

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

Ausgabe 7

Jahrgang 2

13.10.2020

ISSN 2627-9568

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

Katja Koch und Felix Linström

**Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-
Lehrer*innenweiterbildung, Teil I – Eine Systematisierung**
*The pedagogical readings in the context of the GDR teachers'
further education, part I – a systematization*

Zusammenfassung

Das Weiterbildungssystem der DDR kannte mannigfache Formate des kollegialen Erfahrungsaustausches. Die Pädagogischen Lesungen stellten dabei eine Form dar, die durch spezifische Merkmale charakterisiert war.

Im vorliegenden Beitrag erfolgen eine systematische Beschreibung und Darstellung konzeptioneller Elemente des Weiterbildungssystems. Auf dieser Grundlage werden die Pädagogischen Lesungen innerhalb dieses Systems verortet und ihre Charakteristika herausgearbeitet.

Abstract

The GDR further education system knew manifold formats of collegial exchange of experience. The pedagogical readings ("Pädagogischen Lesungen") represented a form that was characterized by specific features. The article provided here intends to contribute to a systematic description and presentation of conceptual elements of the further education system. On this basis, the pedagogical readings are located within this system and their characteristics are elaborated.

1. Einleitung

Bei den Pädagogischen Lesungen handelte es sich um eine institutionalisierte Form des Erfahrungsaustausches. Etabliert in den 1950er Jahren in der DDR, bearbeiteten und thematisierten sie alle Bereiche des nationalen Bildungs- und Erziehungswesens. Die Lesungen befassten sich sowohl mit pädagogischen und didaktischen Themen einzelner Unterrichtsfächer sowie ihrer Methodik als auch mit allgemeinpädagogischen und -psychologischen Bereichen (Koch, Koebe, von Brand & Plessow, 2019, S. 2-3).

Der Begriff „Pädagogische Lesungen“ stand hier für ein zweistufiges System: Zum einen die Ausarbeitung von dreißig- bis fünfzigseitigen Niederschriften, in denen praktizierende Lehrkräfte ihre gesammelten (innovativen) Unterrichtserfahrungen festhielten, analysierten und theoretisch reflektierten. Ziel war es, von diesen Erfahrungen so zu abstrahieren, dass andere Lehrkräfte für den eigenen Unterricht profitieren konnten. Zum anderen beinhaltete das System einen persönlichen Erfahrungsaustausch, in dem die Darlegungen aus den Niederschriften auf regionalen

Gefördert durch das BMBF im Rahmen des Projektes „Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1989“



https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002809



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International Lizenz.

und überregionalen Veranstaltungen einem pädagogischen Publikum vorgetragen und diskutiert wurden (Koch et al., 2019, S. 2-3).

Für eine Analyse des DDR-Weiterbildungssystems haben die Pädagogischen Lesungen eine doppelte Bedeutung: Einerseits waren sie selbst Element der DDR-Weiterbildung „im Prozess“ (Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 173) und trugen so zu einer systematischen Weiterbildung bei. Andererseits thematisierten ausgewählte Lesungen die Erfahrungen im und mit dem Weiterbildungssystem der DDR, bildeten also eine Metaebene, auf der man Weiterbildung reflektierte und um Optimierung rang. Gegenstand von Lesungen waren sowohl die Erfahrungen bei der systematischen Weiterbildung der Lehrkräfte (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 86-08-24) als auch die Fachberatertätigkeit (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 2592) und die Arbeit in regelmäßigen Weiterbildungsgremien (DIPF/BBF/Archiv: APW PL 2629 oder DIPF/BBF/Archiv: APW PL 82-09-11).

Die bisherigen Forschungsarbeiten weisen zwar auf das Format Pädagogische Lesungen als eine „spezifische Form“ (Sandfuchs, 2004, S. 108) der Weiterbildung von DDR-Lehrkräften hin (u.a. Niermann, 1973; Stolz, 2004; Winterhager, 1990, Döbert & Geißler, 2000), jedoch erfolgt keine weiterführende systematische Verortung innerhalb des *Systems* der Weiterbildung. Der vorliegende Beitrag setzt hier an. Zur Kontextualisierung wird zunächst die Entwicklung des Weiterbildungssystems in der DDR umrissen. Anschließend erfolgen eine systematische Beschreibung und Darstellung konzeptioneller Säulen und Formate einschließlich ihrer Aufgaben und Verzahnungen. Auf dieser Grundlage erfolgt ein erster Versuch, die Pädagogischen Lesungen als Format in diesem System – auch vor dem Hintergrund einer etwaigen politischen Indoktrination – zu verorten und auf diese Weise ihrem Stellenwert für die Lehrer*innenweiterbildung in der DDR näher zu bestimmen.

2. Lehrer*innenweiterbildung in der DDR

Etappen der Entwicklung

Als Beginn und Ausgangspunkt der institutionalisierten Weiterentwicklung können die ersten Bemühungen in der sowjetischen Besatzungszone um eine Gewinnung und Ausbildung von Neulehrer*innen gesehen werden (1945-1950). Diese waren durch den mit der Entnazifizierung ausgelösten Lehrer*innenmangel notwendig geworden (Müller-Rolli, 1998, S. 254; Winterhager, 1990, S. 71). In der Folge wurde schrittweise ein umfassendes und differenziertes Aus- und Weiterbildungssystem aufgebaut, das in seinen Grundzügen bis zum Ende der DDR bestand und nach Fuhrmann (1997) in drei zeitliche Etappen untergliedert werden kann:

1951 bis 1965 – Aufbau und Institutionalisierung der Weiterbildung

Als Ausgangspunkt der Lehrer*innenweiterbildung in der DDR kann die „Anweisung Nr. 82 für die Weiterbildung aller Lehrer, Kindergärtner und Heimerzieher in der Zeit vom 1. Februar 1951 bis Dezember 1952“ gelten. Zwar gab es bereits zuvor dezentrale Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, ab diesem Zeitpunkt jedoch begann der Aufbau einer inhaltlich strukturierten und zentral organisierten Lehrer*innenweiterbildung (Wendt, 1959, S. 14 & S. 21). Der amtliche Themenplan folgte einem Primat des Politischen über das Pädagogische, im Wesentlichen handelt es sich zunächst um ideologische, streng am Marxismus sowjetischer Prägung orientierte Schulungen (Wendt, 1959, S. 21). Etwa zeitgleich wurden 1953 in allen Kreisen der DDR

Pädagogische Kreiskabinette eingerichtet,¹ an denen ein hochdifferenziertes System von nebenamtlichen Fachberater*innen etabliert wurde. Etwas später folgte mit der Einrichtung der Bezirkskabinette für Unterricht und Weiterbildung ein Pendant auf der Ebene der Verwaltungsbezirke der DDR. Deren hauptamtlichen Mitarbeiter*innen oblagen die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung unterschiedlicher Weiterbildungsformen. Mit dem Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung in Dresden wurde 1955 die den Bereich der Weiterbildung *leitende* Einrichtung gegründet, die sich zudem für die Ausarbeitung von Materialien und Programmen verantwortlich zeichnete.² Mit dem Aufbau dieser Institutionen waren die Grundlagen für eine systematische Weiterbildung geschaffen, die die Veröffentlichung der „Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen“ vom 3. Januar 1955 konkretisierten (Fuhrmann, 1997, S. 96; Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, 1955, S. 9). Hier wurden ebenso die organisatorischen und strukturellen Merkmale festgeschrieben. Kernpunkte waren der verpflichtende Charakter von Weiterbildungsveranstaltungen, die Dreiteilung der Inhalte (ideologisch-politisch, pädagogisch-psychologisch, fachlich-methodisch) sowie die Formate und Formen (Selbststudium, systematische Kurse und kollektive Formen des Erfahrungsaustausches).

Eine Kurskorrektur erfuhr die zentrale Themenlenkung der Lehrer*innenweiterbildung bereits 1956. Auf einer Konferenz des Weiterbildungsinstitutes in Dresden wurde erörtert, dass diese künftig weniger zentral geführt werden und sich thematisch mehr an den Interessen der Lehrer*innenschaft orientieren sollte. Im Resultat überließ man die Festlegung von Themen für die Weiterbildungsangebote nun stärker den Pädagogischen Kabinetten der Kreise (Winterhager, 1990, S. 73). Eine weitere Korrektur erfolgte 1962: Mit dem Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer*innen, Erzieher*innen und Schulfunktionär*innen konstituierte sich in Ludwigsfelde eine neue Einrichtung. In ihrem Statut waren u.a. folgende Aufgabenfelder festgelegt: 1) Qualifizierung des Führungspersonals; 2) Ausarbeitung von Studienmaterial, Studienplänen und -programmen für die Weiterbildung in den Bezirken und Kreisen; 3) Anleitung der inhaltlichen und methodischen Arbeit in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen der Bezirke; 4) Auswertung, Verallgemeinerung und Verbreitung der Unterrichtserfahrung erfolgreicher Lehrer*innen sowie 5) Inhaltliche Koordination aller Formen von Weiterbildung (Vorläufiges Statut des Zentralinstituts für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre, 1963, S. 80; Winterhager, 1990, S. 74).

Zusammengefasst kann diese Phase als Aufbau und Institutionalisierung der Weiterbildung beschrieben werden. Die anfänglich sehr starre Zentralisierung wurde aufgebrochen, indem man einige Elemente in die Verantwortung der regionalen Institutionen gab, gleichwohl blieb der zentralistische Ansatz grundsätzlich erhalten. Winterhager konstatiert, dass in den 1960er Jahren fachliche Schwerpunkte prioritär wurden, ideologische Anteile hingegen in den Hintergrund gerückt seien (1990, S. 75).

1965 bis Ende der 1970er Jahre – Phase der Ausdifferenzierung und Stabilisierung

Eingeleitet wurde diese Phase durch das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965. Deziert wurden hier die programmatischen Grundlagen der Weiterbildung festgelegt: „Die Weiterbildung muß den Lehrern und Erziehern unmittelbare Hilfe für die Verbesserung ihrer Arbeit geben.“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, 1965, § 29 Absatz 3). Es ging um die Vermittlung und schöpferische Anwendung der wissenschaftlichen Kenntnisse von Methodik, Pädagogik und Psychologie, gleichzeitig waren

¹ Die nähere Ausgestaltung regelten die „Richtlinien für die Arbeit der Pädagogischen Kabinette in den Kreisen“ vom 1. August 1953 (Richtlinien für die Arbeit der Pädagogischen Kabinette in den Kreisen, 1953, S. 115).

² Das Dresdner Zentralinstitut galt als Vorgängerinstitution des Zentralinstituts für Weiterbildung in Ludwigsfelde.

die Erfahrungen „pädagogischer Neuerer“ (Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 172) zu nutzen. Mit diesem Passus deuteten sich zwei Grundformen der Weiterbildung an, die in der „Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre“ (1965) konkretisiert werden. Zum einen war dies eine schulnahe *Weiterbildung im Prozess der Arbeit*, ausgerichtet auf die praktischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, sollten Lehrkräfte in ihrer praktischen pädagogischen Unterrichtsarbeit angeleitet werden. Zentrales Element waren Unterrichtshospitationen und der nachfolgende Erfahrungsaustausch in Fachkommissionen und Fachkonferenzen auf Schul- und Kreisebene. Die andere Form, die *systematische Weiterbildung*, zielte dahingegen schwerpunktmäßig auf die zielgerichtete Vermittlung, Vertiefung und Weiterentwicklung theoretischer Kenntnisse ab. Realisiert wurde dies insbesondere in systematisch aufgebauten Weiterbildungskursen und Lehrgängen, deren Durchführung größtenteils oberhalb der Kreisebene angesiedelt war.

Die in der „Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen“ vom 3. Januar 1955 aufgestellte inhaltliche Dreiteilung wurde in dieser Phase ebenso fortgeführt. Man untergliederte unverändert in 1) den politisch-ideologischen, 2) den pädagogisch-psychologischen sowie 3) den fachlichen Bereich. Begründet wurde diese Strukturierung damit, dass man eine Verbindung zwischen „Schule und Leben, der Einheit von Politik und Pädagogik und der Einheit von Bildung und Erziehung“ herstellen wollte (Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 175). Diese drei Inhaltsbereiche blieben bis zum Ende der DDR so bestehen und schlugen sich vor allem im 1969/70 eingeführten Kurssystem nieder (Winterhager, 1990, S. 72-73). Die Teilnahme am Kurssystem wurde in der „Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer“ vom 24. April 1969 als verbindlich festgeschrieben. Sie sah die Durchführung der Kurse für jene Lehrkräfte vor, die an „allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen, Erweiterten Oberschulen, der Abiturstufe an Berufsschulen, an Sonderschulen sowie der Lehrer, die an Berufs- und Volkshochschulen sowie an Spezialschulen allgemeinbildenden Unterricht erteilen“ (Anweisung über Weiterbildung der Lehrer, 1969, S. 247). Eine weitere Ausgestaltung und Differenzierung erfuhr das Kurssystem ab dem Schuljahr 1973/74 mit der Einführung von Grund-, Fach- sowie Spezialkursen, die den o.g. drei Inhaltsbereichen folgten (Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer, 1973, S. 73-75).³

Als programmatisch für die Bemühungen um einerseits theoretische Grundlegung, andererseits die Nutzung von Erfahrungen kann folgende Aussage von Margot Honecker auf dem 8. Pädagogischen Kongress gelten:

Unsere Weiterbildung heute kann und muß mehr darauf gerichtet sein, die selbständige schöpferische Arbeit zu stimulieren, sie sollte weniger ‚Belehrung‘ sein. Lebensnähe der Weiterbildung heißt jedoch nicht Verzicht auf Theorie. Allein mit der Erweiterung der praktischen Übung ist Lebensnähe nicht zu erreichen. Es geht vielmehr darum, daß in den theoretischen Veranstaltungen die fortgeschrittenen pädagogischen Erfahrungen verarbeitet und von wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgehend noch gezielter Antwort auf die Fragen gegeben wird, die die Lehrer in ihrer Arbeit bewegen. (Honecker, 1979, S. 115-116)

1980 bis 1989 – Phase der Überregulierung

Die letzte Phase der Entwicklung behielt die dargestellte Grundstruktur bei. Allerdings schien es mehr und mehr zu Kritik an den starren Strukturen sowie an den Themen der Weiterbildung zu kommen. Nur so kann interpretiert werden, dass Stolz, selbst Akteur im Zentralinstitut für

³ Mit der Konkretisierung des Kurssystems wurde der Teilnahmezyklus von vier auf fünf Jahre verlängert. Ebenso erfolgte eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich der Teilnahme an den verschiedenen Kursarten für die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten (Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer, 1977, S. 30).

Weiterbildung, bereits 1988 eine größere schulische Relevanz der Weiterbildungsthemen forderte (Stolz, 1988, S. 290-293). Rückblickend konstatieren Winterhager die „zu starr[e] und zu formalistisch[e]“ Entwicklung (1990, S. 78) und Fuhrmann die Zunahme von struktureller Regulierung (1997, S. 99).⁴ Diese Probleme schienen sogar bis zu Margot Honecker vorgedrungen zu sein, die, allerdings erst 1989, eine „Überorganisiertheit“ kritisierte. Gleichzeitig forderte sie, die Weiterbildung müsse noch konkreter „auf das zugehen, was der einzelne Lehrer für seine Arbeit braucht, und aufgreifen, was er an eigenen Überlegungen und Erfahrungen einbringen kann“ und sprach sich für die Realisierung in „vielfältigsten Formen“ (Honecker, 1989, S. 29) aus.

3. Institutionen, Akteure und Formate des DDR-Weiterbildungssystems – Eine Systematik

Die DDR-Lehrer*innenweiterbildung war durch eine Vielzahl unterschiedlicher Institutionen und Akteure mit verschiedenen Aufgaben, Befugnissen, Einflüssen und mannigfachen (ideologischen/politischen) Regulierungsmechanismen gekennzeichnet. Im Folgenden wird der Aufbau des Lehrer*innenweiterbildungssystems nachgezeichnet, wie er sich als idealtypisches Konstrukt aus den Mitteilungen und Verfügungen des Ministeriums für Volksbildung für den Zeitraum ab Mitte der 1960er Jahre bis zum Ende der DDR rekonstruieren lässt (siehe Abbildung 1). Unterschieden werden dabei zwei Betrachtungsebenen: Zum ersten ist dies die Ebene der Institutionen und Akteure, die für die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung und praktische Umsetzung der Weiterbildungsmaßnahmen verantwortlich waren. Die zweite Ebene betrifft die heterogenen Formate der Weiterbildung.

Institutionen und Akteure

Die schulpolitische Führung der Weiterbildung oblag dem Ministerium für Volksbildung (MfV), das somit als Akteur einen deutlichen Einfluss auf die weiteren Institutionen ausübte (siehe Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, 1965, § 29). Das MfV gab in jeglicher Hinsicht die Programmatik vor, sowohl fachlich als auch ideologisch. Sein Einflussbereich reichte über alle regionalen Ebenen bis zu den einzelnen Schulen. Alle nachfolgenden Einrichtungen hatten dabei die ministeriellen Vorgaben uneingeschränkt umzusetzen. Dem Ministerium waren alle Organe der staatlichen Schulaufsicht in den administrativen Bezirken und Kreisen direkt unterstellt.

Die nachfolgende Hierarchieebene der staatlichen Schulaufsicht waren die Pädagogischen Bezirkskabinette für Unterricht und Weiterbildung (BUW). Diese waren als Einrichtungen der Volksbildungsabteilungen in den Räten der Bezirke ansässig und wurden von den Bezirksschulräten geleitet. Neben schulorganisatorischen Aufgaben oblagen ihnen die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung der unterschiedlichen Weiterbildungsformen für Pädagog*innen. Direkt nachfolgend existierte in jedem Kreis ein Pädagogisches Kreiskabinett (PKK) als administratives und organisatorisches Zentrum aller Prozesse mit dem Ziel einer Steigerung der Unterrichtsqualität. Hier liefen Organisation sowie Qualitätssicherung und -kontrolle auf Kreisebene zusammen. Geleitet wurde das PKK von einem (stellvertretenden) Kreisschulrat, hauptamtlich beschäftigt wurde dort u.a. ein*e Verantwortliche*r für die Weiterbildung, angesiedelt waren hier ebenso die Fachberater*innen. Das System der Fachberater*innen nahm eine zentrale Stellung im Weiterbildungssystem ein. Fachberater*innen

4 Fuhrmann sieht hier insbesondere das Personal mit leitender Tätigkeit betroffen. Als Beleg hierfür verweist sie auf die „Anweisung über die Weiterbildung der leitenden Kader der Volksbildung und der Direktoren“ vom 30. Juni 1980, in der auch für das Führungspersonal ein systematischer, sequenzieller Lehrgang mit dem Ziel „eine[r] höhere[n] Qualität der Leitungstätigkeit auf allen Ebenen“ festgelegt wurde (Anweisung über die Weiterbildung der leitenden Kader der Volksbildung und der Direktoren, 1980, S. 57).

waren besonders qualifizierte Lehrer*innen, die im Hauptamt an ihren Schulen unterrichteten und im Nebenamt Lehrer*innen berieten und weiterbildeten. Sie nahmen Unterrichtshospitationen und -auswertungen vor, initiierten den Austausch von Erfahrungen, versorgten Lehrkräfte mit Material und fungierten damit als Multiplikatoren guter Unterrichtspraxis. Fachberater*innen verantworteten zudem unterschiedliche Weiterbildungs-gremien auf unterschiedlichen regionalen Ebenen, die Fachkommissionen und Fachkonferenzen. Dabei handelte es sich um regelmäßige Weiterbildungsveranstaltungen für ein Unterrichtsfach an einer Schule oder, auf Kreisebene, für mehrere Schulen (Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 187; Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer, 1973, S. 74). An Fachberater*innen bestand, neben ihrer pädagogischen und fachlichen Kompetenz, ebenso der Anspruch, sich als „politisch vorbildlich“ auszuzeichnen (Laabs, 1987, S. 123). Ihr Einfluss auf Kreisebene war weitreichend, denn das durch sie verantwortete Unterstützungssystem war engmaschig. Der Fokus des Unterstützungssystems lag ausdrücklich auf der Qualität des Unterrichts (Döbert & Geißler, 2000, S.128). Gleichzeitig war seine qualitätsbezogene Steuerungsfunktion untrennbar verbunden mit den ideologischen Grundfesten des DDR-Bildungssystems. Sowohl PKK als auch BUW waren zu enger Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen und der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung angehalten.

Neben den Institutionen, die den Organen der Schulaufsicht zugeordnet waren, spielten zwei weitere, den Staatsorganen nachgeordnete Einrichtungen eine zentrale Rolle: das Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer*innen, Erzieher*innen und Schulfunktionär*innen (ZIW) und die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). Beiden oblag die Aufgabe, die durch das Ministerium herausgegebenen ideologischen und fachlichen Leitlinien und Programme inhaltlich zu präzisieren und die o.g. Institutionen bei der Durchführung der Weiterbildung anzuleiten und zu unterstützen.

Eine elementare Stellung im System Weiterbildung nahm das ZIW ein. Es fungierte als Leiteinrichtung für die Lehrer*innenweiterbildung und sollte jene zentral anleiten und steuern. Die inhaltliche Koordination aller Formen von Weiterbildung erfolgte hauptsächlich durch die Erarbeitung von Studienmaterial, Studienplänen und -programmen für die Weiterbildung in den Kreisen und Bezirken (Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer, 1973, S. 74). Das ZIW verantwortete außerdem die Auswertung, Verallgemeinerung und Verbreitung der Unterrichtserfahrungen erfolgreicher Lehrer*innen. Hier war die gesamte Organisationsstruktur der Pädagogischen Lesungen angesiedelt.

Alle durch das ZIW ausgearbeiteten Materialien und Programme für das Kurssystem mussten durch das MfV bestätigt werden. Dabei kam es, so berichtet – retrospektiv – der ehemalige Leiter des ZIW, Helmut Stolz, resultierend aus einer Divergenz zwischen den durch die Lehrer*innen herangetragenen Themenwünschen und den Vorstellungen aus dem Ministerium, zu häufigen Korrekturen und Überarbeitungen (2004, S. 38).

Mit der ausdifferenzierten und hierarchischen Organisationsstruktur des Weiterbildungssystems war ein lückenloser Zugriff auf alle Ebenen und Akteur*innen garantiert. Die seit Beginn der institutionalisierten Weiterbildung festgeschriebenen Teilnahmeverpflichtung (Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, 1955, S. 9) stellte zudem sicher, dass sich diesem System de facto niemand entziehen konnte.

Ebenso dem Ministerium direkt unterstellt war die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). 1970 als zentrale außeruniversitäre Forschungseinrichtung gegründet, forschte sie im Auftrag des Ministeriums zu vielfältigen anwendungsbezogenen pädagogischen Themen, wobei insbesondere die unmittelbare Praxiswirksamkeit im Fokus stand. Da die APW, ebenso wie das

ZIW, dem MfV direkt unterstellt war, trat sie nachfolgenden Institutionen gegenüber mindestens als mittelbar machtragende Instanz in Erscheinung (Malycha, 2009; Häder & Wiegmann, 2007).

Der Einfluss der APW auf die Lehrer*innenweiterbildung gestaltete sich zum einen direkt und zum anderen mittelbar in Form von konzeptioneller Arbeit sowie durch Einspeisung der Forschungsergebnisse in die Prozesse der Weiterbildung. Für die Umsetzung neuer Lehrpläne erarbeitete die APW methodische Anleitungen, die dann wiederum in der Lehrer*innenweiterbildung multipliziert wurden.

Direkt zuständig für den Bereich Weiterbildung war die „Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung“. Neben der konzeptionellen Arbeit bestand hier ebenso eine aktive Mitwirkung an der Aus- und Weiterbildung. Während die Lehrerweiterbildung hauptsächlich durch das Zentralinstitut für Weiterbildung verantwortet wurde, bezog sich die direkte Mitwirkung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften insbesondere auf die Weiterbildung von Schulfunktionär*innen und Führungskräften, aktiv beteiligt war sie ebenso an der Gestaltung der Spezialkurse.

Säulen und Formate

Das System zeigte eine große Bandbreite an Weiterbildungsformen und -formaten, die sich in Anlehnung an die Mitteilungsblätter des Ministeriums für Volksbildung zwei Grundkonzeptionen zuordnen lassen, hier als *Säulen der Weiterbildung* bezeichnet.⁵ Bei Säule 1 handelte es sich um die „systematische Weiterbildung“, deren Ziel im Schwerpunkt auf der Vermittlung, Vertiefung und Weiterentwicklung *theoretischer* Kenntnisse lag. Realisiert wurde dies insbesondere in systematisch aufgebauten Lehrgängen. Kernstück der systematischen Weiterbildung war das seit Beginn der 1970er Jahre installierte dreigeteilte sequenzielle Kurssystem, an dem jede*r Lehrer*in zyklisch teilnehmen musste. Dieses Kurssystem bestand aus drei Arten von Kursen: Die Grundkurse (1) umfassten politisch-ideologische und schulpolitische Themen sowie solche aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie. Darauf aufbauend schlossen sich die Fachkurse (2) an, in denen in Anlehnung an die Unterrichtsfächer fachwissenschaftliche und fachmethodische Themen behandelt wurden. Die Spezialkurse (3) vertieften einzelne Gebiete aus einem angrenzenden wissenschaftlichen Bereich. Dies konnten neben fachwissenschaftlichen auch ideologische Themen sein. Jede Lehrkraft musste innerhalb von vier bis fünf Jahren obligatorisch einen Grundkurs und wahlobligatorisch einen Fach- oder Spezialkurs absolvieren. Der Umfang dieses Zyklus belief sich auf ca. 110 Stunden (Döbert & Geißler, 2000, S.134), davon war etwa ein Viertel im Selbststudium zu realisieren. Für die Organisation und Durchführung der Grund- und Fachkurse waren die Pädagogischen Kreiskabinette und die Bezirkskabinette für Unterricht und Weiterbildung verantwortlich. Unterstützt wurden sie dabei vom Zentralinstitut für Weiterbildung, welches unter fachlicher und politischer Aufsicht des Ministeriums für Volksbildung agierte. Die Spezialkurse wurden von wissenschaftlichen Einrichtungen wie Universitäten, Hoch- und Fachschulen durchgeführt (Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer, 1973, S. 73-75; Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für das Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer, 1977, S. 29-31). Bei Säule 2 handelte es sich um die „Weiterbildung im Prozess“, die sich schwerpunktmäßig auf die Verbesserung der *praktischen* pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte im Prozess ihrer Arbeit richtete. Sie sollte ihnen unmittelbare Anleitung geben und verfolgte das Ziel, deren Können auf einen qualitativ

⁵ Ein konzeptioneller Unterschied im Schwerpunkt der Zielsetzung beider Säulen wird durchaus deutlich, die Formen und Formate allerdings lassen sich in der retrospektiven Analyse nicht immer klar einer der Säulen zuordnen; es gibt vielfältige Überschneidungen. So zählen Döbert und Geißler das Kurssystem zu den Weiterbildungen im Prozess (2000, S. 134), wogegen Fuhrmann dieses als zyklische Form in der systematischen Weiterbildung verortet (1997, S. 99).

hochwertigen Stand zu bringen, um die Qualität des Unterrichts zu erhalten und zu verbessern. Wesentliche Elemente dabei waren Unterrichtshospitationen und der nachfolgende Erfahrungsaustausch in Fachkommissionen und Fachkonferenzen auf Ebene der Schule und Kreisebene. Zentrale Akteure der Weiterbildung im Prozess waren die Fachberater*innen (siehe Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 173-174).

Betrachtet werden muss die Wirksamkeit des Weiterbildungssystem vor der bildungspolitischen Prämisse, dass Schülerleistungen am effektivsten über detaillierte und verbindliche Lehrpläne und Unterrichtshilfen zu gewährleisten seien, folglich der „Lehrplandisziplin“ (Döbert & Geißler, 2000, S. 128) der Lehrer*innen selbst eine Schlüsselrolle zukäme. Diese wiederum mussten zum einen „überwacht“ werden, zum anderen mussten die Lehrkräfte ständig neu und aktuell befähigt werden, den Lehrplan diszipliniert umzusetzen. In der Folge ergab sich ein komplexes System im Spannungsfeld zwischen (fachlicher) Qualitätssicherung und (fachlicher und ideologischer) Kontrolle. Dazu kam ein zweifaches Kontrollsystem, angesiedelt am Ministerium für Volksbildung und seinen nachgeordneten Organen der staatlichen Schulaufsicht. Für die quantitativen und politischen Fragen der Lehrplanerfüllung waren die Schulinspektor*innen zuständig, während die inhaltliche Seite durch die Direktor*innen und Fachberater*innen verantwortet wurde (Döbert & Geißler, 2000, S. 128). Beides war indes kaum voneinander zu trennen und ergab ein vielschichtiges System von Zusammenarbeit und Regulierung. Zweifellos war der Kerngedanke des Weiterbildungssystems die Qualitätssicherung des Unterrichts und seine systematische Qualitätsverbesserung. Dies demonstrierte sich in der Vielfalt der Formate und deren aufwändiger Implementierung auf allen Ebenen des Bildungssystems, ebenso im hohen organisatorischen und personellen Aufwand, der hier betrieben wurde. Die Einhaltung des Lehrplans, so das Postulat, galt als Grundlage für die Leistungen der Schüler*innen. Ebenso entscheidend war die Qualität der unterrichtlichen Umsetzung des Lehrplans. Vor diesem Hintergrund fungierte das Weiterbildungssystem als Element der Qualitätssicherung im Sinne der pädagogischen Qualität. Qualitätssicherung war so nicht als ein Gegensatz zur Kontrolle zu verstehen, sondern es ging vielmehr um eine Qualitätssicherung *durch* Kontrolle.

4. Pädagogische Lesungen im Kontext der Lehrer*innenweiterbildung

Ein von Anfang an⁶ *grundlegendes konzeptionelles Element des Weiterbildungssystems*, das beide Säulen des Systems und beinahe alle Formate durchzog, war das Lernen aus den Erfahrungen anderer und der zu diesem Zwecke initiierte organisierte Erfahrungsaustausch. Erfahrungen als „praktisch erworbene[s] (empirisches) Wissen“ und als „Widerspiegelung und Bewertung realisierter pädagogischer Tätigkeit“ konnten, in verallgemeinerter Form, Lösungen für eigene pädagogische Problemstellungen liefern (Laabs, 1987, S. 99 & S. 282). Ein zentraler Begriff dabei war die sog. „fortgeschrittene Erfahrung“, die auf den Begriff des Schöpfungstums basierte.

Zur fortgeschrittenen Erfahrung im engeren Sinne dieses Begriffs gehört eine solche Praxis, die Elemente des schöpferischen Suchens, der Neuheit und Originalität, das, was man als Neuerertum bezeichnet, enthält. Eine solche pädagogische Erfahrung ist deshalb besonders wertvoll, weil sie neue Wege in der Schulpraxis und in der pädagogischen Wissenschaft erschließt. Aus diesem Grund bedarf gerade die Neuererfahrung in erster Linie der Analyse, Verallgemeinerung und Verbreitung. (Skatkin, 1977, S. 991)

Kern des Gedankens war die enorme Bedeutung des Kollektivs: Der Erfolg der pädagogischen Arbeit beruhe nicht auf den Leistungen einzelner Pädagogen, sondern sei letztlich abhängig vom

⁶ Bereits in der Begründung für die „Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen“ vom 4. März 1954 wurde auf die ungenügende Nutzung der schöpferischen Initiative der Lehrpersonen verwiesen (Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen, 1954, Präambel, § 6 und § 28).

Entwicklungsstand des Kollektivs. In der Folge durfte zum einen keiner mit seinen Problemen allein gelassen werden, zum anderen musste man sich über Fragen, die im pädagogischen Alltag die einzelnen (Mitglieder des Kollektivs) bewegten, intensiv austauschen. Auf der Suche nach den besten Wegen im Umgang mit pädagogischen, didaktischen und erzieherischen Problemstellungen sollten die guten Erfahrungen einzelner Mitglieder dem gesamten Kollektiv zugänglich gemacht werden. Inhaltlich bedeutete dies, Erfahrungen mitzuteilen, so Unruh, „den eigenen Unterrichtserfolg durchschaubar zu machen, das oft so schwer zu bewältigende Wie zu analysieren und zu begründen“ (1978, S. 5). Erklärtes Ziel des organisierten Erfahrungsaustausches war es demzufolge, das innovative (schöpferische) Potenzial einzelner Pädagog*innen für alle nutzbar zu machen, indem vorhandene Erfahrungen systematisiert und systematisch auf Verallgemeinerbarkeit i. S. einer erfolversprechenden Anwendbarkeit auf andere Situationen analysiert wurde. Planmäßig organisierter und initiiertes kollektiver Erfahrungsaustausch war demzufolge eine wichtige Form der Weiterbildung im Prozess der Arbeit. Sie stellte nicht zuletzt in allen Bereichen der Volksbildung die „billigste Investition“ dar (DIPFF/BBF/Archiv: APW PL3091a). Eine spezifische Form des institutionalisierten und systematischen Austauschs von Erfahrungen im Gefüge des Weiterbildungssystems der DDR waren die Pädagogischen Lesungen. Der Begriff Pädagogische Lesungen bezog sich zunächst darauf, dass Lehrpersonen ihre (guten) Erfahrungen schriftlich fixierten und sie auf diese Weise anderen Lehrkräften zur Verfügung stellten. Diese Niederschriften entstanden in der Regel unmittelbar auf Anregung der Pädagogischen Kreiskabinette (Fachberater*innen) oder mittelbar durch die Direktor*innen der Schulen. Der Prozess der Niederschrift wurde zumeist begleitet und betreut. Mentor*innen konnten Fachberater*innen, Mitarbeiter*innen des Zentralinstituts für Weiterbildung, der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Instituten für Lehrerbildung (IFL) sowie Schulfunktionäre und Mitarbeitende anderer (höherer) Bildungseinrichtungen wie Fachschulen sein. Großes Gewicht lag bei der Erstellung einer Pädagogischen Lesung auf der theoretischen Grundlegung der Ausführungen. Fachwissenschaftlich und formal-wissenschaftlich sollten die Pädagogischen Lesungen das Niveau wissenschaftlicher Arbeiten erreichen (Koch et al., 2019, S. 2).

Erste Präsentationen der Lesungen durch die Verfasser*innen erfolgten in lokalen oder regionalen Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. in Fachkonferenzen und Gewerkschaft Unterricht und Erziehungsgruppen an der Schule oder auf Ebene des Kreises). Erfolgreiche Lesungen wurden dann in einem mehrstufigen System über die Kreis- und nachfolgend Bezirkskabinette in eine durch das Zentralinstitut für Weiterbildung organisierte wissenschaftliche Begutachtung weitergegeben. Am Ende dieses zentralistisch organisierten Selektionsprozesses erhielten die Verfasser*innen der Pädagogischen Lesungen Prämien sowie die Möglichkeit, den erarbeiteten Inhalt auf den jährlich stattfindenden großangelegten republikweiten Weiterbildungsveranstaltungen, den sog. „Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen“, öffentlich zu referieren und in Fachforen zu diskutieren. Alle zentral prämierten Lesungen gelangten zur Ausleihe in die Pädagogische Zentralbibliothek Berlin sowie (als Auswahl) in die Pädagogischen Kreis- und Bezirkskabinette.

Angesichts ihrer zentralen Zielstellung, die Erfahrungen der Lehrkräfte zu sammeln, auszutauschen und zu verbreiten, damit andere sie wiederum schöpferisch anwenden konnten (Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 173), lassen sich die Pädagogischen Lesungen eindeutig der Säule *Weiterbildung im Prozess* zuordnen. Gleichzeitig wurde ihre Präsentation auf überregionaler Ebene eingebunden in systematische programmatische Weiterbildungsveranstaltungen. Insofern trugen die Lesungen für ihre Verfasser*innen ganz deutlich auch Elemente einer *systematischen Weiterbildung* bzw. trugen durch ihre Präsentation zu

einer solchen bei anderen Lehrkräften bei (Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre, 1965, S. 174).

5. Weiterbildung als ideologische Indoktrination von oben nach unten?

Vor dem Hintergrund des Bildungs- und Erziehungsauftrages zur sozialistischen Persönlichkeit war das gesamte Volkssystem, so auch die Weiterbildung, durchdrungen von politisch-ideologischen Elementen. Das gesamte Weiterbildungssystem war konzeptionell sowie inhaltlich flächendeckend auf die „Einheit von politisch-fachwissenschaftlicher Weiterbildung“ abgestimmt (Fuhrmann, 1997, S. 100). Dies zeigte sich sowohl im Kurssystem der „systematischen Weiterbildung“ als auch in den Strukturen der „Weiterbildung im Prozess“. Qualitätskontrolle und (politisch-ideologische) Steuerung gingen demzufolge im System der DDR-Weiterbildung Hand in Hand. Zur detaillierteren Aufklärung, welche politische Funktion die Weiterbildung hatte, inwieweit möglicherweise sogar kontrollierte Freiräume geschaffen wurden und wo in diesem Spannungsfeld die Pädagogischen Lesungen zu verorten sind, lassen sich zwei potenziell fruchtbare Analyseansätze umreißen:

1. Aus der rekonstruierten Deskription lässt sich das Weiterbildungssystem als Mehrebenensystem zeichnen und relativ präzise in drei Ebenen unterscheiden: Die Ebene des Ministeriums für Volksbildung (obere Ebene), die nachgeordneten Institutionen sowie die Organe der staatlichen Schulaufsicht (mittlere Ebene) und die Ebene der Praxis, d.h. der Lehrer und ihres alltäglichen Unterrichts (untere Ebene). Das Ministerium für Volksbildung repräsentierte hier den Staat, die normgebende Ebene. Zu allen weiteren Ebenen bestand prinzipiell ein hierarchisches Verhältnis: Die staatliche Steuerung wirkte durch formalisierte Weisungen in Richtung mittlerer und unterer Ebene. Aber war die staatliche Steuerung im Sinne eines Durchregierens von oben nach unten zu denken? Einiges spricht dagegen. Das auf den ersten Blick streng hierarchisch organisierte System ist nicht ausreichend differenziert zu erfassen, ohne die einzelnen Ebenen genauer zu betrachten. Hier lassen sich, im Sinne des Educational-Governance-Ansatzes, verschiedene Akteure und Akteurskonstellationen identifizieren, die mit unterschiedlichen Logiken und Eigeninteressen, unterschiedlicher Handlungsmacht und Steuerungspotenzial ausgestattet waren (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 10-13; Parreira Do Amaral, 2015, S. 367-368). Interessant ist insbesondere die mittlere Ebene. Hier trafen mit den Organen der staatlichen Schulaufsicht und der Akademie der Wissenschaften zwei höchst unterschiedliche Akteure mit deutlichen Differenzlinien untereinander und teilweise unterscheidbaren Differenzlinien nach oben (Ministerium für Volksbildung) aufeinander. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Prämisse, dass Leistungssicherung bei Schülern am effektivsten durch Lehrplantreue zu realisieren war, fungierten die Organe der Schulaufsicht als Kontrollinstanzen sowohl für die politische und quantitative (Ministerium für Volksbildung, Bezirksebene) als auch für die qualitative Seite (Kreisebene) (Döbert & Geißler, 2000, S. 128). Bei der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) hingegen handelte es sich um eine *wissenschaftliche* Einrichtung, die in erster Linie Forschungsaufgaben zu erfüllen hatte. Sie war keine eigenständige Institution, die Forschungsthemen ergaben sich aus den je aktuellen politischen Prämissen des Staates und wurden damit durch das Ministerium für Volksbildung vorgegeben. Der APW lag damit die Aufgabe inne, die Forderungen der oberen Ebene in Forschung zu überführen, d.h. politische Forderungen in wissenschaftliche Aufgabenstellungen zu übersetzen und Forschungsergebnisse in das System einzubringen. Es handelt sich prinzipiell um eine „vermittelte Kontrollfunktion“ (Döbert & Geißler, 2000, S. 128)), wenn durch empirische Analyse in Form von Kontrollarbeiten überprüft wurde, ob die Lehrpläne eingehalten und die Schüler die erstrebten Leistungsergebnisse erzielten.

Gleichzeitig war es Aufgabe der APW, gute Erfahrungen bzw. erfolgreiche Verfahrensweisen aufzuspüren und zu verallgemeinern.

Der Prozess der Vermittlung durch die APW war jedoch nicht nur auf eine Richtung beschränkt. Ebenso kann der APW eine Vermittlungsfunktion von unten nach oben bescheinigt werden, d.h., die APW hatte andersherum die Eigeninteressen von Forschung an Politik herangetragen, sei es in Form benötigter Ressourcen oder auch in Form der Durchsetzung von „eigenen“ Forschungsthemen (Gläser/Meske, 1996, S. 179). Dagegen hatte das Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) keinen Forschungsauftrag, damit eher keine signifikanten Eigeninteressen und ist daher anders zu verorten. Noch deutlicher als der APW lässt sich ihm i. w. S. eine *intermediäre* Funktion (Gläser & Meske, 1996, S. 178-179) zuschreiben. Somit hatte das ZIW im System der Weiterbildung gewissermaßen politische Forderungen, wissenschaftliche Ansprüche und Praxis des Bildungssystems miteinander in Einklang zu bringen. In diesem Handlungsraum wurden Handlungen nicht nur strikt von oben nach unten koordiniert, sondern es gab vielfältige Modi der Handlungskoordination - von Verhandlung über Beeinflussung bis hin zu Anpassung. Auch hier lässt sich ein Möglichkeitsraum mit Richtung „nach oben“ identifizieren. Die Vielzahl der überlieferten (offenbar jährlichen) Berichtslegungen zu den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen (z. B. DIPF/BBF/Archiv: APW 6561 oder auch DIPF/BBF/Archiv: DY/1387) zeigen, dass durch das ZIW immer wieder auch Hinweise auf Verbesserungen im Arbeitsprozess gegeben wurden, die sich eindeutig auf Meinungsäußerungen und Erfahrungen praktisch tätiger Kolleginnen rekurrieren. Dem Duktus nach handelte es sich hier nicht um Berichte i. S. v. ‚Meldungen‘, sondern um gezielte Weitergabe zum Zwecke positiver Veränderungen.

Ein Spannungsfeld, nämlich das zwischen starkem Interesse der oberen Ebene sowie der mittleren Ebene (der Schulaufsicht) an direkter praktischer Umsetzbarkeit und Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen, illustriert eine Passage in einem Aufsatz von Helmut Stolz, dem Leiter des ZIW, der bereits 1988 anmahnte, nicht nur „kurzschlüssig“ auf die Umsetzbarkeit im Unterricht zu schauen, sondern die Ergebnisse wissenschaftlicher Diskussionen einzubringen (1988, S. 292). Unterhalb der Leitungsebenen entstand sowohl in APW als auch in ZIW ein gewisser Spielraum „sekundärer Autonomie“ (Gläser & Meske, 1996, S. 178). Als nachgeordnete Organe waren sie weniger eng an die formalen Vorgaben der oberen Ebenen gebunden (und der Kontrolle ausgesetzt) als die Organe der staatlichen Schulaufsicht.

Auch die unterste Ebene des Systems entzog sich einer vollständigen ideologischen Durchdringung oder gar Indoktrination. Aus der Eigenlogik der Praxis ergab sich, so Tenorth, eine eigene Dignität. Thematisch gebundene und schulisch organisierte Arbeit entfalteten je eigene Wirkungskräfte, die sich nicht ideologisch wegsteuern ließen. Im täglichen Nahkampf zwischen Schulen und staatlichen Organen der Schulaufsicht, mithin an der Basis, war es zudem durchaus möglich, über Funktionen und Hierarchien hinweg Bedürfnisse und Interessen durchzusetzen (Tenorth, 2008, S. 292). Auf diese Weise musste sich ein „Durchregieren des Staates von oben nach unten“ gerade innerhalb der und auf den unteren Ebenen vielfach brechen - es gab im Alltag des Bildungsbereiches deutliche Grenzen der „Durchherrschaft“ (Kocka, 1994, S. 552). So wurden viele Konflikte nicht zwischen „Staat und Gesellschaft“ resp. zwischen Ministerium und Lehrern ausgetragen, sondern die mittlere Ebene mit ihren Institutionen unterschiedlichen Charakters spielte hierbei eine zentrale Rolle.

Ein weiterer Protagonist im System der Pädagogischen Lesungen war die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, die ab Beginn der 1960er Jahre in den Prozess involviert wurde. Von Bedeutung war ebenso die sogenannte „Neuererbewegung“. Der Inhalt der Pädagogischen Lesungen als schöpferisches Innovationspotential der beruflichen Praktiker*innen machte diesen

Erfahrungsaustausch zum Beitrag der Neuererbewegung. Dabei lagen die Aufgaben der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung im Prozess der Pädagogischen Lesungen vor allem im administrativ-organisatorischen Bereich. Sie stellte umfangreiche Mittel zur Finanzierung der Prämierung der besten Lesungen zur Verfügung und übernahm die organisatorische Abwicklung der Zentralen Jury. Gleichzeitig unterstützte sie den Prozess der Entwicklung von Lesungen durch Ausschreibungen, wobei sie weder inhaltlich-gestaltend noch als Kontrollinstanz eine wesentliche Rolle spielte.

2. Auch vor dem Hintergrund, dass das Weiterbildungssystem aufgrund des Kontrollinteresses der oberen Ebene administrativ-organisatorisch stark durchstrukturiert war (Winterhager, 1990, S. 79) und bedürfnisorientierte Themen dadurch kaum Berücksichtigung finden konnten, gab es vielfältige Bemühungen, Interessen „von unten nach oben“ zu vermitteln bzw. die sekundäre Autonomie auf der mittleren Ebene zu nutzen. Narrative der „Durchherrschaft von oben nach unten“ bedürfen unbedingt der Ergänzung durch Darstellungen, die beteiligte Menschen als *Akteure* begreifen – zum einen aus den Eigeninteressen und -logiken ihrer Institutionen heraus, zum anderen aus ehrlichem persönlichem Engagement. Manchmal fiel beides auch zusammen. Der Staat, i. d. F. namentlich das Ministerium für Volksbildung, setzte einen je nach Zeit und Thema unterschiedlich mehr oder minder engen Rahmen, innerhalb derer die Akteure sich bewegen *mussten* und bewegen *konnten*. Unterhalb dessen bzw. innerhalb dieses Rahmens aber gab es vielfältige informelle Räume und Handlungsoptionen. Hier entstand ein abgestuftes System von Eigensinnigkeiten. Zeitzeugenberichte sowohl von administrativen Mitarbeitern (etwa des Zentralinstituts für Weiterbildung) als auch Verfasser*innen von Pädagogischen Lesungen verweisen darauf, dass es an jeder Stelle und auf allen der Ebenen (auch auf der obersten) zahlreiche ehrliche Bemühungen um gute Unterrichtsqualität unter Berücksichtigung der Individualität der Schüler gegeben habe.⁷ Mary Fulbrook beschreibt, dass nicht jedes politische Ziel auf reinen Machterhalt ausgerichtet gewesen war, sondern dass es viele Ziele gab, die Menschen gemeinsam tragen konnten und wollten und die nicht rein durch Repression oder Zwang bestimmt waren. In vielen Bereichen gab es Menschen, die das Gefühl hatten, gemeinsame Ziele und Ideale verfolgen zu können. Der Begriff des Staates müsse also erweitert werden, denn die kleine herrschende Elite wurde unterstützt und getragen von einer sehr viel größeren Anzahl von Menschen, die versuchten, aus der gegenwärtigen Gesellschaft mit bestem Gewissen das Beste zu machen (Fulbrook, 2008, S. 28-29) - so auch in Bezug auf Gestaltung von Schule und konkretem Unterricht.

Ausgehend von den eben geschilderten Ansätzen schien das System der Pädagogischen Lesungen in gewissem Sinne ein recht eigenwilliges Subsystem im Weiterbildungssystem gebildet zu haben, denn es war in weit höherem Maße bedarfsorientierter angelegt. Obgleich die Themen durch den Begutachtungs- und Bewertungsprozess einer Kontrolle unterlagen und zum Teil auch Themen vorgeschlagen wurden, gestaltete sich die letztliche Themenwahl hier wesentlich freier und bedürfnisorientierter. Ein als unmittelbar mündlich angelegter Erfahrungsaustausch wie beispielsweise im Rahmen von Veranstaltungen mit Pädagogischen Lesungen ließ sich naturgemäß nur weitaus schwieriger kontrollieren als systematisch angelegte Weiterbildungsformate. Zeitzeugen sowohl der mittleren als auch der unteren Ebene (Verfasser*innen) berichten von sehr offenen Gesprächsrunden, in denen auch relativ unverblümt Kritik an politischen Maßgaben der oberen Ebene geäußert wurde, auch wenn Mitglieder eben jener persönlich anwesend waren. So stellt auch Fulbrook mit Blick auf verschiedene Bereiche des alltäglichen Staatssozialismus fest, dass es nicht nur den Raum, sondern sogar die direkte Aufforderung gab, seine Meinung klar zu äußern (2008, S. 29). Offenbar war allen Beteiligten der Rahmen des Möglichen jederzeit bewusst – in der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Pädagogischen Lesungen im Rahmen der

⁷ Siehe auch Sonderreihe der Zeitschriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen gibt es keinerlei Berichte, dass aus den Veranstaltungen rund um die Lesungen jemals Restriktionen resultierten.

Gerade das Subsystem Pädagogische Lesungen war es, was zumindest teilweise das Paradoxon aufzulösen vermag, was sich daraus ergab, dass auf der einen Seite (insbesondere, aber nicht nur) im System der systematischen Weiterbildung fortwährend „Lehrplantageue“ postuliert wurde, auf der anderen Seite das System der Pädagogischen Lesungen auf dem Postulat pädagogischer Neuerungen („Neuerererfahrungen“) beruhte. In fein nuancierten Dosen wurde hier möglich, Innovationen zu berichten, zu diskutieren und in die Breite zu tragen, die dann in fein dosierten Häppchen und bisweilen stark verklausuliert aus der mittleren in die obere Ebene berichtet wurden. Dazu wurden informelle Räume genutzt, um bedarfsorientierte Weiterbildung für DDR-Lehrer*innen zu realisieren. Die staats- und parteipolitischen Dekrete wurden auf der mittleren Ebene ausdekliniert. Hier entstand, mit dem System der Pädagogischen Lesungen, in gewissem Rahmen eine Art informeller Raum, der als „gerahmte Freiheit“ genutzt wurde, um z. B. bedarfsorientierte Weiterbildung für DDR-Lehrer*innen zu realisieren oder auch, um in relativer Deutlichkeit empfundene Missstände anzusprechen.

6. Fazit

Zentrales Anliegen dieses Beitrags ist die Verortung der Pädagogischen Lesungen im System der DDR-Lehrerweiterbildung. Dazu wurde eingangs die Entwicklung des Lehrerweiterbildungssystems der DDR dargestellt. Auf Grundlage der Verordnungen und Verfügungen des Ministeriums für Volksbildung wurde im Anschluss rekonstruiert, wie sich dieses System idealtypisch darstellen lässt. Aus der systematischen Darstellung werden die Verzahnungen der Akteure und Institutionen sowie die konzeptionelle Einteilung der existierenden Formate des Weiterbildungssystems ersichtlich. Auf dieser Grundlage konnte ebenfalls aufgezeigt werden, dass das gesamte Lehrerweiterbildungssystem eingebettet war in ein Geflecht aus (fachlicher und ideologischer) Kontrolle und Qualitätssicherung *durch* Kontrolle, gleichzeitig jedoch auch einen kontrollierten Freiraum darstellte.

Im Rahmen der Vielzahl von Formaten, die sich auf den Austausch von Erfahrungen stützten, können die Pädagogischen Lesungen als Sonderform gelten, da sie durch spezifische Merkmale charakterisiert waren, die sie auch hinsichtlich der politischen Funktion von anderen Formaten deutlich unterschieden:

1. Das Format umfasste ein komplexes System aus Verschriftlichung und Präsentation mit dem Ziel, Erfahrungen von regionaler Ebene ausgehend überregional zu verbreiten. Der Aufwand, der betrieben wurde, ist beispiellos immens und die Durchführung war kostenintensiv.
2. Mit der Verschriftlichung der Erfahrungen sowie der Bereitstellung in Bibliotheken wurde eine verstetigte Möglichkeit geschaffen, „gute Erfahrungen“ breitenwirksam zu publizieren.
3. In den Prozess ihrer Entstehung waren unter fachlicher und organisatorischer Leitung des Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre alle Organe des Bildungswesens auf den administrativen Ebenen der Kreise und Bezirke sowie der nachfolgenden Einrichtungen intensiv involviert und aktiv beteiligt. Mehr als in jedem anderen Format waren die unterschiedlichen Akteure und Ebenen miteinander verzahnt. Zudem bestand eine enge Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, die umfangreiche Mittel zur Finanzierung des Auswahlprozesses und zur Prämierung bereitstellte.

4. Am System Pädagogische Lesungen demonstrierte sich die enge Verwobenheit nicht nur der Organe der Volksbildung, sondern auch der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. Sie war eng in Organisation und Finanzierung eingebunden.

5. Die Ausarbeitung der Pädagogischen Lesungen wurde engmaschig begleitet und betreut. Praktische Erfahrungen wurden nicht einfach geschildert, sondern systematisch Ausgangssituation, angewandte Formen und Methoden sowie erreichte Ergebnisse dargestellt und vor theoretischem Hintergrund reflektiert.

6. Die Bewertung der Niederschriften erfolgte durch eine Fachjury (Mitgliedern des Ministeriums für Volksbildung, der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, des Zentralinstituts für Weiterbildung, Fachvertreter*innen von Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen)⁸, was per se eine Aufwertung darstellte. Den Kriterien (siehe Koch et al., 2019) entsprechende Lesungen wurden zudem prämiert und die Verfasser wurden zur überregionalen Präsentation geladen. Die Autoren erfuhren so neben der finanziellen Anerkennung durch ‚den Apparat‘ auch eine enorme Bestätigung ihres beruflichen Engagements durch Fachkollegen.

7. Das Format war so konzipiert, dass es sowohl eine Weiterbildung im Prozess darstellte, durch Systematisierung und theoretische Grundlegung gleichzeitig aber auch zur systematischen Weiterbildung beitragen konnte.

8. Die Pädagogischen Lesungen betteten sich in ein Weiterbildungssystem ein, das zum einen durch Qualität *durch* Kontrolle geprägt war. Zum anderen kann der Anspruch an das Weiterbildungssystem in seiner politischen Funktion als Indoktrination von oben nach unten nur bedingt gelten, da den Akteuren informelle Räume blieben. In gewisser Weise trafen hier zwei gegensätzliche Postulate – das der Lehrplanteure sowie das eines pädagogischen Neuerertums – aufeinander. Hier bildete sich ein Spannungsfeld, in dem sich die Pädagogischen Lesungen als ‚gerahmte Freiheiten‘ identifizieren lassen.

9. Die Lesungen stellten noch deutlicher als andere kollegiale Formate eine bedarfsorientierte Weiterbildungsform dar. Wenngleich dies nicht absolut galt, hatten die Autoren große Freiheiten in der thematischen Gestaltung ihrer Lesung, in deren Spielraum sie relevante Themen (aus der Praxis) für die Praxis abhandelten. Durch den großen thematischen Praxisbezug bewegten sich Verfasser der Lesung und Adressaten auf einer kollegialen Ebene, was die Übernahme positiver Erfahrungen in die eigene Praxis begünstigt haben dürfte.

Offen geblieben ist bisher, ob und wie sich die Potenziale der Pädagogischen Lesungen im Kontext des Weiterbildungssystems in der Praxis tatsächlich realisierten. Von Interesse wären dabei zum einen die Lesungen, die sich explizit mit Elementen des Weiterbildungssystems wie etwa dem Fachberatersystem oder aber auch den verschiedenen Weiterbildungsgremien auseinandersetzen. Sie könnten sich als fruchtbar erweisen, inhaltliche Aussagen *über* das System oder konkrete Bereiche der Weiterbildung der Lehrkräfte zu generieren.

⁸ Siehe Verzeichnis der Jurymitglieder“ für das Jahr 1976/77 in: DIPF/BBF/Archiv: APW 9017) oder für 1980 in DIPF/BBF/Archiv: DY/1387.

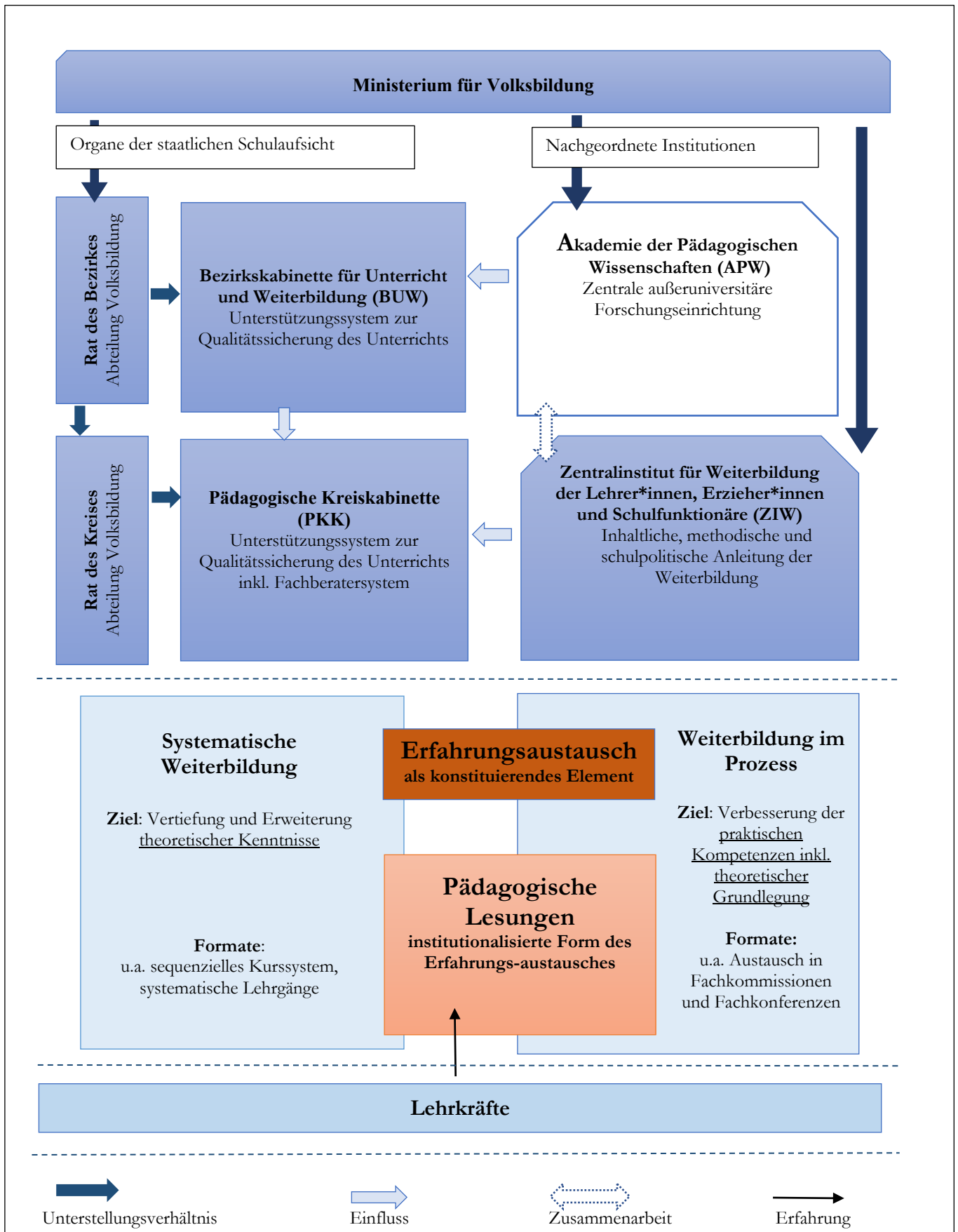


Abbildung 1: System der Lehrer*innenweiterbildung in der DDR

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissing, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. (1955). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 3, S. 9–12). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer. (1969). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 17, S. 247–248). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer. (1973). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 21, S. 73–75). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Anweisung über die Weiterbildung der leitenden Kader der Volksbildung und der Direktoren. (1980). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 28, S. 57–58). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre. (1965). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 13, S. 171–188). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Döbert, H. & Geißler, G. (2000). Schulleistung in der DDR. *Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Fuhrmann, E. (1997). Lehrerfortbildung in der DDR und in Brandenburg. In Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg von der Berlin-Brandenburg Geschichtswerkstatt e.V. (Hrsg.), *Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart: eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, 6. bis 8. Dezember 1995* (S. 95–106). Ludwigsfelde: im Auftrag des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg von der Berlin-Brandenburg Geschichtswerkstatt e.V.
- Fulbrook, M. (2008). *Ein ganz normales Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachhochschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer. (1977). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 25, S. 29–31). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. (1965). In O. Anweiler & S. Baske (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands*. Dokumente. 2. Teil 1959–1965 (S. 373–406). Berlin: Quelle & Meyer.
- Gläser, J. & Meske, W. (1996). *Anwendungsorientierung von Grundlagenforschung? Erfahrungen der Akademie der Wissenschaften der DDR*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Häder, S. & Wiegmann, U. (2007). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Beiträge, die aus einer Tagung zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR (1970 - 1990) hervorgegangen sind. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Honecker, M. (1979). Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat von Dr. h. c. Margot Honecker, Mitglied des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und Minister für Volksbildung. In Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *VIII. Pädagogischer Kongress der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll* (1. Aufl., S. 56–118). Berlin: Volk und Wissen.
- Honecker, M. (1989). Unser Sozialistisches Bildungssystem - Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat von Margot Honecker, Minister für Volksbildung. In Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *IX. Pädagogischer Kongress der DDR. Bulletin*. Organisationsbüro (S. 2–39). Berlin.
- Koch, K., Koebe, K., von Brand, T. & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle der Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 1. Verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_2019.pdf.
- Kocka, J. (1994). Eine durchherrschte Gesellschaft. In H. Kaelble, J. Kocka & H. Zwahr (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR* (S. 547–553). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Laabs, H.-J. (Hrsg.). (1987). *Pädagogisches Wörterbuch* (1. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Malycha, A. (2009). Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung. *Die Hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung*, 18(2), 168–189.
- Müller-Rolli, S. (1998). Lehrerbildung. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *1945 bis zu Gegenwart. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, S. 254–256). München: Beck.

- Niermann, J. (1973). *Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Parreira Do Amaral, M. (2015). *Der Beitrag der Educational Governance zur Analyse der Internationalen Bildungspolitik*. *Bildung und Erziehung* 68(3), 367-384.
- Richtlinien für die Arbeit der Pädagogischen Kabinette in den Kreisen. (1953). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 1, S. 115–116). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Sandfuchs, U. (2004). Struktur und Entwicklung der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 13–35). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Skatkin, M. N. (1977). Fortgeschrittene pädagogische Erfahrungen aufgreifen, verallgemeinern und verbreiten. *Pädagogik*, (32)11. 990-998.
- Stolz, H. (1988). *Der Pädagoge und seine Weiterbildung, Jahrbuch*. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen.
- Stolz, H. (2004). *Mehr als eine Fußnote in der Pädagogik: Rückblicke auf die Pädagogik der DDR in Theorie und Praxis*. Werneuchen.
- Tenorth, H.-E. (2008). Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30(2), 275-297.
- Unruh, R. von. (1978). Wer ist ein guter Lehrer? *Deutsche Lehrerzeitung*, (51). S. 5.
- Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen. (1954). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 2) *Beilage zu Nr. 8/54 der Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (S.1-13). Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Vorläufiges Statut des Zentralinstituts für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre. (1963). In Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (Bd. 11, S. 80–82) Berlin: Deutscher Zentralverlag.
- Wendt, E. (1959). *Die Entwicklung der Lehrerbildung in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945*. Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland. Bonn: Deutscher Bundes-Verlag.
- Winterhager, F. (1990). Lehrerweiterbildung in der DDR. In S. Baske (Hrsg.), *Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft, S. 71–80). Berlin: Duncker & Humblot.

Pädagogische Lesungen

- DIPF/BBF/Archiv: APW PL 2629 Paul, K. (1972). *Die Wirksamkeit der Fachkommission Mathematik bei der Qualifizierung der Fachlehrer des Kreises*.
- DIPF/BBF/Archiv: APW PL 2592 Siebold, R. (1972). *Die Hospitation, ein Leitungsmittel für die Arbeit der Fachberater: Erfahrungen des Kreisfachberaters Unterstufe*.
- DIPFF/BBF/Archiv: APW PL3091a, S.2, König, H. (1973). *Die zielgerichtete Entwicklung des Erfahrungsaustausches auf der Grundlage von Arbeitsaufträgen*.
- DIPF/BBF/Archiv: APW PL 82-09-11 Berger, G. (1982). *Qualitätsvoller Unterricht durch verbesserte Weiterbildung im Prozess der Arbeit: Erfahrungen der Zusammenarbeit des Fachzirkels Kunstziehung des Stadtbezirkes Süd mit der Fachgruppe Theorie und Methodik des Kunstunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig*.
- DIPF/BBF/Archiv: APW PL 86-08-24 Kruppa, R. (1986). *Erfahrungen in der systematischen Weiterbildung von Nichtfachlehrern im Fach Russisch*.
- DIPFF/BBF/Archiv: APW PL3091a König, H. (1973). *Die zielgerichtete Entwicklung des Erfahrungsaustausches auf der Grundlage von Arbeitsaufträgen*.
- DIPF/BBF/Archiv: APW 6561
- DIPF/BBF/Archiv: DY/1387

Über die Autor*innen:

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

Felix Linström ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF Lehren in M-V und als Sonderpädagoge im Schuldienst tätig.

Impressum

Die *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* (ISSN 2627-9568) wird herausgegeben von Prof. Dr. Katja Koch und Prof. Dr. Tilman von Brand. Die einzelnen Ausgaben sind online und kostenlos zu beziehen über www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe sowie über https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002721.

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
August-Bebel-Straße 28
18057 Rostock
www.pl.uni-rostock.de