

Weiss, Wolfgang W.

Das Bild der Familie in deutschen Schulbüchern. Bericht über Verlauf und Ergebnisse eines Seminars

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 783-799



Quellenangabe/ Reference:

Weiss, Wolfgang W.: Das Bild der Familie in deutschen Schulbüchern. Bericht über Verlauf und Ergebnisse eines Seminars - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 783-799 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142808 - DOI: 10.25656/01:14280

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142808>

<https://doi.org/10.25656/01:14280>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 5 – Oktober 1983

I. Essay

CARL-LUDWIG FURCK Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform 661

II. Thema: Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus

KURT AURIN Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“ 675

HARALD SCHOLTZ Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945 693

HASKO ZIMMER Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933 711

REINHARD DIETHMAR Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? 725

III. Thema: Studien zur Sozialgeschichte der Erziehung

CHRISTA BERG Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels 735

ETIENNE FRANÇOIS Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts 755

FRANZ KOST Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 769

IV. Diskussion

WOLFGANG W. WEISS Das Bild der Familie in bundesdeutschen Schulbüchern 783

JÜRGEN OELKERS Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken 801

V. Besprechungen

| | |
|------------------|--|
| MICHAEL WINKLER | HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik 817 |
| WOLFGANG SCHEIBE | HANS SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 822 |
| ULRICH HERRMANN | NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit 825 |
| HARALD SCHOLTZ | HERMANN GIESECKE: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend 830 |
| HARALD SCHOLTZ | ARNO KLÖNNE: Jugend im Dritten Reich 835 |
| WOLFGANG SCHEIBE | WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 841 |

VI. Dokumentation

| |
|-----------------------------------|
| Pädagogische Neuerscheinungen 845 |
|-----------------------------------|

(Durch ein Versehen beim zweiten Umbruch für das Heft 3 sind mehrere Zeilen in WOLFGANG SCHEIBES Rezension des 1. Bandes der Gesammelten Schriften von WILHELM FLITNER vertauscht worden. Darum erscheint diese Besprechung – in korrigierter Fassung – in diesem Heft noch einmal.)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

KURT AURIN: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“*

Zur Durchsetzung seiner Ideologie und seiner machtpolitischen Absichten hat sich der Nationalsozialismus von Anfang an der Politisierung der Pädagogik bedient. Der Beitrag skizziert die Ideologie des Völkischen, des biologischen Rassismus und des Führerkults und rekonstruiert die Wege und Mittel einer politisch instrumentalisierten Erziehung, die sich auf alle Lebensbereiche ausdehnte. Deren Wirkungsmechanismen werden unter Bezugnahme auf Ergebnisse politikwissenschaftlicher, historischer und soziologisch-psychologischer Forschungen analysiert. Dabei wird aufgezeigt, in welcher Weise die Sozialisationsbedingungen des Bürgertums zur Zeit der Wilhelminischen Ära und die geistesgeschichtlichen und kulturkritischen Zeitströmungen die nationalsozialistische Politisierung der Pädagogik vorbereiteten und begünstigten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer demokratischen Erziehung, welche die Irrwege einer indoktrinierenden Erziehung ebenso wie diejenigen einer unpolitischen Erziehung zu vermeiden sucht.

HARALD SCHOLTZ: *Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) 1941–1945*

Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken. Der Verfasser hält diese Deutung für wenig stichhaltig. Er prüft, ob die Ausbildung von Lehrernachwuchs überhaupt die vorrangige Zweckbestimmung der LBA war. Zweifel daran scheinen ihm angebracht, weil dem akuten Lehrermangel auf anderem Wege – Ausbildung von Schulhelfern – begegnet wurde. Demgegenüber kann er zeigen, daß die LBA in dem größeren Zusammenhang einer Funktionsänderung vieler Bildungseinrichtungen während des Krieges standen. Zwischen dieser Einsicht und dem Aufgabenverständnis der Lehrer, HJ-Führer und Schüler der LBA stellt der Verfasser eine Beziehung her, in deren Mittelpunkt die „Selbstführung“ der Jugend als Mittel der politischen Beeinflussung steht.

HASKO ZIMMER: *Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933*

Im Unterschied zu Ansätzen, die die Bücherverbrennungen von 1933 aus der Perspektive der faschistischen Herrschaft und ihrer Opfer erklären, arbeitet dieser Beitrag Aspekte der Kontinuität heraus, indem er die engen Beziehungen zwischen Bürgertum und Faschismus, die bei der „Aktion wider den undeutschen Geist“ zum Vorschein kamen, ins Zentrum rückt und nach ihren Voraussetzungen fragt. Ausgehend von der Unterstützung der Aktion im Bildungsbürgertum, die am Beispiel Münsters exemplarisch belegt und in den Kontext der faschistischen Massenbewegung gestellt wird, werden die Ziele und Inhalte der Aktion als Ausdrucksformen eines spezifisch bürgerlichen Bewußtseins kenntlich gemacht und auf die Abwehrhaltung gegenüber der Weimarer Republik und den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen nach 1918 zurückgeführt, die besonders die

Akademikerschaft kennzeichnete. Die Bücherverbrennung thematisiert somit Prozesse schichtspezifischer Lernverweigerung.

REINHARD DITHMAR: *Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?*

Ein Jahrzehnt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs drängte das rational nicht bewältigte Kriegserlebnis zu einer literarischen Gestaltung, die in wenigen Jahren ein Ausmaß erreichte, das – jetzt innerhalb der Epik – nur mit der Kriegsliteratur um 1914 vergleichbar ist. Pazifisten und Nationalisten befürchteten aus extrem unterschiedlichem Grund, daß der Krieg in Vergessenheit geraten könne. Der sensationelle Erfolg von Remarques Roman signalisierte ein weniger rational als emotional erwachtes Bewußtsein („Nie wieder Krieg!“) und aktivierte die extreme Rechte. Den Nationalsozialisten diente die Kriegsliteratur – wie der Langemarck-Mythos eindrucksvoll zeigt – der schulischen und außerschulischen Erziehung zum Tode und zur Begeisterung für einen neuen Krieg. Der Friede erschien als Krieg mit anderen Mitteln, und die Widerspiegelung im nationalen Frontroman wurde zur Norm und zum Gesetz des Handelns im Frieden.

CHRISTA BERG: *Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels*

Trotz der in großer Zahl vorhandenen spieltheoretischen Arbeiten sowie volkkundlichen oder kulturhistorischen Untersuchungen von Spiel und Spielzeug gibt es bisher keinen explizit sozialgeschichtlichen Interpretationsansatz, der Intention und Funktion von Spiel und Spielzeug im epochalen Alltagsleben und zugleich unter den Aspekten von Schichtspezifik, Geschlechts- und Rollenstereotypen sowie in Abhängigkeit von Produktions- und Konsumtionsbedingungen aufzeigte. Der vorliegende Beitrag bemüht sich, einen solchen Interpretationsansatz zu entwickeln. Er entfaltet seine spezifische Fragestellung aus dem Schnittpunkt der Interessen an Bildungsgeschichte von Subjekten, mikroprozessualer Alltagsforschung, Lebensweltanalysen und makrostruktureller Gesellschaftsgeschichte und stellt anschließend Schwerpunkte sozialgeschichtlicher Spielforschung vor.

ETIENNE FRANÇOIS: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*

Die französische Forschung hat serielle Methoden zur Erforschung der Alphabetisierung in Frankreich entwickelt. Mit Hilfe dieser Methoden wertet der Beitrag Daten aus der preußischen Volkszählung von 1871 sowie weitere Daten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus. In einer vergleichenden Analyse der Alphabetisierungsprozesse in Frankreich und Deutschland werden insbesondere regionale Unterschiede herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Strukturen und dem jeweiligen Stand der Alphabetisierung untersucht. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Anwendung serieller Methoden auf die Erforschung der Alphabetisierung Deutschlands in der frühen Neuzeit.

FRANZ KOST: *Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Der Beitrag zeigt auf, mit welchen Argumenten und Handlungsstrategien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts medizinische Hygienevorstellungen Eingang in pädagogi-

schen Reflexion und Praxis fanden und diese zwar in medizinischer Hinsicht optimierten, zugleich jedoch in pädagogischer Hinsicht verkürzten. Dieser Vorgang der Substitution der Pädagogik durch naturwissenschaftliche Medizin wird am Beispiel der Auswirkungen der Hygienebewegung im Schweizer Kanton Zürich als Prozeß der „Normalisierung“ (FOUCAULT) von Schule und Gesellschaft rekonstruiert. Damit ist dieser Beitrag zugleich ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere der Experimentellen Pädagogik der Jahrhundertwende.

Contents and Abstracts

Essay:

CARL-LUDWIG FURCK: The Upper Secondary Stage Reform Among Conflicting Interests
– Analysis of an Educational Reform 661

Topic: Education and Pedagogics in Time of National Socialism

KURT AURIN: *The Politization of Pedagogics in the Third Reich* 675

National Socialism used politization of pedagogics from the very beginning to implement its ideology and political intentions. The article sketches the ideology of the common people, biological racism, and idolization of the Führer, and reconstructs the ways and means of education as a political instrument which extended its influence to every part of life. The mechanisms through which it functioned are analysed in regard to the results of political, historical, and socio-psychological research. It shows how the conditions for socialization of the bourgeoisie during the Wilhelmian era and the trends of thought and culture of the times prepared and smoothed the way for the National Socialist politization of pedagogics. The article closes with thoughts on a democratic education that try to avoid the misdirection of indoctrinization as well as the misdirection of a total lack of political education.

HARALD SCHOLTZ: *Political and Social Functions of Institutions for Teacher Training in 1941–1945* 693

The history of schools often depicts the introduction of institutions for teacher training as an attempt of the National Socialist dictatorship to reduce teacher training to the level it had been forty or even one hundred and fifty years ago. The author of this article does not think this interpretation holds water. He examines whether training future teachers was even the main purpose of such institutions at all. Doubts on this score seem justified because the acute lack of teachers was already being dealt with another way, namely through training school assistants. As opposed to that the author can show that, in a larger context, institutions for teacher training were involved in the changing functions of many educational institutions during the war. The author can show a connection between this insight and the way teachers, troop leaders of the Hitler youth groups (Hitlerjugendführer), and students in such institutions saw their duties, which focused on indigenous leadership of young people as a means of political influence.

HASKO ZIMMER: *Education, Bourgeoisie, and Burning the Books. The „Action Against the Un-German Spirit“ in 1933* 711

As opposed to theories that explain the burning of the books in 1933 from the perspective of a fascist government and its victims, this article exposes aspects of continuity by showing

the close relationship between bourgeoisie and fascism that appeared during the “action against the un-German spirit” (Aktion wider den undeutschen Geist), by focusing on this relationship, and by asking what conditions made it possible. Starting with the support of this action among the educated bourgeoisie who valued education very highly, which is clearly shown in the example of Münster and which belongs in the context of the fascist mass movement, the aims and contents of the action are shown to be an expression of a specifically bourgeois consciousness, due to the reaction against the Weimar Republic and the political and social changes after 1918, which attitude was especially typical of academics. Burning the books therefore expressed processes of class-bound refusal to learn.

REINHARD DITHMAR: *Educated for Peace by War Literature?* 725

It was difficult to master the events of World War I rationally. Even a decade after the end of the war this experience begged for literary treatment, and within a few years the number of books on the subject reached a proportion that – as far as novels and other long prose works are concerned – can only be compared with the war poetry of 1914. Both pacifists and nationalists feared the war could be forgotten, but for diametrically opposed reasons. The sensational success of Remarque’s novel signaled a more emotionally rather than rationally aroused conscience (“Never again war!”) and activated the extreme right wing. War literature served the National Socialists as a means of educating people in and out of school for death and to enthusiasm for a new war, as impressively demonstrated by the Langemarck myth (based on a battle at Langemarck during World War I in which thousands of young people willing to sacrifice themselves for their country lost their lives and thereby became a standard by which others were measured). Peace appeared as war fought with other methods, and its reflection in German novels about the front became the norm and the law of actions during times of peace.

Topic: Studies on the Social History of Education

CHRISTA BERG: *Toward a Social History of Play* 735

Despite a great number of works existing on theories of play as well as examinations of play and toys along the lines of folklore and cultural history, there has not yet been an attempt at interpretation specifically according to social history that showed the intention and function of playing and toys in everyday life throughout the ages and at the same time showed aspects of class determination, stereotypes of gender and role along with dependence on conditions of production and consumption. This article tries to develop such a line of interpretation. It unfolds its specific questions from the intersection of interest in the educational history of subjects, examination of microprocesses in everyday life, analysis of the world lived in, and macrostructures in the history of society. In conclusion it presents main points of research on play according to social history.

| | |
|---|-----|
| ETIENNE FRANÇOIS: <i>Growing Literacy in France and Germany During the Nineteenth Century. Preliminary Thoughts on a Comparative Analysis</i> | 755 |
|---|-----|

French research has developed statistical methods for serial data with which to examine literacy in France. Using these methods, this article interprets data on literacy from the Prussian census of 1871 and data on school attendance from the first half of the nineteenth century. This analysis compares the development of literacy in France and Germany. Above all, regional differences in literacy are investigated and some relationships between the level of literacy and socio-economic structures are analysed. Finally some possibilities for serial studies of the development of literacy in Germany for the early modern period are indicated.

| | |
|---|-----|
| FRANZ KOST: „Normalizing“ Schools. <i>On the Hygiene Movement in Schools in the Second Half of the Nineteenth Century</i> | 769 |
|---|-----|

This article shows the arguments and strategic plans of action through which medical concepts of hygiene found their way into pedagogic thought and practice in the second half of the nineteenth century and improved these concepts from a medical point of view while reducing them from a pedagogic point of view. This process of substituting the natural science of medicine for pedagogics is reconstructed through showing the effects of the hygienic movement in the Swiss canton of Zurich as a process of “normalization” (FOUCAULT) of school and society. This aspect makes this article a contribution to the history of the development of empirical pedagogics as well, especially the experimental pedagogics of the turn of the century.

Discussion

| | |
|---|-----|
| WOLFGANG W. WEISS: <i>The Family as Pictured in West German Schoolbooks</i> | 783 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| JÜRGEN OELKERS: <i>Rousseau and the Development of the Improbable in Pedagogic Thought</i> | 801 |
|--|-----|

| | |
|------------------------|-----|
| Book Reviews | 817 |
|------------------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| New Books | 845 |
|---------------------|-----|

Das Bild der Familie in deutschen Schulbüchern

Bericht über Verlauf und Ergebnisse eines Seminars

Über das Familienleben in früherer Zeit sind seit langem eine Reihe von Klischees weitverbreitet. Man denke z. B. an Stichworte wie „natürliche Gemeinschaft“, „Emotionalität“, „Stabilität“, „Konfliktfreiheit“, „Subsidiarität“ u. a. (vgl. MITTERAUER 1977; 1981) – Stichworte, die eng mit der Vorstellung von der vorindustriellen Großfamilie¹ verknüpft sind. Zwar wurde dieser „Mythos“ (MITTERAUER) schon vor längerer Zeit durch verschiedene Untersuchungen widerlegt (vgl. MACKENROTH 1953; SCHWÄGLER 1970; MITTERAUER 1975; KÖNIG 1974); doch erst in den letzten Jahren kam es im Anschluß an die Veröffentlichung einiger familienhistorischer Sachbücher (vgl. BADINTER 1981; BEUYS 1980; JOHANSEN 1978; MITTERAUER/SIEDER 1977; ROSENBAUM 1982; SHORTER 1977; WEBER-KELLERMANN 1974) zu einer öffentlichen Diskussion über diese Vorurteile. Mein Interesse an der Frage, in welcher Weise das Thema „Familie“ in den heutigen Schulbüchern behandelt wird und welche Fakten und Ideologien dort vermittelt werden, steht im Zusammenhang mit dieser Diskussion. Zur Beantwortung dieser Frage führte ich 1981/82 mit Teilnehmern eines familiensoziologischen Seminars verschiedene Untersuchungen² durch, über deren Ansatz und Ergebnisse im folgenden berichtet wird.

1. Bereits vorliegende Analysen zur Darstellung der „Familie im Schulbuch“

Schulbuchanalysen werden schon seit langem unter verschiedenen Fragestellungen durchgeführt, es gibt hierfür sogar spezielle Fachzeitschriften (z. B. Internationale Schulbuchforschung; Blickpunkt Schule) und Forschungsinstitute (z. B. Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig); und auch speziell die Darstellung des Familienlebens bzw. der Rollen von Familienmitgliedern im Schulbuch waren Thema vielfältiger Untersuchungen in verschiedenen Fächern, z. B. in Mathematik (vgl. ECKELT 1981; GLÖTZNER 1979; SPETH 1973), Englisch (HEYDE/PAULER 1973; RAUCH 1977), Geschichte (BORRIES 1975), Deutsch (BEILFUSS/PREUSS-LAUSITZ 1971; ELBRACHT/MOSLER 1972; KARSTEN 1977;

1 Die Großfamilienideologie, die im vorigen Jahrhundert schon durch WILHELM H. RIEHL geprägt wurde, zeichnete das idealisierte Bild einer Familie auf dem Lande, bei der die Garanten harmonischen Familienlebens – wie es sich beispielsweise in vielen Bildern von LUDWIG RICHTER spiegelt – u. a. Kinderreichtum und das Zusammenleben von drei oder gar vier Generationen unter einem Dach gewesen seien.

2 Diese Untersuchungen hätten nicht durchgeführt werden können ohne die Hilfe zahlreicher Institutionen und Personen, denen an dieser Stelle herzlich für die Materialien, Ratschläge und Hinweise gedankt werden soll, insbesondere jenen Verlagen, die ihre Schulbücher kostenlos zur Verfügung gestellt haben, vor allem aber den Seminarteilnehmern, die einen Großteil der Schulbuchanalysen durchgeführt und diskutiert haben. Ein besonderer Dank geht an ANGELA BERGEMANN, ACHIM JANELLO, REGINA STOTTMEISTER und BIRGIT VOSS.

NAVE-HERZ 1978; SILBERMANN 1971), Politische Gemeinschaftskunde/Sozialkunde (DGB 1981; STREITHOFEN 1980; WAGNER u. a. 1978).³

Im Hinblick auf unsere Fragestellung liegt eine Besonderheit dieser Studien darin, daß dort sehr häufig nur nach der Darstellung von „Frauen- bzw. Männerrollen“, einem entscheidenden Aspekt des Familienlebens, gefragt, doch andere, ebenso wichtige Aspekte wie z. B. Eltern-Kind-Beziehungen (s. u. Abschnitt 3.2) weitgehend nicht berücksichtigt wurden. Darüber hinaus ist von Bedeutung, daß man durchweg nur latente Sinnstrukturen im Zusammenhang mit dem Familienleben zu erfassen suchte, also z. B. das Familienbild „in den Sachaufgaben ausgewählter Rechenbücher der Volksschule“ (SPETH 1973) oder in den Lektionen verschiedener Englischbücher (vgl. HEYDE/PAULER 1973), was ja in keinerlei Zusammenhang mit den dort vorgegebenen Unterrichtszielen steht. Auch in den wenigen Analysen von Sozialkundebüchern (s. o.) stand der „heimliche Lehrplan“ hinsichtlich Geschlechter- bzw. Familienrollen im Mittelpunkt des Interesses, obwohl es dort auch Kapitel gibt, in denen speziell das Thema Familie behandelt wird. Zur Charakterisierung dieser Studien sei schließlich noch erwähnt, daß ihnen überwiegend nur relativ kleine, nicht repräsentative Stichproben zugrunde gelegen haben, für die oft nicht einmal die Auswahlkriterien präzise angegeben wurden, und außerdem, daß die Objektivität der dann vorgelegten Ergebnisse in der Regel nicht überprüft wurde.

Um so beeindruckender ist die Einheitlichkeit des Ergebnistrends, der sich über die verschiedenen Schulfächer und Schulstufen hinweg feststellen läßt⁴:

Schon rein quantitativ (Auszählung aller genannten Personen) sind Frauen und Mädchen gegenüber Männern und Jungen in allen Geschichten, Sachaufgaben bzw. Lehrplänen stark unterrepräsentiert (ca. 25% zu 75%). Die verschiedenen qualitativen Analysen zeigten, daß familiales Rollenverhalten durchweg an den gängigen Klischees und an Mittelschichtsnormen ausgerichtet ist: Der Vater ist das Oberhaupt der Familie, zuständig für Beruf, Geldverdienen, Autofahren, Reparatur- und Gartenarbeiten sowie das Zeitungslesen; die Mutter, als „Herz der Familie“, schaltet und waltet – meist mit Schürze – im Haushalt und erzieht verständnisvoll die Kinder, die sich in ihrem Verhalten schon ganz an den Geschlechterstereotypen der Eltern ausgerichtet haben, d. h. die Jungen basteln, raufen und spielen mit Autos, während die Mädchen stricken, im Haushalt helfen und mit Puppen spielen.

Berufstätige Frauen kommen nur höchst selten vor, und wenn, dann sind sie normalerweise unverheiratet oder verwitwet, und in „typischen Frauenberufen“ (Friseurin,

3 Auch im Bereich der Schulbuchanalysen läßt sich an den Erscheinungsjahren das in jüngster Zeit stark angestiegene Interesse am Familienthema ablesen. – In diesem Zusammenhang ist auch bezeichnend, daß von den ca. 1 Dtzd. didaktischen Handreichungen zu diesem Thema, die in Buchform für den Lehrer gegenwärtig vorliegen, fast zwei Drittel erst in den letzten beiden Jahren erschienen sind (vgl. z. B. ABELS/SCHMEKEN 1981; BÜCHSE/WALZ 1980; JUNG 1981; MANNZMANN 1981; SCHIELE/SCHNEIDER 1980).

4 Die einzige Ausnahme stellt m. W. die Studie von STREITHOFEN (1980) dar, die allerdings kaum als wissenschaftliche Studie bezeichnet werden kann. Weniger weil die „exemplarisch“ ausgewählten Schulbücher sich bei genauerem Hinsehen als lediglich eine Lesebuch- und eine Sozialkundebuchreihe erweisen, die zudem noch einen außerordentlich geringen Verbreitungsgrad haben, sondern vor allem, weil man es hier eigentlich nur mit einer Zusammenstellung von Zitaten zu tun hat, die – meist noch aus dem Zusammenhang gerissen – in die von Vorurteilen strotzenden Gedankenketten eingepreßt werden.

Büroangestellte, Lehrerin) tätig – letztlich also nur unfreiwillig nicht in ihrer „eigentlichen Bestimmung“ als Hausfrau und Mutter. – Familien sind quasi immer vollständig (in 13 untersuchten Mathematikbüchern z. B. bestanden die dargestellten Familien fast durchweg aus Vater, Mutter, 1 Sohn, 1 Tochter; vgl. GLÖTZNER 1975) und ein Hort der Zufriedenheit und Harmonie: Die wenigen kleinen familiären Probleme – ausnahmslos Streitigkeiten zwischen Geschwistern oder zwischen Eltern und Kinder, nicht aber zwischen Vater und Mutter – werden meist sehr schnell durch wechselseitiges Verständnis gelöst.

2. Hypothesenformulierung und Untersuchungsmethode

Aus der Diskussion dieser Ergebnisse, aber auch der Defizite der vorliegenden Schulbuchanalysen zu unserem Thema ergaben sich wichtige Gesichtspunkte für unsere Hypothesenformulierung und Untersuchungsmethoden:

2.1. Konstruktion der Stichprobe

Es sollte in unserer Studie nicht der „heimlich Lehrplan“ zum Thema Familie in sachfremden – besser gesagt „lernzielfremden“ – Fächern wie Mathematik oder Englisch analysiert werden, sondern der offizielle Lehrplan, also jene Schulbuchdarstellungen von Familie, die auch an entsprechenden Lernzielen ausgerichtet sind. Dies erforderte, sich im wesentlichen auf die Fächer Religion, Sachunterricht und Sozialkunde zu beschränken – den einzigen Fächern, bei denen das Thema Familie ausdrücklich im Lehrplan steht.

Außerdem sollte unsere Untersuchung aussagekräftig für die bundesdeutsche „Schulbuchsituation“ sein. Deshalb wurden exemplarische Analysen vorläufig ausgeschlossen; statt dessen wurde versucht, eine Stichprobe von Schulbüchern zusammenzustellen, in der diejenigen mit der stärksten Verbreitung in jedem Falle enthalten sind.

Aufgrund dieser Konditionen wurden ausgewählt:

- 20 verschiedene *Sozialkundebücher* für die 7.–10. Klasse aus insgesamt 10 verschiedenen Verlagen, mehr als die Hälfte davon Neuerscheinungen (1979 oder später), keines davon vor 1973 (vgl. Bücherliste im Literaturverzeichnis).
- 24 verschiedene *Sachkundebücher* für die 1.–4. Klasse aus insgesamt 11 verschiedenen Verlagen, knapp die Hälfte davon Neuerscheinungen (1979 oder später), keines davon vor 1972.

Die Bücher beider Stichproben sind überwiegend in mehreren Bundesländern zugelassen und enthalten auch die mutmaßlich am stärksten verbreiteten Exemplare.⁵

⁵ Bei der Stichprobenkonstruktion war folgendermaßen vorgegangen worden: Zunächst wurde nach der „Walberberger Schulbuchsynopse“ (vgl. STREITHOFEN 1979) eine Liste sämtlicher Bücher erstellt, die für diese Fächer in den verschiedenen Bundesländern zugelassen sind. Die entsprechenden Verlage wurden angeschrieben und gebeten, uns die jeweiligen Bücher als Untersuchungsexemplare zur Verfügung zu stellen und, wenn möglich, die jeweilige Auflagenhöhe mitzuteilen. Zu letzterem sahen diese sich jedoch „aus grundsätzlichen Erwägungen“ o. ä. nicht in der Lage. Deshalb wurde eine Befragungsaktion bei 150 nach Repräsentativquoten für die Bundesrepublik ausgesuchten Buchhandlungen durchgeführt, d. h. es wurden ihnen die beiden Bücherlisten zugesandt u. a. mit der Bitte, die 3 jeweils am stärksten verbreiteten Schulbuchtitel anzukreuzen und ggf. ihnen zusätzlich bekannte Titel hinzuzufügen. Insgesamt 65 Buchhandlungen

2.2. Erster Operationalisierungsschritt und endgültige Hypothesenformulierung

Nachdem geklärt war, welche Schulbücher im einzelnen untersucht werden sollten, galt es nun festzulegen, auf welche inhaltlichen Aspekte hin die Analyse konzentriert sein sollte. Hierzu war es notwendig, auf der Basis eines theoretischen Ansatzes die wesentlichen Variablen des Familienlebens herauszustellen:

Aus dem u. a. von RENÉ KÖNIG (1974, S. 95 ff.) vorgeschlagenen Definitionskriterium von „Familie“, nämlich die Anerkennung der Verantwortung der Eltern bzw. Pflegepersonen für ihre hilfsbedürftigen Kinder, lassen sich zwei grundlegende Strukturmerkmale ableiten: Die Familie besteht aus – mindestens – zwei verschiedenen Generationen und – zumindest in der älteren Generation – aus verschiedenen Geschlechtern. Hier lassen sich unter dem Verhaltensaspekt die „beiden grundlegenden Differenzierungssysteme“ innerhalb der Familie zuordnen, nämlich Autorität – zunächst der Eltern gegenüber den Kindern – und Arbeitsteilung – zwischen Mutter und Vater (vgl. NEIDHARDT 1970, S. 18).

Das dritte grundlegende Strukturmerkmal ergibt sich aus der Tatsache der begrenzten Gebärfähigkeit der Frau und damit der Bestimmung der Familie als Kleingruppe mit den für eine Primärgruppe typischen Verhaltensorientierungen wie ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl, gefühlsbetonte, auf Außenstehende nicht übertragbare Rollen, etc. (vgl. WEISS 1982, S. 34 f.). Angesichts der auf Dauerhaftigkeit und besonderer Intimität angelegten Beziehungen kann die Familie als eine „Gruppe eigener Art“ (KÖNIG) angesehen werden, die eine gewisse Unabhängigkeit von Fremdgruppen und damit Eigenleben und Eigendynamik innerhalb dieser „Wir-Gruppe“ erlaubt (vgl. CLAESSENS 1967, S. 130 ff.).

Dieser aus anthropologischen und soziologischen Überlegungen abgeleitete Ansatz, der hier nur andeutungsweise skizziert werden kann, schien geeignet, um die wesentlichen Aspekte von „Familienleben“ zu erfassen – wobei sich zeigte, daß die Analyse nur geschlechterrollenspezifischen Verhaltens tatsächlich viel zu kurz greift.

In einem ersten Operationalisierungsschritt können für unsere Analyse folgende Beziehungsebenen herausgestellt werden:

- a) Familienmitglieder untereinander und zu ihrer Umwelt (Aspekt der Intimität)
- b) Ehegatten untereinander (Aspekt der Arbeitsteilung)
- c) Eltern und Kinder (Aspekt der Autorität).

Allerdings ist zu berücksichtigen, daß es beim Zusammenleben der Familie zu mannigfaltigen Überlagerungen dieser Grundrollen (ausgerichtet an der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie, zu einem bestimmten Geschlecht und zu einer bestimmten Generation) kommt – eine Tatsache, die sie als „vibrierende Einheit“ (CLAESSENS) höchster Beziehungsdichte ausweist. Insbesondere wirken Geschlechts- und Generationsrollen wechselseitig aufeinander ein, d. h. das Moment der Arbeitsteilung ist auch bei den Eltern-Kind-Beziehungen feststellbar (z. B. geschlechtsspezifische Erziehung) und das der Autorität auch bei den Ehegatten (z. B. Entscheidungskompetenz des Mannes). Deshalb soll hier das traditionelle Familienleitbild durch eine starke Ausprägung bei folgenden Variablen gekennzeichnet werden:

- (V1) Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung;
- (V2) Entscheidungskompetenz des Mannes;

antworteten, dabei gab es, allerdings vernachlässigbare, länderspezifische Verzerrungen. Ausgeschieden wurden nun jene Bücher, die in dieser Befragung kein einziges Mal genannt worden waren, und außerdem jene, in denen das Thema Familie nicht in einem eigenen Kapitel behandelt wurde. Aufgrund dieser Kriterien reduzierte sich die Auswahl der Sozialkundebücher von 26 auf 20 Exemplare und der Sachkundebücher von 61 auf 24 Exemplare. – Religionsbücher und Sozialkundebücher der Sekundarstufe II wurden aus Kosten- und arbeitsökonomischen Gründen ebenfalls aus der Hauptuntersuchung ausgeschlossen.

- (V3) Geschlechtsspezifische Erziehung;
- (V4) Gehorsamkeitsgebot für Kinder gegenüber Eltern;
- (V5) geringe Konfliktbereitschaft (Harmonismus);
- (V6) geringe Umweltoffenheit (Familismus).

Dabei betreffen V1 und V2 die Beziehungen der Ehegatten untereinander. V3 und V4 die von Eltern und Kindern – V1 und V3 wiederum den Aspekt der Arbeitsteilung und V2 und V4 den der Autorität – und schließlich V5 und V6 jene der Familienmitglieder untereinander bzw. zu ihrer Umwelt.

Auf Basis dieser Definition des „traditionellen Familienleitbildes“, dem das „offene Familienleitbild“ – schwache Ausprägung bei den 6 Variablen – idealtypisch gegenübergestellt wurde, formulierten wir mit Blick auf die Ergebnisse vorausgegangener Studien als Hypothese:

In bundesdeutschen Sach- und Sozialkundebüchern sind die Ausführungen zum Thema Familie ganz überwiegend am traditionellen Familienleitbild orientiert.

2.3. Konstruktion der Untersuchungsinstrumente

Um zu entscheiden, in welcher Weise diese Hypothese schließlich überprüft werden sollte, führten wir verschiedene Voruntersuchungen durch. Dabei erwiesen sich rein quantitative Verfahren (z. B. Auszählung bestimmter Schlüsselbegriffe) dann als wenig sinnvoll, wenn der Sinnzusammenhang dabei nicht jeweils berücksichtigt wurde (vgl. z. B. GRIX/KNÖLL 1979, S. 29; WENBERT u. a. 1978, S. 298). Qualitative Analysen (vgl. STROTTMEISTER/Voss 1982) erbrachten hingegen einige aufschlußreiche Ergebnisse, doch hätte damit aufgrund des sehr hohen Arbeitsaufwands – entgegen unserer Untersuchungsabsicht – in der Hauptuntersuchung nur eine exemplarische Auswahl an Schulbüchern analysiert werden können. Wir entschieden uns deshalb für ein selbst entwickeltes *Ratingverfahren*. Denn nach den Erfahrungen in den Voruntersuchungen boten sich damit nicht nur arbeitsökonomische Vorteile, sondern auch gute Möglichkeiten der Objektivitätsprüfung, auf die wir ja ein besonderes Augenmerk richten wollen.

Wir konstruierten eine aus insgesamt 7 Items bestehende 5stufige Skala, mit der das im Schulbuch vorherrschende Familienleitbild gekennzeichnet werden sollte (1 = stark traditionell; 5 = stark offen) – im folgenden „*Leitbild-Skala*“ genannt:

6 dieser Items bezogen sich auf die o. g. Variablen (Arbeitsteilung, Gehorsamkeitsgebot etc.). Die Pole dieser Items waren jeweils erläutert, z. B. zur „Entscheidungskompetenz des Mannes“: „Der Vater ist der Familienvorstand und entscheidet“ (= 1) bzw. „gemeinschaftliche Beratung und Entscheidung der Ehepartner“ (= 5). Hinzugenommen wurde ein 7. Item (als „Gesamtbewertung“) mit den Polen: „Die Familie ist unersetzlich; es gibt keine Alternativen für das Glück des einzelnen“ bzw. sie „... wird als eine wichtige, aber nicht als die einzige Lebensform zur Erfüllung persönlichen Glücks gesehen“.

Von besonderer Bedeutung für das Verfahren war, daß jedem Item 2 Beispieltex te beige fügt waren, mit denen jeweils das traditionelle bzw. das offene Familienleitbild auf jeder dieser 7 Ebenen in starker Ausprägung (\cong Punktwert 1 bzw. 5) charakterisiert wurde. Für Sach- und Sozialkundebücher waren jeweils 14 eigene Beispieltex te ausgewählt worden, die ausschließlich den entsprechenden Schulbuchreihen entnommen waren, z. B. zu Item 5 „Harmonismus“:

a) (traditionell = 1):

Die Familie „ist die Stätte der Geborgenheit und Vertrautheit. Vertrautheit ist aber nur dort möglich, wo jeder den anderen mag, wo Liebe gespürt wird, wo Geborgenheit, Nestwärme, Zärtlichkeit und Herzlichkeit vorherrschen. In einer solchen Familie lebt man miteinander, in ihr freut man sich auf das ‚Heimkommen‘“ (ALBERT u. a. 1979, S. 10).

b) (offen = 5):

„Manche Kinder leben in Familien, in denen sich die Eltern nicht mehr richtig verstehen: oft kommt es dabei zu Streit oder heftigen Auseinandersetzungen. Heute weiß man, daß diese Kinder weniger leiden, wenn sich die Eltern trennen. Denn die Kinder können sich nur schlecht entwickeln, wenn sie täglich solche Spannungen und Konflikte miterleben müssen“ (BECKER u. a. 1976, S. 23).

Weitere Textproben zur Veranschaulichung:

„Erst wenn der Mann in der Lage ist, einer Familie den Lebensunterhalt zu sichern und das Mädchen dem ‚Beruf‘ der Hausfrau gewachsen ist, sind die Voraussetzungen geschaffen, auf denen sich eine glückliche Ehe aufbauen läßt“ (WENGERT u. a. 1965, S. 136) \triangle Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung/traditionell.

„Der Verlust von Aufgaben und die immer geringere Kinderzahl haben dazu geführt, daß die Familie mit der Außenwelt immer weniger in Verbindung steht. Schwierigkeiten der Familie von heute rühren daher, daß die Familie auf einen immer engeren Kreis von Personen zusammengeschrumpft ist“ (HILLIGEN u. a. 1980, S. 50) \triangle Familismus/offen.

„Wer sich im Ton vergreift hat immer Unrecht, sagt ein altes Wort. Besonders schlimm aber ist es, wenn Kinder ihren Eltern gegenüber nicht den richtigen Ton finden. Auch wenn man anderer Meinung ist als sie, muß man doch wissen, wen man vor sich hat“ (SEITZER u. a. 1978, S. 30) \triangle Gehorsamsgebot/traditionell.

Daß die endgültig ausgewählten Beispieltexzte zur Veranschaulichung der verschiedenen Leitbildaspekte geeignet waren, konnte in einer speziellen Studie überprüft und bestätigt werden.⁸

Seminarteilnehmern (n = 24) wurden obige Texte u. a. vorgelegt mit der Bitte, nach deren Lektüre individuell zu entscheiden, ob darin das traditionelle oder das offene Familienleitbild propagiert wird. In einem zweiten Schritt sollten sie beurteilen, welchem der 7 Items diese Texte als geeignete Erläuterung sinnvoll zuzuordnen sei. Die Ergebnisse: 100%ige Übereinstimmung herrscht bei den Beurteilern hinsichtlich der Entscheidung traditionelles oder offenes Leitbild. Jeweils mindestens 75% der Kommilitonen waren sich einig hinsichtlich ihrer Zuordnung zu den jeweiligen Items.

Außerdem wurde ein *Inhaltskatalog* erstellt, um die in den Büchern angesprochenen themenspezifischen Fakten – unabhängig von deren ideologischer Einbettung – zu erfassen. Er enthielt 25 Punkte (vgl. Tab. 3), deren Systematik nicht an einem speziellen theoretischen Ansatz ausgerichtet war, sondern an der Differenzierung und Häufigkeit, mit der diese Inhalte in den Schulbüchern behandelt sind.

2.4. Durchführung und Auswertung der Untersuchung

Mit diesen beiden Untersuchungsinstrumenten (Leitbildskala, Inhaltskatalog) wurden die Analysen durchgeführt. Als Rater bei der Leitbild-Skala fungierten insgesamt 14 Seminarmitglieder. Sie waren inzwischen nicht nur mit Thema und Problematik gut vertraut, sondern auch methodisch (an anderen Texten) geschult.

Jedes der 44 Schulbücher bzw. der entsprechenden Familienkapitel wurde von 3 verschiedenen Ratern gelesen und anschließend hinsichtlich der 7 o.g. Items bezüglich des dort propagierten Familienleitbildes beurteilt.

Insgesamt liegen also 21 Einzelbeurteilungen je Buch vor, aus denen je nach Fragestellung bestimmte Kennwerte berechnet wurden (s. u.). Der Mittelwert über alle 21 Einzelwerte (künftig „LB“ genannt) dient als Kennwert für die Gesamtbeurteilung des Buches.

Außerdem wurde anhand des 25 Punkte umfassenden Inhaltskatalogs die quantitative Behandlung spezifischer Themenaspekte registriert. Diese Daten wurden zusammen mit weiteren Informationen über die Bücher wie Erscheinungsjahr, Auflagenhöhe, Seitenumfang des Familienkapitels, Gesamtseitenzahl etc. auf Lochkarten übertragen und über EDV ausgewertet.

3. Die Ergebnisse

Die Darstellung der erzielten Ergebnisse konzentriert sich hier auf die *Sozialkundebücher*, zum einen aus Platzgründen, zum anderen, da sie am besten abgesichert erscheinen.

3.1. Qualität des Untersuchungsinstruments

Die *Objektivität* der Beurteilungen des in den 20 Sozialkundebüchern vorherrschenden Familienleitbildes konnte überprüft werden durch den Vergleich der Mittelwerte über die jeweils 7 Einzelbeurteilungen der 3 Rater auf der Leitbild-Skala. Die daraus berechneten (nonparametrischen Spearman'schen) 3 Korrelationskoeffizienten liegen zwischen .65 und .72. Diese Zusammenhänge zwischen den Beurteilungen der Rater sind zwar auf dem 0,1%-Niveau signifikant, doch sind sie nicht sonderlich hoch.

Dieses Ergebnis kann vielleicht folgendermaßen veranschaulicht werden: Insgesamt sind aus den 3 Ratings 60 Vergleichsmöglichkeiten der entsprechenden Kennwerte gegeben (Rating I/II, II/III und I/III, jeweils für 20 Bücher). Auf Basis dieser Kennwertvergleiche kam es nur in 32 Fällen zu identischen Beurteilungen des vorherrschenden Familienleitbildes, also (vgl. Tab. 1): traditionell (Punktwert bis 2,4), keine deutliche Tendenz (2,5 bis 3,4), offen (über 3,5) – aber auch nur in einem einzigen Fall zu einer wirklich gegensätzlichen Einschätzung (2,4 vs. 3,8).

Gemessen an den vielfältigen Bemühungen zur Objektivierung unserer Analyseergebnisse ist die Objektivität des Instrumentariums also nicht sehr beeindruckend. Trotzdem kann man aber sagen, daß die Objektivitätsprüfung bestanden wurde, zumal man davon ausgehen kann, daß durch die Zusammenfassung der 3 Ratings bei der Berechnung des Kennwertes LB als Gesamturteil die noch vorhandenen subjektiven Einflüsse zum Teil neutralisiert werden dürften.

Die *Reliabilität* der Leitbild-Skala wurde nicht überprüft (zu großer Erinnerungseffekt und zu geringe Itemanzahl). Deren *Validität* wurde über ein an LEO KUHN (1977) angelegtes umfangreiches qualitatives Analyseverfahren (vgl. Fußnote 7) geprüft und bestätigt: Die damit bei 5 exemplarisch ausgewählten Büchern gewonnenen Ergebnisse deckten sich mit denen, die über das Ratingverfahren erzielt worden waren (vgl. STOTTMEISTER/VOSS 1982).

Tabelle 1: Das vorherrschende Familienleitbild in den 20 Sozialkundebüchern

| Familienleitbild | LB-Grenzwerte ¹ | n ² | % ² |
|------------------------|----------------------------|----------------|----------------|
| traditionell | 1,5–2,4 | 7 | 35% |
| ohne deutliche Tendenz | 2,7–3,1 | 5 | 25% |
| offen | 3,6–4,8 | 8 | 40% |

1 LB = Kennwert des jeweils propagierten Leitbildes, berechnet als Mittelwert von insgesamt 21 Einzelbeurteilungen je Buch: Einzelaspekte (vgl. Tab. 2) je durch 3 Rater.
Stark traditionell = 1; stark offen = 5.

2 Anteil der Bücher, welche innerhalb der jeweiligen Grenzwerte liegen.

3.2. Das vorherrschende Familienleitbild

Als wichtigstes Ergebnis unserer Studie kann zunächst festgehalten werden, daß das traditionelle Familienleitbild in bundesdeutschen Sozialkundebüchern keineswegs vorherrschend ist, wie die in Tab. 1 zusammengefaßten Ergebnisse zeigen. Unsere Hypothese läßt sich also nicht bestätigen. Umgekehrt dominiert aber auch nicht das offene Leitbild. Vielmehr gibt es etwa gleichviele Bücher in der einen wie in der anderen Richtung. Interessant dabei ist die Polarität: Nur in einem Viertel der untersuchten Bücher konnte keine deutliche Tendenz festgestellt werden. Bei den übrigen Exemplaren wird recht eindeutig – wenn auch nur selten in extremer Form – entweder das traditionelle oder das offene Leitbild propagiert.

Diese Polarität in den Ergebnissen kann übrigens nicht mit Unterschieden in Erscheinungsjahr oder Verbreitungsgrad erklärt werden. Entsprechende Median- und Mittelwertvergleiche ergaben in keinem Falle signifikante oder auch nur tendenzielle (optische) Unterschiede.

Vielleicht kann man die Spannweite der Kennwerte aus Tab. 1 bzw. die der dahinter stehenden Familienleitbilder mit dem Blick in zwei Bücher recht unterschiedlicher Tendenz veranschaulichen:

a) In dem „*Arbeitsbuch: Politik 2*“ (7. bis 10. Schuljahr) finden sich unter der Überschrift „Andere Familienformen – ein Ausweg?“ folgende Ausführungen (MICKEL 1978, S. 31 ff.): „In den Massenmedien wird gelegentlich über Versuche berichtet, die Nachteile der üblichen Kleinfamilie (z. B. finanzielle Abhängigkeit der Frau vom Mann, starke Bindung der Kinder nur an die Mutter, die in den ersten Lebensjahren besonders notwendig ist) durch neue Formen des Zusammenlebens zu ersetzen. Diese ermöglichen z. B. mehr zwischenmenschliche Kontakte, gegenseitige Hilfen, eine bessere Lebensgrundlage.“ Es folgen Materialien und Erläuterungen über Service-Häuser, Wohngruppen, Wohngemeinschaften, Kommunen und Kibbuzim. Abschließend folgende Arbeitsaufträge: „(1.) Diskutiert die vorgestellten Familienformen. Überlegt Vor- und Nachteile dieser Formen des Zusammenlebens. (2.) Prüft Berichte in den Massenmedien, die für, und solche, die gegen die neuen Formen familialer Organisation sind. – Welche Gründe für und wider werden ausgesprochen, welche Auffassungen und Meinungen dieser Autoren bleiben unausgesprochen, werden aber dennoch deutlich? (3.) Lest und diskutiert Art. 6 GG: Zu den Grundrechten im Grundgesetz gehört der besondere staatliche Schutz von Ehe und Familie. (4.) Besagt Art. 6 des GG, daß Ehe und Familie, wie wir sie kennen, für alle Zukunft wie heute erhalten bleiben müssen und keine anderen Formen des Zusammenlebens von Männern, Frauen und Kindern gestattet sind?“ Dieses Buch – es hatte den höchsten Kennwert: LB = 4,8 – wurde bezüglich des hier angesprochenen Aspektes der Bedeutung und Zukunft der Familie (betr. Item 7 der Leitbild-Skala: „Gesamteinschätzung“, s. o.) von allen 3 Ratern gleichermaßen mit dem Wert „5“ (= starke Ausprägung des offenen Leitbildes) versehen.

b) Genau entgegengesetzt beurteilt (dreimal der Wert „1“) wurde diesbezüglich das Buch „Sozialkunde – 8. Jahrgangsstufe“. Es hatte auch insgesamt mit LB = 1,5 den niedrigsten Kennwert. Zum gleichen Themenaspekt kann man dort unter der Überschrift „Gefährdung der Familie“ folgendes lesen (vgl. WINKLER u. a. 1979, S. 25 ff.): „In Artikel 6, Abs. 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland heißt es: ‚Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung‘. – Vergleiche Artikel 124, Abs. 1 der Bayerischen Verfassung! Unterschied?“ – Nach diesem Arbeitsauftrag folgt der rot hervorgehobene Merksatz: „Der Wert der Familie wird vom Staat anerkannt. Die Familie muß geschützt werden.“ Erläuternd wird hinzugefügt: „Trotzdem gibt es Gefahren, die in unserer Gesellschaft die Familie bedrohen. Manchmal wird sogar ihr Bestand und ihr Wert zu untergraben versucht. Sie wird lächerlich gemacht oder als veraltet hingestellt. Einige dieser Gefahren für die Familie werden auf den folgenden Seiten dargestellt.“

Auf mehr als 7 Seiten werden sodann Ausführungen gemacht zur „Benachteiligung kinderreicher Familien“, zur „Verbreitung des Leitbildes der kinderlosen Familie“, zur „Gefahr einer Abwertung elterlicher Erziehung“ und zum „schwindenden Bewußtsein vom Eigenwert der Familie“ (= jeweilige Überschrift), die jeweils in einen rot hervorgehobenen Merksatz einmünden, nämlich: „Eine wichtige sozialpolitische Aufgabe des Staates ist die wirtschaftliche Sicherung kinderreicher Familien“. – „Die Kinderlosigkeit ist ein gefährliches Leitbild für den Fortbestand der Gesellschaft“. – „Elterliche Erziehung wird gelegentlich angegriffen und abgewertet. Massenmedien, revolutionäre Ideen, manchmal sogar die Eltern selbst tragen dazu bei. Deshalb ist der Wert der Familie trotzdem unbestritten gültig.“ – „Die gesellschaftliche Institution der Familie sieht sich Wandlungen und Veränderungen ausgesetzt. Ihren bedeutsamen Wert behält sie.“

Den Abschluß bildet in einem Kapitel über „die Unzerstörbarkeit der Familie“ folgende Passage: „Man hat versucht, die Kernfamilie durch andere Einrichtungen zu ersetzen, etwa Kommunen, sogenannte ‚moderne Großfamilien‘, oder auch im israelischen Kibbuz. 1917 wollte man in der Sowjetunion nach der ‚Großen Sozialistischen Oktoberrevolution‘ die Familie zerstören. Kinder sollten vom Staat erzogen werden. Der Versuch ist gescheitert. Heute ist die Familie und ihre Stellung in der UdSSR gefestigter als je zuvor. Nach 1950 bildeten die Chinesen Kommunen. Die alten Formen der patriarchalischen Familien wurden abgebaut. Seit etwa 1960 hat sich die chinesische Familie erneuert gezeigt. Es ist zwar nicht mehr die patriarchalische Form, sondern mehr eine Art Kernfamilie, wie wir sie verstehen. Auch hier zeigt sich: Die Familie ist unersetzlich und unzerstörbar.“ Merksatz: „Die Familie ist unzerstörbar. Sie ist eine ‚Urform‘ menschlichen Zusammenlebens. Vor allem die Rolle der Mutter in der frühkindlichen Erziehung ist unersetzbar.“

Besonders aufschlußreich sind die in diesem Buch gestellten Arbeitsaufgaben, bei denen es an kaum einer Stelle um eine eigene Meinungsbildung geht, sondern um die Festigung der im Buch vorgegebenen Einschätzungen. So z. B.: „Findest du weitere ‚Fälle‘ oder Beispiele, die auf eine Benachteiligung kinderreicher Familien hinweisen?“ ... „Suche aus den oberen Angaben alle Beispiele und Begründungen für die Beständigkeit und Fortdauer der Familie“ ... „Stellt zusätzliche Argumente und Beweise für die Unzerstörbarkeit der Familie zusammen“, u. ä.

Um überprüfen zu können, ob die in Tab. 1 dargestellten Ergebnisse möglicherweise durch die spezifische Ausprägung einer einzelnen Variablen zu erklären sind, wurden die 7 Items der Leitbild-Skala auch einzeln ausgewertet. Die in *Tabelle 2* zusammengefaßten

Tabelle 2: Vergleich der als „traditionell“ bzw. „offen“ beurteilten Sozialkundebücher hinsichtlich verschiedener Einzelaspekte des Familienleitbildes

| Aspekt ¹ | \bar{x}^2 | | \bar{x}^4 | | | Anteil ⁵ | | |
|-------------------------------------|-------------|-----|-------------|--------------------|--------|---------------------|---|-------|
| | off. | Ø | trad. | Diff. ³ | gesamt | off. | Ø | trad. |
| 1. Entscheidungskompetenz d. Mannes | 4,0 | 3,5 | 2,6 | 1,4 | 3,21 | 8 | 7 | 5 |
| 2. geschlechtsspez. Arbeitsteilung | 4,1 | 2,6 | 1,2 | 2,4 | 2,90 | 6 | 4 | 10 |
| 3. geschlechtsspez. Erziehung | 3,9 | 2,8 | 2,2 | 1,7 | 2,88 | 4 | 8 | 8 |
| 4. Gehorsamkeitsgebot in Erziehung | 3,9 | 2,4 | 2,4 | 1,5 | 3,04 | 7 | 7 | 6 |
| 5. geringe Umweltor./Familismus | 3,7 | 2,4 | 2,5 | 1,2 | 2,98 | 6 | 6 | 8 |
| 6. Konfliktfreiheit/Harmonismus | 4,2 | 2,7 | 2,2 | 2,0 | 3,11 | 7 | 8 | 5 |
| 7. Gesamteinschätzung | 4,1 | 2,2 | 1,6 | 2,5 | 2,75 | 6 | 4 | 10 |

1 Entsprechend den 7 Items der Leitbild-Skala, durch die das traditionelle bzw. offene Familienleitbild definiert ist.

2 Aufteilung in „off.“ (n = 8) und „trad.“ (n = 7) erfolgte über Kennwert LB (vgl. Tab. 1). \bar{x} = Mittelwert aus 24 bzw. 21 Einzelbeurteilungen: Für 8 bzw. 7 Sozialkundebücher aus je 3 Ratings. Ø = keine deutliche Tendenz (n = 5). Beurteilungsmöglichkeiten „1“ (stark traditionell) bis „5“ (stark offen).

3 Differenzwert zwischen „off.“ und „trad.“. Je höher dieser Wert um so stärker der Unterschied.

4 Mittelwert aus jeweils 60 Einzelbeurteilungen: Für 20 Sozialkundebücher aus je 3 Ratings.

5 Jeweils Anteil von insgesamt 20 Sozialkundebüchern.

Ergebnisse zeigen, daß dem Aspekt der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung (Item 2) tatsächlich eine besondere Bedeutung zukommt. Denn die Unterschiede zwischen den als traditionell und den als offen beurteilten Sozialkundebüchern sind hier mit einem Differenzwert von 2,4 sehr stark ausgeprägt. Die übrigen Differenzwerte liegen deutlich niedriger (mit Ausnahme allerdings der „Gesamteinschätzung“ bei Item 7: Differenzwert 2,5).

Interessant sind die Einzelwerte jener 5 Sozialkundebücher, für die nach dem Gesamtkennwert LB in Tab. 1 keine deutliche Tendenz festgestellt werden konnte: Denn bei 6 der 7 Items liegen die entsprechenden Werte relativ nahe bei den als traditionell beurteilten Büchern. Bei Item 1 jedoch („Entscheidungskompetenz des Mannes“) wird eindeutig das offene Familienleitbild, also das Ideal der partnerschaftlichen Entscheidung in der Ehe propagiert. Dies spiegelt sich auch in dem Ergebnis, daß insgesamt nur in 5 der 20 untersuchten Bücher die Entscheidungskompetenz des Mannes als (traditionelles) Familienleitbild herausgestellt wurde, während es hinsichtlich geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung genau doppelt so viele waren.

So könnte man sagen, daß bezüglich der *Ehepartner-Beziehungen* durchaus ein spezifischer Leitbildtrend in den analysierten Schulbüchern feststellbar ist, nämlich die ausgeprägte Rollenteilung zwischen Frau und Mann, allerdings ohne die eigentlich dem patriarchalischen Leitbild zugehörnde eindeutige Entscheidungskompetenz des Mannes, und genau dieses Verhalten ist auch in der bundesdeutschen Familienwirklichkeit am häufigsten zu beobachten (vgl. WEISS 1984).

Doch darf dieser Trend nicht im Sinne einer grundlegenden Gegenläufigkeit (traditionell vs. offen) von Arbeitsteilung und Entscheidungskompetenz interpretiert werden. Denn wie die Interitemkorrelationen bei den 3 Ratings zeigten, waren die Koeffizienten durchweg positiv und signifikant.

3.3. Die Ausführlichkeit themenspezifischer Inhalte

Der Seitenumfang der untersuchten Sozialkundebücher schwankt zwischen 86 und 314 ($\bar{X} = 191$), jene der Familienkapitel zwischen 6 und 53 ($\bar{X} = 17,6$) Seiten. Durchschnittlich beziehen sich also ca. 10% des Seitenumfanges auf das Thema Familie. Welche inhaltlichen Akzente allerdings dabei gesetzt werden, ist höchst unterschiedlich, wie *Tabelle 3* zeigt:

Am häufigsten und ausführlichsten werden zumeist dargestellt die Aufgaben der Familie und entsprechend die Rollen der Familienmitglieder, mit besonderem Blick auf die Eltern-Kind-Beziehung und hier wiederum auf die Erziehung, außerdem auch das Verhältnis von Familie und Gesellschaft sowie Konflikte in der Familie.

Deutlich seltener und kürzer werden u. a. folgende Themen behandelt: Alternativen zur Familie, Finanziell schwache Familien, Ehescheidung, unvollständige Familien, Ausländerfamilien.

Wenn auch der ideologische Gehalt dieser Darstellungen bei diesen rein quantitativen Analysen nicht berücksichtigt wurde, so ist diese Gegenüberstellung in gewisser Weise auffällig. Denn bei den häufig behandelten Themen geht es durchweg um eher allgemeine

Tabelle 3: Häufigkeitsauszählung der Inhalte zum Thema „Familie“ in 19 Sozialkundebüchern

| Rang ¹ | Inhalt | \bar{x}^2 | nicht be- handelt | erwähnt | ca. halbe Seite | ca. eine Seite | mehr als 1 Seite |
|-------------------|--|-------------|----------------------|---------|--------------------|-------------------|---------------------|
| 1 | Erziehung | 4,00 | 0 | 1 | 6 | 4 | 8 |
| 2 | Rolle der Frau | 3,84 | 1 | 2 | 6 | 0 | 10 |
| 3 | Bedeutung der Familie für Gesellschaft | 3,73 | 1 | 3 | 4 | 3 | 8 |
| 4 | Rolle des Mannes | 3,57 | 1 | 1 | 8 | 4 | 5 |
| 5 | Interaktion Eltern-Kind ³ | 3,52 | 1 | 2 | 7 | 4 | 5 |
| 6 | Konflikte in der Familie | 3,47 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | Rolle des Kindes | 3,47 | 1 | 2 | 8 | 3 | 5 |
| 8 | Existenzsicherung als Aufgabe der Familie | 3,36 | 0 | 7 | 2 | 6 | 4 |
| 9 | Abhängigkeit der Familie von Gesellschaft | 3,31 | 1 | 3 | 5 | 9 | 1 |
| 10 | vorindustrielle Zeit | 3,21 | 3 | 4 | 2 | 6 | 4 |
| 11 | Definition etc. | 3,10 | 1 | 3 | 9 | 5 | 1 |
| 12 | Interaktion Vater-Mutter | 2,84 | 2 | 6 | 5 | 5 | 1 |
| 13 | Interaktion Mutter-Kind | 2,73 | 3 | 6 | 4 | 5 | 1 |
| 14 | Interaktion Vater-Kind | 2,57 | 3 | 7 | 5 | 3 | 1 |
| 14 | Sexualität, Zeugung | 2,57 | 3 | 6 | 6 | 4 | 0 |
| 16 | Alternativen zur Familie | 2,52 | 8 | 1 | 6 | 0 | 4 |
| 17 | Finanziell schwache Familien | 2,36 | 7 | 6 | 2 | 0 | 4 |
| 18 | Familie des 19. Jahrhunderts | 2,31 | 8 | 3 | 3 | 4 | 1 |
| 18 | Freizeitverhalten, Regeneration | 2,31 | 4 | 7 | 6 | 2 | 0 |
| 20 | Interaktion Geschwister | 2,15 | 7 | 4 | 6 | 2 | 0 |
| 21 | Ehescheidung | 2,10 | 9 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| 22 | Unvollständige Familien | 1,89 | 8 | 6 | 4 | 1 | 0 |
| 23 | Andere Völker | 1,73 | 12 | 4 | 0 | 2 | 1 |
| 24 | Ausländerfamilien | 1,26 | 17 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 25 | Frühgeschichte | 1,21 | 16 | 2 | 1 | 0 | 0 |

1 Rangordnung nach \bar{x} .

2 gebildet nach der Ausführlichkeit der Behandlung des Themenaspekts, wobei: nicht behandelt = 1, erwähnt = 2, ca. halbe Seite = 3, ca. eine Seite = 4, mehr als eine Seite = 5.

3 über Erziehung hinaus.

Grundfragen des Familienlebens und der Familientheorie, bei den selten behandelten Themen jedoch um Familien-Probleme. Wenn z.B. in nahezu der Hälfte aller Bücher „Ehescheidung“ und „unvollständige Familien“ und in 90% der Bücher „Ausländerfamilien“ nicht einmal erwähnt werden, ist der Familienalltag einer bedeutsamen Minderheit der Schüler weitgehend ausgeblendet. Kann man doch davon ausgehen, daß in jeder Klasse mindestens 1 Kind aus einer geschiedenen Ehe oder ohne Vater oder aus einer Ausländerfamilie sitzt. Und auch die Tatsache, daß nur in 4 von 19 Büchern den finanziell schwachen Familien mehr als nur 1 Seite gewidmet wird (bei durchschnittlich 17,6 Seiten des Familienkapitels) zeigt, daß wichtige Aspekte familialer Wirklichkeit nur unzureichend behandelt werden. Die Chance, Verständnis für Minderheiten zu wecken – eines der wichtigsten Ziele des Sozialkundeunterrichts – bleibt hier also weitgehend ungenutzt.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei betont, daß Zusammenhänge zwischen der Behandlung spezifischer Inhalte und dem in dem Buch vorherrschenden Familienleitbild

in der Regel nicht gegeben sind (vgl. hierzu auch Kap. 3.3.). Nur bei 2 der 25 untersuchten Inhalte ergaben sich signifikante Korrelationskoeffizienten (unvollständige Familie: .40; Rolle des Kindes: .41), und diese sind noch relativ niedrig.

Auch bezüglich Erscheinungsjahr und Verbreitungsgrad ergibt sich für die einzelnen Inhalte nur in einem der insgesamt 50 möglichen Fälle ein signifikanter Zusammenhang: Die Aufgabe der Existenzsicherung durch die Familie wird in früheren Büchern (1973–1978) häufiger erörtert.

3.4. Die Richtigkeit der dargestellten Fakten

Darstellungen, die unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten eindeutig als falsch zu bezeichnen sind, wie man dies bei Geschichtsbüchern offenbar häufiger feststellen kann (vgl. NIESS 1981), sind nur vereinzelt zu beobachten – mit einer Ausnahme: Der „Mythos von der vorindustriellen Großfamilie“ ist in fast einem Drittel ($n = 6$) aller Bücher zu finden, teilweise explizit (1. Beispiel), teilweise auch nur implizit (2. Beispiel):

„An die Stelle der patriarchalischen Großfamilie der vor- und frühindustriellen Zeit ist die partnerschaftliche Kernfamilie getreten, die nur noch aus Eltern und Kindern besteht, letztere obendrein in kleiner Zahl; deshalb wird die Kernfamilie oft auch als Kleinfamilie bezeichnet, die sich von Großeltern und Verwandten weitgehend getrennt hat“ (ALBRECHT u. a. 1977, S. 34),

„... Als die Familie abends beisammen saß, erzählte Großvater... Noch Großvaters Vater betrieb neben der Schreinerei einen kleinen Bauernhof und mindestens drei Generationen lebten zusammen unter einem Dach. Dafür hatte das Haus auch viele Zimmer und Kammern, dazu einen Altenteil für die Großeltern, wenn sie den Hof oder die Werkstatt dem Sohn übertragen hatten. Das meiste, was man zum täglichen Leben brauchte, erzeugte die Familie selbst. Einen Metzger oder einen Bäcker gab es im Dorf nicht, denn jeder schlachtete selbst, das Brot wurde im eigenen Backofen gebacken. Das Garn wurde gesponnen, es wurde gewoben und gestickt... Auf dem Felde arbeiteten Großeltern, Eltern und Kinder gemeinsam... Konnten die Großeltern nicht mehr mitarbeiten, weil sie alt und kränklich waren, zogen sie sich auf das Altenteil zurück, gehörten aber weiter zur Familie. Die Mahlzeiten wurden gemeinsam eingenommen... Im Haushalt lebten oft noch die unverheirateten Schwestern des Vaters, manchmal auch des Großvaters. Sie alle halfen mit für den Unterhalt der Großfamilie zu sorgen...“ (JAHNKE u. a. 1977, S. 87f.).

In diesem Textbeispiel ist zwar nicht ausdrücklich von der vorindustriellen Großfamilie die Rede, doch entsprechende Vorstellungen werden dabei assoziiert, da keine weiteren zeitlichen Differenzierungen erfolgen und als Arbeitsauftrag lediglich formuliert wird: „Wer lebte früher in einer Großfamilie zusammen?“

Die zitierten Passagen kennzeichnen genau jene Ideologien und Mythen, von denen bei unserer Ausgangsfragestellung die Rede war, Mythen, die noch sehr weit verbreitet sind, auch unter Studenten und, bis vor einiger Zeit, sogar bei Familiensoziologen (vgl. ROSENBAUM 1982, S. 488f.).

Dieser Mythos ist also auch in der Mehrzahl jener Bücher zu finden, welche auf die vorindustrielle Zeit etwas ausführlicher (mehr als eine Seite) eingehen (6 von insgesamt 10 Büchern). Eine eindeutige Richtigstellung durch die Darstellung differenzierter historischer Fakten bleibt die Ausnahme:

„... Lange Zeit hat man die Form der Großfamilie als den eigentlich wünschenswerten Normalfall angesehen. Nach neueren Forschungen stimmt diese Bewertung aber nur zum Teil: Solche Großfami-

lien, die drei Generationen und viele weitere Personen umfaßten, waren auch früher nicht die Regel...“ Im Text folgen dann Erläuterungen zu Heiratsbeschränkungen, hoher Kindersterblichkeit und geringer Lebenserwartung, um als Schlußfolgerung zu ziehen: „Die Vorstellungen über das glücklichere und erfülltere Familienleben in früherer Zeit... trafen also sicherlich nicht allgemein zu“ (ACKERMANN 1981, S. 28).

3.5. Überblick über die in den Sachkundebüchern gewonnenen Ergebnisse

In bundesdeutschen Sachkundebüchern der Primarstufe herrscht offenbar das traditionelle Familienleitbild vor. Denn von den 24 analysierten Exemplaren wurden beurteilt 12 Bücher (= 50,0%) als „traditionell“ (LB zwischen 1,4 und 2,4), 7 Bücher (= 29,2%) als „ohne deutliche Tendenz“ (LB zwischen 2,7 und 3,4), 5 Bücher (= 20,8%) als „offen“ (LB zwischen 3,6 und 3,8).

Keines dieser Bücher wurde mit einem LB-Wert über 3,8 beurteilt, während bei einem Viertel aller Sozialkundebücher aus der Sekundarstufe die LB-Werte zwischen 3,9 und 4,8 lagen. Doch muß bei diesem Ergebnis als Vorbehalt angemeldet werden, daß die Objektivitätsprüfung nicht befriedigend ausfiel.

Beim Vergleich der aus den 3 Ratings über die Leitbild-Skala gewonnenen Ergebnisse wurden Korrelationskoeffizienten nur in Höhe von .35, .33 und .21 berechnet (letzterer erreicht nicht einmal die 5%-Signifikationsgrenze). Dies drückt sich z. B. darin aus, daß bei den möglichen Vergleichen der Ratingsergebnisse (3 Ratings mal 24 Bücher) es immerhin 11mal (= 15%) zu einer gegensätzlichen Beurteilung kam (trad. vs. off.). Vermutlich ist dies eine Folge davon, daß in den Sachkundebüchern sehr viel Bildmaterial enthalten ist und deshalb die methodisch ausschließlich an Beispieltexen ausgerichtete Leitbild-Skala für diese Analysen nicht so gut geeignet war.

Allerdings sollte man auch festhalten, daß es in weit über der Hälfte aller Kennwertvergleiche (in 42 der 72 Fälle) zu übereinstimmenden und in insgesamt 85% aller Vergleiche eben zu keinen gegensätzlichen Beurteilungen kam. Die große Richtung der Ergebnisse dürfte also auch bei den Sachkundebüchern stimmen, zumal durch die Mittelwertbildung über die jeweils 3 Ratingkennwerte vorliegende Verzerrungen zum Teil noch ausgeglichen werden dürften.

Ebenso wie bei den Sozialkundebüchern konnte man auch bei den Sachkundebüchern beobachten, daß die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im Sinne des traditionellen Familienleitbildes überwiegend befürwortet wurde (Durchschnittskennwert: 2,38), nicht aber die Entscheidungskompetenz des Mannes (Durchschnittskennwert: 3,38).

Der durchschnittliche Seitenumfang des Familienkapitels betrug 5,7% des Gesamtumfangs (= ca. 5 Seiten), wobei das Familienthema offenbar für Erstkläßler ausführlicher dargestellt wird: 10% des Gesamtumfangs. Im einzelnen werden sehr viel weniger Themen angesprochen als in den Sozialkundebüchern. Am häufigsten dreht es sich um Definitionsfragen und um die Merkmale einer Familie, sowie um die Rollen von Mutter, Vater und Kindern, die an deren Aufgaben im Familienalltag (insbesondere Haushaltsführung und Freizeitgestaltung) erläutert werden. Konflikte und Erziehungsfragen werden deutlich seltener als in Sozialkundebüchern behandelt. Zur Geschichte und zu grundlegenden Problemen des Familienlebens (z. B. Ehescheidung, finanzielle Probleme) findet man nur in Ausnahmefällen einige Ausführungen. Das Thema „unvollständige Familie“ wird allerdings in mehr als einem Drittel der Sachkundebücher angesprochen.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Unsere Hypothese lautete, daß die Ausführungen zum Thema Familie in bundesdeutschen Schulbüchern überwiegend am traditionellen Familienleitbild orientiert sind. Definiert war dies durch eine starke Ausprägung der folgenden Variablen: Entscheidungskompetenz des Mannes, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, geschlechtsspezifische Erziehung, Gehorsamkeitsgebot in der Erziehung, Familismus und Harmonismus.

Für die 20 *Sozialkundebücher* (7.–10. Klasse), die in unserem Seminar genauer analysiert wurden, muß diese Hypothese zurückgewiesen werden. Denn etwa gleich viele Bücher waren entweder dem traditionellen ($n = 7$) oder dem offenen Familienleitbild ($n = 8$) verpflichtet. Nur bei einer Minderzahl ($n = 5$) ließ sich keine deutliche Tendenz ablesen.

Bei den 24 analysierten *Sachkundebüchern* (1.–4. Klasse) hingegen sprechen die Ergebnisse für eine Annahme der Hypothese: Beurteilt wurden als „traditionell“ 12, als „offen“ nur 5 Bücher. Allerdings ist hier der Vorbehalt zu machen, daß bei der Objektivitätsprüfung – im Gegensatz zu jener bei den Sozialkundebüchern – keine befriedigenden Ergebnisse erzielt wurden.

Eine nach den o. g. Einzelvariablen differenzierte Analyse zeigte für beide Stichproben, daß in der Mehrzahl aller Bücher die Entscheidungskompetenz des Mannes abgelehnt und statt dessen partnerschaftliche Entscheidungen befürwortet, also eher das offene Familienleitbild propagiert wurde. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung war dies aber nur bei einer Minderzahl der Fall. Hier herrschte deutlich die Befürwortung der konventionellen Rollenverteilung vor, war man also überwiegend dem traditionellen Familienleitbild verpflichtet.

Bezüglich der spezifischen Inhalte, die in den Familienkapiteln der Schulbücher angesprochen wurden – deren Seitenumfang ca. 10% (Sozialkunde) bzw. ca. 6% (Sachkunde) des Gesamtumfanges betrug – ist festzuhalten, daß es dabei ganz überwiegend um allgemein gehaltene Grundfragen des Familienlebens ging wie Definitionen, Rollen der Familienmitglieder u. ä. Entscheidende Probleme wie Ehescheidung, finanziell schwache Familien, Ausländerfamilien etc. wurden nur relativ selten bzw. sehr kurz abgehandelt. Ein Zusammenhang zwischen dem ideologischen Gehalt und der Art bzw. Ausführlichkeit der einzelnen Inhalte war jedoch nicht feststellbar.

Bezüglich des Familienthemas sprechen die vorgelegten Ergebnisse also – zumindest was die Sozialkundebücher betrifft – gegen die häufig vorgebrachte These einer massiven ideologischen Beeinflussung durch das Schulbuch in einer ganz bestimmten Richtung. Denn die Propagierung des traditionellen und des offenen Familienleitbildes ist bei diesen Büchern in etwa gleich häufig verteilt – ein Hinweis auf die besondere Bedeutung der Stichprobenqualität für die Aussagekraft von Schulbuchanalysen –, wobei Extreme recht selten sind.

Bei den Sachkundebüchern herrscht zwar offenbar das traditionelle Leitbild vor, aber ebenfalls wird es keineswegs in einer extremen Form propagiert, wie man dies nach den Ergebnissen der meisten bisher vorgelegten Analysen von Lese-, Englisch- und Mathematikbüchern hätte erwarten können.

Die Erklärung, warum unsere Ergebnisse relativ stark von denen dieser Studien abweichen – hatte man dort doch immer wieder die eindeutige, oft extreme Ausrichtung am traditionellen Familienleitbild festgestellt – dürfte in zwei Punkten zu suchen sein:

Erstens stand im Mittelpunkt jener Analysen quasi ausschließlich das geschlechtsrollenspezifische Verhalten der Familienmitglieder – ein Aspekt also, für den auch bei den von uns untersuchten Schulbüchern eine (wenn auch nicht so stark ausgeprägte) Dominanz des traditionellen Leitbildes konstatiert wurde.

Zweitens – und dies scheint mir der wichtigere Punkt zu sein – wurde bislang quasi ausschließlich der „heimliche Lehrplan“ zum Thema Familie untersucht, also die „latenten Sinnstrukturen“ in Sachaufgaben von Rechenbüchern, in Englisch-Lektionen etc., während es bei uns nur um Darstellungen ging, die ausdrücklich mit diesem Thema befaßt und in der inhaltlichen und didaktischen Strukturierung des Unterrichtsstoffs auch daraufhin ausgerichtet waren.

Man kann sich nun denken, daß sich traditionelle Einstellungen und Verhaltensnormen leichter dort manifestieren, wo sie nicht thematisiert und gar problematisiert werden.

Diese Überlegung ist auch im Hinblick auf die Sozialisationswirkung von Schulbüchern interessant. Da es hierzu bislang keinerlei aussagekräftige Untersuchungen gibt, sei vorläufig folgende Spekulation erlaubt: In Fächern wie Mathematik oder Englisch geht es beim offiziellen Lehrplan zunächst einmal um „objektiv richtige“ Inhalte. Nicht-fachliche Inhalte, die im Zusammenhang dieses Unterrichts „en passant“ angesprochen werden, wie z. B. wünschenswertes Verhalten von Familienmitgliedern dürften – ebenfalls „en passant“ – als „objektiv richtig“ von den Schülern aufgenommen werden. Bedenkt man nun, daß im Sozialkundeunterricht die vermittelten Inhalte sehr viel seltener diese Qualität objektiver Richtigkeit beanspruchen können und dort zudem auch die Problematisierung verschiedener Sachverhalte und Einstellungen angestrebt wird, damit sich die Schüler auch einen eigenen Standpunkt bilden können, so ist m. E. die These nicht ganz von der Hand zu weisen, daß die Behandlung des Familienthemas im „heimlichen Lehrplan“ an sich „sachfremder“ Fächer die Schüler nachhaltiger beeinflusst.

Doch dürfen „die (positiven oder schädlichen) Wirkungen eines Schulbuchs, erst recht einzelner Texte oder Bilder daraus, ... nicht überschätzt werden: Der Lärm, den die Massenmedien und manche Politiker vornehmlich zu Wahlkampfzeiten (aber auch manche Wissenschaftler, s. o.; W. W.) um das eine oder andere Schulbuch entfachen, täuscht darüber hinweg, daß das Schulbuch in einer Gesellschaft, die unsere Kinder mit Massenmedienangeboten geradezu überflutet, nur ein kleiner Teil aus diesem Riesenangebot ist. Hinzu kommt, daß Schulbücher, auch die besten, nur schwer mit den aufwendigen und psychologisch geschickten, ja raffinierten Medienangeboten außerhalb der Schulstube (vor allem aber mit dem Einfluß der Eltern, W. W.) konkurrieren können. Und schließlich ist und bleibt das Schulbuch, auch das gelungenste, ein Instrument in der Hand derer, die es einsetzen, der Lehrer“ (MICKEL 1980 im „Elternbrief“ zum „Arbeitsbuch: Politik 2“).

Verzeichnis der analysierten Sozialkundebücher:

- ACKERMANN, P. u. a. (Hrsg.): Heute und morgen. Stuttgart 1981.
 ALBERT, K. u. a.: Sozialkunde, 7. Jahrgangsstufe. Ansbach 1980.
 ALBERT, K. u. a.: Sozialkunde, 8. Jahrgangsstufe. Ansbach 1979.
 ALBRECHT, H. u. a.: Zur Politik. Band 2. Paderborn 1977.
 BECKER, H. u. a.: Thema Politik. Stuttgart 1978.
 BECKERT, H. u. a.: Wissen-Wägen Wollen-Wirken. Stuttgart 1979.
 BINDER, H. u. a.: Zur Politik. Band 3. Paderborn 1978.
 EBERHARDT, H. u. a.: Sozialkunde – 7. Jahrgangsstufe. Donauwörth 1979.
 FISCHER, K. G. u. a.: Gesellschaft und Politik. Stuttgart 1973.
 GESECKE, H.: Einführung in die Politik. Stuttgart 1979.
 GREIFENHAGEN, M. u. a.: Sozialkunde. Stuttgart 1979.
 HELBIG, L.: Politik im Aufriß. Frankfurt/M. 1977.
 HILLIGEN, W. u. a.: Sehen, Beurteilen, Handeln. Frankfurt/M. 1980.
 JAHNKE, K. H. u. a.: Zur Politik. Band 1. Paderborn 1977.
 KÖSEL, E. u. a.: Was uns angeht. Freiburg 1980.
 MICKEL, W. M. (Hrsg.): Arbeitsbuch: Politik 2. Düsseldorf 1978.
 SEITZER, O. u. a.: Einer und alle. Stuttgart 1973.
 SEITZER, O. u. a.: Miteinander Füreinander. Stuttgart 1978.
 SÜSS, G. A.: Grundzüge der Sozialkunde. Frankfurt/M. 1979.
 WINKLER, K. u. a.: Sozialkunde – 8. Jahrgangsstufe. Donauwörth 1979.

Literatur

- ABELS, H./SCHMEKEN, E.: Familie in der Gesellschaft. Düsseldorf 1981.
 BADINTER, E.: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München/Zürich 1981.
 BEILFUSS, D./PREUSS-LAUSITZ, U.: Zauberin oder Arbeitstier – Analyse des Frauenbildes in Grundschullesebüchern. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 16 (1971), H. 10, S. 1068–1082.
 BEUYS, B.: Familienleben in Deutschland. Reinbek 1980.
 BÜCHSE, F./WALZ, J. B.: Familie in der Gesellschaft. Hannover 1980.
 BORRIES, B. VON: Untersuchung von vier verbreiteten historischen Unterrichtswerken für die Unter- und Mittelstufe der Gymnasien. In: Westermann's Pädagogische Beiträge 27 (1975), S. 601–618.
 BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Bericht über das Sachverständigen-Gespräch „Darstellung der Frauenrolle in Schulbüchern“ am 8. Dezember 1978. Bonn 1979.
 CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. Berlin ²1967.
 DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND. Landesbezirk Rheinland-Pfalz (DGB): Stellungnahme zum Bild der Frau in Lehrplänen und Schulbüchern. Mainz (hektogr. Manuskript) 1981.
 ECKELT, I.: Mathematik – nix für Frauen. Frankfurt 1981.
 ELBRACHT, M./MOSLER, I.: Femina non est Homo? – Zum Frauenbild in Grund- und Hauptschullesebüchern. In: BRAUN, P. (Hrsg.): Neue Lesebücher. Analyse und Kritik. Düsseldorf 1972.
 GLÖTZNER, J.: Rollenfixierung. In: VOLK, D. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Mathematik-Unterricht. München 1979.
 GRIX, R./KNOLL, W.: Lernfeld Gesellschaft – 5.–6. Schuljahr. Frankfurt/M. usw. 1976.
 HEYDE, I. VON DER/PAULER, A.: Zur gegenwärtigen Berufs- und Familiensituation in England. Schulbuch-Analyse. Göttingen (ASTA), 1973.
 JOHANSEN, E. M.: Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1978.
 JUNG, E.: Familie und Schule. In: Reihe „Politik und Unterricht“ (1981), Heft 1. Villingen-Schwenningen 1981.
 KARSTEN, G.: Mariechens Weg ins Glück? Die Diskriminierung von Mädchen in Grundschullesebüchern. Berlin 1977.
 KÖNIG, R.: Die Familie der Gegenwart. Ein interkultureller Vergleich. München 1974.

- KUHN, L.: Schulbücher – Kritisiert. In: KUHN, L. (Hrsg.): Schulbuch – Ein Massenmedium. Wien/München 1977, S. 27–114.
- MACKENROTH, G.: Bevölkerungslehre. Theorie, Soziologie und Statistik der Bevölkerung. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1953.
- MANNZMANN, A. (Hrsg.): Geschichte der Familie oder Familiengeschichten? Zur Bedeutung von Alltags- oder Jedermannsgeschichte. Königstein/Ts. 1981.
- MITTERAUER, M.: Familiengröße – Familientypen – Familienzyklus. Probleme quantitativer Auswertung von österreichischem Quellenmaterial. In: WEHLER 1975, S. 226–255.
- MITTERAUER, M.: Der Mythos von der vorindustriellen Großfamilie. In: MITTERAUER/SIEDER 1980, S. 38–63.
- MITTERAUER, M.: Zur Kritik von Familienideologien aus historischer Sicht. In: MANNZMANN 1981, S. 42–56.
- MITTERAUER, M./SIEDER, R.: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie, München 1977.
- NAVE-HERZ, R.: Das Angebot weiblicher Identifikationsmodelle in Lesebüchern. Eine quantitative Inhaltsanalyse. In: Materialien zur politischen Bildung (1978), H. 4, S. 93–99.
- NEIDHARDT, F.: Die Familie in Deutschland. In: BOLTE, K. M., u. a.: Deutsche Gesellschaft im Wandel. Bd. 2. Opladen 1970, S. 13–84.
- NIESS, W.: Mißtraut euren Schulbüchern. In: Die Zeit, Nr. 44/1981, S. 30–31.
- RAUCH, R.: Bollwerke des Patriarchats. Klischees in Schulbüchern. In: betrifft erziehung 10 (1977), Heft 10, S. 70–74.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1982.
- SCHIELE, S./SCHNEIDER, H. (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung. Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart 1980.
- SCHWÄGLER, G.: Soziologie der Familie. Tübingen ²1975.
- SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek 1977.
- SILBERMANN, A.: Abseits der Wirklichkeit. Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern. Köln 1971.
- SOLLWEDEL, I.: Patriarchat oder kritische Frauenbilder. Zum Leitbild westdeutscher Lesebücher. In: GMELIN, O. u. a.: Bankrott der Männerherrschaft. Frankfurt 1971, S. 92–111.
- SPEITH, S.: Das Bild von Familie und Gesellschaft in den Sachaufgaben ausgewählter Rechenbücher der Volksschule. Essen 1973.
- STOTTMEISTER, R./VOSS, B.: Analysen zum Bild der Familie in den bundesdeutschen Sozialkundebüchern der Sekundarstufe I und II (schriftl. Hausarbeit). Univ. Göttingen 1982.
- STREITHOFEN, H. B. (Hrsg.): Walberberger Schulbuch-Synopse. Veröffentlichungen des Instituts für Gesellschaftswissenschaften. Walberberg 1979.
- STREITHOFEN, H. B.: Die Familie im Schulbuch. Eine Untersuchung im Auftrag der Katholischen Elternschaft Deutschlands und des Familienbundes der Deutschen Katholiken. Walberberg ³1980.
- WAGNER, A. C./FRASCH, H./LAMBERTI, E.: Mann – Frau. Rollenklischees im Unterricht. München 1978.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt/M. 1974.
- WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Historische Familienforschung und Demographie. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), H. 2/3.
- WEISS, W. W.: Familienstruktur und Selbständigkeitserziehung. Ein empirischer Beitrag zur latenten politischen Sozialisation in der Familie. Göttingen usw. 1982.
- WEISS, W. W.: Die Familie. Eine Einführung. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1983.
- WENGERT, R./BEHRINGER, K./SCHERN, W.: Gemeinschaftskunde mit Bildtafeln. Ingolstadt 1965.

Anschrift des Autors:

Dr. Wolfgang W. Weiß, Päd. Institut der Stadt Nürnberg, Insel Schütt 5, 8500 Nürnberg 1