungen. Natürlich gab es auch Auseinandersetzungen hinsichtlich bestimmter Vorgaben, das ist doch normal. Was den politischen Druck angeht: Da ich wusste, dass das was ich verantwortete, wofür ich arbeitete, im Sinne schulpolitischer und staatlicher Vorgaben, der Beschlüsse und Verordnungen von Partei und Regierung war, empfand ich das nicht als Druck. Es kam darauf an, wie ich damit umging. Es war eine Auslegungsaufgabe.

Nehmen wir das Beispiel „Lehrplanerfüllung“. Der Lehrplan war, auch im Interesse des Schüler*innen, zu erfüllen. Aber die Frage unserer Autor*innen war „Wie“, d.h. auf welche Art und Weise? Wissensvermittlung und Wissenserwerb auf stereotypem Weg – der Schüler*innen als Objekt? Oder Wissensvermittlung und -aneignung über Selbsttätigkeit der Schüler*innen – in der Auseinandersetzung mit dem Stoff, ein Verständnis von Schüler*innen als Subjekten des Lehrens und Lernens? Voraussetzung für eine solche Arbeitsweise waren die kritische Sicht der Lehrer auf die Lehrplananforderungen und das daraus resultierende Lehrplanverständnis.

Das zu stimulieren, war Teil meiner Arbeit. Zum Einstieg einer Pädagogischen Lesung gehörte ein Passus „...auf der Grundlage des Beschlusses...“, das war so. Wir nahmen das mit Humor und haben es als das „sozialistische Schwänzchen“ bezeichnet, obwohl es am Beginn einer Lesung stand. Schauen Sie sich Artikel unserer Broschüre an, da geht es gleich „zur Sache“. Der Inhalt der pädagogischen Erfahrungen in den Lesungen war aber das Wesentliche.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Also stand die Politik der Pädagogik nie im Weg?*

JOHANNA KRAFT: So würde ich das nicht formulieren. Vorgegebene politische Dogmen schränkten "unser" Denken und Handeln insofern ein, als dass es schwierig war, Veränderungen durchzusetzen, die nicht unbedingt die politische Linie verfolgten. Diese daraus resultierende Enge setzte aber auch Kräfte für Schöpfer*innen frei. Engagierte Pädagog*innen fühlten sich herausgefordert, das Vorgegebene kritisch zu prüfen. Die vorhandenen Zwänge forderten eben auch Weitblick, stimulierten Kreativität – unter dem Motto „mach was draus“ – „raus aus der Enge“. Die Pädagogischen Lesungen sind der beste Beweis dafür, wie die Lehrer*innen schöpferisch, kreativ und kritisch mit den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien umgingen. Aber es gab natürlich auch Pädagog*innen, die „linientreu“ waren, bei denen die Kreativität verlorenging.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Aus der Perspektive der Sonderschulpädagogik gibt es ja verschiedene Milieuschädigungen. Stimmt es, dass dies nicht in das philosophische Grundgebäude des Marxismus passte, weil es ja solcherart „schädigende“ Milieus offiziell nicht geben durfte? Wie ist das Thema damals diskutiert worden?*

JOHANNA KRAFT: Es wurde einfach nicht verpolitisiert, war in der Praxis einfach vorhanden. Wir mussten uns mehr um die Kinder kümmern, die unwissentlich vernachlässigt wurden. Sie kamen aus bildungsfernen Elternhäusern. Es ging dabei ums Kind, aber die Eltern mussten ebenfalls einbezogen werden. Die Patenbrigade, die jede Klasse hatte, war hier ein hilfreiches Instrument – besonders dann, wenn Eltern der Brigade angehörten. An unserer Schule war es so, dass die Patenbrigade regelmäßig über den Leistungsstand der Schüler*innen ihrer Klasse informiert wurde. In diesem Rahmen wurden auch Verhaltensschwierigkeiten mitgeteilt und, wenn notwendig, gemeinsam Gespräche mit den Eltern geführt. Darüber hinaus hatten die Kinder damit schon in der Grundschule die Möglichkeit, mit verschiedenen Berufen in Kontakt zu kommen, darunter auch denen der Eltern. Die Kinder lernten die Arbeit kennen und erfuhren, welches Wissen und welche Fähigkeiten erforderlich waren, um einen bestimmten Beruf zu erlernen. Das war auch der Versuch, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern gedanklich zu öffnen und zum besseren Lernen zu motivieren, dazu, sich in die Gemeinschaft zu integrieren und dazugehörig zu fühlen.

Fast jede*r Fachlehrer*in war auch Arbeitsgemeinschaftsleiter*in. Arbeitsgemeinschaften gehörten zum Schulleben, darunter die für die Fächer Biologie und Chemie, die so genannten Mathezirkel zur Vorbereitung auf die Matheolympiade und Arbeitsgemeinschaften in Fächern wie Sport und Musik. Diese außerunterrichtliche Tätigkeit war für milieugeschädigte Schüler*innen eine gute Möglichkeit, sich zu integrieren oder auch versteckte Talente zu zeigen. So lautete die Antwort eines Mädchens, das wir als milieugeschädigt einstufen, auf die Frage, wo sie sich am wohlsten fühle: „In der Schule“. Das berührte mich sehr und verdeutlicht die Verantwortung eines/r jeden Pädagog*in.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wie wurde mit abweichendem Sozialverhalten umgegangen?*

JOHANNA KRAFT: Kinder oder Jugendliche mit abweichendem Sozialverhalten erhielten besondere Aufmerksamkeit und forderten eine stärkere Zuwendung heraus. Die Ursachen für ihr ‚Fehlverhalten‘ lagen häufig in Vernachlässigungen, geringer Beachtung ihrer Wünsche und Bedürfnisse durch die Eltern und ggf. auch die Lehrer. Liebe, Beachtung ihres Seins und Vertrauen fehlten! Es war und ist wohl die schwierigste Aufgabe von Pädagog*innen, mit Kindern und – noch schwieriger – Jugendlichen mit abweichendem Verhalten umzugehen und ihr Vertrauen zu gewinnen. Es bedurfte individueller Einflussnahme, Elternarbeit, des gemeinsamen Suchens nach Gründen und des gemeinsamen Vorgehens und Handelns, um hier erfolgreich zu sein. Es ging darum, diese Kinder nicht auszugrenzen, sie in bestimmte Aufgaben mit einzubeziehen, ihnen sogar Verantwortung zu übertragen. Das war ein Kerngedanke vieler Pädagogischer Lesungen. Das Wichtigste ist, dem Kind zu zeigen, dass man es mag und nicht ablehnt. Es Liebe und Vertrauen fühlen zu lassen, ist die Voraussetzung für die Veränderung negativer Verhaltensweisen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Gab es auch Pädagogische Lesungen, die sich mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen beschäftigten?*

JOHANNA KRAFT: Ich kann mich an keine erinnern. Vielleicht gab es welche, aber meistens ging es um die Unterrichtsgestaltung selbst. Solche Detailfragen wurden eher in den Diskussionen auf den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen erörtert. Dort wurde dann oft bis in die Nacht hinein diskutiert.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Also war Verhaltensauffälligkeit schon ein Thema?*

JOHANNA KRAFT: Es war ein Thema. In der Broschüre „Der Klassenleiter hat das Wort“ können Sie ein entsprechendes Beispiel finden. Außergewöhnliche Verhaltensweisen von Schüler*innen, wie Gewalttätigkeit oder Schulschwänzen, bei denen die Eltern ihre Machtlosigkeit erklärten, gaben Anlass, Schüler*innen im Verbund mit der Jugendhilfe, in einer Internatsschule „für schwererziehbare Schüler“ (so bezeichneten wir damals verhaltensauffällige Schüler*innen) unterzubringen. Im Kreis Bernau gab es eine solche Schule, wenn auch leider keine für den Umgang mit ihnen speziell ausgebildeten Lehrer*innen. Diese fehlende Qualifikation war einer der Gründe für den dortigen häufigen Lehrer*innenwechsel. Aus heutiger Sicht haben wir die Lehrer*innen mit diesem Thema zu sehr allein gelassen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Es wird immer wieder geäußert, dass die Verhaltensauffälligkeiten heute im Vergleich zur DDR stark zugenommen haben. Stimmt das?*

JOHANNA KRAFT: Ja, früher äußerten sie sich ganz anders. Ich würde sie als Rüpeleien bezeichnen. Die heutigen Auswüchse waren uns fremd.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Unterscheidet sich also unsere heutige Vorstellung von Verhaltensauffälligkeit von der damaligen?*

JOHANNA KRAFT: Ich denke schon. Allerdings bin ich mir nicht sicher, welche Vorstellung wir heute von Verhaltensauffälligkeit haben. Ist es eine Verhaltensauffälligkeit, wenn sich ein*e Schüler*in beschwert, weil er oder sie aufgefordert wurde, während des Unterrichts nicht zu telefonieren, nicht zu essen, nicht zu trinken, sondern dem Unterrichtsgeschehen seine Aufmerksamkeit zu schenken? Häufig begegnen den Pädagog*innen heute Jugendliche mit

Arroganz und überhöhtem Selbstwertgefühl. Wenn ich daran denke, was wir damals an der Schule als Verhaltensauffälligkeit wahrnehmen, waren es: Disziplinlosigkeit, vorlautes Verhalten, bewusstes Stören des Unterrichts durch Ablehnen des Lernens bzw. des Lehrers oder Auseinandersetzungen in den Pausen. All diese Verhaltensauffälligkeiten konnten meist über Gespräche mit den Schüler*innen, den Eltern, den Patenbrigaden und im pädagogischen Rat, ggf. mit langem Atem, eingedämmt oder sogar beseitigt werden. Erkenntnisse daraus waren: Auf die Schüler*innen zu schauen, sie nicht zurückzustoßen, nicht zu verurteilen, zuzuhören, sie zu respektieren, durch das eigene Handeln Vertrauen spüren zu lassen, Gefühle anzusprechen. Inwieweit Veränderungen in Verhaltensweisen verinnerlicht wurden, zeigte sich im Verlauf des Schullebens. Konforme Verhaltensweisen waren natürlich nicht auszuschließen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Kennen Sie die Dissertation von Walter Wohlert, die sich mit den Pädagogischen Lesungen beschäftigte?*

JOHANNA KRAFT: Natürlich. Walter Wohlert hat einen großen Beitrag zur Arbeit an den Pädagogischen Lesungen geleistet. Er erarbeitete mit seiner Dissertation entsprechende Strukturelemente. Diese gaben den Autor*innen Sicherheit hinsichtlich der Inhalte und der Gliederung, lieferten Hinweise zur Ziel- und Aufgabenstellung, Beschreibungen, Maßnahmen, Mittel und Methoden. Darüber hinaus halfen sie beim Überwinden von Schwierigkeiten, dem Vorgehen bei Verallgemeinerungen, dem Darstellen der Ergebnisse sowie der Notwendigkeit von Quellenangaben – im Grunde waren sie als Richtlinien für das Erarbeiten einer Pädagogischen Lesung zu verstehen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Bis wann dauerte Ihre Arbeit an den Pädagogischen Lesungen?*

JOHANNA KRAFT: Bis zu den letzten Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen im Mai 1990. Diese fanden nicht, wie bislang üblich, an der Pädagogischen Schule für Kindergärten in Halle/Saale statt, sondern im dortigen Haus des Lehrers. Das Hauptthema dieser letzten Zentralen Tage war *Das Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter*. Die Autor*innen legten ihre Erfahrungen mit verschiedensten Facetten des Spiels dar, darunter auch über die Fröbelgaben. Diese letzten Zentralen Tage waren stark von der gesamten gesellschaftlichen Umbruchsituation gekennzeichnet. Die Frage, ob dies die letzte Veranstaltung dieser Art sein würde und wie es nun weitergehen würde, begleitete alle Teilnehmer*innen. Bekräftigt wurden solche Fragen durch das Auftreten eines Gastlektors, den der Wehrfritzverlag vermittelt hatte. Statt sich in seinem Beitrag dem Thema Spiel zu widmen, „erklärte“ er den Teilnehmer*innen, was zukünftig zu tun sei, z.B. sich mit Diesterweg und Fröbel zu beschäftigen. Er wirkte arrogant und war offenbar unwissend darüber, vor wem er dort sprach. Damit beschämte er alle anwesenden Vorschulerzieher*innen. Sie waren entsetzt, empört und aufgebracht, reagierten aber kritisch und selbstbewusst. Frau Dr. Lore Thier-Schröter, promovierte Kindergärtnerin und Fachschuldozentin der Pädagogischen Schule für Kindergärtnerinnen Berlin, verteidigte die Teilnehmer*innen und verwahrte sich gegen Unterstellungen und falsche Aussagen. Zwei Dozentinnen der Freien Universität Berlin, die schon das zweite Mal Gast der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen in Halle waren, wiesen den Referenten empört in die Schranken. Auch sie betonten die hohe fachliche Kompetenz der ausgebildeten Kindergärtner*innen, ihrer Sach- und Fachkenntnis.

Meine eigene Arbeit an und mit den Pädagogischen Lesungen dauerte bis zum 3. Oktober 1990. Nach den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen in Halle/Saale machten wir uns, bereits ernüchtert, auf die Suche nach Kontakten. Die Universität Kiel war ein erster Anlaufpunkt.

Dozent*innen dieser Universität waren 1989 und 1990 Gast der Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen am Institut für Weiterbildung Naturwissenschaftliche Fächer in Leipzig. Sie waren vom Nutzen dieser Form der Weiterbildung zutiefst überzeugt und wollten das Format unbedingt erhalten. Im August und September 1990 war ich dann persönlich an der Universität Kiel und sprach vor Dozent*innen über unsere Arbeit mit Pädagogischen Lesungen als Form der Weiterbildung. Außerdem wendeten wir uns an Weiterbildungs- und Fortbildungseinrichtungen in Westberlin. Über freundschaftliche Gespräche und die Teilnahme an Veranstaltungen unsererseits hinaus ergab sich daraus aber leider nichts. Ein entscheidender Versuch war die Bildung eines Vereins „Pädagogik im Disput“, der dann aber über Veranstaltungen an Schulen ebenfalls nicht hinausging. Große Hoffnungen legten wir auf die Volkswagenstiftung. Unsere Bemühungen, durch sie Unterstützung für ein Konzept zur weiteren Arbeit an den Pädagogischen Lesungen zu erhalten, erfüllten sich jedoch leider nicht. Und so ließen sich letztendlich weder Gelder noch Räume dafür auftreiben. Die meisten Materialien, die nicht für das Archiv vorgesehen waren, fielen dem Reißwolf zum Opfer.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Es gibt eine Dokumentation der Pädagogischen Lesungen aus dieser letzten Zeit, richtig?*

JOHANNA KRAFT: Das stimmt. In Leipzig wurde am Institut für Lehrerbildung ein Film über die Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen gedreht, der heute leider nicht mehr auffindbar ist. Eine Kollegin aus Leipzig hat danach geforscht und herausgefunden, dass alle Unterlagen dieses Instituts entsorgt wurden. Ich erinnere mich aber noch, dass es ein Film von mehr als 30 Minuten Länge war. Dieser Film wurde professionell hergestellt, mit Unterstützung eines Sprechers vom Fernsehen oder Rundfunk.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Prof. Dr. Helmut Stolz hat sehr bald nach 1989 einen wissenschaftlichen Beitrag über die Pädagogischen Lesungen veröffentlicht.*

JOHANNA KRAFT: Der Text von Prof. Helmut Stolz ist sehr wertvoll, weil er die gesamte Entwicklung der Pädagogischen Lesungen informativ darstellt. Die in seinem Text enthaltenen Informationen zur Bezahlung sind allerdings nicht ganz korrekt. Für Verfasser*innen, die bei den Zentralen Tagen ihre Lesung präsentierten, gab es 500 DDR-Mark. Im Bezirk und im Kreis war das anders.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Inwiefern waren sie damals und sind ggf. noch heute mit Helga Labs im Kontakt?*

JOHANNA KRAFT: Ich habe immer noch losen Kontakt zu ihr. Als Vorsitzende der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (GUE) war sie meine Chefin. Ich erlebte sie als eine kluge, fachlich gebildete und empfindsame Persönlichkeit. Emotional war sie von der Richtigkeit der DDR-Politik überzeugt. Als Vorsitzende der GUE war sie auch Mitglied des Bundesvorstandes des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes (FDGB). Sie hatte ihren Sitz in der Volkskammer der DDR, im Bereich Schulpolitik und war damit ebenbürtiges Mitglied des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung. In dieser Funktion konsultierte sie regelmäßig Frau Minister Honecker – zum Gedankenaustausch über schulpolitische wie gesellschaftspolitische Situationen. Über den Inhalt ihrer Gespräche in den o.g. Gremien informierte sie – nach ihrem Ermessen – die Mitarbeiter. Was sie selbst mit sich ausmachte, blieb mir verborgen.

Meines Erachtens war ihr kritischer Blick auf die Verantwortung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung als Interessenvertreterin der Pädagog*innen getrübt. Hinsichtlich des fachlichen und

sozialen Gefüges zeigte sie ein hohes Engagement. Das Erreichte ihres Vorgängers Paul Ruhig (hinsichtlich Klassenstärken bzw. Schülerzahlen, Pflichtstunden für Unter- und Oberstufe, gesundheitlicher Vorsorge, Ferienlagern für Kinder, Ferienplätzen für Familien, vorhandenen Sozialfonds usw.) war, neben schulpolitischen Diskussionen ebenfalls Gegenstand der Konsultationen mit Frau Minister. Nicht alles war zufriedenstellend. Die durch politische Maßnahmen und Orientierungen geschaffene Enge, die sich in Lehrplänen, schulpolitischen Forderungen u.a. widerspiegelte, stand offiziell nie zur Debatte. Sie ließ gewähren. Sie spürte und akzeptierte, wenn auch verhalten, den Wunsch nach Veränderungen. Helga Labs förderte auf ihre Art und Weise die Pädagogischen Lesungen als Teil der Gewerkschaftstätigkeit und als Möglichkeit, auch die Meinungsfreiheit zu fördern und neue Ideen zu animieren. Sie gab mir Handlungsfreiheit (inhaltlich wie organisatorisch) und nahm häufig an Eröffnungs- und Abschlussveranstaltungen teil.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Mich hat eine Lesung aus den 1980er Jahren sehr beeindruckt, die formuliert hat, dass der Schüler kein Trichter ist, in den man ‚Moral hineinschüttet‘. Diese Lesung formuliert das sehr ungeschönt. Glauben Sie, dass die Lesungen eine Nische waren, die einen Austausch auch über solche Fragen ermöglichten?*

JOHANNA KRAFT: Ja. Das haben alle teilnehmenden Lehrer*innen so gesehen. Auf diesen Weiterbildungen konnten die eigenen Meinungen geäußert und echte Erfahrungen ausgetauscht werden. Prof. Stolz ist immer sehr kritisch gewesen, das entsprach seiner ganzen Art und stimulierte kritische Diskussionen. Mir ist kein Fall bekannt, in dem eine Person Probleme bekam, weil sie etwas ‚politisch Falsches‘ gesagt hatte.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Die meisten Pädagogischen Lesungen sind einem bestimmten Fach zugeordnet. Gab es auch fachübergreifende Ansätze, die die Lesungen aufgriffen?*

JOHANNA KRAFT: Ja, natürlich. So wurden beispielsweise Deutsch und Geschichte gelegentlich inhaltlich miteinander verbunden. Einige Pädagogische Lesungen verdeutlichen das schon in der Themenstellung. Der Autor Ullrich Hauß äußerte sich in seiner Lesung mit dem Titel *Gewinnen allgemeingültiger Aussagen über geographische Grundbegriffe* beispielhaft zu Ihrer Frage.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wenn in den Pädagogischen Lesungen von Individualitätsentwicklung die Rede ist, meint dies in der Regel „Entwicklung hin zur sozialistischen Gemeinschaft“, richtig?*

JOHANNA KRAFT: Ja, das ist richtig. Die Entwicklung bzw. die Herausbildung der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit war das erklärte Ziel der Bildungs- und Erziehungsarbeit auf allen Gebieten. Sie war auf den/die einzelne*n Schüler*in, auf seine Selbstentfaltung, seine Selbstfindung gerichtet. Die polytechnische Bildung und Erziehung bot Raum für Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung, die sich nicht nur in der ideologischen Enge vollzog. Durch Kontakte der Schüler*innen mit der realen, gesellschaftlichen Wirklichkeit, im Unterrichtstag in der Produktion, zu Patenbrigaden und im persönlichen Erleben wurde das ideologisch Gewollte partiell aufgeweicht. Besonders die 1980er Jahre führten zu der Erkenntnis, dass die Politiker*innen weder reform- noch demokratiefähig waren. Die Losung „Vom Ich zum Wir“ zielte auf die Entwicklung einer sozialistischen Menschengemeinschaft, in der sich der Einzelne entfalten konnte. Der Raum für die Individualitätsentwicklung war jedoch durch vorgegebene Dogmen begrenzt, die Rolle der Gemeinschaft für die Individualitätsentwicklung wurde überbetont. In den Pädagogischen Lesungen wurde deutlich, dass sich die Pädagog*innen

gegen Formalitäten auflehnten und eigene Wege suchten, die bestmöglichen Bedingungen für die Entwicklung der Schüler*innenpersönlichkeit zu schaffen. Kritische Bewertungen von Unterrichtseinheiten, der Blick auf die Individualität der Schüler*innen im Unterrichtsprozess wie im außerunterrichtlichen Bereich wurden zunehmend zum Gegenstand der Pädagogischen Lesungen. Die Schüler*innen rückte deutlicher – aus pädagogischer wie aus politischer Sicht – in den Mittelpunkt der Pädagogischen Lesungen.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Differenzierung, Individualisierung und die Didaktik der einzelnen Fächer sind Thema vieler Pädagogischer Lesungen. Gab es hier den Versuch, neue didaktische oder methodische Konzepte zu erproben?*

JOHANNA KRAFT: Ja, dies war wesentlicher Inhalt der meisten Pädagogischen Lesungen. Es gab beispielsweise die Erprobung von Gruppenarbeit. Das waren Ideen und Gedanken von Pädagog*innen, die zu diesem Zeitpunkt außergewöhnlich waren. Ein charakteristisches Beispiel ist die Pädagogische Lesung von Wolfgang Severin *Aktivierung der Schüler im Astronomieunterricht*. Diese Pädagogische Lesung ist ein deutlicher Beweis dafür, dass neue Konzepte erprobt wurden.

ARBEITSSTELLE FÜR PÄDAGOGISCHE LESUNGEN: *Wie lange wurden denn 1989 noch Lesungen verfasst und eingereicht?*

JOHANNA KRAFT: Noch bis zum Ende des Jahres. Mir liegt noch eine eingereichte Pädagogische Lesung vor, die auf den 11.12.1989 datiert ist. Meines Wissens ist das die allerletzte Pädagogische Lesung. Nach meinen Informationen erhielt das Zentrale Institut für Weiterbildung sogar bis Mitte 1990 Pädagogische Lesungen.

Die Erinnerungen von Johanna-Ruth Kraft wurden von ihr selbst verschriftlicht, in Nachbereitung der Gespräche mit Katja Koch und Johann Holm am 25. April 2018 und mit Katja Koch, Clemens Decker und Kristina Koebe am 30. August 2019.

Impressum

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

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

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

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