

Matthes, Eva [Hrsg.]; Heinze, Carsten [Hrsg.]

Die Familie im Schulbuch

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2006, 375 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Matthes, Eva [Hrsg.]; Heinze, Carsten [Hrsg.]: Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2006, 375 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253760 - DOI: 10.25656/01:25376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253760>

<https://doi.org/10.25656/01:25376>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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

**Eva Matthes
Carsten Heinze
(Hrsg.)**

**Die Familie
im Schulbuch**

Beiträge
zur historischen
und systematischen
Schulbuchforschung

KLINKHARDT

DIE FAMILIE IM SCHULBUCH

ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG

herausgegeben von
Karl Moser, Professor für Geschichte
an der Universität Zürich
und Walter F. W. F.

**BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG**

herausgegeben von
Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes
und Werner Wiater

DIE FAMILIE IM SCHULBUCH

herausgegeben von
Eva Matthes und Carsten Heinze

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2006

KLINKHARDT

Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Ichenhausen, der Kurt-Bösch-Stiftung und der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.

SCHULBUCHFORSCHUNG

Herausgegeben von

Wolfgang Iser und

Werner Winter

2006. 3960

Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche
Forschung
BERLIN

2006/4535

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2006.9.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2006.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1488-9

Inhaltsverzeichnis

Eva Matthes/ Carsten Heinze

Die Familie im Schulbuch. Zur Einführung9

I Historische Familienforschung

Andreas Gestrich

Historische Familienforschung:

Ergebnisse und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfeldes.....19

II Die Familie im Schulbuch im Wandel der Zeit

H.-P. Michael Freyer

Dörfliche Kleinbauern- und Tagelöhnerfamilien im Deutschland des

18. und frühen 19. Jahrhunderts – eine Lesebuchstudie43

Monika Wicki

Die Mütter, Hüterinnen der sittlichen Ordnung und Ursache
des gesellschaftlichen Niedergangs. Generationenbeziehungen

in Lesebüchern der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1884 und 200065

Gisela Miller-Kipp

Die Familie in Fibeln des „Dritten Reiches“ – Idyll und politische Funktion89

Eva Matthes

Familie in bundesdeutschen Sozialkundeschulbüchern

der 50er, der 70er Jahre und der Gegenwart111

Carsten Heinze

„Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“

Die Darstellung der Familie in Wolfgang Hilligens Lehrwerk

„Sehen Beurteilen Handeln“ zwischen 1957 und 1990133

Arsen Djurovic

Family in Serbian Textbooks

by the End of the 19th and the Beginning of the 20th Century159

<i>Kira Mahamud</i> Motherhood and the Family in School Textbooks: The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939–1956).....	181
--	-----

III Schwerpunkt: Russland im Transformationsprozess

<i>Wendelin Sroka</i> Familienbilder in Fibeln Russlands – Kontinuitäten und Veränderungen seit den 1960er Jahren	199
---	-----

<i>Vitaly Bezrogov/ Galina Makarevich</i> Die Welt der Erwachsenen und die Welt der Kinder in gegenwärtigen russischen Erstlesebüchern.....	235
---	-----

<i>Sergey A. Kizima</i> Image of Soviet and Western family in the Soviet Union English Textbooks (1969–1984).....	253
---	-----

IV Die Familie im Schulbuch – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

<i>Bente Aamotsbakken</i> What does it mean to be Part of a Family in Today's Textbooks? Alterations in Family Patterns in <u>Norwegian Textbooks</u>	267
---	-----

<i>Susanne V. Knudsen</i> Deconstructing the Nuclear Family in Norwegian Textbooks.....	279
--	-----

<i>Thomas Höhne</i> Familienform und kulturelle Differenz im Schulbuch. Über die Konstruktion deutscher und ausländischer Familien in hessischen und bayerischen Schulbüchern	295
--	-----

<i>Swantje Ehlers</i> Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart	319
--	-----

<i>Christine Michler</i> (Inter)kulturelles Lernen im Italienisch- und Französischunterricht durch Lehrwerkfamilien	341
---	-----

<i>Gülşah Külekçi/ İrem Kızılaslan</i> The Presentation of Turkish Family Structure in Coursebooks for English Language.....	355
--	-----

V Aus der Schulbucharbeit

Béatrice Ziegler

Lehrmittelproduktion im Rahmen schweizerischer Bildungslandschaft

und Lehrmittelinhalten – Das Beispiel „Gesellschaft und Familie

im Wandel“ des Lehrmittels „Unterwegs zur Moderne“363

Die Autorinnen und Autoren373

Xing-Mohamed

Motherhood and the Family in School Textbooks

The Case of Saudi Arabia during the First Two Ministries of Education

of the Franco-Iraqi War (1914-1918)

and the Franco-Iraqi War (1914-1918)

and the Franco-Iraqi War (1914-1918)

Wendy S. Smith

Familienbilder in Plots: Russland - Kontinuität und Veränderungen

im 19. und 20. Jahrhundert

Flora Barragán Gómez-Morales

Die Welt der Erwachsenen und die Welt der Kinder

in gegenwärtigen spanischen Schulbüchern

Sergey A. Krut'ko

Image of Soviet and Western family

in the Soviet Union English Textbooks (1945-1990)

IV Die Familie im Schulbuch - Alter und Entwicklung und Herausforderungen

Sami Agha-Hachem

What does it mean to be Part of a Family in Today's Textbooks?

Alterations in Family Patterns in Norwegian Textbooks

Susanne F. Knudsen

Deconstructing the Nuclear Family in Norwegian Textbooks

Thomas Möller

Familienbilder und kulturelle Differenz im Schulbuch

Über die Konstruktion deutscher und ausländischer Familien

in deutschen und französischen Schulbüchern

Svenja Möller

Die Konstruktion der deutschen und ausländischen Familie

in Lateinisch- und Englisch-Lernbüchern der Gegenwart

Christine Möller

Die Konstruktion der deutschen und ausländischen Familie

in Lateinisch- und Englisch-Lernbüchern

Christine Möller

The Construction of Family in German Textbooks

in Lateinisch- und Englisch-Lernbüchern

Die Familie im Schulbuch. Zur Einführung

Beunruhigende Zahlen erschüttern die Republik: die Bundesrepublik Deutschland verfügt über eine der niedrigsten Geburtenziffern in Europa mit der Folge einer rasanten „demographischen Alterung“ der Bevölkerung (vgl. Birg 2003, S. 38). Die Hochrechnungen der Demographen und Bevölkerungswissenschaftler lassen die düstersten Schlussfolgerungen zu: „die Region der Zukunft“ wird als „verwaistes Land“ bezeichnet, und der „Teufelskreis aus Landflucht, Alterung und wegbrechenden Steuereinnahmen“ scheint nicht aufzuhalten zu sein (Michal/ Steinhilber 2004, S. 106). Das „Schulsterben“ ist nur ein Indiz für diesen Prozess.

Inzwischen hat auch die Politik das Problem erkannt. Im April 2005 stellte der ehemalige Bundeskanzler Gerhard Schröder die Frage „Warum hat es uns so wenig interessiert und berührt, dass wir in vierzig Jahren von einem Land des Kinderreichtums zu einer Republik des Kindermangels geworden sind?“ (Schröder 2005). Die ehemalige Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Renate Schmidt, initiierte ein Aktionsprogramm für Familien „Allianz für die Familie“, mit dem Ziel, dass Deutschland zum „familienfreundlichsten Land Europas“ werde (vgl. u. a. Bucksteg/ Kaiser/ Lehmann 2005). Derzeit werden verschiedene Initiativen politisch diskutiert.

Die skizzierte Entwicklung führt zu der Frage: Wird die Familie zu einer Lebensform von Minderheiten, jüngst provokativ formuliert von Frank Schirrmacher in seinem Buch „Minimum. Vom Vergehen und Neuentstehen unserer Gemeinschaft“ (2006): „Wir glaubten bisher, unser Spiel mit Elementargewalten beschränke sich auf die technisch-wissenschaftliche Welt [...]. Aber auch die Familie und die verwandtschaftlichen Netzwerke, so müssen wir jetzt erkennen, sind Urgewalten mit denen wir gespielt, deren Kräfte wir entfesselt haben und deren Kontrolle uns und unseren Kindern zu entgleiten droht. Was geschieht, wenn eine Urgewalt einem Minimum entgegenstrebt?“ (Schirrmacher 2006, S. 22).

Ohne Zweifel braucht unsere Gesellschaft – neben einer gezielten politischen Unterstützung von Familien – auch eine geistig-gesellschaftliche Ermutigung zur Familie. Drei Aspekte scheinen uns dabei sehr wichtig zu sein:

Familie muss offen definiert werden, etwa im Sinne der Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Macha: „Wann immer sich Erwachsene Kindern annehmen und sie dauerhaft erziehen und diese Verantwortung staatlich anerkannt ist, bilden sie eine Familie“ (Macha 1997, S. 19). Diese Definition beinhaltet die Chance, dass auch nichteheliche Le-

bensformen mit Kindern als Familie anerkannt werden können, zum Beispiel Alleinerziehende auch gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern. Zu Recht weist die renommierte Familienforscherin Rosemarie Nave-Herz darauf hin, dass „nur die Generationsdifferenzierung (also das Eltern- bzw. Mutter- oder Vater-Kind-Verhältnis) und nicht die Geschlechtsdifferenzierung, also nicht das Ehesubsystem, als essentielles Kriterium gewählt werden [darf], weil es zu allen Zeiten und in allen Kulturen auch Familien gab (und gibt), die nie auf einem Ehesubsystem beruht haben oder deren Ehesubsystem im Laufe der Familienbiographie durch Rollenausfall, infolge von Tod, Trennung oder Scheidung, entfallen ist“ (Nave-Herz 2002, S. 15).

Zum zweiten darf die notwendige Unterstützung der familialen Lebensform nicht mit einer Diskriminierung nicht-familialer Lebensformen einhergehen; zu vielfältig und individuell sind die Gründe, die zu diesen führen. Menschen, die keine Kinder haben (wollen), pauschal als Egoisten zu bezeichnen (vgl. etwa Der Spiegel H. 10/ 2006), stellt eine unzulässige Diskriminierung einer Bevölkerungsgruppe dar. Vielmehr muss der Blick wieder dafür geöffnet werden, dass die gesamte Erwachsenengeneration (also auch Erwachsene, die selbst keine Kinder haben) Verantwortung trägt für die nachwachsende Generation.

In diesem Zusammenhang ist zum dritten die im *Fünften Familienbericht* 1995 thematisierte „strukturelle Rücksichtslosigkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber den Familien“ über den Familienlastenausgleich hinaus weiter politisch abzubauen (S. 21f). Dabei ist von der im *Siebten Familienbericht* 2006 formulierten These auszugehen, „dass sich eine neue Balance zwischen den privaten und persönlich befriedigenden Beziehungen von Partnern, Kindern, Eltern, Großeltern und Enkeln über längere Lebensphasen hinweg erst dann wieder einstellen wird, wenn auch die verschiedenen Lebensbereiche, in denen sich die Familienmitglieder bewegen, aus der Sicht der Familienmitglieder besser miteinander in Einklang gebracht werden können“ (S. 8). Mögliche Lösungsansätze einer „nachhaltigen Familienpolitik“ werden zur Zeit diskutiert (vgl. die „Zukunftsszenarien nachhaltiger Familienpolitik“ im *Siebten Familienbericht*, S. 245-296; Rürup/ Gruescu 2003). Ganz entscheidend sind hierbei u. a. die Voraussetzungen für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die stärkere gesellschaftliche Anerkennung der Erziehungsarbeit der Eltern.

Wie Familie in der Öffentlichkeit eingeschätzt, wie über diese diskutiert wird, ist in der Gegenwart immer auch medial vermittelt. Die Familie in der Krise ist in diesem Kontext das vorherrschende Bild (vgl. Gaschke 2001; Gerster/ Nürnberger 2002; Andresen 2002). Z. B. helfen „Super-Nannys“ in Fernsehsendungen zerrütteten Familien wieder auf den „richtigen“ Weg. Hierdurch wird „ein Bild vom Alltag mit Kindern (vermittelt), das aufgrund der Extrembeispiele und der Einseitigkeit der Darstellung eigentlich nur abschreckend ist“ (Theunert 2005).

Welche Aufgaben kann die Schule in diesem Zusammenhang übernehmen? In der Schule stellt die Familie einen wichtigen Lerngegenstand dar; zum einen im schulischen Alltag, indem Kinder mit unterschiedlichen, teilweise auch ihrer eigenen Erfahrung sehr fremden familialen Lebensformen durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler konfrontiert werden; zum zweiten als im Lehrplan enthaltener Lerngegenstand, *vorrangig* in den Fächern Religion/Ethik, Deutsch, Sozialkunde – und – wo als Fach vorhanden – Pädagogik. Als expliziter Lerngegenstand (manchmal aber auch eher „unter der Hand“, etwa

bei Sachaufgaben im Mathematikunterricht) taucht die Familie somit auch im Schulbuch, einer entscheidenden „Steuerungsgröße“ im Unterricht, auf. Es ist somit von großem Interesse, danach zu fragen, wie bereits Kinder und Jugendliche in der Schule angemessen mit der Problemstellung vertraut gemacht werden können und welches Verständnis bzw. welche Konzepte bzw. welches Ideal von Familie in den Schulbüchern vermittelt werden.

Die Darstellung der Familie im Schulbuch kann u. U. gesellschaftliche Konflikte nach sich ziehen. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts z.B. wurde „Die Familie im Schulbuch“ zum Politikum, als in vielen bundesrepublikanischen Sozialkundeschulbüchern das – bis dato vorwaltende – harmonistische Familienbild mit klaren Rollenzuteilungen abgelöst wurde von einem konfliktorientierten Familienbild mit Rollenzuteilungen im Wandel (vgl. Streithofen 1980; Matthes 2005 u. die Beiträge von Matthes und Heinze in diesem Band).

Wichtig war uns bei der Planung unserer Tagung in Ichenhausen 2005, deren Ergebnis der vorliegende Band darstellt, die Fragestellung nicht auf die Analyse geschlechtsspezifischen Verhaltens zu reduzieren (wie es in vielen bisherigen Schulbuchuntersuchungen geschehen ist), sondern die Familie mit ihrem komplexen Beziehungsgeflecht und ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit zu berücksichtigen. Besonders bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang die Rekonstruktion des gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses über die in das Schulbuch aufzunehmenden Wissensbestandteile (vgl. Höhne 2003). Hier finden immer Inklusions- und Exklusionsprozesse statt, mit der unvermeidlichen Konsequenz der Selektivität (vgl. Tenorth 2004, S. 654; Tröhler/ Oelkers 2005, S. 103f.). Diesen Prozessen wird hier in diachronen und synchronen Analysen bezogen auf verschiedene Fächer und auf verschiedene Länder nachgegangen. Im folgenden werden die Beiträge kurz vorgestellt.

Der Band wird durch *Andreas Gestrich* mit der grundlegenden Darstellung der Ergebnisse und Perspektiven der historischen Familienforschung eingeleitet. Gestrich plädiert für eine „strukturgeschichtlich orientierte Familienforschung“, die auch in Schulbüchern zu einer „zentralen Achse einer epochen- und länderübergreifenden strukturgeschichtlichen Betrachtung europäischer Gesellschaften“ werden könnte.

Im *zweiten Teil* des Bandes wird der Wandel der Darstellung der Familie in deutschen, schweizerischen, serbischen und spanischen Schulbüchern nachgezeichnet. *Michael Freyer* rekonstruiert die Darstellung der Familie in deutschen Lesebüchern des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts und konfrontiert seine Ergebnisse mit der sozialgeschichtlichen Entwicklung. Er verweist insbesondere auf die gesellschaftspolitische Funktion der Lesebücher, durch die mittels der Förderung der Leistungsbereitschaft der einzelnen Menschen das Leben innerhalb der Standesgrenzen erträglich gestaltet und somit eine Aussöhnung mit der eigenen ständischen Bedingtheit erreicht werden sollte. Das Ziel der Autoren bestand damals in der Sozialtherapie, nicht in der Sozialrevolution.

Monika Wicki untersucht in ihrem Beitrag in einer Längsschnittuntersuchung die Darstellung der Rolle der Mutter in schweizerischen Lesebüchern zwischen 1884 und 2002 und kontextualisiert ihre Ergebnisse durch die Analyse der Vorstellungen über Generationenbeziehungen in schweizerischen Bundesdebatten, in Literaturzeitschriften, pädagogischen Zeitschriften und in Gemälden. Dabei arbeitet sie zwei zentrale Argumenta-

tionsmuster heraus: die Mütter erscheinen einerseits als „Hüterinnen der sittlichen Ordnung“ und andererseits als „Ursache des gesellschaftlichen Zerfalls“.

Die Familie in Fibeln des „Dritten Reiches“ steht im Mittelpunkt des Artikels von *Gisela Miller-Kipp*, die sich insbesondere dem gesellschaftspolitischen Zusammenhang von „Familie“ und „Schulbuch“ widmet. In ihrer Analyse zeichnet Miller-Kipp die Konstruktion eines „matriarchalischen Familienidylls“ in einer vorindustriellen Lebenswelt nach, welches nahtlos an das Familienidyll und die Familienideologie in der Fibel der Weimarer Republik anschloss.

Eva Matthes widmet sich dann der Thematisierung der Familie in bundesdeutschen Sozialkundeschulbüchern der 50er, der 70er Jahre und der Gegenwart vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurses. Matthes rekonstruiert im Längsschnitt einen grundlegenden Mentalitätswandel, der in den 1970er Jahren einsetzte und durch die – teilweise radikale – Dekonstruktion des in den 1950er Jahren idealisierten Bildes der bürgerlichen Kleinfamilie gekennzeichnet sei. Insbesondere Geschlechterrollenstereotype, die Harmonisierung innerfamiliärer Konflikte und ein Autoritätsverhältnis, das auf den (bedingungslosen) Gehorsam der Kinder zielt, wurden hinterfragt. Die aktuellen Schulbücher knüpften hier an, nähmen die Pluralität gesellschaftlicher Lebensformen auf, zeigten dabei aber Tendenzen zu einer Forcierung des „Krisendiskurses“ über die Familie.

Daran schließt sich inhaltlich die Fallstudie von *Carsten Heinze* an, der sich mit dem Wandel der Familiendarstellung in dem von Wolfgang Hilligen begründeten sozialkundlichen Unterrichtswerk „Sehen Beurteilen Handeln“ zwischen 1957 und 1990 auseinandersetzt. Im Zentrum seiner Analyse steht die „sozialtherapeutische Funktion“ der Behandlung der Thematik in der Schule, d. h. inwieweit darf und kann die Schule Problemlagen der Erziehung in der Familie thematisieren und den Kindern bei der Bewältigung dieser Probleme helfen?

Arsen Djurovic wählt einen ganz anderen Zugang zur Thematik. Er untersucht die Darstellung der Herrscherfamilien in serbischen Geschichtsbüchern im Rahmen der Modernisierung des serbischen Bildungssystems an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und diskutiert die gesellschaftspolitischen Ziele hinsichtlich der Modernisierung der gesamten Gesellschaft.

Abgeschlossen wird der zweite Teil dieses Bandes durch die Untersuchung von *Kira Mahamud*, die der politischen Funktion von Konzeptionen zur Mutterschaft und ihrer emotionalen Vermittlung in spanischen Schulbüchern während der Frühphase der Franco-Diktatur 1939–1956 nachgeht. Mahamud vertritt die These, dass die Darstellung der Familie, insbesondere das Modell von Mutterschaft, das Ziel verfolgte, die Kinder in die „große nationale Familie“, das „Mutterland“ einzuordnen. Die Mütter wären letztendlich dafür verantwortlich, ihre Kinder für das „Mutterland“ zu erziehen, dabei müssten sie sich der Autorität des Vaters und des Staates unterwerfen.

Der dritte Teil des Bandes ist dem Schwerpunktthema *Russland im Transformationsprozess* gewidmet. *Wendelin Sroka* verfolgt in seinem Beitrag die soziostrukturellen und kulturellen Veränderungen des Familienbildes in russischen Erstlesebüchern und in Fibeln für den muttersprachlichen Erstleseunterricht der Tschuktschen, einer traditionell nomadisierenden Ethnie in Russland, seit den 1960er Jahren. In seinen Analysen kann Sroka einerseits Kontinuitäten im Familienbild aufzeigen, andererseits Veränderungen

hinsichtlich der Ideologisierung der Familie und der Geschlechtsrollenstereotype verdeutlichen.

Witaly Bezrogow und *Galina Makarewitsch* analysieren postsowjetische Erstlesebücher sowie Lesebücher, die dem Erstlesebuch folgen. Sie gehen von der Orientierungsfunktion des Schulbuches aus, in dem den Kindern Möglichkeiten zukünftiger Lebensgestaltung (Familienideale) präsentiert werden. Im Ergebnis ihrer Analyse stellen Bezrogow/ Makarewitsch fest, dass die sowjetische Pädagogik mit ihrer Tendenz zur Entindividualisierung in den postsowjetischen Lesebüchern weiter wirkt.

Das Schwerpunktthema schließt der Beitrag von *Sergey A. Kizima* zum Familienbild der sowjetischen und westlichen Familie in sowjetischen Schulbüchern für den Englischunterricht zwischen 1969–1984 ab. Kizima verdeutlicht das Problem der sozialistischen Staaten bei der Vermittlung der Sprache des „Klassenfeindes“: Wie konnte die Sprache so vermittelt werden, dass die Schüler nicht das Interesse haben, diese in dem entsprechenden Land zu sprechen, bzw. wie lässt sich der landeskundliche Teil so gestalten, dass bei den Kindern nicht das Verlangen geweckt wird, das eigene Land zu verlassen.

Der vierte Teil versammelt Beiträge zu aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen. *Bente Aamotsbakken* beschäftigt sich mit norwegischen Schulbüchern der Fächer Mathematik und Geschichte. Sie geht in Bezug auf die Familiendarstellungen der Frage nach, wie Identitäten konstruiert werden, wobei sie insbesondere die angemessene Präsentation verschiedener Lebensformen berücksichtigt. Hierzu stellt sie fest, dass in den Schulbüchern zu wenig Alternativen zur traditionellen Kernfamilie aufgezeigt werden.

In ihrer Untersuchung von zwei norwegischen Schulbüchern der Natur- und Umweltlehre, zwei der Gesellschaftslehre und einem der Hauswirtschaftslehre zeigt *Susanne V. Knudsen* die Dominanz der auf Bipolarität von biologischem und sozialem Geschlecht basierenden Kernfamilie. Ausgehend von einem theoretischen Konzept der Dekonstruktion untersucht sie die Schulbücher daraufhin, ob bzw. inwiefern sie Möglichkeiten (an)bieten, die heterosexuelle Kernfamilie zu dekonstruieren.

Auf der Grundlage einer wissenstheoretischen Perspektive auf das Schulbuch als „komplexes Medium des Wissens“ untersucht *Thomas Höhne* in dem folgenden Beitrag die Thematisierungsformen von Migrantenfamilien in hessischen und bayerischen Schulbüchern zwischen 1980 und 2000. Schulbuchwissen ist, so Höhne, diskursiv thematisch gebundenes Wissen, für das Differenzen konstitutiv seien. In seinen Analysen arbeitet er mit einem diskursanalytischen Verfahren „soziale Differenzierungs- und Distinktionsmuster“ heraus wie z. B. wir/ sie, fremd/ eigen, deutsch/ ausländisch, christlich/ islamisch, hier/ dort, modern/ vormodern.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt *Swantje Ehlers* bei einer quantitativen Inhaltsanalyse aktueller Lesebücher. In den aufgenommenen Texten der Kinder- und Jugendliteratur bilden kulturelle Differenz Erfahrungen im Unterschied zur Darstellung deutscher Familienstrukturen einen Schwerpunkt. Hinsichtlich der Darstellung der deutschen Familien dominieren, so Ehlers, „negative, düstere Bilder von Familien und ihren Lebenssituationen“. Daraus könne sich das Problem ergeben, dass die Schüler „die Suche nach Sinn und Verbindlichkeit auf das traditionelle, schichtenspezifische Familienmodell (rückprojizierten)“.

Christine Michler fragt dann in ihrem Beitrag nach den Möglichkeiten (inter)kulturellen Lernens in deutschen Italienisch- und Französischlehrbüchern durch „Lehrwerkfamilien“. Sie betont im Ergebnis ihrer Analyse die Notwendigkeit der Thematisierung alternativer Lebensformen jenseits der Kleinfamilie der Mittelschicht sowie die Aufnahme einer vergleichenden Perspektive auf das eigene Land. Erst die Fähigkeit, aus der eigenen Kultur heraus andere Kulturen zu verstehen, führe zu (inter)kultureller Kompetenz. Außerdem weist Michler auf die Gefahr der Reproduktion stereotyper Klischees hin.

Gülşah Külekçi/ İrem Kızılaslan analysieren in dem sich anschließenden Beitrag türkische Englischschulbücher. Hier stellt sich wiederum das Problem kulturell differierender Familienbilder zwischen dem eigenen Land und den Ländern der zu erlernenden Fremdsprache. Külekçi/ Kızılaslan können anhand der Schulbücher einen Wandlungsprozess aufzeigen. Die Darstellung orientiert sich an einem gewandelten Verständnis der türkischen Familie. Hier sei die Mutter nicht nur für den Innenbereich verantwortlich, sondern engagierte sich auch außerhalb des Hauses, der Vater erscheine nicht mehr als formale Autorität, der sich die Frau und die Kinder unterwerfen müssten.

Im letzten Teil des Buches, *Aus der Schulbucharbeit*, berichtet Béatrice Ziegler über den Entwicklungsprozess eines Schulbuchkapitels zur bürgerlichen Familie im 19. Jahrhundert in dem schweizerischen Geschichtsbuch „Unterwegs zur Moderne“ für das achte Schuljahr.

Für die Unterstützung der Drucklegung dieses Bandes möchten wir der *Stadt Ichenhausen*, der *Kurt-Bösch-Stiftung* und der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* danken. Der Dank der Herausgeber gilt auch Frau Elske Körber für die Erstellung der Druckvorlage.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine (2002): Familie und Erziehung als Verfallsgeschichten. Naive Zugänge, literarische Dramatisierungen, banale Reden. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*. Jg. 8, S. 3-6.
- Birg, Herwig (2003): Strategische Optionen der Familien- und Migrationspolitik in Deutschland und Europa. In: Leipert, Christian (Hrsg., im Auftrag des Deutschen Arbeitskreises für Familienhilfe e.V.): *Demographie und Wohlstand. Neuer Stellenwert für Familie in Wirtschaft und Gesellschaft*. Opladen, S. 27-56.
- Bucksteg, Matthias/ Kaiser, Peter/ Lehmann, Klaudia (2005): *Potenziale erschließen – Familienatlas 2005*. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Der Spiegel. H. 10/ 2006.
- Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht (1995). Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn.

- Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht (2006). Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Gaschke, Susanne (2001): Die Erziehungskatastrophe. 2. Aufl., Stuttgart, München.
- Gerster, Petra/ Nürnberger, Christian (2002): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. 6. Aufl., Berlin (1. Aufl. 2001).
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a. M.
- Macha, Hildegard (1997): Familienerziehung – Wandel und Perspektiven. In: Macha, Hildegard/ Mauermann, Lutz (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung, Weinheim, S. 14–33.
- Matthes, Eva (2005): Die Familie als Lerngegenstand in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn 2005, S. 179–190.
- Michal, Wolfgang/ Steinhilber, Berthold (2004): Region der Zukunft... In: Geo, H. 5, 2004, S. 106–114.
- Nave-Herz, Rosemarie (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2., überarb. u. erg. Aufl., Darmstadt.
- Schirmacher, Frank (2006): Minimum. Vom Vergehen und Neuentstehen unserer Gemeinschaft. München.
- Schröder, Gerhard (2005): Rede, anlässlich der Konferenz „Familie – Erfolgsfaktor für die Wirtschaft“, am 13. April 2005 in Berlin.
- Streithofen, Heinrich Basilius (1980): Die Familie im Schulbuch. Eine Untersuchung im Auftrag der Katholischen Elternschaft Deutschlands und des Familienbundes der Katholiken. Institut für Gesellschaftswissenschaften Walberberg e.V., 3. Aufl.
- Rürup, Bert/ Gruescu, Sandra (2003): Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, S. 650–661.
- Theunert, Helga (2005): Blick von außen. Erziehungsberatung via Fernsehen - Warum „Super-Nanny“ kein Weg ist. http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=9_themen/thema0507/blickvonaussen.htm (07.07.06).
- Tröhler, Daniel/ Oelkers, Jürgen (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn, S. 95–107.

Andreas Gierlich

Historische Familienforschung: Ergebnisse und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfeldes

I Historische Familienforschung

Abstract

It is the aim of this paper to provide an overview of the main areas of research on the history of the family. On the one hand, recent problems and results of the most important debates in this field during the past decades will be summarized such as the debate on the European marriage patterns, on family ties and Peter Laslett's 'nuclear household hypothesis', the changing perceptions of privacy and the role of women or the 'domestication' of childhood. On the other hand, this will be combined with an introduction into different approaches to the field of family history such as historical demography, psychohistory or historical research in educational sciences. Examples will be taken from different historical epochs.

Im Jahr 1975 erschien der erste Jahrgang der nach sehr ausführlichen neuen Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft“. Bereits das zweite Heft war dem Themenschwerpunkt der historischen Familienforschung gewidmet. Dies war ein hoffnungsvolles Zeichen dafür, dass die Familienforschung, die von Anfang an stark interdisziplinär ausgerichtet und international vernetzt war, zu einem der Kernbereiche auch der neuen deutschen Geschichts- bzw. Geschichtswissenschaften werden würde. International hatte sich die Familienforschung bereits in den 1960er Jahren nicht nur als ein anerkanntes Forschungsfeld, sondern auch als eine der großen akademischen „Wachstumsbranchen“ etabliert. Die Hoffnungen waren damals in der Tat darauf gerichtet, dass die historische Familienforschung mittel- und langfristige Beiträge zur Geschichtswissenschaft als Geschichtswissenschaft leisten würde. So formuliert Karl Hoyer in einem Aufsatz in dem ersten Heft der Zeitschrift: „Die Geschichte der Familie stellt [...] das Zentrum der Familienforschung dar. Geschichtswissenschaft, die sich nicht auf die Vergangenheit beschränkt, sondern auch die Gegenwart einbezieht, die sich nicht auf die Vergangenheit beschränkt, sondern auch die Gegenwart einbezieht“ (Hoyer, 1975, S. 181).

Es ist bemerkenswert für die Entwicklung der Geschichtswissenschaft in der Bundesrepublik, dass der erwähnte Themenschwerpunkt der einzige Schwerpunkt zur Familienforschung in dieser Zeitschrift war. Dies ist allerdings nicht zu einem der neugierigsten und selbstkritischsten Familienforscher oder auch Geschichtswissenschaftler verknüpft, sondern vielmehr mit

I. Historische Familienforschung

Historische Familienforschung: Ergebnisse und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfeldes

Abstract

It is the aim of this paper to provide an overview of the main areas of research on the history of the family. On the one hand, core problems and results of the most important debates in this field during the past decades will be summarised such as the debate on the European marriage patterns, on family ties and Peter Laslett's 'nuclear hardship hypothesis', the changing perceptions of privacy and the role of women or the 'domestication' of childhood. On the other hand, this will be combined with an introduction into different approaches to the field of family history such as historical demography, psychohistory or historical research in educational sciences. Examples will be taken from different historical epochs.

Im Jahr 1975 erschien der erste Jahrgang der rasch sehr einflussreichen neuen Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft“. Bereits das zweite Heft war dem Themenschwerpunkt der historischen Familienforschung gewidmet. Das war ein hoffnungsvolles Zeichen dafür, dass die Familienforschung, die von Anfang an stark interdisziplinär ausgerichtet und international vernetzt war, zu einem der Kernbereiche auch der neuen deutschen Sozial- bzw. Gesellschaftsgeschichte werden würde. International hatte sich die Familienforschung bereits in den 1960er Jahren nicht nur als ein anerkanntes Forschungsfeld, sondern auch als eine der großen akademischen ‚Wachstumsbranchen‘ etabliert. Die Hoffnungen waren damals in der Tat darauf gerichtet, dass die historische Familienforschung zentral zur Neukonzeption von Geschichtswissenschaft als Gesellschaftsgeschichte beitragen würde. So formulierte Karin Hausen in einem Aufsatz in dem erwähnten Themenheft: „Die Geschichte der Familie trifft [...] in das Zentrum des Erkenntnisinteresses einer Geschichtswissenschaft, die Strukturgeschichte zu analysieren versucht“ (Hausen, 1975, S. 181).

Es ist bezeichnend für die Entwicklung der Geschichtswissenschaft in der Bundesrepublik, dass das erwähnte Themenheft das einzige Schwerpunktheft zur Familienforschung in dieser Zeitschrift blieb, dass es überhaupt nicht zu einem der angloamerikanischen, französischen oder auch österreichischen Forschung vergleichbaren take-off fami-

lienhistorischer Forschung kam und dass schließlich in Hans-Ulrich Wehlers großer „Deutsche Gesellschaftsgeschichte“ die Familie und die Ergebnisse der familienhistorischen Forschung praktisch nicht auftauchen (Wehler 1996–2003).

Dieses Nichtbeachten der Forschung zum Bereich der Familiengeschichte gilt meines Erachtens auch in einem ganz erheblichen Ausmaß für die deutschen Schulbücher. Familie taucht dort häufig gerade nicht als zentraler Teil einer Strukturgeschichte europäischer Gesellschaften auf, sondern allenfalls als Anhang zur politischen Geschichte, oft im Kontext der Entwicklung von Frauenrechten oder als ein Aspekt der Geschichte des Alltags. Dabei würde es sich durchaus anbieten, gerade die Familiengeschichte zu einer zentralen Achse einer epochen- und länderübergreifenden strukturgeschichtlichen Betrachtung europäischer Gesellschaften zu machen.

Im folgenden sollen daher einige zentrale Ergebnisse einer solchen strukturgeschichtlich orientierten Familienforschung vorgestellt werden.¹ Darüber hinaus soll der Beitrag einen Einblick in zentrale Debatten und unterschiedliche methodische Zugangsweisen vermitteln. Dabei kann es nicht darum gehen, die gesamte Breite dieses großen interdisziplinären Forschungsfeldes auch nur annähernd zusammen zu fassen. Vielmehr sollen drei Themenbereiche im Zentrum stehen. Das ist zum einen die historische Demographie und ihre Ergebnisse für die Familienforschung; zum anderen soll am Anfang des Themas des Hauses auf die Frage von Privatheit und Öffentlichkeit eingegangen werden; ein dritter Teil widmet sich schließlich Forschungsergebnissen zur Geschichte der interfamilialen Beziehungen.

1 Historische Demographie

Die Historische Familienforschung hat in ihrer Anfangsphase einen ganz wesentlichen Impuls von der Historischen Demographie erhalten (Imhof 1977). Diese hatte sich international fast zu so etwas wie einem Königsweg der Familienforschung entwickelt. Eine ganz wichtige und bis heute andauernde Debatte ging von einer Beobachtung des Demographen John Hajnal aus, der in einem Aufsatz von 1963 festgestellt hatte, dass sich ein großer Teil West-, Mittel- und Nordeuropas bis ins frühe 20. Jahrhundert durch ein im gesamteuropäischen, aber auch im globalen Vergleich außerordentlich hohes Heiratsalter auszeichnete (Hajnal 1963). In den meisten mittel- und westeuropäischen Staaten war nämlich nach der Beobachtung von Hajnal im Jahr 1900 etwa die Hälfte der jungen Männer im Alter zwischen 25 und 29 Jahren noch ledig. In Süd- und Osteuropa dagegen lag dieser Anteil deutlich niedriger bei 20 bis 30 Prozent. In außereuropäischen Gesellschaften ist diese sogenannte Ledigenquote zum Teil noch viel geringer. Westlich einer Linie von St. Petersburg bis Triest habe sich, so vermutete Hajnal, wohl bereits seit dem Spätmittelalter ein demographisches Verhalten herausgebildet, das nicht nur durch späte Heirat, sondern auch durch hohen Anteil derjenigen gekennzeichnet sei, die auf Grund fehlender materieller Ressourcen gar nicht hätten heiraten können. Die Kombination

¹ Der Beitrag fasst verschiedene Aspekte der Entwicklung der Historischen Familienforschung zusammen, die der Autor z. T. bereits auch an anderer Stelle dargestellt hat. Vgl. v.a. Gestrich 1999a und 1999b sowie Gestrich 2003.

dieser beiden Faktoren – hohes Heiratsalter und hohe Ledigenquote – bezeichnete Hajnal als „European Marriage Pattern“, als ein europäisches Heiratsmuster.

Hajnal integrierte diese Befunde später in einen Erklärungsansatz, der Heiratsalter und Ledigenquote in Verbindung brachte mit der Dominanz unterschiedlicher Haushaltsstrukturen (Hajnal 1982). Er ging davon aus, dass in der traditionellen westeuropäischen Gesellschaft die Heirat mit der Neugründung oder Übernahme eines eigenen Haushalts (mit sogenannter Neolokalität) verbunden war. Die dominante Form des familialen Zusammenlebens seien daher Einfamilienhaushalte (simple family households) gewesen. In Ost- und Südosteuropa und vielen außereuropäischen Gesellschaften seien dagegen die heiratenden Kinder nicht nur im Haushalt des Vaters oder – bei matrilinealen Verwandtschaftssystemen – dem der Mutter verblieben, sondern waren damit weiter dem Vater bzw. der Mutter als den Haushaltungsvorständen untergeordnet. In Westeuropa übernahmen die heiratenden Paare dagegen in die Regel auch die Vorstandsfunktion im Haushalt, selbst wenn es zu Formen des Zusammenwohnens unter einem Dach kam. Es ist somit ein westeuropäisches Charakteristikum, dass mit der Heirat der Kinder die Macht im Haushalt an die mittlere Generation überging. Die Übergabe der ländlichen Betriebe durch die Eltern an die Kinder erfolgte jedoch spät, weil diese ihre Machtposition und ihre materiellen Ressourcen nicht aufgeben wollten, so dass das Heiratsalter hoch und Mehrgenerationenhaushalte die Ausnahme waren.

Hajnals These vom europäischen Heiratsmuster hatte eine Vielzahl von Untersuchungen und weiterführenden Fragestellungen zur Folge:

a) Mehrgenerationenhaushalte

Eines der zentralen Theoreme der Familiensoziologie war bis in die 1960er Jahre, dass sich im Rahmen der Industrialisierung der europäischen Gesellschaften die Familienstrukturen dahin gehend verändert hätten, dass ursprünglich große, mehrgenerationelle Haushaltszusammenhänge abgelöst worden seien durch Kernfamilien, die nur aus zwei Generationen bestanden. Man hat dies als Übergang von der traditionellen Großfamilie zur modernen Kleinfamilie oder auch als „Kontraktion der Familie“ gekennzeichnet (Schelsky 1967, S. 18; Neidhardt 1970, S. 31; Gestrich 1999a, S. 59f.). Hajnals These vom European Marriage Pattern hat Zweifel an dieser Sicht aufkommen lassen. Mit der Überprüfung der Haushaltsstrukturen hatte sich zuerst die britische Forschung und besonders die 1966 gegründete „Cambridge Group for the History of Population and Social Structure“ um Peter Laslett beschäftigt (v.a. Laslett/ Wall 1972). Auf der Grundlage von Zensuslisten und anderen Quellen konnte gezeigt werden, dass in England die durchschnittlichen Haushaltsgrößen vom 16. bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein mit durchschnittlich 7,5 Mitgliedern pro Haushalt relativ konstant geblieben waren. Diese Zahlen schienen zu belegen, dass es *die* vorindustrielle Großfamilie auch im Sinne eines um Großeltern, Geschwister oder andere Verwandte und Diensthilfen erweiterten komplexen Haushaltes so gar nicht gegeben hatte und daher die Industrialisierung auch keine rasche Verringerung der Haushaltsgrößen ausgelöst haben konnte (Laslett 1972a, Anderson 1972). Man sprach daher bald vom „Mythos der vorindustriellen Großfamilie“ (Mitterauer/ Sieder 1977, S. 38–64) und konnte damit ein zentrales Paradigma der modernisierungstheoretisch inspirierten Familiensoziologie der Nachkriegszeit in Frage stellen.

b) Familienzyklus

Die Untersuchungen der „Cambridge Group“ hatten gezeigt, dass um Großeltern oder unverheiratete Verwandte erweiterte Haushalte in England und großen Teilen Westeuropas nicht die Regel waren. Allerdings hieß das nicht, dass sie überhaupt nicht vorkamen. Der amerikanische Historiker Lutz K. Berkner machte als erster darauf aufmerksam, dass die Klassifizierung von Familien nach der synchronen Momentaufnahme von Zensuslisten die Tatsache verdeckt, dass in Wirklichkeit die Form des erweiterten Familienhaushaltes kein Typ, sondern eine Phase war, die auch in Westeuropa im Leben vielen Familien für eine bestimmte Zeit eintrat, in der ein junges Paar mit seinen Kindern und den alternden Eltern oder auch noch unverheirateten Geschwistern zusammen lebte (Berkner 1972). An Stelle von Untersuchungen zum statistischen Durchschnitt der Haushaltsgrößen traten daher jetzt solche zum Wandel der Haushaltsstrukturen im Verlauf eines Familienzyklus. Dass Familien ihre eigene Zeit und ihre eigene Geschichte haben, wurde nun zu einem zentralen Paradigma der sozialhistorischen Familienforschung. Berkners Ansatz wurde dabei vor allem durch den Wiener Historiker Michael Mitterauer weitergeführt. Er konnte zum Beispiel durch einen Vergleich ländlicher und städtischer Haushaltslisten aus dem Salzburger Gebiet in der Frühen Neuzeit zeigen, dass Kernfamilien beziehungsweise einfache Haushalte (simple family households) hier keineswegs der dominante Familientyp waren. Die Zahl der aus Kernfamilien bestehenden Haushalte war im Verlauf der frühen Neuzeit in der Stadt Salzburg sogar rückläufig. Besonders die bürgerlichen Familien aus der Stadtmitte neigten eher zur erweiterten Familienformen, während bei den am Stadtrand siedelnden Unterschichten kernfamiliale Haushaltsformen häufiger waren. Der Großteil der erweiterten Haushalte war in Salzburg allerdings nicht durch Verwandtschaft, sondern durch Gesinde erweitert (Mitterauer 1975; Mitterauer 1979; Mitterauer/ Sieder 1979). An Mitterauers Salzburger Beispielen zeigte sich für das Ende des 18. Jahrhunderts eine außerordentliche Vielfalt von unterschiedlichen Familientypen, die teilweise als Stufen im Familienzyklus begriffen werden können, teilweise jedoch auch durch die soziale Lage und den bedeutenden Stadt-Land Unterschied bestimmt waren.

Die Analyse historischer Haushaltsformen, die zunächst eine wichtige Rolle bei der historischen Kritik makrosoziologischer Modelle gespielt hatte, wurde somit inzwischen ersetzt durch stärker am Familienzyklus bzw. anderen prozessualen Abläufen orientierten Vorstellungen von Familie als einem stets in Wandlung begriffenen und in vielfältige Bezüge eingebundenen System. In einer Rekonstruktion dieser Bezüge liegt eine wesentliche Aufgabe der zukünftigen sozialhistorischen Forschung.

c) Die „nuclear hardship“ – These

Dass die historisch demographische Familienforschung auch an Fragen der qualitativen Familienbeziehungen interessiert ist und dazu einen Beitrag leisten kann, zeigt besonders deutlich ein Aufsatz von Peter Laslett zur familialen Solidarität (Laslett 1988). Laslett stellte darin die These auf, dass in Gesellschaften, in denen kernfamiliale Haushalte (nuclear family households) vorherrschten, die Alten und Armen sich im Prinzip in einer schlechten Position befanden und besonders der Gefahr materieller Unterversorgung (hardship) ausgesetzt waren. Während in Regionen mit komplexen Haushalten (multiple family households) die soziale Absicherung der Schwachen überwiegend von der Verwandtschaft getragen worden sei, hätte in den Regionen, in denen kernfamiliale Haushalte vorherrschten, also im Bereich des European Marriage Pattern, die Gemeinden in diese Lücke stoßen müssen. Nur hier hätten sich daher auch sehr ausdifferenzierte Systeme öffentlicher sozialer Sicherung entwickelt. Kernfamiliale Familienstrukturen seien verbunden mit geringerer Verantwortlichkeit zumindest für die über diese enge Familieneinheit hinausgehende Verwandtschaft, zum Teil sogar für die direkten Verwandten selbst, die Geschwister oder auch die Eltern und Kinder.

Über diese These von Peter Laslett gibt es in der Geschichtswissenschaft eine lebhaft-debatte. Zwei Aspekte sind dabei besonders relevant:

Zum einen haben einige Vertreter der Historischen Familienforschung Skepsis gegen diese These angemeldet mit dem Argument, dass Lasletts Konzentration auf Haushalte als zusammenwohnende Einheiten der Natur von Familienbindungen nicht gerecht würde; denn es sei auch unter ökonomischen Aspekten nicht sinnvoll für gemeinschaftliches Wirtschaften einen gemeinsamen Wohnsitz vorauszusetzen (Hareven 1999, S. 29, 55; Neven 2002). Das in der Gegenwart bei Migranten beobachtbare Phänomen der transnationalen Familien (Bryceson/ Vuorela 2002; Zontini 2004) und Haushalte, die zum Beispiel durch enorme finanzielle Transfers gekennzeichnet sind, hat die Aufmerksamkeit auf ähnlich Phänomene auch in der Vergangenheit gelenkt. Nachdem das starre Haushaltskonzept der frühen Familienforschung zunächst zeitlich im Rahmen der Familienzyklusforschung dynamisiert wurde, tritt nun auch noch Mobilität als ein Faktor hinzu, der schon immer integraler Bestandteil familialer Überlebensstrategien darstellte und daher nicht aus den Definitionen von Haushalt ausgegrenzt werden könne.

Zum anderen zeigt die Nuclear-Hardship-These deutlich die Grenzen der historisch demographischen Familienforschung. Nur aus Haushaltsstrukturdaten lassen sich qualitative Beziehungen nicht ausreichend erschließen. Man muss sie vielmehr verbinden mit anderen Quellen. Das sogenannte „record linkage“, die Verbindung unterschiedlicher Quellengattungen, erschließt der historischen Familienforschung solche Dimensionen. Das zeigen sehr eindrücklich neuere Untersuchungen zu bürgerlichen Familien, aber auch zu solchen aus den Unterschichten. Hier lassen zum Beispiel durch die Kombination von demographischen Daten mit Quellen aus der Armenfürsorge sehr plastisch die Solidaritätsleistungen von Familien, gerade auch über größere Distanzen hinweg, analysieren (Gordon/ Gründler 2006)

d) Europäische Binnendifferenzierung

Hajnals dichtomisches Modell eines west- und eines osteuropäischen Familiensystems wurde jedoch auch innerhalb der historisch-demographischen Forschung allmählich etwas relativiert. Forschungen ergaben, dass der Raum westlich der Linie St. Petersburg – Triest so einheitlich doch nicht war. Besonders im mediterranen Raum finden sich starke Tendenzen zur Herausbildung komplexer Haushalte (Viazzo 2003; Kertzer 1984), auch Skandinavien fügt sich nicht problemlos in dieses Muster. Selbst in England ergaben weitere Forschungen, dass Haushalte, die aus mehreren verheirateten Paaren bestanden, sogenannte multiple Haushalte, sowie um ledige Personen erweiterte Haushalte ebenfalls nicht ganz so selten waren wie ursprünglich vermutet. Zusammengefasst konnten sie in ländlichen Gemeinden Englands in der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu 23 Prozent der Haushalte ausmachen (Wall 1997, S. 260f.). Ähnliche Zahlen finden sich für Frankreich, Portugal, Spanien und vor allem für Italien. Hier wiesen speziell untersuchte Orte des Friaul bis zu einem Drittel der untersuchten Haushalte sogar multiple Formen auf, waren also aus mehreren Familien zusammengesetzt (Wall 1997, S. 277).

Auf Grund dieser Befunde ergibt sich für Westeuropa inzwischen ein recht komplexes Bild stark regional unterschiedlicher Formen der Haushaltsbildung. Solche regionalen Varianten gab es allerdings auch im großen osteuropäischen Bereich. Die multiplen Haushaltsformen stellten dort zwar einen häufigen (Wall 1997, S. 277; Kaser 1995; Kaser 2000; Gestwa 1999), aber keineswegs den einzigen Haushaltstyp dar. Man muss sich deshalb der Tatsache bewusst bleiben, dass die regionalen Variationen in Osteuropa mindestens so groß waren wie im Westen, dass es Übergangszonen gibt und spezifische, aus den Strukturen der bäuerlichen Wirtschaft oder der regionalen Agrarverfassung zu erklärende Abweichungen (Todorowa 1997).

Der Wiener Sozialhistoriker Michael Mitterauer betont allerdings, dass es sich bei den Ost-West-Unterschieden dennoch um mehr als nur graduelle Unterschiede handelt. Er erklärt die Ausdehnung des westeuropäischen Heiratsmusters mit der Ausbreitung der katholischen Kirche und des fränkischen Lehnssystems im Rahmen der mittelalterlichen Ostexpansion, deren Ostgrenze auf erstaunlicher Weise exakt mit der von Hajnal gezogenen Linie St. Petersburg – Triest übereinstimme. Der mediterrane Raum dagegen habe sich zum Teil ganz eigene Strukturen bewahrt und im Lauf der Jahrhunderte auch sehr unterschiedlich entwickelt (Mitterauer 1999; Mitterauer 2003, S. 264–270; Mitterauer 2004).

An diesen Beispielen lässt sich sehr gut zeigen, dass die historische Familienforschung und besonders die historische Demographie in herausragender Weise dazu befähigt ist, wirtschaftliche, rechtliche und soziale Strukturelemente europäischer Gesellschaften zu integrieren und auf diese Weise am Beispiel der gesellschaftlichen Basis Institutionen der Familie zu einer sehr differenzierten Strukturgeschichte europäischer Gesellschaften vorzudringen.

2 Das Haus als privater Raum

Ein zentraler Bestandteil des Familienlebens ist das Zusammenwohnen von Generationen und Geschlechtern. Die räumliche Anordnung von sozialer Differenzierung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen innerhalb der Familie lässt sich besonders gut am Beispiel des Hauses, seiner architektonischen Gestaltung wie auch seiner rechtlichen Bedeutung ablesen. Die Historische Familienforschung interessiert sich daher auch für die Ergebnisse der Archäologie und der Architekturgeschichte, der Sozialgeschichte des Wohnungsbaus und des Wohnens sowie der volkskundlichen Häuserforschung (z.B. Wüstenrot-Stiftung 1996ff.).

a) Die Verräumlichung von Geschlechtsunterschieden

Ein grundlegender Mechanismus der Markierung von Geschlechterdifferenz und der Zuordnung von Geschlechtsrollen ist die Verräumlichung dieser Unterschiede (Gestrich 1999b, S. 94–98). Lange Zeit galt die Zuordnung von privater und öffentlicher Sphäre als eine Grundkategorie der Unterscheidung in Frauen- und Männerräume. Im antiken Griechenland zum Beispiel war die Trennung zwischen Haus (Oikos) und Gemeinde (Polis) eine deutlich geschlechtsspezifisch besetzte Einteilung. Die Frauen waren stark auf den Bereich des Hauses beschränkt und hatten – mit der Ausnahme einiger religiöser Feiern und Kulte – keine Funktion und auch keinen direkten Zutritt zur sozialen und politischen Öffentlichkeit der Polis. Innerhalb des Hauses standen die Frauen zwar unter der prinzipiellen Kontrolle des Mannes, allerdings waren sie hier keineswegs rechtlos. Ihnen kam die Leitung des Haushalts zu, auch bezüglich ihrer Mitgift hatte der Mann kein unbeschränktes Verfügungsrecht (Pateman 1983; Versnel 1987; Walker 1983).

Die historische Frauen- und Geschlechtergeschichte ist diesem Aspekt der Verräumlichung von Geschlechterdifferenzen und der Trennung von privaten und öffentlichen Räumen für alle Epochen der europäischen und außereuropäischen Geschichte intensiv nachgegangen. Sie hat aber in den letzten Jahren vor allem auch davor gewarnt, die Begriffe „privat“ und „öffentlich“, so wie sie uns seit dem 19. Jahrhundert geläufig sind, unbesehen auf die Vergangenheit zu übertragen und damit die jeweils zeitspezifischen Aushandlungsprozesse und Durchsetzungsformen männlicher und weiblicher Machtstrategien zu verdecken (Rosaldo 1980; Hausen 1992).

Trotz dieser Warnungen lässt sich sicher festhalten, dass die in allen Gesellschaften anzutreffende Verräumlichung von Geschlechtsunterschieden tiefe Prägungen für die Entwicklung von Geschlechtsidentitäten bereitstellt. Dies lässt sich nicht nur anhand der konkreten Aufteilung von Häusern in bestimmte männlich oder weiblich konnotierte Räume feststellen, sondern zeigt sich bis in die Sitzanordnung zum Beispiel bei Mahlzeiten hinein (Ardener 1981; Mitterauer 1989, S. 824ff.). Darüber hinaus bedeutet die räumliche Segregation der Geschlechter, die sich auch in europäischen Gesellschaften bis weit in die Neuzeit hinein finden lässt, die Unterstützung sogenannter „homosozialer Sozialisationsumwelten“. Sie gelten auch in der modernen Sozialisationsforschung noch als ein wichtiger Faktor geschlechtsspezifischer Sozialisation, obwohl die räumliche Segregation der Geschlechter in modernen Industriegesellschaften zwar nicht aufgeho-

ben, aber doch wesentlich zurück gedrängt ist. Es wird darauf hingewiesen, „dass auch heute noch in unserer Gesellschaft von Kindheit an Männer sehr viel Zeit in engem Kontakt mit Männern und Frauen mit Frauen verbringen und dass diese ‚Welten‘ unterschiedlich funktionieren“ (Bilden 1980, S. 793).

b) Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung

Eng verbunden mit der räumlichen Anordnung von Haushalten ist auch die Frage der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. In Europa herrschten zwar besonders günstige Bedingungen für eine Individualisierung von Mann und Frau und die Auflösung einseitiger Hierarchien und Abhängigkeiten. Dennoch haben sich auch in der europäischen Geschichte über Jahrhunderte Formen der sozialen Ungleichheit und der Hierarchie zwischen den Geschlechtern etabliert und erhalten.

Das manifestierte sich in der teilweise strikten Abgrenzung zwischen männlichen und weiblichen Aufgaben bei der Bewältigung des täglichen Lebens (Gestrich 2003, S. 525–531). Die Frage nach den Ursprüngen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung wird in der Geschichtswissenschaft und der historischen Anthropologie viel diskutiert (Martin/ Zoepffel 1989). Die Frage ist, ob sie sich letztlich funktional aus der Organisation des Überlebens ableiten lässt oder dieser vorgeschaltet ist und aus anderen Zusammenhängen (zum Beispiel kultischen) heraus erklärt werden muss. Auch die Betonung physiologischer Unterschiede zwischen Mann und Frau, also Körperkraft und Gebärfähigkeit, werden bei der Begründung herangezogen. Es ist allerdings deutlich, dass die Fragen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung immer kulturell determiniert sind und mit rein physiologischen Erklärung nie ausreichend erklärt werden können.

Dies wird besonders deutlich an den von der Forschung herausgearbeiteten Veränderungen der geschlechtsspezifischen Zuweisungen von Arbeitsbereichen, die sich im Rahmen des allgemeinen sozioökonomischen Wandels ergeben haben. So gingen zum Beispiel agrarische Erwerbszweige in dem Maße, in dem sie durch zunehmende Marktintegration einen überproportionalen Beitrag zum Familienbudget leisteten und Bargeld einbrachten, in die Hand von Männern über. Das war zum Beispiel so bei der schweizerischen und holländischen Milchwirtschaft. Als hier nicht mehr für den Eigenbedarf der bäuerlichen Familie, sondern für größere Märkte und vor allem für den Export produziert wurde, übernahmen Männer zunehmend die traditionell den Frauen zugeordnete Käseherstellung (Mitterauer 1989; Mitterauer 1992). Ähnliche Muster der „Vermännlichung“ weiblicher Arbeitsbereiche lassen sich auch im Rahmen der Intensivierung des Getreideanbaus in den ostelbischen oder norddeutschen Gutsbetrieben feststellen (Wiegmann 1964; Wiegmann 1975). Eine Aufweichung der idealtypischen bäuerlichen Rollenverteilung fand auch in Krisenzeiten statt. Deutliche Veränderungen in den gesellschaftlichen Arbeitsteilungen löste zudem das ländliche Nebengewerbe aus. Auch hier lässt sich das bereits beschriebene Muster feststellen, dass Männer in die ökonomisch bedeutenderen Bereiche ursprünglich weiblicher Tätigkeiten eindringen. Mit dem Aufstieg frühindustrieller Textilproduktion auf dem Land wandten sich Männer in klein- und unterbäuerlichen Schichten seit dem Beginn der frühen Neuzeit rasch typischen Frauenarbeiten wie dem Spinnen zu. Untersuchungen zur Frühindustrialisierung in Vorarlberg oder im Appenzeller Land zeigten, dass dies durchaus als Einbruch in die Arbeitsberei-

che des anderen Geschlechts registriert wurde. Derselbe Wandel ergab sich im Bereich der Weberei, die bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts hinein die zentrale ländliche Nebenbeschäftigung in Mitteleuropa darstellte. Als Männer die Weberei übernahmen, wurden Frauen wieder in die ökonomisch weniger lukrative Zulieferarbeit des Spinnens abgedrängt. Es konnte aber auch der umgekehrte Fall eintreten, dass Frauen zur Ernährerinnen ihrer Familien wurden, und die Männer neben der Landwirtschaft den Haushalt besorgten (Braun 1979). Zu einer völligen Umkehrung der Rollen führte dies aber nirgendwo. Die Außenkontakte und die Vermarktung der Waren blieben überall Männersache, viele Bereiche der traditionellen Hausarbeit dagegen blieben weiterhin den Frauen vorbehalten. Das Modell der Alternativrollen von Mann und Frau, von männlicher Erwerbs- und weiblicher Hausarbeit findet sich in allen Kreisen und Schichten der Gesellschaft bis in die Gegenwart hinein. Weder im Bürgertum noch in der Arbeiterschaft wurde es wirklich aufgelöst. (Gestrich 2003, S. 531–534).

c) Öffentlichkeit und Privatheit

Das Haus oder die Wohnung sind die zentralen Orte des privaten Lebens (Ariès/ Duby 1989–1993). Handlungen im Haus sind Privatsache. Sie kommen in der Regel nicht zur Kenntnis der Anderen und sind der Kontrolle der öffentlichen Rechtsordnung bis zu einem gewissen Grad entzogen. Was hinter der Wohnungstür vor sich geht, geht im Prinzip niemanden etwas an. Der Schutz der Privatsphäre gilt als eines der Grundrechte, das besonders liberale, auf Wahrung individueller Freiheitsrechte gegenüber dem Staat bedachte Politiker vehement verteidigen. Aber nicht erst seit den Verfassungswerken des 19. Jahrhunderts steht die Privatsphäre des Hauses unter einem besonderen Rechtsschutz. Auch in Antike und Mittelalter galt jedes unbefugte Eindringen in den Bereich des Hauses als ein Vergehen. Schwelle und Schlüssel kamen daher immer eine besondere symbolische Bedeutung zu (Gestrich 2003, S. 463f.).

Es ist interessant, dass in der Neuzeit jedoch die Ausdifferenzierung und Absicherung vor allem der Rechte von Frauen und Kindern dazu führte, dass innerhäusliche Verhaltensweisen vor allem von Männern in den letzten Jahrzehnten zunehmend rechtlichen Normen und einklagbaren Ansprüchen unterworfen wurden. Institutionen wie Schule, Jugendämter, aber auch Amts- und Schulärzte haben heute geradezu die Aufgabe zu kontrollieren, was hinter der verschlossenen Wohnungstür geschieht (von Trotha 1990). Schließlich ist die moderne Familie durch die Flut der Ratgeberliteratur in ein enges Netz indirekter sozialer Kontrollmechanismen eingespannt, auch die elektronischen Medien, an die praktisch alle Haushalte angeschlossen sind, können durch ihre zeitstrukturierende und vor allem den familialen Konsum normierende Kraft zu den Kontrolleuren des privaten Lebens gerechnet werden.

3 Eltern – Kind – Beziehungen

a) Mutterliebe – eine anthropologische Konstante?

Als eines der wichtigsten Kennzeichen der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, aber auch zwischen Geschwistern gilt heute die besondere emotionale Qualität ihrer Verbindung. Diese Qualität kann positiv wie negativ sein, Liebe oder Hass, auf jeden Fall wird sie als das Ergebnis der familialen Sozialisation betrachtet, als natürliche Folge der speziellen Beziehung vor allem zwischen Mutter und Kind, der intensiven Zuwendung und des engen Zusammenseins. Besonders die Mutterliebe scheint eine ganz spezielle Qualität zu besitzen.

Historikerinnen und Historiker haben in den letzten Jahren immer wieder gefragt, ob diese Beziehung zwischen Mutter und Kind immer die gleiche Qualität besaß. Sie haben in Zweifel gezogen, dass Mutterliebe ein Instinkt sei und die Entwicklung dieses Gefühls an den Aufstieg der intimisierten bürgerlichen Kernfamilie gebunden (Ariès 1975; Baudin 1981; Pollock 1983; Pollock 1987, Rosenbaum 1992, S. 87ff., 190).

Als ein von Historikern viel gebrauchter, aber problematischer Indikator für die soziale und kulturelle Varianz der Mutter-Kind Beziehung wird das Stillen der Mütter beziehungsweise die Weggabe der Kinder zu Ammen angeführt. Das Ammenwesen hatte sich seit dem Mittelalter von Südeuropa herkommend zunächst in europäischen Oberschichten ausgebreitet. In der Frühen Neuzeit findet es sich dann auch in den städtischen Mittelschichten, und im 19. Jahrhundert zumindest in Frankreich und in Deutschland auch der städtischen Arbeiterschaft (Gestrich 2003, S. 573f.).

Es sind zwei Arten des Ammenwesens zu unterscheiden, die auch ein schichtspezifischen Aspekt enthalten. Man konnte eine Amme ins Haus kommen lassen, oder man konnte die Kinder zu einer Amme weggeben. Während in den adeligen Oberschichten Europas in der Regel die erste Variante praktiziert wurde, setzte sich besonders im Frankreich des 18. Jahrhunderts in den Mittel- und Unterschichten meist die zweite Variante durch. Kinder wurden zu Ammen auf das Land gegeben. Dort aber war die Sterblichkeit dieser Säuglinge deutlich höher als ohnehin, da die Ammen trotz einer zunehmenden Regulierung noch mehrere Kinder neben ihren eigenen stillten und die hygienischen Verhältnisse auf dem Land jedenfalls schlecht waren. Erhöhtes Lebensrisiko für die Kinder wurde von den städtischen Familien durchaus hingenommen (Faÿ-Sallois 1980; Gestrich 2003, S. 572).

Eine wirkliche Ablehnung des Ammenwesens setzte erst seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ein. Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass das Stillen des Kindes durch die Mutter genau in jener Zeit zu einem Thema und Test für die Mutterliebe wurde, als sich die Strukturen der bürgerlichen Familien so veränderten, dass ihre alten Rollen – und Verhaltensvorhaben obsolet wurden. Die emotionale Bindung der Mutter an das Kind begründete auf neue Weise ihre Stellung im Haus und in der Familie, aber auch die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau. Frauen wurden über ihre ‚natürliche‘ Zuständigkeit für das Kind und sein Wohl nun moralisch und faktisch an das Haus gebunden. Das Stillen durch Ammen wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts in manchen Ländern eher ein

Unterschichtenphänomen: Arbeiterfrauen mussten ihre Kinder weggeben, um ihren Lebensunterhalt in der Fabrik zu verdienen (Segalen 1998, S. 37).

Ein weiteres Argument das gegen eine gewissermaßen instinktgeleitete Zuwendung der Eltern und vor allem der Mütter zu den Kleinkindern spricht, ist die Tatsache, dass in der griechischen wie in der römischen Antike und auch noch im Mittelalter viele Kinder ausgesetzt wurden. Selbst im 19. Jahrhundert war Kindesaussetzung noch ein relativ häufig vorkommendes Phänomen (Meumann 1995; Kertzer 1991; Peyronnet 1976). Wahrscheinlich wurden in der Antike unerwünschte Kinder, vor allem Mädchen, als eine Form postnataler Geburtenkontrolle auch umgebracht. Über die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Frage des Umfangs des sogenannten Infantizids in griechischen und römischen Gesellschaften der Antike gibt es eine ausführliche wissenschaftliche Diskussion. Einige Historikerinnen und Historiker meinen, dass bis zu 10 Prozent des neugeborenen Kinder, vor allem der Mädchen, von ihren Eltern umgebracht wurden. Andere gehen von sehr viel geringerem Infantizidraten aus oder bestreiten diese Praxis ganz. Auch wenn wir uns kein exaktes Bild vom Umfang des Infantizids in der Antike machen können, so bleibt doch eine starke Vermutung, dass er praktiziert wurde und in der römischen wie in der griechischen Gesellschaft ein akzeptiertes Mittel postnataler Geburtenkontrolle war (Deißmann-Merten 1986; Oldenziel 1987).

Ähnliche Vermutungen gibt es auch für die Neuzeit. Die Tatsache, dass bis ins 20. Jahrhundert hinein Kinder trotz ausführlicher medizinischer Warnungen nicht gestillt, sondern mit Kuhmilch oder Mehlbrei ernährt wurden, was zu schweren Verdauungsstörungen führte und oft tödliche Folgen hatten, legt für manche Historiker die Vermutung nahe, dass hier bewusst oder unbewusst der Tod von Kindern herbeigeführt oder in Kauf genommen wurde (Gestrich 2003, S. 577–580).

Über die Qualität der Bindungen der Eltern an ihre Kinder geben diese im Gesamtkontext unter anderem der antiken Kulturen verankerten Praktiken jedoch nicht hinreichende Auskunft. Will man das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern näher erforschen, dann ist es notwendig, auch andere Interaktionsformen zu untersuchen, vor allem Formen des Handelns im alltäglichen Zusammenleben. Diese sind uns für Eltern wie für Kinder aus verschiedenen Kontexten seit der Antike überliefert. Wir können zum Beispiel aus Briefen schon der römischen Kaiserzeit entnehmen, wie Mutter und Sohn sich entspannt und vertraut unterhalten konnten, wie ein Mann seinen Bruder tadelte, weil er sich nach seiner Ansicht nicht richtig um die bei ihm lebende verwitwete Mutter kümmerte, wie Eltern um verstorbene Kinder trauerten. Allerdings kann man gerade an der römischen Überlieferung zeigen, dass die Beziehungen zu den leiblichen Eltern nicht allein ausschlaggebend waren. Die Praxis des Stillens durch Ammen und die Tatsache, dass römische Haushalte vielfach sehr komplexe Strukturen aufwiesen, Kinder also eine Vielzahl von möglichen Bezugspersonen besaßen, konnte zu sehr engen Beziehungen zwischen Kindern und anderen Mitgliedern des Haushalts führen. Manche Historiker meinen, dass diese emotionalen Bindungen sogar enger waren als die zu den Eltern (Gestrich 1999b, S. 123–125; Bradley 1991; Dixon 1988; Dixon 1992).

b) Partnerbeziehungen

Neben den Eltern-Kind-Beziehungen hat sich die Forschung in den vergangenen Jahrzehnten auch intensiv mit der Frage beschäftigt, ob sich über die Jahrhunderte auch die Qualität der emotionalen Beziehungen zwischen den Ehepartnern verändert habe. Die Erforschung von Gefühlen zwischen Partnern ist ebenso schwierig wie die zwischen Eltern und Kindern, da auch dafür meist nur sehr wenige Quellen zur Verfügung stehen. Ein zentraler Bereich sind daher von der Obrigkeit festgehaltene Ehekonflikte, ein weiterer die Frage, wie Ehen überhaupt zustande kamen, welche Rolle dabei Gefühle oder materielle Interessen spielten (Medick/Sabean 1984). An diesem Beispiel sollen im Folgenden einige Aspekte der neueren Forschung verdeutlicht werden.

Die Partnerwahl ist bis heute ein ganz zentrales Element der Reproduktion von Strukturen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Macht über den Wechsel der Generationen. Besonders in den Oberschichten bietet die Heirat innerhalb der eigenen sozialen Gruppe die Möglichkeit zur Akkumulierung von Vermögen und damit zur weiteren Absicherung der wirtschaftlichen und sozialen Position der Familie auf lokaler, nationaler oder internationaler Ebene. Aber auch in anderen Schichten beruht zumindest die Stabilität sozialer Milieus auf einer Begrenzung der Heiratskreise.

Nicht alle Gesellschaften bieten eine rechtliche oder brauchmäßige Grundlage zur Erzwungung sozialer Endogamie; aber in den meisten Gesellschaften versuchen Eltern und Verwandte, die Partnerwahl der nachwachsenden Generation im Sinne der sozialen und wirtschaftlichen Ziele der Familie zu steuern. Der Soziologe William Goode (Goode 1976) arbeitete in einem globalen Überblick fünf Typen der Partnerwahl und ihrer Steuerung heraus: Die radikalste Form ist die Verheiratung von Personen im Kindesalter. Sie ist bis heute in vielen Gesellschaften eine akzeptierte Form der Partnerwahl und ist häufig mit einem zweiten Typus verknüpft, bei dem der jeweilige Partner aus einer ganz bestimmten Gruppe, meist der weiteren Verwandtschaft, gewählt werden muss. In Europa wurde die sogenannte Klanendogamie durch die christlichen Kirchen seit dem Mittelalter bekämpft, wirklich präskriptive Systeme der Partnerwahl waren im europäischen Kontext ohnehin nicht üblich. Ein dritter Typ der Steuerung der Partnerwahl ist nach Goode die Segregation der geschlechtsreifen Jugendlichen von potentiellen Heiratspartnern. Dies kann durch klare räumliche Trennung vor allem der Mädchen (Harem Mädchenpensionat) oder durch die prinzipielle Begrenzung der Ehepartner auf Personen außerhalb des eigenen Dorfes bzw. des weiteren Aktionskreises von Jugendlichen erfolgen. Die Ehepartner werden dann von den Eltern gewählt oder es wird durch von den Eltern arrangierte Kontaktmöglichkeiten die Wahl auf einen sehr kleinen Kreis beschränkt.

Ein vierter und ein fünfter Typ erlauben dagegen eine wesentlich freiere Partnerwahl. Der fünfte und freieste Typ basiert allein auf der Entfaltung emotionaler Bindungen zwischen den beiden Partnern. Die Partnerwahl wird durch die Eltern allenfalls indirekt durch die Tatsache gesteuert, dass Bekanntenkreise sozial und regional immer eingeschränkt sind. Dieser Typus schließt auch voreheliche sexuelle Annäherung nicht aus, zumindest wird die erotische Anziehung als wichtiger Teil der Partnerbeziehung anerkannt. Davor platziert Goode als vierten Typ noch eine weitere Form, bei der die Jugendlichen zwar überwacht, aber nicht strikt voneinander getrennt werden. Die Eltern

haben dabei einen deutlichen Einfluss auf die Partnerwahl, die Entfaltung emotionaler Beziehungen wird jedoch nicht ausgeschlossen, ist sogar erwünscht, wobei sexuelle Kontakte jedoch strikt verboten sind und die Jungfräulichkeit der Braut deshalb auch eine ganz wesentliche Voraussetzung ihrer Akzeptanz als Partnerin darstellt.

Insgesamt lassen sich diese fünf Typen der Partnerwahl nach Goode auch als eine Skala begreifen, an deren einem Ende die Auffassung, dass Liebe die Grundlage einer Ehe darstellen soll, von der Gesellschaft als "lächerliche oder tragische Verwirrung" angesehen wird; am anderen Ende der Skala dagegen gilt es als "beschämend [...] zu heiraten, ohne in den Partner verliebt zu sein" (Goode 1976, S. 123). Bis auf das System der präskriptiven endogamen Heiratsregeln lassen sich diese Typen auch im neuzeitlichen Europa in der einen oder anderen Form nachweisen. Freie Partnerwahl und die Entfaltung emotionaler Beziehungen zwischen den Partnern vor der Ehe bzw. als Grundlage der Ehe (Typ 5) gilt heute in der westlichen Welt als Normalform, war aber auch in Europa keineswegs immer die Regel.

In der historischen Familienforschung entwickelte sich vor dem Hintergrund dieses Befundes in den 1970er Jahren eine Debatte, seit wann junge Männer und Frauen die Unterordnung ihres persönlichen Glücks unter das Interesse des 'Hauses' bzw. der Familie als Zumutung empfunden und angefangen hätten, auch gegen den Willen der Eltern an ihren Partnern aus 'Liebe' festzuhalten und damit den Übergang zu dem vierten bzw. fünften der oben beschriebenen Typen der Partnerwahl zu vollziehen. Eine Position in dieser Debatte war, dass es Liebe als Grundlage der Partnerwahl vor dem ausgehenden 17. Jahrhundert nicht geben habe. Auch in der Ehe habe Liebe nicht das Band zwischen den Partnern dargestellt. Der Aufstieg der Liebesheiraten sei zuerst im 17. Jahrhundert bei den gebildeten Mittelschichten England festzustellen. Die auf individuelle Seelenprüfung ausgerichtete Religiosität des Puritanismus habe hier die Entwicklung einer weltlichen Gefühlskultur nachhaltig befördert (Stone 1977, S. 149ff.). Andere Historiker betonten dagegen die Bedeutung der individualisierenden Wirkung der kapitalistischen Wirtschaftsweise und der Arbeiterschaft für die Durchsetzung von Liebesbeziehungen. Da es in dieser Schicht kein nennenswertes Vermögen zu vererben gab, hätten die Eltern auch keine Handhabe besessen, auf die Partnerwahl ihrer Kinder einzuwirken. Schließlich seien es hier vor allem die Frauen gewesen, die sich aus alten Strukturen befreit hätten und nun bereit gewesen seien, "die traditionelle Keuschheit aufzugeben und statt dessen mit verschiedenen Männern auszugehen, schon vor der Ehe Geschlechtsverkehr zu haben und sich hauptsächlich um das persönliche Glück zu kümmern" (Shorter 1983, S. 295).

Ein Kriterium für die neuen Liebesbeziehungen stellten dabei die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sprunghaft angestiegenen Unehelichkeitsquoten dar. Die Zunahme unehelicher Kinder zeige die Durchsetzung eines neuen, auf 'romantischer Liebe' basierenden Modells der Paarbeziehung. Die jungen Menschen kümmerten sich bei der Aufnahme sexueller Beziehungen nicht mehr um elterliche Eheverbote oder Einsprüche der Gemeinde. Der amerikanische Historiker Edward Shorter sprach in diesem Zusammenhang von einer ersten "sexuellen Revolution", die der zweiten, durch die modernen chemischen Verhütungsmittel ausgelösten Revolution des Sexualverhaltens Jugendlicher in den 1960er Jahren um fast 200 Jahre vorausgegangen sei (Shorter 1983, S. 99ff.).

Die weitere Forschung hat beide Positionen kritisiert. Rasch suchte und fand man Belege für Liebesheiraten auch in früheren Zeiten und verlegte deshalb das Aufkommen

„romantischer Liebe“ immer weiter zurück. Auch im Mittelalter habe es bereits Liebe als Band zwischen Ehepartnern gegeben (Macfarlane 1978; Macfarlane 1986; Beer 1990; Ozment 1989). Gegen Shorter argumentierten zum einen Vertreter der Historischen Demographie. Die Interpretation der Entwicklung illegitimer Geburten sei schwierig. Jede Erforschung nicht-ehelicher Sexualität stehe vor dem Problem, dass sie die Illegitimitätsdefinitionen der Statistiker reproduziere, die nicht unbedingt mit den Regeln der jeweiligen Gesellschaft übereinstimmen mussten. Kirchliche Eheschließungen haben sich vielfach nur langsam durchgesetzt, in vielen Gesellschaften wurde ohnehin mit der Verlobung die Erlaubnis zum Intimverkehr gegeben (Mitterauer 1985, S. 551ff.; Laslett 1980).

Die starken regionalen Varianzen der Illegitimitätsraten wiesen zudem eher auf wirtschaftliche und rechtliche Faktoren als auf einen allgemeinen Mentalitätswandel hin. Zum anderen hielten vor allem Historikerinnen Shorters Darstellung des angeblich lockeren Umgangs der Unterschichtfrauen mit Sexualität für verfehlt und ohne Einsicht in die Zwänge und Gefahren, die mit vorehelichem Geschlechtsverkehr für diese Frauen weiterhin verbunden waren (Tilly/ Scott/ Cohen 1976; Fairchilds 1978). Schließlich wiesen vor allem anthropologisch orientierte Familienforscher darauf hin, dass es sinnlos sei, einen Anfang der Partnerliebe zu suchen; denn die Vorstellung von Liebe als einer gewissermaßen lange Zeit verborgenen oder unterdrückten Fähigkeit menschlichen Fühlens, die historisch zu einem gewissen Zeitpunkt „befreit“ worden sei, übersehe die Tatsache, dass Emotionen wie Liebe historisch und kulturell wandelbare Konstruktionen sozialer Beziehungen seien. Eine Sicht der Liebe, die ihr einen festen, unwandelbaren Kern zuschreiben versuche, verfehle gerade die historisch wichtige Aufgabe, nach dem Wandel dieses Gefühls zu fragen (Gillis 1988).

Diesen Einwänden ist zuzustimmen. Liebe als emotionales Kriterium der Partnerwahl findet sich sicher nicht erst seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert. Je mehr die Ehe als eine Verbindung zwischen zwei Personen und nicht zwischen zwei Familien begriffen wurde, desto stärker konnten und mussten sich auch die Kriterien der Partnerwahl individualisieren. Ob sie sich dabei ganz auf nicht-materielle Kriterien, auf das „reine Gefühl“, beschränkten, ist eine andere Frage, die zusammenhängt mit der sozialen Konstruktion und Artikulation von Gefühlen. Emotionen und materielle Interessen müssen keinen Gegensatz darstellen. Emotionen sind vielmehr eingelagert in vielschichtige Prozesse des sozialen Austausches und der gegenseitigen materiellen und sozialen Abhängigkeit. Ihre sprachliche „Codierung“ ist vielschichtig. Es ist daher ebenso irreführend, die Abwesenheit materieller Interessen anzunehmen, wenn in bürgerlichen „Werberitualen“ des 19. und 20. Jahrhunderts nur von Liebe die Rede ist, wie es falsch wäre, von der Betonung primär materieller Interessen bei der bäuerlichen Partnerwahl der Frühen Neuzeit auf die Abwesenheit emotionaler Beziehungsstrukturen zu schließen (Medick/ Sabea 1984). Die Gefühle eines Paares als Grundlage der Partnerwahl müssen also immer im breiteren Zusammenhang sozialer Beziehungen und Strategien analysiert werden. Das Bedeutungsspektrum des Begriffs Liebe erschließt sich nur einer detaillierten Analyse der Kontexte des Gebrauchs.

c) Weitere Verwandtschaft

Neben den Beziehungen innerhalb der Kernfamilie hat sich die Historische Familienforschung in den letzten Jahren auch intensiv der Rolle der weiteren Verwandtschaft zugewandt (Plakans/ Wetherell 2003; Rosenbaum 1998). Wie bereits am Beispiel von Peter Laslett's 'nuclear hardship'-Hypothese gezeigt, wurde von manchen Forschern für das Gebiet des European Marriage Pattern in der Neuzeit angenommen, dass die meisten Formen der Verwandtschaftlichen Hilfe informell und freiwillig sind (Hareven 1999, S. 33). Speziell materielle Hilfestellung kann von der weiteren Verwandtschaft nicht verlangt werden. Das gilt auch für Südeuropa (Kertzer 1996; Campbell 1964, 109; Laslett 1984). Der wenig formalisierte Charakter der Solidarität entfernterer Verwandtschaft in den meisten europäischen Gesellschaften bedeutet allerdings nicht, dass Bindungen fehlen und die lateralen Verwandten nicht als wichtige Glieder des eigenen sozialen Netzwerks gesehen werden.

Die Bedeutung, die man der weiteren Verwandtschaft zumisst, hängt in der Gegenwart stark vom eigenen Familienstand und den Kindern ab; außerdem spielen soziale Schicht und räumliche Nähe oder Distanz eine Rolle. Paare mit Kindern erhalten heute eher eine Verbindungen auch zu genetisch und räumlich etwas weiter entfernten Verwandten aufrecht als 'Singles' oder kinderlose Paare. In der städtischen Arbeiterschaft spielt vor allem räumliche Nähe eine Rolle für die Intensität der Kontakte mit lateraler Verwandtschaft (Farber 1981).

Im Gegensatz zu den direkten Vorfahren oder Nachkommen gibt es in mittel- und nordwesteuropäischen Gesellschaften keine Unterhaltspflicht für laterale Verwandte. Auch Geschwister müssen sich nicht gegenseitig unterstützen und wurden weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart von Kommunen oder Staat zu Unterhaltsleistungen zwangsverpflichtet. Dennoch gibt es eine Vielzahl von Gelegenheiten, bei denen die laterale Verwandtschaft eine auch ökonomisch wichtige Rolle spielte und teilweise auch heute noch spielt. So fungierten Geschwister, aber auch Onkel, Tanten und deren Kinder im Zusammenhang von Migrationsbewegungen als wichtige Anlaufstellen. Nicht nur bei der Massenauswanderung des 19. Jahrhunderts nach Übersee Verwandtschaft für die sogenannte Kettenwanderung feststellen, auch für die Land-Stadt-Wanderung im Rahmen der Industrialisierung waren Verwandte wichtige Anlaufstellen. Als Untermieter und Kostgänger nahmen viele Familien lieber Verwandte als Familienfremde auf. Verwandtschaftsnetzwerke sind ein wichtiger Bestandteil der Mobilität europäischer Gesellschaften.

Auch in wirklichen Krisensituationen von Familien besteht in der Regel bis heute eine zwar nicht gesetzliche, aber doch konventionell deutlich geregelte Verpflichtung zur Hilfeleistung durch Verwandte. Wurden Waisenkinder in Pflege gegeben, waren es nicht selten die Verwandten, die sich dieser Kinder annahmen. Für Familien des Wirtschaftsbürgertums des 19. Jahrhunderts ließ sich zeigen, dass das Verwandtschaftssystem für das Ausleihen von Kapital und für die Übernahme von Bürgschaften eine ganz wichtige Rolle spielte (Kocka 1982, S. 173ff.). Bei Arbeitern lassen sich Verwandtschaftsnetzwerke in Fabriken feststellen. Sie waren im 19. Jahrhundert vor allem unter Migranten sehr ausgeprägt, finden sich in diesen Gruppen jedoch bis in die Gegenwart. Verwandte helfen nachziehenden Familienangehörigen über lokales Wissen und Fürsprache bei der

Arbeitsbeschaffung (Hareven 1999, S. 87ff.). Im ländlichen und kleinbürgerlichen Bereich spielt die Verwandtschaft beim gegenseitigen Aushelfen beim Hausbau eine ganz wesentliche Rolle, aber auch bei Krisen und in Krankheitsfällen. Allerdings scheint sich hier in den letzten Jahren eine Verschiebung ergeben zu haben. Zumindest in emotionalen Krisen wenden sich generell mehr Menschen an Freunde als an Verwandte. Aus soziologischen Verwandtschaftsuntersuchungen ergibt sich zudem eine deutliche Präferenz der Verwandtschaft der Frau gegenüber derjenigen des Mannes sowohl bei der Kontaktdichte wie bei der Erwartung von Hilfeleistungen. Bei finanziellen Krisen, vor allem aber in Fällen von Krankheit werden von den Verwandten der Frau deutlich mehr Hilfe erwartet als von denen des Mannes (Lüschen 1970; Lüschen 1989).

Verwandtschaft ist also auch in modernen Gesellschaften noch von hoher Bedeutung, wenngleich durch die sinkende Geburtenzahlen das Verwandtschaftsnetzwerk, über das eine Person verfügen kann, in den letzten Jahrzehnten deutlich kleiner geworden ist. Die geschlechtsspezifische Verteilung der Relevanz von Verwandtschaft deutet noch einmal auf die starke Parität weibliche und männlicher Verwandtschaft in europäischen Familien hin. Zugleich ist eine der besonderen Funktionen von Verwandtschaftsnetzwerken auch und vielleicht gerade in modernen Gesellschaften, dass sie im Gegensatz zu Freundschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen mit der Verbindung von Mann und Frau verknüpft ist und diese in der Regel auch stützt.

Literaturverzeichnis

- Anderson, Michael: Household structure and the industrial revolution; mid-nineteenth-century Preston in comparative perspective, in: Laslett/ Wall (eds.) (1972), S. 215–235.
- Ardener, Shirley (ed.) (1981): *Women and Space. Ground Rules and Social Maps*, New York.
- Ariès, Philippe/ Duby, Georges (Hg.) (1989–1993): *Geschichte des privaten Lebens*, 5 Bde. [frz. 1985–87], Frankfurt a.M..
- Ariès, Philippe (1975): *Geschichte der Kindheit*, München/ Wien.
- Badinter, Elisabeth (1981): *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*, München.
- Beer, Mathias (1990): *Eltern und Kinder des späten Mittelalters in ihren Briefen. Familienleben in der Stadt des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit mit besonderer Berücksichtigung Nürnbergs (1400–1550)*, Nürnberg.
- Blok, Josine/ Mason, Peter (1987): *Sexual Asymmetrie. Studies in Ancient Society*, Amsterdam.
- Bradley, Keith R. (1991): *Discovering the Roman Family. Studies in Roman Social History*, Oxford.
- Braun, Rudolf (1979): *Industrialisierung und Volksleben. Veränderungen der Lebensformen unter Einwirkung der verlagsindustriellen Heimarbeit in einem ländlichen Industriegebiet (Zürcher Oberland) vor 1800*. (1960) 2. Aufl. Göttingen.
- Bryceson, Deborah/ Vuorela, Ulla (eds.) (2002): *The transnational family. New European frontiers and global networks*, Oxford/ New York.
- Burguière, André u.a. (Hg.) (1996–1998): *Geschichte der Familie*, 4 Bde. [1986], Frankfurt a.M.
- Berkner, Lutz K. (1972): *The Stem Family and the Developmental Cycle of the Peasant Household: An Eighteenth Century Austrian Example*. In: *American Historical Review* 77, S. 398–418.
- Bilden, Helga (1980): *Geschlechtsspezifische Sozialisation*, in: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/ Basel, S. 777–812.
- Campbell, J.K. (1964): *Honour, Family and Patronage. A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*, Oxford.
- Deißmann-Merten, Marie-Luise (1986): *Zur Sozialgeschichte des Kindes im antiken Griechenland*, in: Martin, Jochen/ Nitschke, August (Hg.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Freiburg – München, S. 267–316.
- Dixon, Suzanne (1988): *The Roman Mother*, London/ Sydney.
- Dixon, Suzanne (1992): *The Roman Family*, Baltimore/ London.
- Ehmer, Josef/ Hareven, Tamara/ Wall, Richard (Hg.) (1997): *Historische Familienforschung. Ergebnisse und Kontroversen*, Frankfurt a.M./ New York.
- Fairchilds, Cissie (1978): *Female Sexual Attitudes and the Rise of Illegitimacy: A Case Study*, in: *Journal of Interdisciplinary History* 8, S. 627–667.
- Farber, Bernard (1981): *Conceptions of kinship*, New York.

- Faÿ-Salloy, Fanny (1980): *Les nourrices à Paris au XIXe siècle*, Paris.
- Gestrich, Andreas (1999a): *Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert*, München.
- Gestrich, Andreas: *Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung*, Tübingen 1999. (=1999b)
- Gestrich, Andreas (2003): *Neuzeit*, in: ders./ Krause, Jens-Uwe/ Mitterauer, Michael: *Geschichte der Familie*, Stuttgart, S. 364–652.
- Gestwa, Klaus (1999): *Proto-Industrialisierung in Rußland. Wirtschaft, Herrschaft und Kultur in Ivanovo und Pavlovo, 1741–1932*, Göttingen.
- Gillis, John R. (1988): *From Ritual to Romance. Toward an Alternative History of Love*, in: Stearns, Carol Z./ Stearns, Peter N. (eds.): *Emotion and Social Change. Toward a New Psychohistory*, New York, S. 87–121.
- Goode, William J (1976): *The theoretical importance of love*, in: *American Sociological Review* 24 (1959), S. 38–47, zit. nach dem Wiederabdruck in: Larson, Lyle E. (ed.): *The Canadian Family in Comparative Perspective*, Ontario, S. 120–132.
- Gordon, Michèle/ Gründler, Jens (2006): *Migration, Survival Strategies and Networks of Irish Paupers in Glasgow, 1850–1900*. in: Gestrich, Andreas/ King, Steven A./ Raphael, Lutz (eds.): *Being Poor in Modern Europe. Historical Perspectives 1800–1940*. Oxford [u.a.].
- Hajnal, John (1965): *European Marriage Pattern in Perspective*, in: Glass, D.V./ Eversley, D.E.C. (eds.): *Population in History. Essays in Historical Demography*, London, S. 101–143.
- Hajnal, John (1983): *Two kinds of preindustrial household formation system*, in: Richard Wall u.a. (Hgg.), *Family forms in historic Europe*, Cambridge, S. 65–104.
- Hareven, Tamara K. (ed.) (1996): *Aging and Generational Relations Over the Life Course. A Historical and Cross-Cultural Perspective*, Berlin/ New York.
- Hareven, Tamara K (1999): *Familiengeschichte, Lebenslauf und sozialer Wandel*, Frankfurt a. M.
- Hausen, Karin (1975): *Familie als Gegenstand Historischer Sozialwissenschaft. Bemerkungen zu einer Forschungsstrategie*, In: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (2), S. 171–209.
- Hausen, Karin (1992): *Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und die Geschichte der Geschlechterbeziehungen*, in: dies./ Heide Wunder (Hg.): *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte*, Frankfurt/ New York, S. 81–88.
- Imhof, Arthur E. (1977): *Einführung in die Historische Demographie*, München.
- Kaser, Karl (1995): *Familie und Verwandtschaft auf dem Balkan. Analyse einer untergehenden Kultur*, Wien [u.a.].
- Kaser, Karl (2000): *Macht und Erbe. Männerherrschaft, Besitz und Familie im östlichen Europa (1500–1900)*, Wien [u.a.].
- Kertzer, David I./ Hogan, Dennis P. (1996): *Relations Between Older Adults and Their Adult Children in a Nineteenth-Century Italian Town*, in: Hareven (ed.), *Ageing*, S. 120–139.
- Kertzer, David I. (1984): *Family Life in Central Italy, 1880–1910*, New Brunswick.
- Kertzer, David I. (1991): *Gender Ideology and Infant Abandonment in Nineteenth-Century Italy*, in: *Journal of Interdisciplinary History* XXII (1), S. 1–25.

- Kocka, Jürgen (1982): Familie, Unternehmer und Kapitalismus. An Beispielen aus der frühen deutschen Industrialisierung, in: H. Reif (Hrsg.), *Die Familie in der Geschichte*. Göttingen, S. 163–186.
- Laslett, Peter/ Wall, Richard (eds.) (1972): *Household and Family in Past Time. Comparative studies in the size and structure of the domestic group over the last three centuries in England, France, Serbia, Japan and colonial North America, with further materials from Western Europe*. Cambridge u.a.
- Laslett, Peter (1972a): Introduction: The History of the Family, in: Laslett/ Wall (eds.) 1972, 1–89.
- Laslett, Peter: Introduction: Comparing Illegitimacy over Time and between Cultures, in: Laslett, Peter/ Oosterveen, Karla/ Smith Richard M. (eds.), *Bastardy and its Comparative History*, London 1980, 1–64.
- Laslett, Peter (1984): The Family as a Knot of Individual Interests, in: Netting, Robert Mac C./ Wilk, Richard R./ Arnould, Eric J. (eds.): *Households. Comparative and historical studies of the domestic group*, Berkeley [u.a.], S. 353–379.
- Laslett, Peter (1988): Family, kinship and collectivity as systems of support in pre-industrial Europe. A consideration of the 'nuclear-hardship' hypothesis, in: *Continuity and Change* 3 (2), S. 153–176.
- Lüschen, Günther (1970): Familie und Verwandtschaft. Interaktion und die Funktion von Ritualen. Ein interkultureller Vergleich in Deutschland, Finnland und Irland, in: Lüschen, Günther/ Lupro, Eugen (Hg.): *Soziologie der Familie (=KZfSS, Sonderh. 14)*, Opladen, S. 270–284.
- Lüschen, Günther (1989): Verwandtschaft, Freundschaft, Nachbarschaft, in: Nave-Herz, Rosemarie/ Markefka, Manfred (Hg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Bd. 1: Familienforschung, Neuwied/ Frankfurt a.M., S. 435–452.
- Macfarlane, Alan (1978): *The Origins of English Individualism. The Family, Property and Social Transition*, Oxford.
- Macfarlane, Alan (1986): *Marriage and Love in England. Modes of Reproduction 1300–1840*. Oxford [u.a.].
- Martin, Jochen/ Zoepffel, Renate (Hg.) (1989): *Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann*, 2 Bde., Freiburg/ München.
- Medick, Hans/ Sabeian, David (Hg.) (1984): *Emotionen und materielle Interessen. Sozialanthropologische und historische Beiträge zur Familienforschung*, Göttingen.
- Meumann, Markus (1995): *Findelkinder, Waisenhäuser, Kindsmord, Unversorgte Kinder in der frühneuzeitlichen Gesellschaft*, München.
- Mitterauer, Michael/ Sieder, Reinhard (1977): *Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie*, München.
- Mitterauer, Michael/ Sieder, Reinhard: The Developmental Process of Domestic Groups: Problems of Reconstruction and Possibilities of Interpretation. In: *Journal of Family History* 4 (1979), 257 ff.
- Mitterauer, Michael (1975): Familiengröße – Familientypen – Familienzyklus. Probleme qualitativer Auswertung von österreichischem Quellenmaterial, in: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (2), S. 226–255.
- Mitterauer, Michael (=1979): Vorindustrielle Familienformen. Zur Funktionsentlastung des ganzen Hauses im 17. und 18. Jahrhundert (1975), in: ders., *Grundtypen alteuro-*

- päischer Sozialformen. Haus und Gemeinde in vorindustriellen Gesellschaften, Stuttgart-Bad Cannstatt, 35–97.
- Mitterauer, Michael (1985): Illegitimität in Europa. Historische Bedingungen in Familienverfassung, Wertsystem und Arbeitsorganisation, in: Müller, Ernst Wilhelm (Hg.): Geschlechtsreife und Legitimation zur Zeugung, Freiburg, S. 551–682.
- Mitterauer, Michael (1989): Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Geschlechterrollen in ländlichen Gesellschaften Mitteleuropas. In: Martin, Jochen/ Zoepffel, Renate (Hg.): Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann, 2 Bde., Freiburg/ München, S. 819–914.
- Mitterauer, Michael (1992): Familie und Arbeitsteilung. Historisch vergleichende Studien, Wien.
- Mitterauer, Michael (1999): Ostkolonisation und Familienverfassung. Zur Diskussion um die Hajnal-Linie, in: Vilfanov zbornik. Pravo-zgodovina-narod, Ljubljana, S. 203–222.
- Mitterauer, Michael (2003): Das Mittelalter, in: Gestrich, Andreas/ Krause, Jens-Uwe/ Mitterauer, Michael: Geschichte der Familie, Stuttgart, S. 160–363.
- Mitterauer, Michal (2004): Warum Europa? : Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderwegs 4. Aufl. München .
- Neidhardt, Friedrich (1970): Die Familie in Deutschland, in: Bolte, Karl Martin u.a. (Hg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. 2, Opladen.
- Neven, Muriel (2002): The Influence of the Wider Kin Group on Individual Life-course Transitions: Results from the Pays, de Herve (Belgium), 1846–1900, in: Continuity and Change 17 (3), S. 405–435.
- Oldenziel, Ruth (1987): The Historiography of Infanticide in Antiquity. A Literature Stillborn, in: Blok/ Mason, S. 87–108.
- Ozment, Steven (Hg.) (1989): Magdalena & Balthasar. Briefwechsel der Eheleute Paumgartner aus der Lebenswelt des 16. Jahrhunderts. Frankfurt/ M.
- Pateman, Carol (1983): Feminist Critique of the Public/Private Dichotomy, in: Benn, I.S./ Gans, G.F., Public and Private in Social Life, London, S. 281–303.
- Peyronnet, Jean Claude (1976) : Les enfants abandonnés et leurs nourrices à Limoges au XVIIIe siècle, in: Revue d' histoire moderne et contemporaine 23, S 418–441.
- Plakans, Andrejs/ Wetherell Charles (2003): Households and kinship networks: the costs and benefits of contextualization, in: Continuity and Change 18 (1), S. 49–76.
- Pollock, Linda A. (1983): Forgotten Children. Parent-Child Relations from 1500 to 1900, Cambridge u.a.
- Pollock, Linda A. (1987): A lasting relationship. Parents and children over three centuries, Hanover.
- Rosaldo, Michelle (1980): The Use and Abuse of Anthropology. Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding, in: Signs 5 , S. 392–416.
- Rosenbaum, Heidi: Verwandtschaft in historischer Perspektive, in: Verwandtschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema, Stuttgart 1998, 17–33.
- Rosenbaum, Heidi (1992): Proletarische Familien: Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Orientierung. Frankfurt a.M.

- Schelsky, Helmut (1967): Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Darstellungen und Deutungen einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme, 5. Aufl., Stuttgart.
- Segalen, Martine (1998): Die industrielle Revolution: Vom Proletarier zum Bürger, in: Burguière, u.a. (Hg.), Bd. 4, 13–58.
- Shorter, Edward (1983): Die Geburt der modernen Familie (1975), Reinbek.
- Stone, Lawrence (1977): The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800, Harmondsworth.
- Tilly, Louise A./ Scott, Joan W./ Cohen (1976): Miriam: Women's Work and European Fertility Patterns, in: Journal of Interdisciplinary History 6, S. 447–476.
- Todorova, Maria (1997): Zum erkenntnistheoretischen Wert von Familienmodellen. Der Balkan und die 'europäische Familie', in: Ehmer/ Hareven/ Wall (Hg.), S. 283–300.
- Trotha, Trutz von (1990): Zum Wandel der Familie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 42, S. 452–473.
- Versnel, Hendrik S. (1987): Wife and Helpmate. Women of Ancient Athens in Anthropological Perspective, in: Blok, Josine/ Mason, Peter (Hg.), Sexual Asymmetry. Studies in Ancient Society, Amsterdam, S. 59–86.
- Viazzo, Pier Paolo (2003): What's so special about the Mediterranean? Thirty years of research on household and family in Italy, in: Continuity and Change 18 (1), S. 111–138.
- Walker, Susan (1983): Women and Housing in Classical Greece: the Archaeological Evidence, in: Cameron, Averil/ Kuhrt, Amelie (Hg.), Images of Women in Antiquity, London/ Canberra, S. 81–91.
- Wall, Richard/ Robin, Jean/ Laslett, Peter (Hg.): Family Forms in Historic Europe. Cambridge 1983.
- Wall, Richard (1997): Zum Wandel der Familienstrukturen im Europa der Neuzeit, in: Ehmer/ Hareven/ Wall (Hg.) 1997, 255–282.
- Wehler, Hans-Ulrich (1996–2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 4 Bde., München.
- Wiegmann, Günter: Zum Problem der bäuerlichen Arbeitsteilung in Mitteleuropa. In: Aus Geschichte und Landeskunde. (FS Franz Steinbach) Bonn 1964, 637–671.
- Wiegmann, Günter (1975): Bäuerliche Arbeitsteilung in Mittel- und Nordeuropa – Konstanz oder Wandel?, in: Ethnologica Scandinavica, S. 5–22.
- Wüstenrot-Stiftung (Hg.) (1996ff.): Geschichte des Wohnens, 5 Bde., Stuttgart.
- Zontini, Elisabetta (2004): Italian families and social capital. Rituals and the provision of care in British-Italian transnational families (Families & Social Capital ESRC Research Group working papers; no. 6), London.

H.-P. Michael Freyer

Dürftige Kleinbauern- und Tagelöhner-Familien im Deutschland des 18. und frühen 19. Jahrhunderts – eine Lesebuchstudie

II Die Familie im Schulbuch im Wandel der Zeit

Abstract

The study shows the poor living conditions of small farming families and families of day labourers in Germany during the 18th and 19th centuries based on primary school reading books. Even small children had to contribute to the family income through home and garden work. In order to optimize the economic position, the reading books offered a wealth of trivial social standards in the form of "example stories" which, through their realization, promised a way out of economic misery; revolutionary action taken by society was to be avoided.

The families were assumed to be patriarchal – in fact, as they conformed to the standard codes offered – if they proved to offer the child the possibility of experiencing a way out of deficiency as happiness and satisfaction through "work". This was to be done through fulfilling positive goals with the appropriate ethical effort.

The author of the reading books assumes that the perceived contact with other people's positive experiences – in fact in the "example stories" – would automatically exist as their own experience. The family is seen here as a vessel of evolutionary economic and social change.

II Die Familie im Schulbuch im Wandel der Zeit

H.-P. Michael Freyer

Dörfliche Kleinbauern- und Tagelöhnerfamilien im Deutschland des 18. und frühen 19. Jahrhunderts – eine Lesebuchstudie

Abstract

The study shows the poor living conditions of small farming families and families of day labourers in Germany during the 18th and 19th centuries based on primary school reading books. Even small children had to contribute to the family income through home and garden work. In order to optimise the economic power, the reading books offered a wealth of trivial social standards in the form of „example stories“ which, through their realization, promised a way out of economic misery; revolutionary action taken by society was to be avoided.

The families were assumed to be suitable – as long as they conformed to the standard codex offered – if they proved to offer the children the possibility of experiencing a way out of deficiency to happiness and satisfaction through „wealth“. This was to be done through alternating positive goals with the appropriate social effect.

The author of the reading books assumes that the emotional contact with other people's positive experiences – as seen in his „example stories“ – would automatically count as their own experience. The family is seen here as a seed of evolutionary economic and social change.

1 Familie in der Vergangenheit – Vorstellung und Wirklichkeit

Das Thema Familie in zurückliegender Zeit weckt die Idee einer vielköpfigen bürgerlich-mittelständischen *Großfamilie*, wie sie auf Fotos aus der Zeit um 1900 dokumentiert ist. Aber trotz hoher Geburtenrate in den ländlichen Unterschichten blieb im allgemeinen die Anzahl der Kinder letztlich relativ klein, was die Angaben in den Lesebuchtexten zu belegen scheinen¹. Die Hauptgründe hierfür waren Krankheiten und Nahrungsmangel.

Häufig wird in den Texten der Lesebücher auch von unvollständigen Familien – d.h. von allein Erziehenden Müttern – berichtet², weil die Väter durch harte berufliche körperliche Anforderungen oder durch Alkoholismus früh starben. Beispielsweise mussten Tagelöhner mit einfachen Werkzeugen in Steinbrüchen arbeiten³. Die Perioden mehrfacher Verteuerung von Lebensmitteln während der zweiten Hälfte des 18. Jhs. führten dazu, dass sich selbst Kleinbauern und -handwerker nicht mehr vom Verkauf oder durch Eigennutzung ihrer Produkte ernähren konnten. Sie mussten im Land als Hausierer und Bettler umherziehen oder sich als saisonale Erntehelfer bei Großbauern verdingen⁴. Von

¹ In der Regel ist in Lesebüchern für die Elementarschulen nur von wenigen Kindern die Rede. Vgl. Seiler, Georg Friedrich: Allgemeines Lesebuch ..., 2. verbesserte Auflage, Erlangen 1790, S. 115f.; Schlez, Johann Ferdinand (Hg.): Der Kinderfreund Für einen Theil Oberdeutschlands, besonders für Franken bearbeitet, Zwey Theile, 3. Auflage, Nürnberg 1795, S. 31; Riecke, Johann Jacob, und Völter (Hg.): Der Kinderfreund, 2. verbesserte Auflage, Stuttgart 1805, 1. Theil, Kap. 22; Wilmsen, Friedrich Philipp: Der Deutsche Kinderfreund, 16. Auflage, Berlin ca. 1808, Kap. 8, 19 und 22; Clemens, Peter Anton (Hg.): Der Kinderfreund, 5. Auflage, Paderborn 1818, Kap. 23; Hoppenstedt, A. Ludwig (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, 1. Theil, Hannover 1834, Kap. 68. Im Lesebuch „Der Kinderfreund“ des Friedrich Eberhard von Rochow wird jedoch im 1. Theil der Ausgabe Brandenburg und Leipzig 1776 in Kap. 19 von einer Mutter mit vielen Kindern berichtet. Ebenso bei Hoffmann, Friedrich in „Der christliche Kinderfreund“, 2. Auflage, Halle/ S. 1833, Kap. 2 (Vater hat 9 Kinder). Sowie bei Peter Villame in seinem Lesebuch (Hamburg 1801) hier heißt es auf Seite 97f.: Ein Jäger des Würzburger Fürstbischofs habe 7 Kinder. Zur Kindersterblichkeit im 18. Jh. vgl. Petrat, Gerhard: Schulunterricht, München 1979, S. 98–106, und Schubert, Ernst: Arme Leute, 2. Auflage, Neustadt/ Aisch 1990, S. 20f.

² Vgl. Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 1. Theil, 5. Auflage, Hannover 1834, Kap. 68; Villame, Peter (Hg.): Lesebuch für Bürger- und Landschulen, Hamburg 1801, Kap. 43. Vgl. Gestrich, Andreas: Geschichte der Familie, Stuttgart 2003, bes. S. 422f. Gestrich nennt hier Ursachen der Verarmung ländlicher Unterschichten.

³ Vgl. Villame, Peter Anton (Hg.): Lesebuch für Bürger- und Landschulen, Hamburg 1801, Nr. 43 und Nr. 62. Die auch noch im 18. Jahrhundert weiterbestehende, allein an der Sicherung bäuerlicher Subsistenz orientierte Produktionsmentalität führte durch gestiegene Bedarfsanforderungen der Obrigkeit zu einer Zunahme der Arbeitskräfte und wegen der trotzdem zu gering bleibenden Produktivität zur Zunahme armer dörflicher Unterschichten. Vgl. Gestrich, Andreas: Geschichte der Familie, Stuttgart 2003, S. 422f.

⁴ Vgl. Schubert, Ernst: Arme Leute, Neustadt/ Aisch 1990². Die Peuplierungspolitik der Reichsritterschaft in ihren Herrschaftsgebieten war wie – im oberfränkischen Sassanfahrt – in der Regel mit der Ansiedlung von Manufakturen verbunden und führte nicht generell zu einer Verarmung der Regionen, vielmehr lieferten die beispielsweise in Neustädtes (bei Ostheim vor der Rhön) angesiedelten Mennoniten Anregungen zur Verbesserung der Landwirtschaft. Schubert, Ernst 1990², S. 313. Teilweise steigerte die Peuplierungspolitik der lokalen Herrschaften diese Verarmung bei den Unterschichten, da nur wenige Tagelöhner bei ihrer Herrschaft Arbeit und Brot finden konnten. So waren die Unterschichten gezwungen als Hausierer oder Saisonarbeiter von Region zu Region zu ziehen, wo sie vielfach auch aus Verzweiflung plünderten. Auch Kleinbauern und Handwerker mussten über Land ziehen, weil durch die Teuerung der Nahrungsmittel gegen Ende des 18. Jh. die eigenen Ressourcen nicht mehr ausreichten. Vgl. Schubert, ebd., S.

diesen Schwierigkeiten waren nur die diejenigen Tagelöhner und Kleinbauern befreit, die für einen großen herrschaftlichen Hof arbeiteten, an dem sie ganzjährig ihr Auskommen fanden⁵. Durch die weithin während des 18. Jhs. herrschende grenzenlose Armut der niederen Schicht und durch die fehlende Kontrolle durch kirchliche sowie weltliche Ordnungsstrukturen beim Herumvagabundieren über unterschiedliche lokale Herrschaftsbereiche verwehrte ein Großteil dieser ländlichen Unterschichten⁶.

Obwohl es die Hauptintention der Lesebuchautoren war, die grundlegenden Gesellschaftsstrukturen nicht in Frage zu stellen, gaben die Texte doch die bedrückende soziale und wirtschaftliche Lage jener Familien realistisch wider, denn die Lesebuchverfasser waren der Überzeugung, den Menschen systemkonforme Auswege aus der Not anbieten zu können.

Anekdotenhafte und emotional vorgetragene Verhaltensprogramme schienen geeignet, einen kulturellen Wandel in eine bessere Zukunft anzubahnen, sofern es gelang, die Adressaten pädagogisch zur Akzeptanz bestimmter Rollenkomplexe zu bewegen, wobei die Steigerung der individuellen Leistungskraft im Vordergrund stand⁷, es aber zunächst

16–18, 234; sieh auch Fußnote 6. Mit der Peuplierungspolitik versuchten die Reichsritter auch die Anzahl der herumziehenden Bettler und Hausierer zu reduzieren, diese Bevölkerungsgruppe sesshaft zu machen. Die Armut vergrößerte sich auch durch das Bevölkerungswachstum im 18. Jh. Vgl. Schubert, Ernst 1990², S. 93.

Die Armut der Familien der niederen ländlichen Schichten wird deutlich, wenn Peter Villaume in seinem Lesebuch von 1801 bemerkt, dass der Vater einer Tagelöhnerfamilie aus Liebe zu seinen Kindern seinen Nahrungsmittelverbrauch reduzierte (ebd., S. 12).

Diese Armut förderte das Stehlen. Schubert, Ernst 1990², S. 255. Die Obrigkeiten versuchten das Hausierer- und Bettlerwesen durch Gesetze (Bettelordnungen) einzugrenzen. Schubert, Ernst 1990², S. 185, 283. Außerdem wurden Strafen zur Abschreckung angedroht und vollstreckt. Schubert, Ernst 1990², S. 289–311; auch ebd., S. 313–322.

⁵ Vgl. Schubert, ebd., S. 16–18.

⁶ Im 18. Jh. waren je nach Region etwa 50–80 % der Unterschichten zu den Armen zu rechnen. Vgl. Schubert, Ernst 1990², S. 9ff., 99. Die ländlichen Unterschichten hatten kein Recht, die Allmende zu nutzen. Die Kleinbauern bestritten ihren Haupterwerb in der Landwirtschaft. Man nannte sie Kötter, Köbler oder Geldner. Vgl. Schubert, Ernst 1990², S. 93. Bei sehr kleinem Landbesitz bezeichnete man sie als „Häusler“, „Büdner“, „Brinksitzer“, „Einlieger“ oder „Inwohner“. Diese Gruppe war auf saisonalen Zuerwerb angewiesen. Die Tagelöhner, Heuerlinge oder Hofgänger besaßen keinen Grundbesitz und standen bei Bauern zeitlich begrenzt unter Vertrag. Vgl. ebd. Bei diesen Landlosen spielten Handwerk und Manufakturen eine wichtige Rolle, außerdem Heimarbeiten. Die Landlosen mussten saisonal immer wieder ihre Heimatorte verlassen. Weiterhin gehörten die Knechte und Mägde zur Unterschicht (das Gesinde). Schubert, Ernst 1990², S. 99.

Die Verteuerung der Lebenshaltungskosten ab den 90er Jahren des 18. Jhs. und bis ins frühe 19. hinein ließ den Anteil der Armen an der Gesamtbevölkerung steigen. Schubert, Ernst 1990², S. 16. Vgl. Feuerbach, Ute: Konflikt und Prozeß, Neustadt/ Aisch 2003. Sieh auch zur Wirtschaftslage in Bayern und Europa in Freyer (1995), Bd. 1, S. 251–256.

Am Beispiel des Ortes Sassanfahrt bei Bamberg lässt sich diese Verwahrlosung der niederen Schichten auf der Basis zunehmender Verarmung feststellen. Sieh hierzu Kap. 2. Diese Verwahrlosung war der Hauptgrund für die moralisierenden Erzählungen in den Lesebüchern.

⁷ Vgl. Freiherr Friedrich Eberhard von Rochow: Der Kinderfreund, 1. Theil, Brandenburg und Leipzig 1776, Texte 22f. (Fleiß bringt sozialen Aufstieg) und Text 51. Sieh auch Peter Lundgreen: Analyse preussischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“, in: International Review of social history, Bd. 15 (1970), S. 86–121, bes. S. 88, 96 und 103 (Thematik Versuch einer Steigerung der Leistungsmotivation).

um die Wiederherstellung eines sozial und wirtschaftlich geordneten Lebens und Zusammenseins in der Familie ging⁸. Allenthalben sollten in den Schulen Verhaltensregeln eingeübt werden. Hierzu ist eine Fülle historischen Materials überliefert, das über die Lesebücher hinausging. Pädagogen wie lokale Schulgründer entwarfen Sittenlehrbücher und „Sittentäfelchen“⁹, um die Kinder früh an soziale Ordnungen zu gewöhnen, der Verwahrlosung entgegenzuwirken und um von dieser Basis eines sozial geordneten Lebens aus im Individuum ein Streben nach Wohlstand¹⁰ durch gesteigerten Arbeitseinsatz zu erreichen. Die Aussagen der Lesebuchtexte, die Wege in Richtung Überwindung der Armut aufzeigen sollten, zielen immer auf die Anregung erhöhter Arbeitsbereitschaft ab. Die Kleinbauern wurden dazu ermahnt, ihren Erwerb durch Nebentätigkeiten zu steigern¹¹. Lokale Landesherren versuchten das Los der niederen Stände durch Ansiedlung von Gewerbebetrieben zu verbessern¹², was jedoch vielfach scheiterte. Durch die wirtschaftliche Verschlechterung der Verhältnisse sank gegen Ende des 18. Jhs. auch die Zahl der Eheschließungen innerhalb der dörflichen Unterschichten¹³, obwohl nur offiziell verheiratete Eltern von einer Herrschaft angestellt werden durften.

Um den Zielen der überregionalen Peuplierungspolitik¹⁴ der Länder zu genügen, ließen lokale Herrschaften trotz heftigen kirchlichen Widerspruchs unverheiratete Eltern nachträglich in ihrem Hoheitsgebiet verheiraten, um sie an ihrem Hof beschäftigen zu können¹⁵.

⁸ Vgl. Löh, Johann Andreas Christian: *Gemeinnützige Kenntnisse*, 2. verbesserte Auflage, Leipzig 1810. Kap. 441. Rochow, Friedrich Eberhard von: *Der Kinderfreund*, 1. Theil, Brandenburg und Leipzig 1776, Text 3, 30, 56; Text 27 (Familienzusammenhalt).

⁹ Julius Freiherr von Soden hatte während seiner Regierungszeit in Sassanfahrt bei Bamberg 1790 eine Elementarschule gegründet, die eine polytechnische werden sollte, und ein „christliches Sittentäfelchen“ 1797 für die Schuljugend herausgeben lassen. Zu diesen sozialen Bemühungen des Reichsgrafen von Soden hatte vor allem die Schulgründung des Freiherrn Friedrich Eberhard von Rochow zu Reckahn einen wichtigen Antrieb gegeben. Es ist schon fast beschämend weltfremd, dass der Graf als Nichtkatholik hier die durch Armut beginnende Verwahrlosung der Menschen von Sassanfahrt durch Hinweis auf katholische Glaubenssätze beheben wollte.

¹⁰ Friedrich Eberhard von Rochow erkannte, dass Kinder etwas gern tun, wenn sie dadurch ein Gefühl des Wohls erreichen. Vgl. Johann Andreas Christian Löh „*Gemeinnützige Kenntnisse*, 2., verbesserte Auflage, Leipzig 1810, Kap. 433. Ein Teil davon ist das Streben nach Wohlstand, der – wie die Lesebücher vorgeben – aus eigener Kraft erreicht werden kann, wenn der Mensch schon als Kind hinreichend zum Fleiß angehalten worden ist. Vgl. Friedrich Eberhard von Rochow „*Der Kinderfreund*“, 1. Theil von 1776, Text 51; sieh auch 2. Theil von 1779, Text 9 (Aufstieg eines Knechts zum Besitzer einer Meierei).

¹¹ Z.B. Obstbaum- und Seidenraupenzucht, Bienenzucht sowie Ausführen eines Heimhandwerks. Die Lehrerseminare bildeten die Schulmeister in diesen Bereichen aus, damit dieses Wissen auf dem Land verbreitet wurde. Als Lehrmedium kam hierfür u.a. Georg Christian Raff „*Naturgeschichte für Kinder*“ (3. Auflage, Göttingen 1781) in Betracht.

¹² So hatte der Reichsgraf Julius von Soden in Sassanfahrt versucht eine Papiermühle sowie eine Druckerei anzusiedeln. Vgl. Patzelt, Hubert 1984.

¹³ Es durften beispielsweise im Bistum Bamberg nur noch Dörfler verheiratet werden, die ein ausreichendes Einkommen nachweisen konnten oder hinreichenden Besitz.

¹⁴ Diese lässt sich im 18. Jh. überall in Deutschland feststellen. Die Gebietsherren erhofften sich von mehr Arbeitskräften eine Steigerung der Produktivität ihres Landes.

¹⁵ Graf Julius von Soden ließ Neusiedler in seinen würzburgischen Besitzungen in Neustädles bei Nordheim vor der Röhn verheiraten, um sie dann unter Umgehung des Bamberger Bischofs in Sassanfahrt einzubürgern. Er brachte aber mit dieser Peuplierungspolitik sich und diese Menschen in Schwierigkeiten, da der

Die Schulbuchtexte spiegeln vor, dass nicht die Zugehörigkeit zu einer der gehobenen sozialen Gruppen Zufriedenheit, Glück und Wohlstand der Familien bedinge, sondern die Einstellung zu den Lebensaufgaben, u.a. zur Arbeit. Kluger Einsatz der Kräfte und Mittel sowie das soziale Verhalten zum Umfeld entscheiden angeblich über Erfolg oder Misserfolg von Individuum und Familie als zweitkleinste Gemeinschaft nach der Ehe und als Keimzelle der Gesellschaft¹⁶. Hierbei spiele auch die religiöse Einstellung eine Rolle, da sie soziales Verhalten einem übergeordneten Sinn, einer übergeordneten Instanz unterwerfe¹⁷. So erhielten die propagierten Verhaltensmuster noch eine scheinbar transzendente Absicherung.

Neben der hier angesprochenen Indoktrination zur Förderung einer soziokulturellen Evolution und zur Vermeidung revolutionärer Tendenzen, worauf in Kap. 4 genauer einzugehen ist, sind aber auch soziale Maßnahmen regionaler bzw. lokaler Landesherren zu belegen. Hierzu sei auf Kapitel 2 dieses Beitrages verwiesen. Es handelt sich hierbei nicht allein um die Einrichtung von sogenannten *Freischulen*¹⁸, sondern auch um das Bereitstellen von Tagelöhnerhäuschen durch lokale Herrschaften¹⁹. Die dort eine Bleibe findenden Familien konnten einen sozialen Aufstieg verzeichnen. Ihr noch so kleiner Wohnsitz ermöglichte es ihnen, zusätzlich ein Haushandwerk zu betreiben oder kleine Haustiere zu halten²⁰.

Besitz in Sassanfahrt nicht so viele Tagelöhner ernähren konnte. Da die Neusiedler kaum Grundbesitz erhielten, konnten sie aber nur als Tagelöhner tätig werden.

¹⁶ Vgl. Johann Andreas Christian Lohr: Gemeinnützige Kenntnisse, 2., verbesserte Auflage, Leipzig 1810, Kap. 322f.

¹⁷ Vgl. Rochow, Friedrich Eberhard von: Über Eudämonistik in Lehrbüchern für die Jugend, in: Wagener, Samuel Christoph, Patriotisches Archiv für Deutschland, 1. Bd. Berlin 1799, S. 85–88.

¹⁸ Diese finanzierte der Landesherr, die Eltern mussten für den Schulbesuch ihrer Kinder nichts bezahlen.

¹⁹ Z.B. Julius von Soden hatte in Sassanfahrt Ende des 18. Jhs. eine größere Anzahl sogenannter Tropa Häuser errichten lassen. Die hier wohnenden Neusiedler mussten hierfür Pachtzins zahlen.

²⁰ Sie nutzten dafür besonders die als elterlicher Schlafraum gedachte Kammer.

2 Lebensbedingungen der Familien niederer Schichten – Kinderarbeit, Wohnsituation

2.1 Armut – Kinderarbeit

Da in dieser Studie die Lesebücher ländlicher Elementarschulen als Quellen genutzt werden, bleiben Adels-, Patrizier-, Großbauern- und Bürgerfamilien ausgegrenzt bzw. werden lediglich marginal erwähnt: Beispielsweise, wenn es in einem Text heißt, eine Tochter der Familie sei zu einer *Herrschaft* gegeben worden, um auf diese Weise für die Kleinbauernfamilie zusätzliche Einnahmen zu sichern; denn die Tochter hatte im vorgenannten Falle mit ihren Einkünften ihr Elternhaus zu unterstützen²¹. Es wird in den Lesebuchtexten wiederholt darauf hingewiesen, wie notwendig die wechselseitige finanzielle Unterstützung zwischen Eltern und Kindern sei²².

In einem anderen Text wird auf den Nahrungsmangel von Tagelöhnerfamilien hingewiesen: Der Vater schränkt in der Geschichte seinen Verbrauch an Speisen zugunsten seiner Kinder stark ein, damit diese relativ ausreichend ernährt werden können, denn der Mangel an Ressourcen war bei den Tagelöhnern gravierend²³. Besonders die vorgenannten beiden Unterschichtgruppen waren darauf angewiesen, dass ihre Kinder für die Familien geldbringende Arbeiten übernahmen²⁴. Von frühester Jugend an mussten die Kinder ihre altersentsprechenden Fähigkeiten einsetzen, um etwas zum Unterhalt der Eltern beizutragen. Es war eine Reihe von Heim- und Gartentätigkeiten zu übernehmen²⁵.

Diese Kinderarbeit galt keineswegs als Notmaßnahme, sondern vielmehr als ein wichtiges Erziehungsmittel und als Grundfaktor, um im Leben zurecht zu kommen. So fordert Bartholomeus Bacher gemäß der Lehre, dass *Tugenden* (=Tüchtigkeiten) aus bestimmten Gewohnheiten entstünden, eine frühe Förderung der Arbeitsamkeit. Diese

²¹ Vgl. Hoppenstedt, A. Ludwig (Hg.): Der Kinderfreund, 5. verbesserte Auflage, 1. Theil, Hannover 1834, Kap. 68.

²² Vgl. Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund, 1. Theil, Brandenburg 1776, Texte 27, 30, 56, 68; Seiler, Georg Friedrich: Allgemeines Lesebuch, 2., verbesserte Auflage, Erlangen 1790, S. 115; Schlez, Johann Ferdinand (Hg.): Der Kinderfreund, besonders für Franken herausgegeben, Nürnberg 1795, S. 31; Thieme, Karl Traugott: Gutmann, 1. –2. Theil, 3., verbesserte Auflage, Leipzig 1802/03, S. 266f.; Clemens, Peter Anton (Hg.): Der Kinderfreund, 5. Auflage, Paderborn 1818, Kap. 22f.

²³ Vgl. Villaume, Peter: Lesebuch ..., Hamburg 1801, S. 12.

²⁴ Vgl. ebd., S. 83f. (Nr. 21): jäten, „Aehren lesen“, Steine aus dem Bache sammeln, Obst auflesen, Kartoffeln aufklauben. Ebd. S. 34: Keinen Tag ließen wir sie [die Knaben] müßig gehen. Die Mädchen spannen, nähten, strickten, nähten Knöpfe wieder an, flickten Jacken. Sie hatten Schafe, Ziegen, Kälber zu versorgen. Die Knaben erhielten kleine Landstücke, um Obstbäume zu pflanzen, Stämmchen aufzupfropfen. Alle Kinder hatten Bienenstöcke zu versorgen. Sie zogen Hühner, Enten, Gänse auf. Gottfried pflanzte Rosmarin und verkaufte die Stengel bei Hochzeiten und Beerdigungen.

²⁵ Vgl. Bacher, Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 5: Therese strickte sich im 5. Lebensjahr Strümpfe, im 6. konnte sie Garn spinnen, im 7. schon recht gut nähen. Sieh auch ebd., 2. Theil, Kap. 1, nützliche Anwendung der Jugendjahre; die Kapitel 22, 24, 26, 28, 31, 34, 36, 39, 53, 58, 63, 67, 69 und 70 bringen, Hinweise auf nützliches Wissen für den Haushalt: Gebrauch von Seide, Spinnen, Weben von Leinwand, Bleichen, Waschen, Stärken, Bügeln, Stricken, Nähen, Sticken, Kochen, Backen, Herstellen von Butter und von Schmalz, von Käse, Berichte über Geflügelhaltung, Obstanbau und Essigherstellung.

These hob auch Karl Traugott Thieme in seinem Lesebuch *Gutmann* hervor, indem er schrieb: „Auch Kinder sollen nicht müßig gehen, sondern nach ihren Kräften thätig seyn“²⁶. So ist auch im Lesebuch des Peter Villaume 1801 angemerkt: Klugens Kinder arbeiten. Schon im fünften oder sechsten Lebensjahr könne ein Kind etwas Nützliches tun: beispielsweise im Garten Unkraut ausjäten, Ähren auf dem Feld auflesen, Äcker von Steinen befreien, Fallobst aufsammeln, Kartoffeln aufklauben.

Bei Peter Villaume findet sich außerdem eine Aufzählung von Tätigkeiten für Mädchen und für Knaben von Bauern (ebd., Kap. 34): Die Mädchen spannen, nähen, stricken, nähen Knöpfe wieder an, flickten Jacken, außerdem mussten sie Schafe, Ziegen und Kälber versorgen. Die Knaben erhielten kleine Landstücke, um Obstbäume zu pflanzen, diese zu veredeln. Daneben versorgten sie Bienenstöcke, zogen Hühner, Enten und Gänse auf. „Keinen Tag ließen wir sie (die Kinder) müßig gehen“ (ebd.). Bartholomeus Bacher berichtet in seinem Lesebuch für kleine Mädchen (in Kap. 5), dass Therese sich schon im 5. Lebensjahr selbst Strümpfe strickte und im 6. das Spinnen von Garn gelernt hatte, im 7. schon recht gut nähen konnte.

Georg Friedrich Seiler beschreibt in seinem „Allgemeinen Lesebuch für den Bürger und Landmann“, wie Arbeitsamkeit entsteht, die den Menschen glücklich macht: „Nimm dir alle Tage zur gesetzten Stunde deine Arbeit vor, so wird dir die Arbeit zur Gewohnheit und zur Freude werden“. D.h. durch die Gewohnheit wird das Arbeiten zur „Natur“, zu einem eigenständigen Antrieb²⁷.

Im dritten Teil seines Lesebuchs „Der Mädchenfreund“ spricht Bartholomeus Bacher in einer Reihe von Kapiteln an, wie sich weibliche Jugendliche nützlich machen, d.h. den Haushalt ihrer Familie wirtschaftlich unterstützen können. Hier wird u.a. auf den Wert von Seide, auf das Garnspinnen, auf das Weben von Leinwand, auf das Bleichen, Waschen, Stärken, Bügeln, Stricken, Nähen und Sticken hingewiesen, außerdem auf das Kochen, das Brotbacken, auf das Melken, Buttern, Herstellen von Schmalz und Käse sowie auf die Haltung von Geflügel, auf die Obsternte und die Essigproduktion als weibliche Tätigkeiten aufmerksam gemacht. Nach Peter Anton Clemens sind Töchter u.a. dazu anzuhalten, die Gärten von Unkraut frei zu halten und Kräuter für die Hausapotheke zu sammeln²⁸.

Auch die Arbeiten der Kinder an Industrieschulen werden im Lesebuch des Peter Villaume (Hamburg 1801) angeführt: Eine Arbeitsschule in Göttingen mit 300 Kindern habe das Strumpfsticken gelehrt, einige dieser Schüler hätten jährlich 8 Paar große Strümpfe gestrickt und dafür jeweils über 6 Reichsthaler verdient (ebd., Nr. 34). Andere Kinder hatten Flachs gesponnen und im Jahr 8 Reichsthaler, mit Baumwollspinnen 14 Reichsthaler verdient (ebd.). Diese Arbeiten konnten auch als Nebentätigkeiten die Finanzlage der ländlichen Schichten etwas verbessern. Sogar Kinderarbeit ohne Bezahlung galt als akzeptabel, wenn dabei Techniken gelernt wurden, mit deren Hilfe sich die jungen Frauen später ernähren und ihre Eltern unterstützen konnten. So berichtet Friedrich

²⁶ Vgl. Thieme, Karl Traugott: *Gutmann*, Erster und zweiter Theil, 3., verbesserte Auflage, Leipzig 1802/03, S. 250.

²⁷ Vgl. Seiler, Georg Friedrich: *Allgemeines Lesebuch*, 2., verbesserte Auflage, Erlangen 1790, S. 146.

²⁸ Bacher, Bartholomeus: *Der Mädchenfreund*, München 1825. Vgl. Riecke, J. J. und Völter (Hg.): *Der Kinderfreund*, 2., verbesserte Auflage, Stuttgart 1805, Kap. 22f., und S. 24f.

Philipp Wilmsen: „Karoline war in allen weiblichen Arbeiten bewandert. Um es noch mehr zu werden, wurde sie die Gehilfin einer Frau, welche sie nur unter der harten Bedingung unterrichten wollte, dass sie ohne Bezahlung ein Jahr für sie arbeiten sollte“²⁹.

Die Jugendlichen mussten sich häufig bei größeren Bauernhöfen als Mägde und Knechte oder Hirten verdingen³⁰. Hatten die jungen Männer dabei hinreichende landwirtschaftliche Erfahrungen erworben und etwas Spargeld gesammelt sowie von ihren Herrschaften gute *Zeugnisse* erhalten, konnten sie bei Großbauern und in Meiereien Pächter werden bzw. einen eigenen Hof aufbauen oder selbständiger Fuhrunternehmer werden.

Bei Johann Ferdinand Schlez beschäftigt sich eine Geschichte mit dem Schicksal eines Waisenkindes, dessen Eltern im Dorf beliebt gewesen sind. Dieses Kind wurde im Wechsel von einigen Bauernfamilien am Ort ernährt, während der Pfarrer die Bekleidung und der Totengräber die Unterkunft zur Verfügung stellten³¹.

2.2 Wohnverhältnisse

Bei Karl Traugott Thieme wird im ersten Teil des „Gutmann“-Lesebuchs (1802³) unter dem Titel „häusliches Leben“ die Ausstattung eines Bauernhauses beschrieben: Wohnstube, Gesindestube, die zugleich Wirtschaftsraum war, Schlaf-, Vorratskammer, Speisegewölbe, Keller und Schuppen³².

Selbstverständlich lebten Kleinbauern und Tagelöhner räumlich wesentlich beengter. Viele Tagelöhnerfamilien wohnten, schliefen und arbeiteten lediglich in einem Stübchen zur Miete. Wegen der schlechten Finanzlage teilten sich mitunter sogar zwei Familien ein solches Zimmer³³.

An einigen Orten sind in Deutschland aber auch Häuser für Tagelöhner und Kleinbauern nachweisbar, sogenannte „Tropfhäuser“, bei denen das Grundstück an der Traufseite endet. Beispielsweise im Dorf Sassanfahrt bei Bamberg (heute Ortsteil der Marktgemeinde Hirschaid) entstanden gegen Ende des 18. Jhs. 90 solche Tropfhäuser, und zwar unter der Herrschaft des Grafen Julius von Soden (1784–1806)³⁴.

Angeregt durch die philanthropische Bewegung hatte der Graf Freiherr Julius von Soden armen Familien kleine Häuser sowie Grundstücke zur Verfügung gestellt. Der Graf hatte sich mit ökonomischen Fragen beschäftigt und hierzu Schriften verfasst. Die Tropfhäuser sollten durch Zuwanderer die Leistungskraft des Dorfes erhöhen helfen³⁵.

²⁹ Wilmsen, Friedrich Philipp: Der Deutsche Kinderfreund, Berlin ca. 1808, Kap. 22.

³⁰ Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund, 1. Theil, Brandenburg und Leipzig 1776, Texte 22f.

³¹ Vgl. ebd., S. 26f.

³² Vgl. ebd., Kap. 92.

³³ Vgl. Wilmsen, Friedrich Philipp: Der Deutsche Kinderfreund, 16. Auflage, Berlin ca. 1808, S. 43f.; Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund, 2. Theil, Brandenburg und Leipzig 1779, Kap. 26.

³⁴ Einige davon besaßen winzige Gärtchen, was eine Ausnahme darstellt.

³⁵ Tropf-, Trauf- oder Trüpfhäuser wurden in der Regel außerhalb der bäuerlichen Gemeinde-, Hut- oder Waldrechte errichtet. Sie waren zunächst im 17. Jh. rein aus Holz hergestellt worden. Während des 18. Jhs. wurden die Wände aus Bruchsteinen gebaut. In den ritterschaftlichen Dörfern entwickelten sich sehr viele Tropfhäuser wegen der sich seit dem 16. Jh. entwickelnden Peuplierungspolitik. Es gab eingeschossige freistehende Einzel- oder Doppeltropfhäuser, aber auch mehrgeschossige (z.B. in Buttenheim, Detmold), siehe Bild 3 u. 4 sowie Reihentropfhäuser in Tropfhausgassen (z.B. Detmold Adolfstraße 9, Stadtarchiv A

Freistehende Tropfhäuser wie im Ortsteil Sassanfahrt der Gemeinde Hirschaid bestanden aus einem wenige Quadratmeter großen Erdgeschoß und einem Dachraum: Tagelöhnerhaus Sassanfahrt von 1804 (siehe Bild 1). Hier wurde die ursprüngliche Stroh-

244; Lisberg; Mühlhausen). Vgl. Back, Michael: „Franken liegt am Sambesi, in: Herbert May und Kilian Kreiling (Hg.): Alles unter einem Dach. Festschrift für Konrad Bedal zum 60. Geburtstag, Petersberg 2004 (Michael Imhof Verlag), S. 107–118.

Diese Gebäude wurden in der Regel nach wenigen Entwürfen immer wieder in ähnlicher Weise gebaut. Vgl. ebd., S. 155f. Im Dorf Sassanfahrt bei Bamberg lassen sich von 1740–1799 vier Peuplierungsphasen nachweisen. Insgesamt sind dort dabei ca. 90 Tropfhäuser errichtet worden. Vgl. ebd., S. 117. Durch Peuplierungspolitik stieg im 18. Jh. die Anzahl der Anwesen von vier auf 110 (ebd., S. 110). In Köttmannsdorf wuchsen die Anwesen von 20 um 1750 auf 130 unter Julius von Soden an.

Am 24. März 1784 hatte der Geheime Rat Julius Friedrich Heinrich Freiherr von Soden das Rittergut in Sassanfahrt gekauft, zu dem ein Schloß und Ländereien zählten, u.a. Köttmannsdorf. In seinem Bestreben die Wirtschaftskraft des Gebietes zu heben, siedelte er durch den Bau kleiner Tropfhäuser Familien an. Eine Heirat wurde nur dann genehmigt, wenn die Brautpaare Besitz und gesichertes Einkommen hatten. Graf von Soden brachte die Brautpaare deshalb nach Neustädles im Würzburgischen, um sie dort heiraten zu lassen und dann in Sassanfahrt anzusiedeln, worunter auch Ausländer waren. Vgl. Montag, Heinrich (1984).

Um außerhalb der Landwirtschaft Arbeitsplätze zu schaffen, wandelte er die Mehlmühle von Sassanfahrt in eine Papiermühle um. Außerdem ließ er eine Druckerei und eine Baumwollspinnerei einrichten. Wald wurde gerodet und Obstbaumkulturen wurden angelegt. Den zugezogenen Kleinbauern fehlte es an Ackerflächen, Ställen und Speichern und als Tagelöhner konnten nur wenige der Neusiedler in den herrschaftlichen Betrieben arbeiten. So mussten die meisten von ihnen ein Heimhandwerk betreiben (Korb-, Schachtel-, Zeug-, Pfeifen-, Backschüsseln- oder Schnallenmacher) und Hausieren. Diese Tätigkeiten brachten jedoch nicht ausreichend Geld, um ihre Familien zu ernähren. Deshalb verschuldeten sich die Kleinbauern und –handwerker und wurden vielfach straffällig. So führte die Peuplierungspolitik zu noch mehr Armut. Julius von Soden war der Sohn eines aus Hannover stammenden Oberwachtmeisters und Kammerherm der Markgräfin Wilhelmine von Ansbach-Bayreuth (1709–1758). Julius von Soden wurde am 4. Dezember 1754 zu Ansbach geboren. Nach seinem Studium der Rechtswissenschaft an den Universitäten Erlangen, Jena und Altdorf trat er in das ansbachische Justizkollegium ein. Als Gesandter des Kreises Franken wurde er zum geheimen Hof- und Regierungsrat sowie 1790 zum Reichsgrafen ernannt. Nach der Abtretung des Fürstentums Ansbach-Bayreuth an Preußen 1758 trat er in königliche Dienste und wurde Kreisdirektorialgesandter und preußischer Minister an den Höfen und Ständen des „Fränkischen Kreises“. 1796 schied er aus dem Dienst aus und widmete sich in Sassanfahrt literarischen, künstlerischen und wissenschaftlichen Tätigkeiten: er verfasste 40 Dramen, 30 Lustspiele, eine neun Bände umfassende National-Ökonomie, begründete Schauspielhäuser in Bamberg und Würzburg. 1811 übersiedelte der Graf nach Erlangen. 1813 kaufte er sich in Nürnberg ein Haus. 1820 begründete er hier eine polytechnische Schule. 1825 wurde er Abgeordneter der 2. Kammer des Bayerischen Landtags. Trotz des großen Interesses an Ökonomie und Politik, war es ihm nicht gelungen, die Verwahrlosung der Dörfer in seinen Besitzungen zu beseitigen und die Armut zu besiegen. Auch Geld, Macht und Einfluß konnten das Blatt nicht zum Besseren wenden und den Familien der niederen dörflichen Schichten kein ausreichendes Einkommen ermöglichen. In den weiten Landgebieten des Grafen bei Neustädles (Nordheim vor der Rhön) war die Lage nicht günstiger. Die idealistische Maßnahme, durch ein „Sittentäfelchen“ die Verwahrlosung aufzuhalten, musste von den betroffenen Familien als Verhöhnung ihres wirtschaftlichen Elends verstanden werden, wenn es dort heißt, dass in die von Elend und Kummer tief gebeugte Seele der Schwachen nur die Religion Frieden bringen könne (ebd., S. 69). Die Ansiedler mussten für ihre Häuschen an den Grafen Miete zahlen, die sie jedoch kaum aufbrachten. So entstand ein Aufruhr in Sassanfahrt, der mit äußerster Härte niedergeschlagen wurde. Wegen der Beschwerden der Bevölkerung dieserhalb entzog die bayerische Regierung 1808 dem Grafen die Gerichtshoheit. Vgl. Montag, Heinrich 1984. Bei allen humanitär erscheinenden Maßnahmen hatte der Graf lediglich seinen Eigennutz im Sinn. So ließ er die zum Tode verurteilten Aufrührer nicht hinrichten, sondern verkaufte sie als Söldner der österreichischen Armee. Ebd.

deckung 1888 durch handgestrichene Bieberziegel ersetzt. Die Haustür führte in einen schmalen Gang, an dessen Ende befand sich eine kleine „Küche“ mit einer offenen Feuerstelle. Von diesem Gang aus gelangte man in zwei Räume: nach der einen Seite in den Schlaf- und Arbeitsraum, nach der anderen in eine Kammer, die zeitweilig auch als Stall genutzt wurde. Eine angelehnte Leiter führte auf den unverschalten Dachboden, der als Schlaf- und Spielzimmer für die Kinder genutzt wurde. Bei großer Kälte gab man den Kindern einen heiß gemachten Stein mit auf den Dachboden, wo sie auf Strohsäcken schliefen.

Über bedrückende Wohnverhältnisse der Familien berichtet Friedrich Hoffmann in seinem „Christlichen Kinderfreund“ (2. Auflage, Halle/ S. 1833 bei Anton) in Kapitel 2: „Vater Meier“ besitzt nur ein kleines Haus. Während des Winters müssen die Eltern mit ihren 9 Kindern in einer einzigen Stube wohnen. Es handelt sich hier offensichtlich um ein Tropfhaus. Zur Stube gehörte ein Eichenholztisch und eine Bank (ebd.).

Noch schlechter ging es den Familien, die nur in einer Stube zur Miete wohnten und die wegen der Kleinheit des Raumes ihre Kinder bei anderen Leuten zur Miete unterbringen mussten (ebd., Kap. 5). Vielfach waren die gemieteten Räume zudem noch feucht und mussten mehrere Kinder mit beherbergen (ebd., Kap. 22).

Die Einrichtung der Zimmer oder Wohnungen war äußerst bescheiden: Zum Grundinventar gehörten ein rechteckiger Tisch, eine Bank ohne Lehne sowie einige Schemel und eine Truhe³⁶.

Solche freistehenden Tagelöhner- oder Kleinbauernhäuser waren lediglich lokal verbreitet. Sonst nutzten die finanziell schwachen Schichten – wie Kleinbauern und Tagelöhner auf dem Land, ebenso in Städten, sofern man sich überhaupt ein Haus leisten konnte, vorhandene Friedhofs- und Stadtmauern zum Anbauen. Eine Reihe solcher Gebäude entstand z.B. an der Stadtmauer zu Detmold im Lippischen während des frühen 17. Jhs. Diese Häuser haben dort an der Adolfstraße bis heute überdauert. Es handelt sich um zweigeschossige Trauf- oder Tropfhäuser in Fachwerkbauweise. Sie bestehen aus einem Erd-, einem Zwischengeschoß und einem Speicherstock. Im Erdgeschoß befand sich ursprünglich auch ein Stall. Die Gesamtbreite dieser Häuser beträgt ca. 4 m, die Tiefe ca. 4,60 m. Die Satteldächer waren ursprünglich mit Stroh gedeckt, im 19. Jh. erhielten sie rote Ziegelholzpflanzen³⁷.

Solche Anbauten an bestehende Mauern sind auch andernorts nachweisbar: u.a. im mittelfränkischen Pleinfeld ein Mesnerhaus von 1686, ebenfalls in Weißenstadt in Oberfranken³⁸.

³⁶ Vgl. Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund, 1. Theil, Brandenburg und Leipzig 1776, Kap. 26; 2. Theil, Brandenburg und Leipzig 1779, Kap. 26.

³⁷ Stadtarchiv Detmold: Haus Adolfstraße 9.

³⁸ Vgl. Freyer, Michael: Das Schulhaus, Passau 1998 (Wissenschaftsverlag R. Rothe), S. 51 (Abb. 46), Schul- und Mesnerhaus Pleinfeld an der Friedhofsmauer; Schul- und Mesnerhaus Weißenstadt, S. 98 (Abb. 124).

3 Steigerung der Leistungskraft durch Motivation – eine Zielsetzung, die ins Leere ging

3.1 Neues anthropologisches Erziehungssystem

An die Stelle der *Rezeptpädagogik* des 17. Jhs. trat eine sich auf Eigenerfahrungen stützende Erziehung. Im Vordergrund stand dabei das Wissen um eine emotionale Begleitkomponente des Denkens und Handelns³⁹. Diese nutzten die Pädagogen als Brücke, um die in den Lesebuchtexten vorgestellten Fremderfahrungen den Kindern möglichst nahe zu bringen, einen Moral- und Verhaltenskodex in den Kinderseelen zu verankern.

Das Medium der Übertragung sind „Beispielgeschichten“, die an die Tradition der christlich-biblischen Geschichten anknüpfen. Eine zweite Form der Erziehung stützte sich auf das Umfeld des Zöglings. Die Erziehungsatmosphäre sollte emotional entspannt und fröhlich sein⁴⁰. Hartes Vorgehen galt es zu vermeiden, da es die Seele verschließt. Für das Gelingen der Erziehung war es wichtig, dass die Eltern den gewünschten Verhaltenskodex vorlebten, Vorbilder des rechten Handelns waren⁴¹, das Glück versprach. Nur in einer kleinen Gruppe – wie innerhalb der Familie – konnte die Verbindung zwischen Sozialverhalten und Glück erfahren werden. Erst durch diese spürbare Rückkopplung

³⁹ Der Hallenser Mediziner Georg Ernst Stahl (1659–1734) überwand in seiner medizinischen Anthropologie den reinen Materialismus, indem er behauptete, die Hauptantriebe des Menschen seien Gefühle. Der Pietismus in Halle dürfte diesen Theoriewandel begünstigt haben. Eine rein materialistische Deutung menschlicher Lebensvorgänge vertrat der Hallenser Medizinkollege Friedrich Hofmann. Für diesen waren alle Regungen menschlichen Lebens rein physikalisch bedingt. Ein auf die Erziehungslehre des Freiherrn Friedrich Eberhard von Rochow zurückgehender Hinweis auf die emotionale Begleitkomponente des Denkens und Handelns findet sich im von Andreas Winter hrsg. Lesebuch Rochows (10., vermehrte Auflage, 2 Teile, Paderborn 1834) in Kapitel 25 auf Seite 63f.: „Aus den angenehmen Gefühlen entspringen Begierden und aus den unangenehmen Verabscheuungen.“. Rochow geht bei der Konzeption seines Lese-, Sach- und Erziehungsbuchs „Der Kinderfreund“ (1776) davon aus, dass Denken und Handeln von bestimmten positiven oder negativen Stimmungen, gefühlsmäßigen Einstellungen getragen werden. Diese emotionale Begleitkomponente ist von vorausgehenden Erfahrungen abhängig. Vgl. Bacher, Bartholomeus: *Der Mädchenfreund*, 2. Theil, München 1825, S. 153; Schlez, Johann Ferdinand (Hg.): *Der Kinderfreund, für Franken bearbeitet*, 2. Auflage, Nürnberg 1795, S. 60f. Auch das Umfeld der Kinder galt als wichtig. Schon Johann Jacob Rambach hat hierauf hingewiesen (vgl. „Christliches und Biblisches Exempelbüchlein für die Kinder“, Leipzig 1771).

⁴⁰ Diese emotionale Offenheit galt als Brücke, Fremderfahrungen aufzunehmen, wie sie in den Lesebuchgeschichten vorgestellt wurden, wobei sich die Kinder mit den Personen in den Texten identifizieren sollten. Rochow verwendete in den Erzählungen nur Motive, die für die Schüler eingängig waren, weil sie in den Emotionen des alltäglichen Kinderlebens Anknüpfungspunkte fanden. Rochow war überzeugt, dass eine als positiv empfundene Handlung nachgeahmt und wiederholt wird, während eine im Gegensatz hierzu Abscheu und Strafe nach sich ziehende Tat emotional vor einer Nachahmung oder Wiederholung abschreckt. Rochows Versuche, Kinder durch emotionale Beeinflussung zu erziehen, haben sich auch in der von Georg Ernst Stahl angeregten Anthropologie Motive geholt. Rochow weist u.a. auf den Grundriß der Erfahrungs-Seelenlehre (2., ganz umgearbeitete Auflage, Halle/ S, 1795) des Ludwig Heinrich von Jacob hin. Sieh Rochow: *Über Vernunft und Verstand*, in: Henke (Hg.): „Magazin für Religionsphilosophie, Helmstadt 1796, 5. Bd., S. 439–451.

⁴¹ Rochow, Friedrich Eberhard von: *Der Kinderfreund*, 1. Theil, Brandenburg und Leipzig 1776, Texte 30, 56.

von bestimmten Handlungsweisen mit positiven Erfahrungen konnte die gewünschte Praxis zur Gewohnheit werden, das Alltagsverhalten sich an den propagierten Normen orientieren. Sind die Gefühle durch ständiges Bestrafen und Ermahnen abgestumpft, kann die „Brücke“ nicht mehr funktionieren. Deshalb fordert Rochow die Erzieher dazu auf, eine möglichst spannungsfreie heitere Atmosphäre als Grundlage für eine aufnahmefähige Gemütslage zu schaffen.

3.2 Sozialverhalten und Wirtschaftskraft – das philanthropische Ammenmärchen von der Steigerung des Wohlstandes durch Arbeitskraft und Wohlfverhalten

A. Ludwig Hoppenstedt schildert in seinem „Kinderfreund“ eine „glückliche“ Familie. Die Kommunikation der Eltern untereinander und mit den Kindern lasse eine Reihe von „Tugenden“ erkennen: Achtsamkeit⁴², Arbeitsamkeit (Fleiß)⁴³, Aufrichtigkeit⁴⁴, Bescheidenheit⁴⁵, Dankbarkeit⁴⁶, Dienstfertigkeit⁴⁷, Folgsamkeit⁴⁸, Friedfertigkeit⁴⁹, Gehorsam⁵⁰, Geduld⁵¹, Achten auf Gesundheit⁵², auf gutes Betragen⁵³, auf Ordentlichkeit⁵⁴, Rechtsschaffenheit⁵⁵, Sauberkeit⁵⁶, Sorgfalt⁵⁷, Sparsamkeit⁵⁸, Wohltätigkeit gegenüber den Ar-

⁴² Bacher, Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 5; Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, 1. Theil, Hannover 1834, Kap. 5.

⁴³ Bacher, Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 98; Clemens, Peter Anton (Hg.): Der Kinderfreund, 5. Auflage, Paderborn 1818, Kap. 21. Nach Rochow trägt der Mensch in sich ein Streben nach „Wohlsein“ (Trieb). Vgl. Rochow „Über Eudämonistik in Lehrbüchern für die Jugend, hrsg. von Wagener, Samuel Christoph“, Patriotisches Archiv für Deutschland, Berlin 1799, 1. Bd., S. 85–88. Wenn eine Erzählung an diesen ursprünglichen egozentrischen Antrieb anschließt, wird das Kind nach Rochow „lernwillig“, „lernbegierig“ und „lehrenempfänglich“. In der Lehre für die Kinder müsse die Eudämonistik vorwalten, denn „Sinnlichkeit“ (=emotional bestimmte Auffassung) sei der Charakter aller Kinder. D.h. die Erziehung funktioniert nach Rochow am besten, wenn der Lehrer die Emotionen der Kinder anspricht, deren seelische Selbstbezogenheit. Vgl. Rochow ebd.

⁴⁴ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, 1. Theil, Hannover 1834, Kap. 3, Thieme, Karl Traugott: Gutmann, 1.–2. Theil, 3., verbesserte Auflage, Leipzig 1802/03, S. 259.

⁴⁵ Villame, Peter: Lesebuch, Hamburg 1801, Kap. 72.

⁴⁶ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5. verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 26; Clemens, Peter Anton (Hg.): Der Kinderfreund, 5. Auflage, Paderborn 1818, Kap. 23; Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund, Teil 1, Brandenburg und Leipzig 1776, Kap. 27.

⁴⁷ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage Hannover 1834, Kap. 25; Schlez, Johann Ferdinand (Hg.): Der Kinderfreund, für Franken bearbeitet, 3. Auflage, Nürnberg 1795, S. 8.

⁴⁸ Bacher Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 6.

⁴⁹ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 30, 38.

⁵⁰ Bacher, Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 6.

⁵¹ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 65.

⁵² Clemens, Peter Anton (Hg.): Der Kinderfreund, 5. Auflage, Paderborn 1818, 2. Theil, Kap. 10–30; Riecke, J. J., und Völter (Hg.): Der Kinderfreund, 2., verbesserte Auflage, Stuttgart 1805, 2. Theil, Kap. 11 (S. 103–106); sieh auch 56, Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 1. Theil, Hannover 1834, Kap. 34, 49.

⁵³ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 22.

⁵⁴ Wilmsen, Friedrich Philipp: Der Deutsche Kinderfreund, 16. Auflage, Berlin ca. 1808, Kap. 8; Bacher, Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 11; Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 61.

⁵⁵ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 46.

men⁵⁹ und Zuverlässigkeit⁶⁰. Diese sozialen Tugenden galten als Bedingungen familiären Wohlstandes. Damit sich dieser einstellen konnte, mussten bekämpft werden: Aufbrausen, Dieberei, Nachlässigkeit, Neid, schlechtes Betragen, Streiterei, Unachtsamkeit, Unbesonnenheit, Unfriedlichkeit, Ungeduld, Ungehorsam, Unordentlichkeit, Unsauberkeit, Verlogenheit, Zänkerei und Zwietracht. Die Befolgung dieses trivialen Normenkodexes sollte den Familien Wohlstand und Zufriedenheit bringen. Alle Energie war auf das rechte Wirtschaften, auf Arbeitsamkeit und auf das Haushalten mit den vorhandenen Mitteln zu richten. Es galt weiter als Ziel, das Vorhandene zu erhalten und zu vermehren. So sinnvoll alle diese Aspekte auch sind, die Frage nach einem Herauskommen aus der verbreiteten weitgehenden Mittellosigkeit der niederen Schichten wie besonders der Kleinbauernfamilien und der Tagelöhner war so nur schwer zu lösen. Hierzu bedurfte es entsprechender Hilfestellung von außen, d.h. durch die Obrigkeiten, die diese jedoch während des 18. Jhs. noch kaum anbieten konnten. Der erste Schritt zur Steigerung der Leistungskraft war die Bekämpfung der sich während der zweiten Hälfte des 18. Jhs. auf dem Land wegen der Armut ausbreitenden Verwahrlosung. Die Verfasser der Lesebücher sahen es als erste Erziehungsmaßnahme an, die Kinder zu einem guten Sozialverhalten innerhalb der Familie anzuhalten (siehe unten Kap. 3.2). Diese Erziehungsaufgabe oblag nach den Lesebüchern hauptsächlich den Müttern, während die Väter primär Sachkenntnisse zu übermitteln hatten. Entscheidend für Erfolg oder Misserfolg von Individuum und Familie war der kluge Einsatz von Kräften und Mitteln wie ein soziales Verhalten im Umfeld.

Letztlich wurde den Armen gepredigt, dass jeder allein durch die „Erfüllung göttlicher Pflichten sein wahres Wohl und seine Zufriedenheit in allen Fällen des Lebens“ erreichen könne, dass er nur bei einer gesetzlichen Ordnung, Arbeitsamkeit, Häuslichkeit und durch eine vorzügliche Geschicklichkeit in seinem Gewerbs- und Wirtschaftsfache jenen Wohlstand erwerben werde, den der Arme unaufhörlich und billig suche, dass er sich und seine Familie nur durch solche Eigenschaften und Tugenden (=Tüchtigkeiten) in einen gesicherten Wohlstand versetzen könne. „Man flöße ihm die Begierde ein“, über die „Vervollkommenung“ seines „Gewerbes“ nachzudenken, über die Steigerung seiner Leistung⁶¹.

Die Texte der Lesebücher verneinen, dass der Wohlstand des Einzelnen oder einer Familie vom sozialen Stand abhängt, und geben vor, jeder könne unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht Glück und Zufriedenheit für sich und seine Familie erreichen.

⁵⁶ Vgl. Friedrich Philipp Wilmsen „Der Deutsche Kinderfreund“, 16. Auflage, Berlin ca. 1808, Kap. 8; Bacher, Bartholomeus: Der Mädchenfreund, München 1825, Kap. 11; Riecke, J. J., und Völter (Hg.): Der Kinderfreund, 2., verbesserte Auflage, Stuttgart 1805, Kap. 71.

⁵⁷ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 23.

⁵⁸ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 27.

⁵⁹ Hoppenstedt, A. L. (Hg.): Der Kinderfreund, 5., verbesserte Auflage, Hannover 1834, Kap. 26f., 29, 39, 67; Thieme, Karl Traugott: Gutmann, 1.–2. Teil, 3., verbesserte Auflage, Leipzig 1802/03, S. 269.

⁶⁰ Hoffmann, Friedrich: Der christliche Kinderfreund, 2. Auflage, Halle/ S. 1833, Kap. 12.

⁶¹ Westenrieder, Lorenz von: Sämtliche Werke, 16. Bd., Kempten 1833 (Josef Kösselsche Buchhandlung), S. 11.

Die Haß und Neid auf die wohlhabenden Stände produzierende Energie sollte umgewandelt werden in ein Streben, aus eigener Kraft und unter Einsatz der vorgenannten Tugenden einen Weg zu mehr Wohlstand durch Einsatz von Arbeitsamkeit zu finden. Das propagierte Leistungsdenken wurde längerfristig zur Basis der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Evolution und hatte den Willen der Obrigkeiten des 18. Jhs. zur Grundlage, in einen wirtschaftlichen Wettstreit mit anderen Staaten zu treten, um mehr Macht zu erringen. Der oben aufgeführte Normenkodex für die Praxis sollte Wege aufzeigen, einen Aufstieg der niederen Schichten aus eigener Kraft zu ermöglichen, und ließ die armen Familien auf steigenden Wohlstand hoffen, denn angeblich hatte es jede Familie in der Hand, sich selbst zu helfen. Ohne Zweifel sollte dieses Verhaltensprogramm auch revolutionäre Tendenzen abwenden.

Sicher ist jedoch auch, dass selbst das beste pädagogische System bei der Steigerung der Leistungskraft, der Arbeitsamkeit an seine Grenzen stieß, wenn die Zöglinge keine ertragreiche Arbeit fanden, weil es für Kleinbauern und Tagelöhner zu wenig Anstellungsmöglichkeiten an den Rittergütern etc. gab, was auch für die Handwerksgesellen auf dem Land galt.

4 Hauptursachen des weitgehenden Scheiterns der philanthropischen Reformpädagogik auf dem Land – Revolten drohen

Wenn Pädagogen in den Lesebüchern behaupteten, dass auch ein Tagelöhner bei Fleiß zu Wohlstand kommen könne, so wurde hier unterschlagen, wie wenige dieser Schicht tatsächlich an einem Hof, an einem Rittergut angestellt werden konnten. Das galt in gleicher Weise für die Handwerker und die Handwerksgesellen: Solange die Nachfrage nach ihren Arbeiten zu gering war, hatten sie kaum eine Chance etwas zu verdienen. D.h. die Armut konnte keineswegs primär durch Verhaltensregeln verringert werden. Erst eine Steigerung des Güterbedarfs, gepaart mit einer weiteren Differenzierung der Berufe und verstärktem Handel bedingte zusätzliche Arbeitsplätze. Solange diese nicht existierten verhallten die Appelle, mehr Fleiß und Arbeitsdisziplin zu entwickeln. Vielmehr mussten Tagelöhner und Kleinbauern diese Appelle als Verhöhnung ihrer Lage empfinden. Die Verzweiflung trieb sie in die Rebellion⁶².

Selbst der Versuch, Gewerbebetriebe neu anzusiedeln, um Arbeit zu schaffen, scheiterte oftmals, weil kaum zusätzlicher Bedarf für Gewerbeprodukte wie Papier oder Drucke etc. – Beispiel Sassanfahrt – existierte.

Die Peuplierungspolitik brachte vielleicht für den Landesherrn etwas mehr Einnahmen, für die Unterschichten verschärfte sich jedoch die Lage; denn nun warteten noch mehr Menschen auf die wenigen Arbeitsplätze. All das zeigt deutlich, dass es für die Familien der Unterschichten des 18. und frühen 19. Jhs. trotz guten Willens von allen Seiten kaum gelingen konnte, dem Elend zu entrinnen.

⁶² Die Protestschwelle lag bei den Unterschichten wesentlich niedriger als bei den Bauern zur Zeit des Endes des 18. und zu Beginn des 19. Jhs. Vgl. Feuerbach, Ute (2003), S. 5.

Abbildungen

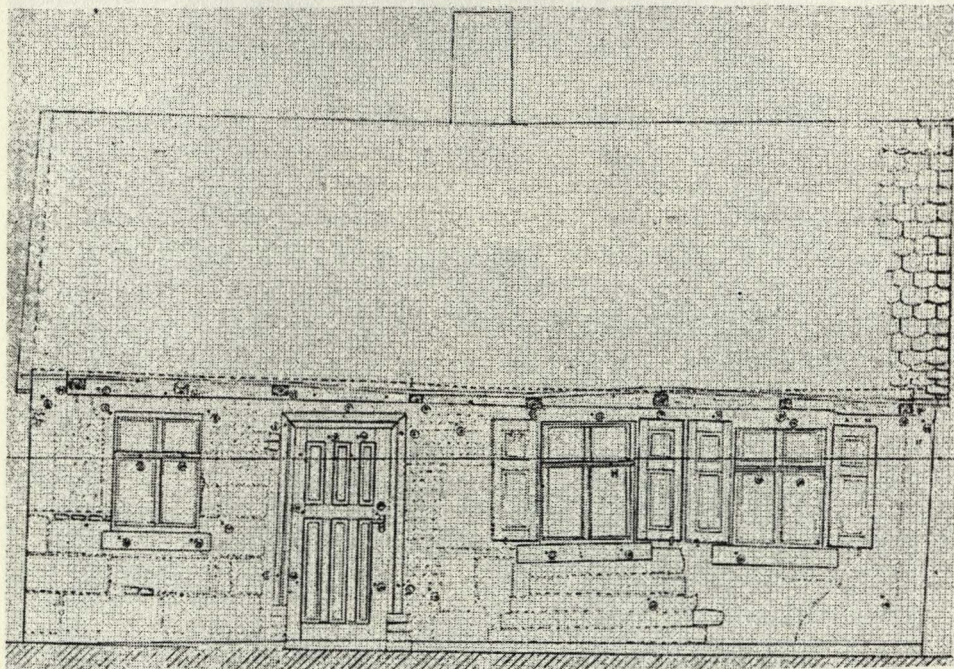


Abb. 1: Tropfhaus, freistehend, 1804 erbaut; Ortsteil Sassanfahrt, Markt Hirschaid/ Oftr.

Abb. 2: Tropfhaus (Vorderseite zu der Straße, Dornfeld, 1804 erbaut; Ortsteil Sassanfahrt, Markt Hirschaid/ Oftr.)



Abb. 2: Julius Freiherr von Soden



Abb. 3: Tropfhaus (Vorderseite an der Straße); Detmold, Adolfstraße 9 (ca. 1630 errichtet mit späterem schmalem Anbau, links)



Abb. 4: Tropfhaus (Rückseite an der Stadtmauer); Detmold, Adolfstraße 9

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Tropfhaus Sassanfahrt (1804), Markt Hirschaid b. Bamberg, Museum, Pfarrer-Hopfenmüller-Straße 7

Abb. 2: Buhl 1971, S. 389 (Bild des Grafen von Soden)

Abb. 3: Stadt Detmold (Lippe-Detmold), Fachbereich Denkmalschutz: Haus Adolfstraße 9 (Liste A, Nr. 244), Vorderansicht, Errichtung des Hauses um 1630

Abb. 4: Stadt Detmold (Lippe-Detmold), Fachbereich Denkmalschutz: Haus Adolfstraße 9 (Liste A, Nr. 244), Rückansicht, Errichtung des Hauses um 1630

Literatur- und Quellenverzeichnis

(Schul-, vor allem Lesebücher; Anthropologie; Sekundärliteratur)

- Bacher, Bartholomeus (1825): Der Mädchenfreund. Ein Lehr- und Lesebuch für Mädchen, München (Central-Schulbücher-Verlag)
- Back, Michael (2004): Franken liegt am Sambesi, in: May, Herbert, und Kreiling, Kilian (Hg.): Alles unter einem Dach. Festschrift für Konrad Bedal zum 60. Geburtstag, Petersberg Michael Imhof Verlag), S. 107–118.
- Buhl, Wolfgang (1971): Fränkische Klassiker, Nürnberg 1971
- Clemens, Peter Anton (1818): Der Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen von Friedrich Eberhard von Rochow, aufs neue umgearbeitet, 5. Auflage, Paderborn (Joseph Werener)
- Feuerbach, Ute (2003): Konflikt und Prozeß. Bäuerliche Interessenpolitik für Freiheit und Eigentum in Mainfranken 1802–1848 (hrsg. von der Gesellschaft für Fränkische Geschichte, Reihe IX, Bd. 46, Neustadt/ Aisch, Degener)
- Freyer, H.-P. Michael (1986): Kulturentwicklung am Beispiel Didaktik des Fr. E. von Rochow, in: Kriss-Rettenbeck, Lenz, und Liedtke, Max (Hg.), Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel, Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 4, Bad Heilbrunn, S. 164–184
- Freyer, H.-P. Michael (1989): Rochows *Kinderfreund*, Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt)
- Freyer, H.-P. Michael (1995): Vom mittelalterlichen Medizin- zum modernen Biologieunterricht, hrsg. von Gundolf Keil, Passau
- Freyer, H.-P. Michael (1998): Das Schulhaus – Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene, Passau (R. Rothe)
- Freyer, H.-P. Michael (2001): Rochows *Kinderfreund* ein Bestseller der Schulgeschichte, in: Vernunft fürs Volk – Friedrich Eberhard von Rochow 1734–1805 im Aufbruch Preußens, hrsg. von Schmitt, Hanno, und Tosch, Frank, Henschel-Verlag, S. 187–192
- Freyer, H.-P. Michael (2005): Gefühle als Vermittler zwischen Denken und Handeln – Ideen aus der von der Erfahrungsseelenlehre beeinflussten aufklärerischen Erziehungstheorie des Freiherrn Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805), in: Würzburger medizinhistorische Mitteilungen, Bd. 24, Würzburg 2005.
- Gestrich, Andreas, Krause, Jens-Uwe, Mitterauer, Michael (2003): Geschichte der Familie (=Europäische Kulturgeschichte, hrsg. von Andreas Gestrich, Bd. I), Stuttgart (Kröner-Taschenbuch)
- Hofmann, Friedrich (1833): Der christliche Kinderfreund, 2. Auflage, Halle/ S. (Anton)
- Hoppenstedt, A. Ludwig (1834): Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen, von Friedrich Eberhard von Rochow. Aufs Neue durchgesehen und vermehrt, 5., verbesserte Auflage, Erster Theil/ Zweiter Theil, Hannover (Hahnsche Hofbuchhaltung)
- Jakob, Ludwig Heinrich von (1793): Grundriß der Erfahrungs-Seelenlehre, 2., ganz umgearbeitete Auflage, Halle/ S. (Hemmerde und Schwetschke; 1. Auflage 1791)

- Krüger, Johann Gottlob (1756): *Experimental-Seelenlehre*, 2 Bde., Halle/ S. und Helmstädt (Hemmerde)
- Löhr, Johann Andreas (1810): *Gemeinnützige Kenntnisse*, 2., verbesserte Auflage, Leipzig (Gerhard Fleischer)
- Lundgreen, Peter (1970): *Analyse preussischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“*, in: *International Review of social history*, Bd. 15, S. 86–121
- Mathias, Jean Paul (1844): *Der Kinderfreund, ein Lese- und Lehrbuch für die obern Klassen der katholischen Land-Elementarschulen*, von Friedrich Eberhard von Rochow, 17., vielfach vermehrte Auflage, Köln (Mathieur'sche Buchh.)
- Montag, Heinrich (1984): *Das Wirken des Grafen von Soden in Sassanfahrt*, in: *Beilage zum Amtlichen Mitteilungsblatt Markt Hirschaid*, 1. September, Nr. 35
- Moritz, Carl Philipp (1783–1788): *Gnoti sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte*, Erster bis sechster Bd., Berlin (August Milius)
- Nicolai, Ernst Anton (1744): *Gedanken von den Würckungen der Einbildungskraft in den menschlichen Körper*, Halle/ S. (Hemmerde)
- Patzelt, Hubert (1984): *Reichsgraf Julius von Soden, Staatsbeamter, Literat und Wissenschaftler*, in: *Beilage zum Mitteilungsblatt des Marktes Hirschaid*, 29.09., Nr. 39
- Patzelt, Hubert (1984): *Reichsgraf Julius von Soden und das Rittergut in Sassanfahrt*, Vortragsmanuskript (1984)
- Petrat, Gerhardt (1979): *Schulunterricht*, München
- Rambach, Johann Jacob (1770): *Christliches und Biblisches Exempelbüchlein für Kinder*, Leipzig (Johann George Löwen)
- Riecke, Johann Jacob/ Völter (1805): *Der Kinderfreund zum Unterricht in dem Lesen und bei dem Lesen, vornehmlich für Landschulen*, von Friedrich Eberhard von Rochow. Für Oberdeutschland, insbesondere Schwaben bearbeitet. 2 Theile, 2., verbesserte Auflage, Stuttgart (A. Fr. Macklot)
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1776): *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen Brandenburg und Leipzig*
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1779): *Der Kinderfreund*, 2. Teil, Brandenburg und Leipzig (Gebrüder Halle)
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1779): *Über Eudämonistik in Lehrbüchern für die Jugend*, in: Wagener, Samuel Christoph, *Patriotisches Archiv für Deutschland*, 1. Bd., Berlin, S. 85–88
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1796): *Über Vernunft und Verstand*, in: Henke (Hg.): *Magazin für Religionsphilosophie*, Helmstädt, 5. Bd., S. 439–451
- Rochow, Friedrich Eberhard (1792): *Vom großen Wert des beständigen Frohsinns oder der guten Laune bei einem Schullehrer*, in: Zerrenner, H. G. (Hg.), *Der deutsche Schulfreund*, 3. Bd., Erfurt, S. 26–29
- Roth, Elisabeth (1984): *Julius von Soden in seiner Zeit, gekürzte Textansprache vom September 1984*, *Beilage zum Mitteilungsblatt des Marktes Hirschaid*, 29.09., Nr. 39
- Schlez, Johann Ferdinand (1795): *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauche in Landschulen. Für einen Theil Oberdeutschlands, besonders für Franken bearbeitet*, Zwey Theile, 3. Auflage, Nürnberg (Ernst Christian Grattenauer)

- Schlez, Johann Ferdinand (1813): Der Kinderfreund. Ein lehrreiches Lesebuch für Landschulen, Gießen (Georg Friedrich Heyer)
- Schubert, Ernst (1990): Arme Leute, Bettler und Gauner im Franken des 18. Jahrhunderts, in: Veröffentlichungen der Gesellschaft für fränkische Geschichte, Bd. 26, 2. Auflage, Neustadt/ Aisch 1990 (Degener u. Co.)
- Seiler, Georg Friedrich (1790): Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landsmann, vernehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen, 2., verbesserte Auflage, Erlangen (Bibelanstalt)
- Soden, Julius von (1797): Christliches Sittentäfelein meiner lieben Schuljugend gewidmet, hrsg. zum Neujahrsgeschenk der Jugend Teutschlands gewidmet von einem Kinderfreund, 1797 (ohne Verlagsangabe)
- Thieme, Karl Traugott (1802/ 03): Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen. Erster bis Dritter Theil, 3., verbesserte Auflage, Leipzig (Siegfried Lebrecht Crusius)
- Unzer, Johann August (1746): Neue Lehre von den Gemütsbewegungen, Halle/ S. (Hemmerde)
- Villaume, Peter (1801): Lesebuch für Bürger-, Land- und Soldatenschulen, Hamburg (H. L. Villaume)
- Westenrieder, Lorenz von (1833): Sämtliche Werke, 16. Bd., Kempten (Josef Köfelsche Buchhandlung)
- Wilmsen, Friedrich Philipp (1808): Der Deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, 16. Auflage, Berlin um 1808 (Realschulbuchh.)
- Winter, Andreas (1834): Der Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen von Friedrich Eberhard von Rochow, 10., vermehrte Auflage, 2 Theile, Paderborn (Joseph Wesener)

Kinderleitung

Spezielle Handlungen bringen Kindern zum Ausdruck, die durch ständige Wiederholungen dauerhaft werden (vgl. Seite 204, 1. Mi.). Die Sprache wagt aber auch auf konkrete geschichtliche Verbindungen, so werden sprachliche Wortschatzveränderungen immer in Bezug zu einer bestimmten Zeit, einem bestimmten politischen und kulturellen Zusammenhang von 1800 bis 1850. Diese werden in bestimmten Kontexten gesehen (vgl. Landwehr 2001, S. 127). Jeder Mensch, jede Volksgemeinschaft muss sich in Auseinandersetzung mit dem Druck bewahren, kommt es dabei zu tiefen Veränderungen und entsprechenden Lösungen, werden die Schichten und Klassen der Bevölkerung und es kann zu Veränderungen im Verhalten und somit zu Veränderungen der Vorstellungen über bestimmte gesellschaftliche Strukturen kommen. Veränderungen über Fächer und Unterrichtsmethoden werden

Monika Wicki

Die Mütter, Hüterinnen der sittlichen Ordnung und Ursache des gesellschaftlichen Niedergangs. Generationenbeziehungen in Lesebüchern der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1884 und 2000

Abstract

Comprehensive and systematic content analysis of readers used in the fourth, fifth and sixth grades in the German-speaking part of Switzerland, Swiss educational and literary periodicals, and Swiss Federal Assembly debates from 1884 to 2000, revealed stability and transformation in ideas of childhood, adolescence and intergenerational relationships.

Ideas on childhood, youth and intergenerational relationships are constructed within the context of socio-cultural and economic developments, whereby in any given period, a plurality of ideas can exist concurrently. In the particular historical context, certain concepts and ideas become dominant and influence the institutionalisation of intergenerational relationships. The points in history at which such changes can be identified are shaped by specific constellations of technical, political and social arrangements.

Einleitung

Sprachliche Handlungen bringen Weltbilder zum Ausdruck, die durch ständige Wiederholungen dauerhaft werden (vgl. Searle 2001, S. 161). Die Sprache reagiert aber auch auf konkrete gesellschaftliche Veränderungen. So werden sprachliche Wirklichkeitskonstruktionen immer in bestimmten gesellschaftlichen, religiösen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhängen vollzogen, das heißt, Texte werden in bestimmten Kontexten geschrieben (vgl. Landwehr 2001, S. 12ff.). Jedes Weltbild, jede Wirklichkeitskonstruktion muss sich in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt bewähren. Kommt es dabei zu häufigen Kollisionen und permanenten Störungen, verlieren alte Selbstverständlichkeiten ihre Sicherheit und es kann zu Veränderungen im Weltbild und somit zu Veränderungen der Vorstellungen über bestimmte gesellschaftliche Gegebenheiten kommen. Vorstellungen über Familien- und Generationenbeziehungen werden

demnach jeweils im Kontext soziokultureller und ökonomischer Entwicklungen konstruiert. Auch wenn unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen zu verschiedenen Zeiten nebeneinander bestehen, nehmen gewisse Konstruktionen in bestimmten historischen Zeiträumen überhand und können die Institutionalisierung der Generationenbeziehungen beeinflussen.

In den 1950er Jahren wurden in mehreren Diskursen außergewöhnlich häufig Kinder dargestellt, welche die Gemeinschaft durch delinquentes Verhalten störten. Gleichzeitig finden wir in den öffentlichen Debatten eine starke Betonung der Familienkindheit. Peter Roseggers¹ Geschichte „Der Kirschenzweig“, ist die in den Deutschschweizer Lesebüchern am häufigsten verwendete Darstellung eines delinquenten Kindes. Sie illustriert eine delinquente Kindheit, die zudem im familiären Umfeld beschrieben wird, exemplarisch.

„Meine Eltern waren mit uns Kindern überaus milde und nachsichtig. Aber ihren vollen Zorn liessen sie uns fühlen, wenn sie uns auf irgend einer Unwahrheit ertappt hatten. Nun kam ich einmal an einem Sommertag mit einem Kirschenzweig, der üppig mit schwarzen Kirschen beladen war, nach Hause. Ich hatte ihn im Hintergarten des Nachbarn heimlich vom Baume gebrochen. Meine Mutter fragte mich sofort, woher ich den Kirschenzweig hätte. Ich antwortete im ersten Schrecken: ‚Von unserem Baume!‘ Kaum war das Wort heraus, so fiel mir ein, dass unser Baum keine schwarzen Kirschen trage, sondern rote. Ich war auf ein strenges Gericht gefasst. Aber meine Mutter schwieg. Sie schwieg und ging hinaus in die Futterkammer. Ich schlich ihr nach und fand sie bitterlich weinen. So weint eine Mutter, deren liebsten Sohn man in den Kerker führt. Mir gingen die Augen auf – mir gingen sie über. Auf meinen Lippen die Lüge, in meiner Hand fremdes Gut! Ich fiel vor meiner Mutter auf die Knie, gestand alles und flehte um Verzeihung.

‚Steh auf‘, sagte sie, ‚trage den Kirschbaumzweig zum Nachbar und sage ihm, was du getan hast.‘ Ich tat’s. Der Nachbar lachte und meinte: ‚Wegen der Hand voll Kirschen da! Sie sind dir wohl gegönnt, sie werden mir von dem Baume da unten doch immer gestohlen!‘ Das war mir gerade genug. Also hatte der Mann ei-

¹ Peter Rosegger (1843–1918) wurde in einer steirischen Gebirgslandschaft in einem kleinen Dorf geboren und genoss nur einen beschränkten Schulunterricht. Als Siebzehnjähriger kam er zu einem Wanderschneider in St. Kathrein in die Lehre, kaufte sich Bücher und begann auch selbst zu schreiben. Der damalige Redakteur der Grazer „Tagespost“, Dr. Svoboda, erkannte sein schriftstellerisches Talent und vermittelte ihn an die Grazer Akademie für Handel und Industrie. Als er die Akademie 1869 verließ, ermöglichte ihm ein vom steirischen Landesausschuss auf drei Jahre bewilligtes Stipendium Aufenthalte in Deutschland, Holland, der Schweiz und Italien. 1873 heiratete Rosegger Anna Pichler, die Tochter eines Hutfabrikanten. Aus der Ehe, die nur knapp zwei Jahre währte, da Anna Pichler bereits 1875 im Kindbett starb, gingen zwei Kinder hervor. – Inzwischen hatte Rosegger sich einen bekannten Namen als Schriftsteller machen können. Seit 1870 erschienen seine Publikationen, insgesamt neun, bei Heckenast. 1879 heiratete Rosegger in 2. Ehe Anna Knaur. Aus dieser Ehe gingen drei Kinder hervor. Als grösste Ehre, die Rosegger zu seinem 60. Wiegenfest zuteil wurde, empfand er die Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Universität Heidelberg am 9. August 1903. Später wurde er auch Ehrendoktor der Universitäten Wien und Graz (vgl. Bautz 1994, Bd. VIII, Spalten 666–669).

nen Kirschbaum für Diebe. Ich hatte genug für mein Leben lang.“ (Erziehungsrat 1953, „Der Kirschenzweig“)

Der stehlende und lügende Knabe findet Dank seiner Mutter auf den Pfad des Gerechten zurück. Da Stehlen und Lügen gegen zwei der zehn Gebote verstoßen, handeln die Erzieher als Hüter der sittlichen Ordnung Gottes. In dieser Geschichte wurden die Eltern einzig durch die Mutter repräsentiert. Dabei genügte es, dass sie in die Futterkammer ging, um bitterlich zu weinen und schon erkannte der Sohn seine Sünden, fiel vor seiner Mutter auf die Knie und büßte.

Erstmals wurde diese Geschichte im Solothurnischen Lesebuch aus dem Jahre 1929 und zwei Mal in den 1930er Jahren aufgenommen, doch fast als Bestseller rangierte sie in den 1950er Jahren, als sie gleich vier Mal in Lesebüchern Eingang fand.² Es stellt sich nun die Frage, warum diese Geschichte seit den 1930er Jahren an Bedeutung für die Schulbuchkommissionen gewonnen hatte und warum sie in den 1950er Jahren so häufig, aber danach nie mehr in den Lesebüchern der mittleren Klassen der Deutschschweizer Volksschulen aufgenommen wurde. Ebenso lässt sich die Frage stellen, ob und wenn ja durch welche Geschichten, und somit auch, durch welche Wirklichkeitskonstruktionen, diese Geschichte ersetzt wurde. Mit der methodischen Vorgehensweise der zusammenfassenden und strukturierten Inhaltsanalyse sowie durch vertiefende Themen- und Kontingenzanalysen wurde versucht, auf diese Fragen mögliche Antworten zu geben.

Im Folgenden soll in drei Teilen dargelegt werden, wie Mütter in gewissen historischen Kontexten und Diskursen als Hüterinnen der sittlichen Ordnung und in anderen historischen Kontexten und Diskursen als Ursache des gesellschaftlichen Zerfalls thematisiert wurden. In einem ersten Schritt wird nach methodischen Erklärungen anhand der zusammenfassenden und strukturierten Inhaltsanalyse aufgezeigt, wie sich allgemein die Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen in den letzten 120 Jahren in schweizerischen Bundesdebatten, in Literaturzeitschriften, pädagogischen Zeitschriften, auf Gemälden und in den Lesebüchern verändert haben. In einem zweiten Schritt werden mögliche Erklärungen gesucht um drittens festzustellen, dass sich trotz veränderter Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen die Rolle der Mutter in den Lesebüchern kaum gewandelt hat.

² Die Geschichte wurde im St. Galler Lesebuch für die vierte Klasse aus dem Jahre 1953, im Basler Lesebuch für die vierte und fünfte Klasse aus dem Jahre 1956, im Appenzeller Innerrhodener Lesebuch für die vierte Klasse aus dem Jahre 1958 und im Bündner Lesebuch für die vierte Klasse aus dem Jahre 1955 aufgenommen. Auch in früheren Lesebüchern findet man diese Geschichte, so zum Beispiel im Berner Lesebuch für die vierte Klasse von aus dem Jahre 1933, im Luzerner Lesebuch für die vierte Klasse aus dem Jahre 1936 und im Solothurner Lesebuch für die vierte Klasse aus dem Jahre 1929.

1 Die Untersuchung

„Was die Beziehung zwischen Jung und Alt bestimmt“

Methodisches Vorgehen

Textanalyse als Inhaltsanalyse hat grundsätzlich nicht nur die Beschreibung eines Textinhaltes zum Ziel, sondern auch die Inferenz von Inhalt auf die soziale Wirklichkeit. Eine quantifizierende Beschreibung erleichtert das Schlussverfahren vom Text auf die soziale Wirklichkeit, da Ordnung und Vergleichbarkeit erzeugt werden (vgl. Merten 1983, S. 54). Mit einer Kontingenzanalyse kann in einem Text geprüft werden, welche Symbole überdurchschnittlich häufig in Zusammenhang mit vorgegebenen (theoretisch relevanten) Symbolen auftreten. Die Kontingenzanalyse fußt auf dem Repräsentationsmodell, das heißt man nimmt an, dass eine festgestellte Kontingenz ebenso im Kopf des Kommunikators vorhanden ist (vgl. ebd., S. 153). Durch solche Verfahren ist die Möglichkeit zur Inferenz auf die soziale Situation gegeben, sofern diese trendanalytisch oder vergleichend eingesetzt werden können. Gleichzeitig ist diese Vorgehensweise auch sehr selektiv, da die Informationen stark verdichtet werden. Eine quantifizierende Analyse muss daher meist durch eine qualitative Analyse ergänzt werden. Mit einer Analyse der bedeutenden Themen kann auch die Situation analysiert werden, in der die Aussage gemacht wird.

Mit den theorie- und regelgeleiteten Inhaltsanalysen nach Mayring (2001) wurden mehr als 5000 Aussagen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen aus fünf verschiedenen Quellengruppen ausgewertet. Die Daten wurden anschließend mit SPSS bearbeitet, so dass anhand der standardisierten Residuen³ festgestellt werden kann, wie sich die Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen in den letzten 120 Jahren in der Schweiz verändert haben. Die Analyse wurde auf vier Ebenen durchgeführt. Einerseits wurde untersucht, ob die Kinder und Jugendlichen in Generationenbeziehungen, in ihrer Peergroup oder alleine dargestellt wurden.

Auf der zweiten Ebene wurde untersucht, welche Konzepte von Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen verwendet wurden, um Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen darzustellen. Es konnten neben dem Alltagsbegriff von „Generation“ drei deutlich zu unterscheidende wissenschaftliche Generationenbegriffe markiert werden: ein historischer Generationenbegriff, zur Unterscheidung kollektiver historisch-sozialer

³ Wenn alle Zellen-Häufigkeiten (in allen Zeilen und allen Spalten) im gleichen Verhältnis stehen wie die Randsummen der Tabelle liegt eine sogenannte Randverteilung vor. Ist dies der Fall, dann unterscheiden sich beobachtete und erwartete Häufigkeiten nicht. Es gibt dann keine Häufigkeiten, die auf Unter- oder Überrepräsentation bestimmter Wertekombinationen hindeuten. Sind die Zellenhäufigkeiten aber anders verteilt (in bestimmten Zeilen oder Spalten) als die entsprechenden Randsummen, dann liegen in diesen Zellen Über- oder Unterrepräsentationen von Wertekombinationen vor, die auf einen statistischen Zusammenhang zweier Variablen hindeuten. Die Residuen entstehen durch Berechnung der Differenz der erwarteten zu den beobachteten Häufigkeiten. Weichen die beobachteten Häufigkeiten positiv von den erwarteten ab, dann liegt eine Überrepräsentation der entsprechenden Wertekombination vor, weichen die beobachteten Häufigkeiten negativ von den erwarteten ab, dann liegt eine Unterrepräsentation der entsprechenden Wertekombination vor.

Gruppierungen, die die Gesamtheit der innerhalb eines bestimmten Zeitraumes geborenen Gesellschaftsmitglieder beschreibt, ein genealogischer, als Kategorie zur Unterscheidung der Abstammungsfolgen in Familien und ein genuin pädagogischer, in dem es um ein Grundverhältnis der Erziehung, das Verhältnis zwischen vermittelnder und aneignender Generation geht (vgl. Liebau 1997, S. 20). In der Untersuchung konnten nur der pädagogische Generationenbegriff sowie der genealogisch-familiensoziologische Generationenbegriff statistisch analysiert werden, zum historischen Generationenbegriff wurden zu wenig Aussagen gefunden um eine solche Analyse durchführen zu können.

Kindheit meint eine auf der Unterscheidung Kind/ Erwachsener aufbauende Semantik, die drei Ebenen unterscheidet: einerseits beschreibt diese Semantik Soziallagen einer Bevölkerungskategorie, zweitens eine bestimmte Altersphase mit institutionalisiertem Lebensverlauf und drittens kulturelle Generalisierungen, epochaltypische Kindheitsmodelle (vgl. Honig 1999, S. 195 und Hendrick 1990). Daher wurden auf der zweiten Ebene nebst den Generationenkonzepten Lebensphasen und weitere Kindheitskonzepte unterschieden. Lebensaltertheorien operieren mit einer Theorie der vollendeten Lebenszeit und mit einer relativ konstanten Größe von drei Generationen. Zudem sind den einzelnen Lebensabschnitten bestimmte Qualitäten zugeordnet. Die Lebensalter entsprechen nicht nur biologischen Etappen sondern auch sozialen Funktionen (vgl. Kugler 1997, S. 50). Die Kategorien „individuelle oder institutionalisierte Phasen im Lebenslauf“ und „Abschnitt menschlicher Entwicklung“ erfassten in der Analyse solche Lebensaltertheorien. Andererseits entsprechen die epochaltypischen Kindheitsmodelle zugleich den Stadien, die Hendrick (1990) im historischen Definitionsprozess von Kindheit aufgezeigt hatte. Kindheit, die um 1800 weder einheitlich noch universal definiert gewesen war, wurde bis 1914 gesetzlich, rechtlich, sozial, medizinisch, psychologisch, erzieherisch und politisch institutionalisiert. Dieser Prozess hatte sich nach Hendrick über verschiedene Stadien vollzogen, die unterschiedliche Kindheitskonzepte bevorzugten. Hendrick nannte neben der „romantischen Kindheit“ auch eine „evangelikale Kindheit“, eine „Fabrikkindheit“, eine „delinquente Kindheit“, eine „verschulte Kindheit“, eine „Wohlfahrtskindheit“, ein „psychomedizinisches“ und ein „psychologisches Kindheitskonzept“ sowie die „Familienkindheit“ und die „öffentliche Kindheit“. Von diesen Konzepten konnten bei der Analyse aller Quellen die meisten Konzepte berücksichtigt werden, während bei einer getrennten Analyse von öffentlichen Debatten und Darstellungen in Lesebüchern nur noch die Konzepte der delinquenten Kindheit, der verschulten Kindheit, der Wohlfahrtskindheit und der Familienkindheit berechnet werden konnten. Zusätzlich konnten auf dieser zweiten Ebene Darstellungen von arbeitenden Kindern und Jugendlichen ausgewertet werden.

Auf der dritten Ebene der Analyse wurde mit den von Thorne (1985) und Best (1994) beschriebenen Grundannahmen gearbeitet. Thorne (1985) zeigte auf, dass Kinder als Störer, als Opfer oder als Lerner gesehen werden können. Best (1994) unterschied sogar vier Typen von „troubled children“: das rebellische, aufsässige Kind, das sich den Erwachsenen widersetzt, das benachteiligte Kind, das der Armut ausgesetzt ist und das kranke Kinde, dessen Probleme medikalisiert werden. Kinder und Jugendliche können demnach als störend und aufsässig, als Opfer oder als lernend dargestellt werden.

Was ein Kind ist, strukturiert sich letztlich auch an Dichotomien wie Schutz vs. Autonomie, Entwicklung vs. Vollkommenheit, Gegenwart vs. Zukunft, Bedürfnis vs. Inte-

resse. Am Konflikt zwischen Kindern und Gesellschaft kristallisiert sich der Konflikt zwischen Natur und Gesellschaft. Die Dichotomie zwischen kindlich und erwachsen ist eine Abstraktion, die den sozialen Status von Kindern bestimmt (vgl. Honig 1999, S. 173). Solche Dichotomien wurden in den Kategorien der vierten Ebene aufgenommen. Anhand der Datenlage konnte nebst einer allgemeinen Analyse ausgewertet werden, welche Unterschiede zwischen öffentlichen Debatten über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen und den Darstellungen in den Deutschschweizer Lesebüchern bestehen.

Resultate der zusammenfassenden und strukturierten Inhaltsanalyse

Zwischen 1884 und 2002 zeigt sich ein grundlegender Wandel der Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen. Kategorien, welche um 1900 signifikant häufiger verwendet wurden, sind heute signifikant seltener und umgekehrt, damals seltene Kategorien sind heute häufig. Zwischen diesen Veränderungen liegt der Zweite Weltkrieg. Eine Zeit, in der ein deutlicher Einschnitt in den Daten zu verzeichnen ist, der vor allem dann sichtbar wird, wenn die standardisierten Residuen der verschiedenen Analyseebenen als Diagramme dargestellt werden (vgl. Diagramme 1–4).

Die Zeit des Zweiten Weltkrieges und kurz danach, zwischen 1950 und 1968, kann als eine Art Übergangszeit gesehen werden, in der sich die Vorstellungen über Kindheit, Jugend, Familie und Generationenbeziehungen verändern, so dass allgemein Generationenbeziehungen in den 1970er und 1980er Jahren anders beschrieben werden als in den Jahrzehnten vor dem Zweiten Weltkrieg.

An dieser Stelle können nicht alle Veränderungen der Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen in den untersuchten Quellen der Deutschsprachigen Schweiz dargelegt werden. Der Fokus soll im Folgenden auf die Jahre zwischen 1940 bis 1970 gerichtet werden, da in dieser Zeit möglicherweise bestimmte Diskurse überhand nahmen und die Institutionalisierung von Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen beeinflussten.

In diesen Umgestaltungsprozessen sind Familienschutzdebatten, Debatten über die Festlegung von Altersgrenzen und Debatten über störende oder schutzbedürftige Kinder von zentraler Bedeutung. Das Kindheitskonzept des Familienkindes, ein Kindheitskonzept, in dem die Rolle der Mutter für die gesunde Entwicklung des Kindes in zahlreichen pädagogischen Schriften wiedergegeben wurde, konnte in den Bundesdebatten und den Debatten in den untersuchten Zeitschriften in den 1950er Jahren signifikant häufiger markiert werden als in allen anderen Jahrzehnten (vgl. Tabelle 1). Gleichzeitig erscheinen in der Analyse aller Quellen in den 1950er Jahren zahlreiche gesetzesübertretende Kinder. Bei Themen, in denen die Familienkindheit debattiert wurde, war einerseits der Familienschutz und andererseits die Klage über den Zerfall der Familien zentral. Mitte des 20. Jahrhunderts wurde von politischer Seite Familienschutz für die benachteiligten Familien propagiert, wobei die Familie als Urzelle der menschlichen Gemeinschaft und die Mutter als Hüterin der sozialen Ordnung dargestellt wurde. Dieselbe Bedeutung erhielten Mütter in den Familiendarstellungen der Lesebücher der deutschen Schweiz und in den pädagogischen Zeitschriften. Demgegenüber wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in den pädagogischen Zeitschriften der Zerfall der Familie beklagt und den Müt-

tern vorgeworfen, ihre Erziehung und Haltung gegenüber den Kindern sei Ursache des sittlichen Verfalls, gleichzeitig wurde ein stärkerer Kinderschutz propagiert. Dieser Wandel kann auch in der Darstellung der Familienkindheit in den Lesebüchern der 1970er und 1980er Jahre festgestellt werden.

Im Folgenden werden für die statistisch sichtbaren Veränderungen in den Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen mögliche Erklärungen gegeben.

2 Erklärungsmöglichkeiten

Da die öffentlichen Debatten an den Veränderungen insgesamt stärker beteiligt sind, werden zunächst die in den öffentlichen Debatten bedeutenden Themen zwischen 1930 und 1960 dargelegt und danach die Themen in den längeren Zeitraum eingebracht.

Die Analysen haben gezeigt, dass verschiedene Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen zu unterschiedlichen Zeiten nebeneinander bestehen und dass sie sich im gesellschaftlichen Wandel an Häufigkeit und Inhalt verändern. Diese Veränderungen, so die These, führen dazu, dass eine gewisse Vorstellung in einem jeweiligen historischen Kontext überhand nimmt und die Institutionalisierung der Generationenbeziehungen beeinflusst.⁴ Die historischen Punkte, an denen ein solcher Wechsel der Vorstellungen festgestellt werden kann, sollen geprägt sein durch spezifische Konstellationen der technischen, politischen, kulturellen und sozialen Ausgestaltung.

Mütter als Hüterinnen der sittlichen Ordnung

In einer vorwiegend durch Landwirtschaft geprägten Gesellschaft gab es kaum jemals zu wenig Arbeit, im Gegenteil, jeder Meter Boden, der zusätzlich gepflügt, besät und geerntet werden konnte, bedeutete zusätzliche Nahrungsmittel, jede Hand zählte. Durch die Zunahme der Bevölkerung seit dem 17. Jahrhundert und der Industrialisierung im 19. Jahrhundert änderte sich dieser Bedarf an Arbeitskräften. Da Kinder und Frauen genauso wie die Männer in den Fabriken arbeiten konnten, ja oft sogar als günstigere Arbeitskräfte verwendet wurden, gab es ein Überangebot an Arbeitskräften, so dass die Löhne sehr tief angesetzt werden konnten. In dieser Zeit erließen die Parlamente Frauen- und Kinderschutzgesetze, die dazu führten, dass Frauen und Kinder von der Lohnarbeit ausgeschlossen wurden. Ausschluss kann auch unter dem Begriff des Kinderschutzes vollzogen werden. Da in allen Kinderschutzgesetzen definiert werden muss, in welchem Alter der Schutz gültig sein soll, werden bei der Definition von Schutzgesetzen immer auch Altersgrenzen festgelegt. Den Erhöhungen des schweizerischen Erwerbseintrittsalters in die Fabriken 1874 und 1938 gingen jeweils ökonomische Krisen voran. Dies legt die Vermutung nahe, dass auch Altersgrenzen durch ökonomischen oder politischen Druck festgelegt worden sind.

⁴ Die aus dem Milieu Cambridges hervorgegangenen Bestrebungen, Theorien als politische und linguistische Handlungen in einem jeweils historisch und kulturell, politisch und linguistisch genau zu bestimmen, den Kontext zu begreifen (vgl. Pocock 1987, S. 21) hatte die Hypothese beeinflusst.

Je weniger die Kinder am Einkommen der Familien beteiligt waren und je stärker die Sozialwerke und die Altersversicherungen ausgebaut wurden, desto mehr verloren die Kinder ihre ökonomische Bedeutung in den Familien. Der Geburtenrückgang zu Beginn des 20. Jahrhunderts war auch durch die Erhöhung des Erwerbseintrittsalters beeinflusst, da Kinder nun länger kosteten und weniger Geld einbrachten. 1929 wurde der Bundesrat in einem Postulat eingeladen,

„das Bevölkerungsproblem in seiner Gesamtheit und besonders die Frage des Geburtenrückganges, des Schutzes der Familie und der Unterstützung der kinderreichen Familien einer eingehenden Prüfung zu unterziehen und die sich aufdrängenden Massnahmen zu ergreifen.“ (Amtliches stenographisches Bulletin 1944, S. 89)

Diese Forderung scheint auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein, denn der Geburtenrückgang würde letztlich automatisch zu einer Verminderung der kinderreichen Familien führen. Doch in diesem Vorstoß ging es nicht nur um eine Erhöhung der Gebärfreudigkeit oder die Unterstützung kinderreicher Familien, sondern auch um eine Stärkung der Erziehungsfähigkeit der Eltern. Das Postulat von 1929 wurde erst in den 1940er Jahren im Zusammenhang mit der von der katholisch konservativen Partei eingereichten Initiative „Für die Familie“ wieder aufgegriffen und debattiert. Die Initiative „Für die Familie“ forderte durch den Bund ausgerichtete Familien- und Kinderzulagen an Selbstständig- und Unselbständigerwerbende auf der Grundlage von Versicherungskassen. Durch einen Gegenvorschlag des Bundes wurde der Vorschlag der Initiative aufgeweicht, so dass mit der Volksabstimmung 1945 lediglich ein Familienschutzartikel in der Bundesverfassung aufgenommen wurde, der die *Möglichkeit* für Kinderzulagen legitimierte. Insgesamt wurden die Sicherung der Arbeit und die Alters- und Invalidenvorsorge als ausreichender Familienschutz angesehen, denn durch die Einführung der Altersfürsorge würden viele alte Leute bei ihren Kindern bleiben und als Großvater oder Großmutter die Enkel hüten können (vgl. Amtliches stenographisches Bulletin 1945, Ständerat, S. 27).

Der Generationenvertrag wurde mit dem Gedanken vereinbart, dass die berenteten älteren Leute Zeit hätten, Kinder zu beaufsichtigen. Doch in den folgenden Jahrzehnten entwickelte sich die Familie in einem ungeahnten Ausmaß hin zur bürgerlichen Familie, in der die Mutter für die Erziehung der Kinder und der Vater für den Erwerb des Lebensunterhaltes zuständig war, so dass selten zusätzliche Betreuungspersonen beansprucht wurden. Auch in der Geschichte „Der Kirschenzweig“ war der Vater abwesend und die Mutter versorgte und erzog das Kind, während sich die restliche Gesellschaft (der Nachbar) durch ein Lachen der Verantwortung für die Erziehung der Kinder entzog.

Eine andere Konzeption von Kindheit, die bereits nach dem Ersten Weltkrieg in den untersuchten Quellen gefunden wurde, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg reaktiviert. Fast romantisch verklärt wurde im Kind eine Hoffnung für eine bessere Zukunft gesehen. In diesen Vorstellungen muss die Familie dem Kind zwar einen gesunden Rahmen zum Aufwachsen geben, doch hat das Kind einen viel höheren Stellenwert als in den Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen, welche in den Bundesdebatten über die Initiative „Für die Familie“ ausgesprochen wurden. Das Kind sei kein halber Erwachsener, sondern empfindsamer als dieser und es erziehe den Erzieher,

indem es ihn zu verantwortlicher Entscheidung nötige (vgl. Schweizerische Lehrerzeitung 1950, S. 762; 1953, S. 1062). Auch in der Untersuchung der Gemälde zeigt sich diese besondere Stellung des Kindes in den 1950er Jahren auf eine eindrückliche Art und Weise. Unmittelbar nach dem sowjetischen Einmarsch in Ungarn 1956 malte Hans Erni⁵ das Bild „Nuit de peur“ (vgl. Bild 1). In den *Luzerner Neusten Nachrichten* schrieb Erni dazu, dass seine Hoffnung auf Humanität durch den sowjetischen Gewaltakt vernichtet sei (vgl. Obrist 2000, S. 48). Das Bild zeigt eine nackte Frau, die über leblose, am Boden liegende Körper schreitet. Auf ihren Händen und gestützt durch ihren geneigten Kopf, trägt sie ein kleines, totes Kind. Im Hintergrund geht eine gelb-rote Sonne unter, der Himmel ist dunkel. Durch die Haltung der Hände trägt die Frau das Kind über ihrem Kopf, so dass es in der Konstruktion des Gemäldes genau auf der Linie des Horizontes zwischen Erde und Himmel zu liegen kommt. Auf keinem anderen der 162 ausgewerteten Bilder wurde ein Kind oberhalb des Kopfes eines Erwachsenen dargestellt. Das Kind liegt zwischen Himmel und Erde, ein Gegensatz, der auch mit dem Gegensatz von Geist und Natur, von Gut und Böse assoziiert werden kann. Hans Erni spielt mit der Dichotomie und lässt das Kind als einzige Person im Bild dem Himmlischen und Geistigen zugewandt sein. In der Konstellation dieses Bildes ist die Frau die Trägerin der Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Das Kind, obwohl tot, wird anklagend in einer außergewöhnlichen Überhöhung dargestellt.

Neben dieser romantischen Verklärung der Kindheit verstärkte sich in den 1950er Jahren noch ein dritter Diskurs über Kindheit und Generationenbeziehungen. Die Mutter konnte als Hüterin der sittlichen Ordnung, wie in der Geschichte von Peter Rosegger, als Trägerin der Hoffnung, wie auf dem Bild von Hans Erni oder als unfähig, ihre Kinder zu erziehen, dargestellt werden. Dabei wurde das Elternhaus allgemein angegriffen und bessere Information der Mütter über Erziehungsfragen bereits vor der Eheschließung gefordert. Noch hieß es zwar, „Das häusliche Leben in seiner Reinheit ist das Höchste, Erhabenste, das für die Erziehung unseres Geschlechts auch nur geträumt werden kann“ (vgl. Schweizerische Lehrerzeitung 1949, S. 86), so Dr. Rudolf F. Schild Comtesse, Direktor der Eterna Werke, an der Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins. Doch gleichzeitig wurde beklagt, dass dieses wichtige Elternhaus leider nicht genügend Kraft aufbringe, der sich übereilt entwickelnden, falsch verarbeitenden und ablenkungssüchtigen Jugend zu begegnen (vgl. Schweizerische Lehrerzeitung 1947, S. 528). Mütter, ungeschult in ihrer Erziehungskompetenz, würden durch ihre weiche Art die Kinder verwöhnen, was als Ursache des gesellschaftlichen Verfalls erkannt wurde.

⁵ Hans Erni (geb. 1909) hatte 1944 seine erste Gesamtausstellung im Kunstmuseum Luzern

Mütter als Ursache des gesellschaftlichen Verfalls

Die Klage über den Verlust der elterlichen Erziehungskompetenz ist in pädagogischen Diskursen immer wiederkehrend. Albert Fisler⁶ erkannte dies als er 1886 in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* über den schlechten Einfluss der städtischen Eltern auf ihre Kinder schrieb. Schon immer sei von vielen Seiten über die sittliche Verwilderung der Jugend geklagt worden, doch nun, so Fisler, würden *tatsächlich* die Vorbilder fehlen. Die Schule sollte mit moralischen Vorbildern in Lesebuchgeschichten die Lücke füllen (vgl. Schweizerische Lehrerzeitung 1886, S. 208). Dass die Mütter ihrer erzieherischen Funktion in der Familie nicht mehr gerecht werden könnten, nach Meinung einiger Autoren der 1890er Jahre, auch in der Berufstätigkeit der Frauen liegen (vgl. Schweizerische Lehrerzeitung 1892, S. 50). Die Großindustrie habe zudem die Kraft der Arbeiter geschwächt, die geistige und moralische Ausbildung behindert, das Familienleben zerstört und Ungehorsam gegen Eltern, Arbeitgeber und der Obrigkeit ermöglicht. Frauen- und Kinderarbeit müsse daher beseitigt und die übermäßige Arbeitszeit der Väter begrenzt werden (vgl. Blätter für literarische Unterhaltung 1892, S. 714).⁷

Solche Klagen über die mangelhafte Erziehungsfähigkeit der Eltern fanden erst gegen Ende der 1920er Jahre Eingang in die Bundesdebatten. Der Bund hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts Schulsubventionen bewilligt, um Lehrmittel zu finanzieren und dadurch vor allem den sozial schwächer gestellten Kindern zu helfen. Als 1929 im schweizerischen Bundesparlament über eine Erhöhung dieser Schulsubventionen debattiert wurde, meinte Nationalrat Wagner⁸: „Die Schule ist heute für viele Tausende von Kindern im Schweizerland der einzige Ort, wo ihnen ein freundlicher Strahl des Daseins hineinleuchten kann“ (Amtliches stenographisches Bulletin 1929, S. 804). Nationalrat Graf⁹ erklärte, „...dass man der Schule immer größere Aufgaben zuweist, Aufgaben die früher dem Elternhaus gehörten“ (Amtliches stenographisches Bulletin 1929, S. 812). Die Schule sollte nun mit einer stärkeren Finanzierung durch den Bund mehr Erziehungsaufgaben übernehmen können.

Mit der historischen Entwicklung hin zu einem weiteren Weltkrieg änderte sich die Sicht vieler Autoren und Parlamentarier über die Zuständigkeiten der Familie und der Schule in Erziehungsfragen. Nicht mehr die außerfamiliäre Betreuung, sondern die Familie an sich sollte unterstützt werden. 1939, zu Beginn des Zweiten Weltkrieges, hieß es in den konservativ orientierten *Schweizer Monatsheften*: „Aus starker Familie wächst ein starkes Volk und an schwachen Familien geht unser Volk zugrunde“ (Schweizer

⁶ Fisler, Albert (1847–1900). Nach dem Besuch des Lehrerseminars Küsnacht war er lange Lehrer in Wädenswil, St. Gallen und Zürich. In Zürich gründete er 1885 den ersten Jugendhort und verlangte an der ersten schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen 1889 in Zürich die Eröffnung von Schulen für Schwachbegabte. 1891 wurde die erste Spezialklasse in Zürich eröffnet an der Fisler bis 1900 unterrichtete (vgl. Schweizer Lexikon 1993, Bd. 2, S. 626).

⁷ Flössel, Ernst: Volksbildung und Jugenderziehung mit Rücksicht auf die Zuchtlosigkeit unter der Jugend. Ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage. Leipzig 1891. Rezensiert von Eduard Haug.

⁸ Robert Wagner (1875–1948) war im Nationalrat für den Kanton Bern, Fraktion S, 1928–1931

⁹ Nationalrat Ernst Otto Graf (1877–1940) war im Nationalrat für den Kanton Bern, Fraktion R zwischen 1919 und 1939. Berichterstatter der Mehrheit.

Monatshefte 1939, S. 490).¹⁰ Und auch im Bundesparlament wurde die Familie hervorgehoben. 1942 wurde die Initiative „Für die Familie“ lanciert, durch welche die Familie als Keimzelle der menschlichen Gemeinschaft geschützt und unterstützt werden sollte.

Die Kritik am Elternhaus nach dem Zweiten Weltkrieg, die Meinung, dass das Elternhaus nicht genügend Kraft aufbringen könnte, um der Jugend zu begegnen, die Meinung, dass diese Mängel durch die Schule behoben werden sollten, dass die Mütter über die Wichtigkeit der Erziehung informiert und für die Erziehungsaufgabe vorbereitet werden müssten, wurde in den 1960er Jahren durch eine umfassende In-Frage-Stellung des Vaters begleitet. Da die Männer durch die Trennung von Lebens- und Arbeitswelt vielfach außer Haus waren, wurde ihre Abwesenheit in der Erziehung der Kinder bemerkt (vgl. Schweizer Monatshefte 1968, S. 482ff.). Gleichzeitig hatte die Generation, welche den Krieg mit geprägt hatte, stark an Autorität verloren.

Ein Bild von Ernst Ramseier¹¹ aus dem Jahre 1960 kann diese „Nebendarstellerrolle“ wie auch den Autoritätsverlust des Vaters illustrieren (vgl. Bild 2). Das Bild wurde von Ramseier als „Gruppenbild“ betitelt. Die Personengruppe ist auf dem Bild am unteren Bildrand in der Mitte dargestellt, die große Hintergrundfläche scheint die Personen aus dem Bild zu drücken. Die fünf Leute blicken alle direkt auf den Betrachter. Die Frau steht in der Mitte, umgeben von zwei Mädchen und einem jungen Mann. Das kleinere der Mädchen steht direkt vor ihr, das größere an ihrer rechten Seite, während der junge Mann zu ihrer linken Seite platziert ist. Ganz rechts, hinter den vier beschriebenen Personen, steht ein etwas kleinerer Mann mit Schnauzbart, Anzug und Krawatte, die Hände, wie übrigens auch diejenigen des „Jugendlichen“, in den Hosentaschen vergraben. Die Frau erscheint groß, mächtig und zentral, sich der Bedeutung ihrer Person bewusst. Der Mann hingegen ist klein, unsicher, ängstlich und auch traurig, ein Mensch, der nicht genau weiß, was er hier soll.

Dass das Bild, obwohl es die Konstellation einer typischen Mittelschichtsfamilie der 1960er Jahre mit drei Kindern beschreibt, als Gruppenbild und nicht als Familienbild betitelt wurde, scheint bezeichnend für die Krise der Familie, so wie sie in den untersuchten Quellen in den 1950er und 1960er Jahren und in den Lesebüchern der 1980er und 1990er Jahre dargestellt gefunden wurde.

Familienkindheit im Deutschschweizer Lesebuch

Lesebücher weisen allgemein, so die Ergebnisse der statistischen Analyse, eine größere Beständigkeit hinsichtlich der Verwendung der möglichen Kindheits-, Jugend- und Generationenkonzepte, hinsichtlich der Darstellung gewisser Zustände von Kindern und Jugendlichen sowie hinsichtlich der Auswahl des bevorzugten Gegensatzes auf, als die Debatten der AutorInnen und SprecherInnen der öffentlichen Diskurse. Doch in Bezug auf die Darstellung von Familienkindheiten wurden in den untersuchten Lesebüchern mehr Veränderungen als in den öffentlichen Debatten festgestellt. Während die öffentli-

¹⁰ Aussage von Prof. Dr. Alfred Stükelberger, emeritierter Honorarprofessor und Leiter der Ptolemaios-Forschungsstelle am Institut für Klassische Philologie der Universität Bern.

¹¹ Ramseier, Ernst (geb. 1936) aus Langnau i. E, er ist Maler und Grafiker und wohnt heute in Krattigen.

chen Debatten Familienkindheit in den 1950er Jahren signifikant stärker betonen, wird Familienkindheit in den Deutschschweizer Lesebüchern in den 1940er und 1980er Jahren häufiger genannt (vgl. Tabelle 1).

In Lesebuchgeschichten, die in den 1980er Jahren aufgenommen wurden und die eine Familienkindheit beschreiben, die ausschließlich im häuslichen Umfeld im Umgang mit der Mutter stattfindet, äußerten die Kinder deutlich ihre eigene Meinung. Dies zeigen beispielsweise die Geschichten „Martin gibt sein Urteil ab“ von Manfred Hausmann¹² oder „Die Maus“ von Paul Wehrli¹³. Beide Geschichten stammen aus Werken, die in den 1940er Jahren veröffentlicht wurden. Hausmann beschreibt, wie eine Mutter sorgfältig Pudding auf sechs Teller verteilte und danach ihren Sohn fragte: „Wer hat nun zu wenig?“ Und Martins Antwort lautete: „Alle“ (vgl. Muntwyler 1983). Martins Urteil bildet den Kern der Geschichte. Es gelingt ihm, mit einem Wort zugleich philosophisch und kulturkritisch eine umfassende Aussage zu machen. Ebenso scheint es in der Geschichte „Die Maus“ der Sohn zu sein, der ein empfindsames Herz für die Maus hat und ihr auch noch zu essen gibt, während die Mutter die Maus einfach fangen und töten wollte. Aufgrund des Mitleids des Sohnes wird die Maus am nächsten Tag im Freien ausgesetzt.

Wie in Wehrlis Geschichte waren Kinder, welche im Rahmen des Konzeptes „Familienkindheit“ beschrieben wurden, sowohl in den 1940er als auch in den 1980er Jahren sehr oft mit Pflanzen und Tieren beschäftigt. Bei Berücksichtigung aller Familiendarstellungen¹⁴ der Lesebücher der 1980er Jahre waren dies vorwiegend in die Vergangenheit blickende, bäuerlich ländliche Idyllen. Der Begriff der Natur hat spezifische Konnotationen, die in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden sollten. In neuzeitlichen Vorstellungen wurde der Naturbegriff mechanisiert, indem die Natur zu einem Begriff für die Totalität des Seins, in deren Ordnung sich auch die Ordnung Gottes offenbarte, verwendet wurde. So wie dies auch Jean-Jacques Rousseau 1762 formulierte: „Tout et bien sortant des mains de l'auteur des choses et tout dégenère entre les mains de l'homme“ (vgl. Rousseau 1969, Vol. XV, p. 58). In der Natur kann sowohl Heiligkeit als auch Vorbildlichkeit gefunden werden, womit sich auch immer wieder eine Idee der Erneuerung verbinden lässt (vgl. Tremp 2005, S. 80).

In den Geschichten der 1940er Jahre war die Mutter für die Kinder stets helfend zur Stelle. Sie rief die am Fluss spielenden Kinder zum Essen (vgl. Lesebuchkommission 1942, „Das Rindenschiffchen“), sie löschte von Kindern entzündete Brände (vgl. ebd., „Bescherung vor Weihnachten“) und half umsichtig den Pflanzen in ihrem Wachstum, damit diese kranke Kinder erfreuen konnten (vgl. ebd., „Fünf aus einer Hülse“). Andererseits war die Mutter wichtig für die Erziehung der Kinder. Sie lehrte sie, anständig zu bitten, wenn sie etwas wollten (vgl. Metzger 1947, „Bitte“) und der Mutter für ihre tägli-

¹² Manfred Hausmann (1898–1986) war schon in seiner Schulzeit in die aus dem Wandervogel entstandenen Jugendbewegung eingetreten und war auch 1913 bei der Gründung der „Freideutschen Jugend“ auf dem Hohen Meißner dabei. Die Erlebnisse und Ideale der naturverbundenen Jugendbewegung spielen später in manchen Werken Hausmanns eine wichtige Rolle (vgl. Bautz 1999, Band XVI, spalten 643ff.).

¹³ Paul Wehrli war ein Stadtzürcher sozialdemokratischer Autor und schrieb mehrere Kinderbücher, die zwischen 1940 und 1966 erschienen.

¹⁴ In dieser Analyse wurden alle Darstellungen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, die Kinder in der Interaktion mit Familienmitgliedern beschreiben.

che Arbeit dankbar zu sein (vgl. Börlin 1949, „Die Rechnung“). Neben der wichtigen Betreuungsaufgabe hatte die Mutter 1940 im Deutschschweizer Lesebuch eine moralisch erzieherische Aufgabe inne, so wie es auch die Geschichte von Peter Rosegger zeigte.

Der Familienalltag der 1990er Jahre wurde in Deutschschweizer Lesebüchern problematischer beschrieben als in den 1940er Jahren. Oft wurden zerrüttete Familien und vernachlässigte Kinder dargestellt. Während die Väter durch die Trennung der Eltern, bis auf Weihnachten und Ostern, fast gänzlich abwesend waren (vgl. Schelbert 1993 „Der Ostervater“), konnten die Mütter aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit für die Kinder nach der Schule nicht da sein (vgl. Bergen/ Schnell 1990 und Müller 1988, „Die Gäste“. Vgl. Bergen/ Schnell 1990, „Im Rollstuhl“ und „Versteckspiel“). Aber auch in „vollständigen“ Familien, wenn beide Eltern mit den gemeinsamen Kindern zusammen lebten, wurde der Vater vielfach als eine ungeschickte und störende Person dargestellt. Wenn er einmal nicht in der Ernährerrolle außer Haus war, schimpfte er oder war müde. Beispielhaft beschrieb Gudrun Pausewang¹⁵ diese Rolle in „Binders Sonntag“, einer Geschichte, die im Aargauer Lesebuch für die vierte Klasse aus dem Jahre 1983 zu lesen war. Es wird von der Familie Kohlemeyer erzählt, deren Fernseher an einem Sonntag den Geist aufgab. Der Vater, der ihn nicht reparieren konnte, wurde wütend und beschuldigte die „Rangen“ (seine Kinder), während die Mutter die Kinder verteidigte. Diese beschlossen, für die Eltern Fernsehen zu spielen, doch der Vater entgegnete unwillig: „ach lass mich in Ruhe“ und stellte sich schlafend. Die Mutter spielte dennoch seufzend mit und drehte den Knopf an. In ihren Fernseheinlagen betonten die Kinder immer wieder, wie wichtig sie die Beschäftigung der Eltern mit ihren Kindern fänden. Am Ende der Vorstellung lachten beide Eltern und machten beim Spiel mit (vgl. Muntwyler 1983).

Wenn sich die Mutter auf die Seite der Kinder stellt, sie versteht, mit ihnen spielt und sie dabei nicht erzieht, kann sich ein Konflikt zwischen dem Vater und der Mutter abzeichnen. Vater und Mutter haben nicht die selbe Meinung darüber, was die Kinder am Sonntag Nachmittag machen sollen und welche Rolle den Eltern dabei zukommen soll. Aber auch zwischen den Eltern und den Kindern bestehen Konflikte. Die Eltern, Sonntags müde von der strengen Arbeit unter der Woche, möchten ihre Ruhe haben und sich am liebsten vom unterhaltsamen Fernsehprogramm berieseln lassen, während die Kinder nach sozialen Interaktionen mit ihren Eltern suchen.

In diesen familiären Konflikten wurden die Großeltern im Alltag der Kinder wichtig (vgl. Schelbert 2003), was anhand derjenigen Familiengeschichte dargelegt werden kann, welche in den Lesebüchern zwischen 1980 und 1999 am häufigsten aufgenommen wurde. Aus dem Buch „Alter John“ von Peter Härtling¹⁶ wurden mehrere Ausschnitte unter drei verschiedenen Titeln: „Alter John“, „Alter John kündigt sich an“ und „Alter John macht Schwierigkeiten“ aufgenommen. Die Geschichten erzählen von einem alten, kranken Großvater, der nicht mehr alleine wohnen konnte. Sein Sohn und dessen Frau stritten sich darüber, ob der Großvater bei ihnen im Hause oder in einem Altenheim wohnen sollte, wobei der Sohn seine zwei zuschauenden und zuhörenden Kinder anschrie. Dennoch beschloss die Familie nach der Diskussion den Großvater einzuladen,

¹⁵ Pausewang, Gudrun (geb. 1929)

¹⁶ Härtling, Peter: Alter John. Weinheim: 1981

bei ihnen im Hause zu wohnen, so wie es die Mutter und die Kinder wünschten. Der Großvater, Alter John, sagte zu und zog bei seinen Kindern und Enkeln ein. Durch die geographische Nähe wurde er zu einer wichtigen Bezugsperson für die Enkel.¹⁷ Auch in dieser Geschichte zeigen sich Konflikte zwischen den Kindern und ihren Eltern sowie zwischen den Eltern. Der Vater, nicht sehr kommunikativ und leicht überfordert, hat eine andere Meinung als die anderen Familienmitglieder, ist den Differenzen nicht gewachsen und schreit die Kinder an.

Der Problematisierung von Familie in den öffentlichen Debatten, vor allem in den untersuchten pädagogischen Zeitschriften und in den Literaturzeitschriften, entsprach die Darstellung von problematischen Familien in den Lesebüchern der 1980er und 1990er Jahre. Im Folgenden werden nun mögliche Auswirkungen dieser häufigen Thematisierung von problematischen Familienkindheiten auf die Institutionalisierung von Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen diskutiert.

3 Die Institutionalisierung von Kindheit und Jugend

Die besondere Thematisierung der Familienkindheiten, die sowohl in den Lesebüchern als auch in den öffentlichen Debatten zu finden war, mündete in den 1990er Jahren in zahlreiche parlamentarische Vorstöße, die wiederum einen Familienschutz forderten. Kinder aufzuziehen bedeutete 1944, gegen Ende des Zweiten Weltkrieges, wie auch 1992 eine Einbusse in der Lebenshaltung. 1944 erwähnte Nationalrat Seiler¹⁸, als er die Initiative „Für die Familie“ verteidigte:

„(...) die jungen Leute wissen auch, dass sie, wenn sie eine Familie gründen und Kinder haben wollen, ohne die Verwirklichung des Familienschutzes, insbesondere ohne wirkungsvolle Familienzulagen, nicht mehr so durch das Leben gehen können wie vordem. Sie wissen, dass ihre Lebenshaltung mit jedem Kind um eine Stufe tiefer sinkt.“ (Amtliches stenographisches Bulletin 1944, S. 114).

Eine Senkung der Lebenshaltung mit der Ankunft von Kindern wurde auch 1992 von Nationalrat Rolf Seiler¹⁹ moniert:

„Die wirtschaftliche Situation der Familie verschlechtert sich mit der Ankunft von Kindern. (...) Die Eltern, welche Kinder betreuen, übernehmen Lasten, welche später der ganzen Gesellschaft zum Nutzen gelangen.“ (Amtliches stenographisches Bulletin 1992, S. 222).

¹⁷ Dieser Teil wurde im Lesebuch Spürnase für die fünfte Klasse aufgenommen, ebenso im Lesebuch Gleitflug, von 1990 für die sechste Klasse. Im Lesebuch Gleitflug wurde die Geschichte zusätzlich separat in einer Rezension empfohlen.

¹⁸ Walter Seiler (1896–1977) war im Nationalrat für den Kanton Zürich, Fraktion C, 1943–1959.

¹⁹ Rolf Seiler (geb. 1932) war im Nationalrat für den Kanton Zürich, Fraktion C, 1975–1979 und 1983–1995.

Die Familienpolitik der Schweiz geht zurzeit vornehmlich in Richtung Interventionen auf der sozialökologischen Ebene. Auffällig bei den entsprechenden Bundesgesetzen und Verordnungen ist dabei deren Entstehungsdatum: Mit Ausnahme des Gesetzes zur Verbesserung der Wohnverhältnisse in den Berggebieten, das aus dem Jahr 1970 stammt, wurden alle übrigen Gesetze zwischen 1995 und 2003 verabschiedet.²⁰ Die Formulierung familienpolitischer Ziele in Zweckartikeln scheint somit eine neuere Tendenz zu sein (vgl. Vatter/ Ledermann/ Sager/ Zollinger 2004, S. 56). Werden Familien Gelder zugesprochen aufgrund der Tatsache, dass sie Kinder haben oder dass sie alt sind (Rentenalter), hat dies weitreichende Konsequenzen für die Regulation der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen. Nicht zuletzt wird damit den Eltern mehr Kompetenz und Macht zugesprochen, ihre Kinder besser zu erziehen. Die Förderung der Familie durch den Bund hatte schon in den 1940er Jahren nicht zum Ziel, den Kinderreichtum zu fördern. Dass der Ausgangspunkt der Initiative „Für die Familie“ die Sorge um den Geburtenrückgang gewesen sei, sahen einige Parlamentarier im Zweiten Weltkrieg als Fehler.

„Es kommt nicht darauf an, dass Menschen geboren werden, sondern fast noch wichtiger ist es, dass das unter Umständen geschieht, die eine ungestörte gesunde körperliche, geistige und charakterliche Heranbildung gewährleisten.“ (Amtliches stenographisches Bulletin 1944, S. 463)

meinte Nationalrat Spühler²¹. Ziel des Familienschutzes könne nicht die Förderung von kinderreichen Familien als solchen sein, ohne dass auf die Qualität der Familie geachtet werde, denn schwachsinnige arme Tröpfe hätten wir genug und es wäre vorteilhafter, wir hätten in der Schweiz weniger Obst und dafür besseres, ergänzte Nationalrat Zigerli²² (vgl. Amtliches stenographisches Bulletin 1944, S. 514).

Wenn die Wirtschaft konjunkturell rückläufig ist, die Arbeitslosigkeit steigt und, wie manche Studien zeigen, Frauen als erste aus dem Arbeitsprozess gedrängt werden (vgl. Pfister/ Studer/ Tanner 1996), wird die Armut von Familien wieder offensichtlich, sie wird zum gesellschaftlichen Problem und der Ruf nach Familienschutz kommt auf. Diese Entwicklung fand eine Entsprechung in den Lesebüchern der 1940er Jahre, in denen vermehrt auf die wichtige Rolle der Mutter in der Erziehung der Kinder hingewiesen wurde. Ebenso findet sich eine verstärkte Darstellung von Familienkindheit im Anschluss an die wirtschaftliche Krise der 1970er Jahre.

Dabei wird ein Familienbild reproduziert und ein Kindheitskonzept des zu erziehenden Kindes rekonstruiert. Auch wenn die Mütter der zeitgenössischen Lesebücher weni-

²⁰ 1991 reichte Nationalrätin Angeline Fankhauser eine Parlamentarische Initiative mit dem Titel: „Leistungen für die Familie“ ein. Darin forderte sie eine Erhöhung der Kinderzulagen auf 200 Franken sowie den Anspruch auf Bedarfsleistungen für bedürftige Familien. Der Initiative wurde im März 1992 Folge gegeben. Die Initiative, die auf eine einheitliche Bundeslösung und einen gesamtschweizerischen Lastenausgleich abzielte, wurde erst im Frühling 2005 im Zusammenhang mit einem ausgearbeiteten Rahmengesetz im Parlament debattiert. Im März 2006 wurde eine einheitliche Kinderzulage in der Höhe von 200 Franken im Parlament angenommen.

²¹ Willy Spühler (1902–1990) war im Nationalrat für den Kanton Zürich, SP, 1938–1955, im Ständerat 1955–1959 und Bundesrat 1959–1968, Bundespräsident 1963 und 1968.

²² Paul Zigerli (1883–1956) war im Nationalrat für den Kanton Zürich, EVP, zwischen 1943 und 1956.

ger als Erziehende und mehr als Verbündete der Kinder dargestellt werden, kann durch diese Form eine besondere Nähe der Mutter zu ihren Kindern betont werden. Durch ihr Verständnis, so scheint es, ist es der Frau viel leichter möglich als dem Mann, auf die Kinder einzugehen und auf sie einzuwirken. Nach der Klage über die Abwesenheit der Väter in der Erziehung der Kinder, welche in den 1960er Jahren in allen Quellen zu finden war, wurde der Vater in den Lesebüchern zwar in den Familienalltag mit einbezogen, aber nicht als ein erziehendes, sondern als ein störendes Element. Die Mutter wurde nun nicht mehr als Hüterin der sittlichen Ordnung beschrieben. An ihre Stelle traten im Lesebuch oft die Großeltern. Auch in den Darstellungen der Beziehungen zwischen den Großeltern und ihren Enkeln konnten wesentliche Veränderungen in den letzten 120 Jahren erkannt werden. Doch darauf soll in diesem Rahmen nicht mehr eingegangen werden.

Die Veränderungen der Vorstellungen von Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen, die in der statistischen Analyse aufgezeigt werden konnten, liegen vor allem darin, dass heute das Bedürfnis und der Schutz des Kindes sowie die Verantwortung der Gesellschaft für die Kinder viel stärker hervorgehoben werden als vor 100 Jahren. Der „Schutz“ des Kindes ist die eine Seite des Gegensatzpaares „Schutz“ versus „Autonomie“ des Kindes. Wenn die Präambel der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 ausführt, dass die Menschenrechte auch auf die Kinder anzuwenden seien, dass Kinder als gleichwertig angesehen werden, bekommen Kinder den Status von Menschen mit gleichen Rechten und gleichem Wert wie Erwachsene, sozusagen einen autonomen Status (vgl. Gerber Jenni 2003, S. 281). Aus diesem Grunde hätte erwartet werden können, dass in den untersuchten Quellen der Gegensatz „Autonomie“ seit den 1980er Jahren stärker betont werden würde. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die deutliche Betonung von Familie hat auch die Aspekte des Schutzes verstärkt. Als die Parlamentarier 1996 über den Beitritt der Schweiz zur UN-Kinderrechtskonvention befinden mussten, geschah dies nur unter Vorbehalten. Einer dieser Vorbehalte betraf die elterliche Sorge. Befürchtet wurde, dass durch die einzuführende staatliche Schutzpflicht, welche die Wahrnehmung der Kinderrechte durch einen Vertreter ermöglicht, Konflikte zwischen Kindern und Eltern nicht mehr nur innerhalb der Familie ausgetragen würden. Einige Parlamentarier sahen darin einen Schaden für das Kind durch zu frühe Autonomie, einen Schaden für die Familie durch das Suggestieren eines grundsätzlichen Konflikts zwischen Kind und Eltern und eine massive Aushöhlung des Elternrechts auf Erziehung (vgl. Amtliches stenographisches Bulletin 1994, S. 1682). Andere wiesen zwar darauf hin, dass es gerade in Familien einen erschreckend hohen Anteil an Gewalt und sexueller Ausbeutung gäbe und der Staat gefordert sei einzugreifen, um das Kind vor Verletzung seiner Integrität zu schützen (vgl. Amtliches stenographisches Bulletin 1994, S. 1684). Doch auch durch solche Aussagen wehrten die Vertreter des Parlamentes einen Anspruch auf Autonomie mit den Hinweis auf die Schutzbedürftigkeit der Kinder ab. An Stelle von mehr Freiheiten schaffen die Staaten mehr Gesetze, welche die Kinder schützen sollen. Dieser Schutz soll weitgehend in der Familie und durch die Mütter gewährleistet werden, wie die Debatten um den Familienschutz der 1990er Jahre zeigten.

Anhang: Tabellen, Diagramme, Bilder

Tabellen

Tabelle 1: Standardisierte Residuen der dargestellten Konzepte, Zusammenzug dreier Tabellen

Jahrzehnt	Päd.Gen.Beg.			Ind.Phase		
	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher
1890		0.6	0.8	0	1	-1.4
1900		-1.4	-0.6	-0.8	-0.2	-1.3
1910		0.2	-1.7	-0.7	-0.4	-0.3
1920		-0.4	-1	2.5	3.9	0.3
1930		0.2	-0.3	0.9	1.1	-0.1
1940		-1.7	-1	-0.9	0.9	-1.3
1950		0	1.5	-1.6	-1.7	-2.6
1960		4	-0.7	2.3	-2.3	3.2
1970		0.8	1.8	-1.3	-1.4	0.3
1980		-2.4	0.3	-1	0.4	1.2
1990		-0.6	-0.3	1	-0.5	2.5

Jahrzehnt	Delinquent			Verschult		
	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher
1890	-0.2	-1.1	0.4	-1.5	-0.7	-1.5
1900	0.3	0.5	0.2	-1.5	-0.4	-1
1910	-0.3	-0.3	-0.1	-0.6	-0.9	0
1920	-1.5	-0.9	-1.2	-1.3	-1	-0.4
1930	0.8	-0.8	1.4	1.3	0.5	0.7
1940	-2.1	-1.1	-1.8	-0.1	-0.5	0.1
1950	1.3	1.1	0.8	-0.3	-0.8	0.7
1960	-0.4	-0.4	-0.4	-0.9	0.1	-1.9
1970	0.5	0	0.7	2.2	1.4	1
1980	1.1	2.6	-1.2	2.1	1.3	1.8
1990	-0.3	-0.2	0	0.1	-0.4	1

Jahrzehnt	Wohlfahrt			Familie		
	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher
1890	3.3	1.4	2.8	-0.6	0.6	-1.4
1900	3.3	-0.7	4.5	-2	-0.7	-1.7
1910	0.6	-0.3	1	1.7	0.6	1.7
1920	-0.8	-0.1	-0.8	-1.4	-0.4	-1.1
1930	1.2	-1	-1	-1.1	-1.3	-0.6
1940	1.4	3	-1.1	1.1	-1	2.9
1950	-0.1	1.2	-0.8	-0.1	2.5	-0.8
1960	0	0.4	-0.6	0	-0.8	0
1970	-0.5	-0.3	-0.6	-0.5	-0.4	-1.4
1980	-2.4	-1.8	-1.4	-2.4	0	3.9
1990	-2	-0.6	-1.9	-2	1.1	1.7

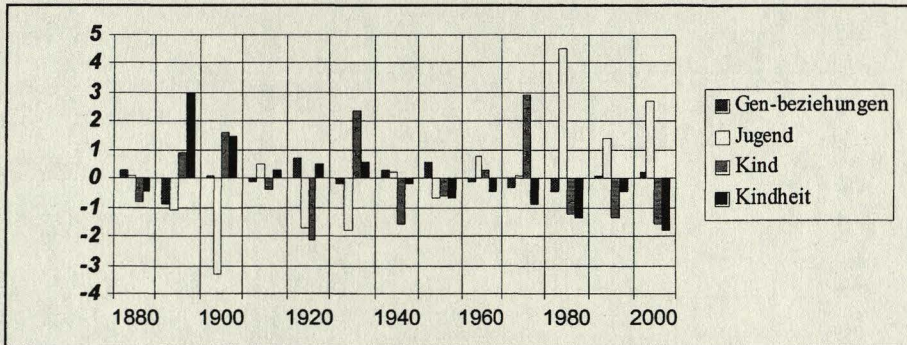
Jahrzehnt	Arbeiter			Bürger		
	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher	alle Quellen	öff. Debatten	Lesebücher
1890	1.7	-1.3	1.4	0.3	-0.1	
1900	2.5	2.6	1.1	0.1	0.5	
1910	1.2	2.3	0.4	1	-0.7	
1920	2.4	-0.1	1.7	-1.1	-1.8	
1930	0.3	0.4	-0.3	0.4	-0.4	
1940	2.1	1.1	2.1	-0.8	-0.4	
1950	3.3	0	1.6	-1.9	-0.7	
1960	0	1	-1	-2.3	-1.9	
1970	-2.8	-1.1	-1.8	0.1	0.1	
1980	-4.7	-1.2	-3.2	0.9	0.6	
1990	-4.2	-1.8	-3.1	2.6	3.9	

Chi-Quadrat Tests nach Pearson

	Wert	df	Ass.Signifikanz	Anzahl Fälle
Alle Quellen:	420.85	120	.000	3029
öff. Debatten	153.595	70	.000	965
Lesebücher:	179.632	60	.000	1870

Diagramme

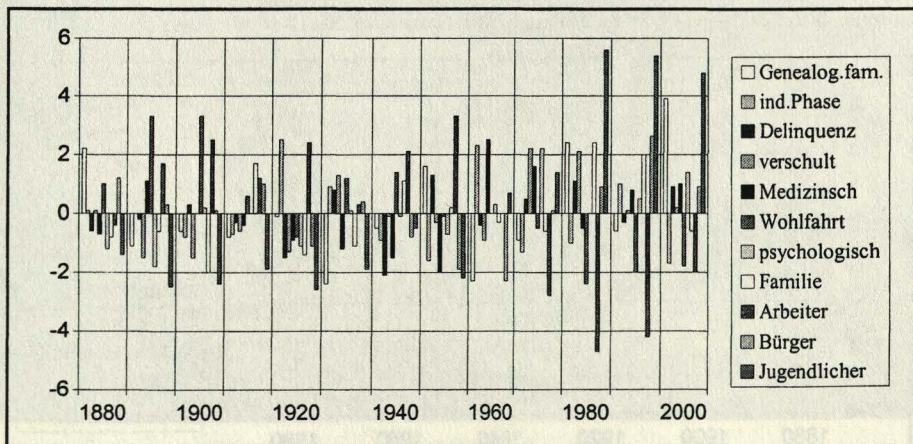
Diagramm 1: standardisierte Residuen der Hauptkategorien, alle Quellen



Chi-Quadrat Tests nach Pearson

	Wert	df	Ass.Signifikanz	Anzahl Fälle
Alle Quellen:	101.254	36	.000	3985

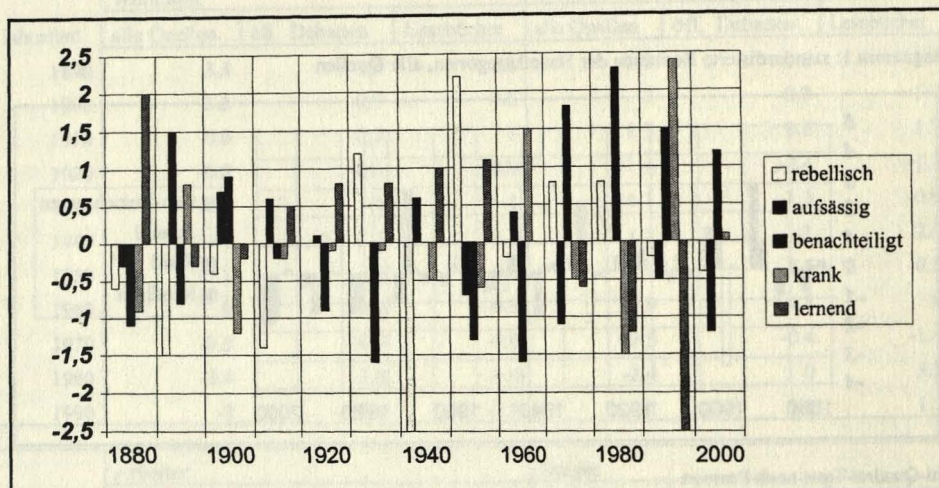
Diagramm 2: standardisierte Residuen der dargestellten Konzepte, alle Quellen



Chi-Quadrat Tests nach Pearson

	Wert	df	Ass.Signifikanz	Anzahl Fälle
Alle Quellen:	420.85	120	.000	3029

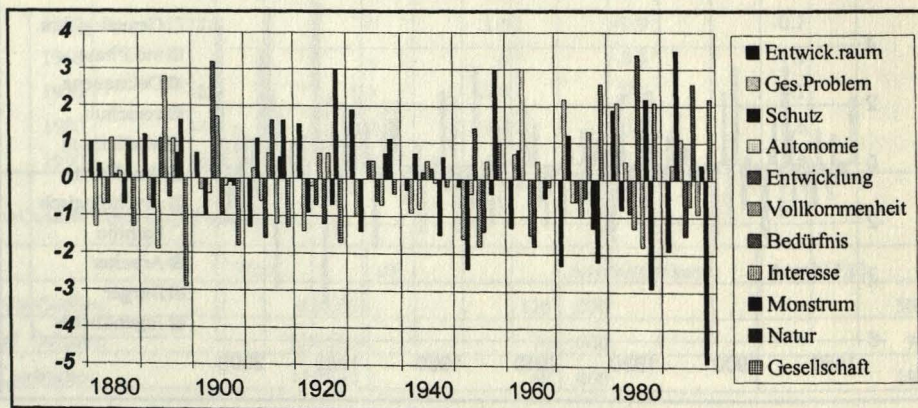
Diagramm 3: standardisierte Residuen der dargestellten Zustände, alle Quellen



Chi-Quadrat Tests nach Pearson

	Wert	df	Ass.Signifikanz	Anzahl Fälle
Alle Quellen:	78.14	48	.004	2642

Diagramm 4: standardisierte Residuen der dargestellten Gegensätze, alle Quellen



Chi-Quadrat Tests nach Pearson

	Wert	df	Ass.Signifikanz	Anzahl Fälle
Alle Quellen:	309.74	120	0	3334

Bilder

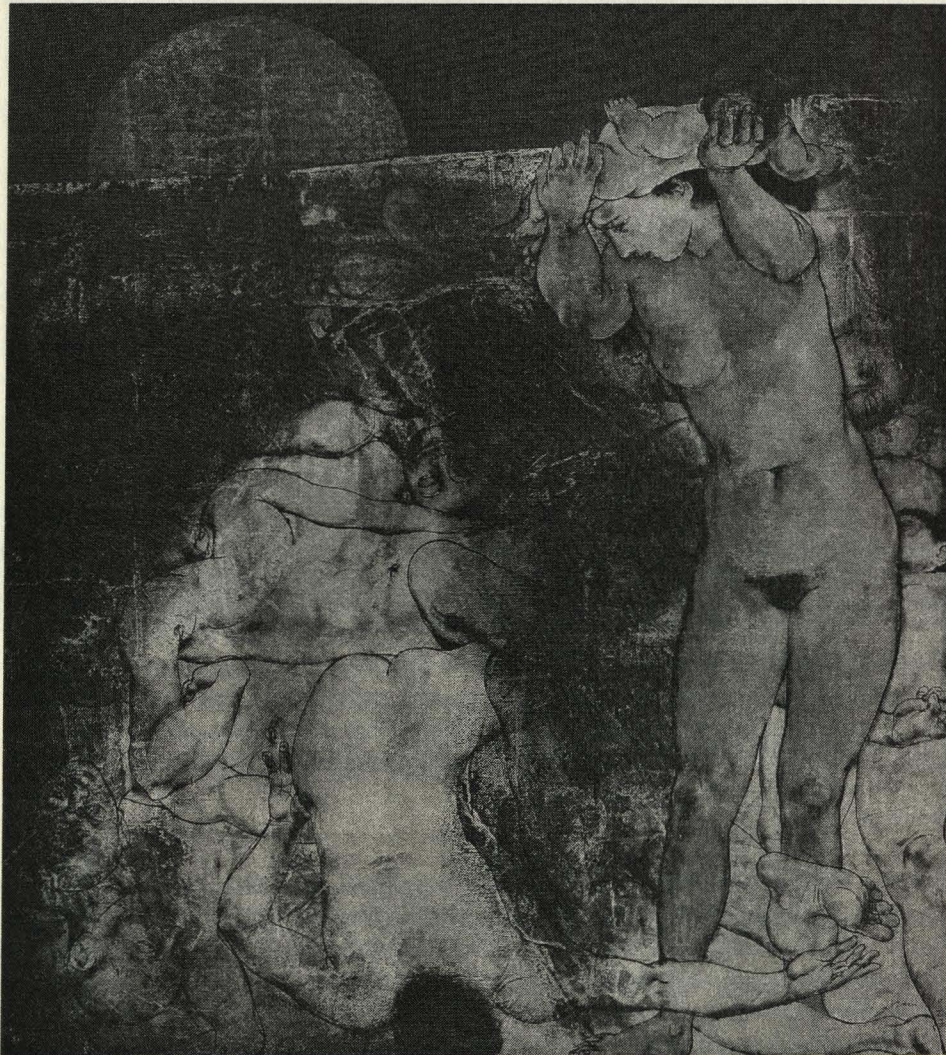


Bild 1: Hans Erni „Nuit de peur“, 1957 (vgl. Obrist 2000, S. 48)



Bild 2: Ernst Ramseier „Gruppenbild“, 1960 (vgl. Ramseier 1993)

Literatur- und Quellenverzeichnis

Quellen

- Börnin, Oskar/ Zimmermann, Kaspar (1949): Deheimed. Lese- und Arbeitsbuch für das vierte Schuljahr der glarnerischen Primarschulen. Glarus
- Cornioley, Hans (Hrsg.) (1933): Mein Guter Kamerad. Ein Lesebuch für Kinder des vierten Schuljahres. Mit Bildern von Fred Stauffer: Bern
- Disch, Stefan/ Ruffner, Christian (1955): Bündner Lesebuch IV. Schuljahr. Komm mit. Chur
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) (Hrsg.) (1856–1999): Schweizerische Lehrerzeitung. (auch Schweizerische Lehrerinnen und Lehrerzeitung) SLZ. Stäfa
- Erziehungsrat (1953): Unsere Heimat. Lesebuch für das vierte Schuljahr der Primarschulen des Kantons St. Gallen. Nach Vorlage der Lehrmittelkommission herausgegeben vom Erziehungsrat. St. Gallen
- Ewald, Carl (1956): Lesebuch für die vierte und fünfte Klasse der basellandschaftlichen Primarschulen. Liestal

- Fleischlin, Franz (1936): Lueg is Land. Viertes Schulbuch für die Primarschulen des Kantons Luzern. Luzern
- Genossenschaft zur Herausgabe der Schweizerischen Monatshefte für Politik und Kultur (Hrsg.) (1921–): Schweizer Monatshefte für Politik und Kultur. Zürich
- Gottschall, Rudolf von (Hrsg.) (1884–1898): Blätter für literarische Unterhaltung. Leipzig
- Landesschulkommission Appenzell Innerrhoden (Hrsg.) (1958): Mys Lendli. Innerrhoder Lesebuch. Viertes Schuljahr. Appenzell
- Lesebuchkommission (1942): Basler Lesebuch für die vierte Klasse der Primarschule. Basel
- Metzger, Hans (1957): Lesebuch der V. Klasse der Elementarschule des Kantons Schaffhausen. Schaffhausen
- Müller, Leo (1988): Schnedderengpeng. Lesebuch für das vierte Schuljahr. Zürich
- Müller, Leo (1990): Gleitflug. Lesebuch für das sechste Schuljahr. Zürich
- Muntwyler, Max (1983): Lesebuch 4. Lesebuch für die 4. Klasse der Primarschule. Aarau
- Obrist, Marco (2000): Hans Erni. Werke aus sieben Jahrzehnten. Ausstellungsführer. Luzern
- Ramseier, Ernst (1993): Gemälde, Holzschnitte, Zeichnungen. Thun
- Schelbert, Tarcisius (1990): Spürnase. Zürich
- Schweizerische Bundeskanzlei (1891–): Amtliches stenographisches Bulletin der schweizerischen Bundesversammlung = Bulletin sténographique officiel de l'Assemblée fédérale suisse. Bern
- Von Bergen, Peter/ Schnell, Urs (1990): Turmhahn: Lesebuch für die 6. Klasse. Bern
- Weber, Leo/ Reinhart, Josef (1929): Unterm Lindenbaum. Lesebuch für die Primarschulen des Kantons Solothurn. Viertes Schuljahr. Bearbeitet im Auftrage des Erziehungsdepartementes, unter Mitwirkung der kantonalen Lehrmittelkommission. Solothurn

Fachliteratur

- Andresen, Sabine/ Baader, Meike Sophia (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied
- Bautz, Friedrich Wilhelm (1975–1995): Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon. Herzberg
- Best, Joel (ed.) (1994): Troubling children. Studies of children and social problems. New York
- Gerber Jenni, Regula (2003): Das UNO-Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 – juristisches Dokument oder politisches Programm. In: Kaufmann, Claudia/ Ziegler, Franz (Hrsg.): Kindeswohl. Eine interdisziplinäre Sicht. Zürich, S. 281–287
- Hendrick, Harry (1990): Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In: Allison, J. (Hrsg.): Construction an reconstructing childhood: new directions in the sociological study of childhood. Bristol, S. 35–59

- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.
- Kugler, Hartmut (1997): Generation und Lebenserwartung im Mittelalter. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim, S. 39–52
- Landwehr, Achim (2001): Die Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse. Tübingen
- Liebau, Eckart (1997): Generation – ein aktuelles Problem? In: Ders. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim, S. 15–38
- Merten, Klaus (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen
- Pfister, Ulrich/ Studer, Brigitte/ Tanner Jakob (Hrsg.) (1996): Arbeit im Wandel. Organisation und Herrschaft vom Mittelalter bis zu Gegenwart. Zürich
- Pocock, John G. A. (1987): The ancient constitution and the feudal law. A study of English historical thought in the seventeenth century. Reissue with a retrospect. Cambridge
- Rousseau, Jean Jacques (1969): Oeuvres complètes, Vol. 4, Emile. Education – Morale – Botanique. Edition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Genève
- Searle, John R. (2001): Geist, Sprache und Gesellschaft. Philosophie in der wirklichen Welt. Aus dem englischen von Harvey P. Gavagai. Frankfurt a.M.
- Thorne, Barrie (1985): Putting a price on Children. In: Contemporary Sociology, Jg. 14, Heft 6, S. 695–698
- Tremp, Peter (2005): Kindliche Unschuld als revolutionäres Argument. Rousseaus Emile und die französische Revolution. In: Bühler-Niederberger, Doris (Hrsg.): Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre. Frankfurt a. M., S. 61–86
- Vatter, Adrian/ Ledermann, Simone/ Sager, Fritz/ Zollinger, Lukas (2004): Familienpolitik auf Bundesebene. Bern

Die Familie in Fibeln des „Dritten Reiches“ – Idyll und politische Funktion

Abstract

My interest is to the pedagogical and political function of textbooks. I deal with the representation of the family in the primers in use during the „Third Reich“ to find out, whether or how it served national-socialistic ideology and policy regarding the family. I proceed in five steps: 1st Description of the primers of the „Third Reich“ and their historiography so far; 2nd family and its every day life as pictured in the primers; 3rd familial order, morals, and pedagogy as shown in the primers; 4th recourse to reality and history – a critical look into the function of the primer's ahistoric family idyll; 5th some critical hints to the question of the social and mental impact of textbooks and the importance, ascribed to them by politicians and educators. – My finding is that from the Republic of Weimar up until the 1950s (as to the Federal Republic) the primers fostered the bourgeois family-model of the late 19th century; it is authoritarian, rigidly gendered, and of obligatory ethics. It well fitted into national-socialistic family ideology, and in general it served to reconcile social tensions of modern times; at least that is my suggestion.

Vorbemerkung zum Fragezusammenhang von „Familie“ und „Schulbuch“ sowie zur Anlage des vorliegenden Beitrags

Die Fibel ist das Erstlesebuch der deutschen Volksschule¹. Ihre „Fibelklasse“ umfasst(e) das erste und das zweite Schuljahr, entwicklungspsychologisch liegt sie in der „mittleren Kindheit“². Der für diese Alterslage selbstverständliche Lebenszusammenhang ist die Familie. Sie ist auch – noch – der selbstverständliche gesellschaftliche Ort der Kinder, freilich in jetzt beginnender „Konkurrenz“ zur Schule. Der lebensweltliche Zusammenhang von „Kindheit“ und „Familie“ mag ein Grund dafür sein, dass die Familie in der Fibel wenig direkt angesprochen wird und doch überaus präsent ist. Sie ist in Text und

¹ In ihrer Unterstufe blieb sie als „Grundschule“, heute „Primarstufe“, erhalten.

² 6- bis 10jährige Kinder.

Bild situativer Hintergrund aller intimen häuslichen Szenen, von denen es in den Fibeln wimmelt.

Fibeln wären von daher geeignet, die Familie im intimen häuslichen Bereich und im sozial-moralischen Milieu zu beobachten. Für die realhistorische Aussage wird dabei ein synchrones Abbildungsverhältnis zwischen der Familie im Schulbuch, hier in der Fibel, und dem gesellschaftlichen Tatbestand „Familie“ unterstellt. Eben das ist fraglich. Das Verhältnis zwischen „Fibelfamilie“ und Familienrealität kann auch gebrochen, die Darstellung der Familie in der Fibel kann historisch rückwärts- oder vorwärtsgewandt, kann nostalgisch oder utopisch, kurzum: es kann ideologisch sein. Zur Klärung dessen wären Absicht und Funktion des Schulbuchs, hier der Fibel, kritisch zu befragen. Titel und Leitthema des vorliegenden Bandes „Die Familie im Schulbuch“ haben also zwei Seiten, man kann sich die Familie oder man kann sich das Schulbuch als Zweck der Darlegung vornehmen.

Mir geht es um Schulbuchgeschichte – mein Interesse gilt dem pädagogischen und politischen Funktionieren der Fibel, damit dem gesellschaftspolitischen Zusammenhang von „Familie“ und „Schulbuch“. Für dessen Analyse nehme ich die Darstellung der Familie in den Fibeln des „Dritten Reiches“ vor. Die Familie war ein zentrales gesellschaftspolitisches und propagandistisches Agitationsfeld der Nationalsozialisten. Man darf daher vermuten, dass sie sich der Darstellung der Familie insbesondere in den Lesebüchern versicherten. An den diesbezüglichen Vorschriften oder Nicht-Vorschriften, Eingriffen oder Nicht-Eingriffen wäre insofern ein Stück Schulbuchpolitik ebenso zu erkennen wie ein Stück Familienideologie. Die Passung oder die Differenz zwischen NS-Familienpropaganda, Lesebuchdarstellung und realen Familienverhältnissen sagt über die ideologische Nähe oder Distanz des Lesebuches zur Politik und über seinen Abstand zur Wirklichkeit aus; der Zugriff auf das Lesebuch zeigt die ihm unterstellte oder die mit ihm beabsichtigte mentale und sozialisatorische Wirkung an. Beidem soll hier für den Schulbuchfall „Fibel“ nachgegangen werden.

Dazu will ich zunächst meine Quellenbasis und die vorliegende Forschung zu Fibeln des „Dritten Reiches“ skizzieren (1), dann die lebensweltliche Darstellung der Familie in diesen Fibeln (2) sowie ihre personale und pädagogische Ordnung beschreiben (3), um die Funktion der Familiendarstellung in der „Fibel“ des „Dritten Reiches“ im Herrschaftssystem des „Dritten Reiches“ historisch-kritisch zu betrachten (4); zuletzt wende ich mich dem bildungspolitischen „Kampf“ um das Lesebuch und der offenen Frage seiner pädagogischen Wichtigkeit und Wirksamkeit zu (5).

1 Die Fibel des „Dritten Reiches“: Buchbestand und Historiographie

Ich stütze mich auf ein bestens erhaltenes Korpus von insgesamt 40 deutschen Fibern aus der Zeit von 1933–1943; der Bestand umfasst in vielen regionalen sowie schul- oder unterrichtsspezifischen Ausgaben die *Hansa-Fibel*³ aus dem Verlag von Westermann sowie die Fibern aus den konkurrierenden Verlagen Diesterweg und Hirt, ferner Fibern aus den Verlagshäusern Klinkhardt und Schroedel; damit sind die ausgabenstärksten Schulbuchverlage erfasst. Hinzukommen verstreut verlegte Länder- und Heimatfibeln, außerdem die neu erstellten Fibern der Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher und des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB); sofern es sich nicht um eine einmalige Auflage handelt, wurden die Fibern auch in ihren Auflagevarianten von 1933 bis 1943 verfolgt.⁴ – Der genannte Bestand darf als repräsentativ für die Fibern im „Dritten Reich“ gelten, so dass ich fortan verallgemeinernd von „der Fibel“ sprechen kann. Es mag die eine oder andere Bestandsausnahme geben, eventuell eine lokale Spezialität; sie darf hier jedoch vernachlässigt werden. Die von mir beabsichtigte Darstellung ist mit dem bezeichneten Bestand hinreichend basiert.

Zusammen mit den Lesebüchern sind die Fibern des „Dritten Reiches“ in der historischen Schulbuchforschung bislang überwiegend als „ausgezeichnete Hilfsmittel“ nationalsozialistischer Erziehungspolitik (Hasubek 1988, S. 35), in besonderer Zuspitzung als Mittel eines „ideologischen Zugriffs auf breiter Front“ (Hasubek 1988, S. 34) verbucht und insgesamt als „nationalsozialistisches Lesebuch“ (Hasubek 1988; *kursiv*: GMK) zum Indoktrinationszweck beurteilt worden.⁵ Das mag für die Lesebücher zutreffen, für das Erstlesebuch ist diese Beurteilung unzutreffend. Sie konstruiert eine schulbuchgeschichtliche Diskontinuität, die zumindest bei der Fibel nicht vorliegt. Sie, die Fibel, markiert in Text- und Bildbestand vielmehr eine *einzigartige Kontinuität*, die sich gerade auch in der Familiendarstellung zeigt. – Freilich haben die Schulbuchhistoriker diese Darstellung bislang nicht besonders im Blick. Wo einmal dem „Bild der Familie in deutschen Schulbüchern“ nachgegangen wurde (Weiss 1983), wurde sachlich die Fibel und zeitlich das „Dritte Reich“ ausgelassen.

Die auf pädagogisch-ideologische Inhalte fixierte Schulbuchhistorie geht davon aus, dass „das Selbstverständnis des nationalsozialistischen Staates [...] sofort nach der ‚Machtergreifung‘ radikale Veränderungen auf dem Gebiete des Schulwesens und der Schulbuchgestaltung“ forderte (Hohmann 1988, S. 12; 1995, S. 6), wie man für Diktaturen eben annimmt, dass sie das Lesebuch als „politisches Führungsmittel“ (Heinssen) ‚mißbrauchen‘. Die behaupteten „radikalen Veränderungen“ hat es so jedoch gar nicht

³ Zimmermannsche Fibel; dazu im vorliegenden Text unten, Fußnote 9.

⁴ Vgl. Quellenverzeichnis. – Diese Fibern haben Christa Förster (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin) und Gisela Teistler (Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig) für mich bereit gehalten, ich danke ihnen herzlich für diese Unterstützung.

⁵ In vergleichbarer historischer Sicht und anti-faschistischer Diktion: Hohmann 1988, 1995; beide Autoren sprechen vornehmlich vom Lesebuch, meinen die Fibel aber direkt und indirekt mit. Der auf die Durchsetzung von Ideologie fixierten Sicht korrespondierend, nimmt die Schulgeschichtsschreibung die Schule im „Dritten Reich“ als „Stätte der Indoktrination“ wahr (Apel 2000).

gegeben, waren seinerzeit freilich schon von den führenden Schulbuchverlegern *erwartet* worden. Daher hatten sie 1934 und 1935 in Konkurrenz zu einander *von sich aus* einschlägig angepasste Fibeln herausgebracht. De facto gab es weder eine „radikale“ Umgestaltung der Fibel noch eine „radikale“ Fibelpolitik, im Gegenteil: Die Fibel – wie auch die Volksschule – wurde durch die zuständige Reichsbehörde⁶, das Reichserziehungsministerium (REM), politisch vernachlässigt.⁷ Das indiziert Desinteresse. Dem Herrschaftsinteresse des NS-Staates war offenkundig mit den „von unten“ vorgenommenen Modifikationen und Ergänzungen der vorliegenden Fibeln und mit der Reduzierung des Fibelbestandes⁸ ausreichend gedient. Die dort in Text und Bild präsentierte Lebenswirklichkeit und pädagogisch-moralische Gesittung war dem System offenkundig genehm. Das schließt gerade die Präsentation der deutschen Familie ein, wie ich im folgenden zeigen will.

2 Matriarchalisches Familienidyll

Mit einem eigenen Textstück „Die Familie“ ist die Familie nach meinen Recherchen nur in der Zimmermannschen Fibel vertreten, *dem* Fibelwerk der Zwischenkriegszeit und der auch im „Dritten Reich“ verbreitetsten deutschen Fibel⁹. Im übrigen ist die Familie im Hintergrund des textlich oder bildlich dargestellten häuslichen Lebenszusammenhangs der Kinder präsent und wie selbstverständlich gegeben. Die Fibel konstruiert sie wie folgt:

„Das ist die Mutter, lieb und gut/ das ist der Vater mit frohem Mut,
das ist der Bruder stolz und groß,
das ist die Schwester mit dem Püppchen auf dem Schoß,
das ist das Kindchen, klein und zart/ das ist die Familie von guter Art.“¹⁰

Das ist die Familie, wie sie die deutsche Fibel holzschnittartig und stereotyp malt, und zwar in ungebrochener Tradition vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik der 1950er Jahre. In der Zwischenkriegszeit „kindgemäß“¹¹ dargeboten, ändert sich dies Bild bis auf *oberflächliche*, der politischen Wende geschuldete Retuschen¹², auch im „Dritten Reich“

⁶ Institutionalisiert mit dem „Gesetz zur Neuordnung des Reiches“ vom 30. Jan. 1934; damit ging die Zuständigkeit für die Zulassung von Lehr- und Lernmitteln von den Ländern auf das Reich über.

⁷ Richtlinien für den Unterricht in der Volksschule gab es vergleichsweise spät (1937), eine Fibelrichtlinie gab es nie; detaillierte Darstellung des ganzen Komplexes bei Miller-Kipp 2006.

⁸ 1936 existierten nur noch ca. 60 Fibeln, in 1938 zählte man 38 genehmigte Fibeln, von denen 32 bzw. 31 in die Schulen kamen (Kleinschmidt 1997).

⁹ Verfasser: der Hamburger Lehrer und nachmaliger Schulbuchautor Otto Zimmermann; erste Ausgabe („Hansa-Fibel“) 1914; preisgekrönte Ausgabe von 1921 („Elemelemu“); allgemeine Ausgabe 1935: *Hand in Hand fürs Vaterland*; davon sind mindestens 29 Heimatausgaben verzeichnet, vgl. Kleinschmidt 1997; Teistler 2003, dort auch die einzelnen Auflagen; vgl. Quellenverzeichnis im vorliegenden Text.

¹⁰ *Niedersachsenfibel* 1936, S. 56.

¹¹ Dazu im vorliegenden Text unten, Kap. 2.

¹² Z. B. Hakenkreuze oder Hakenkreuzwimpel(chen) im häuslichen Milieu (auf [Kriegs]Spielzeug, Lampions, Torten).

nicht. – Die häusliche Situation dieser Familie liegt in den Familienbildern der Fibel und in ihren Textstücken zu einzelnen Familienmitgliedern – „Wenn die Mutter Geburtstag hat“; „Wenn der Vater heimkommt“ sowie „Großmutter erzählt“¹³ – vor. Die Familie, so sagen Texte und Bilder unisono, das sind: die Mutter, der Vater, drei Kinder – idealiter: ein Junge (großer Bruder), ein Mädchen (kleine Schwester) sowie ein – mutmaßlich männliches¹⁴ – Kleinkind (das Brüderlein) – und die Großmutter. Dies Personal wird in drei klassischen häuslichen Szenen präsentiert: Die erste und vorherrschende ist *die* häusliche Szene der deutschen Fibel; in ihr wirkt die Mutter hauswirtschaftlich und die Kinder spielen (Abb. 1); die zweite Szene rückt den Vater (Abb. 2), und die dritte rückt die Großmutter (Abb. 3) ins Bild. Die genauere Betrachtung zeigt: Die „gute“ Familie ist mutterzentriert, (klein)bürgerlich situiert und geschlechtsstereotyp geordnet.



Abb.1: Hirts Berliner Fibel 1935, S. 44

Die familiäre Ordnung der Geschlechter und die geschlechtsspezifische häusliche Arbeitsteilung zeigt sich zum einen im Kinderspiel (Abb. 1): Das Töchterchen ist stets „puppenmütterlich“ beschäftigt, der Sohn hingegen mit ‚männlichem‘, mit technischem Spielzeug – hier sind es, altersgemäß, Bauklötze und ein Flugzeug.¹⁵ Die familiäre Geschlechterordnung und Arbeitsteilung illustrieren zum anderen Text und Bild „Wenn der Vater heim kommt“ (Abb. 2): Dann nämlich spielt er mit den Kindern, und zwar mit den männlichen, während die Tochter häuslich hilft: sie deckt den Tisch; die Mutter ist für das Essen zuständig.

¹³ Oder: „Geschichten der Großmutter“.

¹⁴ Denn es spielt meist mit Bauklötzen oder reitet auf Vaters Knie, vgl. Abb. 2.

¹⁵ Die ideale Kinderzahl ist um eins überschritten.

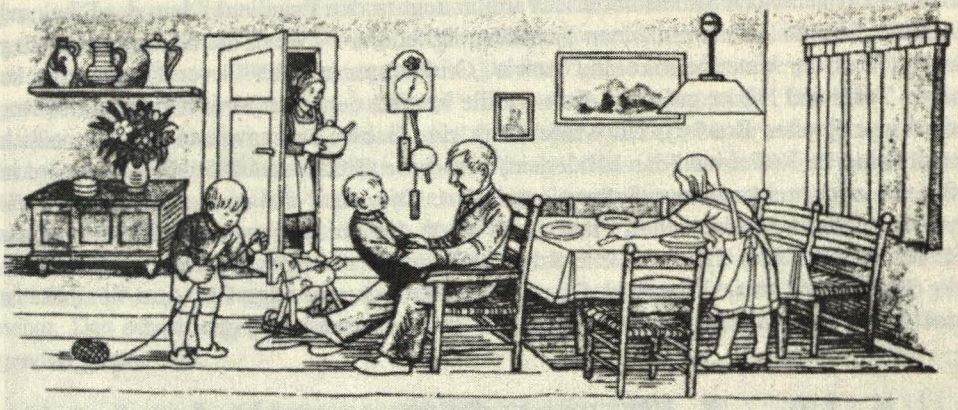


Abb. 2: Deutsche Kinderwelt 1942, S. 63

Das ideale Konstrukt hat reale Fallstricke. So wie vorgezeigt, kann diese Familie alltäglich und tagsüber gar nicht stattfinden: Sie ist ja nur beisammen, „wenn der Vater heimkommt“, abends von der Arbeit oder, ab 1940, auch von der Front. Nach dem Abendbrot aber müssen die Kinder in der Regel ins Bett – bleiben für familiäres Miteinander der Sonntagsausflug und die Ferienzeit – entsprechende kleine Lesestücke liegen hier und da in der Fibel vor. Der Standarddarstellung nach aber und wie im wirklichen Alltagsleben kommt die Familie in der häuslichen Welt der Fibel ohne Vater aus! Sie ist auf eine matriachale Kernfamilie reduziert, im Widerspruch zur öffentlich-rechtlichen Konstruktion der Familie, die patriarchalisch ist. Die Fibel huldigt mithin dem häuslichen Alltag und der Lebenswelt der Kinder. Darin dreht sich alles um die Mutter – das konnte der Gesellschafts- und Geschlechterpolitik des „Dritten Reiches“ nur recht sein.

Die matriachale Konstruktion der Familie spannt sich über die Generationen. Wie der Vater, so scheint auch der Großvater entbehrlich, nicht aber die Großmutter. Sie wird stets in für Tochter/ Schwiegertochter und Enkeltochter vorbildlicher häuslicher Funktion ins Bild gerückt (Abb. 3).



Abb. 3: Fröhliche Fahrt 1937, S. 9

Der matriarchalen inneren Verfassung der Fibel-Familie korrespondiert ihre personale Zentrierung, beide bestärken sich wechselseitig. Die Fibel-Familie ist nämlich mutterzentriert¹⁶. Das Loblied der Mutter wird beständig gesungen, der Geburtstag der Mutter

¹⁶ Vgl. die „Formen der Familie“ bei Rosenbaum 1982.

ist, neben Weihnachten (Abb. 4), *das Familienfest*¹⁷. „Wenn die Mutter krank ist“ – ebenfalls ein Standard-Textstück aus der *Hansa-Fibel* – so ist das eine Familienkatastrophe und die Chance für das Töchterchen zu zeigen, was es mütterlich schon alles kann und gelernt hat!

Die im doppelten Sinne *vorbildliche* Vererbung des weiblichen Schicksals „Hausfrau und Mutter“ in der deutschen Fibel seit der Kaiserzeit¹⁸ mag erklären, warum die deutsche Fibel auch in ihrem Reformwerk mutterzentriert bleibt und nicht kindzentriert wird, obschon der reformpädagogische Zeitgeist danach wäre und die Fibelrichtlinien ihn auch aufgreifen. So empfahlen die „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ vom März 1921¹⁹ für die Materialauswahl des Erstlesebuches u.a. „kinder-tümliches Schrifttum“, und mit Akzentverschiebung ins „Völkische“ schreiben die Richtlinien des „Dritten Reiches“²⁰ fort: „für die Auswahl des Schrifttums ist echte Kindertümlichkeit und in der Heimat verwurzelte Volkstümlichkeit entscheidend“ (R 1937).

Dieser Niederschlag der reformpädagogischen Forderung nach Erziehung, nach Schule und Unterricht „vom Kinde aus“²¹ wird vornehmlich im Bildwerk der Fibeln, insbesondere in der Körperzeichnung der Kinder realisiert, nicht im Familiengefüge. Das ist und bleibt mutterzentriert. Den Grund dafür sehe ich in der historisch beharrlichen und semantisch stereotypen geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Arbeitsteilung, die die Mutter ins Haus verweist und ihr das Haus als *wesentliche*²² Aufgabe zudiktiert. Dies altehrwürdige und altvordere Stereotyp und die damit verbundene Familienvorstellung muss in den Köpfen der erwachsenen Fibelmacher zu Hause sein. Und es passte in die sattsam bekannte Familien- und Geschlechterideologie des „Dritten Reiches“. Deren Aussage, dass die Frau zuerst Hausfrau und Mutter²³, der Vater dagegen außerhäuslicher Kämpfer sei, haben die Nationalsozialisten ja nur aufgegriffen und rassistisch konnotiert. – Ich will das insofern ‚zeitlose‘ Familiengefüge der Fibel im folgenden genauer beschreiben.

¹⁷ Nur ausnahmsweise hat auch einmal der Vater Geburtstag (vgl. *Fibel für die deutsche Jugend* 1940, S. 66).

¹⁸ Vgl. „Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule“, 1872, u.a. in: *Zur Geschichte der Volksschule*, S. 39.

¹⁹ Hier in: *Zur Geschichte der Volksschule*, S. 63ff. Die Richtlinien galten zunächst nur für Preußen, wirkten aber richtungweisend für alle Länder durch den bewussten Verzicht auf „bindende Vorschriften über den Gang und die Gestaltung des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben“ (ebd.). Die Notwendigkeit zur Aufstellung von Richtlinien für die Volksschule ergab sich aus dem Grundschulgesetz („Reichsschulpflichtgesetz“) vom April 1920.

²⁰ Vgl. „Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule“ von 1937 und 1939 (zit. R 1937; R 1939); Richtungsweisung für das Erstlesebuch findet sich dort 1937 im Teil „Die deutsche Sprache“ (R 1937, III) und 1939 in den „Allgemeine Richtlinien“ (R 1939, I) sowie in den „Richtlinien für Deutsch“ (R 1939, II.2).

²¹ Für sie wird erziehungshistorisch Maria Montessori in Tathaft genommen; der stilistische Umbruch in den Fibeln lässt sich in der „Edition Fibeln aus dem 19. und 20. Jahrhundert“ gut verfolgen, ebenso bei Teistler 2003, dort die Tafeln im Anhang.

²² Durchaus im ontologischen Sinne.

²³ Wie zur Hochzeit des bürgerlichen Lebensentwurfs der Frau (vgl. Campe 1796) befinden die *Richtlinien* aus dem REM, der Beruf der Frau sei „Hausfrau und Mutter“ (R 1939, I).

3 Die Ordnung der Familie und ihr sozialmoralisches Milieu

Die personale und die soziale Ordnung der Familie, wie in der Fibel von der Zwischenkriegszeit bis in die 1950er Jahre der Bundesrepublik ausgemalt, erweist sich in der situativen Zuschreibung, in der gesellschaftlichen sowie der pädagogischen und der psycho-emotionalen Arbeitsteilung zwischen den Generationen und den Geschlechtern als Konstrukt. Um es vorweg zu sagen: In der Fibel wird der historische Fall der (klein)bürgerlichen Familie ahistorisch als Ideal gesetzt. Die ideale Ordnung wird zentral von Personen präsentiert; im Einzelnen sind dies in Charakter und Funktion:

Die Mutter; sie ist der Dreh- und Angelpunkt der Familie und ihr persönlicher Garant. Die Mutter meistert den Alltag, besorgt den Haushalt, organisiert das häusliche Innenleben und garantiert die liebevolle emotionale Innenausstattung der Familie. Die Mutter arbeitet unentgeltlich²⁴ den ganzen Tag als Mutter und als Hausfrau (in der Stadt) bzw. als Bäuerin (auf dem Lande). Sie wird dafür emotional belohnt, nämlich mit Liebe – die Metapher dafür ist der notorische Blumenstrauß für die Mutter. „Mutter hat flinke Hände“²⁵; die Mutter ist lieb und adrett; die Mutter sorgt treu und aufopferungsvoll für die Familie, besonders im Krankheitsfalle; sie hütet und erzieht und beaufsichtigt die Kinder. Mutter geht im Dienst an der Familie auf – dies in einer Zeit, in der die Frauen „die Hälfte der Fabrik“ (Bajohr 1979) bereits gestellt hatten und, im Kriege, wieder stellen sollten.

Das funktionale Äquivalent zu *dieser Mutter* ist *der Vater* (in) dieser Fibel. Der Vater ist der ökonomische Halt, insofern der treu sorgende Ernährer der Familie und ihr Schutz nach außen. Im Hause kommt ihm ‚weibliche‘ Bedienung zu (Abb. 2). Im Familienalltag ist der Vater wenig präsent. Der Vater ist nämlich berufstätig – soweit historisch realistisch. Das Berufsfeld des Vaters ist freilich historisch rückwärtsgewandt: Mag der Vater im *Familienbild* Beamter oder Angestellter sein (vgl. Abb. 2 und 4), *die Männer* in der Fibel sind bevorzugt Schmiede – ein kraftvoller Beruf! –, dann Bauern und Handwerker, i.e. Schuster, Schneider, Maurer, vereinzelt auch Mechaniker; und sie sind Soldaten – ein in der Fibel des „Dritten Reiches“ betonter, aber keineswegs neuerlich erfundener ‚männlicher‘ Beruf.²⁶ Die Fibel setzt nicht den Vater, vielmehr setzt sie den Mann nach althergebrachtem Geschlechtsstereotyp in Szene.

Angelegt sind Familiencharakter und Familienfunktion von Frau und Mann als Mutter und Vater bereits in den *Kindern*. *Das Mädchen* ist Puppenmutter (Abb. 1) und Hilfe der Mutter (Abb. 2), *der Junge* werkelt technisch herum; er wird einmal aus dem Haus gehen – als tüchtiger Handwerker und Verteidiger u.a. von Kaiser, Führer, Volk und Vaterland. So legt es das ihm zugeordnete Spielzeug ziviler oder militärischer Art (Abb. 4²⁷) nahe. Die Familienszenarie der Fibel spiegelt *vorbildlich* die geschlechtsspezi-

²⁴ Ein Adjektiv, das im Wortschatz von Winword 2000 nicht vorkommt, obschon er das „Entgeld“ enthält.

²⁵ Ein Lesestück.

²⁶ Vgl. Miller-Kipp 2006.

²⁷ Auch die soldatische/ militaristische Zeichnung des Jungen (Soldatenspielen, Kriegsspielzeug) ist mit der dazugehörenden Vorstellung vom gesellschaftlichen Geschlecht und Schicksal des Mannes keine Erfindung der Nationalsozialisten oder der Fibel des „Dritten Reiches“, vgl. Miller-Kipp 2006.

fische familiäre Arbeitsteilung und schreibt deren Reproduktion in der nachwachsenden Generation fort.

Dazu gehört, dass Kinder sich anpassen bzw. bruchlos eingepasst werden in bestehende Familienverhältnisse. Die Kinder der Fibel sind brav, sie müssen „früh“ lernen, „zu gehorchen“, und sie haben allerlei familiäre „Pflichten“.²⁸ Sie haben zwar ihr eigenes Wesen – es wird in den Fibern körperlich markiert²⁹ – und ihre – märchenhafte – Kinderwelt, nicht aber einen eigenen Willen³⁰, das heißt, kein Recht auf gesellschaftliche Selbstbestimmung. Sie werden in tradierten Rollen und Mustern festgehalten, als hätte es die Besinnung auf Eigenart und Autonomie des Kindes und damit den Aufbruch in die pädagogische Moderne³¹ nie gegeben.

Dazu gehört, dass Eltern – wie Erwachsene generell – unzweifelhaft als Autoritäten figurieren, wobei die Autorität der Mutter emotional, diejenige des Vaters amtlich getönt ist. Entsprechend ist die intergenerative Kommunikation in der Familie: Kinder und Eltern gehen im Modus von Liebe, Dankbarkeit und Gehorsam bzw. Respekt seitens der Kinder, im Modus von Liebe, Fürsorge und Weisung seitens der Eltern miteinander um. – Diese Kernfamilie ist ein Muster autoritärer sozio-emotionaler Bindung; wenn heute von „bonding“ in der Familie geschwärmt wird, so gebietet der vorliegende historische Fall Vorsicht – ich komme unten im vierten Kapitel darauf zurück.

Um diese Kernfamilie gruppiert sich das Familienpersonal aus der vorangehenden Generation und aus der Geschwisterverwandtschaft: Großmutter, Großvater, Onkel und Tante. Mit Ausnahme der Großmutter treten sie in typischen sozialen Familiensituationen: zu Besuch oder/ und in den Ferien auf. Die Einzige, die fraglos zum Haushalt und damit zur Kernfamilie gehört, ist die *Großmutter*. Sie ist funktional unentbehrlich: Sie erzählt – dazu haben Vater und Mutter keine Zeit³²; sie entlastet die Mutter: sie hütet die Kinder; sie erledigt zeitraubende Handarbeiten – stricken! –; sie ist mütterliches Vorbild (Abb. 3). In dieser Tätigkeit und familialen Funktion ist sie zum Klischee geworden. Man brauchte wohl auch heute noch nur einen Strickstrumpf vorzuzeigen, um die Assoziation „Großmutter“ zu wecken.

Anders der *Großvater* – er ist kein Familienrequisit wie die Großmutter. Er wird zum einen in der Fibel selten angesprochen, zum anderen geht oder fährt man ihn besuchen. Die auffällige Unterrepräsentanz³³ mag realistischerweise der gesellschaftlichen Unterrepräsentanz der in Frage kommenden männlichen Generation geschuldet sein³⁴, wenigstens scheint der Großvater in der Familie entbehrlich. Im Bild raucht er Pfeife und spielt „Reiterlein“ mit dem *männlichen* Nachwuchs; beides aber ist Bildattribut sowie Vorrecht auch des Vaters (Abb. 2 und 4).

²⁸ Standardsemantik, hier zit. aus: *Arbeitsbuch* 1941, S. 44.

²⁹ Körperbild nach reformpädagogischem „Kindchenschema“, vgl. im vorliegenden Text oben, Kap. 2.

³⁰ „Kindlicher“ Eigenwille kommt als Unartigkeit vor.

³¹ Erziehungshistorisch mit Rousseau zu datieren.

³² Außer „Vater erzählt vom Kriege“ – wie auch der Großvater; diesem Standardlesestück geht es freilich nicht um eine Familiensituation, sondern um die Kriegserzählung als solcher; sie kann schlecht von Mutter oder Großmutter vorgetragen werden.

³³ In 29 Fibelausgaben fand ich vier Stellen.

³⁴ Früherer Tod; Kriegsverluste (1870; 1914–1918).

Die lose Bindung an die Familie gilt auch für *den Onkel*³⁵; der hilft gelegentlich und bringt etwas mit, wenn er aus „der Ferne“ (!) zu Besuch kommt. – Anders hingegen *die Tante* – sie hilft regelmäßig aus, wenn die Mutter einmal nicht zur Stelle ist. Außerdem wird mit ihr ein Neuerungsakzent gesetzt: Die Tante bringt stets „etwas Neues“ oder „Feines“ mit, und sie ist im Vergleich zur zumeist hausmütterlich praktisch gewandeten Mutter schick: Sie trägt zumeist ein „schönes Kleid“, und das findet auch seine textliche Erwähnung. – Diese Akzentuierung ist ambivalent: Sie lässt die Mutter mit ihrem Hausstand einerseits altbacken erscheinen, andererseits aber auch altruistisch und solide. Die Mutter ist *in der Tat* der erste Diener der Familie.

Hauspersonal ist da entbehrlich und weit und breit auch nicht in Sicht. Ebenso wenig ist es etwa ein Repräsentationsraum, wie er zur gut- und großbürgerlichen Familie soziokulturell so bestimmend gehört wie das Dienstmädchen. Ersichtlich spielt die Fibelfamilie der materiellen Lage und sozio-kulturellen Ausstattung nach (Abb. 1 und 2) im Kleinbürgertum. Die Fibel gibt öffentlich zu Protokoll, dass es sich Hauspersonal und ein repräsentatives Ambiente nicht leisten kann und/ oder will, anders etwa als das abstiegsbedrohte Bürgertum nach dem ersten Weltkrieg, das auf Fassade bedacht war. Wie dies Bürgertum freilich ist auch die in der Fibel idyllisierte Kleinbürgerfamilie auf die Arbeit der Kinder ökonomisch nicht angewiesen. Dort – wie in jeder idyllischen Kinderwelt – ist die Tätigkeit des Kindes über die ganze Kindheit hinweg: Spielen und Lernen. Wenn sie praktisch arbeiten, helfen sie aus pädagogischem Grunde in der Familie mit.

Dabei zeichnet diese Familie das Arbeitsethos und die Tugenden des kleinbürgerlichen Betriebes aus. Ihr sozialmoralisches Milieu ist autoritär und pflichtethisch. Die in der Fibel – von der Zwischenkriegszeit über das „Dritte Reich“ bis in die Nachkriegszeit in der Bundesrepublik – gezeichnete Kleinfamilie ist mithin soziologisch gesehen ein Mixtum kompositum, eine Gemengelage *bürgerlicher* Schichtungen und Milieus. Großbürgertum wird etwa mit dem 1934 in die *Hansa-Fibel* vom Verlag neu eingefügten Weihnachtsbild (Abb. 4³⁶) vorgestellt. Die in dieser Familienszene liebevoll sich neigende Mutter ist eine Dame, kein kleinbürgerliches Hausmütterchen mit Schürze (Abb. 1; 2; 3); sie hat zweifellos Dienstpersional – die ganze Szene ist von großzügigem Zuschnitt, kennt keine kleinbürgerliche Enge oder Armut und ist daher rundum erbaulich.

³⁵ Ebenfalls vier Fundstellen.

³⁶ Vgl. Kleinschmidt 1997, S. 321; die im vorliegenden Text wiedergegebene Abbildung (*Fibel für Niedersachsen* [1941], S. 9) ist fibelhistorisch interessant: auf dem Kriegsspielzeug (1941!) sieht man nirgends ein Hakenkreuz, anders als etwa 1933 (!) bei der Weihnachtsbescherung in der „braunen“ Fibel aus dem Hirt-Verlag (z.B. *Jungvolk-Fibel* 1933, S. 65).



Abb. 4: Fibel für Niedersachsen [1941], S. 9

Wie die sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Darstellung, so ist auch die bildliche Darstellung der Fibelfamilie ein Mixtum kompositum, nämlich ein Gemisch von realen und idealen Bildelementen. Die Personen sind in Kleidung und Tätigkeit, die Räume sind in ihrer Ausstattung einerseits realistisch, andererseits typisierend gezeichnet.³⁷ Auch ästhetisch ist also die „gute“, die deutsche Fibelfamilie ein ahistorisches Konstrukt. Dieser Eindruck bestätigt sich an der in der Fibel präsentierten Erfahrungs- und Lebenswelt; sie ist nämlich vorindustriell und noch nicht in der technischen Moderne angekommen. Daran ändern auch die wenigen Tribute an die technische Moderne in den Lesestücken und Bildern der Stadtfibeln nichts.³⁸ Welt- und Lebensvorstellung der Fibel sind die eines altbürgerlichen Idylls. Darin herrschen kleinbürgerliche Gesittung und wilhelminische Gesinnung. Ihr zentraler Ort ist die Familie. Ahistorisch konstruiert, eignet sie sich zum zeitlosen Vorbild.

Dies ist „von oben“, aus Sicht und Interesse der NS-Machthaber, hoch willkommen. Mit dem Familienidyll und der Familienideologie (in) der Fibel der Weimarer Republik

³⁷ Dadurch ist die Bildanmutung einerseits ‚lebendig‘, andererseits – besonders dem heutigen Blick – wirklichkeitsfremd.

³⁸ Bildlich wird diese Modernisierung mehr oder weniger geschickt vorgenommen, etwa werden Straßenbahnen anstelle von oder auch gleichzeitig mit Pferdefuhrwerken im Stadtbild gezeigt, oder ein Auto in der Schmiede (!), wo sonst ein Pferd steht (*Hirts Berliner Fibel* 1935, S. 36), oder ein Flugzeug als technisches Spielzeug (Abb. 1); ausführlich bei Miller-Kipp 2006.

konnten die Nationalsozialisten gut leben. Es bestand keine Not herrschaftskonformer Implementierung, eine system- und weltanschauungsgenehme Kongruenz in der Aufgabenzuweisung an die Familie, an Vater, Mutter und Kinder, in der matriarchalischen Zentrierung, in der Sozialmoral von Autorität, Pflicht und Gehorsam lag bereits vor. Eine Kongruenz mit nationalsozialistischer Ideologie in ihren rassistischen und germanisch-mythischen Elementen ist damit freilich *nicht* gegeben. Entsprechende Aufforderungen sind an die Familiendarstellung in der Fibel³⁹ aber auch nicht herangetragen worden; bis in die Fibel ist das rassistische Gebräu nicht vorgedrungen.

4 Historische Kritik

Der Befund aus der Fibel-Analyse lautet: Die Familie ist dort ein (klein)bürgerliches Idyll in einer vorindustriellen Lebenswelt. Realistischerweise wäre es irgendwo oder mitten im 19. Jahrhundert historisch zu verorten. Nun wissen wir aber, dass die Familienverhältnisse in der Zwischenkriegszeit des 20. Jahrhunderts sozio-kulturell hoch diversifiziert, sozio-ökonomisch schwierig sowie sozialmoralisch problembeladen waren und durcheinander gerieten; politisch wurde über die Familie kontrovers verhandelt; im „Dritten Reich“ stand sie im Zentrum sozialer Ordnungspolitik.⁴⁰ Nichts davon in der Fibel. Die eklatante Differenz zwischen Fibelfamilie und historischer Familienlage verlangt nach Erklärung. Ich suche sie in der pädagogischen und politischen Funktion der Fibel auf.

Grundfunktionen der Fibel sind Alphabetisierung, Erziehung und Mentalitätsprägung bzw. psycho-emotionale Einwirkung oder ‚Bildung‘ in diesem Sinne. In analytischer Unterscheidung dieser Funktionen wäre die Fibel zum einen „Schulbuch“, zum anderen ‚Erziehungsbuch‘. Gerade als ‚Erziehungsbuch‘ ist die Fibel besonders umstritten; weil man der Fibel besondere sozialisatorische und mentalitätsprägende Wirkung zuschreibt, sorgt man sich im pädagogischen wie im gesellschaftspolitischen Sektor um ihre Inhalte und ihre ‚Aussagen‘. Wie stellen nun sich Inhalte und Aussagen der Fibel sowie die professionelle Sorge um sie in puncto „Familie“ funktional gesehen dar?

In der Idylle, in idealen Bildern dokumentieren sich kollektive Bewusstseinsbestände. Im vorliegenden Falle spiegelt das Familienidyll der Fibel *idealtypisch* sedimentierte Vorstellungen von „Familie“ mitsamt dem persönlichen Charakter, der geschlechtsspezifischen Position und der sozialen Rolle ihrer Mitglieder. Angesichts der skizzierten realen Widersprüche, von denen sich die Fibel ja ganz unberührt zeigt, indiziert das Ideal Sehnsucht nach dem Fakt, nach „heiler Welt“ als heiler Familienwelt⁴¹, Sehnsucht nach einer überdauernden und überschaubaren Ordnung der – häuslichen – Welt. Diese Sehnsucht ist vom Produktionszusammenhang der Fibel her gesehen diejenige der erwachsenen Fibelmacher und -herausgeber. Zunächst einmal für die Fibelkinder, vielleicht aber

³⁹ Vgl. im vorliegenden Text oben, Kap. 2.

⁴⁰ Vgl. u.a. Berg 1991; Castell-Rüdenhausen 1989; Gestrich u.a. 2003; Heinemann 2004; Nave-Herz 2004; Peukert 1999; Reyer 2004; Rosenbaum 1982; Schütze 2000; Weber-Kellermann 1976.

⁴¹ Dies parallel zur in der Fibel gezeichneten heilen Kinderwelt – einer aus der deutschen Romantik pathetisch aufgeladenen Vorstellung (vgl. u.a. Baader 1996).

auch zur eigenen erklärenden Erinnerung, haben sie ein Familienidyll konstruiert, das ihnen selbst als Ideal im Sinn lag und vor Augen stand. Für sie wie auch wohl gesamtgesellschaftlich löst das Idyll ein Wahrnehmungsdilemma:

Die Fibelfamilie ist das Familienbild, das die ideologischen Widersprüche, sozio-psychischen Kalamitäten und kommunikativen Brüche heilt, die sich historisch mit der gesamtgesellschaftlichen Durchsetzung des bürgerlichen Familienmodells bei gleichzeitig dynamisch sich verwerfenden gesellschaftlichen Verhältnissen einstellten. Diese Verwerfungen liegen schon im Kaiserreich vor, treten in der ersten Republik am schärfsten, weil am öffentlichsten zutage und werden im „Dritten Reich“ ideologisch erfolgreich kalmiert. Das Familienidyll der Fibel tut in gleich bleibender Idealität das seinige dazu. Damit hatte sie eine wichtige historische Funktion: die der sozialen Versöhnung „im Strudel der Moderne“ (Reyer 2004, S. 385). Diese Funktion kam ihr insbesondere unter nationalsozialistischer Herrschaft zu, die ja ihrerseits als ideologische Aufrüstung gegen die Moderne⁴² historisch gelesen werden kann. So gesehen ist die deutsche Fibel-familie ein Idyll mit hohem Realitätsverlust und großer Bindekraft.

Diese funktionale Beziehung zwischen Schulbuch und Gesellschaft bzw. Politik, genauer die kollektiv-psychologische und ideologische Funktion des Familienbilds der Fibel, kann auch pädagogisch gelesen werden. Der pädagogische Blick auf das Schulbuch/ die Fibel ist in der Schulbuchforschung vorherrschend.⁴³ Dort interessiert man sich dann für die bildende oder erzieherische Wirkung des Schulbuchs auf die Lern- und Lesesubjekte; für sie, so wird dann angenommen, sei die „gute“ Familie normgebendes und prägendes Ideal. In dieser Lesart ist die Familie nicht mehr historischer Darstellungsfall im Schulbuch, sondern gesellschaftliche Widerspiegelung; dabei figuriert die psycho-emotionale und moralische Innenausstattung der Familie als anthropologische Konstante. So werden im hier vorliegenden Falle Pflicht und Gehorsam, häusliche Sorge und autoritäre Liebe als menschliche bzw. kindliche Haltungen und Grundbedürfnisse ausgegeben⁴⁴ und der Familie wird das Monopol auf sozio-emotionale Bindung und sittliche Erziehung zugeschrieben.

Diese pädagogisch-anthropologische Beladung von Familie erklärt, warum ihre Darstellung im Schulbuch heftig umkämpft ist. Insbesondere dann, wenn zwischen den Familienkonzepten gesellschaftlicher Handlungsträger und öffentlicher oder offizieller Familienpolitik oder Familienideologie Differenzen bestehen, sucht man sich des Schulbuchs zu vergewissern oder sich mit dem Schulbuch zu munitionieren.⁴⁵ Ich skizziere zuletzt kurz den Stand der strittigen Dinge und frage kritisch nach der unterstellten *erzieherischen*⁴⁶ Wichtigkeit des Schulbuchs.

⁴² Bei gleichzeitiger Durchsetzung der technischen und ästhetischen Moderne!

⁴³ In der Schulbuchforschung kündigt sich ein Paradigmenwechsel an: erstmals wird das Schulbuch bildungspolitisch als Steuerungselement im Bildungswesen thematisiert (Pöggeler 2005; Tröhler/ Oelkers 2005; Wiater 2003).

⁴⁴ Die anthropologische Lesart des Familienmodells unterliegt ihrerseits historischem Wandel; so meint z.B. Giesecke 1990, die Familie stille die Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Geborgenheit und Liebe (Giesecke 1990, S. 225).

⁴⁵ Das nimmt gelegentlich den Stil von Endzeitauseinandersetzung an, vgl. Streithofen 1980, der das Schulbuch geradezu zum Katechismus katholischer Familienlehre nehmen möchte; dazu auch Heinemann 2004.

⁴⁶ Nicht *unterrichtlichen* Wichtigkeit.

5 Streit um die Familie, Streit um das Schulbuch

Mit allen historischen Umbrüchen und Umtrieben der Moderne gerät auch die Lebensform „Familie“ in die Krise *und* in die Kritik. Die Konjunkturen der – soziologischen und historischen – Familienforschung sind sichere Indikatoren für die gesellschaftliche Problemlage der Familie. Derzeit ist Familie wieder „in“. „Wozu noch Familie?“ wird forschend gefragt (Ladenthin 2004⁴⁷), die „Wiederentdeckung einer historischen Kategorie“ (Pöppinghege 2003) wird konstatiert, Familiengeschichtsschreibung floriert, und endlich rückt die Familie in den Blick der Unterrichts- und Schulbuchforschung.⁴⁸

Die Bedeutung, die man dem Schulbuch im Blick auf „Familie“ zuschreibt, nährt sich aber nicht nur aus dem gesellschaftlichen Gewicht der Familie, sondern auch aus der allenthalben angenommen erzieherischen, der charakter-, meinungs- und gefühlbildenden Wirkung des Schulbuchs, mit dem nun freilich vor allem das Lesebuch gemeint ist. Von seiner moral- und mentalitätsbildenden Durchschlagskraft ist man weitgehend ohne Frage und Nachfrage überzeugt: „An seinen Lesebüchern erkennt man sein Volk ... sie spiegeln und sie prägen“ (Völkening 2005) meinen Schulbuchmacher, Gesellschaftspolitiker, Schulpolitiker und Schulbuchhistoriographen.⁴⁹ Dem wäre aber allererst noch gründlich nachzugehen; diesbezügliche rezeptionspsychologische Studien und mentalitätsgeschichtliche Forschungen stehen aus. Ich habe dazu für die Fibel einen Anfang gemacht⁵⁰; gerade beim Erstlesebuch wird die Empfänglichkeit der Kinder für dessen (Familien)botschaft fraglos unterstellt. Ist das aber so? Wer erinnert sich denn an seine Fibel? Gibt es subkutane Einflüsterungen?

Man kann das Problem der Wirkungsvermutung und Wirkungsunterstellung subjektorientiert angehen, wie oben; man kann aber auch von der Sachlage ausgehen und danach fragen, woher oder warum denn das Lesebuch gesellschaftlich und bildungspolitisch so wichtig genommen wird. Hinweise dazu und indirekte Antworten liegen in der Forschung zur Medien- und Lesesozialisation⁵¹ vor. Auskunft geben Kultursoziologie und Kulturgeschichte. Dort insbesondere ist *der* Zusammenhang von Bildung und Kultur beschrieben, in dem das Lesebuch zur singulären Wichtigkeit wurde.

Kulturgeschichte und Kultursoziologie rekonstruieren, dass in der Aufklärung und im ‚pädagogischen Jahrhundert‘ in Deutschland zwischen Barock und Biedermeier das Lesen Vehikel war für bürgerliche Emanzipation und gesellschaftlichen Aufstieg. In dieser historischen Funktion schrieb sich das Lesebuch zeitlos ins kulturelle Gedächtnis ein. Zur populären Metapher für Bildung und Gelehrsamkeit wurde es bereits seinerzeit durch das besorgte bis wütende Wettern *gegen* Lesesucht und Lesewut.⁵² Freund und

⁴⁷ Einleitung zu einem ganzen Themenheft „Familie“ der Vjs. f. wissenschaftliche Pädagogik.

⁴⁸ Vgl. Matthes 2005 sowie den hier vorliegenden Band, dazu vorgängig Streithofen 1980.

⁴⁹ Vgl. im vorliegenden Text oben, Kap. 1; Völkening geht dem Antijudaismus und Antisemitismus in Lesebüchern des „Dritten Reiches“ nach.

⁵⁰ Ausführlicher bei Miller-Kipp 2006.

⁵¹ Im Blick auf Kinder zuletzt und so aufschluss- wie anschlussreich: Hurrelmann/ Becker/ Nickel-Bacon 2006.

⁵² Quellentexte dazu bei Schmidt 1985; vorgetragen wurde der Angriff von den bereits privilegierten Bildungs- und Buchbesitzern! Zu den gesellschaftlichen Institutionen des Lesens seinerzeit Düwell 2001; zur

Feind also haben das Lesebuch in eine Kulturstelle eingerückt, in der es bis heute fraglos als Träger von Bildung und Kultur in Anspruch genommen wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

1 Quellen

1.1 Fibeln

- Arbeitsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache an Volksschulen.* Garz-Hartmann-Hänsel-Wiechmann. Zeichnungen von Prof. Ernst Straßner. Ausgabe L für Landschulen in zwei Heften. Heft 1. 2.-4. Schuljahr. 1. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1941.
- Berliner Fibel.* Bilder von Rotraut Hinderks-Kutscher. 4. Aufl., Gemeinschaftsverlag Ferdinand Hirt, Breslau/ Berlin 1943. (Genehmigt durch die Verfügung des Stadtpräsidenten der Reichshauptstadt Berlin vom 29. April 1935, II B 622/ 35 und vom 17. Dez. 1936, II B 2043/ 36)
- Deutsche Jugend.* Hermann Schroedels Fibel für den Gau Magdeburg. Verlag Hermann Schroedel, Halle (Saale) [1935].
- Deutsche Kinderwelt. Braunschweiger Heimatfibel.* Mit Bildern von Eugen Oßwald. 2. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1936. (Bearbeitet auf Grund der Zimmermannschen Fibel „Hand in Hand fürs Vaterland“) (1. Aufl. 1935)
- Deutsche Kinderwelt. Braunschweiger Heimatfibel.* Mit Bildern von Andreas Meier. 6. Neubearb. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1942. (Auf Grund der Zimmermannschen Fibel „Hand in Hand fürs Vaterland“ bearbeitet für das Land Braunschweig von W. Freidank) (Genehmigt durch Erlaß des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 27. Dez. 1939, E II a 3401)
- Fähnlein Fibel.* Bilder von Kurt Rübner. 2. Aufl., Verlagsbuchhandlungen Brandstetter u. Klinkhardt, Leipzig 1936.
- Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen.* Erarbeitet vom NSLB Gau Danzig. Bilder von Curt Ziesmer. Verlag A.W. Kafemann, Danzig 1939. (Amtlich eingeführt durch Verfügung des Reichsstatthalters, Abt. Erziehung, Unterricht, Kultur- und Gemeinschaftspflege, vom 24. Nov. 1939)
- Fibel für den Reichsgau Danzig-Westpreußen.* Hrsg. von K. Siebrandt. Bilder von Georg Stapel. Verlag A. W. Kafemann, Danzig 1942. (Genehmigt durch Erlaß des Reichserziehungsministers vom 21. Jul. 1942, E II a)
- Fibel für den Reichsgau Wartheland, die Hirts Schreiblesefibel.* Textgestaltung: Hedwig Mansfeld. Bilder: Grete Schmedes. 2. Aufl., Verlag Ferdinand Hirt/ Hermann Schroedel, Breslau/ Halle (Saale) 1942. (Genehmigt durch Erlaß des Reichsstatthalters vom 25. Jan. 1940, III.4)

weit verbreiteten und pädagogisch folgenreichen Philippika gegen die „Lesewuth“ beim weiblichen Geschlecht (bei Campe, 1789) vgl. Miller-Kipp 2003.

- Fibel für die deutsche Jugend.* Bilder von Max Teschemacher. Hrsg.: Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher. Deutscher Schulverlag, Berlin 1940. (Genehmigt durch Erlaß des REM vom 3. Sept. 1940, E II a Nr. 5499)
- Fibel für die Volksschulen Württembergs.* Mit Bildern von P. J. Schober, K. Sigrist, H. Sohn u. K. Stirner. Verlag der Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Stuttgart u.a. 1937.
- Fibel für Niedersachsen.* Schreiblesefib. Textgestaltung: Hedwig Mansfeld. Bilder: Grete Schmedes. Verlag Carl Meyer/ Ferdinand Hirt, Hannover/ Breslau [1941]. (Genehmigt durch Erlaß des REM vom 4. Nov. 1940, E II a 5649)
- Fröhliche Fahrt.* Fibel von Heinrich Bielfeldt mit Bildern von Gertrud Caspari u. Friedrich Mißfeldt. Verlag Lipsius u. Tischler, Kiel/ Leipzig [1937].
- Fröhliche Fahrt.* Nordmarkfib. Von Heinrich Bielfeldt. Mit Bildern von Ruth u. Martin Koser. Verlag Georg Westermann, Braunschweig/ Berlin/ Hannover 1942.
- Fröhlicher Anfang.* Ein erstes Lesebuch von K. Eckhardt u. A. Lüllwitz. Bilder von Else Wenz-Vietor u.a. Ausgabe A. 8. Aufl., Neubearbeitung, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1934.
- Fröhlicher Anfang.* Ein erstes Lesebuch von K. Eckhardt u. A. Lüllwitz. Bilder von Else Wenz-Vietor u.a. Ausgabe B. Schreibschrift-Ausgabe. Neubearbeitung, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1935.
- Fröhlicher Anfang.* 6. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1942. (Genehmigt durch Erlass des Reichserziehungsministers vom 17. Feb. 1940, E II a 3717)
- Fröhlicher Anfang.* Ausgabe für Saarland und Lothringen. (Genehmigt durch Erlass des Reichserziehungsministers vom 2. Dez. 1940, E II a 5564)
- Fröhlicher Anfang.* Fibel. Für Thüringer Schulen bearbeitet von E. Frank. Bilder von Herbert Riede. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1938.
- Gute Kameraden.* Von denen leicht und lustig zu lesen ist. Ausgabe S. Verfasser: P. Hermens, F. Köhlhoff, F. Kuhne. Bilder von Ernst Kutzer. Verlag W. Crüwell, Dortmund [1940]. (Genehmigt durch Erlaß des REM vom 14. Feb. 1940, E II a 3624/ 39)
- Hand in Hand fürs Vaterland.* Eine deutsche Fibel von Otto Zimmermann. Bilder von Andreas Meier. 4. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1942.
- Hirts Berliner Fibel.* Schreiblesefib. Verlag Ferdinand Hirt, Breslau 1935.
- Ich will dir was erzählen.* Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes. Bilder von Andreas Meier. 4. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1942. (Bearbeitet von Wilhelm Heide in Kassel auf Grund der Zimmermannschen Fibel „Hand in Hand fürs Vaterland“.
- Jung-Deutschland.* Eine deutsche Fibel. Bilder von Andreas Meier. 3. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1939. (Auf Grund der Zimmermannschen Fibel „Hand in Hand fürs Vaterland“ bearbeitet für den Gau Magdeburg-Anhalt von M. Dalchow, B. Hemprich u. W. Meil)
- Jung-Deutschland.* Eine deutsche Fibel. 7. Aufl. (Genehmigt durch Erlaß des REM vom 14. März 1940, E II a 5126)
- Jung-Deutschland Fibel.* Für den hansischen Lebensraum erarbeitet vom NSLB Gau Hamburg. Bilder von Walter Schröder. Verlag Paul Hartung K.-G., Hamburg [1934].
- Jung-Deutschland Fibel.* Verlag C. Boysen, Hamburg [1935].

- Jungvolk-Fibel.* Die Braune Fibel für deutsche Kinder. Bildschmuck von Ernst Kutzer. Verlag Ferdinand Hirt, Breslau 1933.
- Lernen und Lachen. Schlesische Heimatfibel.* Ausgabe A für Stadtschulen. Hrsg. von Wilhelm Loose und Fritz Rupprecht. Bildschmuck von Ernst Kutzer. 2. Aufl., Verlag Ferdinand Hirt, Breslau 1928.
- Lernen und Lachen. Schlesische Heimatfibel.* Ausgabe A, 4. Aufl. 1934.
- Mühlenfibel.* Großstadt-Ausgabe. Erstes Lesebuch für schleswig-holsteinische Kinder. Hrsg. von H. Schulz (in Gemeinschaft mit Otto Zimmermann). Bilder von Eugen Oßwald u. Ernst Kutzer. Sütterlin Ausgabe. Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. [o.J.]
- Mühlenfibel.* 8. Aufl. [1941].
- Niedersachsen Fibel.* Eine deutsche Fibel. Bilder von Eugen Oßwald. 2. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1936. (Bearbeitet auf Grund der Zimmermannschen Fibel „Hand in Hand fürs Vaterland“ für den Regierungsbezirk Hildesheim und Nachbargebiete) (Genehmigt durch Verf. d. H. Regs.-Präs. vom 25. März 1935, II B²)
- Niedersachsen Fibel.* Eine deutsche Fibel. Bilder von Andreas Meier. 3., völlig neu bearb. Aufl., Verlag Georg Westermann, Braunschweig u.a. 1939. (Bearbeitet auf Grund der Zimmermannschen Fibel „Hand in Hand fürs Vaterland“ für den Regierungsbezirk Hildesheim und Nachbargebiete) (Genehmigt durch Verf. d. H. Regs.-Präs. vom 25. März 1935, II B²)
- Niedersächsische Fibel.* Bildschmuck von Ernst Kutzer. 2. Aufl., Verlag Carl Meyer, Hannover 1935.
- Pimpf und Küken.* Die Fibel des deutschen Kindes. Von K. Freitag, O. Lemke u. L. Green. Ausgabe A. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1934.
- Pimpf und Küken.* Die Fibel des deutschen Kindes. Bilder von M. Ritter u. A. Weber-Brauns. Von K. Freitag u. L. Green. Ausgabe A. 2. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1935.
- Pommernfibel.* Hirts Schreiblesefibel. Bildschmuck von Julius C. Turner. Verlag Ferdinand Hirt, Breslau 1935.
- Von Drinnen und Draußen.* Ein Lesebuch für die Kleinen. Hrsg. von P. Book, O. Metzker, W. Reimold, E. Wamser u. H. Wittmann im Auftrag des NSLB Frankfurt am Main. Bilder von A. Weber-Brauns. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1934.
- Von Drinnen und Draußen.* Ausgabe B, 1935.
- Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen.* Neubearbeitung von H. Wittmann. Bilder von Hans Gutgesell. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1938.
- Von Drinnen und Draußen.* 3. Aufl., Hessischer Schulbuchverlag Emil Roth, Giessen 1943. (Genehmigt durch Erlaß des REM vom 10. Dez. 1938, E II a 2034 und vom 1. Dez. 1937, E II a 3325)
- Wir Kinder.* Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. Bearbeitet von C. Keller, B. Reinlein u. H. Stanglmaier. Bilder von Margret Wolsinger. 4. Aufl., Verlag Max Kellner, München.

1.2 Weitere Quellen und Quelleneditionen

- Campe, Johann H. (1789): Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet. Braunschweig.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.* Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 3 (1937) und 6 (1939).
- Die Volksschule im NS-Staat.* Nachdruck des Handbuchs „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“. Breslau 1940. Hrsg. u. eingeleitet von Hans-Jürgen Apel/ Michael Klöckner, Köln/ Weimar/ Wien 2000.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule.* Halle und Breslau [1941].
- Fibeln aus dem 19. und 20. Jahrhundert.* Ausgewählt und mit einer Einleitung hrsg. von Josef Oppermann, Köln/ Weimar/ Wien 1999. (Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert für Elementar- und Volksschulen, Bd. 7)
- Zur Geschichte der Volksschule.* Bd. II, hrsg. Wolfgang Scheibe, Bad Heilbrunn 1974.

2 Literatur

- Apel, Hans-Jürgen (2000): „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler.“ Schule als Stätte der Indoktrination. In: Sabine Kirk/ Johannes Köhler/ Hubert Lorenz/ Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 207–223.
- Baader, Meike S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied.
- Bajohr, Stephan (1979): Die Hälfte der Fabrik. Geschichte der Frauenarbeit in Deutschland 1914–1945. Marburg.
- Berg, Christa (1991): Familie, Kindheit, Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV, S. 91–145.
- Castell-Rüdenhausen, Adele zu (1989): Familie und Kindheit. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V, S. 65–86.
- Düwell, Kurt (2001): Lese- und Gelehrtenesellschaften zwischen Aufklärung und Historismus. In: Kurtierisches Jb. Jg. 41, S. 27–40.
- Gestrich, Andreas/ Krause, Jens-Uwe/ Mitterauer, Michael (2003): Geschichte der Familie. Stuttgart.
- Giesecke, Herrmann (1990): Familie als pädagogisches Feld. In: Neue Sammlung. Jg. 30, S. 223–231.
- Götz, Margarete (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf den Grundlagen amtlicher Erlasse. Bad Heilbrunn.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Bd. IV: 1870–1918, hrsg. Christa Berg, München 1991; Bd. V: 1918–1945, hrsg. Dieter Langewiesche/ Heinz-Elmar Tenorth, München 1989.

- Hasubek, Peter (1972): Das Deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Literaturpädagogik zwischen 1933 und 1945. Berlin/ Darmstadt/ Dortmund.
- Hasubek, Peter (1988): Lesebuch und Politik. Zur didaktischen und methodischen Konzeption des nationalsozialistischen Lesebuchs. In: Hohmann (Hrsg.), S. 33–53.
- Heinssen, Jürgen (1964): Das Lesebuch als politisches Führungsmittel. München.
- Heinemann, Rebecca (2004): Familie zwischen Tradition und Emanzipation. Katholische und sozialdemokratische Familienkonzeptionen in der Weimarer Republik. München.
- Hildebrand, Klaus (1986): Monokratie oder Polykratie? Hitlers Herrschaft und das Dritte Reich. In: Karl D. Bracher/ Manfred Funke/ Hans-Adolf Jacobsen (Hrsg.): Nationalsozialistische Diktatur. Eine Bilanz. Düsseldorf, S. 73–96.
- Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. Dietrich Benner/ Jürgen Oelkers, Weinheim/ Basel 2004.
- Hohmann, Joachim S. (Hrsg. 1988): Erster Weltkrieg und Nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945. Frankfurt am Main u.a.
- Hohmann, Joachim S. (1988): Einleitung. In: Hohmann (Hrsg.), S. 8–32.
- Hohmann, Joachim S. (1995): Erziehung „in Stahlgewittern“. Zur Konzeption und Wirkungsgeschichte des deutschen Lesebuchs im NS-Staat. In: Z. f. Geschichtswissenschaft. Jg. 43, H. 1, S. 5–14.
- Hurrelmann, Bettina/ Becker, Susanne (2006): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim/ München.
- Kleinschmidt, Verena (1997): Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933–1944. In: Internationale Schulbuchforschung. Nr. 19, S. 319–330.
- Ladenthin, Volker (2004): Wozu noch Familie? In: Vjs. wiss. Pädagogik. Jg. 80, S. 2–13.
- Matthes, Eva (2005): Die Familie als Lerngegenstand in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg. 2005), S. 179–190.
- Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg. 2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn.
- Miller-Kipp, Gisela (2003): Seelenspiegel – Schicksalsbild. Die metaphorische Konstruktion der bürgerlichen Frau. In: Fröhlich, Volker/ Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim, S. 235–253.
- Miller-Kipp, Gisela (2006): Geschlechterrollen und „erziehlicher Zweck“ in Fibeln des „Dritten Reiches“. In: Teistler, Gisela (Hrsg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover (Studien zur internationalen Schulbuchforschung; Bd. 116), S. 131–154.
- Mühlfeld, Claus (2004): Familiäre Lebensformen: Soziale Rekonstruktion oder verklärende Erinnerung? In: Vjs. wiss. Pädagogik. Jg. 80, S. 27–40.
- Nave-Herz, Rosemarie (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in die Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Weinheim/ München.

- Peuckert, Rüdiger (1999): Familienformen im sozialen Wandel. 3. überarb. u. erw. Aufl., Opladen.
- Pöggeler, Franz (2005): Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.), S. 21–40.
- Pöppinghege, Rainer (2003): Die Wiederentdeckung einer historischen Kategorie? Zur neueren biographischen Familienforschung. In: Geschichte in Wissenschaft u. Unterricht. Jg. 54, S. 389–398.
- Reyer, Jürgen (2004): Familie. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 392.
- Rosenbaum, Heidi (1982): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Schmid, Pia (1985): Zeit des Lesens – Zeit des Fühlens. Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums. Ein Lesebuch. Darmstadt.
- Schütze, Yvonne (2000): Konstanz und Wandel. Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim/ Basel. (42. Beiheft der Zs. f. Pädagogik)
- Streithofen, Heinrich B. (1980): Die Familie im Schulbuch. Eine Untersuchung. Walberberg.
- Teistler, Gisela (2003): Fibel-Findbuch „Fi-Fi“. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück.
- Tröhler, Daniel/ Oelkers, Jürgen (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.), S. 95–63.
- Völkening, Helga (2005): „An seinen Lesebüchern erkennt man sein Volks ... sie spiegeln und sie prägen.“ Antijudaismus und Antisemitismus in Lesebüchern zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Jb. f. Historische Bildungsforschung. Nr. 11, S. 251–282.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1976): Die Familie. Geschichte, Geschichten und Bilder. Frankfurt am Main.
- Weiss, Wolfgang W. (1983): Das Bild der Familie in deutschen Schulbüchern. Bericht über Verlauf und Ergebnisse eines Seminars. In: Zs. f. Pädagogik. Jg. 29, S. 783–799.
- Wiater, Werner (Hrsg. 2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/ Obb.

Eva Matthes

Familie in bundesdeutschen Sozialkundeschulbüchern der 50er, der 70er Jahre und der Gegenwart

Abstract

In this lecture it will be outlined with many examples how „family“ is defined in West German schoolbooks for social studies in the fifties, in the seventies and in the present, which functions are attributed to the family, how the roles of the individual family members are allocated, and how the relationship between parents and children is depicted. In this connection it will be reflected to what extent and in which way the results of family research have found their way into schoolbooks.

Die Grundlage meiner Ausführungen stellen die bundesrepublikanischen Sozialkundeschulbücher der genannten Zeiträume dar, die ich während eines Forschungsaufenthalts im – eine nahezu vollständige Sammlung derselben enthaltenden – Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig einsehen konnte. 17 Sozialkundeschulbücher der Mittelstufe habe ich einer Detailanalyse unterzogen; für die 50er und 70er Jahre habe ich vorwiegend Schulbücher ausgewählt, die eine weite Verbreitung fanden und vielfach aufgelegt wurden, wobei ich allerdings an dieser Stelle auf die Beschäftigung mit – dem wohl verbreitetsten Sozialkundeschulbuch – *Hilligens Sehen – Beurteilen – Handeln* verzichtet habe (vgl. hierzu Matthes 2005 u. den nachstehenden Beitrag von Carsten Heinze); für die Gegenwart habe ich mich bemüht, Schulbücher für den Einsatz in verschiedenen Schularten und Bundesländern vergleichend zu untersuchen. Bei der Vorstellung der aktuellen Schulbücher werde ich – vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes – auch deutlich auf Schwächen hinweisen und Verbesserungen anregen (vgl. hierzu etwa Wain 1992).

Meine Analysekategorien sind: 1. Die Definition von Familie; 2. Die familiären Rollenbilder; 3. Das Eltern-Kind-Verhältnis.

1 Die Definition von Familie

In den *Sozialkundeschulbüchern der 50er Jahre* bilden die vor dem Gesetz und vor Gott geschlossene Ehe zwischen Mann und Frau und die Familie eine unabdingbare Einheit. Die vollständige bürgerliche Kernfamilie wird als die gott- und naturgewollte, jedem Wandel entthobene Familie dargestellt; jede Abweichung hiervon ist somit defizitär und muss überwunden werden. So heißt es etwa in *Miteinander – Füreinander. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Gemeinschaftskunde für 12–16jährige Mädchen und Jungen* in den Ausgaben von 1953–1966: „Es ist wahr: Die Familie ist der Quell des Lebens. In ihr werden die Kinder geboren; in ihr werden sie zu Menschen erzogen, in ihr lernen sie zum ersten Mal beten. Darum schützt unser Staat die Familie [...] Die Eheschließung ist ein wichtiger Schritt im Leben jedes Menschen [...] Mit der Eheschließung nimmt eine neue Familie ihren Anfang. Mann und Frau sind aber noch keine vollständige Familie. Vater, Mutter und Kinder – das ist eine Familie. Aber auch sie lebt nicht für sich allein. Zur größeren Familie gehören deine Großeltern, deine Onkel und Tanten und alle sonstige Verwandte“ (1953, S. 9). In *Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger. Ein Handbuch der Bürgerkunde und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) von Karl Nebelsiek*, ident. Aufl. 1951, 1953, 1954 u. 1956, lautet die – bereits sprachlich holprige – Definition von Familie: „Sie ist die älteste, ursprünglichste und engste Gemeinschaft zwischen zwei Menschen; dem Mann, der Frau und den Kindern (*Einzelfamilie*)“ (S. 18, Hervorh. E. M.) – die Kinder scheinen nicht mitgezählt zu werden, gelten sie noch nicht als Menschen? Nebelsiek fährt fort: „Im weiteren Sinn zählt man zu ihr [der Familie] auch noch die im gleichen Haushalt lebenden Verwandten [...] (*Großfamilie*), in noch weiterem Sinne wird diese Bezeichnung oft dort gebraucht, wo – infolge Hinzutretens weiterer Verwandtschaft – die wenig angewandten Ausdrücke ‚Geschlecht‘ oder ‚Sippe‘ besser angebracht wären“ – in Klammer setzt Nebelsiek dann allerdings hinter diese Ausführungen den Begriff „*Gesamtfamilie*“ (ebd.).

Wie sehr kinderlose Ehen als defizitär angesehen wurden, zeigt sich an folgender Aussage aus dem Buch *Politische Gemeinschaftskunde für Mädchen von Helene Rothländer*: „Die Ehe soll sich auswachsen zur Familie. Ihr Ziel liegt nicht nur darin, daß die beiden in ihr verbundenen Menschen einander dienen wollen, sondern auch darin, daß sie das zeitliche und ewige Wohl der Kinder, die Gott ihnen als Frucht der Ehe schenken wird, gemeinsam fördern. Von Mutterliebe und Vatersorge umgeben, soll das Kind aufwachsen im umfriedeten Raum der Familie. Es ist deshalb gegen die göttliche zum Wohle der Menschen gegebene Ordnung, wenn Kinder aus dem einen oder anderen Grunde ohne Vater aufwachsen müssen [...] Nach dem Bild des irdischen Vaters sollte sich das Kind seine Vorstellung vom Vatergott bilden, von dem alle Väterlichkeit ausgeht“ (1958, S. 5; Hervorh. E. M.). – allein erziehende Frauen werden stigmatisiert.

Die bürgerliche Kernfamilie wird als eine „natürliche Gemeinschaft“ verstanden (vgl. Seitzer, Stoffliche und methodische Handreichung für den Lehrer, Stuttgart 1950, S. 60). In *Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger* heißt es: „Die Familie ist eine (naturgegebene) Blutsgemeinschaft“ (S. 18). In *Die Gemeinschaft und Du* v. Anton Gerhard wird die Familie als „Keimzelle des Volkes“ bezeichnet. „Ist in einer Volksgemeinschaft [dieser nationalsozialistische Schlüsselbegriff wird hier unkritisch weiter verwendet; E. M.] die

Familie gesund, dann ist es auch die ganze Volksgemeinschaft; sie denkt gesund und handelt nach sittlichen Grundsätzen zum Wohle jedes einzelnen und damit zum Wohle aller“ (1951, S. 9).¹

Gerade, weil es in den 50er Jahren durch die Ereignisse der Kriegs- und Nachkriegszeit eine Vielzahl „unvollständiger“ Familien gab, wird die bürgerliche Kernfamilie mit ihrer stereotypen Rollenverteilung in den Schulbüchern als die gottgegebene Familienform beschworen, die durch ihre eigene Stabilisierung zur Stabilisierung der Gesellschaft maßgeblich beitragen sollte. So heißt es etwa in *Die Gemeinschaft und Du*: „Leider haben viele Familien durch den Krieg und seine Folgen die schwersten Erschütterungen erlitten. Wie viele haben den Ernährer verloren; die Mutter muß deshalb für den Lebensunterhalt der Kinder sorgen, ist beruflich tätig und kann sich trotz aller Liebe nicht so um sie kümmern, wie sie gerne möchte. Tausende von Familien sind auseinandergerissen, wieder andere müssen in engen Wohnungen zusammen mit anderen Familien hausen; wieviel Streit vergiftet die Luft in diesen Verhältnissen. Tausende von Ehen sind infolge der jahrelangen Trennungen zerbrochen, und gerade die Kinder sind es, die oft darunter am meisten zu leiden haben. Es ist an der Zeit, daß endlich wieder die alte Ordnung in die Familien einzieht, damit diese wieder im wahrsten Sinne des Wortes die wirklichen, echten Erziehungsstätten unserer Jugend werden. Sollte dem Zerfall vieler Familien kein Einhalt geboten werden können, so ginge damit eine wachsende Verwahrlosung unserer Jugend Hand in Hand, die sich zum größten Schaden des Volksganzen auswirken müßte“ (1951, S. 10). Vor diesem Hintergrund wird die bürgerliche Kernfamilie zum ahistorischen Leitbild erklärt. Hinweise auf Familienformen im Wandel finden sich nicht, während sie in dem wissenschaftlichen Standardwerk „Die moderne Familie“ von Renate Mayntz aus dem Jahre 1955 bereits thematisiert werden: Der erste Satz ihrer Darstellung lautet: „Die Familie ist zwar ein bleibender Bestandteil jeder menschlichen Gesellschaft, ihre Formen sind jedoch so verschieden, wie es die einzelnen Gesellschaften unter sich sind“ (S. 1). Weiter unten fährt sie fort: „In den verschiedenen Familienformen verschiedener Gesellschaften und Epochen sind die Rollen, die der Mann, die Frau, die kleinen und die heranwachsenden Kinder spielen, verschieden“ (ebd.). Mit folgender Aussage macht sie deutlich, worum es ihr geht: „Die Aufzählung der vielfältigen und verschiedenen Familienformen, Geschlechtsrollen und Rollen als Ehemann, Ehefrau und Kind in der Familie sollte [...] zeigen, daß die Familienform unserer eigenen heutigen Gesellschaft und die Rollen, die Mann, Frau und Kind in dieser Familie spielen, weder zufällig entstanden noch andererseits die einzig möglichen sind. Unsere Familie ist ein Teil unserer Gesellschaft, und wie in jeder Gesellschaft, so hängt auch bei uns die besondere Art der Familienform, der Geschlechtsrollen und der Familienrollen von einer Vielzahl von Faktoren ab. Das Herrschaftssystem, die Wirtschaftsform, die Produktionsweisen einer Gesellschaft wirken hier als prägende Faktoren mit“ (S. 5).

Der Wandel der Familienformen wird in vielen *Sozialkundeschulbüchern der 70er Jahre* zum Thema gemacht und deren Abhängigkeit von ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnissen betont (vgl. etwa *politik im aufriß*, 1977, S. 1ff.). Außerdem wird die bür-

¹ Dieser Text bleibt bis zur letzten, der 23. Auflage von 1961, identisch!

gerliche Kleinfamilie als die vorherrschende Form dargestellt und problematisiert bzw. heftig kritisiert – wie es auch in vielen sozialwissenschaftlichen Darstellungen zur Familie in den 70er Jahren üblich war; der ideologische Charakter der Familie im kapitalistischen System sollte entlarvt werden (vgl. z. B. Milhoffer 1973; Rosenbaum 1978). In dem – höchst umstrittenen – *Arbeitsbuch: Politik, 7.–10. Schuljahr*, hrsg. von Wolfgang W. Mickel etwa wird die „Kleinfamilie“ der früheren „großen Haushaltsfamilie“ gegenübergestellt und als Arbeitsaufgabe unter anderem formuliert: „Es gibt einen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Ordnung einer Gesellschaft und der in ihr herrschenden Familienform. Versucht zu erklären“ (1976, S. 32). Im Folgenden heißt es: „Auf den Zusammenhang zwischen der seit der industriellen Revolution vorherrschenden Kleinfamilie und dem politischen Leben hat ein Sozialforscher aufmerksam gemacht“: Es folgt dann ein Auszug aus dem – den Schülern sicher nicht verständlichen! – Text von Max Horkheimer. *Autorität und Familie*. Das Verständnis des Textes erleichternde Fragen sucht man vergebens – in der Neuausgabe 1978 ist der Text dann auch weggelassen worden. In der Ausgabe von 1986 taucht Familie nun als Begriff im Inhaltsverzeichnis nicht mehr auf; das einschlägige Unterkapitel heißt jetzt: „Andere Formen des Zusammenlebens – ein Weg zu mehr Gleichberechtigung?“ Im Text wird jetzt allerdings erst einmal Familie definiert – und zwar durchaus im überkommenen Sinne: „Als *Familie im engeren Sinne* kann man die Gruppe bezeichnen, die aus den Eltern und ihren ledigen leiblichen (und adoptierten) Kindern besteht“ – wer nicht heiratet, bleibt ewig Kind. „Als *Familie im weiteren Sinne* kann man die Gruppe von Menschen bezeichnen, die miteinander verwandt oder verschwägert sind, egal, ob sie zusammen oder getrennt voneinander leben“ – dass Familienmitglieder auch getrennt leben können, ist nun allerdings eine interessante Nuance der Definition. „Nach anderen Gesichtspunkten werden unterschieden: *Großfamilie* = Eltern und Kinder leben mit weiteren Verwandten (Großeltern, Onkel, Tante) und Hausangestellten/ Arbeitskräften (Knechte; Mägde) in häuslicher Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zusammen – etwa auf einem Bauernhof oder (in früheren Zeiten) in einem Handwerksbetrieb. *Kleinfamilie* = Eltern und Kinder leben ohne weitere Verwandte oder andere Personen in häuslicher Gemeinschaft zusammen (*Zwei-Generationen-Familie* im Unterschied zur *Mehrgenerationen-Familie*)“ (S. 48f.). Ergänzt wird diese Definition durch den Hinweis, dass es „zu verschiedenen Zeiten und in den verschiedenen Kulturkreisen zahlreiche unterschiedliche Familienformen gegeben“ hat (S. 48).

Eine äußerst negative Bewertung erfährt die bürgerliche Kleinfamilie in dem Buch von Karl Gerhard Fischer und Mitarbeiter: *Gesellschaft und Politik. Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/ 10 aller Schulen*, Erstaufgabe 1971. In dem Einstieg in das Kapitel geht es zunächst darum, den Kindern die Vorstellung von der seit Urzeiten existierenden, gott- bzw. naturgegebenen bürgerlichen Kleinfamilie zu rauben, bzw. ihnen ein Denken in Alternativen zu ermöglichen: Es heißt hier nämlich unter anderem: „Nicht immer in der Geschichte und überall gab und gibt es die Familie, wie wir sie verstehen: schlagt bitte in Lexika Wörter nach wie ‚Harem‘, ‚Matriarchat‘. Manchmal hören wir: ‚Mit Kind und Kegel ...‘ – das Wort ‚Kegel‘ bedeutet hier nichts anderes als: die unehelichen Kinder. Welche Folgerung können wir daraus ziehen, daß dieser Ausdruck sprichwörtlich geworden ist?“ (S. 90). Unter der Überschrift „*Die Klein- und die Großfamilie*“ wird der Wandel und damit die Veränderbarkeit von

Familienformen aufgegriffen und es heißt zunächst noch deskriptiv: „Die Form der Familie ist immer abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen. Sie wird – unter anderem – bestimmt durch 1) allgemein anerkannte, überlieferte Vorstellungen von Verlobung und Ehe, Eigentum, Verwandtschaft, Rollenverhalten der Familienmitglieder und Erziehung; 2) die wirtschaftliche und politische Situation; 3) weltanschaulichen (ideologischen) Einfluß, zum Beispiel durch die Kirchen“ (S. 98). Dann werden die Aussagen allerdings sehr präskriptiv: „Diese heute als ‚normal‘ geltende Kleinfamilie wird als ‚natürliche‘ Form menschlichen Zusammenlebens vielfältig vom Staat gefördert und gestützt. In den letzten Jahren werden die Stimmen derer, die sich kritisch auch mit der Kleinfamilie auseinandersetzen, immer häufiger. Die Erfahrungen zeigen, daß die an sie gerichteten Erwartungen in unzureichendem Maße erfüllt werden“ (S. 98f.). Im Folgenden wird kurz noch einmal eine scheinbare Offenheit suggeriert: „Die kritischen Stimmen zur Kleinfamilie überwiegen; ob sie recht haben? Zur Anregung für Selbstbeobachtungen in Eurem Umkreis ergänzen wir folgend mit einigen handfesten Aussagen über den Familienalltag heute“ (S. 99) – hier finden sich dann Beispiele zu Kindesmisshandlung, zu autoritärem Erziehungsverhalten und ähnlichem – die angeregten „Selbstbeobachtungen“ sind gesteuerte! Die Sympathie der Autoren gilt der „neuen“ Großfamilie“. „Es gibt – vor allem in skandinavischen Ländern, in England, aber auch bei uns – heute Versuche, die offenkundigen Nachteile der Kleinfamilie durch neue ‚familiale‘ Formen des Zusammenlebens zu vermeiden. Sie entstehen durch freiwilligen Zusammenschluß von Menschen, ohne daß in jedem Fall biologische Verwandtschaften begründet würden. Manche bezeichnen diese Gruppen als ‚Grofalien‘ [sic!], andere nennen sie ‚Kommunen‘“ (S. 101). 1975 wurde eine vollständige Neubearbeitung des Schulbuchs vorgelegt, in dem die Darstellung der Familie eine deutliche Veränderung erfahren hat. Das Kapitel heißt nun: „Familie – gestern, heute, morgen“ und ist nun viel wertfreier formuliert. Unterschieden werden die „Sippe“, die „große Haushaltsfamilie“ und die „Kleinfamilie“ („Zweigenerationenhaushalt“) (S. 227).

In *politisch urteilen+handeln* lesen wir unter der Überschrift: „Die Familie als natürliche Lebensgemeinschaft“: „Trotz neuerer Versuche, durch Wohngemeinschaften oder Kommunen der Gefahr der Isolierung zu entgehen, setzt sich die traditionelle Familie als kleinste, gesellschaftliche Einheit noch immer durch“ (1976, S. 284) – gegenüber – je nach Blickwinkel – der Aufbruchsstimmung bzw. den Aufgeregtheiten zu Beginn der 70er Jahre ist bereits – wieder je nach Blickwinkel – Resignation oder mehr Augenmaß eingetreten.

In den meisten der *aktuellen Sozialkundebücher* kann man ein – teilweise fast krampfhaftes, zu Übertreibungen neigendes, manchmal auch recht hilfloses und damit nicht selten kontraproduktives – Bemühen erkennen, der Pluralität familiärer Lebensformen gerecht zu werden und zu einer neuen, offeneren, nicht mehr Ehe fixierten Definition von Familie zu kommen.² Hierfür einige Beispiele: In *Zur Sache Sozialkunde* heißt

² Eine unauflösliche Verbindung zwischen Ehe und Familie wird allerdings in *Gemeinschaftskunde. Ein handlungsorientiertes Lernbuch für den Unterricht in Baden-Württemberg* betont (vgl. 2003, S. 22ff.). Die Ehe wird als Rechtsinstitution ausführlich gewürdigt. Anschließend werden „alternative Lebensformen“ „innerhalb der Ehe“ – „Doppelverdiener-Familie“, „Familie mit Hausmann“ und „Wochenend-Familie“ – sowie „außerhalb der Ehe“ – „Leben ohne Partner (Single)“, „Partnerschaft ohne Eheschließung“, „Wohn-

es: „Das große Bild auf dieser Doppelseite ist ein Familienbild aus der Werbung. So sieht dort eine Familie aus: Vater, Mutter und zwei Kinder – komplett! Aber auch die anderen Bilder zeigen Familiensituationen“ (2001, S. 29). Gezeigt werden eine am PC arbeitende Mutter mit Kleinkind, ein Vater mit Kleinkind in der Tragetasche sowie eine Familie um 1900 mit fünf Kindern. Anschließend werden verschiedene geschichtliche Familienformen vorgestellt; dann heißt es: „Heute gibt es vielfältige Formen der Familie: verheiratete und nicht verheiratete Paare mit Kindern, allein Erziehende oder durch Wiederverheiratung neu entstandene Familien. Das alte Leitbild der Kleinfamilie als ‚ideale Form‘ besteht allerdings nach wie vor“ (S. 30f.). Einige Seiten weiter heißt es: „Das Bild der Familie in Deutschland war und ist einem starken Wandel unterworfen. Mehrere Typen von Familie existieren gleichzeitig nebeneinander“ (S. 38f.). Die Pluralisierung familiärer Lebensformen steht in dieser Darstellung generell im Zentrum. In der Zusammenfassung heißt es unter anderem: „Angesichts der hohen Zahl von Ehescheidungen und Partnerwechseln nehmen neue Familienformen immer mehr zu. Viele Kinder und Jugendliche sind heute schon Mitglieder von zwei Familien“ (S. 49).

In *Sozialkunde I, Klasse 8, Schulbuch für Sachsen-Anhalt* wird die Pluralität familiärer bzw. individueller Lebensformen nur sehr oberflächlich berücksichtigt. Unter „Formen des Zusammenlebens heute“ wird nur eine Aufzählung von – Vorurteilen schürenden – Parolen geboten wie „Lieber keine Kinder“; „Als Single leben ist toll“, „40 Jahre mit dem selben Mann? Ich weiß nicht!“, „Auf meine Familie lass ich nichts kommen“. Unter der Überschrift „Familien und Rollen im Wandel“ wird der Weg von der vorindustriellen, ländlichen „Großfamilie“ zur „Kleinfamilie“ skizziert, die „nur noch aus Eltern mit ihren Kindern besteht“. „Heute ist die Kleinfamilie selbstverständlich geworden“ (2001, S. 15). Hier ist folgende Anmerkung unverzichtbar: Nicht nur in diesem Schulbuch hält sich hartnäckig der Mythos von der vorindustriellen, ländlichen „Großfamilie“, obwohl in der historischen Forschung Konsens darüber besteht, dass diese These so nicht aufrechtzuerhalten ist. Sie vernachlässigt sowohl die hohe Kinder- und Jugendlichensterblichkeit als auch die Tatsache, dass Kinder früh den elterlichen Haushalt verließen, um sich anderswo ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Zudem waren Dreigenerationenfamilien eher selten (vgl. etwa Gestrich 2002).

Eine ambivalente Darstellung der gegenwärtigen Familie findet sich in *Mitgestalten. Ausgabe Sachsen. Das handlungsorientierte Lehr- und Arbeitsbuch für Sozialkunde an beruflichen Schulen*: „Die heute vorherrschende Form des Zusammenlebens ist die Kern- und Kleinfamilie. In der Regel besteht sie aus der Frau, dem Mann und den heranwachsenden, nicht selbständigen Kindern [der Begriff „ledig“ ist nun – realistischer – durch „nicht selbständig“ ersetzt; E. M.]. So, wie sich die gesamte Gesellschaft verändert und entwickelt, geschieht dies auch mit der Familie. Immer ‚neue Formen des Zusammenlebens‘ [...] bilden sich heraus und etablieren sich neben der traditionellen Familienform. Besonders wegen sinkender Geburtenraten und steigender Scheidungsraten wird

gemeinschaften“ – genannt, wobei die „alternativen Lebensformen außerhalb der Ehe so charakterisiert werden, dass sie keine erstrebenswerte Lebensform darstellen können (vgl. S. 28). Wer außerdem die „Doppelverdiener-Familie“ und die „Familie mit Hausmann“ als „alternative Lebensformen innerhalb der Ehe“ bezeichnet, geht von der traditionellen bürgerlichen Ehe mit den stereotypen Rollenzuschreibungen als Norm aus.

erwartet, dass sich die Familie als grundlegende Einrichtung unserer Gesellschaft mehr und mehr auflöst“ (2003, S. 14). Der erste Satz im nächsten Abschnitt lautet dann allerdings: „Die Familie ist die beständigste Form menschlichen Zusammenlebens“ (ebd.). Interessant ist die angefügte Grafik, allerdings suggeriert sie völlig falsche Zahlenverhältnisse. Außerdem ist nicht alles „neu“, was als solches deklariert wird. Die Pluralität familiärer Lebensformen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein wird ignoriert. Damit wird der aktuelle Diskurs über Familie tendenziell zum Krisendiskurs.

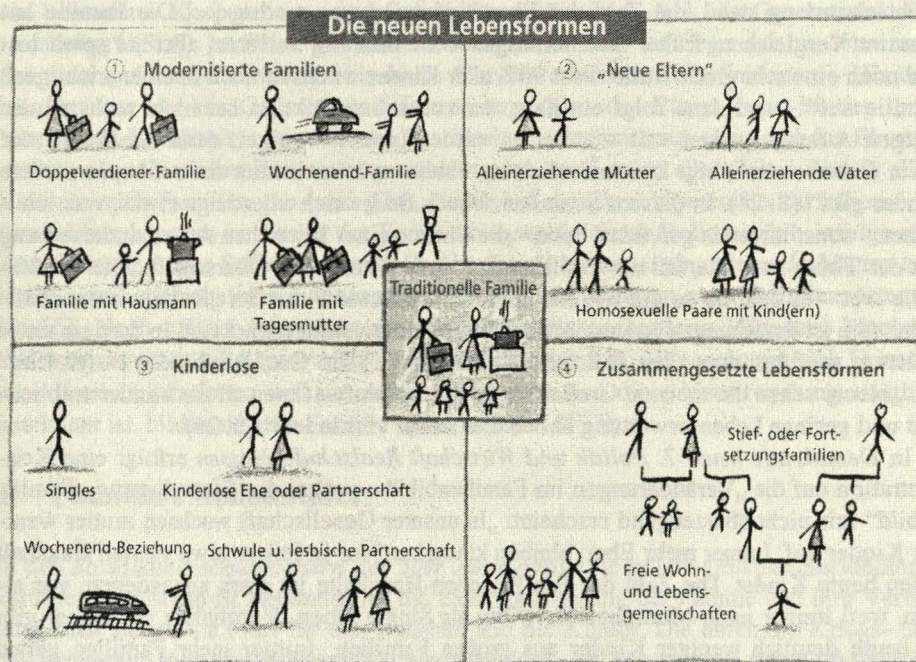


Abb. 1: Mitgestalten. Ausgabe Sachsen. Das handlungsorientierte Lehr- und Arbeitsbuch für Sozialkunde an beruflichen Schulen, Troisdorf, 4. Aufl. 2003, S. 14

Diese Tendenz zeigt sich auch in *Menschen – Zeiten – Räume, Hauptschule Bayern*, denn hier lesen wir: „Früher bestand eine Familie meist aus Vater, Mutter und Kindern, oft lebten auch Großeltern oder andere Verwandte mit in der Gemeinschaft. Heute gibt es allein erziehende Mütter und Väter. Es bestehen auch Wohngemeinschaften mit mehreren Familien, Frauen und Männern, die mit oder ohne Kinder unverheiratet zusammenleben. Großfamilien wie früher sind selten geworden“ (1997, S. 96). Scharf kommentiert: das sind partiell nicht einmal Halbwahrheiten, die hier verbreitet werden.

In *Mensch und Politik S I, 7./8. Schuljahr* wird darauf hingewiesen, dass es schwierig sei, Familie zu definieren: „Die meisten Menschen verbinden mit der Familie die so genannte ‚bürgerliche Kleinfamilie‘: Vater, Mutter, ein oder auch zwei Kinder. In der amtlichen Statistik ist Familie demgegenüber ein Leben in vielen Formen: Ehepaare, die

ein Kind erwarten, Ehepaare, die mit ihren Kindern zusammenleben, allein erziehende Mütter oder Väter mit ihren Kindern, getrennt Lebende, Geschiedene und Verwitwete, Ehepaare oder Alleinstehende, deren Kinder den elterlichen Haushalt verlassen haben“ (2004, S. 9). In dem Kapitel „Familie – ein Auslaufmodell? Unterschiedliche Lebensformen heute“ lesen wir: „Bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts war die ‚Normalfamilie‘ (Vater, Mutter, Kinder) eine kulturelle Selbstverständlichkeit“ – eine Aussage, die erneut eine Pluralität familiärer Lebensformen erst seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts suggeriert. Weiter heißt es: „Die allermeisten Menschen heirateten und die Ehe blieb lebenslang stabil, die Zahl der Ehescheidungen war niedrig [...] Die Familie hat zwar im Vergleich zu früher ihre herausgehobene Stellung verloren, aber sie spielt immer noch eine sehr große Rolle: Fast 90% aller Kinder wachsen noch in einer ‚richtigen‘ Familie auf“ – und dann folgt ein Satz, der von seiner Diktion her nicht recht zu der vorigen Aussage passen will – „aber es werden immer weniger, denn der Anteil der allein Erziehenden steigt kontinuierlich an, ebenso wie es immer mehr Ehepaare ohne Kinder gibt“ (S. 24). In diesem Sozialkundebuch findet sich allerdings etwas, was ich – bisher – sonst nirgends gefunden habe – die Chance einer kritischen Auseinandersetzung mit der These vom „Zerfall der Großfamilie“, indem unter der Überschrift „Die Großfamilie lebt – es geht ihr so gut wie nie zuvor“ ein Interview mit der „Sozialwissenschaftlerin“ (sie ist Erziehungswissenschaftlerin!) Jutta Ecarius abgedruckt ist, in dem sie unter anderem ausführt, dass „seit dem 20. Jahrhundert [...] die Großfamilie der Normalfall“ sei. „Heute sehen die meisten Großeltern ihre Enkel aufwachsen. Hohe Kindersterblichkeit und geringe Lebenserwartung haben dies früher verhindert“ (S. 26).

In *Demokratie heute 7. Politik und Wirtschaft Realschule Hessen* erfolgt eine Konzentration auf die „Veränderungen im Familienbild“ – wobei die Formulierung „Familienbild“ mir nicht überzeugend erscheint: „In unserer Gesellschaft wachsen immer weniger Kinder auf. Immer mehr Ehen bleiben kinderlos. Nur in jedem etwa vierten Haushalt leben heute Kinder. Die Zahl der Ein-Personen-Haushalte ist stark angestiegen, vor allem, weil immer mehr Menschen freiwillig als Single leben. Verglichen mit früher gibt es heute deutlich weniger Kinder aus großen Familien. Immer mehr Familien gehen auseinander. Wurde 1960 nicht einmal jede zehnte Ehe geschieden, so ist es heute mehr als jede dritte. Der Anteil der allein Erziehenden hat sich in den letzten dreißig Jahren mehr als verdoppelt. Neun von zehn allein Erziehenden sind Frauen. Die Zahl unehelicher Geburten nimmt zu. Auch der Anteil nichtehelicher Lebensgemeinschaften steigt seit Jahrzehnten stark an. Nichteheliche Lebensgemeinschaften und allein Erziehende genießen heute ein höheres gesellschaftliches Ansehen als früher“ (2004, S. 30). „Als nichteheliches Kind auf die Welt zu kommen, ist heute Normalität“ (S. 34). Wenngleich diese Zahlen *tendenziell* ihre statistische Bestätigung finden, so sind unter Bezugnahme auf die sozialwissenschaftliche Familienforschung doch Korrekturen angebracht: Hinzuweisen ist zum Beispiel darauf, dass „erfahrungsgemäß 1/3 der nichtehelich geborenen Kinder durch spätere Heirat der Eltern noch legitimiert werden“ (Nave-Herz 1994, S. 11), dass „die Ehescheidungsquote der kinderlosen Ehen [...] am höchsten [ist] und die der kinderreichen am geringsten“ sowie dass „relativ viele Ehen in der nachelterlichen Phase, also wenn die Kinder über 18 Jahre alt sind, geschieden“ werden (S. 14). So kommt es, dass bundesweit ca. 85% aller Kinder in der herkömmlichen Kernfamilie (= Zwei-Eltern-Familie/ leibliche Elternschaft/ rechtlich-formale Eheschließung) auf-

wachsen (vgl. S. 13f.). Auch die Aussage, dass „immer mehr Menschen freiwillig als Single leben“, gilt es kritisch zu befragen. Generell fehlt in diesem wie auch in anderen untersuchten Schulbüchern eine klare Unterscheidung zwischen pluralen Familienformen und pluralen Lebensformen ohne Kinder. Eine Ursache hierfür ist darin zu sehen, dass eine klare Definition von moderner Familie fehlt, wie sie zum Beispiel die renommierte Familienforscherin Nave-Herz anbietet. Als konstitutiv für eine „Familie“ erklärt sie „1. die biologisch-soziale Doppelnatur aufgrund der Übernahme der Reproduktions- und zumindest der Sozialisationsfunktion neben anderen, die kulturell variabel sind, 2. ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis; [...]; 3. die Generationsdifferenzierung“ (S. 5). Im Blick auf letztere unterstreicht sie – im Gegensatz zu den uns in den untersuchten Schulbüchern bis in die 80er Jahre bekannten Definitionen – „Es darf insofern hier nur die Generationsdifferenzierung (also das Eltern- bzw. Mutter- oder Vater-Kind-Verhältnis) und nicht die Geschlechtsdifferenzierung, also nicht das Ehesubsystem, als essentielles Kriterium gewählt werden, weil es zu allen Zeiten und in allen Kulturen auch Familien gab (und gibt), die nie auf ein Ehesubsystem beruht haben oder deren Ehesubsystem im Laufe der Familienbiographie durch Rollenausfall, infolge von Tod, Trennung oder Scheidung, entfallen ist. Damit bilden alleinerziehende Mütter und Väter sowie nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern auch Familiensysteme“ (S. 5f.). Noch offener formuliert die Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Macha – und wird damit zum Beispiel auch Adoptivfamilien gerecht: „Wann immer sich Erwachsene Kindern annehmen und sie dauerhaft erziehen und diese Verantwortung staatlich anerkannt ist, bilden sie eine Familie“ (Macha 1997, S. 19).

2 Familiäre Rollenbilder

In den *Sozialkundeschulbüchern der 50er Jahre* wird eine polare Geschlechterideologie vertreten: der Mann ist zuständig für die Existenzsicherung der Familie und ihre Vertretung nach außen, die Frau für den Haushalt und die Kinder. Die durch die Kriegs- und Nachkriegssituation zugenommene Erwerbstätigkeit von Frauen wird somit implizit als unnatürlich gebrandmarkt. So wird z. B. in *Im Dienste der Gemeinschaft*, 1950 (ident. Aufl. 1951 u. 1953), um das erstrebenswerte Wirken von Vater und Mutter darzustellen, ausführlich aus Schillers „Lied von der Glocke“ zitiert (vgl. S. 32). Interpretierend heißt es: „Der Mann schafft sich eine Existenz, einen Lebensberuf, der ihn ausfüllt. Mit seinem Verdienst legt er die äußere Grundlage für das Gedeihen seiner eigenen Familie; er ist ihr verantwortlicher Träger und hütet die Familienehre. Der Frau schenkte die Natur vor allem die hingebende Liebe, den still ordnenden Sinn, eine immerwährende Fürsorge und Opferbereitschaft und die verständnisvolle, anspornende Teilnahme an den Berufssorgen des Mannes“ (S. 33). Die Wohnung wird zum „Reich der Frau“ erklärt (S. 42). Unterstrichen werden diese Geschlechterstereotype dann noch durch „Der Vater und die Mutter im Sprichwort“; wobei über dieses gesagt wird, dass es „in einem kurzen, bündigen, leicht im Gedächtnis haftenden Satz eine Lehre für das Leben der Familie“ ausspricht (S. 41).

Hierzu einige Beispiele: „Es ist besser, das Kind weint, als der Vater“; „Wie das Haupt, so die Glieder“; „Mutterhand ist weich, auch wenn sie schlägt“; „Trägt die Mutter den Hund auf den Armen, mag sich Gott ihrer Kindlein erbarmen“ (ebd.).

Die Rollenstereotype kommen auch in zahlreichen Abbildungen zum Ausdruck. Hier nur ein Beispiel aus verschiedenen Auflagen von *Miteinander-Füreinander*, in dem zwar ab der zweiten Abbildung der Vater ins Spiel kommt, die Rollenstereotype aber deshalb nicht aufgelöst, sondern erstmals innerfamiliär sichtbar werden, was auch als Machtverlust der Mutter gelesen werden kann. Auch die Abbildung aus der Ausgabe von 1970 bringt hier keine Zäsur, der Mutter wird der Part der Pflege und Fürsorge für Kinder und eigene Eltern, konkret: die eigene Mutter zugeschrieben, der Vater übernimmt den Part des Lehrers, wobei hier auch noch – wiederum geschlechtsstereotyp – dem Jungen vom Vater ein Modellflugzeug erläutert wird.³

7,1 und 2. Drei Generationen einer Familie. Zwei von ihnen brauchen Fürsorge: die noch nicht arbeitsfähigen Kinder und die nicht mehr arbeitsfähigen Großeltern.



Abb. 2: Miteinander – Füreinander 1951, S. 7 (identisch bis zur Auflage v. 1960)

³ Bildersprache und Text stimmen hier allerdings nicht mehr überein, denn wir lesen zwei Seiten weiter: „In vielen Ehen sind heute Mann und Frau berufstätig. Ist es dann richtig, wenn der Mann alle Aufgaben, welche der Haushalt mit sich bringt, der Frau überläßt?“ (1970, S. 31).

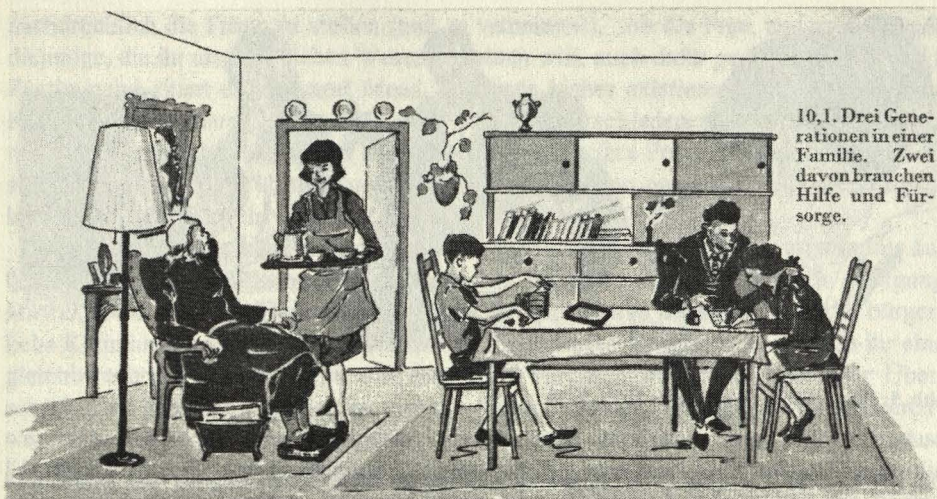


Abb. 3: Miteinander – Füreinander 1964, S.10



Abb. 4: Miteinander-Füreinander 1967, S. 10



Abb. 5: Miteinander – Füreinander 1970, S. 29

Die im Artikel 3, Absatz 2 Grundgesetz kodifizierte Gleichberechtigung von Mann und Frau kollidierte noch über das „Gleichberechtigungsgesetz“ v. 18.6.1957 hinaus mit anders gerichteten Aussagen im Bürgerlichen Gesetzbuch.⁴ Diese spiegeln sich auch in den Schulbüchern wider: In *Miteinander – Füreinander* wird in den Auflagen von 1951 bis 1959 darauf hingewiesen, dass in Zweifelsfällen, wenn die Eltern nicht einig sind, der Wille des Vaters gelte; zur Illustration findet sich eine Vielzahl von Beispielen. In *Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger* heißt es: „Der Mann erhält das Entscheidungsrecht in allen das Gemeinschaftsleben betreffenden Angelegenheiten, wobei er selbstverständlich auf die berechtigten Wünsche der Frau Rücksicht zu nehmen hat“ (S. 21) – wobei, so könnte man hinzufügen, er entscheidet, welche der Wünsche berechtigt sind. In diesem Buch wird auch der Begriff der „Schlüsselgewalt“ der Frau erläutert: „Die Frau ist berechtigt, aber auch verpflichtet, das gemeinsame Hauswesen zu *leiten* [...] Innerhalb ihres häuslichen Wirkungskreises ist sie berechtigt, die Geschäfte des Mannes für ihn zu besorgen“ (S. 32).

Ein Plädoyer für die Beibehaltung der skizzierten Rollenzuschreibungen und Aufgabenteilungen findet sich auch in einem der familiensoziologischen Standardwerke der 50er Jahre, in dem Band *Wandlungen der deutschen Familien in der Gegenwart* von Helmut Schelsky, erschienen Stuttgart 1955. Die Frau, so heißt es bei ihm, heirate nicht zuletzt deshalb, „um in wirtschaftlicher und sozialer Entlastung [...] versorgt zu werden und sich der Familie widmen zu können“ (S. 340). Die häusliche Tätigkeit sei weit erfüllender als jede Tätigkeit in der industriell-bürokratischen, entfremdeten Arbeitswelt (vgl. S. 343)⁵. Im Blick auf den geforderten Zugang der Frauen zu leitenden Stellungen sei

⁴ Noch im Gleichberechtigungsgesetz von 1957 wurde ein als „Stichentscheid“ gekennzeichnete Entscheidungsvorrecht des Vaters im Bereich der elterlichen Sorge definiert; dieser ist durch das Bundesverfassungsgericht 1959 für nichtig erklärt worden (vgl. Hohloch 2002, S. 461f.).

⁵ Bemerkenswert ist, wie sich Renate Mayntz mit den Argumenten Schelskys auseinandersetzt. Sie tut dies vorsichtig und differenziert, aber dennoch klar und zukunftsweisend. Sie räumt ein, dass „die berufliche Arbeit für viele Frauen einseitig und monoton ist, daß sie in abhängiger Stellung und in einer unpersönlichen Umwelt geleistet wird“ (S. 57) und dass die Familienarbeit in diesem Kontext durchaus mehr Erfüllung bringen kann (ebd.). Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass, selbst wenn die Familienarbeit eine wei-

nachdrücklich die Frage zu stellen (und zu verneinen!), „ob die Frau, und zwar gerade diejenige, die ihr ursprüngliches Wesen bewahren will, auch dafür *geeignet* ist“ (S. 415). Zustimmend zitiert er Margaret Mead, „daß jede bisher existierende Gesellschaft ihre Kultur auf einer klaren, wenn auch unter sich sehr verschiedenen sozialen Differenzierung der Geschlechter aufgebaut hat“ und unterstreicht ihre Frage, „ob wir mit den Versuchen, diese sozialen Unterschiede auch zwischen Mann und Frau weitgehend abzubauen, nicht die Wurzeln unserer Zivilisation erschüttern“ (S. 344).

In vielen *Sozialkundeschulbüchern der 70er Jahre* wird dieses Rollenverständnis äußerst kritisch unter die Lupe genommen. In dem *Arbeitsbuch: Politik*, hrsg. v. Wolfgang Mickel, 1976, wird das Thema Familie unter der Perspektive behandelt, dass die bürgerliche Kleinfamilie die Frau in ein bestimmtes Rollenstereotyp gedrängt habe, das ihr eine gleichberechtigte Existenzweise mit dem Mann verunmöglicht habe. Unter der Überschrift „Das geht alle Mädchen an und alle Jungen, die sich für Mädchen interessieren“ werden verschiedene Benachteiligungen von Mädchen und Frauen dargestellt, z. B. dass Frauen für dieselbe Arbeit weniger Lohn bekommen und auch berufstätige Frauen die volle Last der Familienarbeit zu tragen haben. Neue familiäre Lebensformen wie Wohngemeinschaften werden als Chance dargestellt, mehr Gleichberechtigung für Väter und Mütter zu erreichen. Geschlechterrollen werden als wandelbar beschrieben, geschlechtsspezifische Sozialisation wird problematisiert (vgl. etwa Kurt Gerhard Fischer und Mitarbeiter: *Gesellschaft und Politik* 1971 und die weiteren Auflagen; *politik im aufriß* 1977, S. 18ff.). Das „Lied von der Glocke“ wird explizit zur Ideologie erklärt (so in K. G. Fischer u. Mitarbeiter: *Gesellschaft und Politik*, S. 90) – eine klare Absage an die Gedankenwelt der 50er Jahre.

Eine gewisse Kontinuität zu den Darstellungen der 50er Jahre weist jedoch Langer/Hardt: *Freiheit: Ernte der Zeiten* auf; hier wird etwa „Das Problem der völligen Gleichstellung von Mann und Frau“ thematisiert (1977, S. 21f.) und geschickt – deutlich subtiler als in den Schulbüchern der 50er Jahre – gegen jene angeschrieben (vgl. S. 22ff.).

Schließlich noch einige Beispiele für die Thematisierung familiärer Rollen bzw. des Wandels derselben in *Sozialkundebüchern der Gegenwart*. Die Berufstätigkeit von Frauen wird in allen von mir untersuchten Sozialkundebüchern der Gegenwart positiv konnotiert. In *Zur Sache Sozialkunde* wird darauf hingewiesen, dass „nach einer Studie des Statistischen Bundesamtes 1995 [...] Mütter mit Kindern, die gleichzeitig voll erwerbstätig waren, pro Tag fast drei Stunden mehr Hausarbeit [leisteten] als ihre erwerbstätigen Männer“ (2001, S. 40). Weiter heißt es: „Dieser geschichtlich bedingte Umstand sorgt immer wieder für erregte Diskussionen – in der Öffentlichkeit und natürlich auch in den Familien selbst“ (ebd.). Diese ungleiche Verteilung wird auch in anderen untersuchten Büchern kritisch festgehalten. In manchen Sozialkundeschulbüchern wird darauf hingewiesen, dass viele Männer gerne eine intensive Vaterschaft erleben und sich die Familienarbeit gerne mit ihrer Frau teilen möchten, dass allerdings die ökonomisch-gesellschaftlichen Umstände dem noch häufig entgegenstünden (vgl. z. B. *Mensch und*

tere Aufwertung erfahre – was Mayntz nicht für realistisch hält – das Bedürfnis der Frauen „nach Selbständigkeit, nach Anregung und Weiterbildung im Berufsleben“ (S. 58) weiter existierte und dem kein „weibliches Wesen“ entgegenstände (S. 46).

Politik S I, 7./ 8. Schuljahr, 2004, S. 17). In *Sozialkunde 1, Klasse 8, Schulbuch für Sachsen-Anhalt* findet sich ein Absatz „*Familienalltag!? Montag morgen sitzt Familie Kunze am Frühstückstisch. Herr Kunze rennt eilig umher, um alle zu versorgen. Er hat das Frühstück vorbereitet, damit es morgens schneller geht. Die Mutter studiert den Terminkalender, damit sie gut auf den Tag im Außendienst vorbereitet ist*“ (2001, S. 11); außerdem ist ein Bericht über den Hausmann Jens G. aus der Frankfurter Rundschau von 1981 abgedruckt (S. 20f.). Nach *Demokratie heute 7. Politik und Wirtschaft Realschule Hessen* klingt es zunächst so, als wäre die volle Gleichberechtigung der beiden Geschlechter bereits erreicht. Unter der Rubrik „Das Wichtige in Kürze“ heißt es hier nämlich: „In einem Familienhaushalt sind viele Aufgaben zu erledigen. Nach früheren Vorstellungen hatte sich allein die Frau um die Hausarbeit zu kümmern und die Kinder zu erziehen. Der Mann ging arbeiten und sorgte für das Einkommen der Familie. Solche alten Vorstellungen sind heute von einer partnerschaftlichen Aufgabenverteilung abgelöst worden.“ Nun folgt allerdings der nach der vorangegangenen Aussage nicht recht verständliche Satz: „Dies ist vor allem für die Frauen wichtig, die durch Erwerbstätigkeit und Hausarbeit doppelt belastet sind“ (2004, S. 47).

Wenn wir an dieser Stelle nochmals einen Blick auf die sozialwissenschaftliche Forschung werfen, dann lässt sich wohl mit der Soziologin Elisabeth Beck-Gernsheim sagen, dass es „in der neueren Familienforschung kaum einen Bereich [gibt], der so oft untersucht wurde, zu dem so viele detaillierte empirische Daten vorliegen, wie zur häuslichen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern“ (Beck-Gernsheim 1992, S. 273, zit. n. Nave-Herz 1994, S. 43). Die Soziologin Nave-Herz weist darauf hin, dass „alle Erhebungen [...] das gleiche Ergebnis [zeigen] trotz der Unterschiede im Untersuchungsziel, in der Wahl des theoretischen Ansatzes, in der Erhebungsmethode und im Sample: Die unterschiedliche Belastung der Ehepartner mit hauswirtschaftlichen Tätigkeiten ist geblieben“ (Nave-Herz, S. 43). Ein weiteres zentrales Thema in der aktuellen Forschung ist der Wandel der Vater-Rolle (vgl. Nave-Herz 1994, S. 48ff.).

Dies leitet über zu unserer dritten Analysekategorie:

3 Das Eltern-Kind-Verhältnis

In den *Sozialkundeschulbüchern der 50er Jahre* wird die elterliche Autorität (mit der Letztentscheidungsgewalt des Vaters) betont und Gehorsam und Dankbarkeit der Kinder gegenüber ihren Eltern eingefordert. Die unverzichtbare elterliche Zuwendung und Erziehung für die kognitive und moralische Entwicklung der Kinder wird unterstrichen. In *Miteinander – Füreinander* finden sich etwa folgende Kapitel: „Daß du lebst und was du bist, verdankst du deiner Familie“; „Deine Familie sorgt für dich – was tust du für sie?“; „Du bist von deiner Familie abhängig“; „Könntest du nicht mehr für deine Familie tun?“ Hier heißt es z. B.: „Willst du nicht zu Hause etwas vorlesen, wenn die Mutter strickt oder flickt?“ und „Oft kommen Angehörige deiner Familie abends müde nach Hause: Vater, Mutter, ältere Geschwister. Sie würden sich sehr freuen, wenn du ihnen die Hauschuhe bereit gestellt hättest. Am wichtigsten aber ist es, daß ihr euch zu Hause nicht streitet. Wenn man friedlich miteinander leben will, muß man sich ineinander schicken“ (Aufl. 1955 u.ö., S. 8) – es ist ein harmonistisches Familienmodell, welches propagiert wird.

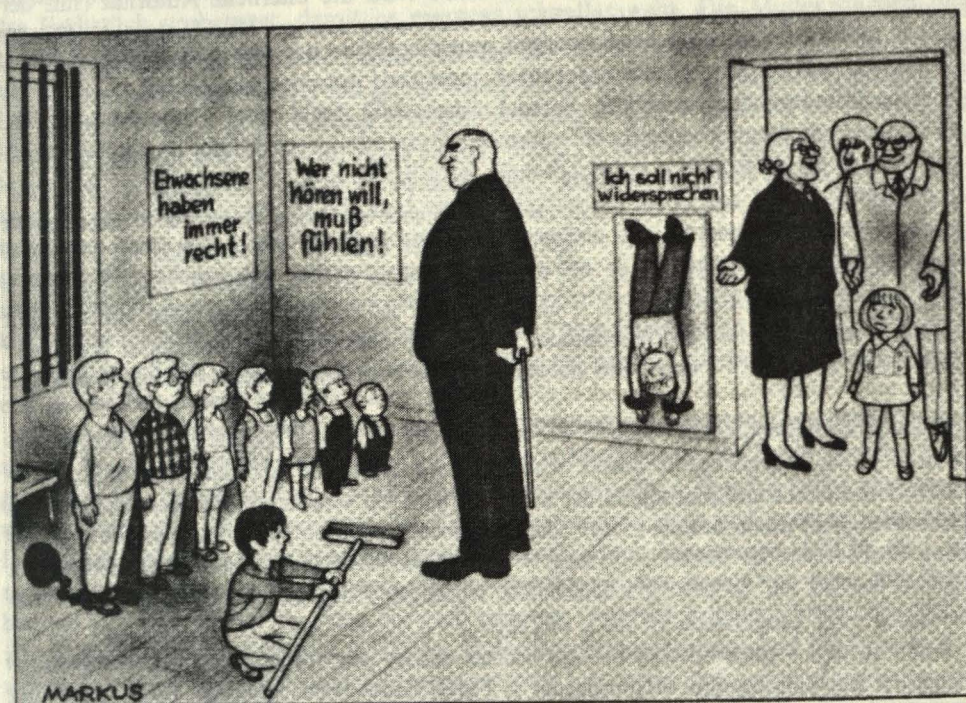
Diesem harmonistischen Modell wurde Ende der sechziger und in den siebziger Jahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung und auch in vielen Schulbüchern ein Konfliktmodell Familie entgegengestellt. Konflikt wird zu einem sozialwissenschaftlichen Schlüsselbegriff, nicht zuletzt in der Erziehungswissenschaft: Im 1974 erstmals erschienenen Wörterbuch der Erziehung, hrsg. v. Christoph Wulf, wird der Begriff ausführlich erläutert und als ein nicht wegzudenkendes, wichtiges Element sozialer Interaktion charakterisiert (vgl. Lingelbach 1974, S. 337ff.).

Auch in den – gegenüber den 50er Jahren relativ viel Kontinuität aufweisenden – Ausgaben des Schulbuches *Miteinander – Füreinander* von 1970 bis 1982⁶ wird nun implizit anerkannt, dass es Konflikte innerhalb der Familie gibt, allerdings wird ein auf der Tradition beruhender Umgang mit denselben eingefordert: „Finde vor allem den richtigen Ton! ‚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“ (S. 30). Hier wird der 68-er Generation kräftig ins Gewissen geredet!

Massive Kritik an dem traditionellen Verständnis des Eltern-Kind-Verhältnisses und damit an der überkommenen Erziehung wird in dem Buch von Kurt Gerhard Fischer: *Gesellschaft und Politik*, geübt: „Nach christlicher Lehre ist es die Pflicht der Kinder, ihre Eltern zu lieben und zu ehren. Damit ist der Zwang verbunden, Vater und Mutter als Herrschende in der Familie anzuerkennen. Die Familie wird zum Erlebnisbereich von Autorität und Gehorsam. – In Kindergarten, Schule und Berufswelt werden diese

⁶ *Miteinander – Füreinander* war eines der wenigen Sozialkundeschulbücher, das – zu Beginn der 50er Jahre erstmals erschienen – sich bis in die 80er Jahre hielt. In den 70er Jahren entstanden viele neue Sozialkundeschulbücher – es entwickelte sich insgesamt ein deutlich verändertes Verständnis von politischer Bildung.

Erfahrungen von der Überlegenheit der Erwachsenen und Vorgesetzten weiter verstärkt“ (1971, S. 115).⁷



„Für Eltern, die bewährte Traditionen zu schätzen wissen, haben wir unseren autoritären Kinderladen eingerichtet!“

Abb. 6: „Autoritärer Kinderladen“ aus Gesellschaft und Politik 1971, S. 115

Allerdings wachse glücklicher Weise die Bereitschaft zu neuen Erziehungsformen: „Unter Eltern und Erziehern wächst die Erkenntnis, daß die Kinder für das Leben in unserer Gesellschaft mit ihren Widersprüchen und Konflikten vorbereitet werden müssen. Der Philosoph Ernst Bloch fordert, daß die Menschen zum ‚aufrechten Gang‘ und nicht mehr zum Gleichschritt erzogen werden. Freiheit und Unabhängigkeit beanspruchen Vorrang gegenüber Gehorsam und Ordnung. Die antiautoritäre Erziehung versucht, die Abhän-

⁷ In der zweiten, verbesserten Auflage findet sich eine gewisse Abschwächung: „Lange Zeit hindurch galt es als selbstverständlich, daß Kinder ihre Eltern zu lieben und zu ehren haben und daß sie Vater und Mutter gehorsam als Herrschende in der Familie anerkennen mußten. Diese Auffassung kann bedeuten, daß die Familie zum Erfahrungsbereich von Autorität und Unterordnung wird. In unseren Tagen spricht man von ‚partnerschaftlicher‘ Ehe und auch von ‚mehr Demokratie‘ in der Familie als Erziehungsgemeinschaft. Diese Forderungen sollten in Kindergarten, Schule und Berufswelt ebenso selbstverständlich werden“ (S. 115). Auch die Karikatur wird ausgetauscht. Der weitere Text bleibt unverändert.

gigkeit der Kinder von den Erwachsenen abzubauen. Die freie Entfaltung des einzelnen findet nur dort ihre Grenze, wo die Freiheit anderer beeinträchtigt wird“ (S. 116f.).

Zu den *Sozialkundeschulbüchern der Gegenwart* ist an dieser Stelle zunächst zu sagen, dass das Thema Konflikte in der Familie selbstverständlich aufgegriffen wird, aber nicht im Zentrum steht. In mehreren der Bücher werden drei Wege, mit Konflikten umzugehen, nach Thomas Gordon genannt (vgl. *Mensch und Politik SI; Demokratie heute; Mitgestalten, Ausgabe Sachsen*).

In keinem der von mir analysierten Schulbücher wird versäumt, die konstitutive Bedeutung der Familie für die Entwicklung von Kindern zu betonen. Das veränderte Verhältnis zwischen Eltern und Kindern seit den 60er Jahren wird als Fortschrittsgeschichte beschrieben. In *Zur Sache Sozialkunde* heißt es etwa: „'Mündigkeit' des demokratischen Staatsbürgers und ‚Selbstbestimmung‘ der Persönlichkeit lösten die Orientierung an ‚Autorität‘ und ‚Gehorsam‘ als Erziehungsziele ab.“ Mit Hurrelmann wird für einen „demokratischen Erziehungsstil“ plädiert, der „von seiner Konzeption her am Modell der gleichberechtigten, spiegelbildlichen Beziehung“ orientiert sei (2001, S. 37). Das Mitbestimmungsrecht der Kinder wird hervorgehoben (vgl. etwa *Demokratie heute*, S. 47), ihre Rechte werden betont. So heißt es etwa in *Sozialkunde 1, Klasse 8, Schulbuch für Sachsen-Anhalt*: „Am 20. November 1989 hat die UN-Vollversammlung die Konvention über Rechte von Kindern und Jugendlichen angenommen [...] Es ist wichtig, dass jedes Kind seine Rechte kennt, damit es herausfinden kann, ob diese in der Schule, in der Familie und in der Nachbarschaft verwirklicht werden“ (2001, S. 21).

Auffällig in einem der von mir analysierten Schulbücher, nämlich *Mensch und Politik, S I, 7./8. Schuljahr*, fand ich, dass hier die aktuelle ‚partnerschaftliche‘ Erziehung in Ansätzen (wenngleich nicht mit überzeugenden Quellen) auch problematisiert wird, indem etwa unter der Überschrift „Brauchen wir eine ‚strengere Erziehung‘?“ Zitate abgedruckt werden aus dem Spiegel-Forum: Erziehung zu Prinzipien – Abschied vom lässigen Laisser-faire, 2001, aber auch Doris Schröder-Köpf als Gewährsfrau für eine strengere Erziehung zitiert wird.

Auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung wird auf den Wandel von der „Befehls“- zur „Verhandlungsfamilie“ hingewiesen (vgl. etwa de Swaan 1982; Nave-Herz 1994; Ecarius 2002). Aber Jutta Ecarius relativiert die häufig damit verbundene Idee einer Fortschrittsgeschichte. „Auch wenn Familienerziehung sich vom Befehl- zum Verhandlungshaushalt gewandelt hat, bedeutet das nicht unbedingt ein Mehr an optimaler Erziehung“ (S. 268). Es kann, so füge ich hinzu – und verweise dabei z. B. auf das 2004 erschienene Buch von Bernd Ahrbeck „Kinder brauchen Erziehung“ – auch eine heillose Überforderung von Kindern darstellen.

Unter der Perspektive der Schulbuchrevision wäre also eine differenziertere Aufnahme soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens dringend anzuraten.

Zusammenfassende Schlussbetrachtung

In den Sozialkundeschulbüchern der 50er Jahre wird – wie auch in großen Teilen des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses – die bürgerliche Kernfamilie als ahistorische, naturgegebene und damit dem Wandel entzogene Form dargestellt, die alle anderen Lebensformen als defizitär erscheinen lässt. Männern und Frauen werden unverrückbare, wiederum naturgegebene Rollen zugeschrieben; der Mann ist zuständig für die Existenzsicherung der Familie und vertritt diese nach außen, die Frau ist für Haushalt und Familienerziehung verantwortlich. Andere Lebensformen von Männern und Frauen können vor diesem Hintergrund wiederum nur als defizitär betrachtet werden. Das ideale Zusammenleben in der Familie wird als konfliktfrei apostrophiert. Der Autorität auf Seiten der Eltern stehen Gehorsam und Dankbarkeit auf Seiten der Kinder gegenüber.

Dieses Familienbild – welches in den späten 50er und in den frühen 60er Jahren den Höhepunkt seiner gesellschaftlichen Durchsetzung erlebt hatte (vgl. Peuckert 2004, S. 9 u. S. 25f.) – erfuhr – unter impliziten oder expliziten Rückgriff auf die Rezeption der kritischen Theorie in den Sozialwissenschaften – in Sozialkundeschulbüchern der 70er Jahre in doppelter Hinsicht eine radikale Dekonstruktion: Die behauptete Ahistorizität der bürgerlichen Kernfamilie wird durch den Verweis auf Familienformen im Wandel und auf die Abhängigkeit derselben von ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnissen als Ideologie entlarvt; der soziale Charakter der Familie wird unterstrichen. Damit werden auch die überkommenen Rollenzuschreibungen radikal in Frage gestellt. Die bürgerliche Kernfamilie wird als eine Familienform dargestellt, die vor allem den Frauen gravierende Nachteile gebracht hat. Zum zweiten werden Konflikte innerhalb der Familie nicht mehr stigmatisiert bzw. bestenfalls als schnellstens zu überwindende Extremerfahrungen beschrieben (Situation in der Nachkriegszeit!), sondern als konstitutiver Bestandteil familiärer Existenz betrachtet, die es „partnerschaftlich“ auszutragen gelte. Erziehung wird teilweise sehr grundsätzlich problematisiert, bis hin zur Tendenz, sie zu delegitimieren.

Liest man vergleichend in Schulbüchern der 50er und der 70er Jahre, hat man häufig nicht den Eindruck, dass es sich um Schulbücher ein und desselben Landes handelt. Der Mentalitätswandel ist gravierend. Schulbuchanalysen lassen diesen sehr plastisch werden (vgl. hierzu auch Matthes 2004).

Aktuelle Schulbuchdarstellungen zur Familie setzen die Dekonstruktionen der 70er Jahre als selbstverständlich voraus und bauen mit Gelassenheit, ohne Angriffshaltung gegenüber der – ja nicht mehr als sakrosankt geltenden – bürgerlichen Kernfamilie, darauf auf. Sie ringen allerdings – in Übereinstimmung mit dem aktuellen sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs – um die Darstellung und Bewertung der Pluralität familiärer Lebensformen, wobei ihre Schwächen in einer Unsicherheit der Verwendung des Begriffes Familie, in Defiziten im historischen und erziehungstheoretischen Wissen und im ungenauen Umgang mit Zahlen liegen, was zu Verzerrungen in der Wahrnehmung und zu einer Forcierung des Krisendiskurses über die Familie führen und damit erneut zu einer Ideologisierung beitragen kann (vgl. hierzu Matthes 2006).

Literaturverzeichnis

Analysierte Schulbücher

- Im Dienste der Gemeinschaft* H. 1 von Franz Heer und Otto Röhre, Frankfurt/ M. 1950 u. ö.
- Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger.* Ein Handbuch der Bürgerkunde und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) von Karl Nebelsiek, Köln 1951 u. ö.
- Die Gemeinschaft und Du.* Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung der Deutschen Jugend in die Fragen des Zusammenlebens in Familie, Volk und Menschheit von Anton Gerhard, 4. Aufl. Bad Homburg v. d. Höhe 1951 (23. Aufl. 1961).
- Miteinander – füreinander.* Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Gemeinschaftskunde für 12–16jährige Mädchen und Jungen von Otto Seitzer, Stuttgart 1951 u. ö.
- Politische Gemeinschaftskunde für Mädchen.* Ein Buch für Lehrerinnen an Mädchenschulen von Helene Rothländer, Bochum 1958.
- Miteinander – füreinander.* Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Gemeinschaftskunde für 12–16jährige Mädchen und Jungen von Otto Seitzer, grundlegende Neubarb., 12. Aufl., 15. Dr. Stuttgart 1964.
- Miteinander – füreinander.* Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Gemeinschaftskunde von Otto Seitzer, 12. Aufl., 19. Nachdr. Stuttgart 1967.
- Miteinander – füreinander.* Ein Lese- und Arbeitsbuch zur politischen Bildung von Otto Seitzer unter Mitarbeit v. Alfred Brugger, Stuttgart 1970 u. ö. (letzte Auflage 1982).
- Gesellschaft und Politik.* Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/ 10 aller Schulen (Sekundarstufe I) von Karl Gerhard Fischer und Mitarbeitern, Stuttgart 1971, 2. verb. Aufl. 1973; Neubearbeitungen 1975, 1977 u. 1982.
- Arbeitsbuch: Politik*, 7.–10. Schuljahr, Sekundarstufe I, hrsg. von Wolfgang W. Mickel, Düsseldorf 1976 u. 1978 [nun: *Politik 2*]
- Politisch urteilen+handeln* von Roland Herold, Wolfenbüttel 1976.
- Freiheit. Ernte der Zeiten* von Alfred Langer und Albert Hardt, Rinteln 1977.
- politik im aufriß* von Ludwig Helbig, Frankfurt/ M. 1977.
- Arbeitsbuch: Politik 2*, 7.–10. Schuljahr, 1. Aufl. Düsseldorf 1986.
- Menschen – Zeiten – Räume*, 5. Schuljahr Geschichte Sozialkunde Erdkunde, Hauptschule Bayern, Berlin 1997.
- Sozialkunde I*, Klasse 8, Schulbuch für Sachsen-Anhalt, Hannover 2001.
- Zur Sache Sozialkunde* von Thomas Berger-von der Heide und Karl-Heinz Holstein, Berlin 2001.
- Gemeinschaftskunde.* Ein handlungsorientiertes Lernbuch, 3. Aufl. Troisdorf 2003.
- Mitgestalten.* Ausgabe Sachsen. Das handlungsorientierte Lehr- und Arbeitsbuch für Sozialkunde an beruflichen Schulen in Sachsen, 4. Aufl. Troisdorf 2003.
- Demokratie heute* 7. Politik und Wirtschaft Realschule Hessen, Braunschweig 2004.
- Mensch und Politik* S I, 7./ 8. Schuljahr, Hannover 2004.

Weiterführende Literatur

- Ahrbeck, Bernd: Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung, Stuttgart 2004.
- Baumert, Gerhard: Deutsche Familien nach dem Kriege, Darmstadt 1954.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen, München, 2. Aufl. 2000.
- Ecarius, Jutta: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen, Opladen 2002.
- Erning, Günter: „Früher war alles besser ...?“ Zur Geschichte von Familienformen, in: Macha, Hildegard/ Mauermann, Lutz (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung, Weinheim 1997, S. 34–51.
- Gestrich, Andreas: Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert, München 1999.
- Hohloch, Gerhard: Familienrecht, Stuttgart u. a. 2002.
- Lingelbach, Karl Christoph: Konflikt, in: Wörterbuch der Erziehung, hrsg. v. Christoph Wulf, München u. Zürich, 6. Aufl. 1984, S. 337–347 (1. Aufl. 1974).
- Koch, Rüdiger: Berufstätigkeit der Mutter und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, Köln 1975.
- Macha, Hildegard: Familienerziehung – Wandel und Perspektiven, in: Macha, Hildegard/ Mauermann, Lutz (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung, Weinheim 1997, S. 14–33.
- Matthes, Eva: Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, in: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, Bad Heilbrunn 2004, S. 231–249.
- Matthes, Eva: Die Familie als Lerngegenstand in den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis, in: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn 2005, S. 179–190.
- Matthes, Eva: Central Scientific Views of the Present Situation of the Family and their Reflection in Schoolbooks for Civics in Germany, in: Bruillard, Eric/ Aamotsbakken, Bente/ Knudsen, Susanne/ Horsley, Mike (Eds.): Caught in the Web or lost in the Textbook?, 2006 (i. Vorb.).
- Mayntz, Renate: Die moderne Familie, Stuttgart 1955.
- Milhoffer, Petra: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation, Frankfurt/ M. 1973.
- Mollenhauer, Klaus: Familienerziehung, in: Wörterbuch der Erziehung, hrsg. v. Christoph Wulf, München u. Zürich, 6. Aufl. 1984, S. 208–212 (1. Aufl. 1974).
- Nave-Herz, Rosemarie: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994.
- Peuckert, Rüdiger: Familienformen im sozialen Wandel, Wiesbaden, 5. Aufl. 2004.

- Rosenbaum, Heidi: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie, Stuttgart, 2., überarb. Aufl. 1978.
- Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart, 3. Aufl. 1955.
- Speck, Otto: Kinder erwerbstätiger Mütter. Ein soziologisch-pädagogisches Grundproblem, Stuttgart 1956.
- Swaan, A. de: Vom Ausgehverbot zur Angst vor der Strafe, in: päd extra, H. 2, S. 48–55.
- Wain, Kenneth: Evaluating history and social studies textbooks. Whose criteria really does matter?, in: Fritzsche, K. Peter (Hrsg.). Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa, Frankfurt/M. 1992, S. 23–31.
- Wurzbacher, Gerhard: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens, Stuttgart, 2. Aufl. 1954.

Zusammenfassung

The article deals with the changing representation of the family in the school textbook "Jahre Der deutschen Familie". Looking back at the history, originally produced by Wolfgang Hilbig, between 1957 and 1992. The focus of the research is on the "family educational purpose" of highlighting the role of the classroom. Is it possible and acceptable for the school to raise attention to problems in the children's upbringing and to help them deal with these problems?

1 Die Darstellung der Familie im Schulbuch zwischen Sozialtherapie und Wissenschaft

Die Darstellung der Thematik „Familie“ im Schulbuch sowie deren Behandlung im Unterricht ist immer noch schwierig, da innerhalb der Schule und Jugendlichen unterschiedliche Auffassungen sind und unterschiedliche soziale, kulturelle, religiöse und lebensweltliche der Eltern vermittelt werden.

Das Problem liegt nicht so sehr in der Kontroverse über die „Familie“ als Unversöhnlichkeit, wie in der Hamburger Schulbuchforschung von 1975 verhandelt (vgl. Mathies 2007). Hier wurde das Ziel verfolgt, den Kindern die gesellschaftliche Bedeutung der Familie zu vermitteln und damit eine differenzierte, kritische und selbstkritische Beurteilung der Erziehungsituation zu ermöglichen, so dass die Kinder in der Lage sind, den Eltern „eine Vorstellung entgegenzubringen“ (Hamburger Schulbuchforschung, S. 201). Gleichzeitig streben die Autoren der Richtlinien an, die Schüler „in unterschiedlichen Formen sozialer Verantwortung“ zu sensibilisieren, d. h. der Unterricht sollte soziale Empfinden und der Bedeutung entwickeln, was das Mitgefühl zu tragen, soziale Ungerechtigkeiten zu vermeiden oder zu beheben (Freud, S. 79).

**„Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“
Die Darstellung der Familie in Wolfgang Hilligens
Lehrwerk „Sehen Beurteilen Handeln“
zwischen 1957 und 1990**

Abstract

This article deals with the changing representation of the family in the school textbook "Sehen Beurteilen Handeln" (Looking Evaluating Acting, originally produced by Wolfgang Hilligen) between 1957 and 1990. The focus of the analysis is on the "socially therapeutic function" of highlighting this topic in the classroom: Is it possible and acceptable for the school to draw attention to problems in the children's upbringing and to help them deal with these problems?

**1 Die Darstellung der Familie im Schulbuch
zwischen Sozialtherapie und Wissensvermittlung**

Die Darstellung der Thematik „Familie“ im Schulbuch sowie deren Behandlung im Unterricht ist insoweit schwierig, als einerseits die Kinder und Jugendlichen unmittelbar betroffen sind und andererseits implizit –Erziehungsverhalten und Lebensumstände der Eltern thematisiert werden.

Das Problem lässt sich anhand der Kontroverse über die „Familie“ als Unterrichtsinhalt in den *Hessischen Rahmenrichtlinien* von 1972 verdeutlichen (vgl. Matthes 2005). Hier wurde das Ziel verfolgt, den Kindern die gesellschaftliche Bedingtheit der Familie zu vermitteln und damit eine distanzierte, rationale und reflektierte Beurteilung der Erziehungssituation zu ermöglichen, so dass die Kinder in der Lage sind, den Eltern „mehr Verständnis entgegenzubringen“ (Rahmenrichtlinien, S. 79f.). Gleichzeitig strebten die Autoren der Richtlinien an, die Schüler „für unterschiedliche Formen sozialer Ungerechtigkeit“ zu sensibilisieren; „d. h. der Unterricht sollte soziales Empfinden und das Bedürfnis entwickeln, nach den Möglichkeiten zu fragen, erkannte Ungerechtigkeit zu vermindern oder aufzuheben.“ (ebd., S. 79).

In den *Hessischen Rahmenrichtlinien* wird versucht, zwei Motive miteinander zu vermitteln: ein sozialtherapeutisches (Habermas)¹ und ein sozialreformerisches (evtl. auch -revolutionäres) Motiv.² Die Kinder sollen zum einen für ihre Eltern und deren gesellschaftlich bedingten Erziehungspraktiken „Verständnis“ aufbringen und zum anderen befähigt werden, Ungerechtigkeiten zu vermindern und aufzuheben. Die Autoren der Rahmenrichtlinien waren sich dieser Problematik bewusst, indem sie darauf hinwiesen, dass der Unterricht zum Scheitern verurteilt wäre, wenn die Bearbeitung der Probleme „unmittelbar auf die eigene Familie bezogen“ würde, und die Schüler den Unterricht als „unzulässige Einmischung in die Privatsphäre des einzelnen“ ablehnten (ebd., S. 82).

Die *Hessischen Rahmenrichtlinien* riefen heftige Kontroversen quer durch die Gesellschaft hervor. Den Grundkonflikt zeigte Jürgen Habermas in einer Diskussion des *Hessenforums* auf: „Kontrovers wird die Sache in dem Augenblick, wo man überlegt, ob nicht genau diese Thematisierung von Familienproblemen im allgemeinen eine Rückwirkung hat auf die jeweils besondere Familie des einzelnen Kindes“ (vgl. Kogon 1974, S. 67). Zugleich nannte er zwei Bedingungen für die Behandlung der Thematik im Unterricht: a) „Man kann den Kindern nicht mehr zumuten, als sie ertragen können“ und b) in der Schule dürften Konflikte nur insoweit behandelt werden, als auch die Möglichkeiten bestünden, diese „in ihren Folgewirkungen erträglich zu machen, aufzufangen und zu verbessern“ (ebd., S. 69, zur Diskussion vgl. Matthes 2005, S. 182–184).

Wie weit darf nun aber die Schule und sollen die Schulbücher Problemlagen der Erziehung in der Familie thematisieren? Zugespitzt gefragt: Dürfen Kinder zur Kritik an ihren Eltern erzogen werden? Sollen sie ihre Lebensverhältnisse kritisch hinterfragen? Oder sollen sie die Problemlagen der Eltern eher verstehen und sich damit abzufinden lernen?

Dieser Balanceakt in der Darstellung der Thematik wird hier am Beispiel des von Wolfgang Hilligen begründeten Schulbuchbestsellers „Sehen Beurteilen Handeln“ für den Gemeinschafts- und Sozialkundeunterricht im Wandel der Zeit in einer Fallstudie nachgezeichnet.³ Dabei wird von der These ausgegangen, dass Hilligen mit seinem Schulbuchkonzept, insbesondere in den Neufassungen seit 1969, der zunehmenden Pädagogisierung der Schulbücher wie auch der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme und Konflikte im Sinne einer „deutenden Vereinfachung“ entgegenwirkt, ohne zugleich den pädagogischen Anspruch damit aufzugeben (vgl. Hilligen 1964, S. 9). Vielmehr zielt Hilligen darauf, die Kinder zu befähigen die komplexe politisch-soziale Wirklichkeit verantwortlich mitzugestalten. Die Voraussetzung dazu ist, dass diese Wirklichkeit auch im Unterricht angemessen abgebildet werden kann. Parallel dazu wird das sozialtherapeutische Motiv von Hilligen pädagogisch gewendet, indem er die Schüler anregt, eige-

¹ Diesen Begriff prägte Jürgen Habermas in einer Diskussion des *Hessenforums* zu den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* für die Sekundarstufe I (vgl. Kogon 1974, S. 67–69).

² Die Erziehung zur Revolution ist ein zentraler Vorwurf der Kritiker.

³ Die Darstellung basiert auf einem Teil der Ausstellung „Die Familie im Schulbuch“, die in Zusammenarbeit mit Augsburger Studierenden erstellt wurde und im Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen vom 30.9. bis 11.12.2005 zu sehen war. Für die Unterstützung bedanke ich mich bei Myriam Pannke, Susanne Günther und Claudia Hermann. Vgl. zur Familie in bundesdeutschen Sozialkundes Schulbüchern von den 1950ern bis zur Gegenwart Matthes in diesem Band.

ne Entscheidungen und Lösung für aktuelle Probleme zu finden, denn *die* richtige Lösung gibt es für Hilligen nicht.

In diesem Artikel wird zunächst Hilligens politikdidaktische Konzeption (2) und deren methodische Umsetzung für das Schulbuch rekonstruiert (3), um dann den Wandel in der Darstellung der Familie in den Zeiträumen Ende der 1950er/ Anfang der 1960er; Ende der 1960er/ Anfang der 1970er und Ende der 1970er/ Anfang der 1980er Jahre zu verfolgen (4). Ein Blick auf die politische motivierte „Schulbuchschelte“ Anfang der 1970er Jahre schließt den Beitrag ab.

2 „Worauf es (uns) ankommt“ – Wolfgang Hilligens didaktische Konzeption

Wolfgang Hilligen (1916–2003)⁴ war einer der bekanntesten Vertreter der Didaktik der politischen Bildung und mit seinem Lehrwerk „Sehen-Beurteilen-Handeln“ einer der erfolgreichsten Schulbuchautoren für den Politikunterricht (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre) (zum Kontext vgl. Giesecke 1980). Hilligen wird als „Nestor der Politikdidaktik“ bezeichnet, deren Entwicklung er zeitlebens durch grundlegende Publikationen mit bestimmte (vgl. Mickel 1996; Gagel 2003; Gagel 2005, S. 101–123).

In seiner durch die Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges geprägten politikdidaktischen Konzeption knüpft Hilligen an Grundgedanken der Existenzphilosophie u. a. von Romano Guardini und Karl Jaspers an. Hilligen versucht Antworten auf die sich in dieser Zeit grundlegend ändernden gesellschaftlichen Verhältnisse und die damit verbundenen Probleme zu finden, die damals in einem umfassenden „Katastrophen- und Krisenbewusstsein“ kulminieren (vgl. Hilligen 1976, S. 17; Gagel 2005, S. 107). In einer Analyse der sozialkundlichen Lehrpläne 1955 stellt er fest, dass „angesichts des Vorherrschens institutionenkundlicher Auswahlkriterien“ „Gegenwarts- und Zukunftsfragen ... zu wenig beachtet werden“ (Hilligen 1976, S. 21). Hilligen geht es um die „existentielle Qualität“ der Lernziele im Sinne der Frage: „Welche Bildungsinhalte sind notwendig und zugleich geeignet, den jungen Menschen für das personale und soziale Leben in der pluriformen Gesellschaft zu befähigen?“ (Hilligen 1955, S. 11). Seinen didaktischen Ansatz konzentriert er 1961 in der Frage „Worauf kommt es an?“ und verdeutlichte damit seine Grundposition: „Didaktik muß aufs Existentielle zielen“ (Hilligen 1961, S. 344).

Die zentrale Aufgabe der Didaktik des politischen Unterrichts sieht er darin, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass „Antworten, die in der komplexen Vielfalt der sich ändernden Welt nicht mehr *erfahren* werden können, [...] durch *Auswahl* und deutende *Vereinfachung*“ begriffen werden können, so dass die Kinder und Jugendlichen in den

⁴ Nach prägenden Erfahrungen im Fronteinsatz des Zweiten Weltkrieges und US-Gefangenschaft schloss Hilligen die vor dem Ausbruch des Krieges begonnene Lehrerbildung ab und wurde daraufhin Realschullehrer, später Realschulrektor, Schulrat und Oberschulrat in Frankfurt am Main. 1966 erhielt er eine Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Gießen, die er bis zu seiner Emeritierung 1982 innehatte.

Stand gesetzt werden, „Chancen zu wahren“ und „Gefahren zu vermeiden“ (ebd., S. 344f.). Das Ziel sieht Hilligen in der Entdeckung des „existentiell Bedeutsamen“ und darauf aufbauend, in der Befähigung zur gemeinsamen Bewältigung der existentiellen Situation (Gagel 2005, S. 121).⁵ Dabei möchte Hilligen keine „Kompromißlehre“ entwickeln, sondern er fordert die „Bejahung des politischen Kampfes“ (Hilligen 1961, S. 349). „Je komplexer die zu findende politisch-soziale Wahrheit wird, desto mehr bedarf sie der Freiheit, die sich in eben jenem Kampf um die bessere Lösung auswirkt.“ (Hilligen 1961, S. 351).

Dieses Problem verdeutlicht Hilligen anhand „dialektischer Konsequenzen“, die er aus seiner Zeitdiagnose ableitet (ebd., S. 348). Als die „drei Kennzeichen der Zeit“ sieht er 1961 „die weltweite *Abhängigkeit* aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, *Güter für alle* zu schaffen; und die *technischen Macht- und Vernichtungsmittel*, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen“ (ebd., S. 346). In der Abwägung der „dialektischen Konsequenzen“ modifiziert Hilligen das, „worauf es ankommt“, zu dem, „worauf es *uns* ankommt“: „Die Abhängigkeit erfordert, daß *Ordnung* herrscht, zugleich aber *Widerstand* gegen die totale Ordnung geleistet wird. Die Massenproduktion verlangt *gerechte Beteiligung* aller, zugleich aber *Wettbewerb*, und zwar sowohl aus ökonomischen Gründen als auch, weil anders die Handlungsfreiheit verlorengelht. Wo man kompromißlos kämpft, droht die *Selbstvernichtung*, wo man sich widerstandslos unterwirft, gibt es keine Entscheidungsfreiheit mehr: Diese Lage verlangt sowohl Kompromißbereitschaft als auch Widerstandswillen“ (ebd., S. 348). Mit seinen „drei Kennzeichen der Zeit“ führt Hilligen eine Kategorie in die Didaktik ein, die Wolfgang Klafki später als „Schlüsselprobleme“ bezeichnet hat. Hilligen nennt sie auch „Herausforderungen“, „von deren Beantwortung das Weiterleben abhängt“ (ebd., S. 347) oder „fundamentale Erkenntnisse“ (Hilligen 1964, S. 10; vgl. auch Gagel 2005, S. 113).

Um aber nicht in eine „Katastrophendidaktik“ abzugleiten, ist es wichtig, sowohl die Gefahren als auch die Chancen zu erkennen, die sich aus diesen „Herausforderungen“ oder „Schlüsselproblemen“ ergeben. Im politischen Kampf muss für die „Unterlegenen“ immer die Möglichkeit bestehen, die gefundenen Lösungen zu korrigieren, so dass im „Gegeneinander“ immer auch ein „Miteinander“ begründet liegt. Dies gilt es, so Hilligen, in der Schule zu lehren (Hilligen 1964, S. 14f.). Den Katalog der „Herausforderungen“ hat Hilligen später durch die „Umweltzerstörung“ und die „Mediale Erfahrung“ erweitert (vgl. Hilligen 1985, S. 33). Zudem hat er sein didaktisches Konzept wiederholt modifiziert und ausdifferenziert (vgl. Hilligen 1975, 1985).

⁵ Hilligen schließt hier an Erich Weniger an: „Das Problem der Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte stellen, heißt vielmehr sich besinnen auf die *existentielle Konzentration*, in der uns in unserem Lebenszusammenhang die geistig-geschichtliche Welt gegeben ist, und zwar von den Aufgaben aus, die sich in unserer konkreten Situation jeweils vorfinden.“ (1930/ 1990, S. 290).

3 Sehen – Beurteilen – Handeln Hilligens Schulbuchkonzept

Mit seinem Schulbuchkonzept setzt Hilligen in den sechziger Jahren neue Maßstäbe und löst damit den Typ des moralisch-institutionenkundlichen Schulbuchs ab.⁶ Im Zentrum seines Ansatzes steht die authentische Präsentation der politischen Realität, mit der er der Komplexität der politischen Wirklichkeit Rechnung tragen wollte. Im Unterricht sollen die Schüler durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Texten zur Herausbildung eines eigenen, reflektierten Standpunktes angeregt werden (vgl. Giesecke 1980, S. 512f.). Hilligen strebt eine „Parteinahme“, als „Entscheidung für gewisse Zielsetzungen“ an, die sich „für Infragestellung und Revision“ offen zeigt und den Lernenden die Gelegenheit „zur Überprüfung, zum Selbstvollzug“ und „zur Beurteilung der Konsequenzen“ gibt (Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S.10). Mit diesem Anspruch grenzt sich Hilligen von „einer Parteilichkeit (ab), mit der eine politische Entscheidung absolut gesetzt und für verbindlich erklärt wird“ (ebd.). Insofern möchte er mit seinem Lehrwerk keine Antworten auf bestimmte Probleme oder angemessene Verhaltensweisen vorgeben, sondern den Kindern deutlich machen, dass es „die richtige Lösung“ nicht gibt und es deshalb der Fähigkeit zu „alternativem Denken und Handeln“ bedarf:

„Man muß z.B. fähig sein,

ja zu sagen

und nein zu sagen

Gesetze zu befolgen

und sie zu kritisieren

eigene Interessen zu vertreten

und die Interessen des Gemeinwerts nicht aus dem Auge zu verlieren

auf weite Sicht zu planen

und offen zu sein für Veränderungsmöglichkeiten dieser Planung

mit aller Kraft politisch für die wachsende Autonomie (Selbstbestimmung) des Menschen zu kämpfen

und die Konsequenzen der angewandten Mittel zu bedenken“ (H4, S. 305; H5, S. 303).

Mit dem Titel seines Lehrwerkes „Sehen – Beurteilen – Handeln“ formuliert Hilligen zugleich sein didaktisches Programm, das auf die „Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten“ zielt und die Schüler dabei unterstützen soll, herauszufinden, „worauf es ankommt“.⁷ Hilligen wendet sich somit von der reinen Wissensvermittlung im politischen Unterricht ab (vgl. Hilligen 1964, S. 43). Bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt er insbesondere die aktuelle und künftige Lebenssituation der Schüler sowie die

⁶ Zur Untersuchungen der Darstellung der Familie in Sozialkundeschulbüchern im diachronen Vergleich vgl. Matthes in diesem Band. Eine synchrone Untersuchung hat Weiß 1983 vorgelegt.

⁷ Vgl. zum Dreischrittmodell Hilligen 1979, S. 27.

Voraussetzungen für die Wahrnehmung von Chancen und die Bewältigung von Gefahren.

Für den Einstieg in ein Kapitel wird in einem „Erlebnis- bzw. Einstiegstext“ eine „alterstypische Modellsituationen“ geschildert, die ein existentielles Problem verdeutlicht (1). Durch Denkanstöße, Aufträge und Fragen wird dann der Blick darauf gelenkt, worauf es ankommt (2). Die Darbietung von „Kernwissen“, „Orientierungswissen“ und „Randwissen“ soll die Beurteilung der Situation ermöglichen (3), um anschließend verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren (insbesondere ab Klasse 7) (4). Es schließt sich die Formulierung von Erkenntnissen und Einsichten an, die sich aus der Beurteilung der Situation ergeben können (5). Nach der Übertragung auf „Parallelfälle“ erfolgen schließlich Anregungen zum eigenen Handeln (6) (vgl. Hilligen 1964, S. 44–47).

Methodischer Aufbau des Unterrichtswerks Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre

„Teil 1 (5./6. Schuljahr)	Teil 2 A und B (7.–10. bzw. 7.–9. Schuljahr)
1. Erlebnistext	Einstiegstext
2. Überlege Hast du das schon bedacht?	Arbeitsaufträge, Diskussionsfragen, Vorurteile, Meinungen
3. Hast du das schon gewußt?	Wissenswertes (abgestuft)
4. So oder so? (nur wo schon möglich)	Entscheidungsfragen (in der zweiten Hälfte zunehmend)
5. Kurz gesagt („Sozialwissen“)	Worauf es ankommt
6. Wo es ähnlich ist	Vorschläge für die Weiterarbeit
7. Was man tun kann	Was kann, muß der einzelne, was die Gesellschaft tun?“ (Hilligen 1964, S. 43)

In den 70er Jahren hat Hilligen das Konfliktprinzip dann methodisch geschärft. Die in den selbstformulierten „Erlebnis- und Einstiegstexten“ geschilderte „Modellsituation“ ersetzt Hilligen jetzt durch die „Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation“, die den Schülern in einer Kombination von Quellentexten, Bildern und graphischen Darstellungen dargeboten wird. Damit verfolgt Hilligen das Ziel, eine „subjektive Betroffenheit“ zu wecken sowie einen existentiellen Bezug zu den von ihm formulierten „Herausforderungen“ herzustellen (vgl. Hilligen, 1979, S. 18). Zugleich soll mit der „problemhaltigen Situation“ die in anderen politikdidaktischen Ansätzen angelegte Beschränkung auf konkrete Fälle und aktuelle Konflikte überwunden werden (vgl. Hilligen 1975, S. 225f.).⁸

⁸ Hilligen bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den Ansatz von Hermann Giesecke (1972): Didaktik der politischen Bildung. 7., völlig neu bearb. Aufl. München.

Bei der Präsentation kontroverser authentischer Positionen greifen die Autoren jetzt fast durchgängig auf Originalquellen des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurses zurück (vor allem in der Ausgabe für die 7.–10. Klasse). Bis auf einzelne Texte stammen nur noch Fragen und Handlungsanregungen von den Autoren.

Als Ausgangspunkt für die Auswahl der Unterrichtsinhalte stellt Hilligen die Frage: „Wie läßt sich die unendliche Fülle und Vielfalt von Lebenssituationen, von denen Heranwachsende – alle! – betroffen sind, und die ebenso große Fülle sozialwissenschaftlicher Informationen auf allgemeine und bedeutsame zurückführen und in bezug auf Verstehen, Urteilen, Handeln überschaubarer, mitteilbar machen?“ (Hilligen 1979, S. 19). Bei der Arbeit mit dem Schulbuch sollen die Schüler mittels Planungshilfen zur eigenständigen Lösung des Problems angeregt werden und die einzelnen methodischen Schritte im Problemlösungsprozess selbständig planen, durchführen und beurteilen (vgl. Hilligen 1975, S. 224), so dass die Unterrichtsmethode selbst zum Gegenstand des Lernens wird (vgl. H5, Kap. 2, 7, S. 20; G1). Der eigentliche Schulbuchtext entsteht demzufolge erst in der Auseinandersetzung mit den im Schulbuch dargebotenen Materialien im Unterricht.

Methodischer Aufbau des Unterrichtswerks Ende der 1960er/ Anfang der 1970er Jahre

- „1. Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation (einem ‚Fall‘) und Erkenntnis der subjektiven, objektiven Betroffenheit.
2. Erkenntnis und ggf. Herausschälen des Problems in seiner ‚allgemeinen‘ Bedeutung (1. Hypothesenbildung)
3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen Fakten. (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?)
4. Möglichkeiten der Lösung. (2. Hypothesenbildung).
5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partiell/allgemeine Interessen (Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten).
- 6a) Möglichkeiten konkreter politischer Beteiligung („HANDELN“)
- 6b) Übertragung auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-„DENKEN““ (Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S.27)

Diese Art der Unterrichtsgestaltung erwies sich für Schüler und Lehrer als neue Herausforderung. Mit der Darstellung gegensätzlicher Positionen wurde das Ergebnis des Lernprozesses offen gelassen, was vom Lehrer ein hohes Maß an Vorbereitung und Verantwortung erforderte.

Die Grundlage für diese Offenheit in der Unterrichtsgestaltung bildete ein auf dem Grundgesetz basierender Minimalkonsens, den Hilligen durch die drei „Optionen“ „für die Wahrung der personalen Grundrechte“, für die „Überwindung sozialer Ungleichheit“ und „für die Möglichkeit von Alternativen“ begründet (Hilligen 1975, S. 30, 175–190). Diese drei Optionen versteht Hilligen zugleich als „oberste Lernziele“ und Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten (ebd., S. 187).

4 „Familie – wozu?“

Die Darstellung der Familie im Wandel

4.1 Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre: Die Familie als „Gegenstruktur zur Gesellschaft“?

Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre erscheint die Familie in „Sehen – Beurteilen – Handeln“ als ein Ort „Wo andere Regeln und Gesetze gelten“ (H2, S. 17) und „Wo man mehr erhält, als man gibt“ (H2, S. 18). Hilligen legt den Schwerpunkt der Darstellung auf die familienspezifischen zwischenmenschlichen Beziehungen.

In dem Einstiegstext der Ausgabe für die 7.–10. Klasse verarbeitet Hilligen Erfahrungen der Kriegs- und Nachkriegszeit und schildert, wie während der Bombenangriffe im Zweiten Weltkrieg Mütter ihre Kinder mit dem eigenen Leibe schützten (vgl. H2, S. 17; Abb. 1). Im Erlebnistext der Ausgabe für das 5./ 6. Schuljahr wird in einer kurzen Geschichte dargestellt, wie eine Tochter ihrer Mutter eine Rechnung für ihre Hausarbeit aufstellt, um Geld für den Zirkusbesuch zu erhalten. Daraufhin listet die Mutter Tätigkeiten auf, die sie für ihre Tochter erledigt hat, in der Spalte für den Betrag vermerkt sie jeweils „nichts“ (H1, S. 51; Abb. 2).

Diese Modellsituationen werden dann unter der Perspektive diskutiert, dass sich die Eltern für ihre Kinder aufopfern und diese eigentlich dafür dankbar sein müssten. Das drückt sich u.a. in folgenden Fragen aus: „Was bekommen Vater, Mutter und andere Menschen dafür, daß sie so selbstlos handeln?“ (H2, S. 18), „Wie ‚bezahlt‘ die Mutter schon viele Mithilfen ihrer Kinder, bevor diese überhaupt an Hilfe denken können?“ (H1, S. 52) oder in der Aufforderung unter der Überschrift „Was wir tun können“: „Überlegen, wie das Leben ohne Vater und Mutter verlaufen würde.“ (H1, S. 53). Den Kindern wird das liebevolle, opferbereite und selbstlose Handeln der Eltern aufgezeigt, welches in der Ausgabe für die 7.–10. Klasse dann exemplarisch für das selbstlose Handeln in der Gesellschaft steht: „Auch ausserhalb der Familie gibt es Opferbereitschaft ...“, „Man braucht nicht immer gleich das Leben einzusetzen ...“ (H2, S. 21).

In dem Unterrichtswerk wird ein durch Emotionalität und Intimisierung der Beziehungen geprägtes Familienbild präsentiert, das implizit an dem Modell der „Hausfrauenehe“ orientiert ist (vgl. den Arbeitsauftrag: „Sich erkundigen wo der Vater arbeitet und was er arbeitet“, H1, S. 54). Die Familie erscheint dabei, angelehnt an den gesellschaftlichen Diskurs, als eine Gemeinschaft, deren Sozialbeziehungen sich von denen der Gesellschaft unterscheiden, als eine „Gegenstruktur“ zur Gesellschaft (vgl. Rosenbaum 1978). „Wenn es um die Familie geht, ist es wichtig, zu betonen, daß in der Familie, im Unterschied zu allen anderen Gesellungen, *andere* Regeln und Gesetze gelten – nämlich Liebe, Opferbereitschaft, letzte Geborgenheit; das sind Verhaltensweisen, die sich von den in der Gesellschaft, vor allen von den im politischen Kampf geltenden, unterscheiden. Obwohl die Familie auch Gegenstand der Politik sein kann, sie ist selbst ein Raum, innerhalb dessen das Politische keinen Platz hat.“ (Hilligen 1964, S. 66.) Gleichzeitig warnt Hilligen die Lehrer eindringlich vor, einer „romantisierende[n], am Mythos des Blutes sich berauschende[n] Verklärung der Familie“ und vor einer „Überschätzung der Familie als Keimzelle des Staates und Modell aller denkbaren Ordnungen.“ (ebd.).

Trotzdem verwendet er im Lehrerhandbuch die Beschreibung der „Familie als Blutsgemeinschaft“ (ebd.), im Schülerbuch wird der Begriff nur in das Inhaltsverzeichnis aufgenommen (vgl. H2, S. 309).

Die sozialtherapeutische Funktion der Behandlung der Familie im Unterricht bestand in dieser Zeit in der Harmonisierung der Sozialkontakte, bei der Konflikte oder Probleme gar nicht erst aufscheinen (z.B. Kindesmisshandlung). Auch die Behandlung der Familie als Wirtschaftsgemeinschaft ist darauf angelegt, mit der gegebenen Situation in der Familie zurechtzukommen (z.B. Führen eines Haushaltsbuches, vgl. H2, S. 24f.). Die konkrete Lebenssituation der Kinder wird bei der Behandlung der Familie nicht direkt thematisiert, aber auch nicht ausgespart. Ob die Kinder sich ihren Eltern gegenüber angemessen verhalten, wird den Schülern zum Nachdenken aufgegeben; darüber sollte aber nicht geredet werden (vgl. H2, S. 19).

WO ANDERE REGELN UND GESETZE GELTEN

4

... MIT DEM EIGENEN LEIBE

Im zweiten Weltkriege hat sich die folgende Begebenheit ereignet: Die Luftschutzsirenen heulen, und die Leute eilen mit Koffern und Schlafdecken in den Luftschutzbunker: alte Männer und Frauen, Schulkinder, Mütter mit kleinen Kindern. Schon hört man das Dröhnen der Flugzeugmotoren. Ein Zischen durchschneidet die Luft, und die ersten Einschläge krachen. Die Menschen haben sich flach auf den Boden geworfen, um den Splintern ein möglichst kleines Ziel zu bieten. Manche Frauen scheinen ein wenig höher zu liegen. Es sind Mütter, die ihre Kinder mit dem eigenen Leibe schützen. So wurde manche Frau von Splintern getroffen, die sonst ihr Kind verwundet hätten.

AUCH WENN KEINE BOMBEN FALLEN ...

Wenn das Kind krank ist und nachts Fieber hat ..., wenn es Hilfe braucht ..., wenn es etwas haben möchte ...

Jeder kennt Beispiele für die Liebe der Eltern aus dem eigenen Leben oder aus Gedichten und Erzählungen.

Abb. 1: „Einstiegstext“ 1960, H2, S. 17.

III. Menschen, die uns nahe stehen

Wie Susanne ihrer Mutter eine Rechnung aufstellte

Es gibt eine Geschichte, die seit vielen Jahren in mancherlei Lesebüchern zu finden ist. Wer sie noch nicht kennt, darf einmal mitlesen:

Eines Tages wollte das Mädchen Susanne von seiner Mutter zwei Mark für einen Zirkusbesuch haben. Mutter hatte aber gerade kein Geld übrig, so daß Susanne zu Hause bleiben mußte. Daß sie darüber nicht erfreut war, läßt sich denken. Also setzte sie sich an den Küchentisch und motzte ein bißchen. Dabei fiel ihr ein, daß sie doch eigentlich gerade in der letzten Zeit sehr viel für Mutter gearbeitet hatte und daß Mutter ihr schon allein dafür zwei Mark als Entlohnung schuldig sei. Susanne meinte, daß man ihr das ruhig einmal sagen könne und schrieb auf ein Blatt aus ihrem Rechenheft:

Rechnung für Mutter

Am Sonntag, Mittwoch, Donnerstag und Freitag beim Spülen geholfen	0,60 DM
Am Samstag die Straße gekehrt	0,40 DM
In der vergangenen Woche sechsmal eingekauft und Milch geholt	0,60 DM
Acht Paar Strümpfe gestopft	0,40 DM
Dreimal die Wohnung geputzt	0,60 DM
Wäsche zur Heißmangel gebracht	0,10 DM
Zusammen:	<u>2,70 DM</u>

Den Zettel ließ Susanne auf dem Küchentisch liegen und ging spielen. Als sie am Abend wiederkam, war der Zettel weg, aber Mutter sagte nichts. Sie erwähnte ihn auch später nicht, als sie Susanne gute Nacht sagte.

Am anderen Morgen aber fand Susanne einen gleich großen Zettel neben ihrer Kaffeetasse. Darauf stand:

Rechnung für Susanne

Sechsmal in einer Woche Essen gekocht	nichts
Dreimal nachts aufgestanden und träumende Susanne beruhigt	nichts
Für Susanne gebügelt, geflickt, gestopft, gebacken, gewaschen	nichts
Fünfmal Schulaufgaben nachgesehen	nichts
Betten gemacht, Schuhe geputzt, Kleider ausgebürstet	nichts
Zusammen:	<u>NICHTS</u>

Abb. 2: „Erlebnistext“ 1957, H1, S. 51.

4.2 Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre: „Konflikte – Auch in der Familie“

Die Neubearbeitung der Ausgabe für die 7.–10. Klasse fällt in die Zeit der 68er Bewegung, ohne dass die dort thematisierten Konfliktfelder in der Darstellung stärkere Berücksichtigung gefunden hätten (z.B. antiautoritäre Erziehung, Erziehung in Kommunen u.a., vgl. H3, S. 133–145). Hilligen hat das Kapitel aber grundsätzlich neu strukturiert und den harmonisierenden Zugang sowie die Deutung der Familie als Blutsgemeinschaft aufgegeben. Er geht jetzt dazu über, die Thematik anhand kontroverser Positionen darzustellen und den von ihm erstellten Schulbuchtext durch einzelne sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, die im Original zitiert werden, zu ergänzen.

Das Kapitel – überschrieben mit „Familie: Einführung in das Leben und Zusammenleben“ (H3, S. 133) – beginnt jetzt nicht mehr mit dem emotional aufgeladenen Einstiegstext zur Mutterliebe, in dem die Mütter ihre Kinder während der Bombenangriffe mit dem eigenen Leibe schützten (Abb. 1), sondern mit der Darstellung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und der Aufgabe der Familie in diesem Kontext. Hilligen hat dazu folgende Problemsituation ausgewählt: „Menschen und Tiere werden in eine vorhandene Umwelt hineingeboren. Wie können sie überleben?“ Als Zwischenfazit werden „Schutz, Ernährung und Einübung in Verhaltensmuster“ als Aufgaben der Familie benannt (H3, S.134), so dass hier der Sozialisationsbegriff, ohne dass er direkt genannt wird, Eingang in das Schulbuch findet. In der weiteren Auflagenfolge wird die Sozialisation im Sinne des Erlernens von Verhaltensmustern und Rollen in der Darstellung zu einem wichtigen Funktionsmerkmal der Familie, Hilligen geht soweit, dass er den Erziehungsbegriff im Sozialisationsbegriff aufgehen lässt: „Erziehung zum Mitglied der Gesellschaft‘ nennt man *Sozialisation*“ (H4, S. 135).

Der Text zur Mutterliebe wird in der Neubearbeitung 1969 in den weiteren Argumentationsgang des Kapitels integriert und zugleich mit einer Gegenposition konfrontiert: „Andererseits gibt es unmenschliche Mütter – und es gibt Frauen und Männer, die fremden Kindern Liebe und Fürsorge angedeihen lassen.“ (H3, S. 135; Abb. 4). Das selbstlose Verhalten der Mütter wird nicht mehr als naturgegeben angesehen, sondern mit dem „was man als ‚gut‘ gelernt hat, und aus der Entscheidung, es zu tun“, begründet (ebd.).

Während 1960 noch die Erziehung zur Dankbarkeit im Vordergrund stand, werden jetzt auch Konflikte in der Familie thematisiert. Hilligen verdeutlicht das Problem anhand folgender Positionen: „Eltern wollen Gefahren für Gesundheit und für die geistige Entwicklung der Kinder verhüten“, aber „Kinder wollen und sollen selbständig werden und empfinden als Einengung ihrer Freiheit, was die Eltern verlangen“ (H3, S. 137; Abb. 3). Im Schulbuch verweist Hilligen das Problem zur Lösung an die Schüler und ihre Eltern, indem er feststellt, dass sich „Regeln für das Verhältnis von Eltern und Kindern [...] nicht aufstellen (lassen)“ (ebd.). In diesem Zusammenhang versucht er sozialtherapeutisch das Verständnis der Kinder für Erziehungspraktiken ihrer Eltern zu wecken durch die Schilderung einer „besonderen Schwierigkeit“: „Viele Eltern haben in ihrer Kindheit eine strenge Zucht erfahren. Der Gehorsam war die erste Pflicht, ohne daß gesagt oder gefragt wurde, was der Sinn eines Gebotes war. Viele Dinge, die heute das Leben eines Heranwachsenden ausmachen (Reisen, Mopeds, Schallplatten ...) gab es damals noch nicht“ (ebd.). Mit handlungsleitenden Fragen versucht Hilligen den Famili-

en eine Klärungshilfe an die Hand zu geben: „Für die Eltern und Älteren: Ist, was ich verlange, so wohlbegründet, daß es sich mit dem wachsenden Anspruch junger Leute auf Selbstbestimmung verbinden läßt? Für Heranwachsende: Wie kann ich meine Dankbarkeit den Eltern gegenüber und mein Streben nach Selbständigkeit verbinden? Warum verlangen die Eltern das, worüber ich mich ärgere?“ (ebd.).

Völlig neu schließt sich 1969 das Kapitel „Die Frau – damals, heute und morgen“ an, in dem auf Geschlechtsrollen bezogene Vorurteile problematisiert und mit wissenschaftlichen Untersuchungen widerlegt werden (vgl. H3, S. 140–145).

4. KONFLIKTE — AUCH IN DER FAMILIE

Eltern wollen Gefahren für Gesundheit und für Kinder wollen und sollen selbständig werden die geistige Entwicklung der Kinder verhüten. und empfinden als Einengung ihrer Freiheit, was die Eltern verlangen.

Eine besondere Schwierigkeit:

Viele Eltern haben in ihrer Kindheit eine strenge Zucht erfahren. Der Gehorsam war die erste Pflicht, ohne daß gesagt oder gefragt wurde, was der Sinn eines Gebotes war. Viele Dinge, die heute das Leben eines Heranwachsenden ausmachen (Reisen, Motors, Schallplatten . . .), gab es damals noch nicht.

Regeln für das Verhältnis von Eltern und Kindern lassen sich nicht aufstellen.

In manchen Fällen können Fragen weiterhelfen.

Für die Eltern und Älteren: Ist, was ich verlange, so wohlbegründet, daß es sich mit dem wachsenden Anspruch junger Leute auf Selbstbestimmung verbinden läßt?

Für Heranwachsende: Wie kann ich meine Dankbarkeit den Eltern gegenüber und mein Streben nach Selbständigkeit verbinden? Warum verlangen die Eltern das, worüber ich mich ärgere?

Wie unterscheiden sich diese Konflikte von politischen?

Aus Untersuchungen des Sozialwissenschaftlers Schelsky geht hervor, daß partnerschaftliche Verhältnisse zwischen Eltern und Heranwachsenden zunehmen.

Mit dem Staat zu vergleichen?

Früher wurden oft — und manchmal werden heute noch — Staat und Familie miteinander verglichen, ja gleichgesetzt. Aber schon als beide sich noch auf den unbedingten Gehorsam ihrer Glieder stützten, war das falsch.

Wie lange bleibt ein Mensch an die Regeln und Gesetze einer Familie gebunden? Wie lange an die Regeln und Gesetze irgendeines Staates? Wie verhält es sich mit „herrschen“ und „beherrscht werden“ im Laufe des Lebens? — Wie steht es im allgemeinen mit den unterschiedlichen Lebenschancen der Kinder einer Familie? Mit den unterschiedlichen Lebenschancen der Menschen in einem Staate? — Lassen sich die Regeln des Zusammenlebens in der Familie und die Regeln und Gesetze vergleichen, die in einem Staate herrschen?

Abb. 3: „Konflikte in der Familie“ 1969, H3, S. 137.

In der Sprache der Wissenschaft heißt das: „Die langdauernde Abhängigkeit hat zur Folge, daß irgendwelche Einrichtungen vorhanden sein müssen, durch die das Kind während längerer Zeit ernährt, geschützt und zum Mitglied der Gesellschaft, zum Zusammenleben, erzogen wird – weil es nicht allein für sich sorgen kann, wenn es nicht in die erforderlichen Techniken der Lebensfürsorge eingeführt wird.“ [W. J. Goode, Die Struktur der Familie, S. 30]
Diese Phase der Abhängigkeit dauert heute fast ein Drittel des Lebens.

Mutterliebe – angeboren?

Im zweiten Weltkrieg hat sich oft folgendes <=> Andererseits gibt es unmenschliche Mütter – ereignet: Die Luftschutzsirenen heulen, und es gibt Frauen und Männer, die fremden die Leute eilen mit Koffern und Schlafdecken Kindern Liebe und Fürsorge angedeihen lassen. in den Luftschutzbunker, alte Männer und Frauen, Schulkinder, Mütter mit kleinen Kindern. In der Novelle „Der Augsburger Kreidekreis“ (und in dem Drama „Der kaukasische Kreidekreis“) hat Bert Brecht solche Fälle geschildert. Schon hört man das Dröhnen der Flugzeugmotoren, und die ersten Einschläge krachen. Die Menschen haben sich flach auf den Boden geworfen, um den Splittern ein möglichst kleines Ziel zu bieten. Manche Frauen scheinen ein wenig höher zu liegen. Es sind Mütter, die ihre Kinder mit dem eigenen Leibe schützen.

AUCH WENN KEINE BOMBEN FALLEN . . .

Wenn das Kind krank ist und nachts Fieber hat . . . , wenn es Hilfe braucht . . . wenn es etwas haben möchte . . .

Kein Lebewesen ist so wenig instinktgesteuert wie der Mensch. Die Frage, ob es einen angeborenen Trieb der Mutter gibt, durch Pflege der Nachkommen die Art zu erhalten, ist von der Wissenschaft nicht eindeutig beantwortet worden.

Auch die folgende vorsichtige Aussage wird von anderen Wissenschaftlern angezweifelt: „Ein biologischer Faktor [eine von der Natur her mitgegebene Eigenschaft] ist wahrscheinlich die Beziehung zwischen Mutter und Kind. Insbesondere scheint die Mutter diese Anziehung durch das Kind zu empfinden.“ [W. J. Goode, Die Struktur der Familie, S. 32]

Selbstloses Verhalten eines Menschen muß also anders, höher bewertet werden als das Pflegeverhalten bei Tieren; denn es kommt nicht aus dem Instinkt, sondern aus dem, was man als „gut“ gelernt hat, und aus der Entscheidung, es zu tun.

Liebe und Gelegenheit zum Sprechen

Vor einigen Jahrzehnten wurden in den USA in gut ausgestatteten Kliniken und Heimen Kinder großgezogen, deren Mütter gestorben waren. Es fehlte den Babys an nichts – was Ernährung und Pflege anbelangt. Trotzdem starben sehr viele im Säuglingsalter; andere, deren Lebensweg man verfolgte, wurden später in größerer Zahl straffällig als der Durchschnitt der Bevölkerung.

Heute weiß man: Ohne die liebende Zuwendung eines Menschen in den ersten Wochen und Monaten des Lebens können Kinder weder körperlich noch seelisch gedeihen. Meist übernimmt die Mutter diese Aufgabe.

Etwas beinahe ebenso Wichtiges stellte der englische Forscher Basil Bernstein in den 50er Jahren fest: Wenn Mütter viel mit ihren Kleinkindern sprachen, ihnen alle Gegenstände der Umwelt erklärten, Gebote und Verbote begründeten, Fragen ausführlich beantworteten, dann entwickelte sich die Intelligenz der Kinder viel schneller, die Leistungen in der Schule waren dann besser.

In früheren Zeiten, als der Arbeitsplatz des Vaters noch im selben Haus wie die Wohnung der Familie war, lernten die Kinder auch ihren Beruf und ihr Verhalten in der Gesellschaft direkt vom Vater.

Abb. 4: „Kontroverse Positionen“ 1969, H3, S. 135.

4.3 Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre: „Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“

In den 1970er Jahren wird die gesellschaftliche Bedingtheit der Familie zu einem wichtigen Schwerpunkt der didaktischen Überlegungen Hilligens.⁹ Damit wird zugleich die Frage nach der sozialtherapeutischen Funktion der Schule bzw. nach der Befähigung zur sozialreformerischen (bzw. –revolutionären?) Veränderung der Gesellschaft bedeutsam. „Verhaltenssicherheit in und gegenüber der Familie ist in Zeiten historischen Wandels nicht dann gewährleistet, wenn rigide Verhaltenserwartungen (Gehorsam, Unterordnung), die in traditionellen Ordnungen fraglos galten, vorgegeben werden. Vielmehr muß Aufklärung dafür sorgen, daß auch negative Erfahrungen schon von Schülern ohne Bruch aufgefangen werden können, indem private Schwierigkeiten als Probleme allgemeiner Art erfahren werden, die andere auch haben und die – persönlich und politisch – gelöst werden können und müssen“ (Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S. 56).

Auch für den Erziehungsprozess in der Familie reklamiert Hilligen das Recht und die Fähigkeit der Kinder zu alternativem Denken „ja zu sagen und nein zu sagen“, „Gesetze zu befolgen und sie zu kritisieren“, bezogen auf die Erziehung in der Familie ließe sich formulieren, Normen und Werte anzunehmen und sie zu hinterfragen, „eigene Interessen zu vertreten und die Interessen des Gemeinwesens nicht aus dem Auge zu verlieren“ (vgl. H4, S. 305; H5, S. 302).

Gemeinsam mit Siegfried George erstellt Hilligen zunächst eine komplett neue Fassung des Lehrbuchs für das 5./ 6. Schuljahr, die 1971 erscheint und 1972 für kontroverse politische Debatten sorgt und daraufhin sogar in einzelnen Bundesländern nicht für den Unterrichtsgebrauch zugelassen wird (vgl. Müller 1977, S. 230–246; unten Kap. 5). Hier wird die Problemlösungsmethode in dem Dreischritt „Sehen Beurteilen Handeln“ nun konsequent in der didaktischen Konzeption des Schulbuchs umgesetzt. Nach der „Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation“ schließen sich in der Struktur des Kapitels folgende Fragen an: „Um welche Probleme geht es in diesem Kapitel?“, „Wie sind diese Probleme entstanden?“ und „Wie kann das Problem gelöst werden?/ „Was kann man tun?“ (G1, S. 31, 36, 38 u. a.). Die Bearbeitung des Problems erfolgt auf der Grundlage von weiterführenden Fragen, Quellen und Texten, die auf Realsituationen basieren. Neu ist die Formulierung einer „Absicht“ der Schulbuchautoren am Beginn der Kapitel und die Möglichkeit zur „Selbstüberprüfung von Lernzielen“ an deren Ende.

Breiten Raum nimmt in diesem Schulbuch jetzt die Vermittlung der Fähigkeit ein, „wie man die Kindererziehung bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten vergleichen kann“ (G1, S. 22–30). Unter der Problemstellung: „Was Kinder heute und

⁹ An der Familie als primärer Sozialisationsinstanz wird in der Neubearbeitung festgehalten, hierbei erhält der Sozialisationsbegriff durch die Hervorhebung als Themenstichwort gegenüber der Vorgängerfassung eine verstärkte Bedeutung, außerdem wird der Erziehungsbegriff nicht thematisiert. Bei der Klärung des Themenstichwortes Familie – im Anschluss an den Zweiten Familienbericht der Bundesregierung von 1975 – wird die Familie lediglich über das Strukturmerkmal des „Beziehungsgefüges eines Elternpaares mit einem oder mehreren eigenen Kindern“ geklärt, als Funktionsmerkmal geht aus dem Textzusammenhang das der Sozialisation hervor, auf die Erziehungsfunktion der Familie wird nicht explizit eingegangen (vgl. Mollenhauer/ Brumlik/ Wudtke 1975; Mollenhauer 1995, S. 413).

morgen brauchen“, werden die anthropologischen Grundlagen der Erziehung und das Bedürfnis der Kinder nach Zuwendung geklärt (G1, S. 26–30). Dabei thematisieren George und Hilligen auch die Folgen fehlender Zuwendung, insbesondere ein unzureichendes sprachliches Anregungspotenzial:

„wenig gefördert – viel gefördert:

Weg vom Herd!

Wenn das Gas angezündet ist, wird erst der Untersatz und dann der Topf ganz heiß. Wenn man den Topf ohne Lappen anfaßt, tut es weh.“ (G1, S. 29)

Konkreter werden George und Hilligen in Bezug auf die Analyse sprachlicher Äußerungen von Kindern. „Wir wissen nun schon, Peter selbst kann nichts dafür, daß er eine so wenig entwickelte Sprache spricht. Aber woran liegt es dann?“ (G1, S. 29). Sie verweisen sozialtherapeutisch auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Situation: „Heute weiß man: Die Art und Weise, in der Eltern mit ihren Kindern sprechen, hängt vom Beruf der Großeltern, vom eigenen Beruf, von der Schulbildung ab. Acht von zehn Eltern und noch mehr Großeltern haben die „Volksschule“ besucht [...]. Sie hatten selbst keine Möglichkeit, besser sprechen zu lernen, und ihre Kinder haben diese Möglichkeit wiederum nicht.“ (ebd.). Hier wird mit der Problematisierung dessen, was geschehen kann, auf die institutionalisierte Erziehung in Kindergarten und Schule verwiesen.

Daneben greifen die Autoren im Rahmen der Betrachtung fehlender Zuwendung in den Familien das Problem der Kindesmisshandlung und dessen gesellschaftlichen Ursachen auf (Abb. 5). Die Überreizung der Eltern nach der Arbeit (auf die Berufstätigkeit der Mutter wird explizit verwiesen), „die immer stärkere Unruhe der Kinder“, „die zu kleinen Wohnungen“, schlechte Arbeitsbedingungen, und Probleme mit dem Vorgesetzten werden als Ursachen genannt (G1, S. 36). In dem Abschnitt unter der Überschrift „Was kann man tun?“ erfolgt die Aufklärung der Kinder über ihr Recht „auf die Unversehrtheit ihrer Person“ und der Hinweis, dass durch eine entsprechende Mitteilung von beobachteten Kindesmisshandlungen Hilfe für die Kinder möglich ist (ebd.).

Mit diesen Themen wird den Kindern der fünften und sechsten Klassen viel zugemutet und es stellen sich mit Bezug auf Habermas die Fragen, ob betroffene Kinder diese Art der Vermittlung verkraften und ob die Schule in der Lage ist, die „Folgewirkungen erträglich zu machen, aufzufangen und zu verbessern“ (Hessenforum 1974, S. 69). Letztendlich könnte betroffenen Kindern nur dann geholfen werden, wenn die gefundenen Lösungen auch unmittelbar wirksam werden. Das Verstehen der eigenen Lebenssituation ist hierzu ein erster Schritt; dies greift aber zu kurz, wenn die Schule es dabei bewenden lässt.

George und Hilligen beziehen aber auch die Eltern durch die Aufforderung zur Reflexion über ihre eigenen Erziehungsvorstellungen in den Unterricht mit ein. Ausgehend von einer im Schulbuch dargestellten Problemsituation, in der ein Schüler zu Hause über differierende Erziehungsvorstellungen der Lehrer berichtet, die dann auf einem Elternabend diskutiert werden, fordern die Autoren die Schüler dazu auf, ihre Eltern zu fragen, was sie von den Lehrern in der Schule erwarten (vgl. G1, S. 50–53). Dazu sollen die

Eltern eine Aufzählung von Erziehungszielen von „Gehorsam“ bis „Mut zum Widerspruch“ in eine Rangfolge bringen (G1, S. 53), wodurch implizit die Auseinandersetzung mit der Erziehung in der eigenen Familie angeregt wird. George und Hilligen werben damit für eine Vorstellung von der Familie als „Verhandlungshaushalt“, in dem die Möglichkeit besteht, Anforderungen und Verhaltensweisen wechselseitig zu problematisieren, so dass Kinder und Eltern sich besser verstehen (vgl. Bois-Reymond 1994).

Diese Zielstellung nehmen Hilligen/ Gagel/ Buch dann 1978 in der Neufassung der Ausgabe für die Sekundarstufe I (Klasse 7–10) in die Formulierung der Absicht für das Kapitel „Familie – wozu?“ auf: „Das Kapitel soll darüber informieren, was Kinder brauchen, damit sie gesund und glücklich aufwachsen und sich im Leben zurechtfinden; welche wichtigen Aufgaben die Familie dabei hat; und was geschehen kann, damit Kinder und Eltern sich besser verstehen.“ (H5, S. 34; Abb. 6). Eltern und Kinder sollen bei der Bewältigung ihrer Probleme (und Konflikte) Unterstützung erfahren und gleichzeitig ein Bewusstsein für die Interessen des anderen entwickeln.

Die anthropologische Begründung der Funktionen und Aufgaben der Familie wird dabei aufrechterhalten und in der Darstellung durchgängig durch sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse fundiert (vgl. H5, S. 34–38). Z. B. wird unter der Überschrift, „Was für die Familie vorgebracht wird“, Max Horkheimer zitiert: „Im Gegensatz zum öffentlichen Leben hat jedoch der Mensch in der Familie, wo sich die einzelnen nicht als Konkurrenten gegenüberstehen, stets auch die Möglichkeit besessen, nicht bloß als Funktion, sondern als Mensch zu wirken ... Die Entfaltung und das Glück des anderen wird in dieser Einheit gewollt. Dadurch entsteht der Gegensatz zwischen ihr und der feindlichen Wirklichkeit, und die Familie führt insofern nicht zur bürgerlichen Autorität, sondern zur Ahnung eines besseren menschlichen Zustandes“ (H5, S. 51).¹⁰

Außerdem schildern die Autoren gesellschaftlich bedingte Problemfälle wie z.B. die Wohnsituation vieler Familien: „Was für die meisten Kinder gilt. Für Kleinkinder ist die Wohnung der erste Lernbereich. Daher wäre möglichst große Bewegungsfreiheit wünschenswert. Aber das Gegenteil ist in den engen und dünnwandigen Wohnungen der Fall. Auch in den Grundrissen der Wohnungen wird auf die Kinder wenig Rücksicht genommen.“ (H5, S. 35).¹¹ An diesen Textausschnitt schließen sich folgende weiterführende Fragen an: „Was kann passieren, wenn Kinder laut in der Wohnung spielen? Welche Bedürfnisse geraten in Widerspruch? Wie ließen sich diese Schwierigkeiten überwinden?“ (ebd.).

Nachdem Ende der 1960er/ Anfang der 1970er Jahre die damals in der 68er Bewegung thematisierten gesellschaftlichen Konfliktfelder erst ansatzweise Eingang in das Unterrichtswerk fanden, werden diese in der Neubearbeitung nun direkt thematisiert. Hilligen/ Gagel/ Buch nehmen dabei eine eher vermittelnde Position ein und geben auch schon einmal einen möglichen Standpunkt vor, ohne jedoch die Problemstellung aus dem Blick zu verlieren. Z. B. greifen sie die Frage „Autorität – unbedingte Unterord-

¹⁰ Horkheimer, M.: Autorität und Familie. In: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt a.M., 6. Aufl. 1975, S. 218.

¹¹ Diese Position ist aus Hellbrügge, Th.: Die Sozialmutter ist wichtiger als die Gebärmutter. Bericht über den Ärztekongreß Oktober 1972 entnommen.

nung?“ auf und betonen – auch mit Verweis auf Theodor W. Adorno¹² – die Bedeutung der Autorität „als Hilfe zur Selbstbestimmung“ für die Entwicklung der Kinder (H5, S. 41; Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S. 59; Abb. 7).

In den neuen Fassungen der Schulbücher aus den 1970er Jahren wird die in der Formulierung der Absicht der Ausgabe für die 7.–10. Klasse von 1978 aufscheinende sozialtherapeutische Absicht – „Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“ – durch die konsequente Umsetzung der Problemlösungsmethode pädagogisch gewendet.¹³ Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei, auf der Vermittlung von Modellen zur Lösung von Konflikten wie sie z. B. Thomas Gordon (Familienkonferenz) oder Rudolf Dreikurs und Vicki Soltz (Familienrat) in den 1960er und 1970er Jahren entwickelt haben (vgl. Dreikurs/ Soltz 2002; Gordon 1976; Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S. 59; H5, S. 38; G3, S. 39; Abb. 8). Dabei zeigt sich aber auch hier das zentrale Problem, dass die Eltern über den Unterricht nur indirekt erreicht werden können und die Kinder in der Regel ihre Probleme nur ansatzweise selbst lösen können. Hilligen/ Gagel/ Buch versuchen diese Schwierigkeit auf zwei Ebenen zu bewältigen. Einerseits werden die Fragestellungen durch „realtypische Situationsschilderungen und Texte“ verdeutlicht, um mit den Schülern Probleme stellvertretend zu diskutieren, so dass „ihre Intimsphäre durch Behandlung ihrer persönlichen Schwierigkeiten und Konflikte“ nicht verletzt wird (Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S. 56), andererseits wird den Lehrern dringend empfohlen, „bei allen Familienthemen [...] den Gang der Bearbeitung in einem Elternabend gründlich zu besprechen“ (ebd., S. 59). Vor allem die im Schulbuch angeregten Rollenspiele zur Lösung von Konflikten, von denen sich die Autoren einen Transfer versprechen, müssen gut vorbereitet werden, damit dies „von den Eltern nicht als unzulässiger Eingriff empfunden werden kann“ (Hilligen/ Gagel/ Buch 1979, S. 59).

Die gesellschaftliche Brisanz der Behandlung der Familie im Unterricht spiegelt sich in der Auseinandersetzung um die Ausgabe für das 5./6. Schuljahr sowie in den am Schulbuchtext vorgenommenen Änderungen in der Auflagenfolge wider. Ein zentraler Kritikpunkt, der auch in der Diskussion um die *Hessischen Rahmenrichtlinien* eine wichtige Rolle spielte, war der Vorwurf der „Verzerrung“. Bernhard Vogel hat das im *Hessenforum* folgendermaßen dargelegt: „Glauben sie nicht, daß es neben schrecklich Negativem im Verhältnis Kind/ Eltern, neben schrecklich viel Kritikwürdigem, neben Kindern, die mißhandelt werden, neben Kindern, die geschunden und falsch erzogen werden, auch Kinder gibt in Familien, wo dies nicht das Urerlebnis ist, sondern wo es Solidarität, wo es Mitmenschlichkeit, wo es Harmonie gibt und zwar keineswegs nur in der Oberschicht, sondern auch bei Arbeitern im Land und in der Stadt?“ (Kogon 1974, S.

¹² Sie zitieren hier einen Ausschnitt aus *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M. 1970, S. 147: „Der Prozeß ist doch der, daß Kinder – Freud hat das als normale Entwicklung bezeichnet – im allgemeinen mit einer Vaterfigur, also mit einer Autorität sich identifizieren, sie verinnerlichen, sie sich zu eigen machen, und dann in einem sehr schmerzhaften und nie ohne Narben gelingenden Prozeß erfahren, daß der Vater, die Vaterfigur dem Ich-Ideal, das sie von ihm gelernt haben, nicht entspricht, dadurch sich davon ablösen und erst auf diese Weise überhaupt zum mündigen Menschen werden.“

¹³ Hier zeigen sich auch die Grenzen des Begriffs Sozialtherapie. So hilfreich er als methodisches Analyse-kriterium ist, so irreführend ist er in Bezug auf die Formulierung der Zielsetzung der Schule, da die Therapie immer von einem zu heilenden Zustand ausgeht.

61). Ein weiteres kritisches Argument ist das der Erziehung der Kinder zur Kritik an ihren Eltern. Ulrich Wangerin verdeutlicht das mit Blick auf die Ausgabe von „sehen beurteilen handeln“ für die 5./ 6. Klasse von 1971 (G1) folgendermaßen: „Wer Kinder ausdrücklich auf den Unterschied zwischen den Lernzielen ihrer Eltern und dem des Sozialkundeunterrichts aufmerksam macht – ohne dafür Verständnis zu wecken und auf die Pluralität der Meinungen hinzuweisen –, der setzt sich dem Verdacht aus, daß er seine eigene Ansicht als Wahrheit versteht und im Sinne dieser Wahrheit auch bereit ist, die Kinder gegen ihre Eltern zu erziehen. [...] Wir nennen das Indoktrination und stellen die Frage, inwieweit ein solches Verhalten mit dem grundgesetzlichen gesicherten Elternrecht vereinbar ist“ (Wangerin 1973, S. 132).¹⁴

Hilligen und seine Mitautoren reagierten auf solche Vorwürfe, ohne die didaktische Konzeption grundlegend zu verändern. Sie passten die Schulbuchtexte soweit an, dass eine Zulassung des Schulbuches zum Unterrichtsgebrauch möglich wurde.

Z. B. wird das Bild mit der Tafelaufschrift „der Lehrer ist doof“ (G1, S. 50) in den weiteren Auflagen der Ausgabe für das 5./ 6. Schuljahr weggelassen (G2, S. 52). Der Katalog der Erziehungsziele für die Sozialkunde, den die Schüler mit den Erziehungszielen ihrer Eltern vergleichen sollten wird angepasst und stark erweitert, so dass einzelne Zielstellungen wie z. B. „Mut zum Widerspruch [...] entwickeln“ durch andere wie z. B. „sich in die gegensätzlichen Vorstellungen von Lehrern und Eltern hineinversetzen zu können“, relativiert wurden.

Erziehungsziele der Sozialkunde als Vergleichmaßstab für die Erziehungsziele der Eltern

1971

- „- überlegte eigene Entscheidungen zu treffen.
- Mut zum Widerspruch zu entwickeln.
- falls notwendig auch zu protestieren.
- uneingeschränkt die Meinung zu äußern.
- Regelungen in Frage zu stellen.
- das eigene Recht (die eigenen Interessen) durchzusetzen.
- sich selbst und Lehrer zu kritisieren.“ (G1, S. 53)

1976

- „- überlegte eigene Entscheidungen zu treffen.
- Mut zum Widerspruch zu entwickeln.
- die Rechte anderer zu achten.
- falls notwendig auch zu protestieren.
- ohne Angst die Meinung zu äußern.
- die Folgen eigenen Handelns für das Wohlergehen der anderen zu verantworten.
- Regelungen zu befragen, ob sie notwendig sind und wem sie nützen.
- das eigene Recht (die eigenen Interessen) durchzusetzen.

¹⁴ Dieser Vorwurf geht insofern zu weit, als es das erklärte Ziel Hilligens ist, ein besseres Verständnis füreinander zu wecken und gerade nicht die Kinder gegen ihre Eltern aufzuwiegeln.

- anzuerkennen, was andere für das eigene Wohlergehen tun.
- sich selbst und Lehrer kritisch zu beurteilen.
- nichts von anderen verlangen, was man nicht selbst zu tun bereit wäre.
- auch lästige Regelungen einzuhalten, wenn ihre Verletzung anderen Schaden bringt.
- sich in die gegensätzlichen Vorstellungen von Lehrern und Eltern hineinversetzen : können.
- gegenüber den Vorstellungen und Verhaltensweisen anderer duldsam zu sein (Toleranz : üben).“ (G2, S. 55)

Eine Veränderung ergab sich auch in der Ausgabe für die 7.–10. Klasse. Hier wurde in der Formulierung der Absicht des Kapitels „Familie wozu“ in der Begründung „... damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“ der Komparativ „besser“ durch die Grundform „gut“ ersetzt (H5, S. 34; G3, S. 35). Den Hintergrund dafür bildet vermutlich die Tatsache, dass ein „besserer“ Zustand immer von einem schlechteren ausgeht, bzw. mit dem „besser verstehen“ implizit ein defizitärer Zustand der Familie zum Ausdruck kommt.

Nicht nur Wasch- und Putzmittel, auch kosmetische Artikel können gesundheitliche Schäden hervorrufen.

„Gehirnschäden durch Desodorantien“

(das sind „Deo-Sprays“, mit deren Hilfe Körpergeruch beseitigt werden soll) — so lautet die Überschrift eines Aufsatzes in der FAZ vom 26. 1. 1972.

In einem anderen Aufsatz (2. 8. 1971) wird berichtet, daß Sprays Entzündungen der Haut und der Schleimhäute verursachen können.

Zur Selbstüberprüfung von Lernzielen

- Unterscheiden können zwischen notwendiger Sauberkeit und Sauberkeitsfimmel.
- Jemanden über schädliche Folgen des Sauberkeitsfimmels aufklären können.
- Nachweisen können, wer aus dem Sauberkeitsfimmel Gewinn zieht.

2. Mißhandlung von Kindern — Was kann man dagegen tun?

„Weil ihn das Geschrei des Kindes beim Fernsehen störte, schlug der 37 Jahre alte A. H. seinen sieben Monate alten Sohn in einer Frankfurter Notunterkunft so sehr, daß das Kind starb.“

„In Rüsselsheim mißhandelte ein 38 Jahre alter Bauarbeiter seinen vierjährigen Sohn durch Fußtritte in den Leib so sehr, daß der Junge wenige Stunden später an einem Leberriß starb.“

„In Wiesbaden sperrte ein Elternpaar seinen neunjährigen Sohn nächtelang in eine Hundehütte und band ihn mit einem Kabel fest.“ (FAZ, 27. 4. 1966)

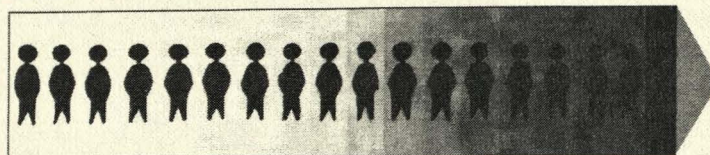
1. Um welches Problem handelt es sich?

Nachrichten wie diese findet man dann und wann in den Zeitungen. Nach Feststellungen der Ärzte werden in der BRD jährlich etwa 90 Kinder von ihren Eltern so sehr geschlagen oder gequält, daß sie sterben (dpa, 3. 6. 1971). Zum Vergleich: Durch andere Verbrechen kommen jährlich etwa durchschnittlich 30 Kinder bis zum Alter von 14 Jahren ums Leben.

Die beiden Zahlen sind verschieden genau: Die Zahl der Kinder, die durch andere Verbrechen umkommen, ist sehr genau; denn es kommt nur äußerst selten vor, daß ein derartiges Verbrechen nicht entdeckt wird. Wenn ein Kind entführt wird oder vermißt wird, halten manchmal ganze Städte und Völker den Atem an.

Bei den 90 Kindern aber handelt es sich nur um diejenigen, bei denen die Ärzte Mißhandlung als Todesursache feststellen. Bei zahlreichen anderen Kindern aber, die außerdem an Mißhandlungen sterben, wird die Ursache nicht entdeckt. Wie groß diese Dunkelziffer ist, weiß man nicht.

Auch bei anderen Verbrechen spricht man von einer Dunkelziffer, aber auch z. B. bei manchen Krankheiten.



10 durch Mißhandlung gestorbene Kinder

Wie viele Kinder darüber hinaus durch Mißhandlungen sterben, bleibt im Dunkeln.

Abb. 5: „Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation“ 1976, G2, S. 37.

4. Familie – wozu?

Weitaus die meisten Kinder, nämlich 94 von 100, wachsen in Familien auf, und weitaus die meisten werden später voraussichtlich auch eine Familie gründen. Alle wünschen, daß ihre eigenen Kinder glücklich werden, daß sie es, wenn möglich, besser haben als sie selbst.



Absicht: Das Kapitel soll darüber informieren, was Kinder brauchen, damit sie gesund und glücklich aufwachsen und sich im Leben zurechtfinden; welche wichtigen Aufgaben die Familie dabei hat; und was geschehen kann, damit Kinder und Eltern sich besser verstehen.

A. Wie und wo Kinder aufwachsen

1 Was man von jungen Leuten hören kann

- Ich liebe meine Eltern, 1. weil sie mir das Leben geschenkt haben, 2. für mich sorgen, 3. mich nicht im Stich lassen, 4. mich kleiden, 5. mich nicht verhungern lassen, 6. mich mit in den Urlaub nehmen, 7. mir Geburtstags- und Weihnachtsgeschenke machen, 8. mich taufen lassen, 9. mir das Sprechen beigebracht haben, 10. ein eigenes Zimmer eingerichtet haben, 11. bei den Hausaufgaben helfen. Hartmut, 10 Jahre
Zeitschrift Eltern, Nr. 11/1976, S. 114 (aus einer Umfrage von Prof. Heribert Heinrichs, Hildesheim)

- „Immer soll ich auf die Kleinen aufpassen. Ich will lieber in meiner Freizeit allein losziehen.“
- „Was die Großen schon alles dürfen! Immer heißt es: Du bist noch zu jung!“
- „Immer kriege ich vorgehalten, wie gut mein Vater in meinem Alter in der Schule war.“
- „Das hab' ich alles von meinen Eltern abgeguckt.“



- ① Aus den Aussprüchen kann man herauslesen:
Welche Bedürfnisse von jungen Leuten werden genannt? Welche werden befriedigt, welche nicht? Welche Aussprüche treffen für Situationen zu, die man kennt? Was läßt sich aus den Aussprüchen über Ursachen von Wohlbefinden oder mangelndem Wohlbefinden herauslesen? Was können Kinder mit ihren Eltern besprechen, damit die Schwierigkeiten geringer werden?

- Meine Eltern haben nie Zeit für mich oder ganz selten. Dadurch wird meine Liebe immer weniger. Sie haben eben zuviel mit ihrem Geschäft zu tun. Den ganzen Tag nur Geschäft. Wenn man liebt, muß man doch auch Zeit für den anderen haben. Ich kann ja verstehen, daß das mit dem Geschäft schwer ist. Aber wenn nur noch das Geschäft das Leben bestimmt, ist es doch schlecht. Andreas, 12 Jahre
Zeitschrift Eltern, Nr. 11/1976, S. 122
- „Mir macht das Spaß, den Kleinen zu zeigen, wie man das macht.“
- „Wenn etwas schiefgeht, war immer ich es. Meinem Bruder sagt keiner etwas.“
- „Wenn ich Schwierigkeiten habe, rede ich erst mit meinem Bruder und dann erst mit meinen Eltern.“
- „Wenn Besuch kommt, wenn wir essen oder im Urlaub –immer muß ich mich so benehmen wie die Erwachsenen.“

Abb. 6: „Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation“ 1978, H5, S. 34.



„Tante, müssen wir heute denn schon wieder das spielen, was wir wollen?“

12 Autorität – unbedingte Unterordnung?

Von Autorität spricht man ganz allgemein, wenn eine Person maßgebenden Einfluß auf das Verhalten anderer hat; wenn die Erwartungen einer Person von anderen anerkannt werden.

Schon ein Kind in den ersten Lebensjahren spürt, wie es sich nach seiner Bezugsperson richten muß. Wenn es nie das Gefühl haben kann, daß sich die Eltern manchmal auch nach seinen Wünschen richten, leidet es darunter. Im sogenannten „Trotzalter“ erleben die Kinder ihr Ich-Gefühl und erproben es, indem sie etwas anderes wollen als die Eltern und die Älteren. Es ist nicht günstig für die Entwicklung ihrer Selbständigkeit, wenn Kinder immer zum Gehorsam gezwungen werden. Sie fühlen sich aber auch nicht glücklich, wenn sie immer alles tun dürfen, was sie wollen. Denn sie haben auch ein Bedürfnis nach Regelmäßigkeit und Sicherheit.

Autorität ist dann begründet, wenn jemand, der sich nach den Erwartungen einer Autoritätsperson richten soll, ja zu den Ursachen und Folgen der Erwartungen sagen kann. Das kann er, wenn er erkennt, daß die Autoritätsanforderungen zuletzt der Entwicklung seiner Selbständigkeit dienen.

Autoritätskonflikte bei Heranwachsenden

Mädchen		Jungen	
zu spät nach Hause kommen	62 %	Friseur	60 %
mit den Eltern nicht sprechen können	54 %	Schulleistungen	72 %
kein gemeinsames Wochenende mit Bekannten verbringen dürfen	60 %	keine Aufklärung in sexuellen Fragen	76 %
keine Party besuchen dürfen	12 %		
sich gegängelt fühlen	72 %		

aus einer homburger Untersuchung, zusammengestellt nach Frankfurter Rundschau, 17. 8. 1974

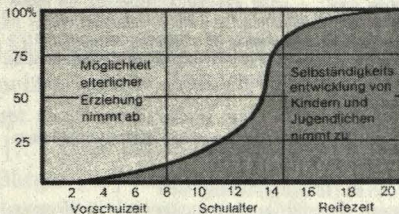
- ① Durch welche (Rollen) Erwartungen der Lebensbereiche werden diese Autoritätskonflikte ausgelöst? Welche „Autoritäten“ stehen einander gegenüber?



„Für Eltern, die bewährte Tradition zu schätzen wissen, haben wir unseren autoritären Schülerladen eingerichtet.“

- ② Was will der Zeichner der linken Karikatur aussagen? Was der Zeichner der rechten Karikatur? Welche unterschiedlichen Vorstellungen von Autorität wollen die Zeichner kritisieren?

Der Psychologe Seelmann stellt die Entwicklung der Selbständigkeit so dar:



Das Schaubild kann irreführen. Denn es erweckt den Eindruck, als ob die Entwicklung zur Selbständigkeit bei allen Heranwachsenden von selbst vor sich gehe. Ob aber Kinder wirklich selbständige Erwachsene werden, hängt davon ab, ob sie Autorität als Zwang oder als Hilfe zur Selbstbestimmung erleben.

Was man tun kann

▼ In Gruppenarbeit untersuchen:

- ... Was wird hier über verschiedene Arten von Autorität gesagt?
- ... Wie lassen sich Autoritätskonflikte lösen bzw. bearbeiten?

Hierzu kann man die Fragen aus [7], [11] und [12] heranziehen und umformulieren.

Dabei geht es immer wieder um die **Schlüsselfrage**:

- ▼ Dient die Autorität der Entwicklung von Selbständigkeit – oder hemmt sie die Selbständigkeit?

Abb. 7: „Kontroverse Positionen“ 1978, H5, S. 41.

Wie Kinder sprechen lernen, hängt viel davon ab, ob ihnen die Bezugspersonen

- Gegenstände der Umwelt erklären;
- begründen, was sie tun sollen (← [5]);
- Fragen ausführlich beantworten.

Die Chancen kleiner Kinder, sprechen zu lernen, sind unterschiedlich:

so

Weg vom Herd!

oder so

Wenn das Gas angezündet ist, wird erst der Untersatz und dann der Topf heiß. Wenn man einen Topf ohne Lappen anfaßt, tut es weh.

So lernen kleine Kinder wenig.

So lernen kleine Kinder besser sprechen.

② Welche Möglichkeiten für das Sprechenlernen schildern die Beispiele in ← [6]?

Wie einer sprechen lernt, hängt nicht allein vom guten Willen der Eltern ab. Es hängt viel davon ab - welche Möglichkeiten die Eltern selbst gehabt haben, sprechen zu lernen; - ob sie Zeit für ihre Kinder haben usw.; - unter welchen Umständen sie leben (→ S. 48 [1] Dickie).

Was Heranwachsende (z. B. in der Schule ← S. 18 [4]) lernen können und wollen, hängt weitgehend davon ab, wie sie sprechen gelernt haben.

[8] Auch Konflikte können eine Gelegenheit zum Lernen sein

Manfred (15 Jahre) beklagt sich

Ständig wird mir vorgehalten: „Du bist nun alt genug. Du mußt endlich vernünftiger werden. Du kannst ruhig ein bißchen mehr tun!“ Den ganzen Tag werde ich in Trab gehalten. Seit Ulrike die Schule hinter sich hat und ebenso wie die Mutter ins Büro geht, bleibt alles an mir hängen: einkaufen, Geschirr abtrocknen, im Garten helfen, mein Bett selber machen.

Weil ich langsam erwachsen werde, soll ich mich entsprechend benehmen. Da heißt es: „Manfred, sitz gerade! Ist nicht so laut! Du blamierst uns ja, wenn du bei fremden Leuten bist!“

Dann das mit dem Taschengeld: „Was hast du mit deinem Geld eigentlich gemacht? Du mußt sparen lernen. Wir mußten es auch!“

Nach Haas, D. (Bearb.): Familie: Wandlungen, Konflikte, Auftrag. Lahr: 1976, S. 40

① Warum beklagt sich Manfred? Welchen Wünschen bzw. Absichten der Eltern könnte er vielleicht zustimmen?

② Wie könnte er den Eltern verständlich machen, daß er ihre Wünsche versteht, aber darunter leidet, wie sie vorgebracht werden?

Eva gibt zu Protokoll:

Meine Eltern nehmen sich immer Zeit, wenn ich ein Problem habe. Sie geben mir Ratschläge, aber sie bestehen nicht immer darauf, daß ich auch mache, was sie mir raten.

Typische Äußerung aus der Studie „Jugend '81“. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell AG. Leske + Budrich, Opladen, 1982

Nach einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts München (1982) sind die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern viel mehr durch Gespräche gekennzeichnet als früher.

Was man tun kann

▼ Man kann über Konflikte sprechen, z. B. so:

1. Beide Teile bringen im Gespräch ihre Schwierigkeiten vor. Dabei ist es wichtig zu sagen, aus welchen Gründen bzw. Bedürfnissen heraus jeder Teil die abweichende Auffassung vertritt.
2. Es werden mögliche Lösungen (Alternativen) besprochen.
3. Es wird gemeinsam bewertet, ob die Lösungen durchführbar sind: Welche Folgen hätten die Lösungsvorschläge für die Kinder, für die Eltern?
4. Man einigt sich auf eine vorläufige Lösung.
5. Diese Lösung wird versucht.
6. Die Folgen der Lösung für beide Teile werden im Gespräch überprüft.

Danach kann die Suche nach Lösungen neu beginnen. Stark zusammengelaßt nach: T. Gordon, Familienkonferenz. Hamburg 1976, S. 225

▼ Man kann in einem Rollenspiel (Mutter und/oder Vater, Manfred) die drei Situationen (Arbeit im Haushalt, Benehmen, sparen) durchspielen. Dabei kann man sich an die Punkte 1-5 halten.

Worauf kommt es an

Was brauchen Kinder besonders in den ersten Lebensjahren, wenn sie sich gesund entwickeln sollen?

Warum müssen Menschenkinder so vieles lernen? Welche Mittel und Arten des Lebens gibt es und wie sind sie zu beurteilen?

Welche Bedeutung hat die Entwicklung der Sprache? Was hat die Entwicklung von Kindern mit Politik zu tun?

Abb. 8: „Konflikte in der Familie“ 1984, G3, S. 39.

5 „Schulbuchschelte“ – Das Unterrichtswerk „Sehen Beurteilen Handeln“ in der politischen Kritik

Das Unterrichtswerk „Sehen-Beurteilen-Handeln“ war einer massiven Kritik ausgesetzt. Insbesondere die Neufassung der Ausgabe für die 5./ 6. Schulklasse von 1971 wurde heftig angegriffen. Die Vorwürfe reichten von der „Vergiftung“ der Schuljugend mit „prokommunistischen Pamphleten“ (Wallmann 1972) bis zur „Anleitung zur „Zerstörung unserer Gesellschaft“ sowie der „Erziehung zur totalen Kritik“ (Erziehung 1972) und führten zu parlamentarischen Kontroversen u. a. in Hessen und Hamburg mit erheblichen Auswirkungen auf schwebende Zulassungsverfahren z. B. in Rheinland-Pfalz, wo eine bereits angekündigte Genehmigung zurückgezogen worden war (vgl. ausführlich Müller 1977, S. 230–246).

Hilligen vertritt die These, dass diese Art von Schulbuchschelte die Öffentlichkeit glauben machen will, daß Schulbücher hergestellt würden, „um Schüler gegen das bestehende politische und wirtschaftliche System [sowie gegen die Eltern, C. H.] aufzuheizen.“ Schulbücher würden so zum Politikum „in dem Sinne, daß [...] sie] benutzt werden, um das Wahlverhalten zu beeinflussen“ (Hilligen 1979, S. 52). Ähnlich sieht dies Gerd Stein, der 1979 feststellt, dass „die derzeit populäre Schulbuchschelte“ „an eingehenden Schulbuchuntersuchungen im Grunde überhaupt nicht interessiert (ist). Sie [...] betreibt ‚Schulbuchkritik‘ als selektive Zitatenschau. [...] [und ist] dabei nicht selten bemüht, über die Mobilisierung latenter Ängste beim Bürger [...] eine vordergründige politische Aktivierung der zumeist nur beschränkt pädagogisch interessierten Öffentlichkeit zu bewirken“ (Stein 1979, S. 6f.).

Die Gegner von „Sehen Beurteilen Handeln“ nutzten Hilligens didaktisches Konzept, für ihre Kritik und suchten aus den dargestellten kontroversen Positionen diejenigen heraus, die ihrer Auffassung nicht entsprachen. Sie sahen vor allem die Gefahr, dass Schüler sich mit einer der präsentierten Extrempositionen identifizieren könnten. Dem hält Hilligen die Frage nach der „Verfassungskonformität von Schulbüchern“ entgegen, „in denen den Schülern diejenigen Erfahrungen vorenthalten werden, die nur durch eine kritische Konfrontation mit einer verbesserungsbedürftigen, aber auch verbesserungsfähigen sozialen Wirklichkeit erkannt werden können“ (Hilligen 1979, S. 62). Dazu gehört nach Hilligen auch die Thematisierung von Konflikten in der Familie. „Wenn derartige Konflikte verdrängt, nicht zur Sprache gebracht und auf vernünftige Lösungen hin aufgearbeitet werden, stellen sich die Folgen ein, die in der anwachsenden Literatur über Entwicklungsschäden abzulesen sind und in den Klagen der Eltern laut werden“ (ebd.).

6 Literaturverzeichnis

6.1 Analyisierte Schulbücher (in chronologischer Reihenfolge)

- Hilligen, Wolfgang (1957) [H1]: Sehen – Beurteilen – Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde. Unter Mitarbeit von Hans Weber. Frankfurt a. M. (12. Aufl. 1965).
- Hilligen, Wolfgang (1960) [H2]: SEHEN BEURTEILEN HANDELN. Lese- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde unter Mitarbeit von Klaus Klöckner, Otfried Reinhardt und Konrad Drescher. Ausgabe A für das 7.–10. Schuljahr. Frankfurt a. M. (1964 bereits in sechster Aufl., 1968 in 12. Aufl.).
- Hilligen, Wolfgang (1969) [H3]: sehen beurteilen handeln. Arbeits- und Lesebuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde. Neubearbeitung in Zusammenarbeit mit Rudolf Engelhardt und Margarete Wagner sowie Gertrud Beck, Klaus Klöckner, Helga Schuler. Frankfurt a. M. (1975 in 9. Aufl.).
- Hilligen, Wolfgang (1975) [H4]: sehen beurteilen handeln. Arbeits- und Lesebuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde für die Sekundarstufe I in Zusammenarbeit mit Rudolf Engelhardt und Margarete Wagner sowie Gertrud Beck, Klaus Klöckner, Helga Schuler, 9. Aufl., Frankfurt a. M.
- George, Siegfried/ Hilligen Wolfgang (1971) [G1]: sehen beurteilen handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. 5./ 6. Schuljahr. Frankfurt a. M. (11. Aufl. 1982).
- George, Siegfried/ Hilligen Wolfgang (1976) [G2]: sehen beurteilen handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. 5./ 6. Schuljahr. Frankfurt a. M. o.J. [1976] (11. Aufl. 1982).
- Hilligen, Wolfgang/ Gagel, Walter/ Buch, Ursula (1978) [H5]: Sehen Beurteilen Handeln. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 7–10) unter Mitarbeit von Gertrud Beck, Klaus Bodemer, Margarete Engelhardt und Hans Nicklas. Frankfurt a. M. [1978] (1982 in 5. Aufl.).
- Gagel, Walter/ Hilligen, Wolfgang/ Buch, Ursula (1984) [G3]: Sehen Beurteilen Handeln. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 7–10) unter Mitarbeit von Gertrud Beck, Klaus Bodemer, Hans Nicklas. Neubearbeitung. Frankfurt a. M. 1984 (1990 in der 2. Aufl. u. im 4. Druck).

6.2 Weiterführende Literatur

- Bois-Reymond, Manuela du unter Mitarbeit von Kathleen Torrance (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: Bois-Reymond, Manuela du/ Büchner, Peter/ Krüger, Heinz-Hermann/ Ecarius, Jutta/ Fuhs, Burkhardt: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 137–220.
- Der Hessische Kultusminister (o. J. [1972]): Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I: Gesellschaftslehre, Frankfurt/ M..
- Dreikurs, Rudolf/ Soltz, Vicki (2002): Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß? 10. Aufl., Stuttgart (1. Aufl. u. d. T.: „Children. The Challenge“ von R. Dreikurs 1964).
- Erziehung zur totalen Kritik. Zur Affäre um das hessische Sozialkundebuch (1972). In: HPI [Hochschulpolitische Informationen], Jg. 3, Nr. 16.
- Gagel, Walter (2003): Wolfgang Hilligen 1916–2003. Ein Nachruf. In: Politische Bildung. Jg. 36, S. 117–120.
- Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/ 90. 3., überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden.
- Gagel, Walter/ Hilligen, Wolfgang/ Buch, Ursula (1990): Sehen Beurteilen Handeln. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch 7./ 10. Schuljahr mit didaktischen und methodischen Handreichungen. 4. Aufl., Frankfurt a. M.,
- Giesecke, Hermann (1980): Entwicklung der Didaktik des Politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Stuttgart, S. 501–547.
- Gordon, Thomas (1974): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. 5. Aufl., Hamburg.
- Hilligen, Wolfgang (1955): Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge. Frankfurt a. M.
- Hilligen, Wolfgang (1961): Worauf es ankommt. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Jg. 6, S. 339–359.
- Hilligen, Wolfgang (o. J. [1964]): Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk „SEHEN – BEURTEILEN – HANDELN“. Frankfurt a. M.
- Hilligen, Wolfgang (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Praxisbezug. Ein Studienbuch. Opladen.
- Hilligen, Wolfgang (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975, kommentiert 1975. Ein Supplement. Opladen.
- Hilligen, Wolfgang (1979): Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors. In: Tewes Bernard (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedium im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn, München, Wien, Zürich. S. 51–62.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. 4., völlig neu bearb. Aufl., Bonn.

- Hilligen, Wolfgang/ Gagel, Walter/ Buch, Ursula (1979): Sehen Beurteilen Handeln 7.-10. Schuljahr. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht. Lehrerhandbuch mit didaktischen und methodischen Handreichungen. Frankfurt a. M.
- Kogon, Eugen (Hrsg.) (1974): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum, Frankfurt/ M.
- Matthes, Eva (2005): Die Familie als Lerngegenstand in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn, S. 179-190.
- Mollenhauer, Klaus (1995): Familie - Familienerziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Hrsg. v. Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer. Stuttgart, Dresden, S. 412-419.
- Mollenhauer, Klaus/ Brumlik, Micha/ Wudtke, Hubert (1975): Die Familienerziehung. München.
- Müller, Walter (1977): Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun.
- Ogburn, Wiliam F. (1969): Die Theorie der kulturellen Phasenverschiebung. In: Ders.: Kultur und sozialer Wandel. Ausgewählte Schriften. Neuwied, Berlin, S. 134-145.
- Rosenbaum, Heidi (1978): Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie, 2., überarb. Aufl., Stuttgart.
- Stein, Gerd (1979): Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. Dokumentarischer Teil. Stuttgart.
- Wallmann, Walter (1972): Hessischer Kultusminister vergiftet die Schuljugend mit prokommunistischen Pamphleten. In: Deutschland-Magazin, Jg. 4, S. 51.
- Wangerin, Ulrich (1973): Der kurze Marsch durch die Schulbücher. Exemplarische Analyse eines umstrittenen Lehrbuches. In: Die Realschule, März, April, Mai 1973, S. 95-100, 130-135, 163-169.
- Weiß, Wolfgang W. (1983): Das Bild der Familie in deutschen Schulbüchern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., Nr. 5, S. 783-799.
- Weniger, Erich (1990): Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig. 2. Aufl., Weinheim und Basel (1. Aufl. 1930).

Family in Serbian Textbooks by the End of the 19th and the Beginning of the 20th Century

Abstract

The study analyses the period when educational system in the Kingdom of Serbia was going through changes, at the peak of which the Belgrade University would be founded in 1905. The research penetrates one of the most significant segments of social development in Serbia – the educational system in which the impacts that stimulated the modernization process of the Serbian society entwined in directly and in a multiple manner. The outcome of that strenuous effort was the modern educational system which represented «the firm ground» on which the spirituality of Serbian people was built.

Bearing in mind the specific characteristics of the social structure of the Serbian state at that time, with rural population as the dominant one (83.84%) compared to the urban population (16.16%), the modernization of educational system gained importance. Therefore, the efforts of the Serbian Government and authorized Ministry of Education were directed at raising the overall level of education of its population in order to reduce the percentage of illiterate population (61.6%).

The most important issue for us, regarding the subject in matter, was to study the structure of the educational program valid at the time, as well as textbooks (of Serbian language, history and religious education) used in the teaching process in order to be able to observe the position of the family in the educational process then from the historical and social aspect. Therefore, our attention was aimed at several important issues, such as to study the cult of a ruling family which is the symbol of authority and power prevailed in the textbooks, the influence of the church through different aspects of its engagement in the educational process, and also raising pupils' awareness of a middle-class family as the pillar of the society in the modern period.

The basic contours of state educational policy in Serbia were formulated by S. Novakovic at the end of 1880s and were aimed at constituting a modern school system. The experienced educational reformer that he was,¹ Novakovic saw that he and the generation that were to lead the Serbian people into a new century had a 'hell of a difficult task' in front of them. The experiences of other European states at the time confirmed this difficulty. At the beginning of the 1880s² even states with much longer traditions in education such as France, England, Germany and the Austro-Hungarian monarchy faced the ever increasing challenges presented by modernization and the development of technology, which became, in the words of J. Black, 'a freed genie'.³ (J. Black 2000). It is no wonder then that the word 'modern'⁴ became one of the most frequently used words of that time. It was associated with an accelerated pace of development, which defined the destiny of human kind in the future time (the 20th century) and space (universe), which in this case was in Europe. In the genre of science fiction, ideas about the modern were promoted thanks to writers like H. G. Wells.⁵

Wells presented his time in a very imaginative way, typical for this type of literature which was becoming increasingly popular in Europe. It was obvious that, as Wells straightforwardly put it, behind great progress there needed to be a reformed school system. A modern education system would be one which did not allow events to surpass it. This helps to explain why there are such commonalities in educational reforms in European states from the beginning of the 1880s.

Substantially changed conditions of economic life demanded new knowledge, not easily achievable in schools organized by different religious groups.⁶ Modern times and

¹ S. Novakovic (1842–1915), an outstanding Serbian scientist and politician. He was the Minister of education three times, in 1873, 1874–1875 and 1880–1883. During 1872, he stayed in Berlin, Leipzig, Vienna, Prague with aim to acquaint with work of museums and libraries. See Archives of Serbia (Belgrade), SN, 79, *Collection of School Regulations and Orders*, Belgrade, 1895, 4–9.

² *Norddeutsche Allgemeine Zeitung*, no. 195, August 20 1908, *The Educational Courier*, Belgrade 1905, 320–321, H. U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, 4 Bde, Bd. 3, *Von der Deutschen Doppelrevolution' bis zum Beginn Des Ersten Weltkrieges 1849–1914*, München 1995, 1209–1224, J. Merriman, *A History of modern Europe from the Renaissance to the present*, London, 1996, 870–878. J. Black, *Modern British History since 1900*, Macmillan press, London, 2000, 40–42. H. Header, *Europe in the Nineteenth Century 1830–1880*, Clio, Belgrade 2003, 421–452.

³ J. Black, *ibid.*

⁴ Big changes were announced not only in the work of scientist, but also in that of artists. E. B. Liton, one of the leading English writers in the second half of XIX century, in his work *The Coming Race*, written in 1871, symbolically foretold vigorous changes influencing the essence of everyone's life, expanding to the whole nation and state in which they occurred. See J. Black, *ibid.*, 67–68, J. M. Roberts, *Europe 1880–1945*, Clio, Belgrade 2002, 450–462.

⁵ H. G. Wells (1866–1946) published two books: *The Time Machine* (1895) and *The War of the Worlds* (1898). According to Wells, the destiny of human beings was determined by 'intellectual expansion', bringing all kinds of changes into different aspects of everyday life. It is interesting that almost at the same time (in 1892) the first novel of that genre appeared in Serbia. See J. Black, *ibid.*, 68.

⁶ French Minister of Education Jules Ferry (1832–1893) was a distinguished advocate of (primary) schooling freed from the influence of church. Before he entered politics he had been occupied with law practice and journalism. His predecessor in the Ministry had been Ageour Bardoux until 1879. He was the Minister of Education several times (1879–1882) the Prime minister as well as the President of the senate. J. Merriman, *ibid.*, 870–877.

life in it required new schools and new teachers who were able to keep up with current trends of scientific and technological development. The first step in that direction included the introduction of compulsory education for all children, an idea that was realized in most European countries (France, England, Germany, etc.) in the second half of 19th century (1878–1882). Serbia found itself in the same circle with these countries, enacting *The Law of Compulsory Primary Education* on 11 January 1883⁷. However, this law, although basically modern, had a fault, because it did not include the introduction of infant schools. That mistake was corrected by *The Law of Public Schools* from 1898, which mandated the introduction of infant schools for children from the age 5–7⁸. With infant schools and elements of pre-school education Serbia got closer to the sublime goal of a modern system of education as had been launched previously by S. Novakovic. That goal was reached despite the strong resistance (in the form of traditional attitudes), which had to be overcome by the great efforts of the followers of Novakovic's ideas: Lj. Davidovic⁹ A. Nikolic¹⁰, Lj. Stojanovic¹¹ and Lj. Jovanovic¹².

As Novakovic had, they used experience from practice to bring together the pieces of the mosaic that we have defined as a modern system of education. They also understood, like their predecessor and a dear friend S. Novakovic, that the creation of a modern system of education was not only to ensure passage into the 20th century but also a condition for their country to survive and the only guarantee for their fatherland to be in the rank of 'prosperous nations'. The succeeding events showed these beliefs to be true. Naturally, these people could not apprehend the grandness of their work; they were dedicated to it with their whole being. Besides the implementation of infant schools, their program of upbringing, and the improvement of education in *The Law of Public Schools*

⁷ See. Archives of Serbia, SN, 89, 90., *Collection of Educational Regulations and Orders*, 745–774. Lj. Trgovcevic was right when she noticed that this law represented 'the base for modernization of education'. Lj. Trgovcevic, Education as a Factor in Modernization of Serbia in XIX century, in Serbia in the Process of Modernization in XX century, The Institute of later history of Serbia, Belgrade 1994, 221.

⁸ Before this law was made, there had been only seven private infant schools, 3 in Belgrade, 2 in Kragujevac, 1 in Nis and Sid respectively. Age limit for admittance in infant schools was moved from 5 to 4, which was the norm in Europe of that time. See. *Statistical Almanac of the Serbian Kingdom*, Belgrade 1900, *State Schematism*, Belgrade, 1900, 30–38, S. Cunkovic, Education in Serbia in XIX century, Belgrade, 1971, 154.

⁹ Ljubomir Davidovic (1863–1940) was a politician, an outstanding 'political and educational upholder'. He was the Minister of Education three times: 1904, 1914–1917 and 1918. During his first mandate he initiated *The Law of Public Schools* on 2 May 1904, as well as many other school regulations. As a distinguished teacher in the First Belgrade Grammar School, he published a textbook *Zoology for the Higher Classes of secondary Schools*.

¹⁰ Andra Nikolic (1853–1930) was a respectable teacher of the Serbian language and a member of the Serbian Royal Academy. He was a Minister of education four times: 1890–1892, 1896–1897, 1904–1905, 1906–1909.

¹¹ Ljubomir Stojanovic (1860–1930) was an outstanding philologist and politician. He was the Minister of Education also four times: 1903 (10 June–15 August), 1903–1904 (3 October 1903–7 February 1904), 1905–1906 and 1909. Since 1884–1888. studied philology in Vienna, Petersburg, Berlin and Leipzig.

¹² Ljubomir Jovanovic (1865–1908) was a historian and a professor at Belgrade University from 1905–1909. He was the Minister of Education from 1911–1914. See. Archives of Serbia, Ministry of education, 1907, f. 46, 105.

in 1904¹³, comprehensive schools were beginning to be introduced as elite secondary schools. Finally, when the University of Belgrade was established in 1905, their labour was completed. A whole was constituted – a modern system of education. In order to be able to judge the importance of these changes in the Serbian system of education, it is necessary to use a method of comparative analysis, and compare this case to other systems of education in South East Europe, in Bulgaria and Greece. This, of course, does not mean that we have neglected to analyze education in Montenegro or in the other Southern Slavic countries in Austro-Hungarian monarchy. We have chosen this approach primarily because of similarities in the basic social and economic circumstances in Serbia, Bulgaria and Greece. The countries were similar in terms of demographics and economic development which provides us with conditions for arriving at precise scientific conclusions.

1 Illiteracy – the contrast of the 20th century

One of the main problems, when talking about the overall social development in South East Europe, was the high percentage of the illiteracy of population. This issue occupied many statisticians in Europe of that time¹⁴. It is interesting to notice that they possessed quite precise data about the circumstances in the South East Europe, including, of course, Serbia.

These statisticians collected information not only by swapping publications printed by the government and dispatched to all West European countries by diplomats,¹⁵ but also through their personal contacts. Besides the Statistical Almanac, there were other publications concerning the statistics of lectures, school legislation and magazines (*The Educational Courier*, *A Teacher and a Lecturer*). In addition to the exchange of the above-mentioned publications, there was intense international cooperation between teachers and professors¹⁶ on one hand, and pupils and students on the other. It was focused mainly on Bulgaria and Austro-Hungary, and less on Germany and France.¹⁷ In the contacts

¹³ 'The Law of Public Schools', Belgrade 1914, 4.

¹⁴ Among the best-known statistics in Europe in XX century was a statistician from Stockholm by the name of Sundbarg.

¹⁵ See. Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 17, 1, f. 23, 145, f. 29, 91, 1907, f. 6, 83 Diplomatic bodies of Bulgaria, Belgium and Italy were mostly engaged, and those of England and Russia somewhat less, etc.

¹⁶ From 4–6 April 1907, 76 Bulgarian teachers visited Association of professors in Belgrade, who made them warm welcome, with interesting program, including the play at The National Theatre and the exhibition of textbooks. The members of Belgrade association paid back the visit at the beginning of September 1908 (9–14 September). Visits continued until the Balkan wars started. See. Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 31, 66.

¹⁷ The Ministry of education used to send the most respectable professors from the Grande Ecole (University) to West European countries to help 'the introduction of new school into our country'. At the beginning of July 1906, the Minister of Education A. Nikolic chose Dr M. Jovanovic-Batut, a retired professor from the Grande Ecole and Dr Radivoj Vukadinovic, a physician, to go to Germany and learn about the schools for household arts in the city and country (Koch und Haushaltungsschulen für Landmädchen und bessere Stände). See Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 69, 2.

made during the last decades of the 19th and at the beginning of 20th century, key subject concerned the modernization of education, particularly the elimination of illiteracy, which would speed up the modernization of society in Serbia and Bulgaria in the first place. The real condition in Europe is shown in the Table¹⁸:

Table 1: The percentage of illiterate population in Europe at the beginning of 20th century, in regions

North West Europe	2%
South West Europe	30%
South East Europe	55%

It is obvious from this Table that the highest rate of illiteracy was in South East Europe, which was understandable when we bear in mind that the Ottoman Empire ruled this area for centuries, leaving 'deep traces'. One of these consequences was the delayed development of education in South East Europe, with the partial exception of Greece.

This is best seen through the analysis of the percentage of the illiterate in different countries, as shown in the Table¹⁹:

Table 2: The percentage of illiteracy in European states

Germany	0.05 %
Sweden	0.1 %
Switzerland	0.1 %
Denmark	0.2 %
England	1.0 %
Holland	2.1 %
France	4.0 %
Finland	4.9 %
Belgium	10.2 %
Austro-Hungarian	25.7 %
Greece	30.0 %
Italy	31.3 %
Bulgaria	52.7 %
Serbia	61.6 %
Russia	61.7 %
Portugal	70.0 %
Romania	75.0 %

High percentages of illiteracy were mainly caused by the non-attendance of school by school-age children. Ratios regarding this matter are shown in the following Table²⁰:

¹⁸ *The Educational Courier*, Belgrade, 1906, 514, 1910, 1208, H. Sundhaussen, *Historische Statistik Serbiens 1834-1914*, R. Oldenbourg Verlag, München 1989, 528-529.

¹⁹ *The Educational Courier*, Belgrade 1910, 138.

²⁰ *The Educational Courier*, Belgrade 1906, 429, 1910, 1208, H. Sundhaussen, *ibid.*, 528-529.

Table 3: Survey of children attending school in different regions at the beginning of 20th century

North West Europe	75%
South West Europe	60%
South East Europe	27%

This Table clearly shows that only one in four children attended school in South East Europe, which indicates a very low level of development and the presence of traditional attitude towards the obligation of sending children to school. Penalties mandated by the law for those parents who avoided sending their children to school²¹ did not improve the situation in this area of social life.

Despite the frequent rebukes that the Ministry of Education addressed to local school organs, such penalties were rarely carried out. This was true of Serbia, as well as of Bulgaria and Greece. This, along with the lack of material resources, slowed down the process of modernization, but could not stop it. The main consequence was that creation of the modern system of education in Serbia lasted for nearly two and a half decades, which is similar to what happened in Bulgaria²², which took the same path as Serbia a bit later. It is important to emphasize that both states, although limited by their objective possibilities (social and economic), kept abreast with the rest of Europe thanks to the leading education ideologists S. Novakovic on one hand and Marin Drinov²³ and Konstantin Jiricek on the other. They understood that they could not afford to lapse in the cruel match played on the European economic and spiritual field, otherwise there would be no future for their people and country. In his speech at the celebration occasioned on the setting up of the Head Council for Education at the beginning of the 1880s, S. Novakovic warned that 'the future of the whole nation depends on their education'. It was the beginning of the crucial battle for the creation of the modern system of education in Serbia, a battle in which, according to S. Novakovic, the enemies 'hiding in deep trenches' were the defenders of traditional attitudes towards life and world surrounding them.

²¹ According to research done by Lj. Trgovcevic, around 27.3% of children (about 10% female children) were attending school on the transition between the centuries, half less than in Russia. See. *The Educational Courier*, Belgrade 1906, 426. Lj. Trgovcevic, *ibid.*, 225.

²² When talking about secondary and university education in the early 80s, Bulgaria was not quite able to keep abreast with Serbia. However, thanks to the extraordinary effort made by Prof. Marin Drinov, and later Konstantin Jiricek, a big step was made, enabling the modernization of Bulgarian education system at the beginning of XX century.

²³ Marin Drinov was a respectable scientist and a professor at Harkow University. He was the Minister of Education from 1878-1879. He was the one who made the most important regulations (concerning primary and public schools, then comprehensive school, school supervising, exams), as well as secondary school plans. Konstantin Jiricek later continued his work.

2 A system of education – in search of the modern

The end of 19th and the beginning of 20th century were marked by impassioned disputes among scientists and experts of that time. Members of the Teachers' Association, the Professors' Association as well as professors from the Grande Ecole discussed the modernization of primary (including infant schools), secondary and university education. Although the discussion sometimes crossed the limits of good taste, most often in the work of Andra Gavrilovic²⁴, the author of well-known work *Important Serbs in XIX century*, all the participants had the same aim – to create a modern system of education in Serbia. We can see how much they succeeded and just how modern that system was through the comparative analysis of Serbian, Bulgarian and Greek system of education. The structure of Serbian education system is shown in the following Table:

Table 4: Review of the Serbian system of education at the beginning of 20th century²⁵

Type of school	No. of schools	No. of students	No. of inhabitants
Infant schools	7	14	2,492,882
Primary schools	1,178 (163 f)	111,664 (25,809 f)	
Public schools	8	584	
Girls' schools	6	244	
Grammar schools	18	5,447	
Woman colleges	2	745	
Theology	2	200	
Teachers' Academy	3	397	
Trade Academy	1	143	
Schools of Craft	3	320	
Schools of Agriculture	2	187	
Military Academy	1	366	
University	1	416	

f-female

If we compare the data it is obvious that the system of education in Serbia, as well as in Bulgaria, was – with the exception of the university education – ,in the lobby' of a modern system²⁶, as was humorously noted by Andra Nikolic. That final act happened in

²⁴ Andra Gavrilovic (1864–1929), a controversial secondary school teacher of literature (in grammar schools in Krusevac, Kragujevac, Belgrade, Nis and Sabac), a translator, and a very productive author (950 bibliographical units). He was often arguing with his superiors on the pages of *Justice* and *Belgrade newspaper*, often falling into disfavor. Mr. S. Vojinovic wrote Gavrilovic's short biography with bibliography in photo type of his first work *The Important Serbs in XX century* from 1997. See. Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 71, 30, g. 131, 140, *Justice*, no. 51, 21 January 1904.

²⁵ *Statistical Almanac*, Belgrade 1907–8, 732–748., *State Schematism*, Belgrade 1900–1905., *Collection of Educational Regulations and Orders*, Belgrade 1895, 100–140, *Schooling in Serbia 1804–1918*, Belgrade 1980, D. Baralic, *Collection of Rules and Regulations about Licej, Grand School at Belgrade University*, Belgrade 1967. Grammar school for girls, founded in 1905 and Serbian school of music, founded in 1899, schools of arts and crafts and courses for post clerks were also important for modern school system.

²⁶ A. Nikolic was quite right, because in Bulgaria University was established in 1904, and in Serbia in 1905, making the final act in the creation of modern schooling system

1904, when primary schools were finally profiled (infant schools, primary schools and continuing schools), and 1905, when Belgrade University was founded. In order to show basic features of Serbian system of education, it is necessary to explain the conditions (demographic and material) in which it developed. The impoverished Serbian country gave 5.5% of the national budget for needs of education, which was maximal, if we know its economic potentials and actual income of the time.

However, it was not only the government that took part in the financing of education. Significant support was given by a number of foundations²⁷, humanitarian organizations (Associations: St. Sava, the Womens Association, Students' Food, etc), as well as the royal families the Obrenovices and Karadjordjevides. Similar circumstances occurred in Bulgaria and Greece at that time. It was widely considered important to support the modernization of education especially given the frequent political and economic crisis and wars.

Germany gave strong support to modernization of education in the Kingdom of Serbia. Beside educating a great number of students²⁸, and teachers on all levels of education, that support was given by providing projects for constructing schools in Serbia, producing of school furniture and supply with instructional aids.²⁹

Without that help, this process would run much slower and the results wouldn't meet the needs of the Serbian state of the time.

3 Family

Any story about Serbian society at the beginning of 20th century would begin and end within the family circle. Family was and has remained sanctuary and surroundings in which mentality of a nation (in this context Serbian) and a region (the Balkan Peninsula in opposition to Europe and Turkey) is reflected. In such a trinity consisting of family, mentality and the region, we recognize traces of past times which, as the end of a century was approaching, gradually faded away and were replaced by a new spiritual expression that led Serbia towards Modern Age. In the focus of events was the family (a multimember family), severely governed by *pater familias* until the dawn of 20th century, leaving little place for any kind of change. Such a family faced with changes, which, comprehensibly, destabilized first urban and then rural surroundings changed its nature and internal physiognomy at the moment when, the undisputable leader or pater, as it was called until then, found himself in a delicate situation. Even though he could have avoided to send his children to school (which was obligatory) before the beginning of 20th century, even if he had paid the fine (which rarely happened), now he had to make an important decision both for his family and for Serbia, under the pressure of his family

²⁷ Inside the Ministry of education, there was a founders' committee that was taking care of all legal issues regarding numerous foundations in Serbia, see Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 2, 94, f. 23, 97.

²⁸ Serbian artists of that time were also sojourning in Germany for vocational training. Thus, in 1885, member of Serbian Kingdom Theatre R. Pavlovic and sculptor Dj. Jovanovic were staying in Munich.

²⁹ Archives of Serbia, Ministry of education, 1899. f. XXIV, 1. It is plan of School of Architecture in Augsburg.

members and his contemporaries. That important decision was to send his children to school (regularly), as well as to send them to supplementary schools (those were additional ones) after the completion of primary school. This certainly testifies enough on the storm that happened in the mind of a true Serbian family man who realized that it was equally important to pick maize or collect harvest and send a child to a school. So the fine was not a critical factor in making this important decision, which later proved to be the salvation of the Serbian family. It was rather the real transformation of the oldest family member's mind about the future of his descendents. The following table³⁰ shows what this big family called „Serbia” really looked like from the descendents' point of view.

Table 5: Families per number of children in the period between 1900 and 1905

Year	No. of children	%	With 1 child	%	With 2 children	%	With 3 children	%	With 4 children	%
1900	78,769	14,66	122,570	22,81	110,914	19,91	92,633	17,24	95,859	12,26
1905	125,091	20,14	132,809	21,30	123,674	20,65	100,111	16,12	69,877	11,25

With 5 children	%	With 6 children	%	With 7 children	%	With 8 children	%	With 9 children	%	Total
40,280	6,49	18,355	3,42	6,722	1,25	2,109	0,33	636	0,11	537,303
38,736	7,21	19,215	3,10	7,057	1,14	2,115	0,34	787	0,13	621,077

The table shows that at the beginning of 20th century (1900–1905) the number of families without children in Serbia was increasing (from 14,66 % to 20,14%), which was a big percentage concerning the living conditions of the time. The reason was a huge percentage of still born children rather than financial problems or sterility of the spouses. In 1905 the percentage was 23,62 and in 1906 26,32 percent³¹. It was also noticeable that the percentage of families with 5 and more children reduced as a consequence of improving both the educational level and the health culture of the population. By comparing the data we reach the conclusion that the base of the Serbian society was the Serbian family with one to four children, presented in percentage 67,96. In comparison to the second half of 19th century, where Serbian family with four and more children dominated, this was certainly the indicator of raising cultural level of the population (family) at the beginning of 20th century. In order to get the complete family structure picture it is interesting to analyze data about marital status within Serbian society, shown in the following table³²:

³⁰ *Statistical Almanac*, Belgrade, 1907–1908, 44, H. Sundhaussen, *ibid*, 123.

³¹ *The Same*, 116. It is interesting to compare these data to mortality rate according to age. The percentage of the deceased in 1907 for of 0–1 years of age was 27.19%, for 1–59 years of age was 18, 66%, and 60–70 years of age was 7, 32 %. The cause of such a high mortality rate lies in genetics predetermination, 2.106 of the deceased at the age of 0–1 year, then pneumonia 2.209, contagious diseases 860 etc

³² *Statistical Almanac*, Belgrade 1900, 1905, 1910, 101–118; H. Sundhaussen, *ibid*, 119–123.

Table 6: Population structure summary according to marital status in the period between 1900 and 1910

	No. of inhabitants	Total no. of inhabitants under the age of 15.	No. of inhabitants above the age of 15.				
			Single	Married	Widowers	Divorcees	Total
1900							
male	1,287,278	530,913	190,841	508,623	48,742	2,159	750,365
female	1,211,604	495,627	105,257	506,610	82,935	2,227	637,029
1910							
male	1,503,511	-	1,528,481	1,220,657	156,547	6,016	
female	1,408,190	-					

If we compare data from the table above it shows that in 1900 the percentage of single people was 35,53, while in the following ten years (until 1910) it was 52,49, which represents a significant increase. The reason for this lies in the fact that the age limit for people getting married was moved. At the same time we notice the decrease in the percentage of widows (widowers) and the divorced. This shows that in the past ten years living conditions changed significantly, primarily because of the higher educational and cultural level of the population, but also because of the financial status of the family. Although this obvious step into the Modern age seemed insignificant to some contemporaries (J. Miodragovic) in comparison to the previous period, it was certainly the result of the educational modernization process. The effect of this process primarily depended on the social structure of the Serbian society of the time. Since the family was the pillar of society and the most delicate sense, which responded to all changes, it is interesting to look at those 'transformations' from the point of view of belonging to a certain social category in terms of profession. This is shown in the following table³³:

Table 7: Family structure summary in Serbia according to profession in the period between 1900 and 1905

Year	No. families													
	Priests	%	Public officials	%	Traders	%	Craftsmen	%	Labourers	%	Farmers	%	Other professions	Total
1900	782	0,16	11,666	2,17	11,111	2,7	23,57	4,0	9,98	1,82	469,20	87,3	10,79	537,03
1905	1,150	0,19	11,745	1,89	13,09	2,2	28,98	4,4	11,44	1,4	542,51	87,7	11,80	621,77

The table shows that 87,33 percent of families in 1900, in other words 87,37 percent in 1905, works in agriculture, which of course confirms the above statement on the extremely agricultural character of the society. In the mentioned period a mild decline of the number of families belonging to the category of public officials from 2,07 to 1,89 percent it is also noticed, as well as a significant increase in the percentage of families

³³ *Statistical Almanac*, Belgrade 1900, 1905, 1907-08, 45-50. M Ekmečić, *The Creation of Yugoslavia 1790-1918*, 2, Prosveta, Belgrade, 1989, 77. Č. Popov, *Economy, Society, Politics*, in *The History of Serbian Peoples*, Belgrade 1983, 29-31.

who work in trade, i.e. craftsmanship. Comprehensibly, this family structure had low educational level, which set an important task before the Serbian Government to provide conditions for education for those with a lower level of education.

This was obviously a difficult task for the Serbian Government to change the present state of affairs in the forthcoming period. This was possible to carry out only by modernising the educational system, which was clear to the state policymakers in the period analyzed in this work – to the Ministry of Education and the Principal Educational Council. We emphasize this bearing in mind significantly transformed work and living conditions that due to the velocity of changes, simply forced Serbian population at that time to acquire new and supplement the existing knowledge. That refers to all branches of economy: from agriculture, craftsmanship and trade, to industry. For those increased responsibilities Serbian state had in advance a prepared solution: opening new schools, which Serbian state did not have in the previous period – agricultural, craftsmanship, trade, architectural or, where it was not possible (in the villages), supplementary schools. These supplementary schools were precious, particularly because of the need for acquiring new knowledge on agricultural production (new tools) in Serbian villages because many soon forgot even little knowledge they had acquired during primary schooling so it was necessary to refresh and supplement the gap in their education, especially from the domain of agriculture. Supplementary schools, which were founded in almost all districts, played an important role. Serbian state rewarded teachers in those schools through its executive body responsible for education – the Ministry of Education. Their work was graded in a special way in the reports of school supervisors because annual rewards were based on those grades, which sometimes mounted up to two monthly salaries, which was of great help for those living conditions, since only the father was employed in a multi-member teacher family³⁴. That policy certainly testifies on a serious approach of the state to solving crucial issues on its development.

This picture of the Serbian society might seem dismal to the explorer who analyses it from a century distance, however it was not seen as such by the people personally involved in it, that is, its contemporaries. The beginning of the century was a difficult and an uncertain one, not only for the political elite in Serbia of the time, but also for the neighboring countries: Bulgaria, Romania, as well as Greece. Aside from the problem of solving The Eastern issue, their common worry was the reform of the educational system, so that they could come out of the shadow of other great and culturally "superior nations". That was the reason why these three Balkan countries cherished close relationships with one another, not only when it came to political issues, but also to the educational system. Despite the conflict of interests in Macedonia connected to the misuse of schools for ideological purposes, which was to prompt Serbian students to leave those schools and continue their education in Serbia, the people dedicated to the educational system, as was mentioned earlier, took the initiative to make them nationally more unite and solve the most important issue of the generation: liberation from the Ottoman rule. Their contacts introduced them into the state of the educational system in the mentioned

³⁴ There were also examples of married couples working in a village as teachers but compared to the total number of schools in Serbia, the number was insignificant.

countries by the exchange of experience, magazines, anthology of school regulations, etc. When it comes to Serbia, it must be emphasized that not only were the Bulgarian educational authorities interested in Serbian achievements when it comes to education, but the Romanian ones as well. The news of the modernization process of education in Serbia, Vienna, Berlin, Rome, London, Budapest, etc. came through the agencies of diplomatic representative offices of the most developed countries in Belgrade. It was a suitable opportunity for the Ministry of Education to exchange magazines, school regulations and textbooks with the above-mentioned educational centers, as well as to establish cooperation which enabled the participation of Serbian professors from Belgrade University at numerous conferences at the same time. They were given more space to express their big scientific potentials, which they could not have done by the end of the 19th century, apart from some rare individuals that we already referred to. It is exactly in this fact that we can see a huge success of the Serbian educational system, as Serbia was the first country to make its own way into Europe with a "return ticket". The respect that was paid to Serbia speaks for itself.

4 Textbooks

One of the features of the modern society which made it different from the traditional one was the textbooks.³⁵ Those were the textbooks written for each subject respectively. Numerous handbooks had their place in the teaching process together with the textbooks, and those were readers for Serbian language, history, geography atlases and natural history atlases, as well as other teaching material. What in a certain way marks the period covered by this work were numerous textbook manuscripts sent by diligent Serbian teachers³⁶ to the Principal Educational Council to be appraised, all in hope that even their copy might be included in the list of manuscripts determined by the Minister of Education. It was not until the eighties of the 19th century³⁷ that special attention was paid to the process of writing the textbooks, which was when the first rules defining this matter more closely were introduced. Those rules were introduced considering the similar ones applied in German primary and secondary educational system. Certain efforts to modernize even these rules were made in the decades to come, thus new *Rules on writing and printing secondary and primary school textbooks* were brought on 28th March 1895. However, although the above mentioned rules were more modern in a legal and pedagogical sense, the abolition of public receivership and the introduction of the practice for the Principal Educational Council to set skilled persons who were supposed to do that

³⁵ In historiography and pedagogical literature there are very few of those who dealt with textbooks. Through the humble effort of V. Stanisavljević, which represents more of an outline of the published textbooks (not all of them) than their analysis, we would like to single out the already mentioned work by S. Čunković, in which the author gave an incomplete outline of textbooks in 19th century. V. Stanisavljević, *Two centuries of Serbian textbooks*, Institute for Textbooks and Teaching Tools, Belgrade, 1992, S. Čunković, *Education and schooling in Serbia in 19th century*, 142-143.

³⁶ Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 8, 78, 1908, f. 59, 75, 1909, f. 57, 123. Many authors signed themselves with the pseudonym Keritas Maxima etc.

³⁷ That book was *The Rules or the base for printing textbooks* dated from 5 February 1882.

job, represents a step backward. Having seen the mistake on time, the Ministry of Education in cooperation with the Principal Educational Council started working on the new *Rules on printing the textbooks for public and secondary schools*. They were adopted on 14th August 1903, that is, just before the beginning of the school year. From the legal and the pedagogical point of view a progress had been made in the sense that receivership for the process of writing new textbooks was reintroduced. The reintroduction of the receivership had a double effect. That effect could be seen in the application of the procedure present even in other European countries, as well as in the stimulation of as many teachers (professors) as possible to test themselves when it comes to this competence. Of course, special attention was not paid only to the methodological and didactical value of the submitted textbook manuscripts, but even more to the encouragement of the teachers while working on those textbooks. It was important to encourage the teachers to undertake this task that was not easy at all. And it was a success. It represented a considerable gain not only for the primary educational system, but for the educational system as a whole.

The result of such an approach was shown in a new generation of (domestic) textbooks and the reduced number of textbooks translated from other languages. Of course, it did not imply that, when it came to the textbooks, the cooperation with other countries ceased to exist. On the contrary, since the beginning of 1905 that cooperation was intensified and was reflected in the exchange of textbooks³⁸ and other handbooks (atlases and other pedagogical magazines) with many European countries of the time. Hence, the task of the new textbooks authors³⁹ was more complex and, at the same time, more demanding. There was something of great importance for the printing of new textbooks, it was the fact that Serbian teachers (professors) were, by the means of their own „window into the world“ (magazines „The teacher“ and „The professor“), as well as with the help of personal links, quite certainly informed of the development of this kind of teaching means in Europe.

Quite exacting reviewers, who were inclined to return the manuscripts to the authors to be „repaired“ even more than once, contributed to the quality of the textbooks. It is best shown by the analysis of the preserved reviews. Those were scientific studies in the true sense of the word. In that respect, the reviews by Phd Stevan Okanović and Stanoje Stanojević were especially valued. In their very thorough reviews they pointed not only at methodological and didactic faults, but at style faults as well, which affected the enrichment of the text itself, making it attractive to both the students and the teachers. Also, a special attention was placed on the composition structure of the textbooks, which was not the case before. On the other hand, the text itself was supplemented by numerous appendices (illustrations, maps, photographs, statistical data), which made the text-

³⁸ The Ministry of education got textbooks on regular basis from Germany, Austro-Hungary, Bulgaria and other states. See. Archives of Serbia, Ministry of education, 1908, f. 45, 115, f. 45, 140.

³⁹ The authors of the textbooks for elementary schools were the teachers from elementary and secondary schools as well as professors of Belgrade University. The most prominent among them were the teachers Mihailo Stanojević, Uros Blagojević as well as the professors of Teaching College, S. Okanović, PhD, and Lj. Protic.

book⁴⁰ easier and clearer to read. The appearance of the new edition of textbooks suppressed dictating even more from schools, which made the work of students easier and enabled them to actively participate in the education process. Thus the time necessary for acquiring new curriculum at home was reduced, leaving more space for play and relaxation.

The Ministry of Education together with The Principal Educational Council carefully analyzed the textbooks that had many editions, in order not to lag behind with their latest scientific findings. The textbooks that did not meet the requirements of the modern teaching process when the quality was concerned were withdrawn from the education processes, regardless of the author. Such an approach clearly tells about the choice of the supreme educational body about the modernization of such an important segment of education. Efforts for the new (modern) textbooks were the priority of the Ministry of Education in the years to come. It is interesting to exhibit the state in the period from 1905 to 1914 in that sense, which can be seen from the Table:⁴¹

Table 10: The number of the textbooks used in the period from 1905 to 1914

Name of the subject	Number of the textbooks printed in the period 1885–1905	Number of textbooks printed in the period 1905–1914
the Serbian language with the Slovenian reading	3	17
Christian science	3	5
calculation with geometrical shapes	6	8
natural history with agricultural lessons	3	5
history	6	3
geography	5	5
handicraft	2	-
drawing and calligraphy	1	-
singing	4	-
gymnastics	3	-
didactical-methodological literature	4	8

The Table shows that, with the exception of history, handicraft, gymnastics, drawing and calligraphy, a large number of new textbooks, i.e. didactical-methodological handbooks

⁴⁰ Archives of Serbia, Ministry of education, 1912, f. 25, 179. The price of a textbook was 0.50–1 dinar. In order to show that it was reasonable, we can compare it to the price of a loaf of bread which cost 0.20 dinar or to a liter of domestic wine at a price of 0.50–0.80 dinar.

⁴¹ Archives of Serbia, Ministry of education, 1906, f. 8, 78, f. 15, 48, 1908, f. 51, 79, 1909, f. 21, 9, 1912, f. 25, 179, f. 30, 139, *Teacher*, 1910, 482–483, 1914, 471, 626. V. Stanisavljevic, *ibid*, 241–244, S. Cunkovic, *ibid*, 142–145. In his work *Two centuries of Serbian textbooks* which has a lot of methodological flaws, in the chapter dedicated to primary education at the beginning of 20th century, V. Stanisavljevic did not state the textbook by M. Vukicevic and D. Sokolovic, *The History of the Serbian People* for 4th class of primary school, which had two editions, 1907 and 1912. He also left out two handbooks by M. Stanovic *Methodology of Geography* and *Methodology of History* in the chapter dedicated to didactic – methodological literature, which he called „didactic – methodological literature”.

has been published for other subjects. That very data implies the improvement achieved in relation to the former period. It was one of the main pillars for the modernization of education and at the same time an indicator of the effect of the modernization process in general. However, that does not mean that there were no faults. They are visible in the Table itself. Drawing and calligraphy handbooks were missing,⁴² while other handbooks covered only the part of the study of singing and gymnastics. The fact that the textbooks from 19th century were still in use, does not tell on the faults and omissions in the education process in the primary education, but on the quality of these textbooks (in history, Serbian, calculation) which had many editions. Those were *Spelling book with the small reader* (1901) by Mihailo Jovic, then *Moral lessons from the Serbian Language* (1902) by Zivojin Simic and *History of the Serbian people for 4th grade of the primary school* (1903) by Mihailo Stanojevic. As other educational segments modernized in time, thus the textbooks and handbooks were included in that process. After 1905 those changes were clearly visible. They were seen in authors' modern methodological approach when the composition structure was concerned, i.e. skillfully chosen contents and appendices which were in concordance with the curriculum. A good example for this was the Serbian Reader for 4th grade of the primary school, edited by the Director of the Women's Teaching School in Belgrade, Ljubomir Protic, and the professor Vladimir Stojanovic, in 1907. When this Reader was published, it aroused the interest of many teachers right away, even more so because it replaced the irreplaceable and „quite difficult“ Serbian Reader by Pero Djordjevic and Uros Blagojevic. After only a year it achieved success among the teaching staff, so it was exaggeratingly called „the literary material“ by some. Doubtless, it was certainly the „material“, because its content was comprised of 43 authors' poems (by Lj. Nenadovic, J. Jovanovic-Zmaj, A. Santic, S. V. Kacanski, Dj. Jak-sic, Njegus, Prince Nikola, V. Ilic and others), then 28 national poems, the majority of which was dedicated to the Battle of Kosovo.⁴³ This chapter accounted for the third of the Reader, which was understandable, bearing in mind that one of the main goals which had to be achieved in the educational process was to develop patriotic awareness.

The Serbian teachers, as the pioneers of this, basically modern idea, wanted to introduce the Serbian state into the group of the other cultural states which organized publishing of their books according to the basic principles „that a book must be free.“ The dawn of the forthcoming Great War hindered the realization of that idea, but its very existence tells enough on the free-mindedness of the Serbian teachers of that period who clearly saw the future of their homeland in the time perspective of 20th century. And they were not wrong. Serbia and the Serbian spiritual culture were greatly founded on their work.

⁴² There was only one textbook by Stanko Adamovic dedicated to the subject of drawing and calligraphy, *Theory and Drawing book of all women's works for children* starting from 1st class of primary school until the end of 6th class of the Women's College, Belgrade, 1983. Besides it, a textbook form Austro-Hungary was used, by P. Muzak, *The School of basic drawing for public schools*, Pancevo, 1893.

⁴³ These pomes were included in the 1st chapter entitled „From the Serbian history“.

5 The image of family in textbooks

The basic concept of the policy of the state concerning the educational system was most clearly presented in the curriculum for primary schools and high schools. Its essence was represented by the state's effort to influence the development of national consciousness through carefully selected contents of textbooks (history textbooks, the Serbian language textbooks, religious teaching textbooks, musical education, etc.) not only with the students but also indirectly with the parents. Here we mention the parents as well since in the times of poverty the textbooks were often the only literature for them, especially in the rural areas. Thus we can justly assert that textbooks actually formed both the parents' and students' spirituality. They were for them, as written by a student, 'a window into the world' through which the 'future' could be clearly discerned. All this took place in the time when the Kingdom of Serbia was in a delicate international position, trying to secure the just solution to the Eastern issue⁴⁴, which meant deliberation of 'imprisoned brothers' in the area of old Serbia and Macedonia which at that time were within the territory of European Turkey. This certainly influenced the concept of the curriculum, i.e. the textbook structure where the image of the ruling family became the central one. The cult of the powerful ruling family had a multiple role in a society such as the Serbian one was at that time. For the families of that time it represented hope but also faith in the prosperity of the whole nation. Bearing in mind our primary task stated in the title of the text, we started the analysis of the textbooks used at Serbian schools in that period. The analysis comprises two different periods: the first, the last twenty years of the kingdom of Serbia, and the second referring to the period after the World War I (1918–1933) when the Kingdom of The Serbs, Croats and Slovenians was formed as the first state of the South Slavs. This methodological approach was necessary because the same textbooks were used in the new state, the Kingdom of The Serbs Croats and Slovenians, naturally in the territory where Serbian people lived. The first change, although the formal one, was only noticeable in the title of the textbook expanded in 1921 with the addition of 'an overview on the history of the Slovenian and Croatian people'⁴⁵. However it has to be remarked that such an approach was applied also in the territory where Slovenians, i.e. Croats lived. Another change in the textbook structure happened in the period of introducing the dictatorship in 1929 when the term 'The History of the Yugoslavs' appeared in the title instead of the previous one – 'The History of the Serbian People'⁴⁶. This change signified the introduction of a new state ideology 'Yugoslavianism', which was also declared in the name of the state 'The Kingdom of Yugoslavia'. It was only an attempt to preserve the state with no future. The change pointed out in the title of the textbook did not significantly influence the contents of the subjects found in it. That

⁴⁴ Earsten issue in historiography implies struggle for Turkish inheritance on Balkan in period 1876–1912.

⁴⁵ M. Vukicevic, D. Sokolovic, *The History of Serbian People, Croats and Slovenians*, Geca Kon, Belgrade 1920, L. Zmic, *The History of the Serbs and other South Slavs for Secondary and Vocational schools*, Belgrade 1920, S. Stanojevic, *The History of Serbian People with survey Croatian and Slovenian History for Secondary and Vocational school*, Belgrade 1921, M. Jovic, *The Serbian History with short history of Croat and Slovenians for fourth class of Primary school*, Belgrade 1921.

⁴⁶ S. Stanojevic, *The History of Yougoslavs*, Belgrade 1934.

change primarily referred to the moving of the chronological boundaries in Modern History Studies.

The characteristic feature of all the textbooks in the studied period was the 'image' of the family (the dynasty) from the ancient homeland of the Slavs (V century) to the Kingdom of Yugoslavia (XX century). The reasons for this concept have already been mentioned. The concept sprang from the real necessity of the political elite of the time to secure the development of the historical consciousness with the students based on traditional values of the Serbian people, whose roots originated from the Medieval Serbian state at its peak during the reign of Emperor Dusan (1331-1355). Therefore, these topics took up most space in Serbian textbooks comprised by our analysis. This is best shown when we analyse the textbook written by M. Vukicevic and D. Sokolovic, 'The History of Serbian People' which had several editions and was applied in the two previously mentioned states⁴⁷. The image of the family presented by these two authors described primarily the life in the ancient land. We can see the culture of living in that period that consisted of the home, the way to earn a living, food, clothing, beliefs, customs, etc. in an interesting topic 'Life and Administration'. Nevertheless, the most attention in this textbook was paid to the ruling family, i.e. the Nemanjic Dynasty, who ruled Serbia for more than two centuries. What was supposed to fascinate the students was the power and success that followed this family during the accessions to the ruling throne: starting from the position of the Grant Zupan to the Emperor's one, which belonged to Dusan. On the other hand, we can follow the life of this ruling family in the period from 1166 to 1371 through the specific relationship between the father and the son, i.e. brothers, who often settled their disputes in a brutal way in their effort to get hold of the throne. The manner in which the conflict between the father and the son, i.e. brothers was described had a symbolic meaning, too in the Serbian tradition and was also a moral to the generations of students at the end of 19th and the beginning of 20th century being an 'evil' to the national interests. The most educated member of the Nemanjic Dynasty, Saint Sava, comes to the foreground of this well composed story. He is justly called the father of Serbian literacy and an Archbishop, and also the first Serbian diplomat highly respected in the surroundings of that time and the reconciler of the brothers in conflict. Thus, his character is singled out as the most striking example of a positive personality and a leading figure, who was to be followed in difficult times full of temptations characteristic of the life in 19th and 20th century. Furthermore, the authors describe the life of the Serbian family through the destiny of the warriors in the Battle of Kosovo in 1389, Prince Lazar, Obilic, Brankovic and Jugovic, whose sacrifice for the fatherland had a symbolic meaning and the message for the generations of the Serbian people in 19th and 20th century to respond to any duty put before them. A similar example can also be found in the description of the ruling families Karadjordjevic and Obrenovic that succeeded each other on

⁴⁷ M. Vukicevic, D. Sokolovic, *The History of Serbian People for fourth class*, 2, Belgrade 1907, J. Markovic, *The History of Serbs for Primary school*, Belgrade 1890., 112-115, Lj. Kovacevic, Lj. Jovanovic, *The History of Serbian People for Secondary school*, Belgrade 1895, 150-152, S. Stanojevic, L. Zrnica, *The History of Serbian People for Secondary school*, Belgrade 1908, 121-125, M. Vukicevic, *The History of Serbian People in illustration and words*, Belgrade 1912, J. Djordjevic, *The History of Serbs from ancient to modern time*, for Secondary schools and populace, Vranje 1920, 36-37.

the ruling throne during 19th and at the beginning of 20th century. Even here the relationship between the father and the son is observed, only from a different point of view. Besides describing their military achievements, the authors also present the existing differences regarding the comprehension of the ruling ideology. A good example of this is the relationship between the Prince Milis Obrenovic (1858–1860) and his son, the Prince Mihailo (1860–1868). Their relationship represents the change within the Serbian family where the undisputable father lost the position of a man who had to be obeyed without demur, i.e. the one who had the last word. It was actually an example of an autocratic and educated ruler, as Prince Mihailo was, who gained his education residing in many European capitals. This relationship was shown in the text by Leopold Ranke, which found its place in the handbook 'The Serbian History Textbook' written by A. Gavrilovic⁴⁸. It is in that textbook that we can see the natural repulsion of Prince Mihailo towards his father's despotic actions. Both here, as well as in some other examples from the lives of Obrenovic and Karadjordjevic families as presented to the students, forms the image of a Serbian family undergoing gradual changes under the influence of Modern Age ideas. It is seen from the details of their private lives where, as it was in the case of Prince Milos, a visit of the whole family to the newly opened theatre in Kragujevac in 1835 was emphasized, as well as the luxury of the ruler's home and the legacies they built. Another noticeable thing was the omission of even the names of wives and daughters of the Serbian rulers from Obrenovic and Karadjordjevic thus hindering the modernization of the Serbian society. On the other hand, general history textbooks showed the image of the Serbian family in the Medieval Europe, where women were those who played a most significant part. Special attention was paid to this problem so that the students could find out more about the private lives of feudal aristocracy, which was supposed to be the basis when setting the basic values for the civil family as a pillar of the Modern Age society⁴⁹.

Apart from history textbooks and history readers, the image of the family was to be found even in Epic poetry and country melodies present in Serbian language and Musical education textbooks.⁵⁰ They mostly refer to the Kosovo Battle in 1389 and the subsequent fall under the Turkish reign. Families that were left without male descendants were presented in an artistic form because of the holy sacrifice for freedom and honor of the Christians⁵¹. This and other previously stated examples had the purpose to 'strengthen the spirit of the nation' and stimulate the development of the national awareness. The topics from the Religious teaching textbook were written to that end.⁵² Besides describing the life of Jesus and the Apostles, the introduction of the Saint's Day into Serbian families was particularly pointed out, since it was the occasion for gathering all the

⁴⁸ A. Gavrilovic, *The Serbian History Textbook*, Vol. 2, Belgrade 1926, 168–169.

⁴⁹ L. Zmic, *General History for Higher classes of Secondary school*, Belgrade 1904., L. Zmic, *General History for Higher classes of Secondary school*, The Middle Ages, seventh edition, Belgrade 1924, 206–208.

⁵⁰ V. Djordjevic, *Serbian national melodies*, Belgrade 1896.

⁵¹ A. Gavrilovic, *The Serbian History Textbook*, Vol. 2, Belgrade 1926, 6–29.

⁵² *The Religious of Textbook*, Belgrade 1906.

friends and kinsmen of the family once a year, and it has been preserved as such until this very day.

6 Conclusion

The ideas for establishing a modern system of education (from pre-school to university education) were initiated by Stojan Novakovic in the 1880s and then fully realized with the founding of the University of Belgrade in 1905. This attainment was not easy to reach. On the contrary, one sees obstacles that seemed insurmountable – a patriarchal mentality, the agrarian character of the society, its poor material base, a high level of illiteracy and low levels of school attendance (especially among females). The only way to 'jump' over this barrier and 'leap' into 20th century was to introduce a modern system of education. It was done with great effort from S. Novakovic and his disciples Lj. Davidovic, A. Nikolic, Lj. Stojanovic and Lj. Jovanovic. And, it left a considerable legacy. What was actually their ideal and what were they aspiring to? That was the modern educational system and the best years of their life they dedicated to it. Therefore it could be said it was best „written work” ever – the work that remains for all times, as a testimony of their great endeavor. The greatness of their work is also recognized by the fact that using someone else's experience (mostly German) they gave their work (the educational system) the original mark that is mark of the surrounding area they matured in.

The modernization of education enhanced the educational level of the population (family as the basic unit of the society), consciousness development regarding continual education of each person (especially women) in order to contribute to the glorification of Serbia into a modern state. To such an aim the state policy regarding education was subjected, which, taking into consideration the complex international position of Serbia as a priority, singled out the preservation of national identity of Serbian people in the area of The Old Serbia and Macedonia. This resulted in the creation of educational programmes and textbooks that could meet the required aims. That is why the Serbian (the ruling) family, gained advantage in comparison to the middle-class family, giving much more space to the ruling family in the textbooks used in the schools of the period. With the description of life of these families (their virtues as well as their bad sides) from the Middle Ages to contemporary times, the image of the Serbian society and State in the periods of great temptations was given at the same time. All quoted examples from the past of Serbian people had the purpose the strengthen spirit and faith in better life in the years that were to come. These were neither easy nor pleasant for life in the Balkans. The image of the Serbian family since then had not changed significantly in the history textbooks of The Kingdom of Serbs, Croats and Slovenians, because, from the first day of their mutual life, a series of issues, concerning inter-ethnic relations arised, and that led to its breakdown.

References

- Baralic, D. (1967): Collection of Rules and Regulations about Licej, Grand School at Belgrade University, Belgrade 1967.
- Black, J. (2000): Modern British History since 1900, Macmillan press, London, 40–69.
- Chanet, Jean-Francois (2005): Introduction publique, education nationale et liberte d'enseignement en Europe occidentale au XIX siecle, *Pedagogica Historica*, Volume 41, numbers 1&2, February 2005, 9–31.
- Cunkovic, S. (1971): Education in Serbia in XIX century, Belgrade, 1971, 142–154.
- Depaepe, M., Simon, M. (1995): Is there any place for the History of „Education” in the „History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools. In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (New Series)*, XXXI (1995) 1, 9–16.
- Djurovic, A. (1999): Cosmological search for the new school, BIGZ Belgrade 1999.
- Djurovic, A. (2004): Modernization of education in the Kingdom of Serbia 1905–1914, The Institute of History, Belgrade.
- Ekmečić, M. (1989): The Creation of Yugoslavia 1790–1918, 2, Prosveta, Belgrade, 1989, 50–77.
- Fuchs, Eckhardt (2005): Die Internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen: Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Eds.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Vol 4)*. Bad Heilbrunn, 193–211.
- Hearder, H. (2003): Europe in the Nineteenth Century 1830–1880, Clio, Belgrade 2003, 421–452.
- Heinze, Carsten (2005): „Die drei Preußischen Regulative“ von 1854 und das Volksschullesebuch. Das Schulbuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument am Beispiel der Einführung des „Münsterberger Lesebuches“ im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien). In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Eds.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Vol 4)*. Bad Heilbrunn, 151–179.
- Kennedy, Katharine (2005): The Persistence of Religion in Germany's Modernizing Schools, from Empire to Republic, *Pedagogica Historica*, Volume 41, numbers 1&2, February 2005, 110–131.
- Matthes, Eva (2005): Die Familie als Lerngegenstand in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Vol 4). Bad Heilbrunn, 179–193.
- Meyer, J., Francisko, R., Yasemin, S. (1992): World expansion of mass education 1870–1980. In: *Sociology of Education*, 65, 128–135.
- Merriman, J. (1996): A History of modern Europe from the Renaissance to the present, London, 1996, 870–878.
- Muzak, P. (1893): The School of basic drawing for public schools, Pancevo, 1893.

- Popov, C. (1983): Economy, Society, Politics. In: *The History of Serbian Peoples*, Belgrade 1983, 29–41.
- Roberts, J. M. (2002): Europe 1880–1945, Clio, Belgrade 2002, 450–462.
- Sobe, Noah W. (2005): Cultivating a 'Slavic Modern' Yugoslav Beekeeping, Schooling and Travel in the 1920s and 1930s, *Paedagogica Historica*, Volume 41, numbers 1&2, February 2005, 143–159.
- Stanisavljević, V. (1992): Two centuries of Serbian textbooks, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Belgrade, 1992.
- Sundhaussen, H. (1989): *Historische Statistik Serbiens 1834–1914*, R. Oldenbourg Verlag, München 1989, 528–529.
- Trgovcevic, Lj. (1994): Education as a Factor in Modernization of Serbia in XIX century. In: *Serbia in the Process of Modernization in XX century*, The Institute of later history of Serbia, Belgrade 1994, 217–221.
- Tröhler, Daniel (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Eds.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Vol 4)*. Bad Heilbrunn, 95–109.
- Wehler, H. U. (1995): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, 4 Bde, Bd. 3, *Von der Deutschen Doppelrevolution bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914*, München 1995.

Kira Mahamud

Motherhood and the Family in School Textbooks: The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939-1956)

Abstract

I am currently studying the representation and the use of the concept of motherhood in school textbooks during the 1940s and 50s in Spain, with a special focus on the role of emotions in this process. In this paper, I examine the emotional content of post-civil war Spanish school textbooks. National and gender identities are constructed through a process of emotional indoctrination, in which motherhood and the family – as emotionally charged symbols and institutions – are manipulated. The employment of metaphorical, dramatic, and fictional language targets the emotional structure of the reader and not the intellect. Ultimately, the discrepancies between the depiction of the ideal family and perfect motherhood and reality reveal how schoolbooks prescribe rather than describe the „real” world.

This paper summarises part of a doctoral research project in progress. My aim is to analyse the representation, image, and projection of motherhood – and its universe – , as a social and symbolic phenomenon, in primary school textbooks during the first two Francoist Ministries of National Education (1939–1956).¹ Subsequent objectives include elucidating (a) the mechanisms implemented in order to construct and present a particular depiction of motherhood, and (b) the motives that led to the construction and presentation of such a symbolic imagery of the universe of motherhood in primary schoolbooks.

¹ Ministries of José Ibáñez Martín (1939–1951) and Joaquín Ruiz-Giménez y Cortés (1951–1956).

Emotions in school textbooks

I would like to present a new approach to the study of school textbooks. I am convinced that we can read and analyse school textbooks from a new angle. To be more precise, I propose the possibility of analysing schoolbooks focusing and rescuing an omnipresent element, which has, however and unfortunately, not been thoroughly examined within the context of school textbooks: emotions.

I have paid much attention to emotions in Spanish schoolbooks and have discovered that they constitute a rich source of valuable information, about (a) educational intentions (intellectual education, aesthetic education, behaviour control); (b) educational and teaching strategies and practices (intimidation, tolerance, authoritarianism, indulgence); (c) ideological indoctrination (imposition of a given set of beliefs); and (c) construction of individual and collective identities (national identity, gender identity). Emotions are undoubtedly present when analysing the family, which is one of the elements that constitutes the universe of motherhood.² The examination of the role of emotions has revealed that they have been used as part of the strategies and mechanisms set forth in order to achieve the transmission of the established concept and model of motherhood and the family.

In order to exemplify and clarify my general objective, I shall enumerate a number of questions which guide my research: 1. Do primary school textbooks talk about, present, or deal with motherhood in any way?³ 2. If so, of which elements is it composed? 3. What language is used to describe it? 4. Which emotions are directly or indirectly appealed to? 5. To which other topics or phenomena is it related? 6. Which model of motherhood is presented? 7. Why and what for?

My hypothesis is that the emotionally charged phenomenon of motherhood was employed and manipulated by the New State and by the Catholic Church as an instrument for the transmission of their respective ideologies (patriotism; *Francoism*; Catholicism) and the achievement of their political ambitions (demographic growth; maintenance of the *status quo*; legitimacy of the regime; return to old, traditional values, etc.). The strategies set forth to make such an instrumental use – political, ideological, and religious – of motherhood were various and varied, but their common denominator was to constitute it as (a) a source of social and individual pride; (b) a source and, at the same time, the symbolic space of unquestionable love and happiness; and (c) a sign of both individual and national feminine identity. This implied the manipulation of its emotional charge and of its social – and thus, individual – value.

Both authorities, the State and the Church, spoke and presented motherhood in highly favourable terms. This praising of motherhood was done in various forms and in different directions, but the most striking of all, found in school textbooks, is the symbolic

² I have de-constructed the universe of motherhood in three main areas or dimensions: 1. The others (I): Husband. Others (II): Children and the Family. 2. The self: Body, pregnancy and delivery. These are also stages of the phenomenon. 3. The symbolic space or immediate context: Home.

³ I found out immediately that the answer was affirmative, but at the same time, that this presence of motherhood was very often indirect, subtle, disguised, and used as a metaphor to deal with other much more complex matters.

abstraction constructed and presented to the children. I have called this process: an *emotional-linguistic strategy* in which *emotional indoctrination* is the main objective.

Emotions as key objects of study

Why do I focus on emotions? Several reasons lead me to focus on emotions in school textbooks:

1st The fact that the school textbooks I have read and analysed are charged with particular emotions, which the children are *told/ taught/ guided* to feel, almost as an imposition from the authorities. The abundance of allusions and references to emotions both in school textbooks and in other books on education of the time has caught my attention. There are two possible explanations to this opulence:

- a) General belief (and pride) at the time in the emotional and sentimental quality of the Spanish people.⁴
- b) Emotional content of all ideological discourses. Emotions, ideology, and language are intimately related.

2nd The conceptualisation of school textbooks as vehicles for the *teaching*, transmission, reinforcement and internal development of (particular)⁵ emotions, through the use of language and illustrations.

3rd The idea that post-civil war Spain can be perceived, from a psycho-sociological perspective, as a particularly intense emotional, socio-historical period of time.⁶ The 1940's and 1950's are years of great emotional intensity. It is, however, those emotions which the victors experiment that are presented in schoolbooks because they are in power and control the writing and production of school textbooks. Patriotism and Catholicism are experienced and conceptualized, not only as the best, and supreme social, political and ideological beliefs, but as ways of *feeling* emotions towards certain things, events, and people; and even as emotions themselves. Three main emotions prevail at the time: National pride; love towards God, the fatherland, the family and the mother; and fear. It is not trivial to remind ourselves that George Orwell, in his *Notes on Nationalism*, says that „The two sides of the Spanish Civil War had between them nine or ten names” – which I have not yet found – „expressing different degrees of love and hatred” (Orwell 1945).

⁴ Antonio Onieva, Chief Inspector of Primary Education in Madrid, was a firm believer and defender of the Spanish people's sensibility and sentimentality. His book from 1939, *La nueva escuela española* (*The new Spanish school*) is flooded with references to the teaching of emotions and the importance of the sentimental dimension of education.

⁵ What I am trying to say is that, obviously, schoolbooks do not and cannot „teach”, „show”, „transmit” all possible emotions. They are, in fact, selective and concentrate on those convenient emotions at the time.

⁶ This thought applies to all socio-historical periods of time, because my argument lies on the fact that individual and collective emotions are always present. However, I think that certain historical periods possess a much heavier emotional load, in particular, warlike and post-warlike periods, for obvious reasons.

4th The study of emotions as psycho-sociological phenomena, conditioned by culture and society. I perceive emotions as internal activities of the individual; but they are learned, reflect values, contribute to the construction of reality and exert incalculable influence on human behaviour and thought (Damasio 2003; Solomon 1990, 2003). Many emotions possess cognitive, evaluative, and desiderative content (Stocker & Hegeman 1996). Social recognition and status, for example, are needed for self-respect and self-esteem, and this happens not only at an individual level, but also at all levels of collectivity.

5th The definition of motherhood as a complex, symbolic, multidimensional process and phenomenon affected by large number of factors: social, economic, cultural, religious, biological, psychological, physical, and emotional. But also, I perceive motherhood as an activity and as an interaction amongst individuals who experience complex emotional bonds. Some authors even talk about motherhood as an institution, which would overlap with that of the family. I understand motherhood as a process made up of three main stages which move from the most intimate towards the most public experience: sexual intercourse; pregnancy and delivery, care and education of the baby. As will be shown, not all stages come to light in schoolbooks. Some are hidden, made invisible, while others are magnified.

I shall not deal with all five points with the same depth and in the same order in this paper. Some of them will receive a more general approach; others will be given their own space. Together with the presentation of the new approach in the study of school textbooks, they constitute the framework of this paper.

School textbooks constitute vehicles for the transmission of emotions

The emotional-linguistic strategy is not disguised:

„What matters is that the lesson penetrates deeply and leaves the heart trembling with emotion”⁷ (Serrano de Haro 1957, p. 6)

These words are illustrative of the educational intention of school textbooks in our period of study. Agustín Serrano de Haro, Chief Inspector of Primary Education in the province of Granada, expresses himself openly in his preface to his school textbook entitled *Yo soy español (I am Spanish)*. He calls the preface, „Some pieces of advice for educators”⁸, and he adds:

„We want them (the children) to start listening to exemplary names and heroic deeds; that God's and Spain's matters penetrate as if it were holy salt in the germinal yeast of their conscience. But not precisely because we want them to ‚know’. Not everything must consist in knowing, it is also very important to feel!”⁹ (Ibidem).

Indeed, school textbooks emerge as ideal vehicles for the *teaching* of emotions. They constitute, as we all know, solid instruments for the transmission of selected information and official knowledge, for the development of collective and individual identities, as well as opinions and perceptions of reality. However, one aspect frequently ignored, taken for granted, and not given enough relevance is the fact that school textbooks also conform, model, awaken, give a direction and strengthen (certain) emotions. The challenge is to analyse which particular emotions, why and how. During the Francoist period under study, however, such an intention was not hidden, kept as a secret, or disguised. The idea that school teachers should make sure that their lessons affected childrens' hearts was extended. Furthermore, it was necessary for them to be emotionally involved as well.

Schoolbook writers developed their own particular style and tone, but since their work was severely censored (by the State and the Catholic Church); all those which were approved displayed a widespread uniformity, both in form and content. Dramatisation, fiction, exaggerations and metaphorical language are the key common characteristics of a vast number of the schoolbooks, especially reading books. Heroism (martyrs and saints) and commemorations are the other two main elements of nearly all schoolbooks.

⁷ „Lo que importa es que la lección cale hasta lo hondo y deje la entrañas temblando de emoción.” Throughout the paper, all translations from school textbooks are mine.

The schoolbook *Yo soy español*, provides excellent examples of how fear and hatred was mercilessly instilled in children's minds.

⁸ „Algunas advertencias a los educadores.”

⁹ „Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren, como sal de bendición, en la levadura germinal de su conciencia. Mas no precisamente para que ‘sepan’. Todo no ha consistir en saber; ¡también tiene su importancia el sentir!”

Both aim at the awakening of emotions. It would seem that persuasion – and not reasoning – constituted the leading pedagogical methodology.

The emotional life of post-civil war Spain

I adopt Lloyd deMause's concept of the *emotional life of nations* (DeMause 2002). Bringing the idea together with Thomas Scheff's conceptualization and study of shame as the master and central emotion in social interaction (Scheff & Retzinger 2000), I end up perceiving that nations, as large scale communities, can suffer traumas. Experiencing shame – the name given to an emotion which embraces a large number of similar emotions such as humiliation and embarrassment (Ibidem) – may very well prove to be painful and traumatic for nations. The precise reactions to the trauma may vary, but they all include the wish of overcoming such trauma, and recuperating prestige, recognition, value, status, etc.

Spain, during our period of study, vociferously proclaims the need and pride of the *new* Spanish man, the *new* Spanish woman, and the true Spanish family. We must bear in mind, as Professor Manuel de Puelles Benitez (1992) rightly points out, that the education of a *new man* has been consubstantial to all political regimes with a totalitarian vocation. This calls for an adjustment of the pedagogical discourse and the educational practices. The victors are proud of having defeated the shameful enemy that has corrupted Spain, and school textbooks transmit this idea and the sentiments of pride and shame, fear and love, just as they are experienced in society. They illustrate and teach what is good and what is evil, something which they still continue to do today. The difference rests on the changing of values and the type of language used.

It is therefore understandable, in a way, that after the shame of the 1898 *National Disaster*¹⁰ (the loss of the last colonies), the recent *poisoning* II Republic¹¹, and the cruel civil war, Spain's victors proclaimed its people's superiority and launched a national pride campaign, in which Spanish women were included as an example of pure, true women. In the process of converting Spain back into a traditional, nationalistic, patriotic country, the family emerged as the key institution and cell to build the new Spanish society. New social bonds were urgently needed, because as Thomas Scheff (1990, p. 4) rightly says, „secure social bonds are the force that holds a society together.” The family offers the first step as an institution where such social bonds may be created. But how was this family going to be built, brought up and constructed? Both the State and the Church urgently needed women to become mothers. And how did they call women to become mothers in a hungry country, experiencing misery? By means of emotional manipulation.

¹⁰ The loss of the last colonies: Puerto Rico, the Philippines and Cuba, meant the end of the Spanish Empire.

¹¹ Francoism saw the II Republic (14/ 04/ 1931 – 01/ 04/ 1939) as the anti-España, the heart of all the evils.

Love is everywhere in school textbooks

Love is one of the most prevalent emotions in all the school textbooks I have analysed. Love is everywhere, openly displayed and explained in detail: children must love deeply, intensely, passionately, devotedly; and they are told that their mothers love them, God and the fatherland in the same way. It is interesting to note that in a period of time characterised by hunger, misery, hatred, resentment and pain, schoolbooks are full of references to love, and in particular, maternal and religious love. Of all human emotions, love could be considered one of the most difficult to use in the imperative form. In theory, it is complicated to compel anyone to love somebody or something. Even maternal love has been called in question as a constant in History, being strongly influenced by external factors conditioned by the social milieu (Badinter 1984).

Federico Torres, a popular schoolbook writer, illustrates the three basic loves of the children promoted by Francoist schoolbooks. In the chapter entitled „*Los tres grandes amores*” („*The three great loves*”), from a well known reading book¹² for girls, he says: „Our great loves are three: God, the fatherland, and the family. The three of them together constitute the basis, the foundation of our life”¹³ (Torres 1942, p. 129). Children are *taught* to love their families just as they are explained the benefits of such love and the miseries of its absence. In other words, children are *taught to love* their families and *to fear* the terrible humiliation and consequences of not loving, losing, or not having a family, since „only spirits full of mad adventures, the vicious and the evil distance themselves from the family”¹⁴ (Torres 1942, p. 131), says the author in the same book. They are told *who* and *what* to love (in first, second, and third positions, although, somehow and sometimes, there is some confusion in this respect).¹⁵ Arguments aim at the emotional structure and not at the intellect.

Love is the predominant emotion portrayed in school textbooks, though not the only one. Pride, shame, and fear follow it closely. Curiously enough, there is no consensus on who the children should love above all,¹⁶ whereas the authors tend to agree on the objects which should inspire pride, shame, and fear. Different opinions make God, the fatherland, and the family change positions in the ranking of figures which are loved the most. Regarding the latter, there is considerably more space dedicated to mothers' love towards their children, and children's love towards their mothers, rather than the affection given and received by their fathers'.

¹² The author sold two editions of this book in one year. From each edition he sold 15.000 copies.

¹³ „Nuestros grandes amores son tres: Dios, Patria y Familia. Los tres unidos constituyen el motivo, el fundamento de nuestra vida.”

¹⁴ „Sólo los espíritus llenos de aventuras locas, los viciosos y los malos se apartan de la familia.”

¹⁵ In this reading book, the second love is the family, following God's closely. Nothing is said of the fatherland.

¹⁶ God usually comes first, then the fatherland and thirdly, the family. However, in some occasions, the family follows God or the fatherland comes first. It mainly depends on the subject of the book.

Fusion and identification of elements: Fatherland, family, mother

What is really taking place is the fusion and identification of the three elements: the fatherland, the family, and the mother, as if they were the same entity but on different levels. A dual linguistic construction is created by the State and the Catholic Church to awaken children's patriotic and Catholic emotions; to appeal to their affective structure.

The first step in the emotional-linguistic strategy is the personification of the fatherland as a loving mother. But why not a Goddess? why not a queen or a princess? Why not a father? The fatherland becomes „mother fatherland” (la *patria* becomes la *madre patria*). The entity has come to be called „motherland”. This metaphor, which is really an oxymoron, is not, however, an invention of the Francoist period; it is adopted from the traditional Spanish right wing groups during the Primo de Rivera Dictatorship (1923-1930).¹⁷ The roots of the *madre patria* myth can be traced back to the discovery and colonization of America by the Spanish Empire in the 15th Century. The Franco regime praised and venerated the historical era of the Catholic Kings. The myth reemerged in later periods. During the Francoist dictatorship, the metaphor acquires new shades influenced by the particular characteristics of the regime. At the same time, on other occasions, the fatherland is referred to as the family, because it wants to include all Spanish people as brothers and sisters, sharing the same mother (the motherland), and enjoying the same feelings of pride and belonging.

The use of figurative language, especially metaphors, is aimed at constructing an attractive, social, political, cultural, religious, but also a familiar imagery, in which all elements are dignified and magnified. The power of metaphors, as a linguistic construction, resides in their being – in essence – a social, cultural and linguistic construction. This means that it is fundamentally a linguistic operation socially and culturally conditioned. Hung Ng and Bradac argue that metaphors are „models for thinking about social and physical objects and for communicating a complex set of attributes in a shorthand that can be readily understood” (Hung & Bradac 1993, p. 138). Metaphors are therefore, allies of ideology and necessary for its propagation. Lakoff and Johnson express this idea in a different way, stating that political ideologies are always framed in metaphorical terms (Lakoff & Johnson 1980, p. 236). This statement connects with what was said earlier regarding the intimate link between language, ideology and emotions.

It is worth noticing that both political and religious authorities shared a similar structure of social proximity and veneration of the maximum authority based on and inspired by motherhood and maternal bonds and sentiments. They both need and praise motherhood as the heart of the family; and they both need motherhood and the family to serve their interests:

¹⁷ Many authors believe that the ideology of the *New Regime* finds its origins in the Primo de Rivera Dictatorship and further back in the History of Spain. See López Marcos, Manuela (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid: UNED.

- a) Political authorities: Mother $\Rightarrow$ Family $\Rightarrow$ Motherland, the Nation (The State)
- b) Religious authorities: Mother $\Rightarrow$ Family $\Rightarrow$ Catholic Church, Virgin Mary (God)

Motherhood is essential for the constitution of the family, and once it has taken place, it is absorbed by the institution of the family. They both serve the motherland and the Church, which have their respective masculine figures of authority, the State and God. In the case of the Catholic Church, the Virgin Mary occupies her place and appears constantly in school textbooks as the sacred mother because she is the mother of God. Women owe their dignity to her, because „since God chose the gentle Virgin Mary as a mother, women were dignified”¹⁸ (Serrano de Haro 1957a, p. 31). The family is necessary to both institutions, for it is the field of action of the mother and only mothers can make families grow and can contribute to and reinforce the emotional indoctrination. In other words, mothers reproduce and represent their families and their nations.

Thus, children become spectators of a poetic image of love, represented by their mothers, their families, and their motherland. What *a priori* seemed to be inaccuracies, contradictions, and confusion in the degree of importance given to these elements results in the fusion of the three in one sole being, which encompasses them in an interchangeable manner. Children perceive and identify them on the same level of prestige and dignity.

Motherhood gives birth to and brings up the family

The family is a precious institution in Francoist Spain. Under the eyes of the Catholic Church, as it was believed, „if Jesus Christ, being God, wanted to have a family, there is no better consideration for us to love and respect such a sacred institution”¹⁹ (Serrano de Haro 1957a, p. 121). According to the traditional values of the National-Catholic New Regime, a well structured *Spanish* family (i.e. large, with a clear hierarchy and gender roles) is essential for the growth of the country, from both a spiritual and an economic point of view.

Fatherhood is seldom mentioned as a basic element of the family, perhaps in the attempt to conceal, forget, or make altogether irrelevant the father's contribution to the *making of* and arrival of the children, (i.e. the idea that a sexual, physical union has taken place). In other words, children arrive because Nature and God have intervened, and motherhood becomes a natural, sacred, miraculous phenomenon which leads to the creation of the family, but in which the father does not participate. Similarly, mothers are in charge of children's direct needs and education. Fathers have a much less active role in the internal functioning and growth of the family as such.

This is demonstrated by the numerous references to children being sent from God, coming down from Heaven, or being brought by a stork. All these classic clichés which

¹⁸ „Desde que dios eligió por madre a la dulcísima virgen maría, quedó dignificada la mujer.” (Capitals in the original).

¹⁹ „Si Jesucristo, siendo Dios, quiso tener familia, no hay mejor consideración para que nosotros amemos y respetemos una institución tan sagrada.”

have become part of our collective memory from childhood and have survived thanks to the oral tradition of storytelling illustrate the manipulation of the concept and phenomenon of motherhood. In primary schoolbooks, motherhood *starts* when the baby already exists, when the married couple turn into the desired family (desired by society as a whole). Motherhood is never presented in its complete essence, as a process beginning with sexual intercourse (considered taboo), going through pregnancy (and obvious physical changes in the woman's body), passing through the pain of delivery, and culminating in the care of the baby (with breastfeeding). To be more precise, children are only allowed to know the last, external, public, social stage and dimension of motherhood, the point in which motherhood implies the existence of a family or becomes equivalent to it. The family is then situated above motherhood, in the sense that the latter becomes its server.

The only two substantial, intimate elements of motherhood which are described, recommended, and praised are love and breastfeeding. Both are present in school textbooks *contents*, as part of family values. The first one, love, as stated, is found on numerous occasions; the second one is included in a group of skills called *puericultura*, which is similar to paediatrics or child-rearing. A reading book for girls clearly says that „We call *puericultura*, the bringing up and care of children's physical health during the first years of childhood”²⁰ (Torres 1950, p. 11). Children need to know and learn these aspects of motherhood because they are directly connected to and may have positive effects on political, economic, and religious interests. The learning of family love ensures family bonds, unity, and moral conduct, whereas knowledge of *puericultura* (including breastfeeding) ensures babies' health and survival. In short, long-term benefits are achieved.

Motherhood is therefore reduced to its last phase, the family stage, a stage which is also magnified and praised, but also, at the same time, simplified. It is identified with creating a family, bringing up, and taking care of a new patriot and a Catholic, which will contribute to the growth of Spain. Through motherhood, not only is a child born, but also a family. In the same way, motherhood is reduced to the *puericultura* phase (taking care of the baby). The extension and amplitude of this role means taking care of the whole family and the household, all of which is encompassed in the warm concept of *home* (*hogar*). The most striking characteristic of this partial presentation of motherhood and the family is the aura of love and happiness, respect and admiration that surrounds it.

The picture I provide is an example of how the first stages of motherhood are represented. A slim woman (in an attempt to hide pregnancy and conceal delivery) is waiting for a baby to be brought to her by an unrecognisable bird, accompanied by angels in order to make the readers believe that the baby comes from Heaven. She is well dressed, calm and relaxed. The distortion of reality is clearly intended. The schoolbook portrays a fictitious representation of motherhood; it transmits false information on the biological dimension of motherhood.

²⁰ „Se llama *puericultura* a la crianza y cuidado de los niños, en los físico, durante los primeros años de su infancia.”



Abb.: Álvarez de Cánovas 1942, p. 14

The family is the mother's source of pride and happiness

The intense emotional-linguistic strategy which we have already seen aims at constituting motherhood and the family as sources of pride and as ideal symbolic spaces of unquestionable love and happiness. Motherhood and the family, in their ideal form, are depicted as Spanish women's responsibility, on the one hand; and as a guarantee of security and happiness, on the other. If the responsibility is fulfilled, social recognition will be achieved. Responsibility of the family's patriotic and Catholic ties is placed on mothers, as this statement clearly shows: „In the home, the wife is everything. Without her, the family would not exist, with its traditional, Catholic, patriotic ties. For this reason, if she is not a good housewife, the home collapses like a castle of cards blown away by a child”²¹ (Torres 1950, p. 82).

Women become socially relevant beings when they become mothers, but not only because they do their duty and bring happiness to the husband and other members of the family. Outside the boundaries of the family, they can finally contribute to society through the constitution of a *new* family and the education of their children, keeping the home safe from evils that can damage morality and health. Women's role in the reproduction of the nation has taken place in various historical contexts (Yuval-Davis 1997). What strikes us is the way the authorities try to guide, persuade and compel girls to have children and create large families.

In school textbooks, family, home and children do not constitute women's dreams, wishes, and sources of happiness in a romantic way. They are represented as destiny. The family is portrayed as the natural context for women because God and the State firmly proclaim it. Women's nature in general and Spanish women's nature in particular, is made up of the necessary elements, qualities, and characteristics which allow her to carry out her duty at home and from home. *The book of Spain (El libro de España)*, explains this idea clearly:

„Women have their own battlefield in the tasks of peace; and their weapons are prayer, laboriousness, the service of love, and, above all, the sacrifice of motherhood performed with a Christian and Spanish spirit. The heroism of daily life is the most difficult and fruitful kind of heroism”²² (Bruño 1943, p. 103).

²¹ „En la casa la mujer lo es todo. Sin ella no existiría la familia, con sus vínculos tradicionales, católicos, patrióticos. Por ello, si la mujer no es buena ama de casa, el hogar se derrumba como castillo de naipes al soplo de un niño.”

²² „Las mujeres tiene su campo de batalla en los quehaceres de la paz; y sus armas son la oración, la laboriosidad, el servicio de amor y, sobre todo, el sacrificio de la maternidad realizado con espíritu cristiano y español. El heroísmo de lo cotidiano es el más difícil y el más provechoso.”

Breaking the false mirror: the real intentions of schoolbooks

The texts I have read stipulate what motherhood and the family *should be*, what they are *expected to be*, what they are *desired to be*, from the point of view of the authorized author, who follows the State's doctrine. They do not describe the real Spanish family; they prescribe it, and they do so employing a contrived and metaphorical language which appeals more to the emotional rather than to the cognitive structure of the reader's mind. Such imagery wants to act as a trap for girls who *might* foresee guaranteed happiness and pride through motherhood and a family, who *may* believe that they are indeed irreplaceable and indispensable. It also affects children's perceptions of their own mothers. Moreover, motherhood is described as an instinct, a divine sentiment to the service of the family. The State, as the central gender regime²³, using Connell's (1987) terminology, makes the family become another gender regime, which imitates its hierarchical functioning.

The family is therefore depicted as both the natural and safe space in the emotional and social areas and its essence, as a complex institution, is simplified to a dangerous extreme, appearing at times like a cartoon. Authorities use fear, shame, pride, and love to guide girls to the family through marriage and motherhood. Fear of God, of being killed, imprisoned; shame of being rejected; pride of being one of *them*. All dangers are outside the family.

The real picture was quite different. Spanish society after the war was going through a state of misery, hunger and need. Numerous families suffered due to the death or imprisonment of members, including women. Only a few wealthy families from the side of the *venceedores* (victors) could afford to follow the established model. Most women needed to work. Thus, the conceptualization of the happy family through painless, wonderful, and miraculous motherhood clashed with boys' and girls' experiences of reality outside school. Following the State and the Church's ideals would have been, indeed, heroic.

It is, however, misleading to think that the admiration expressed towards women, in their condition as mothers, emerged from a genuine consideration of their value. Mothers were vital because they originated families. The validity of this argument is based on various facts. Motherhood outside marriage was condemned and the Church perceived single mothers as incapable of taking care of their children. Their sinful conduct and the absence of the father did not adjust to the ideal Christian family and education (Aguilar 2003). Hence, motherhood and mothers *per se* were not idealized; it was in the context of the Catholic, patriotic family, and following all moral precepts. Why were republican mothers imprisoned with their babies? Why many of these children were eventually separated from their mothers and adopted by other families through legally doubtful procedures?

²³ Gender Regimes is the term used by Connell to express the idea of gender roles divisions and structures within the context of different types of organizations, formal and informal.

The promotion of women and motherhood is therefore fundamentally false.²⁴ It only serves other purposes. There was no intrinsic value and respect granted towards mothers as individuals, nor on motherhood as a phenomenon by which life is generated. Despite mothers' essential role in the origin and growth of the family, the maximum authority was still the father. Women (as mothers in the context of a family) were present in the political discourse, but only to obey. Such an exaltation of motherhood and the family in a sexist, patriarchal society is based on another factor: children, because, as Josefina Bolinaga clearly says in her reading book, *Nueva raza* (*New race*), „the good son gives his fatherland everything he has. His life, blood and wealth”²⁵ (Bolinaga 1940, p. 81). Alfonso Iniesta Corredor, Inspector of Primary Education, expresses himself in similar terms when he states, in a book on the education of the youth that, if according to Franco, „the boy is the flower of the power of the Fatherland”, he (the boy) „demands new cultivation”²⁶ (Corredor 1941, p. 177).

Bearing in mind that social politics aimed at increasing the population and that numerous campaigns were launched to stimulate the rise in birth rates and to combat childhood mortality, we discover that authorities' actions were aiming at the child. Demographic growth was one of the real political interests. Women were symbolically promoted, educated and given instruction only in their condition of mothers, that is, in their capacity and as means to have children and build a family, but not in their condition of human beings. Emotional orientation and indoctrination aimed at women to be mothers and to put into practice the *mothering* of their children, their husbands and their families, in the name of God and the Motherland.

The famous doctor, Juan Bosch Marín, Head of the *Puericultura* Section in the Sanitary General Direction, in his publication *De qué mueren los niños de España* (*What do children in Spain die of?*), eloquently says,

„What does the Fatherland lose when a child dies? Not only intelligence, a heart, arms, a soldier ... Who knows if a saint, a discoverer, a great politician! A loss for the Nation. A loss for all of us are the children that do not die because they were never born”²⁷ (Bosch 1950, p. 3).

²⁴ We must bear in mind, however, that, in this paper, there is no space to mention the activity of the *Sección Femenina* and *Acción Católica*, in the preparation of women. Even though their instruction was always focused on maternal and household activities, they taught and transmitted knowledge which women lacked and needed.

²⁵ „Y el buen hijo da a su Patria cuanto tiene. Vida, sangre y riquezas.”

²⁶ Iniesta talks about the significance of the 18th of July and its effects on education. He quotes words from Franco's speeches. „Si 'el niño es la flor de la potencia de la Patria', exige un cultivo nuevo.” Metaphorical language is employed once again. This time the metaphors are extracted from Nature. The boy is perceived as a flower which must be carefully cultivated.

²⁷ „¿Qué pierde la Patria cuando muere un niño? No tan sólo una inteligencia, un corazón, unos brazos, un soldado... ¡Quién sabe si un santo, un descubridor, un gran político! (...) Pérdida para la Nación. Pérdida para todos es la de los niños que no mueren porque no nacieron.”

The model of motherhood presented was a prototype of exclusive and intensive maternity for the motherland and by the grace of God. The motives lied in mothers' responsibilities in having children, and preventing them from dying, on one hand; and the propagation of Catholicism and patriotism through the transmission of values, on the other. The „great national family”, the motherland, depends on the family. For the motherland to carry out her evangelizing mission with success, mothers must do their duties at home, in the family, and *lovingly*.

Bibliography

- Aguilar Cestero, Raúl (2003). La casa de maternidad y expósitos de Barcelona durante el primer franquismo (1939-1953), in <http://www.archivoshistoricos.ccoo.es/5encuentro.htm>
- Álvarez de Cánovas, Josefina (1942). Mari-Sol. Pequeñita. Libro de lectura para niñas. Madrid: Editorial Magisterio Español. (3rd edition).
- Badinter, Elisabeth (1984). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XII al XX. Barcelona: Paidós.
- Bolinaga, Josefina (1940). Nueva raza. Lectura para niñas. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Bosch Marín, Juan (1950). De qué mueren los niños de España. Publicaciones 'Al servicio de España y del niño español', nº 146.
- Connell, R. W. (1987). Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge: Polity Press.
- Damasio, Antonio (2003). En busca de Spinoza. Madrid: Crítica.
- DeMause, Lloyd (2002) The Emotional Life of Nations, in <http://www.geocities.com/kidhistory/childhood/chindex.htm>; and New York: Karnac Books.
- Iniesta Corredor, Alfonso (1941). El orden nuevo en la educación de juventudes. (Estudio de las modernas tendencias educativas). Madrid: Magisterio Español.
- López Marcos, Manuela (2001). El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945). Madrid: UNED.
- Onieva, Antonio (1939). La nueva escuela española. (Realización práctica). Valladolid: Librería Santarén.
- Orwell, George (1945). Notes on Nationalism, in http://www.george-orwell.org/Notes_on_Nationalism/0.html.
- Puelles Benítez, Manuel. „Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación”, in Revista Española de Pedagogía, Año L, Num. 192. Mayo-Agosto 1992.
- Serrano de Haro, Agustín (1957). Yo soy español. Madrid: Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana. (17th edition). (1st edition 1943)
- Serrano de Haro, Agustín (1957a). Guirnalda de la Historia. Historia de la cultura española contada a las niñas. Madrid: Editorial Escuela Española. (7th edition). (1st edition 1948)
- Solomon, Robert C. (1990). Love: emotion, myth, and metaphor. New York: Prometheus Books.

- Solomon, Robert C. (ed.) (2003). What is an emotion? Classic and contemporary readings. Oxford: OUP.
- Scheff, Thomas J. (1990). Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scheff, Thomas & Retzinger, Suzanne M. (2000). „Shame as the Master Emotion of Everyday Life”, in Journal of Mundane Behaviour: <http://mundanebehaviour.org/issues/v1n3/scheff-retzinger.htm>.
- Stocker, M. & Hegeman, E. (1996). Valuing emotions. Cambridge: CUP.
- Torres, Federico (1942). Oíd niñas ... Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S.A.
- Torres, Federico (1950). Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Yuval-Davis, Nira (1997). Gender & Nation. London, Sage Publications.
- (1943) El libro de España. Madrid: Ediciones Bruño.

Familienbilder in Fibeln Russlands – Kontinuitäten und Veränderungen seit den 1940er Jahren

III Schwerpunkt: Russland im Transformationsprozess

Abstract

In Russia, reading primers (*uchebnyj*) and ABC-books (*azbuka*) play a major role in the process of early reading instruction of kindergarten to first grade students. These primers contain a wealth of illustrations and texts relevant to family issues. This paper provides an analysis of presentations of the family in primers published and used in educational establishments of Russia since the 1940s. Based on a diachronic perspective, special attention is paid to family patterns changing over time, especially in the context of the transition from Soviet to post-Soviet society. As a result, the paper focuses on specific values of family life as depicted in primers observed during reading instruction for the Chechens, a small national minority in Dagestan, a district that demonstrating particularities of family patterns of a nation with a nomadic tradition and their changes in the process of Soviet and post-Soviet modernization.

Drei Generationen im Wohnzimmer: Vater, Sohn und Großmutter sitzen auf dem Teppich bei einem Zeichentrickfilm an. Großmutter und Tochter sitzen in einem Nischenbänkchen, die Mutter trägt Tee und Teekannen herbei – eine typische Fabel-Illustration.

Ein Fabel-Text: „Mein Großvater war Teilnehmer des Großen Vaterländischen Krieges. Er wurde mit Kriegswunden und -entstellungen ausgezeichnet. Am Tag der Sieges, am 9. Mai, war ich mit ihm beim Treffen der Kriegsveteranen.“

Eine weitere Fabel-Abbildung: Im Bildhintergrund sind zwei Nischenbänke gezeichnet, eine Großmutter, im Vordergrund auf einem Kissen ein Mutter und Tochter, die Mutter hat in der einen Hand das Kind in traditioneller Kleidung, spricht mit Großmutter.

Drei Darstellungen der Familie, wie sie aus verschiedenen Zeiten stammen in Erdbeerwein. Von Kischin (Zemcov) bzw. nach der Darstellung aus der russisch-sowjetischen Art entgegenstehen. Solche sozialtypologischen Familienbilder sind ein Abbild auf die Veränderungen in Russland unter verschiedenen Gesellschaften, besonders ideologischer, sozialgeschichtlicher, bildungsgeschichtlicher und ethischer.

In der frühen Sowjetunion war die Fabelwelt, gerade die Familie als Lebenswelt, ein wichtiger, als Wirtschaftsfaktor und als Ort der Sozialisation der nachwachsenden

Familienbilder in Fibeln Russlands – Kontinuitäten und Veränderungen seit den 1960er Jahren

Abstract

In Russia, reading primers (bukvary) and ABC-books (azbuki) play a major role in the process of early reading instruction of kindergarten or first grade students. These primers contain a wealth of illustrations and texts related to family issues. This paper provides an analysis of presentations of the family in primers published and used in educational establishments of Russia since the 1960s. Based on a diachronic perspective, special attention is paid to family patterns changing over time, especially in the context of the transition from Soviet to post-Soviet society. In addition, the paper focuses on specific values of family life as depicted in primers of mother tongue reading instruction for the Chukchi, a small national minority in Siberia's Northeast, thus demonstrating peculiarities of family patterns of a nation with a nomadic tradition and their changes in the process of Soviet and post-Soviet modernisation.

Drei Generationen im Wohnzimmer; Vater, Sohn und Großvater sehen sich im Fernsehen einen Zeichentrickfilm an, Großmutter und Enkelin lesen in einem Märchenbuch, die Mutter trägt Tee und Teetassen herbei – eine russische Fibel-Illustration.

Ein Fibel-Text: „Mein Großvater war Teilnehmer des Großen Vaterländischen Krieges. Er wurde mit Kriegsorden und -medaillen ausgezeichnet. Am Tag des Sieges, am 9. Mai, war ich mit ihm beim Treffen der Kriegsveteranen.“

Eine weitere Fibel-Abbildung: Im Bildhintergrund ein bei Nomaden gebräuchliches Großzelt, im Vordergrund auf einem Rentierfell Mutter und Tochter, die Mutter im dicken Pelz, das Kind in traditioneller Kleidung spielt mit Lederriemen.

Drei Darstellungen zur Familie, wie sie uns in zahlreichen Varianten in Erstlesewerken Russlands (*bukvary* bzw. *azbuki*) der Sowjetzeit und der postsowjetischen Ära entgegentreten. Solche schulbuchspezifischen Familienbilder sind mit Blick auf die Verhältnisse in Russland unter verschiedenen Gesichtspunkten interessant: ideologiegeschichtlich, sozialgeschichtlich, bildungsgeschichtlich und ethnologisch.

In der frühen Sowjetunion war die Zukunftsfähigkeit der Familie als Lebensort Erwachsener, als Wirtschaftseinheit und als Ort der Sozialisation der nachwachsenden

Generation politisch radikal in Frage gestellt worden – ganz im Sinne der von Friedrich Engels formulierten These vom „Absterben der Familie“. Dennoch bewies die Familie in der sich entwickelnden Sowjetgesellschaft ein beachtliches Beharrungsvermögen – bis hin zu ihrer offiziellen Rehabilitierung im Wertesystem des Marxismus-Leninismus. Gleichzeitig unterlag sie im Russland des 20. Jahrhunderts – in mancher Hinsicht den Entwicklungen im westlichen Europa vergleichbar – einem tief greifenden sozialen Wandel. Im Zusammenhang mit Veränderungen sowohl der Ideologie als auch der wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten galt es, das Zusammenspiel von familialer und vergesellschafteter Erziehung in den staatlichen Bildungseinrichtungen – und somit auch das Verhältnis von privatem und öffentlichem Raum – immer wieder neu zu bestimmen (zur Soziologie der Familie in Russland siehe Teckenberg 1983, Kerblay 1998, Harden 2001). Zugleich war und ist die kulturelle Gestalt der Familie im russischen Vielvölkerstaat in ihrer konkret-historischen Ausprägung abhängig von spezifischen ethnischen und religiösen Traditionen und von den damit verbundenen Lebensweisen. Gemeint sind damit – neben den Traditionen der russischen Mehrheitsbevölkerung – vor allem die Traditionen der nichtrussischen Ethnien in den Autonomen Republiken sowie im Norden und Fernen Osten Russlands (Mark 1992).

Dieser Beitrag geht in einem ersten Abschnitt knapp auf die Enkulturationsfunktion von Fibeln Russlands ein, ebenso auf einige methodologische Fragen im Hinblick auf die Entschlüsselung dieser Funktion anhand von Bild- und Textanalysen. Die beiden folgenden Abschnitte sind dem Familienbild in russischen Fibeln zunächst der Sowjetzeit (1960er Jahre bis 1991) und sodann der postsowjetischen Ära gewidmet. Der letzte Abschnitt befasst sich mit dem Familienbild in Erstlesewerken für Schulen mit tschuktschischer Unterrichtssprache. Er behandelt damit exemplarisch Besonderheiten des Familienbildes, wie es in Fibeln für Kinder traditionell nomadisierender Ethnien Russlands zum Ausdruck kommt. Zudem werden damit besondere Probleme gesellschaftlicher Modernisierung angesprochen, die für diese Völker nach wie vor bestehen.

Schulfibeln Russlands als Medien von Enkulturation vor und nach dem Zerfall der Sowjetunion

„Die Fibel – der Anfang aller Anfänge“ – unter diesem Titel erschien 1991 im lettischen Daugavpils (Dünaburg) eine russischsprachige Überblicksdarstellung von Lesernbüchern ostmittel- und osteuropäischer Länder, verfasst von der an der dortigen Hochschule lehrenden Erziehungswissenschaftlerin, Fibel-Autorin und Fibel-Sammlerin Ludmila Timoščenko (Timoščenko 1991)¹. Der Titel der Veröffentlichung, der in der deutschen Übersetzung geradezu pathetisch anmutet, vermittelt einen Eindruck von der besonderen Wertschätzung, die Erstlesebücher im östlichen Europa genießen. Diese Wertschätzung bezieht sich nicht nur und nicht einmal in erster Linie darauf, dass die Fibel am Beginn des schulischen Unterrichts ein methodisch anspruchsvolles Hilfsmittel zur Herausbildung der Lesefähigkeit darstellt. Im Vordergrund steht vielmehr die Funktion der Fibel

¹ Zitate aus russischsprachigen Quellen sind in einer vom Verfasser besorgten Übersetzung wiedergegeben.

als eines Instruments kultureller Integration von Kindern in das „herrschende“ Wertesystem der Erwachsenengesellschaft. Diese Enkulturation erstreckt sich vor allem auf die öffentlichen Bereiche der nationalen kulturellen Traditionen, der Politik sowie der Arbeitswelt und Technik, aber auch auf die Sphäre des Privaten unter Einschluss der Familie. Die Fibel erscheint dabei als pädagogisches Medium besonders geeignet, gesellschaftliche Normen an die nachfolgende Generation heranzutragen. In diesem Sinne argumentiert auch Ludmila Timoščenko: „Die Eingliederung in die geistige Welt der Menschheit, die Verinnerlichung der moralischen Werte beginnt gerade mit der Fibel, die zu einem gewissen Grad die Tendenzen der Persönlichkeitsentwicklung bestimmt.“ (Timoščenko 1991, 3)

Man mag mit guten Gründen Zweifel daran hegen, dass Fibel-Inhalte per se heutzutage in der Lage sind, die Herausbildung des Wertesystems von Heranwachsenden nachhaltig zu prägen. Mehr noch als in der Vergangenheit ist dabei die Komplexität der tatsächlichen Bedingungen personaler und medialer Sozialisation von Kindern in Rechnung zu stellen. Gleichwohl repräsentieren diese Inhalte ein der schulischen Bildung immanentes System der Weltwahrnehmung und -bewertung, dem die Schülerinnen und Schüler vom Tag ihrer Einschulung an jeden Schultag ausgesetzt sind. Schon aus diesem Grund verdienen Fibeln als Quelle pädagogisch-kultureller Leitbilder besondere Beachtung. Dies gilt zumal dann, wenn eine konkrete „Leitkultur“ und deren Weitergabe durch die öffentliche Schule als politisch unstrittig gilt, wie dies zumindest in den kommunistisch regierten Ländern im östlichen Europa der Fall war. Die Fibel eignet sich zugleich in vielfacher Hinsicht als Quelle für Fragestellungen einer „pädagogischen Ethnologie“ – verstanden als Erforschung pädagogischer Kulturen in der Primarstufe des Schulwesens; denn:

- Als erstes Unterrichtsmedium am Beginn der „sekundären Sozialisation“ – im Anschluss an die „primäre Sozialisation“ in der Familie – konfrontiert die Fibel die Kinder mit einem von der Erwachsenengesellschaft gebilligten Bild der Welt;
- den Illustrationen, deren Einfluss gerade bei der Rezeption durch jüngere Kinder nicht zu unterschätzen ist, kommt bei der Gestaltung von inhaltlichen Botschaften besonderes Gewicht zu;
- die Gestaltung der Inhalte folgt weit mehr als bei anderen Schulbüchern dem Grundsatz der „didaktischen Reduktion“: die intendierten Aussagen werden in Bild und Text mit besonderer Einfachheit und Klarheit vorgetragen;
- die Fibel-Inhalte leben hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit und ihrer Aneignung durch die Rezipienten in besonderer Weise vom Spannungsverhältnis zwischen den dargestellten Verhältnissen – einschließlich der Darstellung der „herrschenden Kultur“ – und der kindlichen Erfahrungswelt;
- Illustrationen und Texte repräsentieren die Schnittstellen zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt und versuchen, die letztere anschlussfähig für die folgenden Generationen darzustellen.

Die nachfolgende Analyse greift Fragestellungen und Ansätze deutschsprachiger Fibelforschung auf (Keck & Schönhöfer 1975, Pöggeler 1985, Topsch 1994). Methodisch und inhaltlich knüpft sie zudem an meine früheren Beiträge zu politischen Gehalten von Fibeln der DDR, Estlands und Russlands an (Sroka 1999, Sroka 2004). Ging es bei den letztgenannten Untersuchungen jeweils darum, diachronen und internationalen Vergleich miteinander zu verknüpfen, so beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf nur ein Land. Gleichwohl wird dadurch, dass neben russischen Fibeln auch tschuktschische Fibeln berücksichtigt werden, auch eine interkulturell-vergleichende Perspektive eröffnet. In diesem Beitrag stehen folgende Leitfragen im Vordergrund:

- Welches Bild von der Familie – als Lebens- und Lernort von Kindern – wird in den Fibeln gezeichnet? In welchem Verhältnis steht die Familie als Agentur von Sozialisation zu weiteren Sozialisationsinstanzen?
- Welche Rolle nehmen die Familienmitglieder ein – sowohl innerhalb der Familie als auch im öffentlichen Leben?
- Welchen Kontinuitäten und welchen Veränderungen unterliegt das dargestellte Familienbild seit den 1960er Jahren und unter den besonderen Bedingungen des politischen und gesellschaftlichen Systemwechsels?
- Welche Gemeinsamkeiten und welche Differenzen zeigen sich beim Vergleich der Familienbilder in Fibeln in der Sprache der Titularnation mit denen in tschuktschischen Fibeln?

Eine Antwort auf diese Fragen verspricht die Verbindung von quantitativer und qualitativer Auswertung der Quellen. Pro Fibel wurden folgende Aspekte quantitativ erfasst:

1. die Anzahl der Darstellungen von Familie, unterteilt in drei Kategorien: „2 oder mehr Generationen im Haus“, „2 oder mehr Generationen außerhalb des Hauses“ und „Kinder im häuslichen Umfeld“²,
2. die Anzahl der Darstellungen von Familienmitgliedern: Kinder, Mutter, Vater, Großmutter und Großvater,
3. die Anzahl der Darstellungen von „traditionellem Familienleben“, von „modernem Familienleben“ und von „Kinder in der Schule/ im Internat“ (nur bei den tschuktschischen Fibeln).

Bei der quantitativen Auswertung der russischen Fibeln wurde eine „Darstellung“ dann als zählbare Einheit gewertet, wenn der in Frage stehende Gegenstandsbereich entweder in einer Abbildung oder in einem Text erkennbar war. Soweit Bilddarstellung und Text jeweils aufeinander bezogen waren, wurde dies als eine einzige Thematisierung gezählt. Im Falle der tschuktschischen Fibeln beschränkte sich die Analyse allerdings auf die Illustrationen. In allen Fällen wurde weiterhin unterschieden zwischen der „Anzahl der

² Der Begriff des Hauses wird als Synonym für „Wohnung“ benutzt, im Fall der Darstellungen in den tschuktschischen Fibeln umfasst er auch das Zelt und dessen unmittelbares Wohnumfeld.

Familiendarstellungen“ und der „Anzahl der Darstellungen einzelner Familienmitglieder“.

Die Auszählung der Familiendarstellungen erfasste mit den Kategorien „2 oder mehr Generationen im Haus“ und „2 oder mehr Generationen außerhalb des Hauses“ jene Darstellungen, in denen „Familienleben“ unmittelbar in Erscheinung tritt. Um die Familie als privat organisierten Rahmen des Aufwachsens von Kindern hinreichend identifizieren und von anderen Lebens- und Lernorten abgrenzen zu können, wurden darüber hinaus auch Szenen mit „Kindern im häuslichen Umfeld“ (ohne Eltern bzw. Großeltern) berücksichtigt. Unter häuslichem Umfeld wird jener Bereich der kindlichen Lebenswelt verstanden, der sowohl die Wohnung als auch den wohnungsnahen Außenbereich umschließt. Die Addition der Darstellungen in den drei Kategorien ergibt die Anzahl der Familiendarstellungen pro Lehrbuch.

In einem nächsten Schritt wurden die Darstellungen einzelner Familienmitglieder gezählt. Da bei den Mehr-Generationen-Darstellungen in jedem Fall auch Kinder vertreten sind, ist die Anzahl der Thematisierung von „Familienkindern“ identisch mit der Summe der Familiendarstellungen. Anders bei den weiteren Familienmitgliedern: Hier wurden jeweils auch Illustrationen bzw. Texte mitgezählt, die nicht unter den Bereich der „Familiendarstellungen“ fallen, insbesondere Charakterisierungen der beruflichen Tätigkeit von Müttern und Vätern, bei denen nicht der Familienbezug, sondern die Arbeitswelt im Vordergrund steht. Aus dieser Perspektive wurde bei den russischen Fibeln zusätzlich gezählt, wie häufig Mütter und Väter jeweils in einem primär familienbezogenen und einem arbeitsweltbezogenen Kontext thematisiert wurden.

Diese Unterscheidung ließ sich bei der Analyse der tschuktschischen Erstlesebücher aus unten zu erläuternden Gründen nicht sinnvoll anwenden. Hier wurde stattdessen untersucht, in welchem Umfang und in welcher Weise sich im dargestellten Familienbild zwei Maßnahmen der sowjetischen Nationalitätenpolitik auswirken, von denen auch die traditionell als Rentier-Nomaden lebenden Tschuktschen betroffen waren: die vielfach eher erzwungene Ansiedelung der Familien in festen Häusern und die weitgehend ebenfalls zwangsweise Unterbringung der schulpflichtigen Kinder in Schulinternaten. Quantitativ wurde dies durch die Items „traditionelles Familienleben“, „modernes Familienleben“ und „Kinder in der Schule/ im Internat“ erfasst.

Grenzen der Aussagekraft quantifizierender Inhaltsanalysen von Fibeln ergeben sich allerdings im vorliegenden Fall schon daraus, dass einzelne Bilddarstellungen kaum zweifelsfrei den „Familienszenen“ zugeordnet werden können. So ist etwa bei der Interpretation des Bildes von Abb. 6 (siehe Anhang) die Identifizierung des Mannes, der in der Werkstatt zusammen mit Kindern ein Holzhäuschen baut, als „Vater“ zwar naheliegend, aber nicht zwingend. Noch schwieriger ist es, Szenen mit „Kindern im häuslichen Umfeld“ von weiteren Lebenswelten der Kinder eindeutig abzugrenzen. Hier wurde in der Weise verfahren, dass z.B. der Obstgarten, nicht aber die freie Natur dem „häuslichen Umfeld“ zugeordnet wurde. Es nimmt nicht Wunder, dass derartige Zuordnungen bei einer Reihe von Abbildungen in tschuktschischen Fibeln noch schwieriger zu bewerkstelligen waren.

Ein weiteres Problem der quantitativen Erfassung liegt darin, dass die Darstellungen zu den einzelnen Untersuchungskategorien inhaltlich sehr breit gestreut und auch hinsichtlich ihrer semantischen Bezüge unterschiedlich sind. So kann etwa der „Großvater“

einmal als Rübenbauer – in „Repka“, dem russischen Märchen vom Rübeziehen – und einmal als Kriegsveteran in Erscheinung treten. Solchen Unterschieden wurde versucht, bei der qualitativen Inhaltsanalyse Rechnung zu tragen.

Angesichts der methodologischen Beschränkung auf die Außensicht, ebenso der Begrenztheit der verwendeten Untersuchungsinstrumente und der Vielzahl der schon auf der Quellenebene zu berücksichtigenden Bezüge zum Thema Familie kann dieser Beitrag eine vertiefende Inhaltsanalyse der in den Fibeln enthaltenen Familienbilder nicht leisten. Er will vielmehr Grundzüge dieser Familienbilder aufzeigen und dabei vor allem die spezifischen Facetten dieser Bilder einschließlich ihrer Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Zeitverlauf eruieren. Was die diachrone Perspektive angeht, so wäre es gerade in Anbetracht des Themas „Familie“ und der in Russland damit verbundenen ideologie- und sozialgeschichtlichen Veränderungen reizvoll gewesen, den Untersuchungszeitraum nicht erst mit den 1960er Jahren, sondern bereits mit der Oktoberrevolution oder gar schon mit der Zarenzeit beginnen zu lassen. Dieser übergreifende Blick muss – ebenso wie die Berücksichtigung des Familienbildes in Fibeln für den muttersprachlichen Erstleseunterricht weiterer, in anderen kulturellen Traditionen und unter anderen sozio-ökonomischen Bedingungen lebenden Ethnien Russlands – einer späteren Untersuchung vorbehalten bleiben.³

Das herangezogene Quellenmaterial umfasst Fibeln Russlands seit den 1960er Jahren, die im muttersprachlichen Unterricht im Russischen und im Tschuktschischen eingesetzt wurden bzw. werden, insgesamt neun Ausgaben.⁴ Für den russischen Erstleseunterricht der Sowjetzeit sind dies die jeweiligen Standardfibeln der 1960er und 1980er Jahre, die nach dem Grundsatz „ein Lehrbuch pro Fach und Jahrgangsstufe“ an sämtlichen Schulen mit russischer Unterrichtssprache verwendet wurden. Mit der zu Ende gehenden Sowjetunion entwickelte sich ein Schulbuchmarkt mit zahlreichen Angeboten auch im Bereich des schulischen Erstleseunterrichts. Für diesen Beitrag wurden die bis zum Jahr 2001 erschienenen, überarbeiteten Ausgaben des zuletzt in der Sowjetunion als Standardfibel genutzten *Bukvar*⁵ sowie zwei der insgesamt zwölf Fibeln berücksichtigt, die das Bildungsministerium der Russischen Föderation für das Schuljahr 2004/ 05 als Lehrbuch zugelassen hatte (MINOB 2004). Anders im Falle des tschuktschischen Leselernbuchs: Hier wurde auf zwei Auflagen der nach wie vor „konkurrenzlosen“ tschuktschischen

³ Die genutzten Primärquellen entstammen ausschließlich dem Bestand meiner privaten Fibel-Sammlung. Während deren Russland-Abteilung vorwiegend Leselehrwerke in gut 50 im Erstleseunterricht verwendeten Sprachen Russlands des Zeitraums von den 1960er Jahren bis zur Gegenwart umfasst, reicht der Bestand der Fibel-Sammlung der Moskauer Ushinskij-Bibliothek bis in die zaristische Zeit zurück. Allerdings ist die Ushinskij-Sammlung auf russischsprachige Schulbücher beschränkt. Für Teilbereiche – Schulbücher in russischer Sprache sowie in Sprachen der Ethnien des Hohen Nordens und des Fernen Ostens – kann auf die Archive des ehemaligen Staatsverlags Prosveshchenie (Moskau/ St. Petersburg) zurückgegriffen werden. Indes existiert nach meiner Kenntnis weder innerhalb noch außerhalb Russlands eine Sammlung, die einen auch nur annähernd vollständigen Bestand der in Sowjetrußland und der Russischen Föderation erschienenen und im Unterricht eingesetzten Schulfibeln enthielte. Diesem Ziel dürfte die Privatsammlung des Rigaer Linguisten und Fibel-Autors Juris Cibuls am nächsten kommen.

⁴ Die bibliographischen Angaben zu den untersuchten Fibeln sind im Quellenverzeichnis enthalten. Im Text wird auf die Quellen mit dem Kürzel „F“ (F 1 bis F 9) verwiesen.

Fibel zurückgriffen, von denen die eine Mitte der 1970er und die andere Mitte der 1990er Jahre erschien.

Das Familienbild in russischen Fibeln der Sowjetzeit (1960er Jahre bis 1991)

Der Zeitraum von den frühen 1960er Jahren bis zum Ende der Sowjetunion wird, was den Erstleseunterricht für Kinder russischer Muttersprache betrifft, durch mehrere Fibel-Generationen abgedeckt. Die Lehrbücher erschienen ausnahmslos – mit jährlichen Neuauflagen – im 1930 gegründeten Moskauer Staatsverlag für Unterrichtsmittel, der die Schulen mit russischer Unterrichtssprache im Gesamtbereich der Sowjetunion mit Schulbüchern zu versorgen hatte. Der Verlag firmierte zunächst unter dem Akronym „Učpedgiz“ (*Učebno-pedagogičeskoe izdatel'stvo*) und ab Ende des Jahres 1964 – nach dem Zusammenschluss von Učpedgiz mit dem Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APN) der RSFSR – unter der Bezeichnung „Prosveščenije“ (Aufklärung).

Für die erste der hier behandelten Fibeln zeichnete die APN als Herausgeber verantwortlich. Dieses *Bukvar'*, Anfang der 1950er Jahre von einem Autorenkollektiv, bestehend aus wissenschaftlichen Mitarbeitern der Akademie sowie Lehrkräften aus Moskau und Leningrad, unter der Leitung des Akademiemitglieds I. F. Svadkovskij entwickelt, war bis Ende der 1960er Jahre in Gebrauch. 1981 erschien – nach mehreren Versuchen mit Probelehrbüchern in den 1970er Jahren – die erste Auflage jenes Leselernwerks der Autorengruppe Goreckij/ Kirjuškin/ Šan'ko („Goreckij-Fibel“), von dem im letzten Jahrzehnt der Sowjetunion jährlich mehr als 2 Millionen Exemplare gedruckt wurden und das Neuauflagen bis zum Jahr 2001, also weit über das Ende der Sowjetunion hinaus, erlebte (F 3 – F 5).

In diesem Abschnitt werden neben der 1964 erschienenen 12. Auflage der Fibel der APN (F 1) die Ausgaben von 1983 (F 2), 1989 (F 3) und 1991 (F 4) der Goreckij-Fibel als Quellen herangezogen. Die APN-Fibel umfasst 95 Seiten, die Seitenzahl der Goreckij-Fibel beträgt bei der 1983er Ausgabe 128 und bei den weiteren Ausgaben 127.

Wie aus Tab. 1 hervorgeht, enthält die russische Fibel der 1960er Jahre zahlreiche Bezüge zum Thema „Familie“. Zentrale familienbezogene Inhalte des Lehrbuchs sind die Beschreibung der Familie als Lebensort der Kinder, geschlechtsspezifische Charakterisierungen der Familienmitglieder sowie die gesellschaftliche Einbettung der Familie in die Arbeitswelt und in den Kontext weiterer Sozialisationsagenturen.

Tab. 1: Anzahl der Familiendarstellungen in ausgewählten russischen Fibeln der Sowjetzeit (1964 bis 1991)

	Bukvar' 1964 (F 1)	Bukvar' 1983 (F 2)	Bukvar' 1989 (F 3)	Bukvar' 1991 (F 4)
2 oder mehr Generationen im Haus	10	7	8	8
2 Generationen außerhalb des Hauses	3	6	6	6
Kinder im häuslichen Umfeld	10	7	7	7
Gesamt	23	20	21	21

Eine explizite Darstellung der Familie findet sich im Schlussteil der Fibel (S. 80), wo dem Thema eine eigene Seite gewidmet ist (Abb. 1). Es zeigt im großflächigen Bild eine abendliche Familiensituation, die im darunter stehenden Text wie folgt beschrieben wird:

Unsere Familie ist groß. Wir haben eine abgetrennte Wohnung. Abends sitzen wir alle im Esszimmer zusammen. Vater liest die Zeitung. Mutter und Großmutter hören zu. Die Brüder Kolja und Petja spielen Schach. Schwester Sofia näht sich ein Kleid. Manchmal sehen wir fern.

Drei Generationen; vier Kinder; das abendliche Zusammensein – im Sinne der Pflege familialer Intimität – als alltägliche Praxis; der Vater in Anzug und Krawatte; weibliche und männliche Familienmitglieder im Bild nicht nur durch Sitzordnung, sondern generationenübergreifend auch durch ihre Tätigkeiten unterschieden, wobei die lesenden bzw. spielenden Männer an Rekreation, die handarbeitenden Frauen an nützlicher Arbeit orientiert sind; schließlich das Fernsehgerät: Bild wie Text vermitteln in hohem Maße den Eindruck einer traditionellen, städtisch geprägten, wohlsituierten bürgerlichen Familie. Lediglich zwei Sachverhalte bringen unmittelbar eine Differenz zur dezidiert bürgerlichen Lebensumwelt zum Ausdruck: in der Abbildung Koljas rotes Pionierhalstuch und im Text der Hinweis auf die eigene, abgetrennte Wohnung (*otdel'naja kvartira*), die sich von der nach der Oktoberrevolution eingerichteten, vor allem im städtischen Sowjetrußland verbreiteten Gemeinschaftswohnung (*kommunal'naja*) für mehrere Familien unterscheidet. Die Abwesenheit eines Großvaters in diesem Bild spiegelt eher indirekt die Realität eines Landes wider, in dem anderthalb Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs Kinder ihre Großväter vielfach nur aus Erzählungen kannten. Ein Großvater tritt in der gesamten Fibel nur an einer Stelle in Erscheinung (vgl. Tab. 2): In dem Text „Der gehorsame Regen“ (S. 88) wird der technische Fortschritt der kollektivierten Landwirtschaft am Beispiel einer Beregnungsanlage für ein Weißkohl-Feld dargestellt. Dabei stellt sich Nadjas Großvater seiner Enkelin als der „Chef des Regens“ (*načal'nik doždja*) vor.

Der Alltag der Familie ist in der Fibel der 1960er Jahre geprägt durch die Anwesenheit mehrerer Kinder und die weitgehende Abwesenheit des Vaters. Das erste familienbezogene Bild überhaupt – bezeichnender Weise dient es der Einführung des Wortes „Mama“ – zeigt eine junge Mutter im Park, die strickend auf der weißen Parkbank sitzt, vor sich einen Kinderwagen, daneben auf der einen Seite die seilspringende Tochter und auf der anderen Seite ein zum Spielen aufgelegtes Hündchen (Abb. 2). Diese Illustration, wiewohl eine Szene in der Öffentlichkeit darstellend, gehört zu den wenigen Bildern des Lehrbuchs, die ein höheres Maß an familialer Intimität erkennen lassen. Auch in den weiteren Abbildungen dieses Typs geht es um Mütterlichkeit: Sei es in einer zweiten Parkszene (S. 30), in der die Mutter – die weiße Bank nun im Hintergrund – ihrem Luftballons in der Hand haltenden Töchterchen das Kopftuch bindet, während die beiden Jungen mit Kinderspaten im Sand spielen; sei es in einer anderen Szene, dass die Mutter, am häuslichen Esstisch sitzend, ihrem Sohn selbstgebackenen Zwieback zum Tee reicht (S. 39).

Tab. 2: Häufigkeit des Auftretens von Familienmitgliedern in ausgewählten russischen Fibeln der Sowjetzeit (1964–1991)

	Bukvar' 1964 (F 1)	Bukvar' 1983 (F 2)	Bukvar' 1989 (F 3)	Bukvar' 1991 (F 4)
Kinder (im Kontext von Familie)	23	20	21	21
Mutter (insgesamt)	9	10	10	9
davon:				
- im Kontext von Familie	7	6	6	6
- im Kontext der Arbeitswelt	2	2	2	2
Vater (insgesamt)	5	10	12	12
davon				
- im Kontext von Familie	2	4	7	7
- im Kontext der Arbeitswelt	1	5	4	4
Großmutter	2	2	2	2
Großvater	1	3	3	3

Im Text „Zu Hause“ (S. 72) und ebenso in der den Text begleitenden Abbildung machen ältere Kinder – ohne Hinweis auf die Präsenz eines Elternteils – Schularbeiten und lesen ihren jüngeren Geschwistern vor (S. 72), an anderer Stelle helfen sie ihren jüngeren Geschwistern beim Anziehen (S. 25). Ebenso kommt die im Vorfibel-Teil enthaltene Bildfolge „Vom Aufwachen bis zum Schulbeginn“ (S. 6) ohne Erwachsene aus: Aufstehen, Frühstück, sich waschen, das Bett aufschütteln, frühstücken, sich für die Schule fertig machen – all das wird vom kleinen Jungen selbstständig erledigt.

Anders freilich im Lesestück „Es ist Zeit für die Schule“ (S. 68): „Trink den Tee, Töchterchen“, sagt da die Mutter, während sie Tee in die Tasse gießt. Auch in dem Text „Zu Hause bei der Arbeit“ (S. 73) treten Kinder zusammen mit der Mutter auf: Während die Mutter das Abendessen vorbereitet, kümmern sich die Mädchen um den Abwasch und um das Bügeln der Wäsche, der kleine Iljuscha bürstet derweil seine Hose. „Reine Frauenarbeit“ ist schließlich im Abschnitt über „Unsere einträchtige Familie“ angesagt (S. 85): „Was wirst Du tun, Katja?“ „Ich überziehe die Betten und werde die Puppe ankleiden.“ „Mama hat ihre Schürze angezogen und mit dem Saubermachen begonnen. Die Tochter hat ebenfalls, wie sie es konnte, ihre Ecke aufgeräumt.“ Und auch der Fensterputz bleibt den Frauen vorbehalten: Eine entsprechende Abbildung (S. 23) zeigt, wie die Mutter den Fensterrahmen schrubbt, unterstützt von Töchterchen Schura, die frisches Wasser herbeiholt. Ist der Vater doch mal zu Hause (S. 42), so sitzt er Zeitung lesend am Küchentisch, während die Kinder wiederum mit Hausaufgaben beschäftigt sind (Abb. 3).

Mutter wie Vater treten in der Fibel nicht nur im häuslichen Zusammenhang auf. Außer Haus sind beide vor allem in ihre Arbeitswelt eingebunden; so nehmen Texte und Illustrationen zur Landwirtschaft, Industrie und Technik einen breiten Raum ein. Beispielsweise arbeitet Wasilij Vater in einem Kraftfahrzeugwerk, wo er Motoren für Kettenfahrzeuge herstellt, die im Hohen Norden Russlands zum Einsatz kommen (S. 93). Bei dieser Gelegenheit wird den jungen Leserinnen und Lesern auch verdeutlicht, wie bedeutsam die Arbeit des Vaters ist: „Der Motor ist für die Fahrzeuge das Wichtigste, denn ohne Motor läuft das Fahrzeug nicht.“ Zwei Lesestücke weisen den Vater zudem als „Versorger“ aus, hat er doch sowohl die Säge als auch die Skier gekauft, deren sich die Kinder bedienen (S. 43 u. S. 57).

Bei der Mutter heißt es lediglich, dass sie „zur Arbeit ging“ (S. 70) bzw. „in der Fabrik arbeitete“ (S. 71). Im Vordergrund dieser Texte steht, womit die Kinder währenddessen ihre Zeit verbrachten: Lolja und Kolja wurden morgens von der Mutter in die Kinderkrippe gebracht, „wo sie spielten, aßen, spazieren gingen und schliefen“ (S. 71). Mit dem Gedicht „Die neue Krippe“ wird darüber hinaus die Einrichtung für Kleinstkinder als geschichtliche Errungenschaft dargestellt (S. 71): „Eine neue Krippe wurde bei uns eröffnet. Jetzt gehen die kleinen Kinder in die Krippe. In hellen Zimmern stehen Bettchen, und in diese Bettchen legen sich die Kinder.“ Die Schulkinder Soja und Maja dagegen gehen, während die Mutter bei der Arbeit ist, in den Obstgarten und ernten Äpfel (S. 70).

„Kinder unter sich, vorzugsweise in der Natur“ – Darstellungen dieses Typs verkörpern in der Fibeln einen wichtigen Bestandteil der kindlichen Lebenswelt. Schon das erste ganzseitige Bild des Lehrbuchs (S. 3) zeigt eine Gruppe von Kindern im Wald – die Jungen beim Pilzsammeln, die Mädchen beim Blumenpflücken. Kinder spielen am Bach (S. 13), beobachten nachts vom Balkon aus den Vollmond (S. 20), trösten ein weinendes Kleinstkind (S. 21), helfen dem kleinen Bruder beim Anziehen (S. 25), ernten „bei uns im Garten“ Obst (S. 47), und im Winter fahren sie Schlitten (S. 52) und laufen Ski (S. 57). Jungen sägen einen Baumstamm und hacken Holz (S. 43), die beiden Freunde Serjoscha und Aljoscha bauen nach der Schule ein Modellflugzeug und lassen es anschließend auf der Wiese fliegen (S. 67). Und als sich ein Mädchen in der Schule die Hand verletzt hat (S. 19), ist rasch eine als Sanitäterin geschulte Mitschülerin – erkennbar an der Armbinde mit Rot-Kreuz-Abzeichen – mit ihrer Erste-Hilfe-Tasche zur Stelle, um der Verletzten die Hand zu verbinden. Die Kindergruppe organisiert sich in der Regel selbst, lediglich in zwei Fällen treten Mitglieder der „Pionierorganisation Vladimir Iljič Lenin“, erkennbar am roten Pionierhalstuch, in Erscheinung: Wenn sie „unsere Kleinen“ im Kindergarten besuchen, um ihnen Geschenke auszuhändigen (S. 46), und wenn es darum geht, im Wald Tannenzapfen und Lindensamen zu sammeln und zur Kolchose zu bringen (S. 63). Die Mitgliedschaft bei den Pionieren für 10- bis 15-jährige Kinder bildete in Sowjetrußland die Vorstufe zur Mitgliedschaft im kommunistischen Jugendverband (*Komsomol*); sie folgte auf die Mitgliedschaft bei der Organisation der Oktoberkinder (für Kinder von 7 bis 9 Jahren), die in dieser Fibel nicht thematisiert wird.

„Familie“, so lässt sich zusammenfassend festhalten, ist in der Welt der russischen Fibel der 1960er Jahre ein wichtiger Lebensort der Kinder. In dieser Fibel-Familie spielt die Mutter eine herausragende Rolle. Während die kleinen Kinder noch spielen, sind die größeren arbeitsam und in hohem Maße selbstständig, bei stark geschlechtsspezifischer Ausrichtung der Tätigkeiten. Die Vergesellschaftung der Erziehung tritt am ehesten in Gestalt von Krippe und Kindergarten in Erscheinung, die Lebenswelt der Fibelkinder wird neben der Familie vor allem durch die peer-group geprägt.

Im Vergleich dazu ist der quantitative Anteil unmittelbar familienbezogener Inhalte in der Goreckij-Fibel der 1980er Jahre geringfügig kleiner (Tab. 1). Die Familie behält indes in der neuen Fibel-Generation ihren prominenten Stellenwert, soweit es um den Lebensalltag der Kinder geht. Die Welt der Fibel-Familie hat sich aber bemerkenswert verändert. Feststellbar ist zunächst die wesentlich stärkere politische Einbettung des Familienbildes, ablesbar bereits in dem als Vorlesestoff gedachten Grußwort an die Schülerinnen und Schüler, das dem Leselehrgang vorangestellt ist: „Lieber Freund!

Heute beginnst du deine Reise in ein wunderbares, außergewöhnliches Land – in das Land des Wissens! Du lernst lesen und schreiben, zum ersten Mal schreibst du die Worte, die uns allen am liebsten und nächsten sind: *Mama, Heimat, Lenin*. Die Schule hilft dir, ein des Lesens und Schreibens mächtiger und arbeitsamer Bürger unserer großen Heimat zu werden – der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken ...“

Mit „Mama, Heimat, Lenin“ wird einerseits an die Welt kindlicher Gefühle angeknüpft, andererseits wird die in zahlreichen Spielarten wiederkehrende politische Botschaft der Fibel programmatisch zum Ausdruck gebracht. Ähnliches gilt für die in Wort und Bild dargestellte Unterrichtssituation (S. 61), in der der Erstklässler Roma die Worte „Mama“, „*Moskva*“ (Moskau) und „*Mir*“ (mit der Doppelbedeutung von „Welt“ und „Friede“) an die Tafel schreibt. Der zitierte Kanon „liebster Worte“ ist im Bildprogramm des ersten Teils der Fibel ausgeführt, allerdings in umgekehrter Reihenfolge: Den Anfang bildet ein ganzseitiges Farbportrait Lenins, die folgende Seite zeigt im Vordergrund eine Einschulungsszene: eine Lehrerin, mit Blumen und dem Klassenbuch in der Hand, von Schulkindern umringt. Im Bildhintergrund in markantem Rot eine Umrisskarte der Sowjetunion und der Text „Unsere Heimat – die UdSSR“.

War das Vaterbild in der Fibel der 1960er Jahre geprägt dadurch, dass der Vater als abwesend dargestellt wurde (sei es „hinter der Zeitung“ oder „in der Fabrik“ oder als „Einkäufer“), so ist das Bild in der Goreckij-Fibel der 1980er Jahre differenzierter, und der Vater ist für die Kinder greifbar. Ein Bild (S.19) zeigt ihn, Luftballons in der Hand haltend, beim Spiel mit dem Sohn. Kauft der Vater ein, so geht es nun nicht um Werkzeug, sondern um Federmappen, Pappeinbände, Knetmasse und um eine Puppe, und beim Einkauf wird er von den Kindern begleitet (S. 58). In einer weiteren Illustration ist die Familie auf dem Weg zum Flugzeug, der Vater, in der einen Hand den Aktenkoffer, führt mit der anderen Hand das Kind (S. 30). Der Vater ist aber auch Gesprächspartner und Ratgeber seiner Kinder. In einem Lesestück (S. 101) berichtet der Sohn darüber, wie er mit seinem Vater über seinen „großen Traum“ sprach, Kosmonaut zu werden. Dabei wurde er vom Vater ermuntert, den Traum zu verwirklichen. Der Sohn zitiert den Vater: „Lerne, damit du die Bestnote bekommst! Treibe jeden Tag Gymnastik, härte dich ab. Und dein Traum wird bestimmt wahr werden.“

Der Stellenwert der Vater-Kind-Beziehung wird in der Goreckij-Fibel im Verlauf der 1980er Jahre noch ausgebaut. Zeigt die Ausgabe von 1983 eine Abbildung mit Kindern, die an einem See spielen (S. 5), so ist in der Ausgabe 1989 an gleicher Stelle eine Situation mit einem See dargestellt, in dem Kinder Boot fahren, schwimmen und spielen, während im Vordergrund ein Vater seinem Sohn das Schwimmen beibringt. An anderer Stelle (S. 26) wurde eine Abbildung zur Verkehrserziehung – Kinder, eine Straße auf dem Zebrastreifen überquerend – ersetzt durch das Bild eines Vaters, der zusammen mit zwei Kindern ein Vogelhäuschen baut (Abb. 6).

Ein zweiter, stark ausgebauter Aspekt des Vaterbildes und darüber hinaus auch des Bildes der Mutter ist in den Goreckij-Fibeln der Sowjetzeit die Arbeitswelt, die generell das Weltbild der Lehrwerke in hohem Maße prägt. An mehreren Stellen werden in Text und Bild Berufe von Vätern vorgestellt, so die des Zimmermanns, des Kochs, des Kapitäns, des Piloten, des Stahlwerkers und des Traktoristen (S. 55). Ein längerer Textabschnitt ist den Vätern Nadjas und Dimas gewidmet, die als Taucher einen besonders gefährlichen Beruf ausüben, dadurch aber, dass sie in Flüssen Betonfundamente für

Eisenbahnbrücken anbringen, einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten (S. 71).

Eine weitere Abbildung: Sohn und Mutter machen sich morgens, wie aus einer Abbildung ersichtlich, zur gleichen Zeit auf den Weg (S. 21). Romas Eltern sind, wie es in einem Lesestück heißt, Bauarbeiter, die am Bau der U-Bahnen in Moskau, Kiev und Minsk beteiligt waren (S. 59). Allerdings werden sie, wie der Text „In der Fabrik“ offenbart, in ihrem gesellschaftlichen Stellenwert noch übertroffen vom Vater Timas und von der Mutter Dimas: Beide wurden nämlich aufgrund ihrer Arbeitsleistungen mit dem Ehrentitel „Held der Arbeit“ ausgezeichnet (S. 73). Und die Moral: „Alle nehmen sich an den Helden der Arbeit ein Beispiel.“ (ebd.)

Das Mutter-Bild der Goreckij-Fibel der 1980er Jahre spart die Hausfrauenrolle nicht aus: Die Mutter versorgt die Familie mit Tee (S. 9) und sie empfängt die Kinder, die vom Pilzsammeln nach Hause kommen (S. 79). Die in der Ausgabe von 1983 enthaltene Abbildung der Mutter, die mit dem Sohn vom Einkauf zurückkehrt, ist 1989 dem Bild eines Güterzugs gewichen, dessen Waggon mit Öltanks und Kohle schwer beladen sind (S. 70). Bezeichnend auch die veränderte Bilddarstellung der Mutter in der Szene „Morgens im Flur“ (S. 21): In beiden Fällen zieht der Junge seinen Mantel an, währenddessen der Hund die Schultasche im Maul hält. Während die Mutter aber 1983 – in Hauskleid, Schürze und Pantoffeln – den Jungen verabschiedet, sind sechs Jahr später beide, Sohn und Mutter in Begriff, die Wohnung zu verlassen; die Mutter – nun in Rock und Pullover – streift sich die Stiefel über. Andererseits wurde das Bild, das vordem lediglich im Sandkasten spielende Kinder zeigte, in der Ausgabe 1989 ergänzt um die am Sandkastenanrand sitzende, die Kinder hütende und gleichzeitig in die Buchlektüre vertiefte Mutter (S. 4). Insgesamt tritt die Mutter im Erstlesebuch jedoch weit weniger in Erscheinung als der Vater.

Der männliche Part überwiegt auch im Verhältnis von Großmutter und Großvater. Trotz der Tatsache, dass die *Babuška* im russischen Familienalltag vielfach eine wichtige Rolle als Bezugsperson der Kinder spielt, bleibt deren Bild in der Goreckij-Fibel der Sowjetzeit schwach. Es beschränkt sich auf Bilddarstellungen zur Drei-Generationen-Familie und zum Märchen vom Rübeziehen. Dem Großvater hingegen ist ein eigenes Lesestück gewidmet, das die eingangs zitierte Textpassage enthält. Dort wird er als Teilnehmer des Großen Vaterländischen Krieges beschrieben, den der Enkel zum Treffen der Kriegsveteranen begleiten darf (S.102).

Die mehrfach erwähnte Bilddarstellung der gesamten Familie wurde im Verlauf der 1980er Jahre im Detail verändert, wenngleich stets je zwei Personen pro Generation abgebildet sind: Großeltern, Eltern und zwei Kinder (S. 9). In der 1983-er Ausgabe wird der Vordergrund von den Großeltern und den Enkeln eingenommen; das Mädchen steht, in der Hand ein aufgeschlagenes Märchenbuch, beim Großvater, der, eine Zeitung auf dem Schoß, interessiert in dieses Buch blickt. Die nahebei sitzende Großmutter strickt, neben sich den Jungen, und über beide beugt sich der Vater. Im Hintergrund die Mutter, die gerade den Raum betritt, in der Hand ein Tablett mit Teekanne und Milchkännchen. Seitlich im Mittelgrund ein ausgeschaltetes Fernsehgerät. Großeltern, Enkel und Vater bilden erkennbar eine Gruppe, der die Mutter sich nähert.

Auch in der Ausgabe von 1989 (Abb. 4) tritt die Mutter ins Wohnzimmer, das Tablett, das sie trägt, diesmal beladen mit Teekanne, Tellern und Tassen. Die Gruppe der

fünf weiteren Familienmitglieder hat sich aber nun in zwei Teilgruppen aufgelöst: Das Mädchen sitzt nunmehr, wiederum das aufgeschlagene Märchenbuch in der Hand, bei der Großmutter, die sich wie ihre Enkelin dem Buch widmet und deshalb ihr Strickzeug weggelegt hat. Der männliche Teil der Familie hingegen – Großvater und Enkel im Sessel sitzend, der Vater neben ihnen stehend – richtet seine Aufmerksamkeit auf den Bildschirm des Farbfernsehgeräts, in dem eine Zeichentricksendung gezeigt wird. Man ist versucht, die beschriebene Veränderung der Familienszene so zu interpretieren, dass in ihr das Eindringen audiovisueller Medien in die Familie und dessen Folge für die soziale Binnenstruktur der Familie – einschließlich neuer geschlechtsspezifischer Rollenverteilungen – zum Ausdruck gebracht wird.

Auch in der Goreckij-Fibel verbringen Kinder einen Teil ihrer Zeit selbstorganisiert: Ein Mädchen pflegt zu Hause die eigenen Kakteen (S. 44), ein anderes näht ein Kleid (S. 15), ein drittes gießt im Garten die Blumen (S. 11). Mehrere Kinder erledigen in der Wohnung Hausaufgaben (S. 87), im Garten ernten sie Obst und Gemüse (S. 20), und im Wald sammeln sie Pilze (S. 22). Weit mehr aber als in der Fibel der 1960er Jahre sind sie nun in die Kinderorganisationen integriert: Schon die Aufnahme in die Gruppe der Oktoberkinder wird groß gefeiert (S. 89), in der Schule und im weiteren Alltag tragen die Kinder den Roten Stern der Oktoberkinder bzw. das Pionierabzeichen (S. 3, S. 24, S. 41), ein Lenin-Pionier führt kleinere Kinder durch das Revolutionsmuseum (nur Ausgabe 1989, S. 62), Oktoberkinder überbringen zum 1. Mai Geschenke an die Kinder im Kindergarten (S. 82), und rote Fähnchen schwenken die Kinder, wenn sie die Kindergartengruppe beim Ausflug begleiten (S. 94) oder zusammen mit den Erwachsenen an der Demonstration zum Jahrestag der Oktoberrevolution teilnehmen (S. 90).

Der Vergleich der Familienbilder der untersuchten Fibeln der 1980er Jahre mit jenen des Erstlesewerks der 1960er Jahre ergibt gravierende Unterschiede: Erstens hat sich im Verlauf von etwa zwei Jahrzehnten das Gewicht von Darstellungen generationenübergreifender Szenen zu Lasten innerhäuslicher und zu Gunsten außerhäuslicher Situationen verschoben (siehe Tab. 1). Zweitens tritt der Vater stärker in Erscheinung, und zwar gleichermaßen in seiner Rolle innerhalb wie außerhalb der Familie. In der Fibel nimmt er sogar – der Häufigkeit der Thematisierungen und der Komplexität der Rollenbeschreibung nach – ein stärkeres Gewicht ein als die Mutter (siehe Tab. 2). Drittens wird, teilweise in Verbindung mit dem präsentierten Vaterbild, der Wert der Arbeit und die Wichtigkeit der auf die Arbeit bezogenen Tugenden in der Fibel insgesamt und auch in den auf die Familie bezogenen Darstellungen sehr viel deutlicher hervorgehoben. Viertens gibt es – bei grundsätzlichem Fortbestehen tradierter Rollenmuster – auch Tendenzen einer beidseitigen Annäherung der Geschlechtsrollen: wenn etwa die Mutter als Bauarbeiterin, der Vater als Spielgefährte der Kinder und Käufer einer Puppe in Erscheinung tritt. Fünftens ist die Fibel-Welt weit entschiedener unmittelbar politisch geprägt, was sich u.a. in der Rolle der kommunistischen Kinderorganisationen als nunmehr prägender Lebensumwelt der Heranwachsenden niederschlägt. Damit geht eine geringere Anzahl von Darstellungen einher, die Kinder im häuslichen Umfeld zeigen (Tab. 2). Gleichwohl lassen die genannten Veränderungen insgesamt nicht den Schluss einer „Schwächung“ der Familie in der Fibel-Welt der 1980er Jahre zu.

Der Mitte der 1980er Jahre einsetzende politische Umbruch in der Sowjetunion fand in den russischen Schulbüchern erst spät einen Niederschlag. Dies gilt auch für die russi-

sche Fibel, in der sich bis zum Jahr 1989 das Programm einer marxistisch-leninistischen Pädagogik für den Primarbereich des Schulwesens deutlich manifestierte. Nach dem Übergangsjahr 1990 erschien 1991, d.h. bei noch bestehender Sowjetunion, eine überarbeitete Fassung der Goreckij-Fibel, die von augenfälligen Bezügen zum Marxismus-Leninismus weitgehend frei war (F 4). In dieser Ausgabe „fehlt“ das bisher die Fibel eröffnende ganzseitige Lenin-Porträt, nicht aber das Vorwort, das die Kinder an die „für uns liebsten Worte“ – Mama, Heimat, Lenin – erinnert. Das für die 1980er Jahre geltende Familienbild bleibt indes im Kern unverändert. Weder wurden Abstriche an den „Tätigkeitsbeschreibungen“ der Familienmitglieder gemacht – dies gilt etwa auch für die Berufsbeschreibungen der Eltern und für die Teilnahme des Großvaters am „Großen Vaterländischen Krieg“ –, noch fand eine Erweiterung des aus den 1980er Jahren tradierten Familienbildes statt (Tab. 1). Die einzige auffällige Modifikation der familienbezogenen Darstellungen betrifft die Illustration „Mutter mit Kindern am Sandkasten“ (S. 4): Die Kinder und mehr noch die Mutter sind in der 1991er Ausgabe wesentlich moderner gekleidet, die Mutter hat das bisher schlicht auf die Schultern fallende Haar gegen einen jugendlich-modischen Kurzhaarschnitt eingetauscht, der ihre beachtlich großen Ohrringe zur Geltung bringt.

Das Familienbild in russischen Fibeln der nach-sowjetischen Ära

Der politische und wirtschaftliche Umbruch führte bereits in den letzten Jahren der Sowjetunion zu Ansätzen eines Schulbuchmarkts, der sich im Verlauf der 1990er Jahre rasch fortentwickelte. Dies gilt auch für den Bereich der Schulfibeln: Neben dem Verlag Prosveščenijs, der sich in die Marktwirtschaft entlassen sah, traten neue Anbieter mit Lehrwerken auf, die vom Bildungsministerium der Russischen Föderation zugelassen bzw. empfohlen worden waren. In diesem Prozess konnte sich Prosveščenijs neben anderen großen Schulbuchverlagen behaupten, u.a. durch die Diversifizierung seiner Produktpalette. So hatte dieser Verlag für das Schuljahr 2004/05 drei für den Gebrauch an öffentlichen Schulen zugelassene Leselernwerke im Programm (MINOB 2004).

Für die Analyse des Familienbildes in russischen Fibeln nach dem Ende der Sowjetunion wurden drei Lehrwerke ausgewählt: die im Jahr 2000 erschienene 20. Auflage der uns bereits bekannten Goreckij-Fibel (F 5), das von Goreckij und einem erweiterten Autorenteam verfasste, bei Prosveščenijs verlegte *Russkaja Azbuka* (Russisches ABC-Buch) in der Fassung der 2002 erschienenen 5. Auflage (F 6) sowie das *Azbuka 1. klass* (ABC-Buch der 1. Klasse) der Schulbuchreihe *Klassičeskaja načal'naja škola* (Klassische Grundschule), verfasst von Ol'ga Valentinovna Džeželej (F 7). Das letztgenannte Werk erschien 2004 in 4. Auflage im Verlag Drofa, Moskau. Die drei Erstlesewerke unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umfangs beträchtlich: Die Goreckij-Fibel zählt wie in der Vergangenheit 127 Seiten, das *Azbuka 1. klass* umfasst 155 und das *Russkaja Azbuka* 239 Seiten. In den beiden folgenden Tabellen dieses Abschnitts sind zur Erleichterung des diachronen Vergleichs erneut die Daten für die Goreckij-Fibel des Jahres 1991 enthalten.

Tab. 3: Anzahl der Familiendarstellungen in ausgewählten russischen Fibeln (1991 und nach-sowjetische Ära)

	Bukvar' 1991 (F 4)	Bukvar' 2000 (F 5)	Russkaja Azbuka 2002 (F 6)	Azbuka 1. klass 2004 (F 7)
2 oder mehr Generationen im Haus	7	5	3	11
2 Generationen außerhalb des Hauses	6	4	1	4
Kinder im häuslichen Umfeld	7	9	8	4
Gesamt	20	18	12	19

Im Gesamtüberblick über die quantitative Verteilung von Familiendarstellungen in den untersuchten Fibeln zeigen sich einerseits eher verhaltene Modifikationen der Goreckij-Fibel des Jahres 2000 gegenüber der Ausgabe von 1991 und andererseits beträchtliche Unterschiede zwischen den drei für die postsowjetische Periode berücksichtigten Lehrwerken (Tab. 3). Gleiches gilt für die jeweilige Anzahl der Darstellungen einzelner Familienmitglieder (Tab. 4).

Ein näherer Vergleich der familienbezogenen Darstellungen in der Goreckij-Fibel der Ausgaben 2000 und 1991 ergibt folgendes Bild: Die bisherigen Illustrationen und Texte familialer Mehr-Generationen-Verhältnisse sind weitgehend erhalten, auch die Abbildung der Drei-Generationen-Familie wurde – einschließlich des im Fernsehen gezeigten Zeichentrickfilms – unverändert übernommen. Ausnahmen sind die Abbildungen, in denen früher die Familie auf dem Flughafen und die Mutter mit der Tochter im Herbstwald abgebildet war (S. 30 und S. 50). Sie sind nun ersetzt durch mehrteilige Bilder eines von Tieren bewohnten Bauernhauses, durch Kinderzeichnungen und durch buchstabenbezogene Übungsaufgaben. Zudem mussten einzelne Textpassagen – darunter jene über den Großvater als Kriegsveteran, über den Dialog des Vaters mit dem Sohn zu dessen Wunschtraum, Kosmonaut zu werden – „familienfremden“ Inhalten Platz machen.

Tab. 4: Häufigkeit des Auftretens von Familienmitgliedern in ausgewählten russischen Fibeln (1991 und nach-sowjetische Ära)

	Bukvar' 1991 (F 4)	Bukvar' 2000 (F 5)	Russkaja Azbuka 2002 (F 6)	Azbuka 1. klass 2004 (F 7)
Kinder (im Kontext von Familie)	20	18	12	19
Mutter (insgesamt)	9	7	3	9
davon:				
- im Kontext von Familie	6	4	2	9
- im Kontext der Arbeitswelt	2	2	1	0
Vater (insgesamt)	10	9	3	6
davon:				
- im Kontext von Familie	6	5	1	6
- im Kontext der Arbeitswelt	4	4	2	0
Großmutter	2	2	2	4
Großvater	3	2	4	4

Was die Charakterisierung der Familienangehörigen betrifft, so behält die Mutter weitgehend ihre tradierte Rolle innerhalb und außerhalb der Familie bei: Einerseits ist sie wie bisher für die Kinderbetreuung (S. 4) und für den Haushalt (S. 9) zuständig, und im Unterricht wird sie nach wie vor als Teil der Worttrias *Mama, Moskva, Mir* genannt (S. 61). Andererseits verlässt sie morgens weiterhin zusammen mit dem Sohn die Wohnung, um zur Arbeit zu gehen (S. 21), und auch beide Eltern Romas haben ihren Beruf beibehalten: Sie werden wie bisher als Bauarbeiter vorgestellt, die am Bau der U-Bahnen in Moskau, Kiev und Minsk – d.h. nun auch in zwei Hauptstädten jetziger Nachbarstaaten Russlands – beteiligt waren (S. 59). An die Stelle elterlicher „Helden der Arbeit“ ist allerdings eine „Normalfamilie“ getreten (S. 73): Toljas Vater baut Werkzeugmaschinen, während die Mutter als Kindergartenlehrerin arbeitet. Auch der Vater ist – sieht man von den oben genannten Einschränkungen ab – in unveränderter Weise in der Familie und in der Berufswelt präsent. Dabei werden sämtliche aus den vorangegangenen Ausgaben vertrauten „väterlichen“ Berufe, vom Taucher bis zum Traktoristen, fortgeführt.

Im Gegensatz zu den Eltern und Großeltern sind die Kinder im Familienbild der 2000er Ausgabe der Goreckij-Fibel häufiger vertreten. Zu sämtlichen aus den bisherigen Ausgaben übernommenen Szenen mit Kindern im häuslichen Umfeld sind Abbildungen und Texte hinzugekommen, die Kinder etwa bei der Fütterung der im Garten gehaltenen Kaninchen (S. 62) oder – mit einem traditionellen russischen Bauernhaus als Hintergrund – bei der Pflege des Rosenbeets (S. 64) zeigen. Dieser Aufwertung des familiennahen Kinderalltags gewinnt an Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass dieser Alltag in den Ausgaben der Sowjetzeit auch stark durch die Organisationen der Oktoberkinder und der Lenin-Pioniere geprägt war. Es ist daher kein Zufall, dass die beiden zuletzt genannten Illustrationen an die Stelle von Abbildungen getreten sind, die 1991 noch dem von einem Lenin-Pionier geleiteten Besuch des Revolutionsmuseums bzw. den jungen Mädchen, die Blumen an einen Kriegsveteranen überreichen, gewidmet waren.

Die insgesamt trotz aller Modifikationen im Einzelnen doch feststellbare weitgehende Konstanz des Familienbildes ist Teil der formalen und inhaltlichen Kontinuität der Goreckij-Fibel über die Epochengrenze hinweg: Sie lässt sich als Ausdruck einer Verlagsstrategie interpretieren, die bis in das neue Jahrtausend hinein darauf ausgerichtet war, mit diesem Lehrbuch jenen Teil der russischen Lehrerschaft zu bedienen, dem an der eher ungebrochenen Fortführung einer aus der Sowjetzeit vertrauten Lehrtradition gelegen war.

Mit *Russkaja Azbuka* legten der Verlag und die Autorengruppe Goreckij/ Kirjuškin/ Šan'ko/ Berestov 1995 erstmals ein Erstlesewerk vor, das sich in Aufmachung, Inhalt und auch im Umfang deutlich von der alten Goreckij-Fibel unterscheidet. Das Buch, dessen 5. Auflage (2002) hier zugrunde gelegt wird, will, wie im Buchtitel bereits angedeutet, den Prozess des Lesenlernens mit patriotischer Erziehung – im Sinne der Vermittlung „russischer Werte“ – verbinden. Diese erneute Politisierung geschieht in Bild und Text vor allem durch den Rückgriff auf russische Traditionen und Symbole, beginnend mit der Abbildung eines Denkmals der Slawenapostel Kyrill und Method, die dem inneren Titelblatt vorangestellt ist. Gleichzeitig erscheint das Lehrbuch betont „antimodernistisch“: Die Welt des *Russkaja Azbuka* ist vielgestaltig bevölkert: entweder von anthropomorphisiert dargestellten Tieren oder von Menschen in traditioneller ländlich-

bäuerlicher Umgebung. Eine wichtige Rolle spielen zudem Märchen, Nationalgeschichte, Militärwesen, Religion und Nationalliteratur.

Demgegenüber kommt dem Familienbild quantitativ wie qualitativ eine geringe Bedeutung zu. Über die Bilderfolge zum Märchen vom Rübeziehen hinaus (S. 9) sind generationsübergreifende Darstellungen von Familienszenen rar und, was ihren Umfang angeht, knapp gehalten (Tab. 3): Eine Abbildung zeigt eine Mutter, die dem zur Schule bereiten Sohn den Schal bindet (S. 34), in einem mit „Mama“ überschriebenen Text von anderthalb Zeilen wird von der Mutter berichtet, dass sie ein Lied vom Kätzchen sang, und nun alle froh sind (S. 91). In der prominentesten familienbezogenen Illustration besucht ein Elternpaar mit seinen Kinder die in ländlicher Umgebung lebenden Großeltern (Abb. 5). Eine Familienszene ganz eigener Art stellt das über zwei Buchseiten reichende Bild der Geburt Christi dar (S. 198).

Die außerhäuslichen Rollen der Eltern werden immerhin an zwei Stellen angesprochen: In einem Kurztext wird auf die Berufe der Eltern verwiesen (S. 113), auf einer anderen Seite ist der aus dem *Bukvar* übernommene Text über die Väter Nadjas und Dimas abgedruckt, die als Taucher arbeiten (S. 109). Die dazugehörige Abbildung zeigt freilich nicht mehr die dank des beruflichen Einsatzes der Taucher über den Fluss führende Eisenbahnbrücke, sondern eine märchenhaft bunte Unterwasserwelt; die beiden Taucher schwimmen auf eine mit goldenen Pokalen, Kronen und Münzen prall gefüllte Schatztruhe zu. Während die Großmutter in der Fibel mit keinem Wort erwähnt wird, ist vom Großvater an zwei Stellen die Rede: In einem Fall wird der Buchstabe *ѣ* (*i kratkoe*) mit Hilfe des Worts *repoѣ* (*geroj* = Held) eingeführt, illustriert durch eine Gruppe von Soldaten, die mit Stahlhelm und Sturmgewehr ausgerüstet sind (S. 159). Im Begleittext heißt es: „Ich habe einen Großvater. Im Krieg war Großvater Soldat. Er hat für seine Tapferkeit eine Medaille bekommen.“ Im zweiten Fall wird Tolstoj mit der Geschichte vom Großvater und seinem Enkel zitiert (S. 143): „Großvater war alt. Einmal wollte er auf den Ofen klettern und schaffte es nicht. Der Enkel war im Haus. Er musste lachen. Es ist eine Schande, Enkel. Schlecht ist nicht, dass der Großvater alt und schwach ist, es ist aber schlecht, das der Enkel jung und dumm ist.“

Im Vergleich zu den wenigen generationenübergreifenden Familienszenen gibt es in der Fibel immerhin eine ganze Reihe von Bilddarstellungen, die Kinder im häuslichen Umfeld zeigen, sei es beim Spiel in der Wohnung (S. 14), auf dem Spielplatz (S. 14) oder am Brunnen, sei es beim Essen (S. 66) oder bei der morgendlichen Wäsche (S. 90). Häufiger ist die dargestellte Lebenswelt der Kinder aber auch in eine ländliche Welt der Vergangenheit eingebettet: In einer offenen, von einem Bach durchzogenen Dorflandschaft tummeln sich Kinder auf der Schaukel, während alte Männer vor dem Hoftor sitzen oder im Bach angeln und weitere Dorfbewohner das Vieh nach Hause treiben oder den mit Heu beladenen Pferdewagen lenken (S. 16 f.). Eine andere Abbildung zeigt einen Jungen, der nach alter Väter Sitte auf dem Ofen liegt und dabei fröhlich die Flöte bläst (S. 186).

Das Lehrbuch enthält keinen unmittelbar der ganzen Familie gewidmeten Text. Gleichwohl wird die Familie mehrfach thematisiert, und zwar wenn es darum geht, auf die Einheit von Familie und Nation zu verweisen. So heißt es etwa in einem Lesestück mit dem Titel „Russland – meine Heimat“: „Mein Land ist Russland. Wir legen beim Haus einen Garten an. Es wird bei uns Pflaumen- und Apfelbäume geben. Alle werden

froh sein: Papa, Mama und meine Schwester. Die Russen sind durch ihre Arbeit berühmt.“ (S. 115) Der Text zu einem Bild mit einem mittelalterlichen Kosakenheer beschwört „Mutter Heimat“ (S. 158). Am ausführlichsten wird der Zusammenhang von Familie und Heimat in dem Lesestück „Unser Vaterland“ (*Naše otečestvo*) entfaltet: „Unser Vaterland, unsere Heimat, das ist Mütterchen Russland. Und Vaterland nennen wir Russland deshalb, weil seit jeher unsere Väter und Großväter in ihm leben. (...) Und Mutter nennen wir sie deshalb, weil sie uns mit ihrem Brot ernährt, mit ihren Wassern großgezogen und uns ihre Sprache beigebracht hat; wie eine Mutter beschützt und behütet sie uns vor allen Feinden.“ (S. 213)

Insgesamt erscheinen die wenigen familienbezogenen Darstellungen im *Russkaja Azbuka* eher zufällig, im Sinne eines Minimalprogramms stellen sie allenfalls ein Zugeständnis an die methodisch-didaktische Notwendigkeit dar, Ansatzpunkte der kindlichen Lebenswelt zu berücksichtigen. Am sprechendsten sind jene familienbezogenen Aussagen, die mit dem nationalerzieherischen Anliegen der Fibel in Verbindung stehen.

Eine Fibel- und Familienwelt ganz anderer Art eröffnet sich demgegenüber im *Azbuka 1. klass* (F 7). Erkennbar ist in dieser Fibel erstens das Bemühen, die Welt in Text und Bild – im letzteren Fall durch den häufigen Rückgriff auf Kinderzeichnungen – aus der Perspektive des Kindes darzustellen. Zum zweiten spielt der Alltag der Kinder unter Einschluss der Familie eine prominente Rolle. Drittens werden weit stärker als in den bisher vorgestellten Erstlesewerken und mit stellenweise unverkennbarem Humor die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Familie angesprochen.

Die kindliche Lebenswelt ist eng mit der Familie verbunden, sei es beim Familienausflug (S. 12), beim Aufenthalt im Garten (S. 18), beim Spielen im Kinderzimmer (S. 84) oder des Nachts beim behüteten Schlaf (S. 65). Vor allem aber das intergenerationale Verhältnis in der Familie ist in Text und Bild breit entfaltet (Tab. 3). Dabei wird implizit zwischen einer Familie im weiteren und im engeren Sinn unterschieden. Während letztere die Generationen der Eltern und Kinder umfasst, sind in die Familie im weiteren Sinn auch die Vorfahren eingeschlossen: In einer Bilderfolge ist „Ich, Papa, Opa und Uropa“ zu sehen (S. 125), und in einem kurzen Lesestück wird sogar erklärt, was ein Ururgroßvater ist (ebd.). Ein weiterer Text stellt – in Form eines Rätsels – den Großvater vor: Er ist ein Mann, der mit Freunden ins Sportstadion geht und im Garten arbeitet, der gerne Tee trinkt und Piroggen isst, der aber auch als „Veteran der Arbeit“ und als Kriegsveteran zu ehren ist (ebd.). Schließlich wird die Erzählung „Doktor Aibolit“ des russischen Schriftstellers Kornej Tšukowskij umgemünzt in die Geschichte vom „Großvater Aibolit“, der als Tierarzt im Zoo ein für Kinder äußerst spannendes Leben führt (S. 126). Nicht weniger wichtig erscheint die Großmutter, die den Kindern erzählt und ihnen vorliest (S. 6), die im Garten Obst erntet (S. 12) und die den Kindern eine Fibel kauft, ihnen die ersten Buchstaben beibringt und ihnen – hat sie doch vor ihrer Verrentung als Bibliothekarin gearbeitet – auch die Bibliothek zeigt (S. 122).

Wie es um die Familie im engeren Sinn bestellt ist, geht aus zahlreichen Abbildungen (S. 12, S. 13, S. 18, S. 19 u.ö.), vor allem aber aus einem zweiseitigen Lesestück über „Unsere Familie“ hervor (S. 114). War die Familie in der Fibel von 1964 als Dreigenerationen-Familie präsentiert und wörtlich als „groß“ bezeichnet worden, so heißt es jetzt: „Unsere Familie ist klein. Sie besteht aus Mama, Papa, meiner Schwester und mir.“ Im weiteren Textverlauf stellt der Sohn der Familie die einzelnen Familienmitglieder

vor, wobei der Vater mit Abstand am ausführlichsten behandelt wird. Der Sohn beschreibt seinen Vater als „nicht groß, aber stark und tapfer“. Er erzählt, dass sein Vater von Beruf Zimmermann ist, auf der Baustelle arbeitet, aber nebenher auch ein Studium an einer Hochschule absolviert. Abschließend stellt er fest: „Papa kann alles: Er sägt, er spaltet Holz, er zimmert, er wäscht und malt. Er ist Koch und Installateur, Schneider und Maurer. So also ist mein Papa. Mit ihm ist es interessant und lustig.“ Im weiteren Textverlauf wird ausführlich beschrieben, wie die ganze Familie ein mehrgängiges Gericht zubereitet. Sowohl die dem Text zugeordnete Kinderzeichnung (Abb. 7) als auch ein zweites Bild (S. 19) zeigen Vater und Sohn, beide angetan mit Kochmützen, am Herd. In einer großformatigen Zeichnung wird die Familie beim Aufräumen der Wohnung dargestellt (S. 11). Während Mutter und Sohn mit dem Bücherregal beschäftigt sind und die Tochter die Fische im Aquarium füttert, bearbeitet der Vater mit einem Staubsauger den Teppichboden.

Wenn in der Fibel der Vater charakterisiert wird, geht es sowohl um das, was er kann und tut, als auch um die Vater-Kind-Beziehung. Demgegenüber ist die Beschreibung der Mutter nahezu ausschließlich auf die Beziehungsebene konzentriert, es fehlt jeglicher Hinweis auf ihre Berufstätigkeit (Tab. 4). Im erwähnten Lesestück über die Familie heißt es kurz und knapp: „Und wie ist unsere Mama? Sie ist lieb, natürlich, zärtlich und schön.“ (S. 114 f.) Einige dieser Kennzeichnungen werden an weiteren Stellen des Lehrbuchs aufgegriffen und entfaltet. So zeigt die Abbildung „Im Park“ die Mutter am Ufer eines Sees zusammen mit ihrem Baby, das im Kinderwagen liegt (S. 59). Ein durch ein Bild illustrierter Kurztext führt aus, dass die Mutter mit ihrer Tochter Alina Zärtlichkeiten austauschte (S. 64), und in einem anderen Text ist von einer weiteren Mutter die Rede, die ihre vier Kinder liebte (S. 66f.).

Betrachtet man das hier skizzierte Familienbild des *Azbuka 1. klass* in der Rückschau auf den Entwicklungsgang der „russischen Fibelfamilie“ der letzten 40 Jahre – und hier ist ausdrücklich die „Fibelfamilie“, nicht die in der sozialen Wirklichkeit Russlands existierende Familie gemeint –, so werden trotz mancher Kontinuitäten vor allem die enormen soziostrukturellen und kulturellen Veränderungen dieses Bildes deutlich:

- Die Familie entwickelt sich von einer großen zu einer kleinen sozialen Einheit, bedingt durch die Verringerung der Kinderzahl und durch den Übergang von der Drei-Generationen- zur Zwei-Generationen-Familie.
- Mit dem Verschwinden der kommunistischen Kinder- und Jugendorganisationen gewinnt die Familie als Lebensort der Kinder an Bedeutung.
- Die Intimität der Familie kommt erheblich stärker als bisher zum Ausdruck, dagegen verlieren die Eltern weitgehend ihre Rolle als vorbildliche Repräsentanten der Arbeitswelt; gleichzeitig beschränkt sich die Zuständigkeit der Mutter vor allem auf die Welten des Haushalts und der Gefühle.
- Der Vater hat seine Position hinter der Zeitung aufgegeben und sich zum tätigen Familienmenschen – aktiv sowohl im Haushalt als auch in seiner sozialen Rolle als Vater – emanzipiert.

Das Familienbild in Fibeln für den muttersprachlichen Erstleseunterricht der Tschuktschen

Die Tschuktschen (russ.: *Чукчи*; Eigenbezeichnung: *Lyg Oravetlan*) repräsentieren eine von mehr als hundert autochthonen nationalen Minderheiten Russlands. Die Mehrzahl der etwa 15.000 Menschen zählenden Ethnie lebt im äußersten Nordosten Russlands im Gebiet Magadan auf der Halbinsel Tschuchotka, die, nur durch die Beringstraße getrennt, in der Nachbarschaft Alaskas liegt. Nach den Tschuktschen ist der auf Tschuchotka eingerichtete Tschuktschische Autonome Kreis mit der Hauptstadt Anadyr benannt (zur Geschichte und aktuellen Situation der Tschuktschen siehe Gray 2001, Gray 2004, Kuzmin et al. 2005).

Über Jahrhunderte lebte die Mehrheit der Tschuktschen als nomadisierende Rentierzüchter. Nachdem die Tschuktschen-Halbinsel Mitte des 17. Jahrhunderts von Russland erobert worden war, gestaltete sich das Verhältnis zu den Eroberern lange Zeit konfliktreich. Erst in den 1930er Jahren wurde das Tschuktschische – es zählt zur Gruppe der paläoasiatischen Sprachen – zur Literatursprache; als Schriftsystem fungierte zunächst die Latinica, seit 1937 wird die Kyrillica verwendet. In den letzten Jahrzehnten führte der Prozess der Russifizierung dazu, dass die Tschuktschen durchweg das Russische, aber nur noch zu etwa zwei Dritteln die Sprache ihrer Vorfahren beherrschen, wobei vielfach vor allem die jüngere Generation des Tschuktschischen nicht mehr mächtig ist. Mittlerweile wird das Tschuktschische als „gefährdete“, d.h. als vom Verschwinden bedrohte Sprache klassifiziert. Dieses Faktum verweist auf die offenbar nur begrenzte Wirksamkeit des muttersprachlichen Unterrichts für Angehörige kleiner nationaler Minderheiten, der in der Sowjetzeit im Rahmen der Politik der Zweisprachigkeit, allerdings meist nur in den Anfangsklassen der Grundschule, praktiziert wurde (Vakhtin 1998, Mikhajčenko 2002).

Fibeln in Sprachen der nationalen Minderheiten werden in Russland im Erstleseunterricht in den „nationalen Schulen und Klassen“ verwendet; hier wird der Leseunterricht in der Regel in zwei getrennten Fächern, nämlich im Fach „Muttersprache“ und im Fach „russische Sprache“ erteilt. Die erste Fibel für den muttersprachlichen Unterricht im Tschuktschischen erschien 1932.

Im Folgenden werden zwei Ausgaben des in den 1970er Jahren von der Autorengruppe Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina entwickelten tschuktschischen Erstlesebuchs analysiert: Die 1977 von der Leningrader Abteilung von Prosveščeniye besorgte 1. Ausgabe, gedruckt in einer Auflage von 4000 Exemplaren (F 8), sowie die 4. Ausgabe aus dem Jahr 1994, von der – als Produktion der St. Petersburger Filiale von Prosveščeniye – nur noch 650 Exemplare gedruckt wurden (F 9). Die in den 1970er Jahren bestehende „Vorbereitungsklasse der tschuktschischen Schule“, für welche die 1. Ausgabe dieser Fibel konzipiert war, wurde im darauffolgenden Jahrzehnt allerdings in die reguläre 1. Klasse des allgemeinbildenden Schulwesens umgewandelt. Die Erstausgabe der tschuktschischen Fibel umfasst 127 Seiten, die 4. Ausgabe 143 Seiten.

Bei der Analyse des Familienbildes in den tschuktschischen Fibeln wurden, wie oben bereits erwähnt, ausschließlich Abbildungen als Quellen herangezogen. Um so bemerkenswerter ist deshalb ein erster quantitativer Befund zur tschuktschischen Fibel von

1977: Mit einer Gesamtzahl von 31 familienbezogenen Illustrationen übertrifft schon diese Teilmenge der Bilder die Gesamtzahl der Text-Bild-Thematisierungen in den russischen Fibeln (Tab. 5). Weiterhin fällt auf, dass unter den erwachsenen Familienmitgliedern der Vater deutlich häufiger als die Mutter abgebildet ist (Tab. 6). Bereits aus diesen Daten lässt sich ableiten, dass die Gestalter der Fibel der Auffassung waren, die Familie im Allgemeinen und die Rolle des Vaters im Besonderen verdiene die besondere Aufmerksamkeit von Erstklässlern.

Tab. 5: Anzahl der Familiendarstellungen in Illustrationen tschuktschischer Fibeln

	Bukvar' 1977 (F 8)	Bukvar' 1994 (F 9)
2 oder mehr Generationen im Haus	14	19
2 Generationen außerhalb des Hauses	12	15
Kinder im häuslichen Umfeld	5	5
Gesamt	31	39

Aus den Bildinhalten lassen sich Ursachen für diese Wertigkeit von Familie und Vater ableiten. Das Bildprogramm des Lehrwerks zeigt drei sehr unterschiedliche Alltagswelten der abgebildeten Fibelkinder (Tab. 7): Zunächst die tradierte Lebensweise der Rentiernomaden, in der es weder eine Trennung von Familie und Arbeit noch eine Trennung von Familie und Schule gibt, dann die moderne Lebensweise, für die neben der Sesshaftigkeit eben jene Trennungen charakteristisch sind; schließlich jene Welt, in der die Mehrzahl der Nutzer der tschuktschischen Fibel in den 1970er Jahren lebte: die Welt der Internatserziehung.

Tab. 6: Häufigkeit des Auftretens von Familienmitgliedern in Illustrationen tschuktschischer Fibeln

	Bukvar' 1977 (F 8)	Bukvar' 1994 (F 9)
Kinder (im Kontext von Familie)	31	39
Mutter (insgesamt)	10	15
Vater	14	14
Großmutter	2	3
Großvater	3	2

Bereits die ersten Seiten der Fibel enthalten eine Serie von Bildern über das Leben in der Internatsschule. Im ersten Bild bringen Eltern ihre Kinder dorthin (S. 4), wobei ein Kettenfahrzeug und ein Hubschrauber andeuten, dass die Familien von weit her kommen. Im Vordergrund Vater und Sohn, der Vater in tschuktschischer Kleidung. Weitere Bilder zeigen Tschuktschenkinder im Unterricht und auf dem Schulhof, die Mädchen und ein Teil der Jungen in üblicher russischer Schuluniform (S. 6 f.). Es folgt eine Sequenz von sechs Bildern über den Internatsalltag (S. 10 ff.): Morgens im Schlafsaal wird ein Junge von einem Mitschüler geweckt, während ein Lenin-Pionier einem anderen Jungen beim Bettenmachen hilft (Abb. 10). Pioniere sind es auch, die die kleineren Kinder im Winter für den Gang zum Schulgebäude vorbereiten: Sie helfen ihnen in die Stiefel und binden

ihnen den Schal. Auch wenn Mädchen Kleider nähen oder mit Puppen spielen und wenn mittags gegessen wird: all dies erfolgt unter den Bedingungen „vergesellschafteter Erziehung“. Sie nimmt in der Fibel mit insgesamt 14 Bilddarstellungen auch quantitativ unter den drei genannten kindlichen Lebenswelten den ersten Rangplatz ein, dicht gefolgt von Darstellungen zum „traditionellen Familienleben“ (Tab. 7).

Tab. 7: „Traditionelles Familienleben“, „modernes Familienleben“ und „vergesellschaftete Erziehung“ in tschuktschischen Fibeln (Anzahl der Bilddarstellungen)

	Bukvar' 1977 (F 8)	Bukvar' 1994 (F 9)
traditionelles Familienleben	13	15
modernes Familienleben	11	18
Kinder in der Schule/ im Internat	14	7

Alt und Jung – stets im Freien und zumeist im dicken Pelz und in Fellstiefeln – bei der Rentierherde, bei der Organisation und Zubereitung von Nahrung, bei der Überlieferung von Wissen an die nachfolgende Generation – mit diesen Stichworten sind zentrale Aspekte des „traditionellen Familienlebens“ benannt, wie es in den Abbildungen der tschuktschischen Fibel von 1977 dargestellt ist. Während die Frauen für das Essen und für die Kleidung zuständig sind (Abb. 8), ist der Umgang mit den Rentieren und auch der Fischfang Angelegenheit der männlichen Familienmitglieder. Erfahrene Männer – Großväter und Väter – kümmern sich um die Rentierherde und besorgen die Nahrung (S. 58, S. 35, S. 36), gleichzeitig sind sie aber auch die „Lehrer“ ihrer Söhne. Der Großvater erklärt dem Enkel die in der Gegend wachsenden Pflanzen (S. 51), der Vater zeigt dem Sohn, wie man Rentiere einfängt (S. 46, S. 65) und er bringt ihm das Eisangeln bei (S. 30). Das Fach Holzbearbeitung wiederum ist ganz als *training on-the-job* organisiert: Vater und Söhne fertigen gemeinsam neue Sitzbänke für das Fischerboot an (S. 70).

Neben diesem traditionellen Familienleben existiert in der Fibel freilich auch – mit Rangplatz 3 unter den Alltagswelten der Tschuktschenkinder – ein „modernes Familienleben“. Es unterscheidet sich kaum von dem in sowjetrussischen Erstlesebüchern gezeigten Alltag: Das Leben findet weitgehend in der mit technischen Geräten wohlausgestatteten Wohnung statt, die Kleidung ist ebenso „europäisch“ wie die Wohnungseinrichtung, und das Wohnzimmer ist auch hier mehrfach die Bühne für das Familiengeschehen: Wenn die Eltern sich im Sessel ausruhen und der Sohn, ausgerüstet mit Gewehr und Fernglas, Soldat spielt (S. 84), wenn die Kinder der Mutter zum Frauentag Geschenke überreichen (Abb. 12), wenn es Oma und Enkelin sich auf dem Sofa gemütlich gemacht haben (S. 63) und wenn der Vater einer uns aus sowjetrussischen Fibeln bereits gut vertrauten Beschäftigung nachgeht – der Zeitungslektüre (Abb. 14). Dass diese Lebensweise auch mit einer von der Familie getrennten Berufstätigkeit der Eltern einhergeht, lässt sich zumindest ansatzweise aus Illustrationen erschließen, die ein Kollektiv von Fischern bei der Anlandung ihres Fangs (S. 24 f.) und Näherinnen bei der Arbeit in der Kleiderfabrik (S. 67, S. 87) zeigen.

Moderne und traditionelle Lebenswelten wechseln in bunter Reihe miteinander im tschuktschischen Erstlesebuch ab, und sie lassen sich in der Regel auch klar unterschei-

den. Nur in Ausnahmefällen sind Ansätze einer Vermittlung zwischen Tradition und Moderne zu erkennen: In einer weiteren Wohnzimmerszene gehen die Familienmitglieder unterschiedlichen Tätigkeiten nach: Während die Mutter einen Hausschuh näht, die kleine Tochter mit der Puppe spielt und der Junge ein Buch liest, bearbeitet der Vater, am Tisch sitzend, einen Walrosszahn (Abb. 9). Ein anderes Bild zeigt den Großvater in traditioneller Pelzkleidung auf dem Schlitten, wie er seinem Enkel den Lenin-Orden erklärt (S. 88).

Aus der Außensicht kann weder beurteilt werden, wie diese „Parallelwelten“ im Unterricht kommuniziert wurden, noch wie diese Welten bei den kindlichen Betrachtern vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen wohl rezipiert und verarbeitet worden sein mögen. Es besteht jedoch kein Zweifel daran, dass die Vermittlung derartiger unterschiedlicher Familien- und Lebenswelten in einem Schulbuch für Leseanfänger sowohl aus der Lehrer- als auch aus der Schülerperspektive als eine besondere Herausforderung anzusehen ist.

Ziehen wir abschließend zum Vergleich das Familienbild der tschuktschischen Fibel des Jahres 1994 heran, so wird deutlich, dass die skizzierten „Parallelwelten“ des Familienlebens keineswegs verschwunden sind. Auch in der post-sowjetischen Ausgabe wechseln sich Bilddarstellungen zum traditionellen und zum modernen Familienalltag ab. Allerdings hat sich nun die Gewichtung verschoben: In der neuen Ausgabe überwiegen quantitativ bei weitem solche Darstellungen, die ein modernes Familienleben zeigen (Tab. 7). Dabei wurden für den Bereich der traditionellen Lebensweise weitgehend die Abbildungen der 1. Auflage übernommen, ergänzt um drei Illustrationen, die indes inhaltlich kaum neue Bezüge enthalten. Das Nebeneinander von „alt“ und „neu“ wird immerhin im ersten ganzseitigen Bild der Fibel angedeutet, das die Darstellung der Parade auf dem Moskauer Roten Platz aus Anlass der 60-jährigen Wiederkehr der Russischen Oktoberrevolution in der Ausgabe der Sowjetzeit ersetzt (S. 3): Die Illustration zeigt eine Mutter und ihre zwei Kinder in traditioneller Kleidung vor einer Flusslandschaft mit Bergen, Wiesen und Wäldern, im Hintergrund ein Dorf; auf dem Fluss fährt ein Motorschiff, während in der Luft ein Hubschrauber fliegt.

Auffällig ist in der Gesamtbetrachtung der neuen Fibel vor allem, dass die Anzahl familienbezogener Illustrationen gegenüber jenen der Ausgabe des Jahres 1977 deutlich höher ausfällt (Tab. 5). Dieser Anstieg ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Abbildungen des Internatslebens weitgehend durch solche ausgetauscht worden sind, die einen Kinderalltag in der Familie zeigen (Tab. 7). Schon im neuen Bild „Zum Schulanfang“ wurde der Hinweis auf die Reise zum Schulinternat getilgt, Mutter und Kinder sind nun zu Fuß zur Schule unterwegs (S. 4). Die morgendliche Aufweck-Szene wurde vom Schlaftaal des Internats in das Kinderzimmer einer Wohnung verlagert, und für das Wecken ist nicht mehr ein Schlaftaalgenosse, sondern die Mutter zuständig (Abb. 11). Anstelle des Lenin-Pioniers hilft die Großmutter den Kindern, die sich auf den Weg in die Schule machen, in den Mantel (S. 12), das Essen wird zuhause, unter Mithilfe des Sohns, von der Mutter zubereitet (S. 14), und beim Essen ist die gesamte Familie am Küchentisch versammelt (S. 15). Nur noch eine Abbildung – Kinder spielen vor einem Gebäude mit der Aufschrift „Internat“ – verweist auf einen familienfernen Lebensalltag der Kinder (S. 38).

Das „moderne Familienleben“ hat sich in der Ausgabe von 1994 aber nicht nur quantitativ, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht weiterentwickelt. Kinder bringen der im Sessel sitzenden Großmutter Beeren (S. 114), und der Sohn erledigt – so eine neu aufgenommene Bildergeschichte – selbstständig den Auftrag, Brot für die Familie einzukaufen (S. 59). Weit entfernt von der Darstellung der Tiere im traditionellen Bildkontext ist die Illustration eines Zoobesuchs, wo der moderne Tschuktsche und sein Sohn Kamele und Zebras bestaunen (S. 92). Vor allem aber werden die Geschlechtsrollen von Vater und Mutter in ein neues Licht gerückt. Die Mutter, die in der Darstellung von 1977 noch zum Frauentag Geschenke ihrer Kinder entgegengenommen hat, nimmt nun die Rolle einer modernen Hausfrau ein (Abb. 13). Und der Vater erweist sich auf seine Weise als lernfähig: War er 1977 noch in die Zeitung vertieft, so beteiligt er sich in der überarbeiteten Fassung des Bildes an der Hausarbeit und bedient den Staubsauger (Abb. 15).

Der Vergleich von sowjetischer und postsowjetischer Fibel für den muttersprachlichen Unterricht der Tschuktschen zeigt sowohl Kontinuitäten als auch tiefgreifende Veränderungen. Die Kontinuität besteht vor allem in der fortgesetzten Tradierung des Bildes einer vormodernen tschuktschischen Lebensweise. Die gleichzeitige Ausweitung des Bildprogramms eines modernen Familienlebens wie auch das nahezu vollständige Verschwinden der Sonderform der Internatserziehung in den Fibel-Illustrationen deutet indes darauf hin, dass die Anpassung der Lebensweise der Tschuktschen – unter Einschluss ihres Familienlebens – an diejenige der Russen weiter vorangeschritten ist. Damit verliert allerdings die Frage nach Gegenwart und Zukunft der kulturellen Identität der Tschuktschen nichts von ihrer politischen wie pädagogischen Brisanz.

Abbildungen



Abb. 1: Akademiya Pedagogičeskikh Nauk RSFSR: Bukvar', Moskva 1964 (F 1), S. 80



Abb. 2: Akademija Pedagogičeskikh Nauk RSFSR: Bukvar', Moskva 1964 (F 1), S. 15



Abb. 3: Akademija Pedagogičeskikh Nauk RSFSR: Bukvar', Moskva 1964 (F 1), S. 42



Abb. 4: Goreckij/ Kirjuškin/ Šan'ko: Bukvar', Moskva 1989 (F 3), S. 9



Abb. 5: Goreckij/ Kirjuškin/ Šan'ko/ Berestov: Russkaja Azbuka, Moskva 2002 (F 6), S. 12



Abb. 6: Goreckij/ Kirjuškin/ Šan'ko: Bukvar', Moskva 1989 (F 3), S. 26



Abb. 7: Džeželej: Azbuka 1 klass, Moskva 2004 (F 7), S. 125

Ки-ра | рыт-рыт | рэ-тэм

ты-ни-нин
рэн-нин



Abb. 8: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Leningrad 1977 (F 8), S. 41

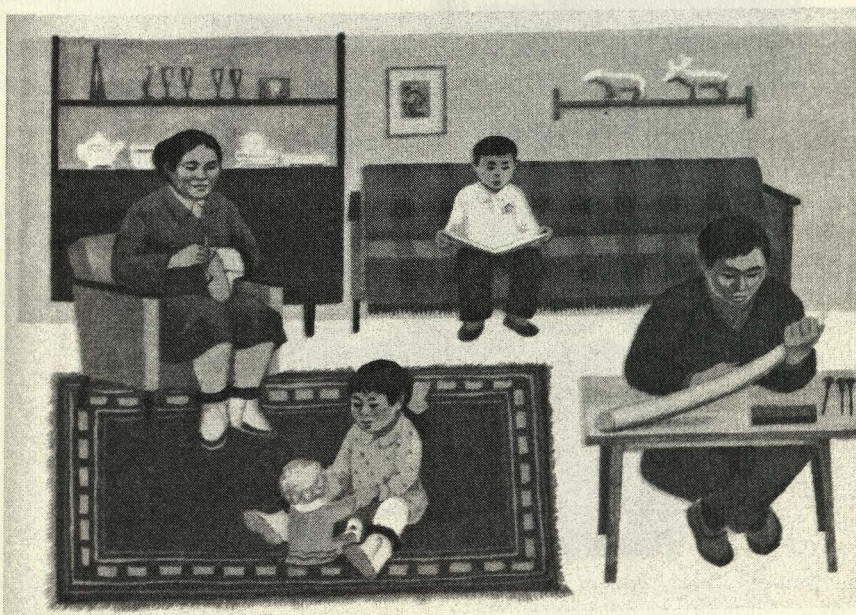


Abb. 9: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Leningrad 1977 (F 8), S. 103

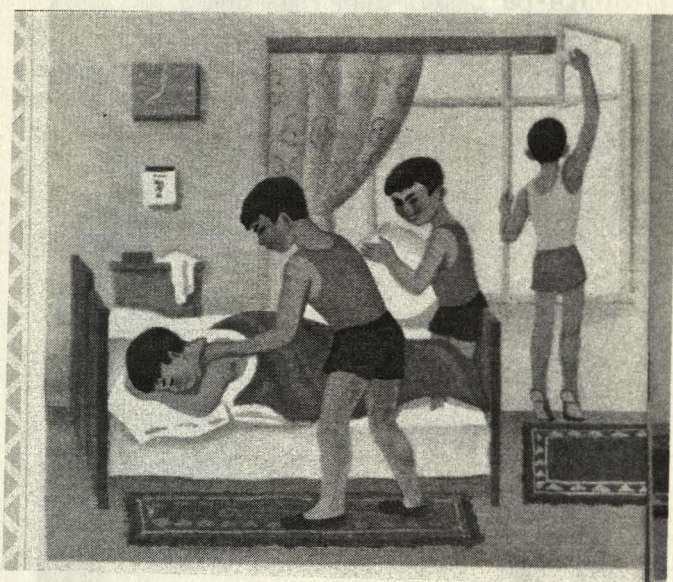


Abb. 10: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Leningrad 1977 (F 8), S. 10

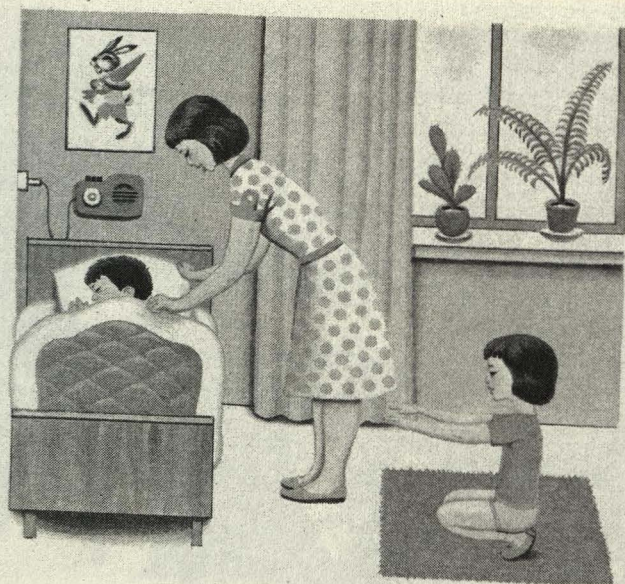


Abb. 11: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Sankt-Peterburg 1994 (F 9), S. 10



Abb. 12: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Leningrad 1977 (F 8), S. 100



Abb. 13: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Sankt-Peterburg 1994 (F 9), S. 100

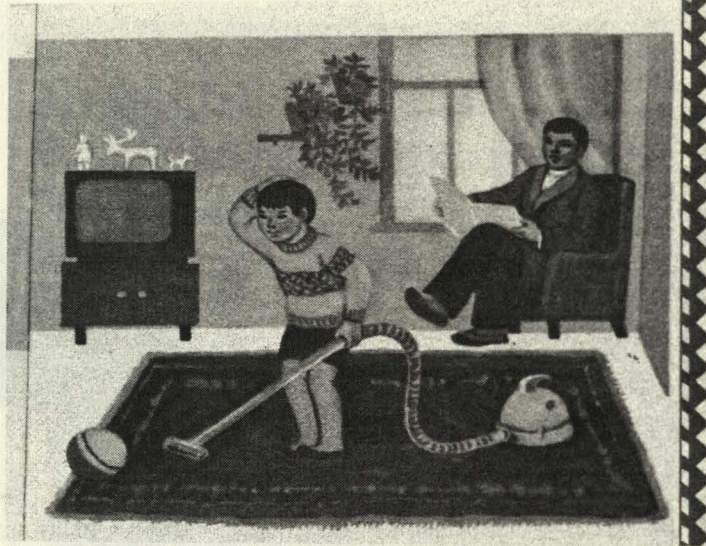


Abb. 14: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Leningrad 1977 (F 8), S. 17



Abb. 15: Vdovin/ Karavaeva/ Lutfullina/ Uvaurgina: Bukvar', Sankt-Peterburg 1994 (F 9), S. 17

Literatur- und Quellenverzeichnis

Quellen

- F 1: Akademija pedagogičeskich nauk RSFSR (1964): Bukvar' [Fibel]. Moskva: Učpedgiz, 12-oe izdanje (Russisch)
- F 2: Goreckij, Vseslav Gavrilovič; Kirjuškin, Viktor Andreevič; Šan'ko, Anatolij Filipovič (1983): Bukvar' [Fibel]. Moskva: Prosveščenie, 3-e izdanje (Russisch)
- F 3: Goreckij, Vseslav Gavrilovič; Kirjuškin, Viktor Andreevič; Šan'ko, Anatolij Filipovič (1989): Bukvar'. Učebnoe izdanije [Fibel. Lehrbuchausgabe]. Moskva: Prosveščenie, 9-e izdanje (Russisch)
- F 4: Goreckij, Vseslav Gavrilovič; Kirjuškin, Viktor Andreevič; Šan'ko, Anatolij Filipovič (1991): Bukvar'. Učebnoe izdanije [Fibel. Lehrbuchausgabe]. Moskva: Prosveščenie, 11-e izdanje (Russisch)
- F 5: Goreckij, Vseslav Gavrilovič; Kirjuškin, Viktor Andreevič; Šan'ko, Anatolij Filipovič (2000): Bukvar'. Učebnik dlja 1 klassa treščletnej načal'noj školy [Fibel für die 1. Klasse der dreijährigen Grundschule]. Moskva: Prosveščenie, 20-e izdanje (Russisch)
- F 6: Goreckij, Vseslav Gavrilovič; Kirjuškin, Viktor Andreevič; Šan'ko, Anatolij Filipovič; Berestov, Valentin Dmitrevič (2002): Russkaja azbuka. Učebnik dlja 1 klassa [Russisches ABC-Buch. Lehrbuch für die 1. Klasse]. Moskva: Prosveščenie, 5-e izdanje (Russisch)
- F 7: Džeželej, Ol'ga Valentinovna (2004): Azbuka 1 klass. Učebno-metodičeskij komplekt >Klassičeskaja načal'naja škola< [ABC-Buch der 1. Klasse. Lehrbuchreihe >Klassische Grundschule<]. Moskva: Drofa, 4-e izdanje, stereotipnoe (Russisch)
- F 8: Vdovin, Innokentij Stepanovič; Karavaeva, Tat'jana Michajlovna; Lutfullina, Elena Vasil'evna; Uvaurgina, Elena Sergeevna (1977): Bukvar' dla podgovitel'nogo klassa čukotskoj školy [Fibel für die Vorbereitungsklasse der tschuktschischen Schule]. Leningrad: Prosveščenie, Leningradskoe otdelenie (Tschuktschisch)
- F 9: Vdovin, Innokentij Stepanovič; Karavaeva, Tat'jana Michajlovna; Lutfullina, Elena Vasil'evna; Uvaurgina, Elena Sergeevna (1994): Bukvar' dla 1 klassa čukotskoj školy [Fibel für die 1. Klasse der tschuktschischen Schule]. Sankt-Peterburg: Otdelenie izdatel'stva Prosveščenie, 4-oe izdanje, pererabotannoe (Tschuktschisch)

Literatur

- Gray, Patty A. (2001): The obshina in Chukotka – land, property and local autonomy. Max Planck Institute for Social Anthropology Working Paper Nr. 29, Halle/ Saale
- Gray, Patty A. (2004): The predicament of Chukotka's indigenous movement. Post-Soviet activism in the Russian Far North. Cambridge/ Mass.
- Harden, Jeni (2001): Beyond the dual burden – theorising gender inequality in Soviet Russia. In: Critique. Journal of Socialist Theory, nr. 32–33, pp. 43–68
- Keck, Rudolf & Schönhöfer, Rudolf (1975): Bildklischees in Erstlesefibeln – Über die Umweltrepräsentation in Lesefibeln. In: Wolfgang Menzel (Hrsg.): Fibeln und Lesebücher für die Primarstufe – Kritische Analysen, Paderborn
- Kerblay, Basile (1998): Sozialistische Familien. In: André Burgière, Christiane Klapisch-Zuber, Martine Segalen, Françoise Zonabend: Geschichte der Familie, Bd. 4: 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main-New York, 91–135
- Kuzmin, M.N., Nasilov, D.M., Artemenko, O.I. (2005): Rodnye jazyki korenykh maločislennykh narodov Severa v kontekste reformirovaniia sistemy obrazovaniia [Muttersprachen der autochthonen kleinen Völker des Nordens im Kontext der Reform des Bildungssystems]. Vortrag bei der Konferenz „Jazyki narodov Sibiri, nachodjāsiesja pod ygrozoi isčeznoveniia [Vom Verschwinden bedrohte Sprachen der Völker Sibiriens]“, Moskau, 27.–28. Oktober 2005
- Mark, Rudolf A. (1992): Die Völker der ehemaligen Sowjetunion. Die Nationalitäten der GUS, Georgiens und der baltischen Staaten. Ein Lexikon. Opladen, 2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.
- Mikhalčenko, Vida (2002): Language Policy in the Russian Federation. Paper, presented at the World Congress on Language Policies. Barcelona, 16.–20. April 2002
- MINOB (2004): Ministerstvo obrazovaniia Rossijskoj Federacii: Komplekty i soderžatel'nye linii učebnikov, rekomendovannykh (dopuščennykh) Ministerstvom obrazovaniia Rossijskoj Federacii k ispol'zovaniju v obrazovatel'nom processe v obščeeobrazovatel'nykh učreždennijach na 2004/ 2005 učebnyi god [Ministerium für Bildung der Russischen Föderation: Sammlungen und inhaltliche Linien der vom Bildungsministerium der Russischen Föderation für den Unterrichtsgebrauch in Bildungseinrichtungen im Schuljahr 2004/ 05 empfohlenen (zugelassenen) Schulbücher], Moskau
- Pöggeler, Franz (1985): Politik in Fibeln. In: Ders. (Hrsg.): Politik im Schulbuch. Bonn, 21–50
- RAN (2003): Rossijskaja Akademija Nauk, Institut Jazykoznanija: Pis'mennye Jazyki Mira. Jazyki Rossijskoj Federacii – Sociolingvističeskaja enciklopedija, kniga 2 [Russische Akademie der Wissenschaften, Institut für Sprachwissenschaften: Schriftsprachen der Welt. Sprachen der Russischen Föderation – Soziolinguistische Enzyklopädie, Buch 2], Moskau
- Sroka, Wendelin (1999): Political values in East German and Estonian primers in the 1980s – a comparative overview. In: Mikk, Jaan (toim.): Väärtuskasvatuse õppekirjanduses [Wertvermittlung durch Schulbücher]. Tartu, 97–104

- Sroka, Wendelin (2004): Wo leben wir? Wie sprechen wir? Wie schreiben wir? Zur Konstruktion von kultureller Identität und Differenz in Leselernbüchern Russlands und Estlands der 1980er und 1990er Jahre. In: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, 201–228
- Timoščenko, Ludmila (1991): Bukvar' – načalo vseh načal' [Die Fibel – der Anfang aller Anfänge]. Daugavpils
- Teckenberg, Wolfgang (1983): Gegenwartsgesellschaften: UdSSR. Stuttgart
- Topsch, Wilhelm (1994): „Weicher Schnee tut nicht weh ...“ Über gesellschaftliche und politische Einflüsse auf die Gestaltung von Fibeln. Oldenburg
- Vakhtin, Nikolai (1998): Endangered languages in Northeast Siberia: Siberian Yupik and other languages of Chukotka. In: Kasten, Erich (Ed.): Bicultural education in the North. Ways of preserving and enhancing indigenous peoples' languages and traditional knowledge. Münster-New York-München-Berlin, 159–173

Die Welt der Erwachsenen und die Welt der Kinder in gegenwärtigen russischen Erstlesebüchern

Abstract

The first years' school reading textbooks of the Post-Soviet Russia are the field where many cultural, political and educational influences meet. One can see in them the so-called 'utopian' and at the same time real universe of the model world presented to a pupil. It means to us very important to look at the 'middle part' between primaries from the one side and the secondary school books from the other. When pedagogy, state bureaucracy, educational theory and practice mix with each other on the cultural field of the images of the ideal adults for children, many stereotypes continue to be alive alongside with the new ideals. This paper shows how the authors of the Post-Communist elementary school reading textbooks work with contradictory family concepts in their searching of the new ideal manual for pupils. We investigated one example of the recent Russian textbooks of this type printed in 2002–2003 and became winners of the high governmental award for the books of this kind. Analysing schoolbooks compiled by Galina Kudina and Zinaida Navlyanskaya for the 1st, 2nd, 3rd, and the 4th forms of the mass schools we would like to demonstrate how the majority of the explicit old levels of the Soviet times' textbooks can survive in the new books as implicit ones and how the current everyday life helps them not only to survive but to be renovated also. Our paper traces a transition between many Soviet and Post-Soviet realities through this given example of current Russian elementary schoolbooks. The detailed examination of the contents has been made. We traced the texts and images of parents and other relatives, neighbors and strangers, etc. An interesting outcome was that we have met the vague family concern in these Russian schoolbooks, very low percentage of parents' images in comparison with other adults, and strict traditional social roles of them. We supposed that such situation is firstly because of the uncertain social realities with family situation and secondly because the low attention to familial education in the previous Soviet times.

Jeder Unterrichtstext und das Schulbuch als System von Texten insbesondere spiegeln das Ideal wider, das sich auf ein im Rahmen der jeweiligen Epoche konstruiertes Persönlichkeitsmodell bezieht. Der Begriff „Bildungsideal“ umfasst traditionsgemäß vorwiegend zwei Bedeutungen: Im Kontext der Formulierung eines Bildungsideals wird einerseits das Ideal selbst als Ziel bzw. Ergebnis und andererseits der Prozess näher bestimmt, durch den dieses Ziel erreicht werden kann. Ein Schulbuch bezieht sich mehr auf den zweiten Aspekt des Begriffs „Ideal“; es ist eine Art positive pädagogische Utopie, die als Bildungsalgorithmus dargeboten wird. Im Schulbuch begegnen sich – auf den ersten Blick paradox – das Utopische und das Praktische, es ist eine Art praktische Anleitung für die „Realisierung“ einer pädagogischen Utopie. Gerade deswegen beinhaltet ein Schulbuch die Quintessenz eines konventionellen Gesellschaftsideals, das sich von dem Ideal der philosophisch-pädagogischen Traktate dadurch unterscheidet, dass es von dem Staat zum Gebrauch empfohlen worden ist (Müller 1977).

Unseres Erachtens formuliert das Schulbuch hinsichtlich des Lehrprozesses nicht nur ein Umgestaltungsprojekt, nicht nur ein orientierendes sozialisierendes Projekt sondern auch ein unterstützendes und ein „Entwicklung förderndes“ Projekt; aber infolgedessen wird es nicht weniger utopisch.¹ Den Stoff für die Idealkonstruktion kann nicht nur eindeutig die Zukunft geben, sondern auch die Gegenwart und die Vergangenheit, die in ihrer Bildungsfunktion mit Hilfe des Schulbuchs in die Zukunft „projiziert“ werden. Das Schulbuch wird zum Mechanismus, mit dessen Hilfe ein weltanschaulich umgearbeitetes Verhältnis in die Zukunft „transformiert“ wird, um die heranwachsenden Generationen zu orientieren. Das Schulbuch führt mögliche Varianten der Familie vor, mit denen man im Leben konfrontiert werden kann, modelliert das Verhältnis des Kindes diesen Varianten gegenüber, bietet ihm Stereotypen und Normen, mit deren Hilfe es – mit Vorteil für sich und die anderen – sein soziales und moralisches Leben regeln könnte. Das Schulbuch ist ein Instrument für die Internalisierung eines idealen Familienbildes, das außerdem Programme für seine Entfaltung und Anwendung enthält. Wir haben es hier nicht nur mit der Deklaration eines Ideals sondern auch mit dessen „Einverleibung“ zu tun. Ein Schulbuch definiert die Realität um, und diese seine Umdefinierung wird zum Gerüst einer neuen Generation von „Idealschülern“. Die Erwachsenen nennen und bezeichnen mittels des Schulbuchs erwünschte potentielle Handlungsformen der Kinder sowohl für das Verhalten als auch für die mentale Umwelt. Die soziale Konstruktion des Sinnes

¹ Die in dem Diskurs über die Schulliteratur implizit herrschenden Vorstellungen, dass das Schulbuch aus seinen nachgiebigen und von Erwachsenen vollständig abhängenden Lesern gerade das „modelliert“, was für diesen Moment ideologisch notwendig ist, sind in der letzten Zeit kritisiert worden. Diese Kritik akzentuiert nicht nur die aktive Rolle der Kinder im sozialisierenden Zusammenwirken mit dem Schulbuch (die Welt des Kindes und die Welt des Schulbuchs), sondern betont auch, dass das Schulbuch trotz seiner vorschreibenden Funktion und seiner „besonderen Macht“ im Vergleich zu anderen dem Kind begegnenden Büchern, in seinem Leben eine ganz andere als die von den Autoren gebotene Rolle spielen kann (Kalmus, 2000, S. 469–485; Menck 2000). In diesem Artikel betrachten wir das Schulbuch aus zwei Perspektiven: vom Standpunkt des bewusst geplanten Vorhabens und vom Standpunkt des unbewusst eingebrachten Inhaltes.

bezieht sich im Schulbuch auf den Bewusstseins- und auch auf den Handlungsbereich (Höhne 2003).

Manche Theorien und Konzepte des Ideals plädieren für die Dominanz des Sozialen im Ideal. Andere für die Dominanz des Persönlichen, weil ein Ideal ohne persönliches Erlebnis kein Ideal ist (Rewitsch 2001, S. 25). Unseres Erachtens erforschen beide Zugänge die parallelen Seiten eines Bildungsideals. Wir gehen von der Voraussetzung aus, dass das Ideal im Bildungsbereich ein Stadium der sozialen Konstruktion in Lehrwerken erlebt, bevor es zu einem existentiell-personalistischen Phänomen wird. Gerade im Bildungsbereich ist das Thema des Familienideals besonders akut, weil es das Problem der zielgerichteten Prägung von grundlegenden Vorstellungen des Subjekts beinhaltet. Derartige theoretische Ausgangsthesen lassen sich anhand ganz konkreten Stoffes bekräftigen und präzisieren. Hier stellen wir die Ergebnisse unserer Analyse des Bildes vom Kind, das in russischen Erstlesebüchern konstruiert worden ist, dar.

Die Lesebücher für die Anfangsschule sind die ersten Publikationen im Leben des kleinen Menschen, durch die er mit komplizierten, mannigfaltigen und vielleicht anziehenden Texten konfrontiert wird, die offenbar Sujet, Milieu, Ideologie u.a. haben. Sie führen den kleinen Menschen in die reglementierte extrafamiliäre Welt ein. Das in solchen Ausgaben übliche Lesemodell stützt sich auf die Vorstellungen von der Menschenatur im Allgemeinen, von der Menschennatur des gegebenen „kindlichen Alters“ sowie auf Vorstellungen von den Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes im einzelnen (DeMan 1979). Das Lesebuch für die Anfangsschule erhebt den Anspruch einer grundlegenden Sammlung von Texten, die auf die Interpretation durch die Schüler zielen. Zugleich ist es ein Kinderbuch und ein Kinder-Schulbuch. Das Ideal erscheint in der verbindlichen Form einer der unverbindlichsten Beschäftigungen – des Lesens. In die Schülerwelt werden die Vorstellungen von einem Soll-Modell des Menschen und der Gesellschaft eingebracht, die eine Art Bildungsideal sind. Die Auswahl von literarischen Texten und deren Anordnung, die Struktur des ganzen Buches bilden dasjenige Bedeutungsfeld, dessen Untersuchung es ermöglicht, unter anderem auch zu verfolgen, wie die Einstellungen auf die Erneuerung des Bildungsideals der Familie in der postsowjetischen Zeit realisiert (oder nicht realisiert) werden.

II

Die sowjetische Familie der Nachstalinzeit als ideologisches Konstrukt wirkte als „Erholungsort“ vom Aufbau des Kommunismus, wo durch die gesamte Art des Sowjetlebens normative Denk- und Verhaltensstrategien des neuen Menschen aus „der kommunistischen Zukunft“ eingebracht und angenommen wurden. Im Idealfall war das ein in die nachbarschaftlichen, betrieblichen und politischen Beziehungen positiv eingegliedertes Kollektiv der sowjetischen Gesellschaft. Deswegen waren die politisch konstruierten Familiengrenzen größer als die juristischen Grenzen einer Kleinfamilie. Nicht selten wurde die Familie als bedeutungsvoll erachtet: in der Gesellschaft der Nachbarn, im Kontext der Beziehungen der Mutter und des Vaters zu ihren Betriebskollegen (und der ganzen Betriebsbelegschaft), im Rahmen kollektiver Freizeitgestaltung, im Kontext der Aussicht auf die Teilnahme neuer Generationen an der Stärkung der sowjetischen Le-

bensweise. Eine derart erweiterte und transparente sowie in ihrem Alltag kontrollierbare Familie können wir in den Schulbüchern der sowjetischen Zeit finden. Die Schulbücher der postsowjetischen Zeit, in denen die Rolle der Familie im Leben des Kindes häufig ausgespart bleibt und sich reale Schwierigkeiten des in den Familien akkumulierten gegenseitigen Nichtverstehens zeigen usw., sind als eine Art Reaktion auf die verbindliche „Familienqualität“, auf den hohen Parteistatus der „Veteranen“, auf die ganze sowjetische Gesellschaftsordnung, welche die eigenartige Rolle „des Vaters“ für alle Sowjetmenschen spielen wollte, zu verstehen. Gerade diese Situation „des Übergangs ins Nichts“ ist der Gegenstand des vorliegenden Artikels.

III

Während in der Sowjetzeit in der Regel nur ein Lesebuch „Rodnaja reč“ (Solow'jowa 1939–1970) existierte, dank dessen die ideologisch geprüften Bilder der Familie und des Kindes konstruiert wurden, erklärten die Nationale Stiftung für Personalausbildung und das Ministerium für Bildung 1999 einen offenen Wettbewerb für die Entwicklung „der Schulbücher einer neuen Generation“. Die Föderationsliste der Lesebücher, die vom Bildungsministerium der Russischen Föderation für die Anwendung in den allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen für das Lehrjahr 2004/ 2005 empfohlen worden sind, zählte 18 Komplexe und Inhaltslinien der Schulbücher für die Anfangsschule, die von unabhängigen Experten ausgewählt worden waren. Der Schulbücherwettbewerb war einer der Schritte bei der theoretischen und praktischen Modernisierung des Lehrens im modernen Russland.²

Der größte Teil der angenommenen Lehrwerke expliziert eine neue Einstellung zur Konstruktion des „Ich-Bildes“ des Kindes als Problem. 16 Bücher enthalten in ihren Titeln die Wörter „Literatur“, „Lesen“ („Literarisches Lesen“ – 14 „Lesen und Literatur“ – 1 „Wir lesen selbst“ – 1); 2 Schulbücher tragen die Titel die auf den sowjetischen Diskurs zurückgehen, – „Rodnaja reč“³ und „Rodnoje slowo“. Die Änderung der Titel der meisten Lesebücher weist auf die Änderung der Wertprioritäten von „Rede“, „Wort“ auf „Lesen“, „Literatur“ als Teil der personellen Kultur hin. Jedoch kann man über die qualitativen Transformationen der Modelle und Ideale erst dann urteilen, wenn wir den Inhalt der in den Schulbüchern präsentierten Texte näher betrachten haben.

Im vorliegenden Artikel analysieren wir eines der Leselehrwerke für die Anfangsschule (Kudina, Nowljanskaja 2001–2003), indem wir es als Beispiel für mögliche kulturelle und pädagogische Konstruktionen derjenigen grundlegenden Vorstellungen des

² Komplekt i soderzhatel'nye linii uchebnikov, rekomendowannykh Ministerstwom obrazyowanija Ros-sijskoj Federatsii k ispol'zowaniju w obrazowatel'nom protsesse na 2004/ 2005 uchebnyj god // <http://www.ed.gov.ru>

³ „Die Erziehung ‚des neuen Menschen‘ schließt das Lehren einer besonderen Rhetorik ein, die das neue ideologisch richtige Sprechen unbewusst macht und in die ‚heimatliche Rede‘ verwandelt. ‚Heimatliche Rede‘ („Rodnaja reč“) – so heißt das Hauptlesebuch der Anfangsschule. [...] Die Aneignung der ‚heimatlichen Rede‘ bedeutet für das Kind seine Aufnahme in die Gesellschaft, in das System der normativen gegenseitigen Beziehungen, das Erlangen eines neuen Status“ (Mamedowa 2002, S. 132–133; vgl. Sroka 2004).

Sozialen betrachten, die den postsowjetischen Schulbüchern zu Grunde liegen. Für die Rekonstruktion des impliziten Familienbildes (dort, wo es ein solches gibt) wird untersucht, wie die Vorstellungen des Kindes vom eventuellen Repertoire der Rollen für das Kind selbst und für den Erwachsenen geprägt werden. Wir erforschen am Beispiel der Schulbücher für die 1.-4. Klassen, wie der Raum der sozialen Zusammenwirkung des Kindes und des Erwachsenen konsequent geschaffen wird, indem die familiären und verwandtschaftlichen Beziehungen dargestellt werden (Vgl. Rothemund 1991).

Das Schulbuch „Literarisches Lesen“ von G.Kudina und S.Nowljanskaja ist für die 4-jährige Anfangsschule entwickelt worden. Die Autorinnen wurden 1999 mit dem Preis der Regierung der Russischen Föderation für die Entwicklung einer Reihe von didaktisch-methodischen Lehrbüchern für allgemeinbildende Lehranstalten im Fach Literatur ausgezeichnet. Dieses didaktisch-methodische Lehrwerk gewann darüber hinaus im Wettbewerb der Lehrbücher neuer Generation, der von der Nationalen Stiftung für Personalausbildung und dem Ministerium für Bildung Russlands ausgetragen wurde. Wahrscheinlich hat dieses Lehrwerk den Erwartungen verschiedener Experten und ihren Vorstellungen von den sich in der Gesellschaft und in der Anfangsschule vollziehenden Entwicklungs- und Harmonisierungsprozessen am besten entsprochen.

In der russischen Didaktik gibt es eine lange Tradition, Textausschnitte aus literarischen Werken zu lesen (Gedichte, Erzählungen, Novellen, Dramen, Erinnerungen usw.). Die Kinder beginnen damit bereits in der zweiten Hälfte der ersten Klasse. Dabei werden die Textteile für die jeweilige Altersstufe bearbeitet. In das Lehrwerk von Kudina & Novlynskaya wurden nur derartige Textausschnitte aufgenommen, mitunter ergänzt durch Fragen zu den Texten.

Die Textausschnitte sind in einzelnen Kapiteln inhaltlich zusammengefasst. So enthält das Buch für das erste Jahr 99 Texte von verschiedenen Autoren des 19. und 20. Jahrhunderts in sechs Kapiteln (Puppen, Tiere, Kinder, Volksmärchen, Lügengeschichten, Jahreszeiten), das Buch für die zweite Klasse umfasst 125 Texte in 19 Kapiteln (Natur, Gesellschaft/ Soziale Welt, Schlafen, Winter, Märchen usw.). In das Buch für das dritte Jahr nahmen die Autoren 31 längere Texte in fünf Kapiteln auf (Brauchtum, Gedichte, Fabeln, Dramen, Erzählungen, Geschichten) und für das vierte Jahr wurden 49 lange Texte und einige kleinere Texte mit Sprichwörtern und Redensarten ausgewählt und in elf Kapiteln gruppiert (Sprichwörter, Volkslieder, Volksmärchen, historische Volkslieder, Volksdramen, Lyrik, Epik, Dramen, Theorie der Literatur). Die Texte lesen und diskutieren die Lehrer gemeinsam mit den Schülern im Unterricht, dabei sollen über die Lektüre Erziehungsprozesse angeregt, ein Dialog (Bakthin) zwischen dem Autor, dem Helden und dem Leser herbeigeführt sowie durch das Hineinversetzen in den Autor bzw. den Erzähler empathische Lernprozesse ermöglicht werden. Zunächst beschäftigen wir uns mit dem Lesebuch für das erste Jahr.

IV

Im Schulbuch für die 1. Klasse ist die Gesellschaft mit einigen Oppositionen angegeben: ein 6/ 7-jähriges Kind – ein Erwachsener (90%), ein 6/ 7-jähriges Kind – sein Altersgenosse (5%), ein 6/ 7-jähriges Kind – ein 3/ 4-jähriges Kind (5%). Die Erwachsenen bilden 2 Gruppen: ausländische Nachbarn (von vornherein fremd, aus einer anderen Welt) und die nächsten Nachbarn (räumlich „eigen“, aber nicht weniger fremd).⁴ Die ganze Erwachsenenwelt ist dem Kind fremd, und damit muss man sich abfinden – so leitet das Buch an.

Die erste Erwachsenenfigur im Buch sind nicht die Eltern, sondern eine böse Nachbarin. Das soziale Porträt der Nachbarin-Ausländerin ist mit naturalistischen Einzelheiten dargestellt. Der physische Gewaltakt gegen das Pferd ist sowohl auf dem Bild als auch im Text fixiert:

*Sie (Nachbarin-Ausländerin) hat es gepeitscht
Mit dem Stock und der Peitsche,
Den Berg hinunter und hinauf
trieb sie es im Laufschrift⁵* (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 6).

Die Nachbarin-Schwedin lässt die Kinder vor der geschlossenen Tür ohne den süßen Kuchen stehen, zu dem sie sie selbst eingeladen hat (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 80).

Das detaillierte Bild der Nachbarin (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 6, 36, 80) befindet sich neben dem unfreundlichen Nachbarn (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 6–8) und dem erfolgreichen Händler (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 83–84). Die Charakteristik der Nachbarin zielt auf die Gleichsetzung der intimen Gefühle des Kindes als Leser und des Kindes als Figur. Der Junge aus dem Gedicht „Pferdchen“ (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 6–8) bekommt ein Geschenk und will seine Freude mit dem Nachbarn teilen, der einen vollkommen russischen Vornamen und Vatersnamen hat – Pjotr Kusmitsch. Auf alle Bitten des Kindes (und das sind 7 Strophen der flehenden Intonation) antwortet Pjotr Kusmitsch mit einem Nein.

Härte und emotionelle Verschlussenheit sind Hauptzüge im sozialen Porträt des Nachbarn. Auch das Benehmen der herzlosen Nachbarin-Russin bekräftigt diese These:

⁴ Vier aus fünf Texten, in denen diese Helden auftreten, sind Übersetzungen vom Schottischen (Kudina, 2001, S. 6), Jüdischen (Kudina, 2001, S. 6–8), Schwedischen (Kudina, 2001, S. 80), Polnischen (Kudina, 2001, S. 83–84).

⁵ Es drängen sich eine Reihe von Konnotationen auf: Frau – Ausländerin – Hexe. Das ist vor dem Hintergrund der Genderperspektive zu beachten.

*Es ist niemand's Katze,
 Sie hat keinen Namen.
 Am zerbrochenen Fenster
 Was hat sie da für ein Leben.
 Es ist ihr kalt und nass,
 Die Pfote tut der Katze weh.
 Und sie in die Wohnung zu nehmen
 Erlaubt mir die Nachbarin nicht. (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 36)*

Wenn wir diesen Text mit Hilfe des Kulturcodes der Jahre 1940–1960 lesen, so erkennen wir den Alltag der „Kommunalka“ (in der Wohnung regiert die Nachbarin), den Begriff der Zugehörigkeit zu „Hiesigen“ und „Fremden“, das Vorhandensein des Namens als Abstammungsausweis. Die gleichen Assoziationen ruft das Bild hervor: das zerbrochene Kellerfenster, das an die Erzählung von W. G. Korolenko „Die Kellerkinder“ über das schwere Leben der armen Leute im vorrevolutionären Russland erinnert (Korolenko 2002).

Es gibt noch eine Methode, das Porträt des nächsten Nachbarn zu vergegenständlichen, nämlich – die Satire. Im Gedicht der polnischen Autorin W. Chotomskaja verkauft die Hauptfigur ihren Verwandten eine Geschirrspülbürste:

*Und der Handel
 war
 sehr rege!
 Allmählich
 begeistert sich
 unsere
 erfolgreiche
 Krämerseele
 immer mehr:
 Sie
 verkaufte
 die Zahnbürste –
 wickelte
 jedoch
 die eigene Tante ein!
 Statt
 der Kleiderbürste
 hat sie
 ihren Mann
 verkauft!
 Sie sieht aber nichts!
 Es geht ihr nur um das Geld! (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 83–84)*

Die negativ konnotierte Bezeichnung „Krämerseele“, die in der russischen Übersetzung gebraucht wird, ruft die negative Gestalt eines(-r) Verkäufers(-in) oder Markthändlers(-in) in Erinnerung, die in Russland in den Jahren 1920–1970 im politischen Diskurs sehr aktuell war. Das Epitheton „erfolgreich“ in der Fügung „erfolgreiche Krämerseele“ verstärkt noch mehr die negative Einstellung zur Unternehmungslust. In seiner freien Nacherzählung des Textes von W. Chotomskaja ahmte B. Sachoder die Lexik und den Rhythmus der 1920er Jahre nach. Dem Text ist die Marsch- und Lösungsform eigen.

Dem Nachbarn werden also typische Eigenschaften des „ideologischen Feindes der Familie“ zugeordnet: Brutalität, Heuchelei den Kindern und Tieren gegenüber, Raffgier und Prinzipienlosigkeit. Das Benehmen der Nachbarn ist als etwas seitens der Kinder zu Verurteilendes markiert. In der Rolle des Richters (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 6, 36) zeigt das Kind eine „natürliche“, d.h. angeblich allgemeingültige Reaktion auf das unmoralische Benehmen eines Erwachsenen. Seine Stimme nimmt die Züge „des Sprachrohrs des Gewissens“⁶ für das ganze Kollektiv an. Die Gestalt des Fremden symbolisiert ein dem Kinde und allen anderen „näheren Erwachsenen“ fremdes System der Werte. So wird – nach den Normen einer archaischen Welt, die schon in der Sowjetzeit als moralische Normen erkannt wurden – auch das postsowjetische Sozium konstruiert, das in „eigene“ (gute, gutmütige) und „fremde“ (schlechte, böse) geteilt wird.

Die Welt der „eigenen Erwachsenen“ präsentieren Eltern, Großeltern, ältere Kinder, darunter hauptsächlich ältere Schwestern.

Ein Drittel der Texte im Lesebuch für die 1. Klasse handelt von 4/ 5-jährigen Kindern. Die Hauptagenten der Sozialisierung der kleinen Kinder sind die Eltern. Die Handlungen der Mutter und des Vaters, die sich auf die Kinder dieses Alters richten, treffen sich paradoxer Weise nicht; sie haben im Hintergrund kein ganzheitliches Bild der Familie als Gemeinschaft, als System des Zusammenwirkens, das gleiche Rechte für seine älteren und jüngeren Angehörigen voraussieht. Bezüglich der kleineren Kinder vorschulischen Alters überwiegt eine asymmetrische Entgegensetzung des älteren – dem jüngeren, des mütterlichen – dem väterlichen.⁷

Die Mutter als aktiv handelnde Figur wird zweimal häufiger als der Vater erwähnt. Ihre Rolle ist flexibel gezeichnet: strenge Erzieherin (50%), fürsorgliche Helferin (30%), müde Arbeiterin (10%), schwätzerische Prahlerin (5%), bescheidene Schweigerin (5%). Der Dialog zwischen der Mutter/ dem Vater und dem Kind ist allerdings minimal. Eine Entwicklung erfahren die Beziehungen zwischen den Helden der Texte in dem Verhältnis 1 zu 10 (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 6–8, 11–16, 30–32, 40–52, 100). Deniska Korabljow fühlt sich von dem Vater gekränkt, der sich geweigert hat, ihm eine Boxerbirne zu kaufen. Die Mutter hilft dem Kind die Kränkung zu überwinden und findet –

⁶ Hier wird absichtlich das sowjetische Klischee verwendet. Die Rolle des Kindes-Richters aus dem postsowjetischen Schulbuch – ist einer der Bestandteile des sowjetischen Bildes eines ideologisch beschlagenen, politisch aufgeklärten kleinen Führers.

⁷ Das Fehlen des Familienbildes als Einheit der Vertreter verschiedener Generationen, als System der inneren Beziehungen, die den äußeren Beziehungen mit der Umwelt entgegengesetzt sind, ist für die postsowjetische Gesellschaft typisch, denn während der vorangegangenen Periode sind die Beziehungen zwischen den Generationen und die Idee der Kontinuität und der Ganzheit der Familie zerstört worden (Besrogow 2002, S. 115–136).

wie der Sohn meint – eine passende Lösung (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 12–16). Sonst ist die Kinderwelt hermetisch. Ein Rat, eine Ermahnung, eine Strafe erreichen das Kind nicht, und es besteht heimlich auf seinem Eigensinn (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 49–50). Das Kind besteht auf Selbständigkeit, aber das ist mit einem Schuldgefühl und der Erwartung von Sanktionen verbunden. Dieses Rollensystem wird auch vom Vater unterstützt, dessen Hauptaufgabe es ist, das Kind zu lehren, dass es seine Wünsche einschränken muss. In keinem Text des Schulbuches für die 1. Klasse sowie im ganzen Kurs „Literarisches Lesen“ haben Mutter und Vater einen Namen,⁸ was den traditionellen von alters her und für immer vorgezeichneten Charakter ihrer sozialen Rollen unterstreicht. Es ist bemerkenswert, dass die Eltern den Lesern des Schulbuches in Erzählungen und Gedichten vorgestellt werden, das heißt sie treten als reale Partner des sozialen Zusammenwirkens auf. Die Großmütter und Großväter bewohnen dagegen den Märchenraum. Ihre Modelle des sozialen Verhaltens den jüngeren Familienangehörigen gegenüber zeigen einerseits traditionalistische Standards; andererseits werden ihre Positionen als archaisch, altertümlich und vor allem märchenhaft erdacht: nicht real und folglich nicht realistisch aufgenommen. Die führende Position der Großmütter und der Großväter sowohl auf der Sujet- als auch auf der sozial-konstruktiven Ebene ist sehr bedingt. Die Kinder solcher „Eltern“ schütteln früh die Bevormundung ab und sammeln ihre Erfahrungen (manchmal sind sie sehr hart und führen zum Selbstmord) außerhalb der Familie.

Zweimal erscheinen auf den Seiten des Schulbuches Großmutter und Großvater als Märchenpaare (*ded i baba, staričok so staruschkoj*) (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 72–78). Gleichwohl spielen sie die Elternrollen: sie pflegen und erziehen Kinder. Eine Elternrolle (ohne konkreten Verweis auf die mütterliche oder väterliche Funktion) übernimmt auch das Mädchen im Rollensystem: „ältere Schwester – jüngerer Bruder“. Als Heldin des Märchens „Gänse“ (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 75–78) erfüllt sie die ihr zugetrauten Pflichten (Um den Bruder zu retten, überwindet sie die Abscheu vor manchen Nahrungsmitteln: saueren Waldäpfeln, Roggenkuchen u.ä.). Während das russische Volksmärchen traditionelle Familienverhältnisse vorführt, die auf dem Können aufbauen, egoistische Emotionen zugunsten des allgemeinen Wohls zu bändigen, so präsentiert das Gedicht von A. Barto das sowjetische Muster, wie sich die ältere Schwester und der jüngere Bruder gegenseitig verhalten. Die Autorin kritisiert das Verhalten der Heldin, weil sie auf ihr Spielzeug zugunsten des kleinen Bruders nicht verzichten kann, weil sie nicht bereit ist, für ihn mehr als für sich selbst zu sorgen:

Ich habe jetzt keine Zeit zum Spielen –

Ich lerne das ABC-Buch...

Aber es sieht so aus,

dass ich Serjoša nichts schenke (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 40).

⁸ Sogar der sprachlose jüngere Bruder aus dem Gedicht von A. Barto heißt Serjoša.

Die Differenz zwischen der sozialen Einstellung und der persönlichen Motivation wird in beiden Texten getadelt. In der Situation, wo der Bruder älter als die Schwester ist (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 44) (Im Schulbuch für die 1. Klasse kommt so eine Hierarchie nur einmal vor), nutzt der Junge seine Ressourcen als Erzieher und Lebenslehrer erfolgreich aus. Die Schwester erzieht sich um, nachdem sie ermahnt worden ist, dass sie selbst an ihrem Misserfolg schuld war. Die Verteilung der sozialen Rollen der Großmütter/ Großväter und Brüder/ Schwestern ist asymmetrisch. Großmütter, Großväter, ältere Schwestern (Brüder selten) übernehmen die elterlichen Rollen. Die Jüngeren bleiben stimmlose, passive Mitglieder des sozialen Zusammenwirkens. Ihre Gefühle und Gedanken bilden keinen Gegenstand für Reflexionen.

Als Attribute der „Kindlichkeit“ treten Natürliches, Spontanes, Sensibles, Spielerisches, Launisches auf; als Attribute des „Erwachsenseins“ – Soziales, Kulturelles, Träges, Ernstes, Stabiles. Die Erzählung von K. Uschunskij „Vier Wünsche“ (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 100), vom Ende des 20. Jahrhunderts wurde 120 Jahre nach ihrer Erscheinung wieder aktualisiert. Sie führt das ganze Spektrum solcher Konnotationen vor. Der Autor zeigt sie durch die Handlungen des Kindes (*er hat sich satt gerodelt, gelaufen, vergnügt, machte Purzelbäume und war begeistert*) und durch die harten Reaktionen des Vaters auf die Emotionen des Sohnes. Im Zusammenwirken mit dem Erwachsenen wird dem Kind in diesem Text sowie im ganzen Schulbuch die Rolle des Schülers, des Gehorsamen eingeräumt. Diese Rolle übernimmt am häufigsten ein Junge, der künftige Schöpfer sozialer Verhältnisse. Die Liste seiner Wunschberufe: Astronom, Schiffskapitän, Boxer, Metroführer, Chauffeur, Bauer, Stationschef erinnert an Prestigevarianten der 1930er – 1950er Jahre. Es gibt im Schulbuch keine Verweise auf berufliche Pläne eines Mädchens. Indem sie sorgt, mitfühlt, hilft, benimmt sie sich wie eine erwachsene Hausfrau.

Die sozialen Rollen des Jungen den Erwachsenen gegenüber variieren vom gehorsamen Schüler (10%) bis zum ungezogenen Phantasierer (10%), vom fleißigen Arbeiter (10%) bis zum schlampigen Faulenzer (10%). Das soziale Porträt des Jungen ist sehr detailliert und durch polare Charakteristiken vorgegeben (Selbständigkeit – Infantilität, Klugheit – Dummheit, Kühnheit – Feigheit, Freigibigkeit – Geiz, nicht nachtragend – empfindlich). Man kann sagen, dass es das Porträt eines Menschen im Allgemeinen ist. Es beschreibt ausführlich Vor- und Nachteile des künftigen Erwachsenen. Das Bild des Jungen ist aus der Situation zu verstehen, in welcher sich seine Charakterzüge offenbaren. In der öffentlichen Sphäre (Schule, Hof) zeigt sich der Junge als Feigling und Prahlers (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 46), Geizhals (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 41), Faulenzer und Helfer (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 51), Zerstörer und Erbauer (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 43). In der Erzählung von W. Ossejewa „Die Söhne“ wird – dem Kanon der sowjetischen Kinderliteratur entsprechend – ein musterhafter Helfer (das Bild eines Idealjungen) neben zwei Faulenzern dargestellt. Einigen Zerstörern – die Zahl kriegerisch gestimmter Kinder – steht demnach ein Erbauer gegenüber (W. Ossejewa „Der Erbauer“).

Das Zusammenwirken mit der Mutter/ dem Vater (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 12–16, 42, 50, 100) macht den Jungen arbeitsam, offen, rücksichtsvoll, feinfühlig. In dem Paar „Junge – Erwachsener“ nimmt der Junge die Rolle des Schülers an. Die Erzäh-

lung des Russischen Dichters J. Permjak „Das hastige Messer“ setzt die belehrende Entwicklungslinie in der Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts fort und basiert auf dem Dialog des Vaters und des Sohnes. Die Genre Grenzen sind formell eingehalten, aber die Rhetorik lässt diesen Text trotzdem als sowjetisch erkennen. Es wird das Thema der Disziplin akzentuiert. Gewalt und Geduld werden daneben gestellt: *Mitja hat verstanden, wie man das Messer Geduld lehren soll, und begann auch selbst leise, langsam, vorsichtig zu hobeln. Lange wollte das hastige Messer nicht gehorchen. Es eilte, wollte schief und krumm gleiten, aber es ging nicht. Mitja ließ es geduldig sein* (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 42). Der Lehrprozess selbst bedeutet, Emotionalität, Hastigkeit (d.h. Kindlichkeit) zu unterdrücken und Geduld, Gehorsam, Vorsichtigkeit zu erwerben (d.h. erwachsen werden). Eine langsame Geduld mit pädagogischer Gewalt positiv zu erziehen – dieses Thema trifft man nicht nur in der sowjetischen didaktischen Literatur, aber in der letzteren erscheint es als Teil des Programms für die Erziehung eines realen sowjetischen Menschen besonders oft. Im gegebenen Fall folgt Mitja im Hinblick auf das Messer der Verhaltensstrategie, die die Erwachsenen auf ihn selber anwenden.

15% der Texte über Jungen schätzen Geduld, Gehorsam, unterdrückte Emotionen und Fleiß positiv ein. 11% der Texte schildern, wie ein „schlechter“ Bengel (dementsprechend – ungeduldig, eigenwillig, emotional, faul) in einen „guten“ Jungen umerzogen wird. In einem von sechs Fällen wird das Benehmen des Vaters von dem Sohn (auf der Sujetebene) zwar verurteilt, aber trotzdem als normativ vorgegeben. In 5 übrigen Texten gilt die Vaterfigur als Muster für alle Familienangehörigen. Der Junge/ Sohn darf wegen seiner Kindlichkeit manchmal schlecht handeln oder negative Emotionen äußern (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 42–43, 48). Der Vater spielt von vornherein die Rolle des Lehrers, verantwortet ein vom kommunistischen Regime gebilligtes Benehmen des Kindes.

Die Liste der sozialen Rollen für ein Mädchen den Erwachsenen gegenüber schließt sowohl positiv als auch negativ eingeschätzte Positionen ein:⁹ gehorsame Tochter (15%), musterhafte Schülerin (15%), fürsorgliche Hausfrau (15%), unermüdliche Arbeiterin (15%), jemand, der seine Sachen verliert (7%), Faulpelz (7%), rücksichtslose Person (7%). Das Positive wird in der Schule und zum Teil in der Familie realisiert, das Negative vorwiegend in der Familie. Das Mädchen muss sich die Rolle einer Schülerin in der Familie (60%), in der Schule (20%), in der Familie und in der Schule (20%) aneignen. Die funktionale Bedeutung dieser Konstruktion ist doppeldeutig. Erstens wird auf diese Weise die Grundlage für eine Genderasymmetrie in privater und öffentlicher Sphäre geschaffen. Zweitens geschieht die Integration des Mädchens in die Erwachsenenwelt früher als die des Jungen. Mit dem Problem des Erwachsenwerdens werden zwei von 18 Jungen (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 12–16, 100) und fünf von 14 Mädchen (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 17–20, 40–44, 75–78) auf den Seiten des Schulbuchs konfrontiert.

Das Sowjetische im Bild des Mädchens offenbart sich in der Eindeutigkeit („Eingleisigkeit“) der ihr anzubietenden Verhaltensmuster (Die Eindeutigkeit war für das Verhalten eines Sowjetbürgers notwendig und das beliebteste Ideal in der sowjetischen Bil-

⁹ Alle erwähnten Positionen werden seitens der Welt der Erwachsenen formuliert und eingeschätzt.

dungs-, Sozial- und Kulturpolitik.). Das Mädchen bleibt entweder auf dem Stadium einer langwierigen Infantilität (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 17–19, 40–45, 52) oder wird im Nu erwachsen (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 20, 40–41, 75–78) und eignet sich die Verhaltensmuster einer fürsorglichen Mutter an. Die Rolle des Mutter-Mädchens wird von allen immer positiv eingeschätzt. Auf die infantile Rolle reagieren der Vater/ die Mutter und die älteren Brüder mit Lächeln, Schmunzeln, manchmal auch mit ausgesprochener Gereiztheit (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 45). Das System des Zusammenwirkens „älterer Bruder – jüngere Schwester“ kommt im Schulbuch für die 1. Klasse einmal im Gedicht von N. Matwejewa „Das Mädchen und Plastilin“ vor. Da werden die älteren Brüder erwähnt, die gleichzeitig sprechen und handeln: *Zwei Brüder sind zu mir gekommen und sagen* (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 45). Die namenlosen älteren Brüder erfüllen eine Funktion und vertreten gleichzeitig verallgemeinert die Belegschaft (die Stimme der Mehrheit). Sie verurteilen ihre jüngere Schwester für Ungehaltenheit und Ungeschick. Ihre Aufgabe ist es, die Kindlichkeit auszurotten.

Dass dem Kind alle Verfahren entzogen werden, mit den Erwachsenen zusammenzuwirken, reproduziert sich sowohl in sowjetischen als auch in postsowjetischen Lehrbüchern von Generation zu Generation; so bleibt der projektive Charakter des pädagogischen Ideals erhalten, von dem wir am Anfang des Artikels gesprochen haben. Im Lehrbuch fehlt das Begriffssystem für persönliche Gefühle des Kindes. Es gibt keine Verfahren, wie ein Kind seine intimen Erlebnisse dem Erwachsenen anvertrauen kann. Es ist jedoch der Versuch vorgenommen worden, dem Kind über die innere Welt eines Menschen zu erzählen, der viel älter ist. Die Sphäre tiefer reflexiver Gefühle gehört eindeutig dem Erwachsenen. Neben der Mutter, dem Vater, der Nachbarin, dem Nachbarn wird dem Kind ein alleinstehender Mann vorgeführt, dessen Rolle plötzlich auf den letzten Seiten des Schulbuchs konstruiert wird.¹⁰ Das Alter dieses Menschen kann man als reif oder alt bezeichnen (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 101, 104, 113–117). Er grübelt über das schnell verfliegende Leben, sehnt sich nach seiner Jugend, erinnert sich an Kindheit und, ohne die Tränen zu verbergen, gesteht er seine Liebe. Diese Gestalt erfüllt eine kompensatorische Funktion: sie trägt konzentriert die ganze für das Kind geschlossene Problematik wie Tod, Zweifel, Trostlosigkeit, feine intime Gefühle, die die in der Sowjetzeit aufgewachsenen Eltern dem Kind nicht zeigen (so wie die Autoren des Lehrwerkes, die die sowjetische Tradition in der Zusammenwirkung „Kinder – Erwachsene“ repräsentieren).

Im Schulbuch für die 1. Klasse wird die Reflexion des Kindes über das Verhalten der Eltern sehr genau mit dem Modell der familiären Beziehungen vorgegeben, wo existentiell wichtige Überlegungen über Einsamkeit, Leben und Tod keinen Platz finden. 84% der Väter sind Vorbild und müssen nachgeahmt werden, ihre Strenge ist als solche unabhängig von den Umständen wertvoll. Die gleiche Strenge seitens der Mutter ruft bei dem Kind eine negative Reaktion hervor, 36% der Mütter (gegenüber 16% der Väter) werden von den Kindern negativ eingeschätzt. Das Wort „Strafe“ aus dem Mund des Vaters bedeutet „befehlen“, „Ordnung schaffen“, „die Situation wieder in einen normalen (= normativen) Zustand zurückbringen“. Wenn aber die Mutter diejenige ist, die straft, so

¹⁰ Das ist ein ganzer Textblock (Kudina 2001, S. 101–117) im Abschnitt „Jahreszeiten“.

empfindet das Kind das als Einschränkung seiner eigenen Freiheit (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 11–12), als Eindringen in die Kinderwelt (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 49–50). Da der Vater als absolute Autorität auftritt, als alleinherrschender Familienvater, müssen die anderen Partner des sozialen Zusammenwirkens ihm gegenüber Gehorsam zeigen.

Die Kehrseite des autoritären Zusammenwirkens zeigt allegorisch W. Ossejewa, Klassikerin der sowjetischen Kinderliteratur: *Es lebten einmal in einem Haus der Junge Wanja, das Mädchen Tanja, der Hund Barbos, die Ente Ustinja und das Hähnchen Boska* (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 58). In der Sprache der traditionellen Gesellschaft bedeutet *in einem Haus* – in einer Familie. Das Sujet entwickelt sich so, dass sich der Stärkste als der Dümme und Erbärmlichste entblößt. W. Ossejewa bemüht sich, ein belehrendes Werk zu schreiben, jedoch schlägt das autoritäre Modell der Beziehungen um, und die Didaktik weicht dem Auslachen. Hinter den stereotypen Klischees wie Kraft, Macht verbergen sich Kraftlosigkeit, Nichtvollwertigkeit, Unsicherheit in der Autorität.

Unter allen Texten im Lehrwerk für die 1. Klasse ist Deniska Korabljows Mutter (Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 12–16) die einzige Figur, die dem streng reglementierten System des sozialen Zusammenwirkens krass widerspricht. Sie entwickelt eine offene auf dem Dialog basierende Beziehung mit dem Sohn. Auf der Sujetebene ist aber dieses Modell der familiären Beziehungen dadurch kompromittiert, dass Deniska unter dem „progressiven“ Einfluss der Mutter auf seinen Traum verzichtet, Boxer zu werden. Die Beziehungen im Rahmen „Subjekt – Objekt“ sind für diesen 6,5-jährigen Jungen¹¹ schon zu eng, und wie man die „Subjekt-Subjekt“-Beziehungen in Gang bringen soll, das wissen selbst die Erwachsenen nicht.

Dem Modellieren des häuslichen Raums wird der ganze Abschnitt „Das ist mein Heim“ (8 Texte) im Schulbuch für die 2. Klasse gewidmet. Der Enkel, die Enkelin und die Großmutter sind aktive Partner des sozialen Zusammenwirkens. Sie suchen nach Formen, wie man die Dialogbeziehungen konstruieren kann. Die Großmutter wirkt in dieser Situation als „Meisterin“ (Trägerin sozial anerkannter Fertigkeiten) und als Vertrauensperson, mit der man einen tiefen persönlichen Kontakt herstellen kann (Die Kinder vertrauen ihr ihre Geheimnisse an) (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 112). Die Enkelrolle ist in zwei Zeitebenen erarbeitet. Der Enkel von heute ist ein ungezogenes Kind (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 112), oder es ist ein sorgsamer in allen Fragen der Bauernwirtschaft kompetenter Erwachsener (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 115–116). Der Enkel von morgen ist erfolgreich im Beruf und wird dafür von der Großmutter respektiert (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 114).

Im neuen Schulbuch gelten Gleichheit, Dialog, Eintracht unter Familienangehörigen bei großen Altersunterschieden als zuverlässig, wenn der Erwachsene dem Kind einen Teil seiner Funktionen übergibt und ihm hilft, das Persönliche, das Individuelle, das Autonome zu entwickeln. Eine solche nicht mehr sowjetische Variante, die Familie als

¹¹ Deniska ist der Lieblingsheld der spätsowjetischen Kinderliteratur. Im Buch „Deniskas Erzählungen“, die in der Person des Jungen geschrieben worden waren, gab es nicht mehr so viele propagandistische Elemente.

Gemeinschaft der in ihren Rechten und Pflichten gleichen Angehörigen zu konstruieren, lässt sich in 1% der Texte – d.h. in 4 Werken aus dem gesamten hier behandelten postsowjetischen Schulbuch – beobachten.

Die Rolle des Leaders, der uneingeschränkten Autorität verliert im postsowjetischen Schulbuch ihre konstruktiven Grundlagen und die genauen Grenzen.¹² Der Großvater und der Vater treten jetzt als passive Partner im sozialen Zusammenwirken auf. „Der Brief an den Großvater“ (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 115–116) zeigt die Hilflosigkeit des Älteren und die Kraft des Jüngeren. Im Gedicht von S. Selk „Was für ein schöner Abend“ (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 112–113) ist das Porträt einer glücklichen Familie dargestellt, mit den Augen des Sohnes gesehen. Die Mutter bereitet das Abendessen zu, der Vater schlummert über einer Zeitung (Das ist die zweite und gleichzeitig die letzte Erwähnung des Vaters in den Schulbuchtexten für die 2. Klasse; das erste Mal (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 23) erscheint der Vater als ein unpersönlicher Schenker). Der Sohn schläft *inmitten der Welt ... auf dem Schoß der Mutter* ein.

Das Sowjetische im modellierten System der Zusammenwirkung „Kinder – Erwachsene“ drückt sich sowohl im Autoritätsverlust seitens des Vaters (Soweit der Vater kein Initiator und kein Hauptkontrolleur einer sozialen Handlung ist, wird er aus der Zusammenwirkung ausgeschlossen) als auch in den Subjekt-Objekt-Beziehungen „Tochter/Sohn – Mutter“ aus: *Ich kann ohne Mutter nicht auskommen, und sie kann es ohne mich nicht... deswegen lässt sie mich nicht weit weg von sich gehen, und wenn wir in den Kindergarten gehen, hält sie meine Hand* (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 114). Sobald die Mutter die Autorität übernimmt, verstärken sich bei der Konstruktion des Kinderbildes solche Bedeutungen wie Abhängigkeit, Infantilität, Hilflosigkeit (Nicht zu vergessen, dass der 8–9-jährige Leser zu diesem Zeitpunkt die 1. Schulklasse abschließt und dass die Themen der primären Sozialisation, die mit der Angst verbunden sind, sich von dem Familiären, Privaten zu lösen, schon weit zurückliegen).

Im Schulbuch für die 3. Klasse ist das Familienmodell schon präsentiert, aber es vertritt die traditionelle Gesellschaft (Kudina, Nowljanskaja 2003a, S. 8–10, 14–22) und die familiären Beziehungen von Anfang bis Mitte der 1940er Jahre. Die Rolle des Vaters als alleinherrschende Autorität ist in der Erzählung von A. Platonow „Nikita“ und in den Kapiteln aus dem Buch von O. Alekssejew „Heiße Hülsen“¹³ dargestellt, wobei das Dominieren mit Hilfe von expressiv gefärbter Lexik wiedergegeben wird. Der Konstruktion des modernen Kinderbildes werden die Züge der sozialen Zusammenwirkung aus der weiten Vergangenheit zu Grunde gelegt, die auf den Krieg, die Mobilisierung von moralischen und physischen Kräften, den Kampf gegen den äußeren Feind zurückgehen. Während das soziale Porträt eines Erwachsenen gewöhnlich durch seinen Status bestimmt wird, so erhält das Porträt des Vaters gegebenenfalls solche Bedeutungen wie Heldenmut, Heldentat, Selbstlosigkeit, weil seine Hauptarbeit der Krieg ist. 35% der Texte im Schulbuch für die 3. Klasse (2. Teil) behandeln die Gefühle der Söhne (im 1. Text – eines 5-jährigen, im 2. Text – eines 8–12-jährigen) hinsichtlich der väterlichen Lebensprobleme (Kudina, Nowljanskaja 2002, S. 59–85). Die für die UdSSR charakte-

¹² Diese Bemerkung bezieht sich ausschließlich auf das Lehrbuch für die 2. Klasse.
¹³ Gemeint sind hier Patronenhülsen.

ristischen Probleme, die aus der Vaterlosigkeit entstehen, (Snegirjowa 2004, S. 83–102) werden als ein normatives Muster für die Modellierung der familiären Beziehungen präsentiert: der Sohn übernimmt die Rolle des Hausvaters (Kudina, Nowljanskaja 2002, S. 59), das neue vertikale Prinzip der Beziehungen „älterer – jüngerer“ wird als alternativlos, didaktisch vorgegeben (Sohn/ der Ältere – Mutter/ die Jüngere: *Frühen Morgens ging die Mutter aus dem Haus ins Feld arbeiten. Einen Vater gab es keinen in der Familie: er war längst in den Krieg gezogen – zu seiner Hauptarbeit – und nicht zurückgekehrt. Jeden Tag wartete die Mutter, dass der Vater zurückkommt, aber er kam und kam nicht. Im Haus und im Hof blieb als Hausvater nur der 5-jährige Nikita*).

Das Gespräch zwischen dem Vater und der Mutter über das Schicksal ihres Kindes kommt im postsowjetischen Schulbuch nur einmal vor. In der Erzählung von D. Mamin-Sibirjak „Das graue Hälschen“ (Kudina, Nowljanskaja 2002, S. 35–47) wird ein Ehepaar gezeigt, das weder in der Kindererziehung noch in den Verfahren, seine eigenen gegenseitigen Beziehungen zu entwickeln, eine Eintracht gefunden hat. Die Namen – *alte Ente* und *alter Enterich* – unterstreichen die Bedeutung von Erfahrung, Weisheit, Verantwortung, und das Modell einer unglücklichen Familie (allegorisch wird mitgeteilt, wie ein körperlich beschädigtes Kind zu einem Ausgestoßenen wird) zieht die eigentliche Möglichkeit in Zweifel, Einsicht, Frieden, Verständnis zwischen Eltern und Kindern zu erreichen. Die langen Dialoge zwischen der Ente und dem Enterich, die einander gegenüber taub bleiben, teilen die Erfahrung der Zusammenwirkung von Mütterlichem und Väterlichem als traumatische Aggressionserfahrung mit (Die Frau hat Ansprüche an ihren Mann, der Mann ignoriert sie).

Demnach eignet sich der Leser während der ersten Unterrichtsjahre das sowjetische und in einem sehr geringen Maße das postsowjetische Wissen der Familienmodellierung an. Die Rollenentwürfe für die einzelnen Partner sind eingleisig an der Unterordnung unter eine alleinherrschende Autorität orientiert: den 37 Bezeichnungen *Mutter, Vater, Tochter, Sohn, Großmutter, Großvater* entspricht nur die einzige Bezeichnung *Eltern*. Aber auch das Wort *Eltern* hat keine Konnotation der Partnerschaft, sondern behält die alten Bedeutungen: Eigentumsrecht, vollständige Macht über das Leben eines Kindes: *Es hatten manche Eltern einen Jungen. Er hieß Onkel Fjodor... er war ein sehr guter Junge. Die Eltern waren auch gut – Vater und Mutter. Aber als die Eltern ihm nicht erlaubten, einen Kater ins Haus zu nehmen, fuhr er mit dem Kater zusammen ins Dorf* (Kudina, Nowljanskaja 2003, S. 69). Das von E. Uspenskij präsentierte Modell der familiären Beziehungen stammt aus den 1980er Jahren. Im modellierten System des Zusammenwirkens ist das ein postsowjetisches kulturelles Muster. Es spiegelt den Bruch zwischen den Generationen wider, zwischen „Vätern und Kindern“. Eine solche Figurenkonstellation, in der das Kind sein Recht, seine Selbständigkeit und Vollwertigkeit vor dem Erwachsenen behauptet, kommt im Text des postsowjetischen Schulbuches einmal vor.

Im April des 4. Lehrjahres, das heißt am Ende der schulischen Anfangsstufe, wenn der Leser die Altersgrenze der Kindlichkeit schon hinter sich hat und im Stadium der Krise des Alters von 10 Jahren ist, wenn er sich das Bild der „Familie auf sowjetische Art“ schon angeeignet hat, erscheint zum ersten (und zum letzten) Mal das Wort *Familie* als Bezeichnung für familiäre und verwandtschaftliche Beziehungen. Die Erzählung von A. Tschechow „Jungen“ (Kudina, Nowljanskaja 2003c, S. 37–44) präsentierte das bür-

gerliche Modell der Jahre von Ende des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts, dessen Hauptzug die Priorität des Sohnes als künftiger Familienerbe ist. In diesem Modell wird durch die Konstruktion des privaten, persönlichen Raums als Feld des Zusammenwirkens von Kindern und Erwachsenen noch eine nicht sowjetische Variante des familiären Modellierens wieder „ins Leben gerufen“, wo die Beziehungen der Gleichberechtigung zwischen der Mutter und dem Vater, zwischen den Töchtern, dem Sohn und den Eltern dargestellt werden. Eine der Fragen zum Text lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers gezielt auf soziale Unterschiede zwischen der armen und der reichen Familie: *Denkt nach, warum sich das Leben Wanka Shukows*¹⁴ (Kudina, Nowljanskaja 2003c, S.34) *vom Leben Wolodja Koroljows unterscheidet* – das bedeutet, dass die Autorinnen des Lehrwerkes immer noch versuchen, das Modell der familiären Beziehungen der „mittleren Klasse“ aus der Sicht „unserer Pädagogik“ als ideologisch fremd, nicht normativ vorzuführen. Diese These können wir auch damit bekräftigen, dass das ganze Fragensystem im modernen Schulbuch ohne Änderungen verwendet wird, das heißt ohne die sowjetische Pädagogik in die postsowjetische zu übertragen.

Wir sehen, dass in der dargestellten idealen Welt und den entsprechenden Familien nur solche Kinder und Erwachsene vorkommen, die schnell erwachsen werden wollen und wollten. Die Bilder und Verhaltensmuster der Schüler sind gleichzeitig mit anderen Mitteln vorgegeben – gemeint werden die deindividualisierten Bilder der Vorschul- und Schulkinder jüngeren Alters, die fast vollständig von der unbestreitbaren Autorität der Erwachsenen (des Vaters, der Mutter, des Nachbarn, der Nachbarin) abhängen. Um erwachsen zu werden, muss das Kind nicht so sehr äußerlich sondern mehr innerlich wachsen, indem es das streng reglementierte Verhaltensmodell nachahmt.

Im Schulbuch gibt es keine Situation, wo das Kind mit den Lehrern/ Schülern der Anfangs-, Mittel- und Oberschule zusammenwirkt. Außerhalb der Diskussion bleibt eine der für einen 10-jährigen Menschen wichtigsten Fragen, wie man im neuen sozialen Raum der verallgemeinerten „Anderen“ (keiner Verwandten oder Nachbarn) gegenseitige Beziehungen entwickeln kann. Das Verhältnis Gruppe – Persönlichkeit sowie das Familienthema ist im Rahmen des postsowjetischen Diskurses vielleicht eine solchermassen schmerzliche Frage, dass sie im Schulbuch nur verschwiegen werden konnte. Das Sowjetische (das Geschlossene, Hierarchische, Totalitäre) bleibt jedoch im modellierten System der Zusammenwirkungen beibehalten. Das Sowjetische drückt sich in der Verdrängung der Bedeutungen des Persönlichen und dem Konstruieren des Kinderbildes durch Normen der sozialen Zusammenwirkung aus, so wie sie immer noch in den Mustern der Jahre 1930–1950 sowie 1970 – Anfang 1980 gegeben waren. Die Formen der Bedeutungsentwertung des Persönlichen und die absolute Aufwertung der Bedeutungen des Kollektiven wiederholen nach wie vor vollkommen die sowjetischen Muster:

- große Anzahl von namenlosen (Kind, Mutter, Vater, Großmutter, Großvater, Nachbarin, Nachbar, Soldat, Militärangehöriger) und unpersönlichen Figuren (Kinder-Arbeiter, zwei Brüder, Jungen, Arbeiter);

¹⁴ Des Helden der vorangegangenen Erzählung von A. Tschechow.

- das Fehlen des persönlichen Namens des Kindes bei der Bezeichnung einer für das Kind wichtigen oder zu tadelnden Tätigkeit des Kindes (Faulpelz, Helfer, Geizhals, zerstreuter Mensch, „Helferin“¹⁵, Bauer);
- fehlende Fähigkeiten bzw. Möglichkeiten, den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen (z.B. aufgeregtes, erkranktes Kindes, sowie ein Kind, das die Todesangst oder alle möglichen Kinderfrustrationen erlebt)
- fehlende Thematisierung der Möglichkeiten, einem Kind im Rahmen der Familie Hilfe zu leisten.

Die sowjetischen Formen der Pädagogik sind in ihrem Wesen mit den entsprechenden Vorstellungen von dem Menschen vereint, der gehorsam, geduldig, geschlossen sein muss, der die vertikalen Beziehungen (Kind – Erwachsener, Älterer – Jüngerer) unterstützt und der sich auf das autoritäre Verfahren bei der Zusammenwirkung orientiert. Freilich konstruiert jeder Text die Welt des Realen (möglichen – Realen). Jedes Schulbuch konstruiert die Welt des Realen und Richtigen. Ein Lesebuch ist bemüht, im einheitlichen Raum einer maßgebenden Darstellung Leben, Wort und Phantasie zu verbinden, ein Wegweiser in der Welt der Kulturwerte, der die Familie kaum berücksichtigt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Quellen

- Komplekt i soderzhatel'nye linii uchebnikov, rekomendowannykh Ministerstwom obrazowanija Rossijskoj Federatsii k ispol'zowaniju w obrazovatel'nom protsesse na 2004/ 2005 uchebnyj god // [http:// www.ed.gov.ru](http://www.ed.gov.ru)
- Korolenko, Wladimir (2002): *Deti podzemel'ja*. Moskau.
- Kudina, Galina; Zinaida Nowljanskaja (2001): *Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla. „Literaturnoe chtenie“*. Uchebnik-khrestomatiya dlya 1-go klassa chetyrehkletnej nachal'noj shkoly. Moskau.
- Kudina, Galina; Zinaida Nowljanskaja (2002): *Literaturnoe chtenie. Uchebnikkhrestomatiya dlya 3-go klassa chetyrehkletnej nachal'noj shkoly*. Chast' 2. Moskau.
- Kudina, Galina; Zinaida Nowljanskaja (2003): *Literaturnoe chtenie. Uchebnik dlya 2-go klassa chetyrehkletnej nachal'noj shkoly*. Moskau.
- Kudina, Galina; Zinaida Nowljanskaja (2003a): *Literaturnoe chtenie. Uchebnik dlya 3-go klassa chetyrehkletnej nachal'noj shkoly*. 2.Aufl. Chast' 1. Moskau.
- Kudina, Galina; Zinaida Nowljanskaja (2003b): *Literaturnoe chtenie. Uchebnik dlya 4-go klassa chetyrehkletnej nachal'noj shkoly*. Chast' 1. Moskau.
- Kudina, Galina; Zinaida Nowljanskaja (2003c): *Literaturnoe chtenie. Uchebnik dlya 4-go klassa chetyrehkletnej nachal'noj shkoly*. Chast' 2. Moskau.
- Solow'jowa, Ewgenija, u.a. (Hrsg.) (1939–1970): *Rodnaya Reč. Kniga dlya chteniya wo 2–4 klassakh nachal'noj shkoly*. Moskau.

¹⁵ Das Wort steht in Anführungszeichen, weil gerade das Gegenteil gemeint ist.

Literatur

- Bezrogow, Vitaly (2002): „Religioznaya sotsializatsiya i osuschestvlenie prava na weru w mezhpokolennykh otnosheniyakh: XX wek i perspektiwa“, *Razwitiye lichnosti*, 4, S. 115–136.
- DeMan, Paul (1979): *Allegories of reading: figural language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust*. New Haven.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main.
- Kalmus, Veronika (2004): „What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media“, *Journal of Curriculum Studies*, 36:4, pp. 469–485.
- Mamedowa, Dzhamilya (2002): „Personazhi vlasti w literature dlja detej sowetskogo wremeni“, *Kul'tura i vlast' w uslowijakh kommunikatsionnoj revoljutsii XX weka*. Moskau, S. 131–157.
- Menck, Peter (2000): *Looking into classrooms: Papers on Didactics*. Stamford.
- Müller, Walter (1977): *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun.
- Rewitsch, Iwan (2001): *Chelowechnost' kak filosowsko-antropologicheskaja problema*. Khabarowsk.
- Rothmund, Wolfgang (1991): *Das Bild der Familie in den Lesebüchern der Deutschen Demokratischen Republik*. Frankfurt am Main.
- Sroka, Wendelin (2004): *Wo leben wir? Wie sprechen wir? Wie schreiben wir? Zur Konstruktion von kultureller Identität und Differenz in Leselernbüchern Russlands und Estlands der 1980er und 1990er Jahre*. In: Matthes, Eva und Heinze, Carsten (Hrsg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn, S. 201–228.
- Teistler, Gisela (1993): „Guten Morgen, liebe Großmama! Nimm dieses kleine Sträußchen da, es ist aus unserem Garten!“ *Das Bild des alten Menschen in deutschen Lesebüchern, die zwischen 1800 und 1945 erschienen sind*. In: Biegel, Gerd (Hrsg.): *Geschichte des Alters in ihren Zeugnissen von der Antike bis zur Gegenwart*. Braunschweig, S. 108–122.
- Uchajkina, Nina (2005): „Ideja sowerschenstwowanija w kontwekste utopicheskogo prostranstwa“, *Filosofija i budushee tsiwilizatsii*. Moskau, S. 490–495.
- Ushakin, Sergej (Hrsg.) (2004): *Semejnye uzy. Modeli dlja sborki*. Moskau.

Sergey A Kizima

Image of Soviet and Western family in the Soviet Union English Textbooks (1969–1984)

Abstract

In the analyzed late Soviet Union period (traditionally called in Russian „Zastoj”) English textbooks were a kind of mirror of Soviet ideology, gender stereotypes, gender roles, and typical career paths for pupils in adulthood. In my research I examined English textbooks for 4–10 forms issued from 1969 to 1984 (in the USSR it was usual in middle school to have studies of foreign languages only from 4th form up to the last 10th form) to compare images of Western and Soviet families. Great impact of ideological propaganda on the image of Western family was found.

Soviet family

Soviet population was proud of the title „the most reading nation in the world”. As a result interesting books under conditions of plan economy were always in deficit, and Communist Party even decided to use this deficit for ecological aims. From 1974 new campaign was launched known as „makulturnuj obmen”. It was necessary to collect 20 kg. wastepaper in order to get the ticket that gave right to buy new interesting book from special edition. Both parents and children collected wastepaper to have new interesting book on the shelf.

Special attention should be provided to domestic and foreign tourism, which is the important indicator of quality of life. Linda Richter made very accurate observation on the functional aim of tourism in the Soviet Union against the Western countries. She mentioned that „In socialist Eastern Europe and the Soviet Union, leisure and tourism, like work, are directed at the development of the socialist person. As such they are seen as too important not to be planned by the state. ... With all of these nations, the primary focus of leisure or tourism policy is the resident not the visitor” (Richter 1989: 16). At the same time, after Stalin death, with substantial fall of trust to communist ideals and life stabilization tourism became a means to improve „quality of life” for soviet citizens (Baranowski & Furlough 2001: 20) (see also Abukov 1983 and Kasatkin 1983). There

was also functional necessity to improve output and productivity by ensuring good rest for workers (Page 2003: 54).

In the sphere of domestic tourism work was started immediately after the World War II, in 1945, when Professional Unions decided to revive the activities of Tourist-Excursion Office. In 1962 TEO was reorganized in Central Council on Tourism (CCT) with numerous local Councils. In 1969 the government decided to make big investments into domestic tourism. CCT was transformed into central Council on Tourism and Excursions (CTE). From 1971 to 1975 year number of places available for tourists increased twice up to 300000. To 1975 CTE became one of the biggest tourist organizations of the world, providing its services to 26 million tourists and 130 million excursion's participants a year (Tourism in 2005). Family tourism became very popular. It should be mentioned that internal travel by trains or airplanes was very cheap. Students of Soviet universities that never paid for their education and even had stipends could often afford this travel for themselves. New interesting way of traveling for students was created – „work and travel programs”, when youth went to distant districts of the country to work at buildings sites or simply picking grapes in Moldavia, Ukraine or Georgia. It was possible both to collect money and have charming tan after returning.

As a result of taking measures aimed at simplification of tourism, in 1964 more than 900000 Soviet citizens traveled abroad. The number of Soviet citizens attended foreign countries increased to 1,8 million in 1970, 4,2 million in 1983, and 10,8 million in 1991.

In the Soviet Union family usually paid no more than 3% of its joined income for housing services, and flats were typically distributed between people without payment. At the same time salary was sufficiently less than in the capitalist countries, especially in the last decade of the USSR. But Soviet people didn't know about that fact so were mostly happy of their status quo. Some categories of Soviet people, not only bureaucratic elite, got more luxurious apartments – for example, prominent scientists were granted by big houses near cities (dachi). But usual soviet family can wait for its own flat for 20–30 years. Dachi first time were not allowed for ordinary soviet citizens at all. After the World War II the practice of granting of city dwellers with small vegetable plots emerged. Plots were given only to grow the harvest and every spring it was necessary to take new plot, not old one. During zastoj times soviet people can take plot for their needs for permanent time, but the plot was very small (usually 4 sotki – 4/ 100 of hectare) and it was allowed to build only very small houses according to several typical projects. Some rich people secretly built additional store under the soil in order to avoid the rules and have solid house. But most Soviet families were in permanent financial troubles. In rare family man had enough big salary to stay wife with children at home. Usually both parents worked and many children attended kindergartens. So, if in the early of sixties only 12,6% children attended kindergartens, in 1980 this amount increased up to 45% (Aivazova 1998).

Many goods were in deficit and as a result the system of „blat” emerged. Blat means that in order to acquire thing that is hard to buy for usual people it is necessary to be in good relations with the seller in the shop or the head of the professional union or bureaucrat of the Communist party which will manage the process of the distribution of the goods to population. Sometimes to be involved in blat relations it was enough to have good friends which are friends of distributor of the item you want to buy. In some areas

it was necessary to pay additional sum to this distributor, in others it was enough to promise to help distributor in your area of professional activity. Nearly every family was involved in blat operations. In order to buy carpet or prestigious model of refrigerator like „Zil” it was necessary to wait many months or years in line, or to search contacts with distributor. For example from early seventies of XX century the new mark of personal car „Zhiguly” (on the basis of the Fiat model) emerged in the USSR. The idea was to distribute these cars to the best workers in the Soviet economy. In fact many cars were bought through blat system, mainly by Soviet bureaucrats and their relatives. They tried to buy first of all the simplest models of Zhiguli, because of their low cost, and when their blat operations were finished, real best workers had no other right than to buy more expensive models. They can improve their material well-being by selling this new car to somebody that had no blat but had enough money to pay 1,5 price.

Soviet people were widely involved in politics, but made no influence on serious decisions. The only positive effect simple man or woman can have from active political participation was a chance to become influential bureaucrat, and many of administrators made their career from the lowest positions. The political career of woman had limitations – really influential political positions were stayed for men with very rare exceptions. During big socialist holidays millions of families came to main squares and streets to participate in demonstrations. All population was involved in elections where was necessary to vote for the only candidate proposed by the Communist Party for every post. Communist political indoctrination accompanied children during all educational process: in the junior classes they were involved in „Oktjabrjata” movement, in the middle classes became „Pioneru” and in the senior classes many of them were taken to „Komsomol”.

There is clear gendered division of labor in the analyzed textbooks. Parents asking sons of their successes in the school while mothers dressing children and asking daughters to look after their small sisters and brothers. In most cases both parents have work. At the same time all homework is responsibility of mother and children.

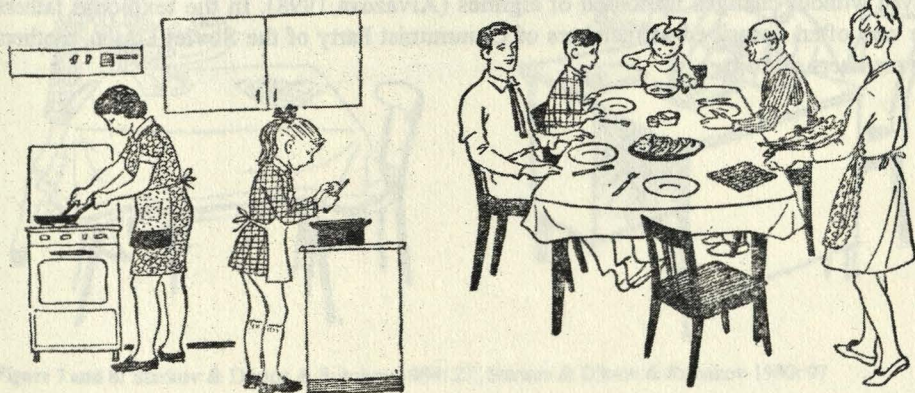


Figure 1 and 2: Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 97, 138

There are very few exceptions when father helps wife or children, usually at Women day or when necessary to repair something or hang the picture at the wall.

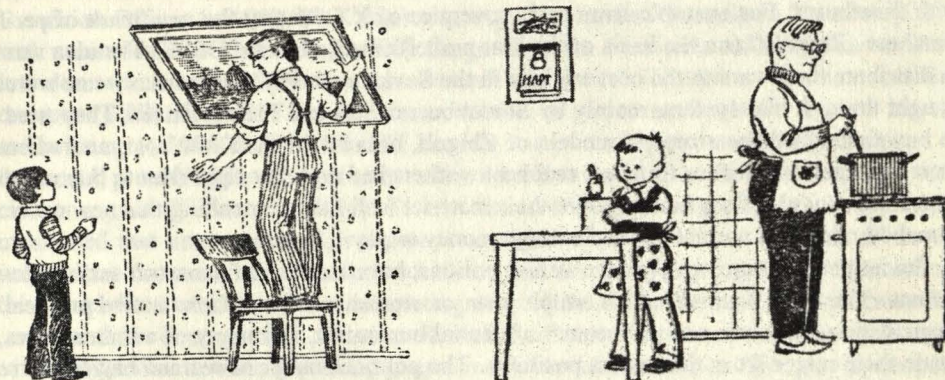


Figure 3 and 4: Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 105, 139

Fathers are usually engineers, pilots, collective farmers, factory workers, and military officers; mothers are doctors, engineers, collective farmers, teachers, and workers at the factory. Due to Soviet specific, with extraordinary attention to proletariat as the main basis of socialist society, such prestigious for the Western society professions as engineer, doctor, and teacher were not well paid in the USSR (sometimes they got less than unqualified workers at the factory) and as a result women were enormously represented in these professions. In health and social care spheres the women counted 84%, in education 74%, in culture 70%. Their salary, compare with level of salary in industry, in health and social care spheres constituted only 64%, in education 69%, in culture 56%. The woman had 51% of all working people in the USSR in 1971 and this proportion stayed without changes up to end of eighties (Aivazova 1998). In the textbooks fathers are very often described as members of Communist Party of the Soviet Union, mothers are members seldom.

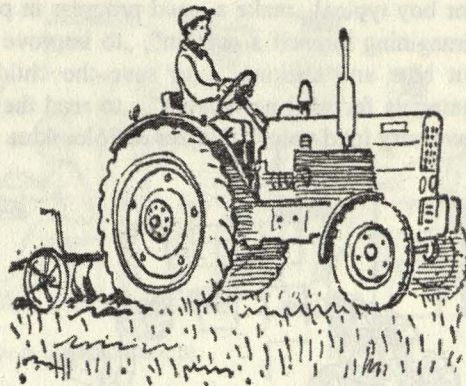
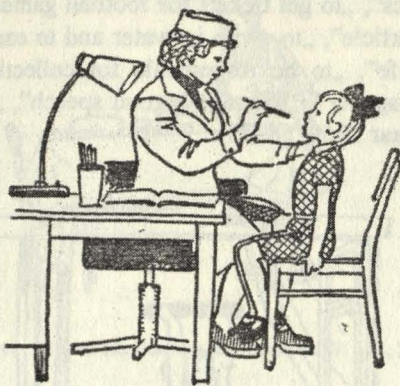


Figure 5 and 6: Starkov & Dikson & Rubakov 1980: 7

Both Soviet boys and girls are Komsomol members or Young Pioneers (it depends on their age) (Starkov & Dikson & Rubakov 1980: 94), (Starkov & Dikson 1980: 187), (Starkov & Dikson 1979: 112). But when it is necessary to describe pupil's behavior, gender statuses play very important role.

For girl typical „enjoy wearing her new winter coat”, „holding some plates in her hands”, „held her little brother by the hand”, „to be natural on the stage”, „to thank them”, „to be weak”, „to change her mind”, „to have a sweet voice”, „to have a sweet face”, „enjoy wearing new coat”, „not interested in the coming sport events” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 30–31, 45, 59, 64–65, 76, 111).



Figure 7 and 8: Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 27; Starkov & Dikson & Rubakov 1980: 97

For boy typical „make a good progress in physics”, „to get tickets for football games”, „imagining himself a captain”, „to improve an article”, „to swim in water and to come out blue and shaking”, „to save the child's life”, „to be responsible for collecting materials for wall newspaper”, „to read the newspaper”, „to make a good speech”, „to have very loud voice” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 58–75).



Figure 9 and 10: Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 60; Starkov & Dikson 1979: 20

Yet there are some rare exceptions – „Natasha Sedova will be responsible for the organization of our school evening. She is very energetic and a splendid organizer” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 76). „She never enjoyed cooking” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1970: 18). „The brave girl jumped into the icy water to save the little boy” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 105). „Vera Abramova is going to improve her record in swimming”, „Pete is always complaining” (Zarubin 1969: 91).

Grandmothers appear more than grandfathers that is understandable because during Stalin repressions and World War II mostly men were killed. Grandmothers tell the children exiting stories and play with them (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 91). They help to lay the table. But grandfathers never make any job. They are watching TV or reading newspapers.

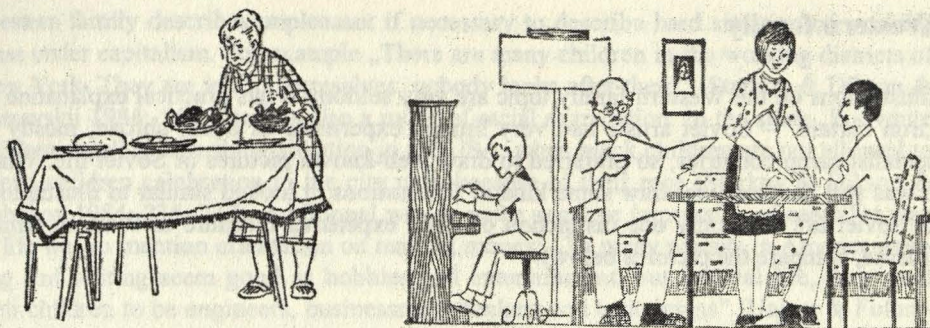


Figure 11 and 12: Starkov & Dikson 1979: 122; Starkov & Dikson 1980: 110

There is a topic of a family without husband, for example: „Peter didn't want to depend on his old mother and went to work" (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 75).

According to textbooks there is pluralistic environment in Soviet family communication pattern. One of textbooks contains interesting story about the family choice for holiday. The boy and the girl take most active participation in decision making, even more active than their mother. Father has decisive word after discussion – he is ordering children to help mother with packing luggage and leaving to buy tickets for travel (Starkov & Dikson 1981: 45). Children took active part in different celebrations, similar to their parents. In another story „March, 8" (traditional celebration of women in the Soviet Union) father and the son preparing surprise for their wife/ mother. While father leaving to buy roses, the boy is cleaning the rooms. After return of the father, they both put on aprons and preparing breakfast and cake to celebrate the only woman in the house. The story contains the irony that men cannot cook properly, as women can – the cake is full of salt (Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 148).

Western family

Illustrations on the Western family topic are very seldom. It has practical explanation in „iron curtain” – Soviet artists had very limited experience of being abroad, mostly in socialist camp countries, so preferred to draw well-known pictures of Soviet life. When it was still necessary to draw some kind of illustrations, it looked similar to illustrations of Soviet life with only one distinction of more expensive furniture in Western family (please, compare the pictures below).

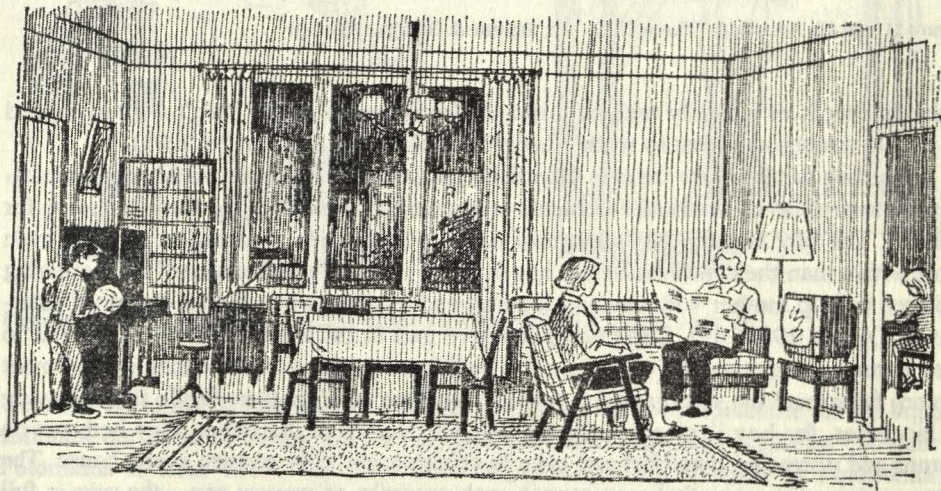


Figure 13: Soviet family at home: Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 39

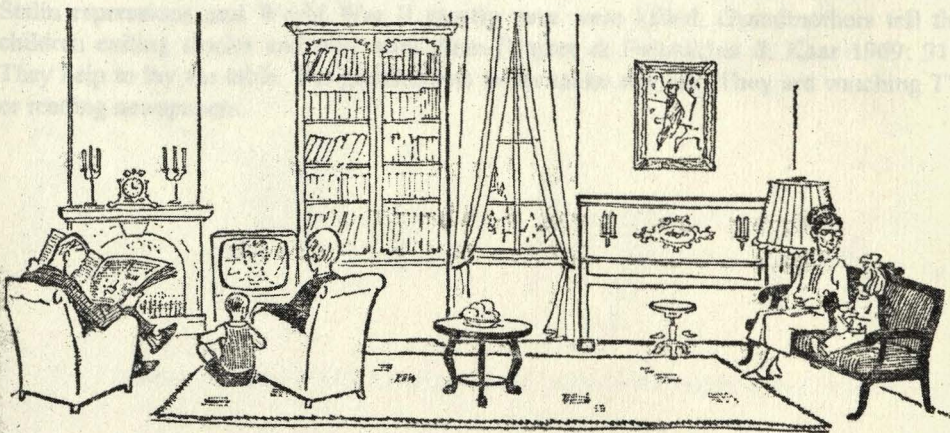


Figure 14: Western family at home: Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 79

Western family describes unpleasant if necessary to describe hard situation of working class under capitalism. For example „There are many children in the working districts of New York. They are left to themselves, nobody looks after them” (Starkov & Dikson & Ostrovskij 1984: 56). There is also a motif of racial segregation. In the story „For white children only” is describing situation in the USA, when black children are not allowed to attend children celebration in the city park because of their race (Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 235–237). Additional way to make negative impression of capitalist way of life was to mention orientation on making money: „To many parents in America painting and writing seem good as hobbies and entertainment, but for real life, they want their children to be engineers, businessmen, bankers and technicians” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 47). Statements like „Women in our country have the same rights as men” are written close with „Workers in capitalist countries have to fight for their rights” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 18, 46).

In one letter that English girl „wrote” to Soviet girl, we can read the following lines: „The people march to a square in London in a demonstration for peace, against war, or because they want to change their life and be free from the capitalists” (Starkov & Dikson 1971: 100).

One more example of such propaganda: „According to the newspaper Challenge there were 60.000 unemployed young people in Scotland in September 1963. After their training, young specialists in our country are given work according to their specialties” (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 90). These contrast phrases were aimed to help pupils to make useful comparison about better life and chances in the USSR.

The teaching manuals are full of stories of terrible life of children in capitalist societies. For example, one of them „The sea on strike” is written about the director of the theatre in London that decided to lower the small boys’ salary from a shilling to sixpence for a night work and about the strike that these boys have undertaken to return their previous salary (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 88).

When describing economic situation in the Western families, Soviet authors never lost the chance to criticize the capitalism. Read the next lines: „Schoolchildren in Britain and the United States often work in their free time for money. Very often they take a job to help their families” (Starkov & Dikson & Ostrovskij 1984: 195–196). These paid job practice of foreign schoolchildren is contrasted to unpaid work that Soviet schoolchildren do to help their parents about the house or to help the collective farmers to gather the harvest (Starkov & Dikson 1971: 50).

The selection of the reading texts is one of ways of necessary in Soviet time anti-capitalist propaganda. Very popular were excerpts from H.G. Wells, J. Aldridge, W.M. Thackeray, R. Kipling, R. Fuller, A. Cronin. Some of these excerpts have family in plot, and usually foreign family looks unpleasant. For example, in short story „Lispeth” written by Kipling, small girl from the Himalayas first were taken by English chaplain to be a servant, after that became practically a member of the family and finally left because chaplain and his wife lied to her (Uajzer & Folomkina & Kaar 1969: 99–101).

But when politics is not important, Western family looks very similar to Soviet – „Many parents take their children to see a circus performance” (Starkov & Dikson & Ostrovskij 1984: 95). Nearly all the stories describing Western families are about English families. Usually it has father, mother, two children and sometimes grandmother

(no one grandfather was found – perhaps Soviet authors translated Soviet reality on their imagination of English family). They live in a house out of city, sometimes with small garden. There is also clear gendered division of labor, as in Soviet families. Father is working in the office in the city; mother usually is sitting with children at home. Grandmother helps her. If necessary, daughter is ready to look after ill mother, spending all summer near her. The son has no such responsibility (Starkov & Dikson & Ostrovskij 1984: 29).

Sometimes authors of textbooks used stories with foreign children to show how Soviet children shouldn't behave themselves. Story about Betty Bunter, an English school-girl, tells us about „good pupil”, but Betty is „often inattentive” and „does not always think before she says or does something” (Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 195–198). As a result she is often looks very stupid girl. The neighbouring story is about good Soviet girl Sveta that spent her summer at a Pioneer camp and saw a very small fox. The story about one day of English schoolboy Simon Carrot is even worse than one of Betty Bunter. Simon woke late for the breakfast, couldn't find his books and school cup, had dirty exercise-book, tried to cheat with homework, did his another homework during lesson instead of working with other boys and girl, ate very little at dinner because he doesn't like vegetables. After school he went to his friend instead of home, returned late and Mum didn't like to speak with him because of that, had cold supper, didn't do history homework because watched TV (Starkov & Dikson & Rubakov 1984: 225–227).

English families are describing more usually than American, Canadian or Australian, because there are a number of factors that influenced on this aspect. Since the middle of 1950s traveling abroad became possible not only for members of elites, but and for ordinary citizens. In 1956 cultural agreements were signed with Norway and Belgium, in 1957 with France and Great Britain, in 1958 with the USA (Richmond 2004: 1–17). But the USA still remained the enemy number one, and while writing new textbooks it was necessary to remember that any positive response about this country could have bad consequences for the authors. Teachers of English visited Canada or Australia very seldom, so had insufficient experience in these countries. Above that the practice was very popular to use the Morning Star – British leftist newspaper in the Soviet Union during lessons. Even teachers from Great Britain that were engaged in Soviet Union schools were sometimes asked use only this newspaper in their practice (Morison 2004: 188).

Image of Western family used mostly as a tool for propaganda of good Soviet values and bad capitalist reality. When necessity in such propaganda was absent, Soviet authors seen very small differences between Soviet family and Western one.

For both Soviet and Western family absence of any mentions of sexual relations is characteristic. Nothing is said about possibility of the same-sex couples. There are no divorces and funerals. Life is very simplified.

References

- Abukov, A. X. (1983): *Tourism at New Stage: Social Aspects of Development of Tourism in the USSR*. Moscow: Profizdat.
- Aivazova, S.G. (1998): *Russian Women in the Labyrinth of Equal Right (Essays of Political Theory and History. Documents)*. Moscow: RIK Rusanova PP. 66–99.
- Baranowski, S. & E. Furlough (2001): *Being Elsewhere: Tourism, Consumer Culture, and Identity in Modern Europe and North America*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kasatkin, V. F. (1983): *Factors of Development and Societal Meaning of Tourism*. Moscow: Center of Advertizing-Informational Office „Tourist”.
- Lorber, J. (1984): *Paradoxes of Gender and Components of Gender*. New Haven: Yale University Press.
- Morison, J. (2004): *Anglo-Soviet Cultural Contacts since 1975*. In: *Soviet-British Relations since the 1970s/ ed. by Alex Pravda & Peter J. S. Duncan*. Cambridge: Cambridge University Press. PP. 168–192.
- Page, S. (2003): *Tourism Management: Managing for Change*. Boston: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Richmond, Y. (2004): *Cultural Exchange & the Cold War: Raising the Iron Curtain*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Richter, L. K. (1989): *The Politics of Tourism in Asia*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Starkov, A.P. & R.R. Dikson (1971): *English. Seventh Form. 2-nd edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Starkov, A.P. & R.R. Dikson (1979): *English. Fifth Form. 14-th edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Starkov, A.P. & R.R. Dikson (1980): *English. Sixth Form. 13-th edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Starkov, A.P., Dikson, R.R., & M.D. Rubakov (1980): *English. Four Form. 3-ed edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Starkov, A.P. & R.R. Dikson (1981): *English. Eighth Form. 11-th edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Starkov, A.P., Dikson, R.R., & M.D. Rubakov (1984): *English. Fifth Form. 4-ed edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Starkov, A.P., Dikson, R.R. & B.S. Ostrovskij (1984): *English. Seventh Form. 3-ed edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Tourism in the USSR. <http://www.2r.ru/znaniesila.asp> (attended 20 July 2005).
- Uajzer, G.M., Folomkina, S.K. & E.I. Kaar (1969): *English. Tenth Form. 5-th edition*. Kiev: Radjanska schola.
- Uajzer, G.M., Folomkina, S.K. & E.I. Kaar (1970): *English. Tenth Form. 7-th edition*. Moscow: Prosveshenie.
- Zarubin, B.E. (1969): *English. Ninth Form. 7-th edition*. Moscow: Prosveshenie.

IV Die Familie im Schicksal – Atletische Entwicklungen und Herausforderungen

Bente Aamotsbakken

What does it mean to be Part of a Family in Today's Textbooks?

Alterations in Family Patterns in Norwegian Textbooks

Abstract

In the period 1974–2005 Norway has experienced two major curricular reforms (1974 and 1994 for upper secondary school). In 2006 a new curricular reform including all levels of education from primary to upper secondary school will be put into force. The textbooks for the subject disciplines have of course changed when it comes to contents and level of expression during these years. Nevertheless, it may be experienced as paradoxical that the mention of the term 'family' and the implications following the use of the term have not been altered dramatically. With a growing number of pupils living in families with only one parent present, pupils living in families from cultures outside of Scandinavia, pupils living with parents of the same sex etc., it should be expected that the textbooks of disciplines like history or social science would shed light on the alterations of family patterns. In a discipline like mathematics one could also expect the altered family patterns to emerge in examples for instance.

Textbooks in mathematics and history are the empirical material for this study, exemplifying the discourse of the term 'family' and the secondary terms 'family patterns' and 'family values'. The different terms will be discussed based on views of how identity or identities are constructed (Hall, Benhabib), how cultural distinctions have an important impact on the constitution of identity (Bourdieu) and finally how the production and use of textbooks may reflect or, on the other hand, conceal different family life styles today.

The term ,family'

The term ,family' has a broader range than expected in our textbooks. ,Family' may be a relevant term when it comes to shedding light on similarities between group entities, i.e. linguistic families.¹ My point by making this analogy is to draw attention to the idea of similarity and inclusion. ,Family' may in other words be sensed as a unity which is able to protect, collate and keep within a framework. Breaking the bounds of a family may therefore be experienced as dramatic and is to a great extent viewed negatively. On the other hand, young people can experience too strict ties within a family, like being trapped. How the idea of family is dealt with in today's textbooks is the issue of this article. I will approach the subject by giving examples from two school subjects, i.e. mathematics and history/ social science, two subjects that differ with regard to the concept of ,family' and ,families'.

The subject mathematics has been chosen due to the fact that the exercises in textbooks of mathematics often implicitly reveal attitudes and views connected to the institution of family. I have examined over 20 different textbooks in this subject with a special focus on the exercises. Other sections of the textbooks characterised by the textual types such as instruction and explanation (Werlich 1975, 1976) have been equally analysed, but it is evident that the sections mainly containing exercises are the most interesting. In the various exercises behind the textual surface the emergence of presumptions and conventions related to the institution of family comes to light. In one book only one drawing of a nuclear family is shown; in another a photo is showing the same, and this tells us that we, i.e. the authors of the textbook and the potential users, teachers and students, are expected to share the conventional view of a family in the Western hemisphere consisting of the parents and two children. When pictures and drawings like this are not commented on, we may see them as 'implicit meanings'; they are looming in the background, but do not emerge clearly in the textual surface. Such a picture and pattern may offer inclusion of a number of students in today's classrooms, but will simultaneously exclude groups of students with, for instance, multicultural backgrounds, students living in one-parent-families and students living within a family with parents of the same sex. Not to speak of students experiencing the fate of being brought up with no closer relations, i.e. students living with distant relatives or with officially appointed persons of care.

Another reason to choose a subject like mathematics is the presumption that such a subject does not deal with institutional questions. You should approach subjects like

¹ For instance, is the word ,family' discussed on more than five compact pages in *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology* (Barnard & Spencer 2005 [1996]). However, the encyclopedia states that „Family' is one of the words most commonly used in anthropological writings and discussions, and yet its meaning is neither always clear nor a matter of consensus" (p. 223).

² In *Implicit Meanings* the essays written by the anthropologist Mary Douglas probe beneath the surface meanings and seek to expose the implicit understandings which tend to be taken as unchallengeable (Douglas 1999 [1975]). These understandings may also be reflected upon when it comes to the use of the term ,family' in textbooks. The term is frequently dealt with implicitly, i.e. the content of the term is not discussed, but taken for granted.

history, social science and subjects related to these fields, to sense the significance of social institutions in textbooks (Douglas 1986). This is of course a misjudgement, as all kinds of textbooks have an implicit discourse on the significance of these institutions. I should therefore like to make a step aside in order to comment on a frequently used Norwegian-English dictionary in order to illustrate my point. This dictionary is found in many classrooms and school libraries, and it consequently has a function similar to a textbook. The definition of the term 'familie/ family' in the dictionary is as follows: a heterosexual couple with a son and a daughter in addition to close relatives like grandparents, great-grandparents and more distant relatives like cousins. My edition of the dictionary is from 2002, and these kinds of books are continuously updated. Consequently, you should expect at least some reflections on alterations in family patterns. A quick look at the latest edition from 2005 shows however, that the picture has not been altered.

The above-mentioned textbooks make us realize that this stereotype picture is rather common. The examinations of the textbooks in mathematics have almost without exceptions made it evident that the nuclear family pattern of the Western hemisphere is totally dominant. Most of my observations when examining the textbooks are of an implicit kind. Behind the textual surface you find the presumptions and the agreements that the term 'family' is equalized with the nuclear family. What these structural textual features imply for the construction of youth identity, or shall we say identities, today, is not easy to decide. In our present educational system we tend to agree that textbooks and learning resources should contribute to the construction of identity. This implies that students must identify with various model readers, roles or positions in the various texts (Eco 1979).³ After having examined more than 40 books in the two disciplines, I am inclined to say that most of the textbooks reveal mechanisms that exclude a number of students. We may ask whose identity this literature aim at developing. Obviously the Western ideal of a family constellation is highly valued, and this fact leads to the question of who is excluded. What about the diverse identities, the other identities in the global society? This is not a question of adjusting the curriculum and the textbook literature to the students who are familiar with a foreign culture or language. It is rather a question of how to benefit from the variety of contexts the various students are familiar with today, contexts often presented in films, videos and magazines. Without being trapped in normative judgements we may suggest that the so-called normal family pattern of the nuclear family can serve as an example. In addition pictures, comments or textual sequences dealing with and showing alternative family patterns should be presented in the textbooks and other texts for school use. Confrontations with alternative ways of living in family spe-

³ Textbooks normally offer a mixture of 'closed' and 'open' texts, terms that has been originally introduced by Umberto Eco with regard to fictional texts. However, these categories have been transferred to non-fiction texts and are often related to when we deal with textbooks. Closed texts are the texts that offer no further challenges for the student, while the more open texts demand knowledge, investigations and active participation. Most of the contents in a discipline like mathematics are characterized by the term 'closed' as one solution is to be found to a mathematical problem. However, this may differ depending on educational level. In the discipline history the picture is more varied as the texts offer a mixture of open and closed texts.

res may develop the students' ability of reflection and criticism and create more open minds.

The examination of textbooks in mathematics reveals that alterations could be made quite easily, for instance in the sections with exercises. In Norway there are two major research projects carried out for the Ministry of Education over the last three years focusing on questions of multicultural kind (Skjelbred & Aamotsbakken 2003, Skjelbred & Aamotsbakken (ed.) 2004, Aamotsbakken et al. 2005). In both research projects textbooks in mathematics have been examined, and in spite of the differences between the projects, similarities have been discovered. One common feature is that students from families with a non-European background hardly find themselves represented in the textbooks at all. As an example we can look at one exercise from a basic textbook of mathematics from 1997:

- a) Calculate the average age for *Norwegian* women.
- b) How many children are born in *Norway* yearly?
- c) How many children does every *Norwegian* woman give birth to on an average? (Oldervoll et al. 1997: 105) (my translation, my underlining)

It must be added, though, that some attempts have been made to include these students in the exercises, but they are mostly related to Far Eastern countries like Japan and Australia, not the countries of origin of the largest immigrant group in Norway, the Pakistanis and the Turks. We deal with exercises related to currency, the yen, the distance from Tokyo to Oslo and so on. For instance, the students were asked to calculate the price of cell phone calls from New York, Tokyo, Hong Kong and similar cities. In other words, the largest minority groups were left out of the textbooks. Admittedly, we did find an exception when we dealt with the pictures accompanying some of the textual sequences, such as classes with a high number of students with a non-European background. However, the pictures were mostly uncommented or offered no attention to ethnic variety within the group.

When it comes to the subject of history, expectations were higher regarding inclusion of alternative family constellations and patterns. The subject of history relates only to chronology, to development processes and results of changes over a period of time. Consequently, the alterations in family patterns should implicitly and not least, explicitly, be dealt with in the textbooks. Some interesting discoveries were made during the examination of the material. Apart from the period subject to my investigations, i.e. the period from 1974 until today, it was rather tempting to make a brief survey of some older history textbooks. This was done in an attempt to do away with the prejudice that older books ignore alterations in the family patterns. The result of the survey was in fact discouraging. All possible prejudices were more than confirmed. The examination of four textbooks for the subject of history (upper secondary school) revealed that the concept of family was almost totally left out. If these history books dealt with family-related matters, it was in a context of equality of rights, feminine values etc. Children and young people seemed to be of minor interest. Young people were mentioned only in connection with the industrialization and the growing workforce, but not in the family context.

The examinations of more recent textbooks in history offered a more positive and complex picture. The latest reforms in Norway for the upper secondary school date back to 1994, and in the compulsory primary and secondary school the latest reform is from 1997. You should expect inclusion of modern and alternative family patterns in the textbooks edited in connection with these reforms. The result of the investigations gives a positive picture of the recent books. For instance, one frequently used textbook in Norwegian history for upper secondary school from 1993 mentions and discusses changes in family patterns in text and pictures. A subchapter in this book has the title „Children, family and cohabitation” in which the traditional marriage is discussed in connection with new forms of cohabitation. The subchapter deals with questions of equality within the family and at work and reveals a rather critical view on conservative trends within the families. This sequence will show parts of this discussion:

The investigations into the time spent on housework shows that the job-sharing between men and women did not change considerably in the 1970- and 1980s. Even in families in which women were fully or partly employed, they did four times more housework than the men. The greatest change, though, consisted in the fact that men in families with young children spent more time with the children (Linné Eriksen 1993: 337) (my translation)

The same subchapter also discusses homosexual cohabitation with reference to a new law from 1993. This law equalized homosexual couples with heterosexual couples when it came to a number of legal rights, but it did not give acceptance to marriage or child adoptions. Also the reduced birth rate was a theme, discussed with a reference to the growing number of divorces and women's preference for a professional career. It was stated that „[T]he traditional marriage was challenged by new ways of cohabitating, and in 1991 more than 40% of the children were born out of wedlock” (ibid.).

This is one out of several examples in my study of history textbooks. The example shows at least that more students should feel included in this book than in the older textbooks of history. Students living in families with only one parent, with divorced parents and perhaps also parents of the same sex may now recognize family patterns similar to their own. However, 1993 is of course too early, families consisting of parents of the same sex did not practically exist. This is a new phenomenon, and in Norway this is a controversial question as we are still debating the possibility for homosexual couples to adopt children. Still children living in families with parents of the same sex are not secured the same rights as other children in a number of social eras.

Textbooks in history reveal a higher degree of attention to equality between the sexes in presentation and attitudes in description of early historical epochs. In the science of history you may always include some uncertainty when dealing with so-called facts, but the interpretation of history seems to be rather concurrent in most of the examined books. However, the selection of facts may differ. For instance, one textbook from the 1980s is more descriptive and argumentative than the others. When discussing the 1920s, which was characterized by unemployment and social crisis, a subchapter called „Youth problems” states this:

The situation worsened as the large crowds of children from the relatively prosperous period before the first World War wanted employment as early as from the age of 14–15. Still education after primary school was uncommon. They were therefore forced to remain at home while they searched for something to do, a search that often turned out to be without any result year after year.

This implied a strain that caused for the youngpeople as well as their families to get a low self-esteem. It often brought about alcoholism, self-destruction or hatred towards the society. The crisis even affected people's sexual activity. Married couples had to act responsibly. The number of births was dramatically reduced, and it was seriously discussed if Norway would end up depopulated (Bjørnsen 1985: 262 f.) (my translation).

This quotation reveals a willingness to go deeper into a problem than most textbooks of history. Most books in my investigations deal with more fact-oriented material, for instance, by showing graphical surveys of the number of births, the number of unemployed persons of a certain age etc. This book, however, chooses to use description, argumentation and some sense of humour to wake up the reader of the text. Such sequences are likely to create a positive response with the young reader.

When we come to students from families with a minority background, also modern textbooks of history give no signals of inclusion. In this field some books mention that the workforce in Norway was strengthened through immigration during the 1970s and 1980s. The workers were then referred to as „foreign workers” (Fremdarbeiter). The result is that we now live in a multicultural society in all Nordic countries and most European countries. It may therefore be experienced as a lack of attention when we find very few textual signals or inclusion mechanisms in the books. Especially in a subject like history you have, as an author, the advantage of argumentative sequences, exercises with focus on discussions and reflection etc. I think that the subject of history can be given more life through references to contemporary phenomena and from there drawing lines to the past. Then you may create coherence and interest with the student. Finally I had to leave my prime material in order to find good examples of such inclusion and move to the subject of social science. I also had to choose a lower educational level to find relevant examples.

Implicit meanings

In my investigations into textbooks in the subjects of mathematics and history I came across a number of examples of so-called implicit meanings. This means that the concept of family is taken for granted and is not discussed openly (see contents of table at the end of the article). In one textbook of mathematics for the upper secondary level the term ‚family’ is used in some exercises, but without any form of definition. ‚Family’ may then be understood in any possible way, but most likely the reference is the nuclear family. This presumption originates from the fact that every other exercise in this book focuses on ethnic Norwegian relations. The selection of names is one indicator of this, and another is the above-mentioned examples related to currency, distances from one place to

another and so on. Frequently used names like Per, Kari, Ola, Hans, Inger, Geir, Astrid, Harald are repeatedly in use. Also more modern names like Cecilie, Thomas, Mattias, Silje etc. are used in the later textbooks. These exemplifications shed light on the excluding mechanisms. The choice of just frequently used Norwegian, Nordic or at least Northern European names, excludes students originating from other cultures. In addition, the choice of these names reveals what kind of family values that count in a socio-cultural context. By excluding foreign names in texts, exercises and examples, students with Asian or African names will experience themselves as being of no interest. They are absent in the texts, but are actual users of the texts. In one of the last research projects carried out for the Ministry of Education in Norway we were explicitly asked to give advice on the inclusion of multicultural aspects in textbooks in general. One advice on our part was to avoid focusing on typical Norwegian or Nordic values, more specifically to forget about skiing, national holidays, folk costumes etc. and instead take advantage of the variety of cultural expressions present in Norwegian classrooms today.

Another controversial point in the investigation of the textbooks is connected to the notion of family values. Due to the demand from the school authorities and the Ministry of Education, equal opportunities and rights for men and women should be stressed in all school subjects and consequently be explicitly dealt with in the textbooks. The demand is especially linked to the reform for upper secondary in 1994, but also in the 1980s this was a common theme. That a basic textbook of mathematics from 1969 contains exercises in which the mother is measuring material for the making dresses to her daughters, baking bread, picking apples to cook jam and so on, is nothing out of the ordinary. It is, so to speak, to be expected. But the possible discovery of the same tendencies in recent textbooks in mathematics and also history science, should be paradoxical. The notions and the expressions have changed, but the implicit meanings behind the textual surface are the same. The focus in most textbooks though, was on professional life, conditions at work etc. and not so much on activities in connection with spare time and leisure. In this way family life and values were to a certain degree made invisible. For students from a family culture with no tradition for the women to be employed and part of the workforce, this focus may be experienced as irrelevant and perhaps provoking. In this context their family patterns emerge, and in the Nordic countries we still sense the distinctive lines between the Western family patterns and the Non-European patterns. For instance, an exercise in a textbook of mathematics instructed the student to measure his private bedroom. This was a situation totally unknown for most students from families with numerous children. In the Norwegian cities those families mostly live in apartments intended for smaller families. Consequently, to speak of one's own bedroom may seem absurd.

The few examples mentioned above reveal what I should like to call implicit meanings (with a reference to Mary Douglas). The construction of youth identities through textbooks in the two subjects of investigation must be postulated to be at stake (Søndergaard 1996, 2003). If identities are constructed through play and performance (Butler 1993, 1999 [1990]), the textbooks in these subjects may offer little opportunity for play so to speak. The concept of identity, or in the plural form, 'identities', is frequently referred to in post-structuralist theories. The concept of identity (in singular form) has been criticized for pointing to something integral, original and homogeneous (Hall 1996).

Investigations have for instance shed light on how identity is de-constructed from the inside, and these investigations have been performed among students in a schoolyard and have also been related to young people's use of new media (Staunæs 2003, Holm Sørensen 2001). The question is therefore how students who are ignored and made invisible in textbooks possibly can gain inspiration to construct and develop various identities. This may sound like a rhetorical question, but it is worth while reflecting upon due to the fact that recognition and identification are vital factors for the construction of identity/ -ies. By being made invisible, by getting the feeling that you do not count, young people may develop negative attitudes against the school subjects in general. Not being seen is worse than the experience of being restricted by too tight family rules. Consequently, textbooks in every subject should have discourses dealing with and including various aspects connected to family constellations and family patterns. Only in this way, you can obtain inclusion for all students.

	<i>Nuclear family</i>	<i>Families with numerous children</i>	<i>Families with foreign cultural background</i>	<i>One parent families</i>	<i>Families with parents of the same sex</i>
Textbooks, mathematics (upper secondary)					
OOV (1997)	x				
OOV (1997)	(x)				
BBHLS (1995)	x	(x)			
OOV (1995)	x				
OOV (1995)	x				
OS (1986)	x				
OS (1983)	(x)				
G (1981)	x				
STLJG (1975)	x				
STLN (1966)	(x)				
Textbooks, history (upper secondary)					
LSSAa (2001)	x				
EKST (1997)	x				
FT (1997)	x				
EKSS (1995)	x				
GN (1995)	x	x			
LE (1993)	x		x	x	(x)
A (1988)	x	x			
B (1985)	x	x	(x)	x	
HHM (1984)	x				
B (1976)	x	x			
H (1974)	x	x			
T (1960)	(x)				
M (1960)					

References

- Aamotsbakken, Bente & Norunn Askeland, Eva Maagerø, Dagrun Skjelbred, Anne Charlotte Torvatn (2005): Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv. (Evaluation of Textbooks and Learning Resources with a Focus on Multicultural Perspectives). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Butler, Judith (1993): *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of „Sex“*. New York & London: Routledge
- Butler, Judith (1999 [1990]): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge
- Douglas, Mary (1987 [1986]): *How Institutions Think*. London: Routledge
- Douglas, Mary (1999): *Implicit Meanings. Selected Essays in Anthropology*. London: Routledge
- Eco, Umberto (1979): *The Role of the Reader. Explorations in the semiotics of texts*. London/ Melbourne/ Sydney/ Auckland/ Johannesburg: Hutchinson
- Hall, Stuart (1996): „Introduction. Who Needs ‚Identity‘?” In: Stuart Hall & Paul du Gay (eds.): *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications
- Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken (2003): *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport. (The Multicultural Perspective in Textbooks and other Learning Resources)*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 16/ 2003
- Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken (eds.) (2004): *Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler. (Six essays on the Multicultural Perspective in Textbooks and Learning Resources)*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/ 2004
- Staunæs, Dorte (2003): *Etnisitet, køn og skoleliv. (Ethnicity, gender and school lives)*. Phd thesis. Department of Communication Studies. Roskilde: University of Roskilde
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blant unge voksne i academia (The Sign on the Body. Gender: codes and constructions among young adults in academic life)*. Copenhagen: Museum Tusulanum
- Sørensen, Birgitte Holm (2001): „Chat – identitet, krop og kultur” (Chat – identity, body and culture). In: Birgitte Holm Sørensen (ed.) *CHAT. Leg, identitet, socialitet og læring. (CHAT – identity, sociality and learning)*. Copenhagen: Gads Forlag
- Werlich, Egon (1975): *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. (Text Typology. Draft for a textlinguistic Model for the establishing of a Text Grammar)*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Werlich, Egon (1976): *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer

Textbooks in mathematics and history examined

Mathematics

Primary school

- Gjerdrum, A.-L., T. Bue & A. Gundersen (1988): Jeg regner 5, Oslo: Cappelen
Gjerdrum, A.-L., T. Bue & A. Gundersen (1988): Jeg regner mer 5, Oslo: Cappelen
Venheim, R., K. Olstorpe & L. Skoogh (1989): Reknereisa. Grunnbok 1b, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., K. Olstorpe & L. Skoogh (1989): Regnereisen. Oppgavebok 1b, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., K. Olstorpe & L. Skoogh (1989): Regnereisen. Grunnbok 1a, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., K. Olstorpe & L. Skoogh (1989): Regnereisen. Oppgavebok 1a, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., L. Skoogh, B. Nilsson & H. Johansson (1990): Regnereisen. Grunnbok 5a, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., L. Skoogh, B. Nilsson & H. Johansson (1990): Regnereisen. Oppgavebok 5a, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., L. Skoogh, B. Nilsson & H. Johansson (1994): Regnereisen. Grunnbok 5b, Oslo: Aschehoug
Venheim, R., K. Olstorpe & L. Skoogh (1997): Regnereisen. 1 Første klasse/ førskolen, Oslo: Aschehoug

Secondary school

- Austenå, S. & F. Elholm (1967): Lærebok i matematikk for ungdomsskolen, 8. og 9. klasse, Bergen: J.W. Eide Forlag
Ingvaldstad, O., P. Skæveland & T. Vatne (1969): Matematikk. 8. skoleår. Plan 2 og 3, Oslo: Fabritius
Olsen, S.M. (1971): Strukturert matematikk. Lærebok 8. Plan 1–2, Bergen: J.W. Eide Forlag
Hatlevik, K. (1992): Tolv til seksten. Lærebok i matematikk for ungdomstrinnet, Bergen: Caspar Forlag

Upper secondary school

- Søgaard, A., R. Tambs Lycke & J. Nummedal (1966): Matematikk med praktisk regning. For økonomisk gymnas, Oslo: Fabritius
Søgaard, A., R. Tambs Lycke, O.H. Jensenius & E. Grundt (1975): Matematikk med praktisk regning II. For språklinjene, Oslo: Gyldendal
Gulliksen, T. (1981): Matematikk i praksis, Oslo: Universitetsforlaget
Ommundsen, J.B. & R. Solvang (1983): Matematikk og samfunn. 1MA, Oslo: Cappelen

- Ommundsen, J.B. & R. Solvang (1986): Matematikk for den videregående skole. Studieretning for allmenne fag. 3MS Grunnbok, Oslo: Cappelen
- Benestad, B., G. Botten, I. Holden, A. Lohne & B. Skaar (1995): Tallenes tale. 2MY. Lærebok. Matematikk studieretningsfag. Oslo: Universitetsforlaget
- Oldervoll, T., O. Orskaug & A. Vaaje (1995): Sinus. 2MY. Grunnbok, Oslo: Cappelen
- Oldervoll, T., O. Orskaug, A. Vaaje & T.M. Kvikstad (1995): coSINUS. 2MY. Oppgavesamling, Oslo: Cappelen
- Oldervoll, T., O. Orskaug/ A. Vaaje (1997): Sinus. 1MA. Grunnbok, Oslo: Cappelen
- Oldervoll, T., O. Orskaug & A. Vaaje (1997): coSINUS. 1MA. Oppgavesamling, Oslo: Cappelen

History

Primary school

- Hansen, K.I. (1989): O-fag 2B. Grunnbok, Oslo: Gyldendal

Secondary school

Upper secondary school

- Tham, W. (1960): Historien og samfunnet. Lærebok i verdenshistorie for den høgre skolen, Oslo: N.W. Damm & Søn
- Midgaard, J. (1960): Den nyeste tids historie. På grunnlag av Schjøth, Lange og Østbye: Lærebok i verdenshistorie II, Oslo: Aschehoug
- Holt, L.J. (1974): Norges historie med hovedlinjer i de andre nordiske lands historie, Oslo: Aschehoug
- Bull, E. (1976): Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen, Oslo: Tanum Norli
- Holden, F., H.S. Holmboe & J. Myhrvold (1984): Mot vår egen tid 1920–1945, Oslo: Tano
- Bjørnsen, B. (1985): Norges- og verdenshistorie etter 1850, Oslo: Aschehoug
- Alnæs, K. (1988): Norges- og verdenshistorie før 1850, Oslo: Aschehoug
- Eriksen, T. Linné (1993): Norge og Verden etter 1940, Oslo: Gyldendal
- Grimnes, O.K. & B. Nøkleby (1995): Spor i tid. Norge etter 1850, Oslo: Aschehoug
- Eliassen, J., C. Krag, K. Sprauten & S. Støa (1995): Spor i tid. Norge før 1850, Oslo: Aschehoug
- Førland, T.E. & S. Tønnesson (1997): Spor i tid. Verden etter 1850, Oslo: Aschehoug
- Eliassen, J., C. Krag, S. Støa & K. Tønnesson (1997): Spor i tid. Verden før 1850, Oslo: Aschehoug
- Libæk, I., Ø. Stenersen, A. Sveen & S.A. Aastad (2001): Historie 1. Verden og Norge før 1850, Oslo: Cappelen

Susanne V. Knudsen

Deconstructing the Nuclear Family in Norwegian Textbooks

Abstract

In this article the author presents how Norwegian textbooks in the 1990's and later make the nuclear family the norm of living together. The textbooks are for the secondary school in the curricula subjects natural science and environmental studies, social studies and home economics. The nuclear family in the chosen textbooks consists of the biological two-sex model and the cultural and social two-gender model. Some texts show the eagerness to present more than the heterosexual family life, and opens up to homosexuality both as a sexual and social behaviour. Single living is given little space in the textbooks.

Introduction

In Norwegian textbooks for the secondary school issued in the 1990's and later the nuclear family is made visible in the subjects natural science and environmental studies, social studies and home economics for 9th and 10th grades. Mostly the textbooks are in accordance with the National Curriculum of 1997. The curriculum subject as well as the textbooks stress gender equality as a question of valuing gender differences. However, the nuclear family seems traditionally connected to the two-sex model in the textbooks. The traditional presentations are connected to the opposing concepts boy/ girl or man/ woman and heterosexuality. How can the textbooks' dominating stories of the nuclear family with the two-sex model and the heteronormativity be deconstructed within the textbooks?

This article presents methodologies inspired by post-structuralism, gender and queer theories. It claims to use deconstruction to disturb and destabilize the traditional presentation of gender and sexuality. Gender is viewed as a matter of doing gender. Rather than reading gender as a biological essence (sex), gender is seen as unstable and in process. Inspired by the history of the one-sex and the two-sex model the article draws on research in how gender and sexuality could intertwine and disturb each other. In short the

article presents the way the concept of the nuclear family is treated in the subject curricula of 1997.

Textbooks in natural science and environmental studies for 9th and 10th grades are chosen, because chapters deal with the nuclear family and the future nuclear family while they also open up for different views on family living, gender and sexuality. To compare the construction and deconstruction of the nuclear family the most prominent textbooks in this matter are presented, i.e. textbooks in social studies for 10th grade and home economics for 9th grade.¹

Post-structuralism, gender and queer theories

The way I use the concept deconstruction has been inspired by a modified post-structuralism. Post-structuralism does not function as an independent theory, a coherent theory or a new theory. The concept of post-structuralism is a way of bringing different theories of knowledge and frames of interpretation or methodologies in play with each others. The aim is to deconstruct in the sense of disturbing and destabilizing „the naturalized and the taking for granted”, and to open up for changes (Staunæs 2003, S. 86 with references to Søndergaard 2001, Lather 2000, Davies 2000). Deconstruction means to „push” automatic connections and be „suspicious towards dictated meanings” (Knudsen 2004a, S. 46 with reference to Butler 1990; Knudsen 2001, S. 221 with reference to Lather 1992).

Deconstruction in this article is used to make us aware of the Western thinking in binaries or opposites like couple versus single, man versus woman, heterosexuality versus homosexuality. The binaries could be read as constructions where one side is valued as positive, whereas the other side is valued as negative (Lather 1992, Knudsen 2005). As Simone de Beauvoir made us aware, the man is valued as the norm and the absolute in favour of the woman who becomes the second sex (Beauvoir 1949). Deconstruction is to turn the binaries upside down by placing them in reverse order in order to destabilize the negative concepts by giving them positive values, and vice versa.

In deconstruction of gender the concept of gender is read symbolically. Gender is made out of the reading of „the sign on the body”, and the female and male values become a matter of interpretations and negotiations (Søndergaard 1996). The woman and the female and the man and the male become what human beings in dialogue with the culture and the society make them. The two genders are social and cultural constructions expressed in language (Moi 1994). With queer theory the focus is on deconstructing the constructions of sexuality by challenging the two-gender model as based on heteronormativity.

Behind most queer theory and the deconstruction of heterosexuality stands Michel Foucault's *Historie de la sexualité. La volonté de savoir* (Foucault 1976/ 1978). In the book he demonstrates how heteronormativity is constructed of „the relationship between the married couple” and „the heterosexual monogamy” (Foucault 1978, S. 46, S. 47, my

¹ The textbooks in social studies for 9th grade focus on politics, civil rights and „public’ interests, not on „private’ and the nuclear family.

translation from the Danish translation). Foucault argues that heterosexuality is becoming more unspoken and discreet during the eighteenth and nineteenth centuries. However, it is not less powerful and becomes even more normative in 'the unspokenness' and discretion. Visible and made sickly are on the other hand „the sexuality of the children, the insane and the criminal” as he formulates it (op.cit., S. 48). The visible sexuality is observed and medicated as perverse. According to Foucault the concept of homosexuality was born in 1870 when pursuing the perverse sexuality.²

Most queer inspired researchers are aware of how deconstruction of heterosexuality also influences the meaning of gender. The nuclear family can be viewed as born with the construction of the two-gender model in what the American professor in rhetoric and comparative literature Judith Butler names „the power regimes of heterosexism” (Butler 1999, S. 42). When heterosexuality is tested, gender trouble of the two-gender model is raised. However, queering heterosexuality and the two-gender model are also deconstructions towards more fluid ways of looking upon the hetero- and homosexuality.

Models of sex and gender

In the book *Making SEX. Body and Gender from the Greeks to Freud* the American professor of History Thomas Laqueur reads medical and philosophical literature to increase the development of a one-sex model into a two-sex model. Out of the historical reading comes an understanding of the biological sex as construed or interpreted. Where gender researchers in the Nordic countries have been aware of doing gender as a cultural and social construction, Laqueur shows that sex as much as gender is represented. To him it is a matter of language and the eyes seeing the body that creates the biological sex as well as the cultural and social gender.

The one-sex model dominated the views of the male and female bodies until around the eighteenth century according to Laqueur. With this historical not very precise date he marks that although the two-sex model gradually becomes more visible during the eighteenth century, the one-sex model was still alive. In the one-sex model the male and female bodies are seen „as hierarchically, vertically” (Laqueur 1992, S. 10). There is only one body in this view, the male body. The female body is seen as a male replica. The vagina becomes a penis and the uterus a scrotum. With medical drawings Laqueur shows the ways organs on the body could be read as shifting signs. In the one-sex model a body with breasts is provided with organs corresponding to the body with chest, and a torso with female breasts has a „penis-like vagina” (op.cit., S. 78, S. 83). Such signs on the bodies could be interpreted as ways of creating equality between the male and the female. That would be the positive reading of making sameness out of the female and male bodies. However, Laqueur is more negative on behalf of the women. In the one-sex model the woman is a less perfect man, having „exactly the same organs but in exactly the wrong places.” (op.cit., S. 26). The woman is described as being less hot than the man, and she is less well-formed, more problematic and unstable. When the female body

² According to Foucault this is brought upon with the article „Die conträre Sexualempfindung” by C. Westphal (op.cit., S. 52).

is designed as protean, it opens for being a female in a male model, and it could change into the two-sex model towards a female in a female model. In both models the male body is the stable with the same signs (penis and scrotum) on the body. As gender researches have accentuated, the stable sex of the man is a matter of the cultural and social construction of gender neutrality (Korvajärvi 2001, Knudsen 2004b). The woman has a gender, whereas the man is genderless.

Laqueur shows that the interpretation of the one-sex model can be connected to the power and legitimacy of fatherhood: „The one-sex model can be read, I want to suggest, as an exercise in preserving the Father, he who stands not only for order but for the very existence of civilization itself.” (op.cit., S. 58). In my reading of the fatherhood, the family with the father in the centre as the superior, points towards the patriarchal father in the one-sex model.

With the two-sex model the male and female bodies are seen as „horizontally ordered opposites” (op.cit., 10). In words and illustrations the bodies are read as signs of two fundamentally different sexes. The female and male genitalia are separated, and the vagina gets a name of its own. The reproductive woman and motherhood become the focus of attention. This could be interpreted as equal-worth, and so it has been within parts of the women’s movement around 1900 as well as in the 1970’s feminist movement. In Laqueur’s view the two-sex model confirms the problematic and instability of the female body. The woman has the body that could change by naming it differently from the stable male body.

In the separation of the sexes the heterosexuality is pushed forward: „Thus in the two-sex model, as before, the generative substances in *both* men and women were believed to be produced only during intercourse” (op.cit., S. 184). The two sexes are interpreted as opposites with female versus male, and with for example emotion versus reason, nature versus culture. In my view the transition from the one-sex model to the two sex-model seems to make the social and cultural gender of topical interest. It is not only a matter of biological sexes and of mother- and fatherhood. Rather the mother and the woman as well as the father and the man are categorised as genders with specific feminine and masculine values. In the nuclear family the woman’s femininity becomes a characteristic of the present mother. The fatherhood could still be concentrated on the patriarchal father, who could be named „the hegemonic masculinity” and the hegemonic father (Connell 1995). However, through the eighteenth and nineteenth centuries the image of the absent father is formed in the nuclear family (Shorter 1975). The absent father could still be formed as the patriarchal father with hegemonic power. Fatherhood becomes rather powerful as „norms, values and structures” however (Johansson 2003, S. 26; my translation). The absent father is the working father. From the 1960’s the absent father in the Nordic societies is combined with the families without fathers. The father disappears into professional life and out of the nuclear family in the growing rate of divorces. The single mother with the children and the single man without the children appear in the statistics. As a contrast to this development the caring father is highlighted as the new fatherhood in the late twentieth century (Johansson, op.cit.). The caring father takes place in a nuclear family with parents equally sharing child-rearing, and he gives „a specific ability of care” (Johansson, op.cit., S. 34, my translation).

L 97: The Norwegian National Curriculum

In different ways the Norwegian National Curriculum of 1997 explains how the nuclear family is combined with the two-sex model, the two-gender model and the heterosexuality. In the curriculum subject for natural science and environmental studies' focus on body and health the nuclear family is involved.³ The students should be introduced to questions connected to human reproduction, to the sexual identity of gender. In 5th grade, the students must „work with questions connected to puberty, and the role of the puberty for human reproduction and sexual identity of gender, among others heterosexual/ homosexual" (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1996, S. 211).⁴ According to the curriculum subject for natural science and environmental studies' the students are not to work with these questions again before 10th grade. In 10th grade the students have to be familiar with the reproduction, fertilization, menstruation period, contraception, sexual transferred illnesses and abortion. In addition the students should discuss love, care, sexuality „among others heterosexuality, homosexuality, minimum age of sexual débuts, and sexual harassment" (op.cit., S. 217).

The nuclear family is not named as such in the subject curriculum for natural science and environmental studies neither for 5th nor 10th grade. Between the lines, however, the reproduction, fertilization, contraception and abortion point toward the heterosexual couple. The nuclear family stands as the implicit structure, and by not explicitly mentioning it, it has become the dominating norm. As the focus is on body and health, the implicit nuclear family is closely connected to the biological sex and the two-sex model. Furthermore there is a specific focus on the woman as sex by mentioning her menstruation period, and different forms of physical abortions (spontaneous and induced). When it comes to knowledge about contraception and sexual transferred illnesses, love and care, the language constructs a gender neutrality. The gender neutrality is also in the foreground when it comes to 9th grade. Although the curriculum does not state that the students in 9th grade should work with the questions of human reproduction and sexual identity of gender, they have to acquire knowledge about „how the skeleton, joints and muscles function together" and „how the endocrine system controls the single process in the body" (op.cit., 216). By the way the text about the skeleton and the endocrine system has been formulated, the students are indirectly asked to acquire knowledge from a one-sex model and gender neutrality.

In 5th and 10th grades the dominating heterosexuality in the curriculum is complied with mentioning both hetero- and homosexuality. The visibility of homosexuality could be read as a step towards deconstructing the dominating heterosexuality. The possibility of two forms of sexuality is mentioned as „among others". In the 10th grade some different possibilities in working with sexual identity are discussed: the physical sexuality,

³ For every grade in the curriculum subject of natural science and environmental studies there are four sections: The body and the health; The diversity in the nature; Substance, characteristics and use; The physical picture of the world.

⁴ Translations from Norwegian into English here and in the following quotations from the curriculum and textbooks are mine.

the question of sexual débuts and sexual harassment. However, only two physical sexualities are mentioned; hetero- and homosexuality.

When it comes to social studies and home economics, the curriculum explains the family from the beginning of history. In social studies under the section of „Human beings and societies before us” for 1st grade the students should work with „pictures of the family” (op.cit., S. 178).⁵ In the 4th grade „girls and boys, women and men in home and society” have to be discussed under the section of „Individual and society” (op.cit., S. 180). From 5th to through 7th grade the family is described as „the small society” (op.cit., S. 181). Knowledge of the family is connected to parents and children in 5th grade, puberty and sexual identity in 7th grade. The family is named as such in 8th and 10th grades. In 10th grade the students have to learn about the changes in „the structure of the family”, „the economy of the family” and „sexuality, cohabitation, marriage and partnership” (op.cit. S. 186–87). The parallel between cohabitation, marriage and partnership opens up to different family forms. As in the curriculum subject of natural science and environmental studies, however, the curriculum subject of social studies in its preliminary section puts forward the nuclear family as the implicit family form.

In the curriculum subject of home economics under the section „The children and the family”, the family is connected to having children.⁶ Home economics should without doubt concentrate on the home with a two-sex model and a two-gender model. The students shall from the very first school years learn about different roles, equal-worth and equality in the home. From 8th grade through 10th the section „Care and the social action” tells the students to work for „equal-worth and equality at the home and in the school” (op.cit., S. 259).⁷

Natural science and environmental studies for 9th and 10th grades

The Norwegian textbooks *Helix 9* and *Helix 10* for natural science and environmental studies are written by the cooperation of four authors, two with men's names and two with women's names (Isnes et.al. 1998, 1999). In the textbook for 9th grade the introductory illustration which extends across two pages, shows a heterosexual couple in a forest. The man hunts the deer, and the woman picks the berries. The man and the woman are together in nature, although separated. He is hunting in the background of the picture with his face hidden behind the gun, and she is working in the foreground with her face fronting the students. The illustration is a constructed still-picture, where nature is stop-

⁵ The curriculum subject social studies has different sections for the year groups one through four: „The human beings and the societies before us”, „To find one's bearings in the surroundings”, „Individual and society”. For year groups five to seven: „The history from the oldest age and up to around 1750”, „The geography – our surroundings”, „The social knowledge – the human being meeting the society”. From 8th through 10th grade: „The history – the principal lines from about 1750 and up to our age”; „The geography – A world of equality and un-equality”, „The social knowledge – the participation and the rulings”.

⁶ The sections are for year group eight through ten: „The food and the meals”, „Doings in the home”, „The children and the family” and „The neighbourhood”.

⁷ The sections are for year group eight through ten: „The menu habits and the meal”; „Health and the life style”, „Hygiene and cleaning”, „Consumption and responsibility” and „Care and the social action”.

ped in its movements. The nature is presented as if it has always been constituted of deer, animals, and human beings of two separated genders. The text tells the students that they are introduced to „The forest”. The following pages refer to this illustration. The text is about the forest as an ecological system. The ecology consists of trees, plants, animals and human beings. The construction of the masculinity and the femininity from the starting illustration is repeated in a close-up of the hunting man and the berry-picking woman, when they are introduced in the text. However, in the text the genders are not mentioned. In principle the text could be read as genderless, and the students may possible imagine the reverse order of the gender with the woman hunting deer and the man picking berries:

„There are also people in the forest. One of them picks the berries and eats, and when that happens the nourishment chain becomes very short: From bilberries to human being. Another person is hunting. The hunter shoots a deer. The meat from the deer is tasty food for many human beings. The deer takes nourishment from plants. This time the nourishment chain becomes a little bit longer: From plants to deer to human being.” (Isnes et al. 1998, S. 14).⁸

As the unmentioned nuclear family in the curriculum subject stands as the implicit structure and strengthen the dominating norm, the two-gender model is stated as the norm of the ecological system. Furthermore the illustration anchors the two-gender model and makes the reverse order invisible for the students to read or imagine. The last chapter in the textbook underlines the two-gender model and the heterosexual regime in the introduction. Although the last chapter is about intoxication (cigarettes, alcohol, drugs), an illustration shows happy young heterosexual couples dancing and sitting close together in a private party at Kari's (a female name). The text reports that they are having a sober party: „They are dancing and talking, they are listening to music, telling stories and having great fun ... Some of them are moving a little away from the others to cuddle each other.” (op.cit., S. 234). In contrast to this illustration and text, another illustration and text refer to a private party at Ole's (a male name) where the young heterosexual couples have had too much alcohol. The text reports that the youth after drinking and taking drugs do not care who they are making out with, although a gender difference is registered: „Some of the girls are pressed to partake in sex with the boys. If a boy does not get what he wants from one of the girls, he can find others who are willing.” (op.cit., S. 233–34).

Where the nuclear family in nature is represented as trans-historical, the ideal of the future nuclear family is pointed out without alcohol and drugs, and without physical pressure on sexuality. In the first and the last chapters of the textbook the combination of illustrations and texts no doubt creates an awareness of the heterosexual living. The heterosexuality is construed by help of the male and the female. However, the two genders are valued differently in the introduction and the conclusion. In nature and trans-

⁸ Translations from Norwegian into English here and in the following quotations from the textbooks are mine.

historical introduction the man's gender is more positive than the woman's; he is constructed as part of the nourishment chain with three steps while the woman only has two. On the contrary in the conclusion of the textbook, where the female gender is highly valued for its popularity and moral at the expense of the male gender who allows his guests to drink and smoke hashish, and make love at home. Between the introduction and the conclusion more chapters confirm the nuclear family, the two-gender model and the heterosexuality as the norm of the textbook. However, the norms are also deconstructed with a one-sex model.

The one-sex model comes into focus in the presentations of the genderless skeleton. The illustrations of skeletons probably belong to the male gender. They have big shoulders and hip sockets without curves. In the text the gender is not spoken of, and in this way it becomes even more powerful. The one-sex skeleton is taken to mean the male body, and becomes a powerful signal for manhood. Following this hierarchical focus on the male body at the expense of the female body, the textbook shows the male as the human brain, as a human being with the nerve cells and the endocrine system. When the endocrine system is presented as a matter of thyroid hormone, growth hormone and stress hormone there is only one unspoken gender. However, when it comes to the endocrine system the two-sex model also deconstructs the one-sex model. In illustrations and words the reproductive hormones are made a matter of the female sex „responsible for the start of puberty and development of the reproductive organs” (op.cit., S. 72).⁹ In the foreground come the ovaries and the testicles, and the motherhood is shown with an illustration of a breastfeeding baby. Both models are presented with complete naturalness, and are equally emphasized in the textbook, but they could also be read as competing models.

The two-sex model is the dominating norm in the sense of constructing equal-worth out of traditional biological sexes. However, the one-sex model tries to dominate in constructing equality and sameness.

The textbook *Helix 10* with focus on body and health follows to a great extent the curriculum subject. Extracts from the curriculum is presented, although in different order. The textbook starts where the section for body and health in the curriculum ends. In the textbook the students are from the very first text lines told to discuss the concepts of love, care, sexuality, sexual gender identity „among others heterosexuality, homosexuality, minimum age of sexual débuts, and sexual harassment” (Insnet et al. 1999, S. 143). The text is illustrated with a photo showing a newborn child in the hospital with its mother and father. The mother is connected to the reproductive mother with a crying baby on her stomach, whereas the male is pictured as concentrated on taking care of the female. The heterosexual couple is shown as the female and the male wrapped up in each other. Neither one looks at the baby. The female has the weight of the baby on her stomach, however, whereas the male neither looks at nor touches the baby. Although the male is present in the situation, the father seems absent.

In illustrations of nudity a girl and a woman, a boy and a man are presented. The naked females are followed up by illustrations of the vagina and a text telling that the geni-

⁹ Not my translation, but quoted from the English summary in the textbook.

talia consist of both inner and outer parts. When it comes to the naked males the illustration and text explain that the penis is placed outside the body. The illustrations construct the two-sex model with the girl belonging to the mother and the boy belonging to the father. The differences between the two sexes are not only a matter of biology. They are also constructed as parents in a heterosexual regime where the cultural and social two-gender model occurs as binaries. The son belongs to the father, and the daughter to the mother, they have different signs on the body and maybe opposite interests?

After several pages that concentrate on heterosexuality and the reproduction of human beings, the students are introduced to homosexuality. In the text homosexuality is mainly defined as sexuality between men, starting in ancient Greece, informing of homosexuality in Norwegian legislature. The text is supplemented by a photo showing two men of different races. The students could ask why the focus is on male homosexuality, and why female homosexuality is only mentioned in connection with the organisation of female lesbian and male homosexuality, and why male homosexuality has to be illustrated with different races. In a framed, green coloured text the female and male homosexuality is explained, and the concepts of bisexuality and transvesticism are introduced. The summary of the chapter highlights the two-sex model and the two-gender model, and points towards the heteronormativity and the nuclear family as the most important story to tell. However the homosexual could disturb the naturalized heterosexuality. The very last words tell the students: „No one should be discriminated against his or her sexual preferences“ (op.cit., S. 172).

Social Studies for 10th grade

Two textbooks for social studies in 10th grade are written in accordance with the curriculum subject (Mikkelsen et al. 1999; Blom and Bjørshol 1999). In *Samfunnskunskap 10 – Verdier og valg* (Knowledge of the society 10 – values and choices) by Mikkelsen et al. the chapters about „The Economy of the family“, „Living together and difficult choices“, „Forms of living together“ and „Gender roles and equality“ are mainly focused on the nuclear family. Although „the economy of the family“ is told in a gender neutral language, Norway is described as a society with „the ordinary family consisting of two adults and two children“ (op.cit. S. 32). The „two adults“ are so obviously of different genders, that there is no point in mentioning it in the text. The unmentioned female and male become the norm in a heterosexual regime. In the text about cohabitation it is stated that „Most persons fall in love with a persons of the opposite sex“ (op.cit. S. 38). The normal heterosexual two-gender nuclear family is followed by stories of hope for falling in love and marriage. Furthermore the textbook reports on being pregnant, having children, abortion, and gives statistics of annual marriages, divorces and separations in different regions of the country.

However, the authors of the text are eager to mention other forms of living: „Remember that many, very many families are of different form ...“. They state that the two-gender heterosexual living is a „heterosexual creation“, and that there are other options such as „homosexual“ and „bisexual“ relationships (op.cit., S. 32, S. 38). The students are told that homosexuality is neither a sickness nor „infectious“, and that both girls and

boys can be homosexual. The difference between the concepts of marriage, cohabitation and partnership is described. The text about the partnerships explains that homosexuals need to live with unambiguous norms parallel to married people. It goes on telling the students that homosexuals are not allowed to marry or to adopt children.

The illustrations are kept to a minimum in the textbook by Mikkelsen et al., and only a few illustrations show the heterosexual couple. In the text and the few illustrations homosexual living is legitimate, and the text deconstructs the myth about homosexuality as sick or perverse. Furthermore the questions and tasks for the students shift between placing the homo- and heterosexual in the back- and foreground. In general the textbook follows the fact that many people in Norway belong to nuclear families by giving most space to the two-gender model and the heteronormativity. The textbook is also true to the curriculum subject in having the main focus on the nuclear family as well as describing other family patterns.

However, in the same way as in the textbook *Helix 10*, the homosexual in *Samfunnskunnskap 10 – Verdier og valg* is illustrated by male homosexuality of different races. Such illustrations could be used to trouble the white Norwegian heterosexuality. It could be an indicator of how testing heterosexuality makes gender trouble as Butler writes (see „Post-structuralism, gender and queer theories“). To deconstruct the nuclear heterosexual family the Norwegian textbook has to underline the otherness. It has to show other ways of living by connecting the male homosexuality to the question of race. The ways of troubling heterosexuality in the illustrations of homosexuality could make the students aware of equal-worth and equality as a matter of sexuality, gender and race. Illustrations that differ essentially from the concept of the heterosexual nuclear family could on the other hand possibly enhance the perception of the differences as being strange or queer. With the interpretation of the differences the students are confirmed and not challenged in the heteronormative presentation of the Norwegian nuclear family. The textbook is open to both ways of seeing it, and could be used as a way of discussing several forms of family lives. But it could also be read as an unspoken confirmation of the normal Norwegian white two-gender nuclear family form.

In *Samfunnskunnskap 10* (Knowledge of the society 10) by Blom and Bjørshol the ideal way of living together is a result of the heterosexual church marriage between male and female. The chapter „Living together, choices and values“ starts with the words: „Everyone needs to love and be loved, to give care and to be cared for, to experience intimacy and membership“ (op.cit., S. 34). The genderless opening states the powerful unspoken heterosexual two-gender model, and a painting illustrates that „Everyone“ consists of female and male genders. With the headline „Birds of a feather flock together“ the love between man and woman in a poem and the Bible is focused upon as an example for the students. Rather than introducing the question of gender and sexuality, the text and illustrations in the textbook prefer the presentations of disability and ethnicity. The text is for example illustrated by a young two-gender couple with Down's syndrome and a wedding in India.

In the textbook the concepts of cohabitation, marriage and partnership follow the curriculum subject. The differences between cohabitation and marriage in a heterosexual

life and partnership are, however, not explained. The concept of sexuality is introduced afterwards and as a following up of the above mentioned concepts.¹⁰ When it comes to marriage the church marriage is placed before the marriage at a registry office, and the illustration follows the hierarchy of marriage in showing a bride in a white wedding dress and the groom in a black tuxedo. This illustration is placed between the text that explains the differences between marriages at a registry office and registered partnership. If the students do not know the concept of partnership, they may interpret partnership as belonging to the two-gender model. In the following up questions, tasks and discussions cohabitation and marriage are the only forms mentioned. To figure out that partnership is connected to homosexuality the students have to move to the next section „Sexuality – interaction and responsibilities”. Partnership is interpreted as a sexual relation, and hence different from cohabitation and marriage. Furthermore the text states that the homosexuality to a large extent belongs to „adolescence”, and can be seen as a way of „exploring sexuality” (op.cit., S. 44).

The textbook *Samfunnskunnskap 10* by Blom and Bjørshol is structured around a hierarchy. At the top of the hierarchy church marriages between heterosexual couples are presented. Church marriage is the goal of the life for the people of Norway. While young the females and males can live together without being married. However, the ideal is to be married with the opposite gender. Teenagers may be attracted by the same gender, but it is only a matter of sexuality, not of love, and homosexuality is understood as a less perfect form of sexuality than the heterosexuality.

Both textbooks in social science for 10th grade are examples of how the nuclear family becomes constructions of heterosexuality and the two-sex model towards giving births to children and the two-gender model in the family life. The different orders in which the texts are presented in the two textbooks give the impression of how the order could guide the interpretation. Whereas the textbook by Mikkelsen et al. may open up for the deconstruction of the heteronormativity in the Norwegian families, the textbook by Blom and Bjørshol explains heterosexuality as the natural form: „For most girls and boys it is natural to be attracted by the opposite gender” (op.cit., S. 48).

Home economics for 9th grade

In *Heimkunnskap* (Home economics) for 9th grade the text gives advice on family life, and good ways of living in the nuclear family (Skjold et al. 1997). The textbook is written by four authors, two with men's names and two with women's names. Most of the textbook is written in a gender neutral language. However, several drawings show the two genders and the two-gender model in the heterosexual, nuclear family. In the drawings the males and the females share family responsibilities with healthy food, dish washing and cleaning. Some of the drawings are caricatures of the male gender. There is for example a caricature of a person in a business suit and tie, reading a newspaper and thinking „cleaning again?!” (op.cit., S. 225). However, most of the illustrations stress the

¹⁰ In the curriculum subject the concepts are mentioned in this order: „sexuality, cohabitation, marriage and partnership” (op.cit., S. 187).

male gender as taking part in the family doings with cleaning, cooking and caring for the children.

The drawings construct the father as a present and careful father in the nuclear family. The father is the person who walks with the pram, calms the smallest baby and makes fun with the eldest child (a boy, judging by the hair cut)(op.cit., S. 266). The text „being parents is a great responsibility” is illustrated with a father holding a child, making the child laugh. The mother on the other hand is absent in the textbook, as long as it comes to illustrate how to take care of children. Instead the female is for example presented in a drawing with parents and their two children while the text informs us that she is the organizer of the bank loan, the house rent, the insurance, and money for food and clothes. She writes the family's book and is the active part in handling the money. On the other hand the father is dreaming of a car, the daughter is considering becoming a student, and the son is longing for sweets. The drawing and its caption deconstructs the traditional functions of the female in the home when she is made responsible for the family economy. The male is portrayed as the family member who is more occupied with cars than the family's economy. The portrayed male could be read by the students as a way to destabilize the traditional patriarchal or hegemonic and masculine father. The father is revealed as a rather egoistical person who is interested in his own and traditional masculine dream of a car only. Although the father is present in the illustration, he is rather absent in his dream, and he is dressed in the habitual, white shirt with a tie that shows him as the male coming home from work. On the other hand the unconventional femininity is connected to the family life. She is not coming home from work, and she is the present mother in the family's economic matters.

The nuclear family is the standard pattern in the illustrations in the textbook for home economics. Hereby the students are made the nuclear family readers, the heterosexual readers, and the two-gender readers of traditional gender categories. The caricatures can be read as a deconstruction of the two genders in the nuclear family. But the nuclear family is not in question in the textbook.

The progress of the chapter „Care and social action” in *Heimkunnskap* confirms the narrative of the nuclear family. However, the nuclear family is to a certain extent destabilized under the presentation of marriage. The marriage is undoubtedly focused on a male and a female couple, the bridegroom and the bride. The text relating to marriage is followed by information about the conditions of cohabitation, partnership and how the law of partnership is meant to secure the rights of registered homosexual partners. But further on in the chapter there is an illustration of a bride and a bridegroom facing front on the top of the page. Underneath is an illustration of a homosexual couple with female body signs. If the set up of a page illustrates priority, the nuclear family is placed in a hierarchy above the homosexual partnership. Furthermore the heterosexual couple is to be viewed from the front with the faces towards the viewers, whereas the lesbians turn their backs to the viewers as if they are moving out of the picture and the narrative.

Towards the end of the chapter and the textbook the text focuses on „The single”, this time without any illustrations. A facsimile of an advertisement for The National Organization of Singles' („Ensliges Landsforbund”) is the only supplement to the text. The text reads:

„Singles constitute a considerable group in the society. Around 45% of the Norwegian population belong to this concept. The concept single is used about a grown up person who is not married, and who does not live in a registered partnership or cohabitation.

... The Singles have the same right as others to a home where they are doing without problems and do have space for the visiting families and friends, and where guests can stay overnight. You have to be able to do without problems with yourself, if you are going to live a life by your own. At the same time single living includes more freedom compared of persons in various kinds of partnerships ...” (op.cit., S. 280).

The large amount of single living persons, 45% of Norwegian adults are single, makes it visible that the main focus in the textbook is biased. Only one page out of more than 280 pages informs the students of single living persons. In the arguments for the single living's „equal rights”, the words that are used form a parallel to the nuclear family with „home” and „space”. Although the hetero- and the homosexual seem to have the right to a home and space, the totality of the textbook creates the picture of nuclear heteronormativity. The paradox is that the nuclear family only consists of 55% or less of the adult population. The homosexual partnerships are given no space at all in the textbook, and are not treated as a group. However, both the homosexuals and the singles mentioned in the textbook may open up for deconstruction of the heteronormative sexuality in the nuclear family.

Conclusion

The Norwegian textbooks from the 1990's make the nuclear family the norm of living together. The nuclear family consists of the biological two-sex model and the cultural and social two-gender model. The family is constructed around a couple in „a powerful regime of heterosexism” (Butler, op.cit.). In some textbooks the nuclear family with the heterosexual and two-gender model is visible for the students; in other textbooks the sexual and gender norms of the nuclear family are implicit, and by not making it explicit the dominating norms become rather strong.

In the textbooks for the subject natural science and environmental studies for 9th and 10th grades, social studies for 10th grade and home economics for 9th grade the nuclear family is presented in chapters as the subject curricula of 1997 requests. However, there are examples of different interpretations of the curriculum in the textbooks. In one textbook the nuclear family form is interpreted as a couple married in the church. Another textbook seems to be more open for dialogues about marrying in a church or a registry office. Some texts show the eagerness to present more than the heterosexual family life, and opens up to homosexuality both as a sexual and social behaviour. Single living is presented in one textbook, although giving little space, and construed as opposite to nuclear family life.

The textbooks are dominated by the two-sex model when the biological sexes are introduced. The texts and illustrations highlight the female reproduction and the coming

motherhood. By doing so the female is constructed with a femininity connected to motherhood, and the female is made a gender. The male could be genderless in the two-gender model, and in the figures of skeletons the male becomes the one-sex who is rendered status as the human being. With the one-sex model the male is the norm, and the female is protean, changing from being similar to the male to doing gender as a female. Especially in motherhood, femininity is constructed as the present gender in the present motherhood. However, in the textbook for home economics the unstable fatherhood and the protean masculinity are on stage. The father is introduced in drawings as both the present and an absent male. In the textbook equality is stressed in some of the drawings by making the gender oppose common norms.

With the identifications of binaries in the textbooks the students may start the deconstruction of: the nuclear family versus the single family, heterosexuality versus homosexuality, bisexuality, transsexuality, the two-sex versus the one-sex model, and the two-gender versus the one-gender model. They may start to reflect on the reverse order, for example when the textbook states that the single family may experience „much more freedom” than the two opposite sexes or genders in the nuclear family. Most textbooks inform the students that nuclear families may end in divorce. The construction of one sex or one gender may lead to the genderless equality, whereas living with the two sexes or two genders may lead to devastating rows. On the other hand the two genders could make a joyful living with differences in stead of sameness. The genders may merge, which the destabilizing of mother- and fatherhood in the textbook illustrates. The father may as well be present as absent, and this may apply to the mother as well. The deconstruction of the nuclear family with its norms of sexuality, sex and gender is not obvious in the selected textbooks. However, the possibilities of doing other family forms are like pop-ups in the textbooks, if the students and teachers are ready to grasp them.

References

- Beauvoir, Simone de (1949): *Le deuxième sexe* (The Second Sex). Paris: Éditions Gallimard.
- Butler, Judith (1999): *Gender Trouble*. New York and London: Routledge.
- Connell, Robert W. (1995): *Masculinities*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Davies, Bronwyn (2000): *(In)scribing Body/ landscape Relations*. Oxford: AltaMira Press.
- Foucault, Michel (1976/ 1978): *Seksualitetens historie 1*. (The History of Sexuality 1). København: Rhodos.
- Johansson, Thomas (2003): "Den kluvna fadersbilden. Kultur, identitet och kropp" (The splitted picture of the father. Culture, identity and body). In *Den dolda könsdiskursen om mödrar, söner och frånvarande fäder* (The hidden gender discourse about mothers, sons and absent fathers), eds. Margareta Bäck-Wiklund et al. Stockholm: Migra Grafiska AB.
- Knudsen, Susanne V. (2001): „Kan græsset blive for grønt? – metodologiske overvejelser i forbindelse med forskning med/ i kvalitative data og køn“ („Can the Grass be too green? Methodological Considerations connected to Research With/ In qualitative Data and Gender“). In *Kønsblik – på bacheloruddannelsen* (Gender View – on Bachelor) ed. Kirsten Reisby. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Knudsen, Susanne V. (2004a): "Flere køn i folkeskolen" (Several Genders in School). *Kvinneforskning* (Gender Research) no 3, Oslo.
- Knudsen, Susanne V. (2004b): „Gender paradoxes and power – theoretical reflections with empirical awareness“. *NORA* no. 2.
- Knudsen, Susanne V. (2005): „Dancing with and without Gender – Reflections on Gender, Textbooks and Textbook Research“. In „Has Past Passed?“ *Textbooks and Educational Media for the 21th Century*, eds. Mike Horsley, Susanne V. Knudsen and Staffan Selander. Stockholm: Stockholm Library of Curriculum Studies 15.
- Korvajärvi, Päivi (2001): „Gender-neutral Gender and Denial of the Difference“. In *Casting the Other. The production and maintenance of inequalities and equalities in work organizations*, ed. B. Czarniawska and H. Höfpl. London: Routledge.
- Laqueur, Thomas (1992): *Making SEX. Body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Lather, Patti (1992): "Critical Frames in Educational Research: Feminist and Poststructural Perspectives. *Theory and Practice*, no. 2.
- Lather, Patti (2000): "Against Voice, Authenticity and Empathy". *Kvinder, køn & forskning* (Women, Gender & Research) nr. 4.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997) (The Norwegian National Curriculum for the 10 years primary and secondary school). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Moi, Toril (1994): *Simone de Beauvoir. The Making of an Intellectual Woman*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Shorter, Edward (1975): *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Books, Inc.

- Staunæs, Dorthe (2003): *Etnisitet, køn og skoleliv* (Ethnicity, Gender and Life in School). Doctoral dissertation, Roskilde: The University Center of Roskilde.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen* (The Sign on the Body). København: Museum Tusculanum.
- Søndergaard, Dorte Marie (2001): "Destabiliserende diskursanalyse – Veje ind i poststrukturalistisk empirisk forskning" (Destabilising discourse analysis. Approaches to poststructuralist empirical research). In *Kjønn og fortolkende metode* (Gender and methodology of interpretation). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Textbooks

- Blom, Kari and Bjørshol, Stig (1999): *Samfunnskunskap 10* (Knowledge of the society 10). Oslo: Aschehoug.
- Isnes, Anders et.al.(1998): *Helix 9. Natur- og miljøfag for 9. klasse* (Helix 9. Natural science and environmental studies, 9th grade). Oslo: Cappelen.
- Isnes, Anders et.al (1999): *Helix 10. Natur- og miljøfag for 10. klasse* (Helix 10. Natural science and environmental studies, 10th grade). Oslo: Cappelen.
- Mikkelsen, Rolf et al.(1999): *Samfunnskunskap 10. Verdier og valg* (Knowledge of the Society 10 – values and choices). Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/ S.
- Skjold, Gunnar et.al. (1997): *Heimkunnskap 9. klasse* (Home economics, 9th grade). Oslo: Det norske Samlaget.

Thomas Höhne

Familienform und kulturelle Differenz im Schulbuch. Über die Konstruktion deutscher und ausländischer Familien in hessischen und bayerischen Schulbüchern

Abstract

The German family and the foreign family are represented as two different forms of family in German textbooks. One basic difference that is used in this representation is modern/ premodern, another one german/ foreign as a national and cultural difference. Compared with the ideal model of German family (two parents and two children, family as a community of communication) the foreign family is perceived as a large family with many problems (problems with the integration, housing etc.). An exemplary analysis of different forms of family aims at elucidating the construction of the family in textbooks over a period of two decades (1980–2000). The focus is on the question of whether and in which way the forms of representation of German and foreign families are changing. The mentioned differences indicate a) a basic 'gap' between both constructs of family that are being normalised through schoolbook knowledge and b) that this knowledge is based on differences, as they are a part of a 'deep' European knowledge about 'civilised, industrialised, modern' people in contrast with the 'indigenous, premodern' people – no matter whether foreigners are depicted as people with 'deficiencies' (lack of language knowledge, lack of capacity/ will to integrate) or with 'differences' (differences in culture, religion, manner of living).

Schulbücher sind oft Gegenstand heftiger politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Dies wird deutlich, wenn man sich etwa die massenhaften Demonstrationen in China und Südkorea gegen verharmlosende bis revisionistische Darstellungen der Kriegsgreul von japanischen Truppen während des 2. Weltkriegs in neueren japanischen Schulbüchern vor Augen führt. In der BRD war es vor allem die Bildungsreformphase, in welcher der ‚Ärger mit den Schulbüchern‘ (Gerd Stein) zum Ausdruck kam. Gestritten wurde hierbei gesellschaftlich um Werte und Normen, wie sie sich etwa in Vorstellungen von Familie, Zusammenleben, Entwicklung, Identität usw. widerspiegeln. Daraus wird deutlich, dass gerade der Bildungs- und Erziehungsbereich von politisch divergierenden Vorstellungen um das Wissen durchdrungen ist, das an die nachfolgende Ge-

neration in Schulbüchern vermittelt werden soll. Dies hängt mit der grundlegend dogmatischen und kanonischen Struktur von Schulbuchwissen zusammen, in dem zum einen möglichst repräsentative Vorstellungen über das nationalstaatlich verfasste Gemeinwesen enthalten sein sollen (z.B. nationale Geschichte) und mit dem zum anderen aber auch Wissen vermittelt werden soll, das Schüler auf zukünftige Veränderungen vorbereiten und orientieren soll. Was heißt dies nun bezogen auf die Frage – der ich im Folgenden nachgehen möchte, nämlich wie Migrantenfamilien in hessischen und bayerischen Schulbüchern der 1980er und 1990er Jahre dargestellt wurden?

Die Familie gilt vielen Beobachtern auch noch in der sog. Postmoderne als *der* soziokulturelle Ort von Identitätsfindung und Subjektkonstitution – dies zeigt sich etwa in der Unterscheidung von Primär- und Sekundärsozialisation. Die sozialen Institutionen wie Schule könnten – so die oft gehörte Aussage – lediglich verstärken oder abschwächen, was in der Familie schon sozialisatorisch entwickelt wurde. Bezogen auf das interkulturelle Feld zeigt sich hierbei ein besonderer Problemkomplex, denn die nationalkulturell geprägten Identitäten stellen sich für MigrantInnen in der ‚Fremde‘ als ein entscheidendes Integrationshindernis dar. Legitimiert wurde diese Sichtweise sozialwissenschaftlich in den 1970er Jahren mithilfe des Theorems der sogenannten ‚Basispersönlichkeit‘, das seinerzeit von der Ethnologie in die Sozial- und Erziehungswissenschaften einwanderte (vgl. Dittrich/ Radtke 1990). Hierbei bleibt die Familie als primäre Bezugsgemeinschaft für das heranwachsende Kind der entscheidende identitätsbildende Faktor.

In dem Zusammenhang ist es daher von Interesse, die Darstellung von ausländischen und deutschen Familien in Schulbüchern zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Dabei stellt sich die Frage, ob und wenn ja, in welcher Art Migrantenfamilien sozusagen ‚besondert‘ und als ‚eigene kulturelle Einheit‘ in den Schulbüchern präsentiert werden. Und weiter stellt sich die Frage, welchen Anteil wissenschaftliche und politisch dominante Erklärungsmuster bei der Konstruktion der ‚ausländischen Familie‘ haben, die man im Anschluss an Thomas S. Kuhn „Paradigmen“ nennen könnte. Wie spiegelt sich etwa ein paradigmatischer Diskurswechsel, wie er sich im Bereich der Wissenschaft von der ‚Ausländerpädagogik‘ hin zu einer ‚interkulturellen Pädagogik‘ andeutete, in deutschen Schulbüchern wider? Ziel des Beitrags ist es, exemplarisch die jeweiligen Differenzsetzungen am Schulbuchmaterial zu zeigen und deutlich zu machen, in welcher Weise unterschiedliche Familienformen, aber vor allem die ‚fremde Familie‘ im Schulbuch konstruiert werden. Zu diesem Zweck ist es wichtig, die Rolle der Wissenschaften, wissenschaftlicher Theorien und der Medien in die Betrachtung mit einzubeziehen, da sie das Wissen in Schulbüchern wesentlich mit strukturieren. Daher soll in einem etwas umfanglicheren Teil einführend umrissen werden, in welcher Weise Schulbuchwissen mit anderen Formen von Wissen – hier also Wissen in Medien und Wissenschaften – zusammenhängt und durch sie geprägt wird. Deshalb ist folgendes Vorgehen geplant: Theoretisch sollen im ersten Schritt einige Begriffe eingeführt werden, die das Geflecht aus unterschiedlichen sozialen Akteuren, die an der Konstruktion des Schulbuchwissens mitwirken, deutlich machen. Im zweiten Teil werden exemplarisch Thematisierungsformen von Migrantenfamilien analysiert, die im abschließenden Fazit noch einmal in den die Schulbücher übergreifenden Kontext eingebettet werden sollen.

Zur Komplexität von Schulbuchwissen

Im ersten Schritt möchte ich eine wissenstheoretische Sichtweise auf Schulbücher entfalten, die die klassische pädagogische Sichtweise auf Schulbücher überschreitet. Diese ist wesentlich durch die Betonung pädagogischer Intentionen und Zielsetzungen gekennzeichnet. Dabei werden die Absichten auf der inhalts- und Beziehungsebene die entweder direkt personal vom Lehrer gegenüber dem Schüler realisiert oder mithilfe des Schulbuchs vermittelt (Abb. 1):

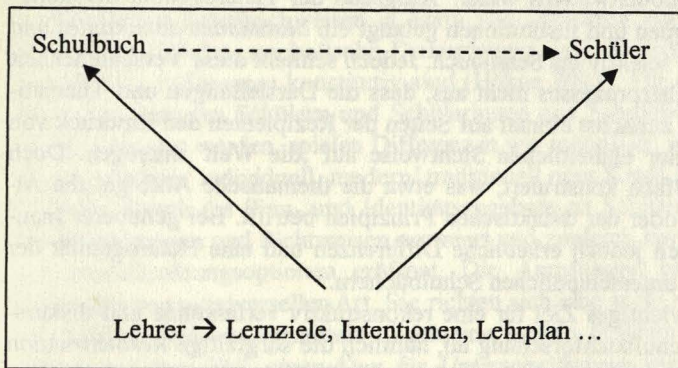


Abb. 1: Die klassische pädagogische Perspektive auf Schulbücher

In diesem Zusammenhang hebt die etablierte Schulbuchforschung zentral Verbesserung und Korrektur der Schulbücher im Rahmen pädagogisch-didaktischer Überlegungen ab. Die auf *Schulbuchrevision*, also die Verbesserung von Schulbüchern zielende Forschung betrachtet das Schulbuch genauso wie die Pädagogik im Wesentlichen als ein Medium der Vermittlung pädagogischer Intentionen. Demgegenüber soll es hier darum gehen, das *Schulbuch als ein komplexes Medium des Wissens* aufzufassen und es nicht in Abhängigkeit pädagogischer Zielsetzungen zu betrachten (vgl. Höhne 2003). Dass diese Perspektive nicht neu ist, zeigt der Umstand, dass Gerd Stein bereits in den 70er Jahren vorgeschlagen hat, das Schulbuch nicht einseitig auf seine pädagogische Funktion im Unterricht zu verkürzen, sondern es als *multidimensionales Wissensmedium* zu betrachten (Stein 1977). Seine zentrale und bis heute aktuelle Unterscheidung lautet, dass das Schulbuch dreifach 1) als ‚*Paedagogicum*‘, 2) als ‚*Politicum*‘ und 3) als ‚*Informatorium*‘ zu betrachten sei (Stein 1991).

Somit rückt nun die Analyse der *Konstruktion, Struktur und der Transformation des Wissens von Schulbüchern* in den Vordergrund. Eine solche Neuorientierung möchte ich in Anschluss an die multidimensionale Bestimmung von Schulbüchern als Informatorium-Paedagogicum-Politicum mit dem Begriff *Konstruktorium* bezeichnen. Damit wird der Umstand hervorgehoben, dass an der sozialen Konstruktion des Schulbuchwissens ganz unterschiedliche soziale Gruppen und Institutionen beteiligt sind, die als Akteure oftmals widerstreitende Positionen einnehmen. Erich Weniger hat diese sozialen Akteure

in seiner Lehrplantheorie Bildungsmächte genannt, und dabei den machtvollen wie auch den widerstreitenden Charakter bei der Konstruktion institutionell abgesicherten Bildungswissens herausgestellt – also bezüglich Lehrplan, Schulbuch, Curriculum, Kanon. Ich möchte in dem Zusammenhang metaphorisch von einer *Diskursarena* sprechen, in der das Schulbuchwissen konstruiert wird (Höhne, 2003: 61 ff.). Danach trachten die Akteure nach größtmöglicher Einflussnahme bei der Gestaltung des Konsens', der aber stets nur einen zeitlich begrenzten Kompromiss aus grundlegend widerstreitenden Positionen darstellt. Ein solcher Konsens ändert sich, ist abhängig von sozialpolitischen und historischen Kontexten. Die damit einhergehenden Verschiebungen spiegeln sich auch in den Wandlungen des Schulbuchwissens wider. Aufgrund der Heterogenität der unterschiedlichen sozialen Gruppen und Institutionen gelangt ein *bestimmtes dominantes und sozial approbiertes Wissen* selektiv ins Schulbuch. Jedoch schließt diese Verschiedenheit und die Selektivität des Filterprozesses nicht aus, dass die Darstellungen und Thematisierungen in Schulbüchern zunächst einmal auf Seiten der Rezipienten den Eindruck von Homogenität im Sinne einer einheitlichen Sichtweise auf 'die Welt' erzeugen. Doch diese Homogenität ist vielfach konstruiert, was etwa die thematische Abfolge, die Altersgemäßheit des Stoffes oder der didaktischen Prinzipien betrifft. Bei genauerer Inaugenscheinnahme zeigen sich jedoch erhebliche Differenzen und eine Heterogenität der Thematisierungsweisen in unterschiedlichen Schulbüchern.

Daraus leitet sich ein wichtiges Ziel für eine rekonstruktiv verfahrenende und diskursanalytisch ausgerichtete Schulbuchforschung ab, nämlich die sorgfältige *Rekonstruktion genau dieser Filterprozesse* und etwas allgemeiner: die *Transformationen allgemeinen sozialen Wissens*, die es durchläuft, wenn es zu spezifischem Schulbuchwissen wird. Schulbuchforscherinnen sind in der Regel mit *Resultaten von Prozessen* und nicht mit den Prozessen selbst konfrontiert, und wenn sich die Prozesse selbst nicht direkt beobachten lassen, dann benötigt man eine Theorie der Rekonstruktion, um besagte Prozesse zumindest plausibel zu machen.

Neben den expliziten Akteuren wie Zulassungskommissionen, Wissenschaftlerinnen oder Kulturministerien, die für die Konstruktion des Schulbuchwissens entscheidend sind, ist auch der Zusammenhang zwischen Schulbüchern und Medien von zentraler Bedeutung. Das Schulbuch stellt, worauf Gerd Stein schon vor 30 Jahren hingewiesen hat, ein Element eines Medienverbundes dar (Stein 1977, Höhne 2005: 72 ff.) und kann daher auf der Ebene des Schulbuchwissens nicht ausschließlich als singuläres Medium analysiert werden, was die erwähnte pädagogische Sichtweise nahe legt. Eine weitergehende diskursanalytische Sichtweise bezieht die Medien als unabdingbar den Schulbüchern vorgelagerte Instanz mit ein und dies zumal, wenn es um bilddominiertes Material geht.

Berücksichtigt man die heterogenen Interessen der verschiedenen Akteure, die an der Konstruktion des Schulbuchwissens beteiligt sind sowie die historischen Veränderungen des Schulbuchwissens selbst, so zeigt sich, dass es problematisch ist, Schulbuchwissen nur mit Kategorien wie 'Wahrheit' oder 'Objektivität' zu untersuchen und zu bewerten, wie dies für die klassische pädagogische Sichtweise auf Schulbücher charakteristisch ist. Vielmehr geht es um ein *dominantes Deutungswissen* und weniger um die Aufzählung, Aktualisierung und Korrektur sogenannter Fakten oder adäquatere Darstellungen der Realität. Kriterien der Wahrheit, der Realität und der Rationalität sind immer Teil eines

speziellen Kontextes, der aus Diskursen und Akteuren (Institutionen, Organisationen) gebildet wird. Der dabei unterstellte Rationalitätsbegriff ist plural zu verstehen, also im Sinne *bereichsspezifischer Rationalitäten*, nach denen Gegenstände thematisiert und ‚die Realität‘ gesehen bzw. konstruiert wird. Insofern markiert der Konstruktionsbegriff eine Abkehr von substantialistischen Auffassungen von Wahrheit und Objektivität und bindet die Arten gesellschaftlicher Erkenntnis- und Wissensproduktion sowohl an den historisch spezifischen, soziokulturellen Rahmen als auch an die verschiedenen Akteure und sozialen Bereiche, die nach den Kriterien einer *eigenen Rationalität oder Logik* strukturiert sind. Wir müssen also, wenn wir etwas über die Struktur des Schulbuchwissens erfahren wollen, den soziokulturellen Rahmen seiner Erzeugung mit berücksichtigen.

Wir finden Schulbuchwissen in Form von Diskursen vor. Dies können sprachliche, aber auch bildliche, symbolische Diskurformen sein. Diskurse sind thematisch gebunden, für die *Differenzen* konstitutiv sind (Höhne 2003). Für die Bildung eines Wissensraums, in dem den Schülern und Schülerinnen qua Schulbuchwissen Identifikationsangebote gemacht werden, spielen Differenzen wie männlich/ weiblich, inländisch/ ausländisch, kollektiv/ individuell, modern/ traditionell oder Kind/ Jugendlicher eine elementare Rolle. Durch die Sinn- und Identitätsangebote an Schüler und Schülerinnen werden Wahrnehmungen und Sichtweisen normiert und zugleich normalisiert sowie Selbst- und Fremdbeschreibungsoptionen eröffnet. Die Anrufungen und Identitätsangebote sind dabei allgemein-universeller Art. Sie richten sich also nicht an den einzelnen, partikularen Schüler, sondern vermitteln allgemeine *soziale Differenzierungs- und Distinktionsmuster mit dem Ziel, einen Sinn für Unterscheidungen herzustellen* – z.B. bestimmte geschlechtsspezifische Rollenmuster, die Wertvorstellungen einer universalen Konkurrenzkultur oder das Denken in nationalkulturellen Differenzen (deutsch/ nicht-deutsch usw.).

Ich möchte nun die erwähnten zentralen Begriffe einer wissenstheoretischen Perspektive auf Schulbücher in Form der folgenden Graphik (Abb. 2) noch einmal aufführen, um den Zusammenhang von Schulbuchwissen und Identitätsbildung theoretisch zu verdeutlichen. Dieses Begriffsraaster bildet die Folie für die folgende Interpretation der Darstellungsweisen von Migrantenfamilien in Schulbüchern:

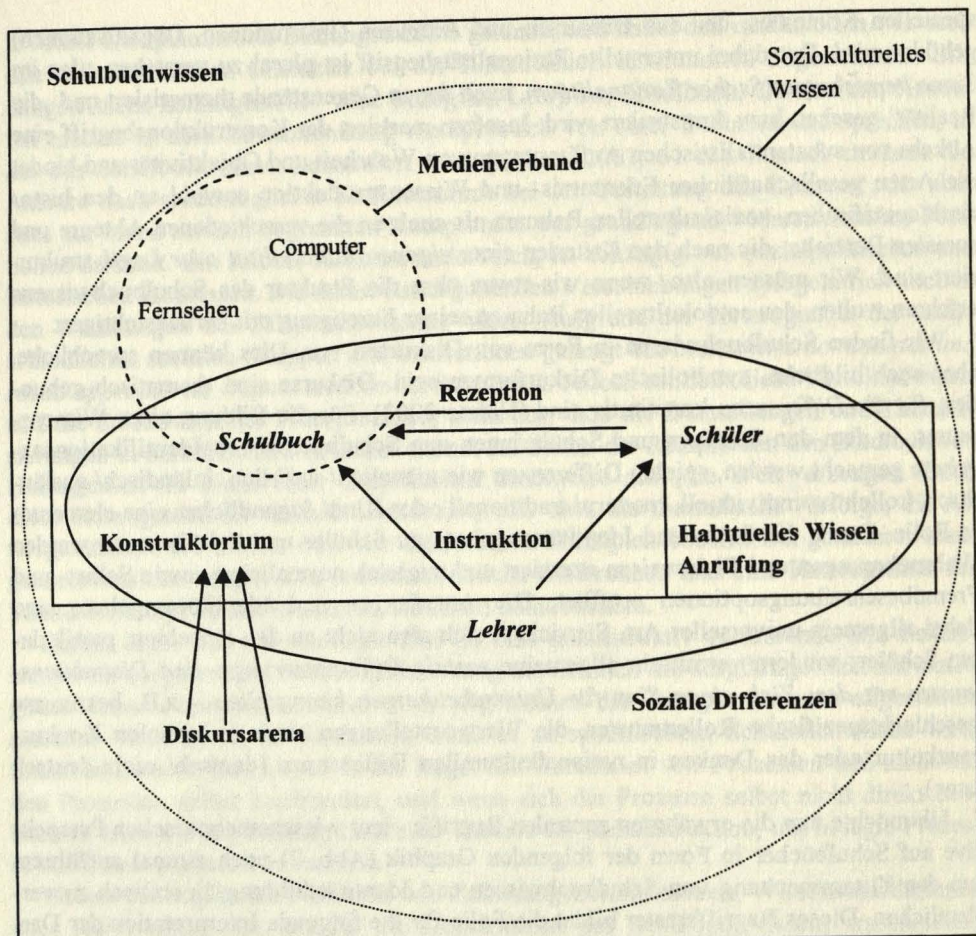


Abb. 2: Wissenstheoretische Perspektive auf Schulbücher

Wenn man den inneren geschlossenen Kreis betrachtet, so ist in dessen Kern das didaktische Dreieck und zunächst einmal die klassische pädagogische Perspektive auf Schulbücher beschrieben. Als didaktisches Medium werden Schulbücher den pädagogischen Intentionen des Lehrers untergeordnet bzw. lediglich als Mittel zum didaktischen Zweck eingesetzt, durch die auf Schülerseite qua Wissensvermittlung bestimmte Einstellungen oder Haltungen generiert werden sollen (Vgl. Abb.1). Diese werden etwa in Lehrplänen oder Lehrerhandreichungen explizit gemacht. Die komplementären Begriffe „Rezeption/ Instruktion“ bilden die beiden Seiten des Konstruktionsprozesses von Wissen im Unterricht. Damit soll darauf hingewiesen werden, dass einfache und direkte Wirkungsannahmen – das Schließen bestimmter Inhalte auf die Erzeugung bestimmter Haltungen – eine inadäquate Vereinfachung darstellen, da der Prozess der *Konstruktion von Wissen* grundsätzlich komplexer und kontingenter ist als in einfachen Intention/ Wirkungs- oder Inhalt/ Wirkungszusammenhängen unterstellt wird. Wie die Rezeption und das Verste-

hen eines Textes oder eines Bildes auf Schülerseite aussieht, kann niemand voraussehen, ob eine geplante Stunde ‚aus dem Ruder läuft‘, ob die geplante Diskussion zustande kommt oder ob die Hälfte der Klasse gar nicht zuhört kann nicht vorher gesagt werden. Instruktion und Rezeption sind also nur lose miteinander gekoppelt, und nicht direkt kausal voneinander abhängig. Die Konstruktion des Wissens und respektive die Rekonstruktion des Schulbuchwissens in der Unterrichtssituation ist daher nur in sehr engen Grenzen und kurzschrittig planbar, aber über eine längere Zeit wie die einer Unterrichtsstunde kaum steuerbar. Dennoch eröffnet das Wissen in Schulbüchern *Räume der Identifikation* und *mögliche Handlungsräume*, die hier mit dem Begriff des „habituellen Wissens“ angedeutet werden. Habituell meint hierbei ein Wissen, das Schülerinnen über einen hoch geregelten Unterricht und über Praktiken implizit wie auch explizit erwerben. Dazu gehören wesentlich „Differenzen“ wie die Geschlechterdifferenz, ökonomische Differenzen oder ethnische Differenzen, die sich oftmals überschneiden und verstärken. Durch sie werden Schülerinnen als geschlechtsspezifische oder kulturspezifische Subjekte angerufen, d.h. es werden durch entsprechende Identifikationsangebote mögliche Subjektformen hervorgebracht. Daher kann die eingangs formulierte Frage auch identitäts-spezifisch gestellt werden: In welcher unterschiedlicher Weise werden deutsche und ausländische Schüler durch die dargestellten Familienformen im Schulbuch angerufen? Von zentraler Bedeutung hierfür ist der Rückgriff auf soziale Differenzen. Sie liegen an der Schnittstelle der Organisation Schule und „soziokulturellen Wissens“, welches das all-gemeingesellschaftliche, dominante Wissen kennzeichnet. Soziale Differenzen – etwa in Gestalt bestimmter Frauenbilder, Vorstellungen über Migranten oder Familienformen – gelangen so über offiziell approbiertes und politisch-wissenschaftlich legitimates Schulbuchwissen in den Unterricht (Schulbuchzulassungskommissionen) und stellen ein Identitätsangebot an die Schülerinnen dar bzw. eröffnen einen bestimmten Subjektraum. Explizit haben wissenschaftliche und politische Akteure und implizit Massenmedien an der institutionellen Konstruktion des Schulbuchwissens entscheidenden Anteil. Sie bilden einen Teil der „Diskursarena“, in der um die Inhalte gefochten wird – man denke hierbei an die länderspezifischen Ausgaben nach A- und B-Ländern, also bildungsreformnahen und -fernen Bundesländern. Mit dieser theoretischen Rahmensetzung möchte ich nun im zweiten Schritt die Darstellungsformen deutscher und ausländischer Familien in Schulbüchern betrachten.

Darstellungsformen ausländischer und deutscher Familien

Es sollte durch die einführenden theoretischen Ausführungen deutlich geworden sein, dass das Wissen in deutschen Schulbüchern einem langwierigen Filter- und Selektionsprozess unterworfen ist, was die Dimension des soziokulturellen Wissens betrifft. Die folgende exemplarische Analyse der Darstellung ausländischer Familien im Schulbuch beinhaltet eine notwendig reduzierte, d.h. exemplarische Sichtweise. Ich werde mich auf einige Beispiele beschränken und greife zu diesem Zweck auf Material aus dem Schulbuchprojekt „Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung in deutschen Schulbüchern von 1981–1997“ zurück¹.

Zunächst einmal soll in Form einer sogenannten Stichwortsynopse gezeigt werden, in welcher Weise Ausländer und Deutsche in den Schulbüchern generell dargestellt werden, um so einen Blick auf die allgemeine, das Schulbuch übergreifende Struktur des Migrantendiskurses zu eröffnen. Die Synopse repräsentiert in verdichteter Form zentrale Figuren und thematische Komplexe (sog. Topoi) des Diskurses über Migranten in hessischen und bayerischen Schulbüchern und Lehrplänen sowie in den Medien²:

Selektive Stichwort-Synopse der Diskursanalyse für Schulbücher, Lehrpläne und Medien

Hessische Schulbücher

Meier (1981a): Sachunterricht 3	Meier (1981b): Sachunterricht 4	Ackermann (1982): Thema Politik
- explizite Thematisierung - ‚Modellfamilien‘ - ausländisch = türkisch - Topoi: Heimat, Armut, Problem, Entwicklung, Integration - Differenzen: wir/ sie, hier/ dort, modern/ vormodern	- explizite Thematisierung - ausländisch = türkisch - Komplex ‚Wohnen+Problem‘ - deutsches Helfersubjekt vs. ausländisches Helferobjekt - Differenzen: wir/ sie, modern/ vormodern, deutsch/ türkisch hier/ dort - Diskursinstanzen: man/ Klasse, deutsch/ ausländisch (türkisch) - Stellvertretende Rede	- Implizite Thematisierung, Querschnittsthematisierung von Migranten - Komplex ‚Wohnen+Problem‘ - doppelter Verstehensbegriff - Vorurteils-Subjekt, Selbstaufklärung - Stellvertretende Rede - Sprachrealismus - Türken als prototypische Ausländer - Topos ‚Heimat‘

¹ Das Projekt wurde von 1997–2000 von Frank-Olaf Radtke, Thomas Kunz und Thomas Höhne durchgeführt (2005).

² Die für die folgende Interpretation wichtigen Kategorien wurden durch Fettdruck hervorgehoben.

Ackermann u.a. (1987): Thema Politik - Implizite Thematisierung, Querschnittsthematisierung von Migranten - Komplex ‚Wohnen+Problem‘ - doppelter Verstehensbegriff - Vorurteils-Subjekt, Selbstaufklärung - Stellvertretende Rede - Sprachrealismus - Topos ‚Heimat‘ - Differenzen wir/ sie modern/ vormodern	Dessau/ Hettwer/ Wunderlich (1983): Wir entdecken...3 - Thematische Subsumtion - Differenz: deutsch/ ausländisch - Komplex ‚Wohnen+Problem+ Migranten‘ - ausländisch = türkisch	Dassau/ Hettwer/ Wunderlich (1982): Wir entdecken...2 - Thematische Subsumtion - italienische Migranten - gezielte ‚Dethematisierung‘ - Differenz hier/ dort
Beck/ Soll (1982a/ 1995): Sach- und Machbuch 3 - 1982: Implizite Thematisierung - Namenssignifikanten - ausländisch = türkisch - Differenzen: deutsch/ ausländisch, modern/ vormodern - Getto-Index - Komplex ‚Kinderreichtum+ Unterschicht+Migranten‘ als implizites Wissen - 1995: Explizite Thematisierung - Subjektstatus von Migranten (‚eigene Stimme‘) - Umkehrung der Fremdfigur	Beck u.a. (1982b/ 1996): Sach- und Machbuch 4 - 1982: Keine Thematisierung - 1996: Explizite Thematisierung - Nationale Differenzen = Kulturelle Differenzen - Differenzen: fremd/ eigen, europäisch/ außereuropäisch - Repräsentationsfunktion (Synekdoche) - Topoi: Bereicherung, ‚Globalisierung‘, Multikulturalismus - Folklore (Orientalismus) - Signifikanz physischer Merkmale	Bax (1990): Sozialkunde 2 - Explizite Thematisierung - Topoi: ökonomischer Nutzen - Komplex: ‚Kultur+Problem‘ - Differenzen: arm/ reich, modern/ vormodern, Stadt/ Land, hier/ dort - Kulturelle Differenzen - ‚Kinderreichtum‘ Inländer/ Ausländer, eigen/ fremd - Türkische Migranten als Prototyp

Bayerische Schulbücher

- Thematische Leitdifferenz christlich/ nicht-christlich - Helfersubjekt deutsche Schüler vs. Integrationsobjekt Migranten - Migranten als Problem- bzw. Defizitexistenzen (Figur ‚Neuankömmling/ Quereinsteiger‘) - Lokaler Heimatbegriff - Differenzen: wir/ sie, eigen/ fremd, modern/ vormodern, hier/ dort, deutsch/ ausländisch, behindert/ nicht-behindert, jung/ alt, krank/ gesund - Folklorismus - Universelles Kollektivsubjekt (Mensch), moralische Anerkennung von Differenz - negativer/ positiver Exklusion (Normalisierung) - Explizite Dauerbeobachtung von Migranten (Arbeitsanweisung) - Orientalistische Typisierungen - Ausländer = Türken - Signifikanz physiognomischer Merkmale - Komplex ‚Migranten+Problem+Demographie+Asyl+Ökonomie‘ - Kinderreichtum
--

Lehrpläne

Gemeinsamkeiten hessischer und bayerischer Lehrpläne

- wir/ sie-Differenz (thematische Besonderung als ‚Gastarbeiter‘ oder ‚Ausländer‘)
- **Signifikanz nationaler/ kultureller, religiöser und geographischer Differenzen**
- Topoi: Toleranz, Vorurteile, Integration, Differenzanerkennung
- Rollenverteilung: Deutsche Integrationshelfer und Defizit-Migranten
- Differenzierte Normalitätszugänge
- Migranten als Experten ‚ihrer‘ Kultur (Subjektposition)
- **Kinderreichtum**

Bayerische Lehrpläne

- Explizite Betonung der christlichen und lokalen Identität
- Gemeinschaft als Bezugsgröße
- **Kulturdifferenzen**
- **Heimat** als bedeutsamer Referenzpunkt
- Universelles Integrationskonzept (moralischer Universalismus)
- Figur des ‚Neuankömmlings/ Quereinsteiger‘
- Thematische Nische

Hessische Lehrpläne

- Gesellschaft als Referenzgröße
- **Kulturdifferenzen**
- Partikularistisches Integrationskonzept
- Figur des ‚Neuankömmlings/ Quereinsteigers‘ (für die 80er Jahre)
- Thematische Nische und Querschnittsthematisierung

Medien

- Differenzen: wir/ sie, fremd/ eigen, deutsch/ ausländisch, christlich/ islamisch, **hier/ dort, modern/ vormodern**
- **Heimat ‚dort‘** (nicht hier)
- Komplex ‚Migranten-Problem-Gefahr‘
- **Türken als ‚Allzufremde‘**
- Orientalismus (Dorf, Basar...)
- Topoi: zwischen zwei Stühlen/ Welten/ Kulturen, Bahnhof, **Kinderreichtum**
- Stellvertretende Rede
- Negative Bewertung von Differenzen (Nachrichtenfaktor: Negativität)

Diese Synopse enthält wesentliche semantische Merkmale und Differenzen des bundes-deutschen Migrantendiskurses³. Die wesentliche und diskurstragende Differenz ist die von *deutsch/ ausländisch*, die durchgehend über den Untersuchungszeitraum zu finden ist. Sie ist in der Unterscheidung von *wir/ sie* repräsentiert und strukturiert alle weitergehenden Thematisierungen, die mit der Darstellung von Migranten zu tun haben – das ‚andere‘ Freizeitverhalten von Migrantinnen, die anderen Sitten ausländischer Familien, die fremde Musik, das fremde Essen usw. Der Prozess des ‚othering‘, um einen ethnologischen Begriff aufzugreifen, d.h. der Positionierung von Migranten auf der ‚anderen Seite‘ ist aber auch durch weitere Differenzen strukturiert. Ich hatte auf die subjektkon-

³ Da die hessischen Schulbücher systematischer als die bayerischen im erwähnten Projekt analysiert wurden, sind hier die Merkmale für die hessischen Schulbücher einzeln und für die bayerischen Schulbücher allgemein aufgelistet.

stituierende Funktion gerade von Differenzen hingewiesen, die oftmals in impliziter bzw. indexikalischer Form das Wissen über Migranten auszeichnet. So wird etwa in Grundschulbüchern der 70er und 80er Jahre der Blick für die Fremdheit von Migrantinnen entscheidend über die *modern/ vormodern*-Unterscheidung hergestellt, gleichwohl ohne dies explizit zu thematisieren. Vielmehr wird diese Sichtweise durch Bilder und Fotos ländlichen Lebens vor allem der türkischen Migranten in der ‚Heimat‘ subtil konstruiert, wodurch Lesarten und Wahrnehmungsweisen über viele Jahre kumulativ qua aneinander anschließenden Wissens in verschiedenen Schulbüchern kultiviert werden. Narrative Strukturen spielen dabei eine große Rolle, da sie leichter memorierbar als abstrakte Daten sind und zudem leicht Identifikationen ermöglichen. Bezogen auf die elementare Differenz von *modern/ vormodern* bedeutet dies, dass sie einer der „großen Erzählungen“ (J. F. Lyotard) der Moderne, nämlich dem ‚zivilisatorischen Aufstieg‘ und der ‚Entwicklung‘ Europas zugrunde liegt. Konkret spiegelt sich dies in dem angedeuteten Aufstieg der türkischen Migranten von der agrarisch-vormodernen Gesellschaft ihrer ‚Heimat‘ hin zur industriellen Moderne der deutschen Gesellschaft wider. Dies zeigt, in welcher subtilen Weise zentrale wissenschaftliche Paradigmen im Schulbuchwissen implizit eingearbeitet sind, aber eine entscheidende Grundmatrix des Migrantendiskurses im Allgemeinen darstellen.

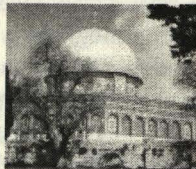
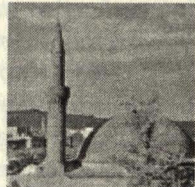
Aus der Synopse wird auch deutlich, dass das Schulbuch dabei nicht als singuläres Medium fungiert und Wirkungen entfaltet, sondern dass dieser *kumulative Prozess des Wissenserwerbs erst durch einen übergreifenden Migrantendiskurs* ermöglicht wird. Die untersuchten Lehrpläne, Medien und Schulbücher weisen in vielen Darstellungs- und Thematisierungsweisen eine hohe Musterredundanz auf, die den erwähnten sozialisatorischen Effekten aufgrund der symbolischen Verdichtungen zugrunde liegen. Einige wichtige Differenzen und Merkmale wurden unterstrichen, um besagte Redundanz sichtbar zu machen. Merkmale und Differenzen wie „Kinderreichtum“, „ausländisch = türkisch“ oder „modern/ vormodern“, die immer wieder in denselben stereotypen Bildern auftauchen, finden sich hierbei *quer in allen Medien, die auch konstitutiv für die Darstellung von Migrantenfamilien – nicht nur in Schulbüchern – sind*.

Diskursanalytisch ist auch festzuhalten, dass die Darstellung von Migranten an sich in einem ganzen Feld von verschiedenen Differenzen stattfindet, die sich verstärken und in bestimmten Darstellungsformen und Bildern schließlich verdichten. Dies geschieht etwa – um den Verdichtungsbegriff einmal deutlich zu machen – wenn die *modern/ vormodern*-Differenz mit der *hier/ dort*-Unterscheidung und dem Heimatbegriff zusammenkommen, um etwa die ‚wahre Identität‘ und die ‚ursprüngliche Zugehörigkeit‘ von Migranten – eben in besagtem ‚dort‘ – zu begründen, auch wenn sie ‚hier‘ leben. Ich möchte nun anhand einer querdiskursiven, seriellen Analyse, wie sie aus dem Strukturalismus etwa nach Claude Levi Strauss Mythenanalysen bekannt ist⁴, exemplarisch auf-

⁴ Vgl. Strauss, C. L. (1971: 233 ff.). Das strukturalistische Verfahren der Mythenanalyse besteht darin, die diachrone und syntagmatische Ordnung des Textes (die zeitliche Abfolge der Ereignisse und die von links oben nach rechts unten laufende Satzordnung) aufzulösen, indem dieser nach ähnlichen Motiven, Themen, Bildern, Topoi zerlegt und so neu geordnet wird. So wurde das folgende zu analysierende Material aus den Schulbüchern nach thematischen Ähnlichkeiten geordnet, um zum einen die Positionierung von Migran-

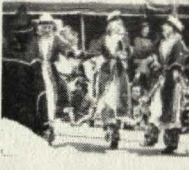
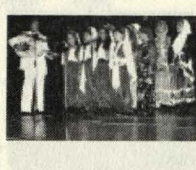
zeigen, in welcher Weise nun *Migrantenfamilien* in dieser, dem Migrantendiskurs allgemein unterliegende Struktur zur Darstellung kommen. Es handelt sich um verschiedene Bilder aus verschiedenen, hessischen und bayerischen Schulbüchern, die zu sogenannten Topoi, also Gemeinplätzen, immer wiederkehrenden Bildern, geordnet wurden. Sie vermitteln einen Eindruck über die – um mit Michel Foucault zu sprechen – ‚Ordnung des Diskurses‘, genauer: Des Migrantendiskurses in Schulbüchern:

Fremde im Schulbuch – eine Bildsynopse⁵

Kopftuch				
Moschee				
Beten				

tenfamilien hervorzuheben und zum anderen die Unterschiede der Darstellungsformen gegenüber deutschen Familien deutlich zu machen.

⁵ Die Bilder stammen alle aus bayerischen und hessischen Grundschulbüchern der letzten 20 Jahre. Aus Gründen der Übersicht werden in der Synopse keine detaillierten Angaben zu den Schulbüchern gemacht.

Esel Reiten + auf dem Boden sitzen				
Folklore				

In den Bildern verkörpert sich bildförmig das Wissen und deutet auf eine symbolische Matrix hin, die sozusagen das diskursive Grundgerüst des Diskurses darstellt. Man findet in den Bildern wesentliche Differenzen aus der Stichwortsynopse wieder wie etwa islamisch/ christlich, Großfamilie/ Kleinfamilie, modern/ vormodern, städtisch/ ländlich. Die Bilder setzen die Andersheit bzw. die ‚Eigenheit‘ ausländischer Familien in exotistischer Weise ins Bild und erzeugen derart ein Wissen um die Fremdheit von Migranten. Es zeigt sich auch, dass ausländische Familien im Schulbuch als singulärer Gegenstand gar nicht untersucht werden können, sondern nur in der Differenz zu deutschen Familien, was gleichermaßen konstitutiv für den Diskurs um ausländische Familien ist. Damit möchte ich nun abschließend spezifisch zu den differenten Darstellungen deutscher und ausländischer Familien kommen.

Bereits ein oberflächlicher Blick auf die nach der Differenz deutsch/ ausländisch sortierten Familienbilder in hessischen Grundschulbüchern lässt signifikante Unterschiede in den Darstellungen erkennen:





Abb. 3: Familienbilder 1

In der linken Bilderreihe sind nur Bilder von Migrantenfamilien enthalten, während in der rechten Reihe die deutschen Familien dargestellt sind. Alle Bilder stammen aus hessischen Grundschulbüchern. Was die typisierten Darstellungen betrifft, so stößt man auf schon bekannte Formen der Thematisierung von Migranten: Das Sitzen auf dem Boden, Kinderreichtum, Kopftuch und vormodern-agrarische Lebensverhältnisse. Da die Bilder 1,2 und 4 unten noch genauer analysiert werden, reicht es hier zunächst einmal aus, festzuhalten, dass auch bezüglich der Familie die Migranten in durchaus 'typischer' Weise dargestellt werden. Auffällig ist, dass das Sitzen auf dem Boden ein wichtiger Indikator für die andere bzw. fremde Kultur zu sein scheint – ein Topos, der häufig in

Schulbüchern zu finden. Bei deutschen Familien sitzen nur Kinder noch auf dem Boden (vgl. 4. Bild, rechte Reihe) – wie bei Familie Schöllner, die in einem Grundschulbuch für die zweite Klasse zusammen mit der marokkanischen Familie Ezzamouri vorgestellt wird:

Familie Schüller



Familie Becker



Familie Ezzamouri



Abb. 4: Familienbilder 2 – Eine deutsche und eine ausländische Familie im Vergleich. Aus: (HS): Das neue Sach- und Machbuch, 2, S. 76-77 (1995)

Wir sehen die deutsche Familie Schüller, die zwar mit allen Accessoires gehobener sozialer und ökonomischer Verhältnisse ausgestattet ist – ein Auto, Tennis in der Freizeit und hochwertiger technischer Ausstattung des Haushalts –, aber es werden stark individualisierte Praktiken dargestellt, denen die einzelnen Familienmitglieder unabhängig von den anderen nachgehen (Mama am Computer, Sohn mit Videofilmen beschäftigt und auch der Vater geht seinen eigenen Geschäften nach). Demgegenüber finden sich auf Seiten der Familie Ezzamouri zunächst Attribute einer ‚typischen ausländischen Familie‘: Das Kopftuch der Frauen, das Sitzen auf dem Boden, Kinderreichtum. Es zeigt sich, dass die Bilder der ausländischen Familien also vielfach an die typisierten Merkmale anschließen, wie sie in der Stichwort- und Bildsynopse (Abb. 2 und 3) aufgezeigt wurden. Die erwähnten konkreten Merkmale „Kinderreichtum“, „auf dem Boden sitzen“ und „Kopftuch“ deuten die auf der abstrakteren Ebene auf die Grunddifferenz von „modern/vormodern“ bzw. „modern/ traditional“ hin. Die *deutschen Familien bilden die andere Seite dieser Differenz*: Sie sind modern mit den dazugehörigen Insignien wie „bürgerliche Kernfamilie“ oder „Technologie“. In diesem Sinne stehen ausländische und *deutsche Familien geradezu für die Gegensätzlichkeit von Moderne und Vormoderne und repräsentieren sie idealtypisch*. Daran wird sichtbar, in welcher Weise sich herrschende soziale und wissenschaftliche Paradigmen in das Schulbuchwissen einschreiben und dieses strukturieren. Darüber hinaus zeigt sich auch, in welcher Weise wissenschaftliche Paradigmen Einfluss nehmen auf Schulbuchwissen, denn Familie Schüller repräsentiert quasi die ins Bild gesetzten individualisierungstheoretischen Annahmen, wie sie seit den 1980er Jahren in der soziologischen Diskussion zu finden sind. Einen ähnlichen Einfluss solcher paradigmatischen Sichtweisen und Veränderungen, die sich im Schulbuchwissen widerspiegeln, zeigen sich im wissenschaftlich-pädagogischen Bereich mit dem Wechsel von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik und der Betonung kultureller Differenz (Vgl. Krüger-Potratz 2005).

Zum Ausdruck kommt aber auch die damit verbundene Ambivalenz, die sich in der individualisierten Lebensweise der deutschen Familie zeigt. Sie vermittelt den Eindruck, dass die einzelnen Mitglieder mehr aneinander vorbei leben als miteinander gemeinschaftlich. Schließlich wird auch keine türkische, sondern eine marokkanische Familie stellvertretend für eine ausländische Familie thematisiert. Es werden *keine* Probleme, wie sonst üblich im Zusammenhang mit Migrantenfamilien geschildert, sondern Alltagsszenen.

Gegenüber der deutschen Familie wird ein – ich möchte sagen – kooperative-kommunikativer Stil der Gemeinsamkeit ins Bild gesetzt. Die Familienmitglieder helfen sich gegenseitig (die Tochter der Mutter bei der Hausarbeit und beim Kochen) und die Szene des gemeinsamen Essens verrät eine ausgelassene und lockere Atmosphäre, an der alle beteiligt sind. Man könnte also annehmen, dass hier eine Grunddifferenz – nämlich die der nationalkulturellen Unterscheidung deutsch/ ausländisch – von einer anderen überlagert wird: die von individualisiert/ kollektiv, was den Lebensstil bzw. – soziologisch gesprochen – das Milieu angeht. Bemerkenswert ist, dass die kulturellen Insignien wie Kopftuch und Kinderreichtum, die ausländische Familien normalerweise in den Schulbuchdarstellungen zu problematischen Fremden machen, angesichts der freundlichen Atmosphäre und der positiven Darstellung fast in den Hintergrund treten. Sie verlieren geradezu an signifikanter Schärfe, was deutlich werden lässt, das *problemorientier-*

tierte Darstellungen sehr viel stärker Differenzen, zumal nationalkulturelle Differenzen in den Vordergrund treten lassen.

Ich möchte als Kontrast eine andere Thematisierung ausländischer Familien aus einem bayerischen Schulbuch vorstellen, das Anfang der 1990er Jahre, also etwa zeitgleich zum vorhergehenden hessischen Schulbuch erschienen ist. Wie man sieht, wird in der Überschrift bereits explizit sichtbar gemacht, was ‚Sache ist‘ und was in dem hessischen Schulbuch nur implizit zum Ausdruck kommt: „Ausländische Familien leben anders“:

Ausländische Familien leben anders

In unserem Land wohnen und arbeiten viele ausländische Familien. Sie kommen aus Italien, Spanien, Jugoslawien, Griechenland und aus der Türkei, manchmal sogar aus Nordafrika oder aus noch weiter entfernten Ländern wie Vietnam oder Pakistan. Vergleicht man die Lebensweise von ausländischen Familien mit unserer Lebensweise, so findet man Unterschiede. Vieles ist aber auch ähnlich. Die folgenden Bilder zeigen einige Beispiele.

Die Religion vieler türkischer Familien ist der Islam. Wer sich zum Islam bekennt, ist ein Muslim. Der Islam bestimmt das Leben der gläubigen Menschen. Muslime beten fünfmal am Tag zu Allah, ihrem Gott. Sie feiern große religiöse Feste, wie zum Beispiel das Opferfest und das Zuckerfest. Dazwischen liegt die dreißigtägige Fastenzeit. Das Zuckerfest dauert drei Tage. Nach dem Festgebet in der Moschee frühstückt die Familie gemeinsam und besucht dann Verwandte, Freunde und Nachbarn. Dabei schenkt man sich vor allem Zuckersachen.



In der Türkei gibt es auch Tänze, die nur von Mädchen getanzt werden.

Jeder, der eine Moschee betreten will, muß vorher seine Schuhe ausziehen. In der Moschee tragen alle Gläubigen eine Kopfbedeckung.

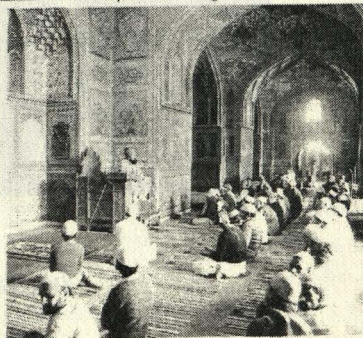
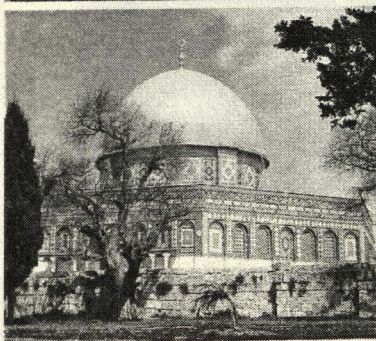


Abb. 5: (BS) Mein Weg in die Welt, 3, S. 38–39 (1992)

Schon die Eingangssequenz „In *unserem* Land wohnen und arbeiten viele ausländische Familien“ konstituiert die ‚wir/ sie‘ Differenz. Vorgeführt werden Angehörige der türkischen Minderheit, deren kulturelle Fremdheit wirksam ins Bild gesetzt wird. Bemerkenswert ist, dass die Fremdhheitskonstruktion bezüglich *hier* lebender Familien über Bilder von *dort* als dem kulturellen Irgendwo realisiert wird, dem – so kann man schließen – ‚wahren‘ Heimatland der Ausländer, respektive der Türken, wie man in vielen Schulbüchern erfährt. Die Referenzbereiche zur Darstellung von Fremdheit sind daher stereotyp auch immer wieder dieselben wie Religion, Folklore, Essen, Kleidung usw. (Vgl. Abb. 3 und 4). Neben den schon genannten Differenzen wie deutsch/ ausländisch, wir/ sie, Kleinfamilie/ Großfamilie, proletarisch/ bürgerlich, hier treten nun im Verlauf der 1980er Jahre zunehmend die kulturellen Unterschiede, die in den erwähnten Bereichen zur Darstellung kommen. Sie werden ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zur dominierenden Form der Migrantendarstellung und hierbei spielen ‚kulturnahe‘ Bereiche wie „Religion“ oder „Festivität“ eine zentrale Rolle. Damit geht eine nachhaltige Aufwertung von ‚Identität‘ bzw. ‚kultureller Identität‘ einher mit dem Effekt einer positiven Diskriminierung. Im Unterschied zu der vor allem in den 1970er und auch 1980er Jahren anzutreffenden Thematisierung von Migranten als problembeladen, werden diese nun in ihren kulturellen ‚Eigenheiten‘, sprich: Differenzen zur Darstellung gemacht.

Ein weiteres Beispiel aus einem hessischen Sachkundebuch für die 3. Klasse zu Anfang der 1980er Jahre verdeutlicht noch einmal, in welcher Weise Darstellungen von dominierendem sozialen Wissen und von dominanten wissenschaftlichen Paradigmen abhängen.

Eine ausländische Familie



Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4: In der Türkei

Abb. 6: (HS): Sachunterricht 3, S. 56 (1981)

Dargestellt wird *eine* ausländische Familie. Wir finden zunächst in den ersten drei Bildern kein direktes Indiz dafür, dass es sich um eine ausländische Familie handelt – von dem relativ unauffälligen Kopftuch der Mutter einmal abgesehen. Keine Folklore, keine festive Exotik der ‚Fremden‘, keine religiösen Bezüge, keine Wohnungsprobleme usw. Schließlich wird nun mit dem letzten Bild noch die entscheidenden Differenzen zur Unterscheidung von ‚wir‘ und ‚sie‘ geliefert: Die von ‚hier/ dort‘ und ‚modern/ vormodern‘. Implizit wird eine *Familiengeschichte* erzählt, denn die Familie hat eine Entwicklung, den ‚großen Sprung‘ in Richtung Moderne vollzogen. Die Bildunterschrift des unteren letzten Bildes „In der Türkei“ ohne weitere Spezifizierung deutet darauf hin, dass es überall in der Türkei *so* aussieht wie auf dem Bild dargestellt. Eine weitere wichtige Differenz, die dabei zum Tragen kommt, ist die von Stadt/ Land, da ‚ländlich‘ mit ‚vormodern‘ assoziiert wird. In allen Schulbüchern, die wir in dem Projekt untersucht haben, kamen die Migranten ausschließlich vom Land und hier in städtisch-industrielle Verhältnisse. Dies sei noch einmal an dem letzten Beispiel aus einem Schulbuch Ende der 70er Jahre verdeutlicht:

So sieht es in Füsuns und Volkans Heimat aus

In diesem Dorf wohnten Volkan und Füsün.



Die steinigen Äcker sind schwer zu bearbeiten.



Das Getreide wird oft noch mit Sense und Sichel geerntet.



Schafe und Ziegen geben Wolle und Milch.



Erzurum ist die größte Stadt in dieser Gegend. Hier gibt es einige Fabriken. Die Busfahrt vom Dorf nach Erzurum dauert 4 Stunden.

Abb. 7: (HS) CVK-Sachbuch, S. 68 (1981)

Es handelt sich um *die* agrarisch geprägte Vormoderne, die durch karge Landschaften, Subsistenzwirtschaft, einfache Dorfarchitektur, vorindustrieller Ackeranbau und Großfamilie symbolisiert werden.

Fazit

Die Grundfrage, von der anfangs ausgegangen wurde, lautete: Bilden Migrantenfamilien in Schulbüchern eine eigene Familieform, die sich signifikant von deutschen Familien unterscheidet? Und in welcher Weise wird die ‚ausländische Familie‘ mit Blick auf historisch spezifische dominante Paradigmen konstruiert?

Zunächst wurde darauf verwiesen, dass die Darstellungen von Migrantenfamilien nur in einem weiteren Kontext zu untersuchen sind, denn der *übergreifende Migranten-diskurs* liefert die Form, in der auch die Migrantenfamilien in den Schulbüchern zur Darstellung kommen. Anhand einer Stichwortsynopse, die in verdichteter Form konstitutive Differenzen und Merkmale des Migrantendiskurses in Schulbüchern, Lehrplänen und Medien der 1980er und 1990er Jahr enthält, wurde der hohe Grad an Typisierungen, d.h. stereotypischen Konstruktionen in Bezug auf Migranten demonstriert. Als die beiden zentralen Strukturdifferenzen, die den Migrantendiskurs im Allgemeinen kennzeichnen, wurden die von *wir/ sie* und *deutsch/ ausländisch* identifiziert. Weitere Differenzen und Merkmale, welche die Thematisierungsform der Migrantenfamilien wesentlich bestimmen, lauten: ländlich-agrarischer Ursprung und Kontext, vorindustriell und vormodern, Kinderreichtum und Großfamilie sowie bestimmte kulturelle Praktiken wie das Sitzen auf dem Boden⁶.

Bereits diesem allgemeinen Raster lässt sich entnehmen, dass der *Vergleich zwischen Migranten und Einheimischen oft über die Familie* vollzogen wird. Sie dient als Referenz, wenn etwa Topoi wie *Kinderreichtum* und *Großfamilie* zum Tragen kommen. Doch wird die angesprochene spezifische diskursive Formbildung erst in der Verknüpfung mit weiteren Differenzen deutlich. Etwa wenn die Großfamilie in nostalgischen Familienfotos auf den ‚eigentlichen‘ Ursprung, den Ausgangspunkt eines *vormodernen*, ländlichen ‚dort‘ verweist und in den 1980er Jahren auf ein anderes, entscheidendes Differenzpaar förmlich aufsetzt (modern/ vormodern).

Die Formen der Familiendarstellungen sind strukturell durch wissenschaftlich-politische Paradigmen geprägt – etwa in Form modernisierungs- oder individualisierungstheoretischer Merkmale und Thematisierungsweisen. Hierin macht sich – wie im einführenden theoretischen Teil betont wurde – die Dominanz eines entsprechenden dominanten soziokulturellen und wissenschaftlichen Wissens bemerkbar, das die normativen und idealtypischen Vorstellungen über ‚die Familie‘ und respektive die ‚ausländische Familie‘ auszeichnet. Was die diachrone Entwicklung des Diskurses betrifft, so liegt die zentrale Veränderung im Wechsel von der *modernisierungstheoretischen Sicht* hin zu einer *kulturtheoretischen bzw. kulturalistischen Sichtweise* seit Mitte der 1980er Jahre. Hierbei sind natürlich die lange Verweildauer von Schulbüchern, die damit ein-

⁶ Andere Bereiche, die durchaus häufig vorkommen, wie etwa kulinarische Praktiken oder Religion, wurden hier nicht berücksichtigt.

hergehende Ungleichzeitigkeit von aktuellen Diskursen und ‚trägem Schulbuchwissen‘ und die langen Zulassungsprozeduren zu berücksichtigen, d.h. dass wissenschaftliche Diskurse erst mit jahrelanger ‚Verspätung‘ in die Schulbücher gelangen und sich thematische Differenzmuster wie modern/ vormodern bis in die Schulbücher der späten 1980er Jahre erstrecken.

Mit ‚Kultur‘ treten schließlich die (national)kulturellen Differenzen in den Vordergrund. Mit der erwähnten Kulturalisierung wird im Migrantendiskurs – in Schulbüchern genauso wie in den Medien – eine Unhintergebarkeit besagter kultureller Differenzen konstruiert. Die ausländische Familie stellt hierbei einen zentralen Bezugspunkt dieser Kulturalisierung dar. Anhand der Seite „Ausländische Familien leben anders“ (Abb. 7) zeigte sich die Verknüpfung mit der hier/ dort-Differenz, wodurch der Effekt einer Verzeitlichung der ‚fremden Kultur‘ entstand: Gleichgültig, ob ‚hier‘ in Deutschland oder ‚dort‘ in der Türkei repräsentieren die typischen Bilder von betenden Muslimen und (folks-)tanzenden Frauen die ‚andere Wirklichkeit‘ der Migrantenfamilien. So wird klar, dass deren ‚Heimat‘ gar nicht ‚hier‘ liegen kann, sondern immer auf den Ursprung im ‚dort‘ verweist. Im Unterschied zu den modernisierungstheoretischen Differenzen, die noch eine Entwicklung hin zu einer ‚modernen Familie‘ implizierten, bringen nun die Migranten ‚ihre Kultur‘ mit und unterscheiden sich so in ihrem ‚Anders-Leben‘. Deutlich sichtbar wird hieran das Paradox, dass durch die Betonung der Anders- und Eigenheit der fremden Familien, d.h. durch die Annäherung an das Eigene, diese auf Distanz gehalten werden.

Was den aufgezeigten, theoretisch weiteren Rahmen des *Schulbuchwissens* betrifft, so zeigte sich anhand der Stichwortsynopse, wie *hochgradig identische Differenzen das Schulbuch übergreifend in Lehrplänen und Medien* verteilt sind. So zeigt sich auf der einen Seite ein recht einheitlicher Konsens, was die Migranten(familien) als die Fremden im Diskurs betrifft, was die Bedeutung des Schulbuchs als Teil eines übergreifenden Medienverbundes deutlich werden lässt. Auf der anderen Seite stellt sich damit die Frage nach der aufklärerischen Wirkung von Schulbüchern, die ihnen immer wieder zugeschrieben wird. Denn auch und vor allem hinsichtlich des Identitätsraums, den die untersuchten Schulbücher eröffnen, stellt sich die Frage der Wirkung. Welche Effekte werden erzielt – oder sollen erzielt werden –, wenn Migrantenfamilien und deutsche Familien in der aufgezeigten Art unterschieden und als so grundlegend unterschiedlich in ihren Existenz vorgeführt werden? Die kulturellen Differenzen, die dabei zum Tragen kommen, verorten nicht nur die in der Klasse anwesenden Migrantenkinder in einem ‚dort‘, in einer ‚Heimat‘, die nicht ‚hier‘ ist, sondern führen die fremd/ eigen-Unterscheidung als eine wesentliche in die soziale Situation des Unterrichts ein – wohlgemerkt, dies alles in der pädagogisch wohlmeinenden Absicht, die vermeintliche Identität und ihr Anderssein von Migranten ins Spiel zu bringen.

Resümierend kann daher festgehalten werden, dass die ‚Besonderung‘ von Migrantenfamilien a) auf strukturelle Differenzen zurückzuführen ist, die den übergreifend-allgemeinen Migrantendiskurs auszeichnen (wir/ sie, deutsch/ ausländisch), b) dass diese diskurs- und paradigmphasenspezifisch mit weiteren Differenzen wie modern/ vormodern für die 1980er Jahre und fremd/ eigen für die Darstellung der ‚anderen Kultur‘ der Migrantenfamilien gekoppelt sind, durch welche ‚die ausländische Familie‘ im deutschen Schulbuch konstruiert wird und dass c) die Schulbücher über Konstruktion eines

entsprechenden Identitätsraums pädagogisch besagte Differenzen in den Unterricht hinein verlängern, ohne sie didaktisch zu brechen oder zu reflektieren.

Literaturverzeichnis

- Ackermann Paul/ Becker, Horst/ Feick, Jürgen/ Hufnagel, Gerhard/ Uhl, Herbert (1987): Thema Politik 7-10. Politische Bildung in der Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr), Stuttgart: Klett (Überarbeitung von Thema Politik A).
- Bax, Michael/ Bratschke, Hans-Rudi/ Heunecke, Burkhard/ Pape, Bernd/ Steffens, Guido/ Tallen, Hermann/ Vahldiek, Bernd-Wolfgang (1990a) Sozialkunde 1. Hessen, Hannover: Schroedel (Serie A).
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hg.) (1982a): Sach- und Machbuch 3, Frankfurt/ M.: Hirschgraben.
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hg.) (1995b): Das neue Sach- und Machbuch 2, Berlin: Cornelsen.
- Bichler, Albert/ Hiering, Peter G./ Schweiggert, Alfons/ Zöpfl, Helmut (1992a): Mein Weg in die Welt 3. Heimat- und Sachkunde in der Grundschule, 2. Aufl., München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- Dessau, Peter/ Hettwer, Hubert/ Wunderlich, Heinz (1983): Wir entdecken unsere Welt. Sachbuch für die Primarstufe. 3. Schuljahr, Frankfurt/ M.: Diesterweg.
- Dittrich, Eckhard/ Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1990): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen.
- Fritzsche, Klaus Peter (Hg.) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/ M.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/ Main.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/ Obb. S. 65–95.
- Höhne, Thomas/ Kunz, Thomas/ Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder über Migranten aus Schulbüchern lernen sollen. Frankfurt/ Main.
- Kaiser, Elisabeth/ Schaub, Horst/ Hoenecke, Christian/ Blankenburg, Detlef/ Bongard, Ilse/ Schnitzer, Albrecht (1978a): CVK-Sachbuch 2. Was? Wie? Warum?, Berlin: Cornelsen.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster.
- Levi-Strauss, Claude (1971): Strukturelle Anthropologie. Frankfurt.
- Meier, Richard (Hg.) (1981a): Sachunterricht. Jahrgangsband 3. Schuljahr, Ausgabe Hessen, Braunschweig: Westermann.
- Meier, Richard (Hg.) (1981b): /Sachunterricht. Jahrgangsband 4. Schuljahr/, Ausgabe Hessen, Braunschweig: Westermann.
- Stein, Gerd (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun.
- Stein, Gerd (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. München. S. 752–759.

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart

Abstract

For the last 20 years readers in German classes have increasingly included literary texts depicting family life. In my article I deal with the way family life in Germany is represented in those books. As society in general and school life in particular are characterised by linguistic and cultural heterogeneity, I am especially interested in the question if and to what extent such differences in society are taken into account, or whether, perhaps, these aspects are neglected and texts limit themselves rather to what is conventionally regarded as „German“ family life.

Die Familie und ihre Konzeption in gegenwärtigen literarischen Lesebüchern für den Deutschunterricht zum Untersuchungsgegenstand zu machen, schließt die Klärung der Beziehungen zwischen dem Lesebuch, der Fiktionalisierung von Familie in literarischen Texten und dem soziologischen Fachwissen über Familienstrukturen ein. Typischerweise stammen literarische Texte, die Familie implizit oder explizit thematisieren, in Lesebüchern für die Jahrgangsstufen 5–10 aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). Die Bilder, die von der Familie und familiären Lebensformen in der KJL gezeichnet werden, ändern sich historisch in Abhängigkeit von Gesellschaftsprozessen, die zu einer Funktionsdifferenzierung der Familie im Laufe der Geschichte und veränderten Auffassungen von Kindheit/ Kind geführt haben. Zugleich werden durch Integration von Texten der KJL in Lesebüchern mögliche Intentionen in Bezug auf das Thema Familie umfunktionalisiert entsprechend der Konzeption der Lesebücher. Die Analyse von Familienstrukturen in Lesebüchern erfordert insofern die Berücksichtigung dieser Interdependenzen einschließlich der normativen Implikationen. Ich werde daher im ersten Schritt meiner Ausführungen in knapper Form auf das hier zugrunde gelegte Konzept von Familie eingehen, im zweiten auf die Thematisierung von Familie in der KJL und die Aufnahme von Texten der KJL in Lesebüchern, um dann eine Analyse gegenwärtiger Lesebücher unter der hier eingenommenen Frageperspektive vorzunehmen.

1 Was ist Familie? Zur Struktur der Familie

Forschungen innerhalb der Familien-/ Jugendsoziologie gingen bis in die 1980er Jahre hinein von zwei Thesen aus, die jüngere Untersuchungen zur Familie und ihre historische Entwicklung revidiert haben. Nach der ersten These ist die Entwicklung der Familie durch einen Funktionsverlust gekennzeichnet, indem bestimmte Aufgaben aus der Familie ausgelagert und an gesellschaftliche Institutionen abgegeben werden. Die zweite These behauptet einen Wandel von der ursprünglichen Großfamilie zur Kleinfamilie in der Moderne (Weber-Kellermann 1974; Nave-Herz 1990). Statt von einem Funktionsverlust wird heute von einer Funktionsdifferenzierung der Familie ausgegangen, die durch die Anpassung familiärer Strukturen an die jeweiligen gesellschaftlich bedingten Anforderungen, wie die Ausbildung sozialer Fähigkeiten, Kompetenzen und Flexibilisierung der Lebensorganisation, erfolgte (Bertram 1991). Demografische Daten widerlegen die zweite These: So war in der vorindustriellen Zeit die große Haushaltsfamilie nicht der vorherrschende Typus familiärer Lebensformen; es gab viele allein erziehende Mütter und Stieffamilien (Bertram 1991, S. 32 ff.). Entgegen der Annahme, dass sich im 19. Jh. die Familienhaushalte verkleinern, hat das Bürgertum durchaus familiäre Großstrukturen herausgebildet, die jedoch gegenüber der vorindustriellen Zeit nicht durch Produktionsfunktionen bestimmt waren, sondern durch die Integration von Bediensteten in die Haushaltsstruktur. Im 20. Jh. bilden sich zwar zunehmend kleinfamiliäre Formen heraus, aber zugleich wird auch die Geschlossenheit der Familie durch stärkere Individualisierung und *peer groups* aufgebrochen. Das Familienmodell der Versorgerehe, in der der männliche Haushaltsvorstand die ökonomische Basis der Familie sichert, wird mit dem Ende der Industriegesellschaft abgelöst von einem Modell, in dem beide Partner gleichberechtigt zur Sicherung der ökonomischen Grundlage der Familie beitragen.

In der postmodernen Gesellschaft ist die Familie durch Vielfalt von Lebensformen (allein erziehende Mütter und Väter; Stieffamilie, Kernfamilie, nicht-eheliche Gemeinschaften) und durch zunehmende Individualisierung der Beziehungen gekennzeichnet. 1990 gab es z. B. 71,4% Ein-Personen-Haushalte. Ehen wurden zunehmend durch partnerschaftliche Beziehungskonzepte ersetzt und durch Aufwertung des emotional-affektiven Bereichs anfälliger. Allerdings scheint die These von der Pluralisierung familiärer Lebensformen angesichts der empirischen Daten nur eingeschränkt zu gelten. Nach B. Nauck (1991) leben lediglich 0,9% aller Kinder in einem Ein-Eltern-Haushalt, 3,3% sind Stiefkinder und 85,3% aller Kinder bis 18 Jahre leben in einem Standardfamilienhaushalt (eheliche Haushaltsgemeinschaft der Eltern).

Die sozialen Lebensbedingungen für Kinder haben sich in den letzten 25 Jahren verändert. Die Stellung des Kindes innerhalb der Familie ist rechtlich geschützt und weniger durch autoritäre Strukturen geprägt als durch dialogische Formen, in denen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden und somit das Kind partnerschaftlich aufgewertet wird. Insgesamt zeichnet sich ein Wertewandel in den Einstellungen zur Familie und zu Kindern ab. Durch die stärkere Betonung von Selbstverwirklichung und Berufs-/ Karriereorientierung von Frauen werden Kinder teilweise als Belastung statt als persönliche Bereicherung empfunden. Trotz gesellschaftlichen Strukturwandels (Transformation der Industriegesellschaft, demografische Entwicklung), der die Familien als Lebens-

form erschüttert, ist die Familie nach wie vor der Ort, wo Humanvermögen (Kompetenzen, Werte, Einstellungen, Orientierungen) entfaltet und weiter gereicht werden.

Anders sehen die familiären Strukturen und die Wertorientierungen bei Familien mit Migrationshintergrund aus. 52% ausländischer Familien haben zumeist drei und mehr Kinder. Typischerweise gibt es kaum Alleinerziehende und nicht-eheliche Gemeinschaften. Bei türkischen und griechischen Familien leben oft mehrere Generationen zusammen.

2 Die Rolle der Familie in der Kinder- und Jugendliteratur

Die Kinder- und Jugendliteratur hat auf die Veränderung familiärer Strukturen und kindlicher Lebenswelten reagiert und die Familie als sozialen Erfahrungsraum für Kinder auf unterschiedliche Weise entsprechend ihrer ideologischen Ausrichtung und ihres eigenen Familien-/ Weltbildes gestaltet. War die KJL der 1950er Jahre noch an der bürgerlichen Familie mit klaren traditionellen Rollenverteilungen orientiert und von einer harmonisierenden Tendenz geprägt, so zeichnet sich Ende der 1960er Jahre unter dem Einfluss der Politisierung der Hochschule, der veränderten Erziehungs- und Emanzipationsvorstellungen sowohl in der Themenwahl als auch in den Darstellungsformen ein Wandel in der KJL ab. Bisher ausgeblendete Themen, wie Tod, Scheidung, Drogen, Misshandlung oder Ausländerfeindlichkeit, wurden zum Gegenstand gemacht. Diese auch als problemorientiert bezeichnete KJL war durch ihre realitätsbezogene Darstellungsweise gekennzeichnet. Autoren der ersten Phase waren u. a. Ursula Wölfel, Peter Härtling, Christine Nöstlinger. Brüchige Familienstrukturen, überforderte Eltern, eine kritische Sicht auf Autoritätsverhältnisse und erstarrte Rollenzuordnungen rückten in den Mittelpunkt dargestellten Geschehens. Elternfiguren wurden vielfach negativ und kritisch dargestellt. Das Leiden kindlicher Protagonisten unter den familiären Lebensbedingungen, mangelndes Verständnis und fehlende Zuwendung durch Eltern bilden ein durchgehendes Thema bei Autorinnen wie Mirjam Pressler, Kirsten Boie, Susanne Kilian. Kritik an der patriarchalisch organisierten Familie und ihren Normen, den tradierten Erziehungsstilen und geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen zeigte sich auch in der Mädchenliteratur, z.B. bei Dagmar Chidolue *Aber ich werde alles anders machen*, wo die Protagonistin um ihre Selbstbestimmung kämpft.

Unter dem Einfluss der Strukturveränderungen innerhalb der Familie hat die Literatur der 1980er/ 90er Jahre zunehmend die spezifischen Erfahrungen von Kindern/ Jugendlichen in instabilen Verhältnissen (Scheidung) und wechselnden Beziehungsformen thematisiert. Konfliktlagen, wie Verlust eines Elternteils bei Scheidung, Einsamkeit des Kindes, Mangel an Geborgenheit und Sicherheit, Alleinerziehung und Arbeitslosigkeit sind die vorherrschenden Themen der KJL dieser Zeit. Die Familie wird als ein sozialer Raum dargestellt, in dem die kindlichen Erfahrungen überwiegend bedrückend sind. Autoren scheuen sich nicht, auch Gewalt und sexuellen Missbrauch von Kindern zu behandeln. Eltern werden häufig als schwach und unfähig, ihre Lebenssituation zu bewältigen, dargestellt. Sie verkörpern keine Instanzen, die eine Orientierung in der Welt und verlässliche Wertmaßstäbe vermitteln. Entsprechend ändern sich auch die Rollen von Kindern, die aufgewertet werden zu eigenverantwortlichen, gleichwertigen Wesen.

Eine Reihe von Romanen hat in der Darstellung familiärer Lebenswelten insbesondere auf das innere Erleben von Kindern/ Jugendlichen fokussiert: ihre Ängste, innere Konflikte, Wünsche, so bei Tormod Haugen *Die Nachtvögel*, Dagmar Chidolue *Pischmarie* oder Mirjam Pressler *Nun red doch endlich*. Alternative Darstellungsformen, deren Grundtenor weicher, positiver und versöhnlicher ist, bietet der komische Kinder-/ Jugendroman, wie z.B. Kirsten Boie *Jeder Tag ein Happening* oder Anne Fines *Der Neue*. Überholte Erziehungskonzepte werden ironisiert, neue Lebenspartner ins Komische gesetzt, allein erziehende Mütter treten nicht als Opfer auf, sondern als autarke, selbstbewusste Persönlichkeiten.

Das Thema „ausländische Familien/ Migration/ kulturelle Fremdheit“ ist zunehmend auch von der KJL seit den 1980er Jahren aufgegriffen worden, z.B. von Karin König/ Hanne Straube/ Kamil Taylan *Oya*, in der die Probleme einer Jugendlichen, die in der BRD sozialisiert wurde und mit ihren Eltern in die türkische Heimat zurückkehrt, dargestellt werden. Ihr anderes soziales Verhalten und ihre eigenen Lebenspläne brechen mit tradierten Normen- und Wertvorstellungen der Verwandten und Freunde. Ein anderes typisches Thema ist die Fremdheitserfahrung im schulischen Kontext, so in *Die Kopftuchklasse* von Ingrid Kötter.

Interessanterweise hat die geschichtliche KJL, die in den 1980er Jahren ihren Durchbruch erlebte, mit der Hinwendung zur Alltagsgeschichte und zu Mentalitäten familiäre Lebensformen in historisch fernen Zeiten, wie dem Mittelalter, dargestellt. Diese Texte wurden bevorzugt in Geschichtslesebüchern aufgenommen mit der Intention, Geschichtsbewusstsein zu erzeugen und historisch bedingte Alterität näher zu bringen (s. Ehlers 2006).

Bei der problemorientierten KJL, wie sie sich seit den 1970er Jahren herausgebildet hat, steht die Familie auf dem Prüfstand und wird überwiegend kritisch dargestellt in Verteidigung von Kindern/ Jugendlichen. Im Hinblick auf den Adressaten drücken sich darin Parteinahme und Verständnis aus mit dem Versuch, soziale Ursachen und Hintergründe für defizitäre Familienverhältnisse und scheiternde Eltern anzugeben, aber auch mögliche Problemlösungen aufzuzeigen. Intendiert sind die Vermittlung von Leitbildern, das Vorführen alternativer Lebensmodelle und Problemlösungen, Identifikationsangebote und das Erzeugen von Verständnis für die Abhängigkeit von Elternverhalten z.B. von sozialen Bedingungen.

Es gibt ein breites Angebot an Texten der KJL seit den 1960er/ 70er Jahren, die alternative Perspektiven auf familiäre Lebensformen und -stile bereitstellen und unterschiedliche Werte transportieren:

- a) Die Familie wird als prinzipiell defizitär und konfliktbeladen dargestellt. Strukturell handelt es sich um zerrüttete Familienverhältnisse, oft auch alleinerziehende Mütter; Elternteile wirken überfordert, Kinder verlieren ihre Orientierungen und Angst sowie belastete interne Beziehungen prägen ihren Alltag. Tendenziell haftet dem die Klage über den Verlust von Ganzheit und Stabilität in den Familienstrukturen an. Es erfolgt eine Parteinahme für Kinder und Kritik an Eltern, zugleich erhält der Sozialfaktor ein hohes Gewicht: Arbeitslosigkeit mit ihren Auswirkungen auf den familiären Lebensraum; Gewaltverhältnisse in bestimmten sozialen Milieus.

- b) Parallel dazu findet eine Aufwertung und Autonomisierung von Kindern statt, indem ihre Identitäts- und Beziehungskonflikte ernst genommen werden, eigene Lebensräume gestaltet und Machtstrukturen aufgebrochen werden. Sie übernehmen mehr Eigenverantwortung.
- c) Es werden gegenüber der klassischen bürgerlichen Familie moderne Familienstrukturen mit ihren pluralen Lebensformen dargestellt, aber nicht mit der Negativkonnotation, sondern als selbst gewählte Lebensformen/ -konzepte, z.B. allein erziehende Mütter, die nicht als Opfer, sondern als selbst bestimmte Frauen dargestellt werden. Bei einer solchen Ausrichtung werden alternative Werte des Zusammenlebens angeboten mit Liberalisierung, Toleranz und Beziehungsvielfalt.
- d) Historische Perspektiven werden aufgezeigt durch literarische Texte aus früheren Zeiten bzw. Texte, die ältere Familienstrukturen zum Gegenstand haben, oder auch Sachtexte, die Hintergrundwissen zur Familie bereitstellen.
- e) Traditionelle Befehlshaushalte vs. Verhandlungshaushalt (DuBois-Reymond 1994), in dem Raum für Entfaltung der Jugendlichen gegeben ist und Erwachsene und Kinder/ Jugendliche Spielregeln gemeinsam und situativ entwickeln.

Vor dem Hintergrund dieser alternativen Vorstellungen von Familienstrukturen in der KJL muss wiederum die Selektion von Texten in Lesebüchern betrachtet und bewertet werden.

3 Das Lesebuch und die Integration von Kinder-/ Jugendliteratur

Ab den 1970er Jahren wurden die ersten Texte der KJL in das Lesebuch für den Deutschunterricht aufgenommen. Bahnbrechend für diese Neuorientierung waren die Arbeiten von Malte Dahrendorf und seinem Verständnis von Literatur als einem Sozialfaktor. Nach seinem lesesozialisatorischen Ansatz sollte die Schule auch den Leserbedürfnissen verschiedener sozialer Schichten und von Jugendlichen Rechnung tragen. Das von ihm konzipierte und heftig diskutierte Lesebuch *Drucksachen* (1974) nahm z. B. einen Romanauszug von A. Lindgren auf. Lesebücher der 1980er Jahre, wie das *Hirschgraben Lesebuch* oder *Unterwegs*, enthalten viele Texte aus dem Bereich der KJL. Die jüngere Lesebuch-Generation für den Sekundar I-Bereich, die ab den 1990er Jahren entstanden ist, hat bevorzugt Texte aus dem Bereich der problemorientierten KJL ausgewählt und in Themensequenzen integriert. Zielsetzung, leitende Ideologie und angestrebte Wertevermittlung von Lesebuch-Verfassern, Lehrplankommissionen und anderen Entscheidungsträgern, die auf die Konzeption von Lesebüchern Einfluss nehmen, steuern die Textauswahl und blenden Alternativen, wie sie die KJL selbst anbietet, möglicherweise aus. Welche Texte und mit welchem thematischen Schwerpunkt aufgenommen wurden, werde ich im Folgenden näher ausführen und darauf aufbauend die Wertimplikationen in der Darstellung von familiären Strukturen herausarbeiten.

4 Die Familie und ihre Konzeption in Lesebüchern

Untersucht wurden Lesebücher, die seit den 1990er Jahren für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 und für verschiedene Schulformen entwickelt bzw. bei älteren Lesewerken neu konzipiert wurden. Dazu gehören: *Augenblicke* (Sek. I; 1999 ff.); *Blickfeld Deutsch* (G; 1995 ff.); *Deutschbuch* (R/ G 1997 ff.); *Deutsch plus* 2002 ff. (G; Bde. 7 und 9); *Deutschstunden* (R/ G; 1997 ff.); *Doppel-Klick* (H;); *Das Hirschgraben Lesebuch* (H/ R; 1997 ff.); *Kontext Deutsch* (G; 2002 ff.); *Kompass* (H/ R; 1999 ff.); *LEO* (H; 2000 ff.); *Lesart* (G; 1994 ff.); *Lesebuch* (R/ G 2002 ff.); *Lesezeichen* (R/ G; 1996ff.); *Lesen, Darstellen, Begreifen* (H/ R 1991 ff.); *Das lesende Klassenzimmer* (H/ R; 1997 ff.); *Magazin* (H/ R; 1999 ff.); *Seitenwechsel* (G; 1997 ff.); *Tandem* (R/ O; 1995 ff.); *Treffpunkte* (H/ R; 2000 ff.); *Unterwegs* (H/ R; 2. Aufl. 2002 ff.); *Wege zum Lesen* (G; 1997 ff.); *Wort und Sinn* (G; 1998 ff.); *Wortstark* (H/ R; 1996 ff.).

Folgende Kategorien werden der Analyse von Familienstrukturen zugrunde gelegt:

1. Struktur: Zahl der Mitglieder, Kernfamilie, Scheidung, Alleinerziehende
2. Arbeitsverhältnisse, sozialer Status
3. Wohnsituation (Haus, Wohnung, eigenes Kinderzimmer)
4. Freizeit/ Feierabend
5. soziales Handeln der Eltern
6. innerfamiliäre Beziehungen (Emotionalität, Dominanz, Autoritätsverhältnisse, die das Familienklima (warm-kalt) mit bestimmen)
7. Konflikte, ihre Ursachen und mögliche Lösungen; Auswirkungen auf Kinder/ Jugendliche
8. Wertvorstellungen; Erziehungsstile
9. Schule/ Leistung: Anspruchsniveau von Eltern/ Kindern

In der quantitativen Auswertung (s. Anlagen 1 und 2) werden interne Beziehungen als negativ oder positiv eingestuft. „Negativ“ meint, dass die Beziehungen entfremdet, belastet und gestört sind, was sich entweder direkt in Form von Streit oder Kommunikationsverweigerung ausdrückt und/ oder in den Gefühlen von Protagonisten spiegelt (Einsamkeit). Unter „positiv“ werden stimmige, ungebrochene, warmherzige Beziehungen subsumiert.

Nur in wenigen Lesebüchern wird die Familie zum Thema eines Kapitels gemacht, so z.B. in *LEO* 9 (2002). Überwiegend sind die Texte in andere Themensequenzen integriert, wie Geschichtenerzählen. Es zeichnet sich in den gesichteten Lesebüchern eine Dominanz bestimmter Konfliktfelder in Bezug auf die deutsche Familie ab. Dazu gehören Arbeitslosigkeit und ihre Folgen für die innerfamiliäre Situation, die Erwerbstätigkeit der Mutter und damit verbunden die Rollenveränderung der Mutter, Autoritätsverhältnisse, gestörte innerfamiliäre Beziehungen (Eltern-Kind), Scheidung/ Getrenntleben und neue Partnerschaft eines Elternteils. Die Erzählperspektive liegt überwiegend bei dem kindlichen/ jugendlichen Protagonisten; bisweilen bei der Mutter (z. B. K. Bolte „Ich sehe mich“, *Deutschstunden* 6; M. Wander „Ein ganz beliebiger Tag“, *LEO* 9), fast

nie bei dem Vater (Ausnahme J. Becker „Mein Sohn und ich“, LEO 9) und selten bei einem Geschwisterteil.

Da die Familie der Ort der Sozialisation des Kindes ist, wird den familiär bedingten Ursachen von Konflikten innerhalb der Texte besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Beispielsweise kommen unterschiedliche Wertungen ins Spiel, wenn die Berufstätigkeit der Mutter als negativ oder positiv und dies noch abwechselnd in der Sicht des Ehemannes oder des Kindes dargestellt wird. Da die Textauszüge nicht alle o. g. Merkmale enthalten bzw. dazu Angaben machen, sind bei der quantitativen Auswertung nur die Daten aufgenommen worden, die sich am Text belegen lassen. Bestimmte Texte kommen wiederholt in Lesebüchern vor wie *Die Tochter* von Peter Bichsel. Im Hinblick auf die Darstellung von Migrantenfamilien liegt der thematische Schwerpunkt eindeutig auf Differenz-/ Fremdheitserfahrungen und Vorurteilsstrukturen. Familien werden in Großstrukturen dargestellt, was nicht unbedingt auf die Haushaltsfamilie beschränkt ist, sondern die Verwandtschaftsverhältnisse in der Nachbarschaft und ihren Zusammenhalt mit einbezieht, andererseits.

4.1 Analyse der Lesebücher für das Gymnasium

Die sieben untersuchten Lesebücher für das Gymnasium (*Blickfeld Deutsch*, *Deutsch plus*, *Kontext Deutsch*, *Lesart*, *Seitenwechsel*, *Wege zum Lesen*, *Wort und Sinn*) enthalten insgesamt 32 Texte, in denen Familien dargestellt werden (zur quantitativen Aufschlüsselung s. die Anlagen 1 und 2). Auffällig ist, dass es sich in den meisten Fällen um Kernfamilien handelt und acht allein erziehende Mütter vorgestellt werden, dagegen nur ein allein erziehender Vater. Die internen Beziehungen zwischen Elternteilen und Jugendlichen sind überwiegend negativ (14 gegenüber 7 positiven, warmherzigen Beziehungen). Die Ursache und Hintergründe für negativ konnotierte Beziehungen sind nicht immer ersichtlich, teilweise hängen sie mit Autoritätsverhältnissen zusammen, vor allem jedoch mit der skizzierten Konfliktlage. Ursache für innerfamiliäre Konflikte sind vor allem Arbeitslosigkeit (in 4 Fällen), dann die veränderte Rolle der Mutter (3 Texte), in zwei Fällen wirken sich die Trennung von Eltern und in einem Fall der neue Freund der Mutter nachteilig auf die internen Beziehungen aus und führen zu Störungen. Zwei Mal gehen Konflikte auf mangelnde Schulleistungen und Leistungsdruck der Eltern zurück. Äußere wie innere Reaktionen von Jugendlichen spiegeln sich in Protesthaltungen, wie Zerstörung (4 Texte), Auszug von Zuhause (1) und allgemein in Einsamkeitsgefühlen (2).

Die Werte, die in den gegebenen Familienbildern implizit vermittelt werden, betreffen insbesondere die Berufstätigkeit der Frau: In einem Text ist die Tochter nicht mit der Berufstätigkeit der Mutter einverstanden, aber das ändert sich und führt letztlich zur Akzeptanz. In einem anderen Text führt die Doppelbelastung der Mutter von Beruf und Haushalt zu Streit; der Konflikt wird jedoch durch die Unterstützung des Vaters im Haushalt gelöst. Die Kinder begrüßen die neue Rolle des Vaters und akzeptieren die doppelte Aufgabe der Mutter. In einem dritten Text verbietet der Vater die Berufstätigkeit der Mutter, hingegen ist der Sohn dafür und spricht sich offen für die Emanzipation und Gleichbehandlung der Mutter aus. Mangelndes Verständnis für Jugendliche, eingebettet in autoritäre Strukturen, treten häufig auf und führen zu Einsamkeitsgefühlen bei

den Protagonisten. Wärme, Verständnis, Suche nach Dialog und Ernstnehmen des Jugendlichen findet sich lediglich in vier Texten von insgesamt 21. Die Mehrheit zeigt gestörte, entfremdete Beziehungen und mangelndes Verständnis von Seiten der Eltern; wobei die Hintergründe mit der gesamten Konfliktlage verbunden sind, wie Arbeitslosigkeit oder anderes Rollenverständnis. Es gibt also unterschiedliche Interdependenzen zwischen gestörten internen Beziehungen in der Familie und dem Erziehungsstil der Eltern, ihrem Selbstverständnis einerseits und den Problemen, die die Eltern selbst haben, wie z.B. Arbeitslosigkeit und ihre Folgen.

4.2 Analyse der Lesebücher für das Gymnasium und die Realschule

Von den fünf untersuchten Lesebüchern, die für das Gymnasium und die Realschule konzipiert sind (*Deutschbuch*, *Deutschstunden*, *Lesebuch*, *Lesezeichen*, *Tandem*), stellen 11 Texte implizit oder explizit familiäre Strukturen dar (s. Anlage 1 und 2). Texte, die historische und zeitgeschichtliche Familienbilder liefern, wurden nicht mit in die Analyse einbezogen. Überwiegend wird die Kernfamilie dargestellt (in 9 Texten), nur einmal eine Groß- und Stieffamilie und eine allein erziehende Mutter. Die sozialen Lebensbedingungen sind nur in wenigen Texten angegeben; insgesamt spielen die Geschichten eher im Angestelltenmilieu, aber in zwei Fällen eindeutig im Arbeitermilieu. Die Mütter sind mehrheitlich Hausfrauen. Die internen familiären Beziehungen sind überwiegend negativ: fünf gegenüber drei Fällen mit ausgesprochen positiven Beziehungen. Dominanzverhalten von Eltern spielt jeweils nur in zwei Texten eine Rolle. Ein Text von I. Wendt ist mit „Familienkonferenz“ betitelt und handelt von dem Bemühen des Vaters um eine dialogische Lösung von Konflikten (Schulleistungen/ -disziplin). Das gebrochene Verhältnis zum Stiefvater ist das Thema eines Roman auszugs von C. Nöstlinger; Arbeitslosigkeit ist kein Thema, dagegen der Verlust des Vaters. Überwiegend werden problematische Beziehungen aus der Sicht von Protagonisten (zumeist Töchter) gegenüber der Mutter dargestellt oder allgemein Entfremdungen zwischen Tochter und Eltern, wobei die Ursachen undeutlich bleiben. In einem Fall geht es um den Versuch der Abgrenzung von der Mutter und dem Wunsch nach individueller Entfaltung. Ein Ausnahmetext handelt vom Tod einer Schwester.

4.3 Lesebuch für den Sekundarbereich

Das Lesebuch *Augenblicke* ist für die Sekundarstufe I konzipiert und gibt ein Bild von Familie, in dem das Familienklima bis auf eine Ausnahme gestört ist. Ursache dieser Belastungen ist die Trennung der Eltern (2 Texte). Wo keine Gründe identifizierbar sind, drücken sich interne Unstimmigkeiten im Protestverhalten von Jugendlichen aus.

4.4 Analyse von Lesebüchern für die Hauptschule

Zwei aktuelle Lesebücher für die Hauptschule (*LEO*; *Doppel-Klick*) bieten acht Texte, in denen in irgendeiner Form ein Bild von Familien/-strukturen entworfen wird. In sechs Fällen wird eine Kernfamilie dargestellt; in nur einem Fall eine alleinerziehende Mutter. Die Mutter ist in allen Texten Hausfrau und nicht berufstätig; die Berufe der Väter, soweit das aus den Texten erkennbar wird, sind Fernfahrer, Dreher in einer Fabrik und ein Angestellter. Nur in einem Fall lebt die Familie in einem Haus; ansonsten in Wohnungen. Die sozialen innerfamiliären Beziehungen sind bis auf zwei Texte negativ (4 Texte). Dominant agiert in einem Text der Vater und in einem anderen die Mutter. Die Problematik hängt nur in einem Fall mit der Trennung der Eltern, in einem weiteren mit einem neuen Freund der Mutter zusammen. Der vorherrschende Tenor dieser Lesebücher ist die Einsamkeit von Protagonisten und das Gefühl, nicht verstanden zu werden. Die Gründe für die belasteten Familienbeziehungen werden nicht immer angegeben. Zwei Texte enthalten jedoch eine positive Grundstimmung und geben ein glückliches Kindheitsbild (A. Lindgren).

In *LEO 9* (2002) mit dem Kapitelthema „Familienbande“ werden in den einzelnen Texten unterschiedlicher Textsortenzugehörigkeit vor allem Beziehungsaspekte in der Familie angesprochen. Eröffnet wird die Sequenz mit einem Lob der guten Familienbindungen von K. Tucholsky, dann schließt sich eine Bildergeschichte an und ein Gespräch mit Jugendlichen in einem Jugendzentrum zur Berufstätigkeit der Mutter, die in zwei Fällen kritisch-ablehnend gesehen wird, in einem Fall befürwortend. Der Bericht einer Mutter über ihren Tageslauf wird gefolgt von zwei Geschichten, in denen die Väter im Mittelpunkt stehen: Der eine empfindet Trauer über die durch die Scheidung bedingte Entfremdung vom Sohn, der andere gibt sich autoritär und zeigt wenig Verständnis für den Sohn. A. Lindgren erinnert an ein idyllisches Elternhaus. Ein Text über die Scheidung, die der Sohn als befreiend erlebt gegenüber dem täglichen Streit der Eltern, wird gefolgt von einem Gedicht über den Tod durch Drogen. Die Familie präsentiert sich aus unterschiedlichen Perspektiven und Selbstwahrnehmungen von Familienmitgliedern mit ausdifferenzierten Beziehungsaspekten. Für Adressaten bietet dieses Bild von Familie verschiedene Identifikationsmöglichkeiten und Anregungen zum Perspektivenwechsel.

4.5 Analyse von Lesebüchern für die Haupt- und Realschule

Die acht gesichteten Lesebücher für die Haupt- und Realschule (*Hirschgraben Lesebuch*, *Kompass*, *Lesen*, *Darstellen*, *Begreifen*, *Das lesende Klassenzimmer*, *Magazin*, *Treffpunkte*, *Unterwegs*, *Wortstark*) enthalten 35 Texte, in denen Familienstrukturen abgebildet werden. Mit einer Ausnahme werden Kernfamilien, bestehend aus Eltern und einem oder zwei Kindern, vorgestellt. In fünf Fällen ist die Mutter allein erziehend und in einem Fall der Vater. Das Berufsbild des Vaters sieht folgendermaßen aus: fünf Mal arbeitslos, ein Selbstständiger, sechs Angestellte mit gehobenem Bildungsabschluss und vier Arbeiter. Die Mutter ist in sieben Fällen Hausfrau, in weiteren sieben Fällen Angestellte und zwei Mal Arbeiterin. Die Wohnsituation wird lediglich in fünf Texten angegeben, wo die Familie in einem Haus lebt. Die innerfamiliären Beziehungen sind in zehn Texten positiv (teilweise jedoch nicht explizit als positiv oder negativ charakterisiert). In

19 Fällen handelt es sich um negative Beziehungen, von denen sieben Mal ausdrücklich entfremdete Beziehungen zwischen Kindern und Eltern dargestellt werden, ohne jedoch die Ursachen mit zu vermitteln. Dominanzstrukturen spielen kaum eine Rolle; allerdings wird die Berufstätigkeit der Mutter in sieben Texten zum Problem. Hier kommen unterschiedliche Wertungen ins Spiel: In einem Fall fühlt sich die Tochter durch die Berufstätigkeit der Mutter vernachlässigt und vereinsamt; in einem anderen Fall führt die neue Rolle der Mutter, die sich von der Familie emanzipiert und ihren alten Beruf wieder aufgreift, zu einer Verunsicherung bei der Protagonistin (Angstgefühle). In einem anderen Text degradiert der Vater die Hausfrauentätigkeit der Mutter; der Sohn verteidigt sie dagegen. Zwei Beispiele finden sich auch mit umgekehrtem Rollenverständnis: Die Mutter ist berufstätig und erschöpft von der Arbeit, der Vater ist der Hausmann und gibt sich kooperativ. In drei Fällen ist die Doppelbelastung der Mutter ein kritischer Punkt; trotz Kritik der Protagonistinnen sprechen sie sich jedoch für die Berufstätigkeit der Mutter aus.

Die Arbeitslosigkeit des Vaters ist in fünf Fällen Ursache von Konflikten und Störungen innerhalb von Familien. Der neue Freund der Mutter ist nur einmal Anlass für einen Konflikt, ebenso sind Schulleistungen ein untergeordnetes Thema (zwei Texte). Protestformen der Jugendlichen auf die häusliche Situation und entfremdete Beziehungen drücken sich im Drogenkonsum aus (zwei Texte). Gefühle von Einsamkeit und Nicht-Verstandenwerden sind Thema von drei Texten.

Mehrere Texte in diesen Lesebüchern finden sich auch in Lesebüchern für andere Schulformen, wie z.B. von P. Bichsel „Die Tochter“ oder eine Geschichte von G. Ruck-Pauquet über die Folgen der Arbeitslosigkeit des Vaters; ebenso eine Geschichte von J. Fröhlich. Einige Texte, die keine Pointe und keinen erkennbaren Konflikt haben, blieben in der Untersuchung unberücksichtigt.

Als Fazit für diese Lesebücher lässt sich im Vergleich zu den zuvor besprochenen Lesebüchern festhalten: Überwiegend werden gestörte, entfremdete Beziehungen zwischen Eltern und Kindern thematisch; wobei die Hintergründe nicht immer aufgedeckt werden. Mangelndes Vertrauen und sich allein und unverstanden Fühlen bestimmen die Grundstimmung der familiären Situation. In acht Fällen sind das veränderte Selbstverständnis der Mutter, ihre Berufstätigkeit und die Doppelbelastung von Haushalt und Beruf Anlass für Probleme in der Familie. Die Arbeitslosigkeit löst nur in fünf Texten die Konfliktsituation aus.

Wortstark 8 (1997) enthält das Kapitel „Familiengeschichten“, das mit einer Bilderreihe eröffnet wird: Küchenszene, Vater, der die Tochter offensichtlich zur Rechenschaft zieht, ein Kinderzimmer und eine moslemische Familie. Texte von T. Pratchett über einen Computere freak, zu dem der Vater kein Gespräch aufbauen kann, von E. Jandl ein Gedicht, in dem ein jugendliches Ich seine Eigenidentität betont gegenüber dem Zurechtbiegenwollen von anderen. Dasselbe Thema setzt sich fort über Gedankensplitter jugendlicher mit dem Grundtenor: Ich will nicht sein, wie ihr mich wollt. Darauf folgt von M. Arlt „Müllkippenzimmer“, das die Kollision von Ordnungsvorstellungen von Eltern und Kindern zum Gegenstand macht. Ein Zeitungsartikel berichtet über die Möglichkeiten von Jugendlichen, in Konfliktlagen bei einem Kinderschutzbund anzurufen. „Der erste graue Tag“ von M. Feth handelt von einer Oma, die neu in die Familie

kommt, und leicht an Demenz leidet. Die Beziehung zur Großmutter ist warmherzig und besorgt.

Die thematischen Teilaspekte des Leitthemas „Familie“ werden in diesem integrativen Lehrwerk Sprachhandlungen und ihrer Vermittlung untergeordnet bzw. mit ihnen verknüpft. So geht es um verschiedene Streitanlässe in Familien und wie diese verbal ausgetragen werden können (Redemittel, Argumentieren, Schreibübungen, deren Impulse aus den Texten abgeleitet werden). Die Selektion von Texten und die Fokussierung auf gespannte innerfamiliäre Situationen werden durch sprach-/ kommunikationsbezogene Lernziele gesteuert.

5 Darstellung ausländischer Familien im Lesebuch

Angesichts der bestehenden sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Gesellschaft, die sich auch in den Klassenräumen spiegelt, ist zu fragen, in wie fern die Lesebücher in der Repräsentanz von Familie dieser kulturellen Diversifikation Rechnung tragen und Familien aus anderen Kulturen, insbesondere mit einem Migrationshintergrund, darstellen. Seit den 1960er Jahren hat sich eine Literatur herausgebildet, die Migration und ihre spezifischen Erfahrungen thematisiert, und oft von Autoren, die aus den entsprechenden Kulturen kommen, geschrieben wurde, wie F. Biondi oder R. Schami (s. u. a. Chiellino 1995). Die Kinder- und Jugendliteratur hat diesen Themenkomplex etwa seit den 1980er Jahren aufgegriffen und spezifische Probleme, wie Ausgrenzung, Rückkehr und Entfremdung, aus der Sicht von Jugendlichen dargestellt. In der Pädagogik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache hat sich ein eigener Fachdiskurs entwickelt mit der Zielsetzung, Interkulturalität, Toleranz und Vorurteilsfreiheit zu fördern.

Für die Auswertung von Repräsentationen ausländischer Familien müssen die oben entwickelten Analysekatoren erweitert werden um folgende Aspekte: Wer ist der Autor? Handelt es sich um einen deutschen Schriftsteller oder um einen Schriftsteller, der im Text thematisierten Herkunftskultur von Familien? Werden interkulturelle Begegnungen zwischen in- und ausländischen Familien und kulturkontrastive Aspekte von Familie thematisiert?

Von den gesichteten Lesebüchern enthalten sieben Lesebücher für die verschiedenen Schulformen insgesamt 14 Texte, in denen Familien aus anderen Kulturen in irgendeiner Form dargestellt werden (s. Anlage 3). Bei den Autoren handelt es sich zur Hälfte um deutsche und um Autoren aus den beschriebenen Herkunftskulturen (Ägypten, Türkei, Jordanien). In drei Fällen geht es um türkische Familien, einmal um eine polnische Familie, die nach Deutschland gekommen ist, eine italienische Familie und eine russische Familie (Aussiedler); zwei Texte haben Familien aus dem arabisch-sprachigen Raum zum Gegenstand. Nur zweimal wird eine Kernfamilie (Elternpaar und zwei Kinder) dargestellt, ansonsten Großfamilien mit Großeltern und mehr als zwei Kindern. Das soziale Milieu ist überwiegend das des Arbeiters und bei den Wohnverhältnissen handelt es sich in der Regel um Mietwohnungen. In einem Text von P. Härtling wird die Aufnahme eines vietnamesischen Kindes bei einer deutschen Familie geschildert. Diesen Text klammere ich deshalb aus, weil er weiter keinen Einblick gibt in familiäre Verhältnisse. Die internen Familienbeziehungen werden – soweit erkennbar – eher als positiv

dargestellt außer in *Deutschstunden* 6, wo die kulturell unterschiedliche Sozialisation des Kindes zu einer inneren Entfremdung von Eltern und der Eigenkultur führt. Bei den Großfamilien wird der Zusammenhalt in der Familie und innerhalb des fremden Umfeldes betont. Die Thematik und Konfliktlage ist durchgehend die der kulturbedingten Fremdheits-/ Differenzerfahrungen und der Vorurteile, die ihnen entgegen gebracht werden. In einem Fall leidet die Protagonistin unter dieser Differenzerfahrung, weil sie zur Isolation führt, und sie sehnt sich in die Heimat zurück. Die für die deutsche Familie aufgewiesenen Problemstellungen, wie Arbeitslosigkeit, Trennung der Eltern oder neuer Freund, sind kein Thema in Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund in der BRD, ebenso wenig Problemlagen wie Drogen oder Einsamkeitsgefühle von Jugendlichen, die durch mangelnde Zuwendung in der Familie bedingt sind. Wenn von Einsamkeit gesprochen wird, dann resultiert diese aus der fremdheitsbedingten Isolation von Protagonisten in der Schule. In zwei Ausnahmetexten (*Unterwegs* 5; 2. Aufl. 2001) befindet sich der Handlungsort in der anderen Kultur. In „Aylins Prüfung“ von H. Straube wird das Familienleben in seiner Einbindung in die dörfliche Gemeinschaft in einem türkischen Dorf skizziert. Die Geschichte „Nabiel bringt ein Opfer“ von I. von Heyst spielt in einer Großfamilie in Ägypten und handelt vom Verzicht eines Jungen auf eine eigene Schul-/ Berufskarriere, um nach dem Tod des Vaters dessen Molkerei zu übernehmen und damit die Existenz der Familie zu sichern. In beiden Fällen wird ein Bild von Familie entworfen, das durch Warmherzigkeit und ein kulturell anders codiertes Regelsystem der Familie und ihrer Lebensform gekennzeichnet ist.

Bezeichnenderweise gibt es in drei Lesebüchern Kapitelthemen, wie „Andere verstehen“ (*Hirschgraben Lesebuch* 7), „Fremd sein“ (*Unterwegs* 6) und „Fremde wie wir“ (*Deutschstunden* 6). Damit wird die thematische Ausrichtung der Sequenzen schon im Kapitelthema erkennbar. In der Grundtendenz vermitteln die Lesebücher eine positive Haltung gegenüber ausländischen Familien mit dem Werben um Verstehen des Fremden/ Anderen und um Toleranz anstelle von Vorurteilen. Konkrete Problemsituationen, an denen diese tiefer liegenden Fragestellungen aufgezeigt werden, sind folgende: Besuch von Großeltern aus der Herkunftskultur des Mannes und Erklären fremden Verhaltens, um Missverständnisse aufzulösen; Hilfe eines italienischen Monteurs bei Heizungsausfall; Konfrontation mit Ausländerfeindlichkeit/ Judenhass; Verlust der Heimat bei russischen Aussiedlern, Ausreise nach Deutschland und die spezifischen Erfahrungen; fremde Feste und gute Nachbarschaftsbeziehungen (interkulturelle Kommunikation); Schulerfahrungen hier; Konfrontation von türkischen Jugendlichen, die in der BRD sozialisiert sind, mit tradierten Normen-/ Rollenerwartungen der Eltern/ Großeltern.

Das einzige Lesebuch, das unter dem Kapitelthema „Familienbande“ sowohl deutsche als auch ausländische Familien explizit unter der Perspektive „Familie“ behandelt, ist *Deutschstunden* 6 (Neue Ausgabe 1998), das sein Kapitel in drei Teile gliedert: 1. Teil mit dem Titel „Jeder an seinem Platz“ behandelt in den Texten ein einfühlsames Gespräch zwischen Mutter und Tochter über Identitätsfragen, Kritik am Fernsehen und an der Werbung sowie die Trauer über den Verlust des Vaters nach der Trennung der Eltern. Der zweite Teil „Großeltern“ geht vor allem auf die Großmutter ein – mit zwei Auszügen aus P. Härtlings Roman „Oma“, wo ein Junge nach dem Tod der Eltern bei der Großmutter aufwächst und die neue Situation mit Annäherungen und beiderseitigen Irritationen aufgrund der Altersdistanz dargestellt wird. Nach einer sehr positiven Skizze

von Großeltern aus der Perspektive eines Jungen, folgt ein Sachartikel über „Leih-Omas“ und ihre wichtige Rolle in Familien und in der Betreuung von Kindern. Der dritte Teil „Birgül – Bericht eines türkischen Mädchens“ enthält vier Texte, die aus der Sicht von türkischen Jugendlichen das Problem der Entfremdung von der Herkunftskultur, des Erlebens einer doppelten Identität, der Sprachproblematik (hat Schwierigkeiten mit dem Türkischen und dem Deutschen) und der negativen Einstellung der Eltern zum Schulbesuch des Kindes thematisieren. Es handelt sich um die migrationsbedingte Erfahrung von Fremdheit, Identität und eigene/ fremde Sprache. Kritisch anmerken möchte ich, dass die Thematisierung der Sprachfrage (Ein- vs. Zweisprachigkeit) den Eindruck erzeugt, dass der Türkisch-Unterricht negative Folgen für die Schul-/ Sprachentwicklung in Deutsch hat, was der Komplexität von ein-/ zweisprachiger Erziehung nicht gerecht wird und tendenziell bestehende Vorurteile gegenüber bilingualer Erziehung stärkt.

Unterwegs 6 (2. Aufl. 2002) behandelt in seinem Kapitel „Fremd sein“ verschiedene Aspekte von Fremderfahrungen, wie die Aufnahme eines vietnamesischen Jungen in einer deutschen Familie; die Diskriminierung von polnischen Jugendlichen, die mit ihren Eltern hier leben, durch andere Jugendliche; ebenfalls die Ausgrenzung eines türkischen Kindes durch andere Mitschüler. Judith Kerr thematisiert Erfahrungen auf der Flucht vor dem Nationalsozialismus und M. J. Bosse entwickelt eine weitere Fremdheitsperspektive, indem er die Geschichte eines amerikanischen Jungen, der in Indien lebt, erzählt. Kern dieses Kapitels sind Ausgrenzungs- und Diskriminierungsphänomene, die durch Emigration und Migration verursacht sind.

6 Resümee

Zusammenfassend ergibt sich für das Familienbild in Lesebüchern Folgendes:

a) Bild der Familie: Tendenziell werden negative, düstere Bilder von Familien und ihren Lebenssituationen gezeichnet. Die innerfamiliären Beziehungsstrukturen sind zu 58,24 % des untersuchten Textanteils gestört, unstimmig und entfremdet gegenüber 25,27 % positiven Beziehungen (die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl [91] der hier analysierten Texte). Innerfamiliäre Belastungen und Konflikte sind in den Lesebüchern für das Gymnasium und für die Haupt-/ Realschule zu einem großen Teil auf die Arbeitslosigkeit des Vaters zurückzuführen im Unterschied zu Lesebüchern für andere Schulformen. Die Berufstätigkeit der Mutter und ihr verändertes Rollenverständnis sind eine zweite Quelle für Konflikte und Unstimmigkeiten in den Familien mit den Auswirkungen von Streit zwischen den Eltern, Überlastung der Frau oder aber Einsamkeitsgefühlen/ Unzufriedenheit bei den jugendlichen Protagonisten. Scheidung und ein neuer Lebenspartner für den allein erziehenden Elternteil sind weitere Faktoren, die die Problemlage bestimmen, und sie kommen in allen untersuchten Lesebuchreihen vor. Mangelnde Schulleistungen und unterschiedliche Ordnungsvorstellungen lösen ebenfalls Spannungen in der Familie aus. Prozentual verteilen sich die Konfliktursachen in den Texten folgendermaßen: 9,89 % Arbeitslosigkeit, 13,18 % Rollenänderung/ Berufstätigkeit der Mutter, 10,98 % Trennung, 4,49 % neuer Freund, 5,49 % Schulleistungen. Damit sind die drei großen Bereiche, die zu einer Sinnkrise der Familie in der Gesellschaft

geführt haben, in den Lesebüchern repräsentiert: die ökonomische Krise, die Verschiebung der Machtbalance zwischen Mann und Frau und die Trennung von Eltern. Mit jedem dieser Komplexe sind wieder andere Problemstellungen verbunden, wie z.B. Fragen der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, der Notwendigkeit, die familiäre Arbeit und Zeit neu zu organisieren, Gefahr des Ausschlusses von Kindern. Diese sind in den Texten unterschiedlich akzentuiert und oft nur an der inneren Situation von Protagonisten ablesbar.

Immer wieder rücken verschiedene Verhaltensformen von Jugendlichen als Reaktion auf interne Unstimmigkeiten in der Familie oder als innerer Ausdruck von Unglücklichsein, ohne genauere Aufschlüsselung der Ursachen anzugeben, in den Vordergrund. Hier liegt bei den verschiedenen Lesebüchern die breiteste Streuung vor. Abgesehen von den Texten, die aus der Perspektive der Mutter oder des Vaters geschrieben sind, steht der kindliche/ jugendliche Protagonist und sein inneres Erleben, seine Wahrnehmung von Außenwelt und Selbst im Mittelpunkt. „Gute“ und konstruktive Lösungen sind eher die Ausnahme; es bleibt beim Registrieren von gestörten Beziehungen, Einsamkeitsgefühlen und Orientierungsverlust bei Protagonisten. Die moderne Form der Verhandlungsfamilie ist kein vorherrschendes Strukturmerkmal. In den ausgewählten Texten zeichnet sich die Familienkommunikation selten durch dialogische Umgangsformen aus. Dialoge und die Suche nach Gespräch, die oft von den Eltern ausgeht, aber an der Verweigerungshaltung von Jugendlichen scheitert, werden nur in drei Texten thematisch. Andererseits werden Identitäts- und Beziehungskonflikte Jugendlicher ernst genommen. Jugendliche übernehmen innerhalb einer durch soziale Faktoren erschütterten Familienstruktur (mit geschwächten Elternteilen) ihren Part und tragen damit zu einer inneren Kohärenz der Familie bei. Der traditionelle Befehlshaushalt ist durchaus repräsentiert, aber nicht der vorherrschende Typus in den Lesebüchern.

b) Alternative Darstellungen: Im Hinblick auf die Alternativen, die die KJL in Bezug auf Familienstrukturen selbst bereit stellt und wie sie der Funktionsdifferenzierung der Familie in der BRD entspricht, lässt sich festhalten, dass sich die Pluralität von Lebensformen nicht in diesen Lesebüchern spiegelt, sondern schwerpunktmäßig die Kernfamilie (58,24 %) und die allein erziehende Mutter (18,68 %) behandelt werden. Die Stieffamilie mit 1,09 % ist gegenüber der empirischen Realität (3,3%) deutlich unterrepräsentiert, während die allein erziehende Mutter gemessen an den empirischen Daten (0,9%) überrepräsentiert ist, so dass zwischen Lesebuchfamilie und Realität eine Diskrepanz besteht.

Die selbstbewusste, sich in ihrer eigenen Lebensform einrichtende und selbst ihr Leben bestimmende Mutter wird kaum ins Bild gesetzt, sondern eher die belastete Mutter oder die nachteiligen Auswirkungen von Doppelbelastung auf jugendliche Protagonisten. Überwiegend werden Familien als defizitär und problematisch dargestellt mit den entsprechenden Folgen für die innere Befindlichkeit der Protagonisten. Der offene Erziehungsstil, sofern dieser Faktor an den Texten ablesbar ist, wird durchaus repräsentiert, aber ist nicht prägend.

c) *Rolle der Mutter*: Die Rolle der Mutter steht besonders häufig im Fokus, wobei die Problematik überwiegend mit ihrer Berufstätigkeit, Doppelbelastung und ihren Emanzipationsbestrebungen verbunden ist. Teilweise werden Mütter als schwach dargestellt, teilweise als stark mit der Hervorhebung, dass die Tochter oder der Sohn die Berufstätigkeit begrüßen, auch wenn sie schwierig zu handhaben ist und die Mutter oft abgehetzt wirkt.

d) *Rolle des Vaters*: Der Vater spielt dort eine hervorstechende Rolle, wo es um Arbeitslosigkeit geht, er sich in der Rolle des allein Erziehenden befindet und seine Autorität infrage steht angesichts der Emanzipationsbestrebungen der Frau. Gegenüber der traditionellen Vaterrolle mit ihrer Vorbildfunktion und Machtstellung, wie sie dem Modell der Versorgerehe entspricht, ist er in der Rolle des Opfers (Verlust der Arbeit) und des Leidenden, der mit seiner sozialen Situation nicht fertig wird. Hier kippt die traditionelle Rollenverteilung auch zwischen Eltern und Kindern um von dem überlegenen in den schwachen, aber von der menschlichen Seite sich zeigenden Vater, dem die Kinder eine Parteinahme und explizite Sympathie entgegen bringen, was sich in der Fürsorge bei der Tochter ausdrückt oder in zerstörerischer Wut beim Sohn. In der Gesamttendenz wird das Vaterbild zwar demontiert, aber angesichts ökonomischer Krisen wird teilweise der innere Zusammenhalt in der Familie gestärkt.

e) *Eltern-Kind-Beziehungen*: Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter – auch aus der Perspektive der Mutter – spielt in mehreren Texten eine Rolle und ist zumeist durch Verständnis und Fürsorglichkeit gekennzeichnet. Nur in wenigen Texten kommt ein allein erziehender Vater vor mit einer positiven emotionalen Bindung zur Tochter. Beziehungen des Vaters zum Sohn kommen häufiger vor als die zwischen Mutter und Sohn. Fokussiert wird die Trauer um die Entfremdung vom Sohn nach der Scheidung oder Verständnis/ Unverständnis für den Sohn. In einem Fall wird das Vermissen des Vaters aus der Sicht des Sohnes zum Thema.

f) *Großeltern*: Die Figur des Großvaters tritt in keinem der Texte auf, dagegen spielt die Großmutter in zwei Texten eine marginale Rolle, in zwei weiteren Texten in *Wortstark* 8 und *Deutschstunden* 6 dagegen liegt der Fokus auf der Großmutter und der Beziehung von Protagonisten zu ihr.

g) *Soziales Milieu*: Auffällig ist, dass im Lesebuch für das Gymnasium ausschließlich Familien mit einem bürgerlichen Hintergrund (mittlere und höhere Bildungsabschlüsse) vorkommen, hingegen in den Lesebüchern für R/ H sich das soziale Milieu zunehmend zum Arbeitermilieu verschiebt.

h) *Familien aus anderen Kulturen*: Angesichts der bestehenden Vielsprachigkeit und Mehrkulturalität in unserer Gesellschaft und der Diskussionen um interkulturelles Lernen und kulturkontrastives Arbeiten in der Pädagogik und Deutschdidaktik sind ausländische Familien in Lesebüchern unterrepräsentiert. Eindeutig liegt der thematische Schwerpunkt auf kulturellen Differenzerfahrungen im Unterschied zur Darstellung deutscher Familienstrukturen. Dort, wo Familien in ihrem eigenkulturellen Lebensumfeld dargestellt werden, werden andere Wertmuster wie Pflicht, Verantwortung, Zurücktreten individueller Lebensansprüche transportiert als bei deutschen Familien.

i) *Sozialisationsfunktion/ Intentionen*: Lesebücher machen sich das sozialisatorische Potential von KJL zu nutze, indem sie in der Repräsentanz von Familie Werte, Haltungen und Realitätsbilder vermitteln möchten. Sie nehmen der KJL jedoch tendenziell durch Selektion und Ausschnitthaftigkeit der Texte die normative Komponente, die ihr seit ihrem Entstehen anhängt. Sozialisatorische Funktionen von Texten der KJL werden im Lesebuch wiederum abgeändert, indem der Gegenstand „Familie“ intentional anderen Zweckbestimmungen untergeordnet wird, wie der Vermittlung von Sprache oder Erzähl- und Darstellungsmitteln in ihrem produktiven Gebrauch (z. B. in *Das lesende Klassenzimmer* 6 und 7 (1997) die Kapitelsequenzen „Erzähl mir eine Geschichte“). Teilweise trägt die Selektion von Texten dem sozial unterschiedlichen Hintergrund von Schülern der verschiedenen Schulformen (Hauptschule mit hohen Anteilen von Schülern aus einem sozial niedrigen Bildungsmilieu) durch das skizzierte soziale Milieu in den Familiendarstellungen und den Konfliktlagen Rechnung. Ein durchgehend hohes Gewicht liegt auf der Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektive von Jugendlichen; mit dieser Hinwendung zum Innenraum wird vor allem die Wirkdimension von Literatur betont: Identifikation und emotionale Beteiligung.

Die Familienbilder vermitteln kaum stabile Orientierungs- und Wertemuster, sondern eher den Verlust an Welt- und Selbstorientierung in der Familie mit den Auswirkungen im emotionalen Bereich von Kindern/ Jugendlichen. Damit geht möglicherweise die Gefahr einher, dass in dieser dunklen Atmosphäre des sozialen Erfahrungsraums Familie die Suche nach Sinn und Verbindlichkeit auf das traditionelle, schichtenspezifische Familienmodell rückprojiziert wird, dem andererseits in modernen Gesellschaften die ökonomische Grundlage entzogen ist. Zwischen der Realität und der Lesebuchwirklichkeit besteht in vielem eine Differenz (s. auch Schilcher 2001), die ihr andererseits nicht negativ angelastet werden muss; denn die Lesebuchwirklichkeit ist genauso wenig wie die KJL Abbild einer externen Wirklichkeit, sondern diese wird mimetisch gebrochen, neu zusammengesetzt und perspektiviert, um z.B. Identifikationsangebote für Jugendliche zu machen, ihrer subjektiven Wahrnehmung Raum zu geben, eine Interpretation von Wirklichkeit ins Spiel zu bringen und eine kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit anzuregen.

Tab. 1: Analyse von Lesebüchern der Sekundarstufe I

Lesebücher	Familienstrukturen				Beruf / Arbeitsverhältnisse des Vaters				Beruf / Arbeitsverhältnisse der Mutter				Wohnsituation	
	Kern-familie	Geschieden/Alleinerz.		Stief-familie	Arbeiter	Angestellter Bildungsabschluss		Selbst-ständige	Arbeits-los	Berufstätig		Haus-frau	Wohnung	Haus
		M	V			mittel	gehoben			Arbei-terin	Ange-stellte			
G Lesebücher: 8 Zahl der Texte: 32	21	8	-	1	0	8	3	3	4	1	5	16	4	1
R; G Lesebücher: 5 Zahl der Texte: 11	9	1	-	-	2	3	-	-	-	-	2	5	7	1
Sek. I Lesebücher: 1 Zahl der Texte: 5	3	2	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
H Lesebücher: 2 Zahl der Texte: 8	6	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-	4	2	1
R; H Lesebücher: 8 Zahl der Texte: 35	13 + 1 Groß-familie	5	1	-	4	-	6	1	5	2	7	7	-	5
Gesamtzahl der Texte: 91	53	17	1	1	8	12	11	4	9	3	14	32	13	8
% 100	58,24	18,68	1,09	1,09	8,79	13,18	12,08	4,39	9,89	3,29	15,38	35,16	14,28	8,79

Tab. 2: Analyse von Lesebüchern der Sekundarstufe I

Lesebücher	Emotionalität Interne Beziehungen zwischen Eltern und Kindern		Autoritäts- strukturen Dominanz		Ursachen von Konflikten					Reaktionen von Jugendlichen auf Konflikte		
	positiv	negativ	Vater	Mutter	Arbeits- losigkeit	Rollen- veränderung	Tren- nung	Neuer Freund	Schul- leistungen	Formen von Protest/ Zerstörung Verweigerung	Einsam- keits- gefühle	Auszug von Zuhause
G Lesebücher: 8 Zahl der Texte: 32	7	14	6	2	4	3	2	1	2	4	2	1
R; G Lesebücher: 5 Zahl der Texte: 11	3	5	1	1	-	-	1	1	1	5	5	2
Sek. I Lesebücher: 1 Zahl der Texte: 5	1	4	-	-	-	-	2	-	-	2	1	-
H Lesebücher: 2 Zahl der Texte: 8	2	4	1	1	-	1	1	1	-	-	3	-
R; H Lesebücher: 9 Zahl der Texte: 35	10	19 + 7 entfremd. Beziehung	1	-	5	1 + 7 Berufstät. d. Mutter	4	1	2	2	3	-
Gesamtzahl der Texte: 91	23	53	9	4	9	12	10	4	5	13	14	3
% 100	25,27	58,24	9,89	4,39	9,89	13,18	10,98	4,39	5,49	14,28	15,38	3,29

Tab. 3: Analyse von Lesebüchern: Familien aus anderen Kulturen

Lesebücher	Familienstrukturen	Herkunftskultur	Beruf/ Arbeitsverhältnisse			Wohnsituation	
			Arbeiter	Ange-stellter Bildungsabschl. mittel/ gehoben	Arbeitslosigkeit	Wohnung	Haus
G Seitenwechsel 6; 1 Text	Großfamilie	Türkei	-	-	-	-	-
R; G Lesezeichen 1 Text	Großfamilie 3 Generationen	Russische Aussiedler	X	-	-	X	-
R; G Deutschstunden 6; 4 Texte	In allen Texten. Großfamilie	Türkei	X	-	-	X klein	-
H LEO 6; 1 Text	-	Italien	X	-	-	-	-
R; H Unterwegs 6; 2 Texte	- Kernfamilie - Großfamilie	Türkei Polen	X X	- -	- -	X X	- -
R; H Unterwegs 5; 2 Texte	- Großfamilie - Großfamilie	Ägypten (Handlung in Kairo) Türkei	X X	- -	- -	X -	 X
R; H Hirschgraben LB 7; 1 Text	Großfamilie	Türkei	X	-	-	X klein	-
G Kontext Deutsch 6; 2 Texte	- Kernfamilie - Kernfamilie + Großeltern	Italien Jordani- en u. Deutschland	X -	- -	- -	X	-

Lesebücher	Emotionalität interne Beziehungen		Autoritäts- strukturen Dominanz von		Kontakt zu Deutschen	Konfliktlage
	Positiv	Negativ	Vater	Mutter		
G Seitenwechsel 6; 1 Text	-	-	-	-	Ja	Vorurteile
R; G Lesezeichen 1 Text	-	-	-	-	Ja	Minderqualifizierung für Arbeit; mangelnde Inte- gration; Fremdheit
R; G Deutschstunden 6; 4 Texte	-	-	-	-	Ja	Sprachproblematik; Auf- stiegschancen; unter- schiedliche kulturelle Sozia- lisation
H LEO 6; 1 Text	-	-	-	-	Ja	Keine Freunde; Differenzer- fahrung
R; H Unterwegs 6; 2 Texte	-	-	-	-	Ja Ja	Vorurteile Vorurteile
R; H Unterwegs 5; 2 Texte	- Ja	-	-	-	Nein Nein	Sohn verzichtet auf eigene Berufskarriere, um die Familie zu Hause zu ernäh- ren nach dem Tod des Vaters Dörfliche Gemeinschaft
R; H Hirschgraben LB 7; 1 Text	-	-	-	-	Ja	Differenzerfahrung
G Kontext Deutsch 6; 2 Texte	-	-	-	-	Ja	Hilfestellung bei technischen Problemen; kulturelle Diffe- renzerfahrung innerhalb der Familie

Literatur- und Quellenverzeichnis

Lesebücher

- Augenblicke. Hrsg. v. U. Darenkamp/ M. Melzer/ R. Nussbaum/ B. Pfeiffer. Braunschweig: Westermann 1999 ff.
- Blickfeld Deutsch. Hrsg. v. P. Mettenleiter/ S. Knöbl. Paderborn: Schöningh-Verlag 1995 ff.
- Das Hirschgraben Lesebuch. Bearb. v. M. Haller/ P. Kohrs/ K. Lohrer/ K. Stocker. Berlin: Cornelsen 1990 ff.
- Das lesende Klassenzimmer. Hrsg. v. J. Greil. München: Oldenbourg 1997 ff.
- Deutschbuch. Hrsg. v. M. Biermann/ B. Schurf. Berlin: Cornelsen 1997 ff.
- Deutsch plus. Hrsg. v. C. Gansel/ F. Jürgens/ K. Rose. Berlin: Cornelsen/ Volk und Wissen 2002 ff.
- Deutschstunden. Lesebuch Neue Ausgabe. Hrsg. v. H. Frommer/ H. J. Heringer/ T. Herold/ U. Müller. Berlin: Cornelsen 1997 ff.
- Doppel-Klick. Hrsg. v. R. Kulke. Berlin: Cornelsen 2001 ff.
- Kompass. Erarb. v. H. Alle/ D. Berkener/ M. Binder/ M. Felder/ S. Michels/ J. Ossner. Paderborn: Schöningh-Verlag 1999 ff.
- Kontext Deutsch. Hrsg. v. K. B. Becker/ H. W. Giese/ W. Kempen. Hannover: Schroedel 2000 ff.
- LEO – Lesen, Entdecken, Organisieren. Erarb. v. LEO-Team. Braunschweig: Klett 2000 ff.
- Lesart. Bearb. v. H. G. Rötzer. München: C. C. Buchner-Verlag 1996 ff.
- Lesebuch. Hrsg. v. D. Mayer/ F. Winterling. München: Oldenbourg 1992 ff.
- Lesezeichen. Erarb. v. S. Hein/ G. Kluge/ D. Schrey u.a. Stuttgart: Klett-Verlag. Neubearb. 1996 ff.
- Lesen Darstellen Begreifen. Hrsg. v. F. Hebel. Berlin: Cornelsen 1991 ff.
- Magazin – Ein Lesebuch für junge Leute. Erarb. v. G. Esser/ C. Fleig/ H. Gabel-L.Mouka u.a. Berlin: Cornelsen 1999 ff.
- Seitenwechsel. Erarb. v. W. Bauer/ H. J. Busch/ M. Dehmer u. a. Hannover: Schroedel 1997 ff.
- Tandem. Hrsg. v. J. Ossner/ R. Denk/ M. Fink. Paderborn: Schöningh-Verlag 1995 ff.
- Treffpunkte. Hrsg. v. W. Menzel. Hannover: Schroedel-Verlag. Neubearb. 2000 ff.
- Unterwegs. Erarb. v. E. Bleier-Staudt/ K. Bothe/ G. Lange u.a. Stuttgart: Klett-Verlag: 2. Aufl. 2002 ff.
- Wege zum Lesen. Erarb. v. R. Friedrichs. Frankfurt: Diesterweg 1997 ff.
- Wort und Sinn. Hrsg. v. P. Mettenleiter. Paderborn: Schöningh-Verlag 1998 ff.
- Wortstark. Erarb. v. G. Boslak/ R. Brauer u. a. Hannover: Schroedel-Verlag 1997 ff.

Literatur

- Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München: C. Hanser.
- Bertram, Hans (Hrsg.) (1991): Die Familie in Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Chiellino, Carmine (1995): Am Ufer der Fremde. Literatur und Arbeitsmigration 1870–1991. Stuttgart/ Weimar.
- DuBois-Reymond, Manuela/ Torrance, Kathleen (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: DuBois-Reymond, M. u. a.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 137–219.
- Ehlers, Swantje (2003): Das Lesebuch im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlers, S. (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181–202.
- Ehlers, Swantje (2006): Historisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: G. Marci-Boehncke/ J. Riecke (Hrsg.): Von Mythen und Mären – Mittelalterliche Kulturgeschichte im Spiegel einer Wissenschaftler-Biographie. Festschrift für O. Ehrismann. Hildesheim: Olms.
- Nauck, Bernhard (1991): Familien- und Betreuungssituationen im Lebenslauf von Kindern. In: H. Bertram (Hrsg.), S.389–460.
- Nave-Herz, Rosemarie (1994): Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: PRIMUS.
- Schilcher, Anita (2001): Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Frankfurt: Peter Lang.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1976): Die Familie. Frankfurt: Suhrkamp.

Christine Michler

(Inter)kulturelles Lernen im Italienisch- und Französischunterricht durch Lehrwerkfamilien

Abstract

Textbooks for the teaching of foreign languages to beginners usually illustrate the way of life in the country where the language is spoken by a family supposed to be typical. In most textbooks the family is enlarged by other persons, adults and children, the latter mainly of the same age as the students. Introducing a family puts in scene various aspects of the foreign civilization. By this method, abstract facts are personalized and become vivid phenomenon. Everyday life in the family – adapted to the student's peer group – help to connect the texts of the book. Thus they are often a motivating force to the students fortifying their interest in the country and its language.

The present article submits the „foreign families“ in German textbooks for French or Italian to a careful examination and analyses the possibilities and limitations of daily life stories in the process of intercultural learning and understanding.

1 Die Rolle von Texten in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht

In den Anfangsjahren baut schulischer Fremdsprachenunterricht in der Regel auf einem Lehrwerk auf, dessen verschiedene Komponenten (Grammatische Beihefte, Übungshefte, Lehrerbücher, Folien usw.) inhaltlich auf das im Mittelpunkt stehende Schülerbuch ausgerichtet sind, das seinerseits in erster Linie von den dort abgedruckten Texten charakterisiert ist.

Es handelt sich dabei zu Beginn des Lehrgangs selten um authentische, sondern überwiegend um didaktisierte Dokumente, die von den Lehrwerkautoren mit der Absicht erstellt wurden, einerseits Grammatik und Wortschatz einzuführen und zu belegen und andererseits die Schüler mit den Realitäten des fremden Landes bekannt zu machen. Die Texte beeinflussen allein schon durch ihre Menge erheblich den Gesamteindruck, den die Schülerinnen und Schüler vom Fremdsprachenlehrgang gewinnen und prägen durch die enthaltenen zielkulturellen Informationen maßgeblich das Bild, das sich die Jugendlichen von dem Land und seinen Bewohnern machen. Aus Absicht und Wirkung ergibt

sich eine doppelte Funktion: Die Texte müssen den zu erlernenden Sprachgebrauch dokumentieren und als „sekundär verfaßte Abbilder einer primären Realität“ (Bleyhl 1999, S. 30) das Interesse der Schüler für Land und Leute wecken bzw. aufrecht erhalten, um sie so anzuspornen, die fremde Sprache zu erlernen.

Dieser oft prekären Aufgabe versuchen viele Lehrwerke dadurch zu genügen, dass sie die Lektionstexte thematisch mehr oder weniger locker durch eine im Kern stabile Gruppe von Figuren verketteten. Hauptsächlich in den Bänden, die für den Lehrgangsanfang vorgesehen sind, ist diese Gruppe häufig eine Lehrwerkfamilie, d.h. ein fest umrissener Personenkreis von Erwachsenen und Kindern, die im Wesentlichen das Alter der Zielgruppe haben und deren Erlebnisse lernstimulierend wirken sollen.

Da immer mehr Schüler Frankreich und Italien, um die es im Folgenden geht, aus Urlaubsaufenthalten kennen, darf ein gewisses Interesse an der Sprache, an Land und Leuten vorausgesetzt werden. Ferienreisen geben jedoch meist nur oberflächlich Aufschluss über die Lebensbedingungen in einem Land, so dass es trotz der allgemein gestiegenen Mobilität ein zentrales Anliegen des Französisch- bzw. Italienischunterrichts und damit der Lehrwerke bleibt, Informationen über landestypische Gebräuche, Verhaltensweisen und Lebenssituationen zu vermitteln. Die Funktion von Lehrwerkfamilien, die Schüler als Motivationsfaktor durch die Lektionen eines oder mehrerer Lehrwerksbände zu begleiten, wird somit deutlich überlagert von der Aufgabe, für Verschiedenheiten zwischen Deutschland und dem anderen Land zu sensibilisieren, informative Einblicke in fremdkulturelle Lebensformen zu geben und vor allem familiäre Lebensweisen zu veranschaulichen, die dem Urlauber normalerweise verschlossen bleiben.

2 Beispiele aus verbreiteten Lehrwerken für den Italienisch- bzw. Französischunterricht

Die folgenden Ausführungen zu Lehrwerkfamilien beziehen sich schwerpunktmäßig auf den jeweils ersten Band von zwei etwa zur gleichen Zeit konzipierten Lehrwerken, die in Bayern an Gymnasien für den Unterricht des Italienischen bzw. des Französischen als Wahlpflichtfremdsprache zugelassen sind und, obwohl ihre Erstpublikation über zehn Jahre zurückliegt, immer noch benutzt werden. Die Untersuchung der in den Lehrwerksbänden entworfenen Familienbilder und Rollenkonzepte ist verbunden mit Fragen nach dem Nutzen, den die Schüler aus den vorgeführten Familienmodellen für den Aufbau von (inter)kultureller Kompetenz ziehen können, nach dem Realitätsgehalt der Darstellung des fremden Landes und nach den Möglichkeiten, die die Präsentation bietet, Klischees abzubauen bzw. zu objektivieren und zu korrigieren.

2.1 *Capito*. Unterrichtswerk für Italienisch

Für den Italienischunterricht als 3. Wahlpflichtfremdsprache an Gymnasien ist in Bayern gegenwärtig nur das zweibändige Lehrwerk *Capito* zugelassen und entsprechend weit verbreitet.

Im Wesentlichen erzählen die 16 jeweils aus drei Texten bestehenden Lektionen des ersten Bandes Alltagssituationen aus dem Leben der römischen Familie D'Andrea. Leitfigur ist die jüngste Tochter Raffaella, die verspricht, dass die Schüler eine „lustige italienische Familie“ (S. 8) kennen lernen werden.¹ Diesem Anspruch wird die pubertäre Nervensäge – *la peste della famiglia*, so ihre Schwester (S. 14) – allerdings als einzige in etwa gerecht.

Die Familie besteht aus dem Rechtsanwalt Giuseppe D'Andrea, seiner Frau Silvana, einer Lehrerin,² der Tochter Marilena, einer Studentin, dem Sohn Daniele, der noch Schüler ist, und eben Raffaella. Die ca. Elfjährige besucht die *quinta elementare*³ (S. 190) und beschreibt sich selbst als *bella e pazzarella* (S. 14). Ihre Geschwister charakterisiert sie nach klassischem Muster: Daniele ist *molto intelligente*, Marilena *una vera bellezza ... elegante e stravagante* (S. 14). Von der Intelligenz der Studentin, der die Lehrwerkautoren das mehrheitlich von Frauen belegte Fach Kunstgeschichte zugeordnet haben, ist nicht die Rede. Diese Vorstellung der Geschwister ist sicher ironisch intendiert, festigt aber ebenso herkömmliche Denkmuster wie der Kommentar der Großmutter, die Mutter und Kinder anlässlich eines Besuchs vom Bahnhof abholen: *È sempre più bella Marilena! E Daniele, che fusto!*⁴ (S. 84). Auch andere Eigenschaften, die den drei Kindern zugeschrieben werden, stabilisieren Klischees: Raffaella hat – was ja angeblich kennzeichnend für Mädchen ist – Schwierigkeiten bei den Mathematikaufgaben (S. 78f.), ihr Bruder interessiert sich für Fußball, was bei Marilena wiederum auf Unverständnis stößt: *L'unica cosa che ho capito io è che mi piace lo sport se fa bene alla salute*⁵ (S. 152).

Die Zeichnung der Eltern ist gleichfalls wenig geeignet, herkömmlichen Rollenstereotypen entgegen zu steuern. Der Vater Giuseppe, der im Lehrwerk als Familienvater praktisch keine Rolle spielt, steht in vier Texten allein im Mittelpunkt: Beim täglichen Frühstück in der Bar (Lektion 4A), auf einer Reise zu einem Kongress über internationales Recht nach Mailand (Lektion 12A) und zweimal im Gespräch mit einem Bekannten bzw. Kollegen (Lektionen 4B, 12B). Nur in einer dieser Unterhaltungen wird die Familie erwähnt. Giuseppe, der sich gewohnheitsmäßig dem familiären morgendlichen *Caos* – so im Titel von Lektion 2A – entzieht, bezeichnet sich ohne genauere Begründung dennoch

¹ Die Seitenangaben beziehen sich i.F., wenn nicht anders erwähnt, auf Jäger; Schmidt (Hrsg.) 1993. Die Lehrwerkfamilie in *Capito* wird als „offeneres Modell ...“, in dem der Akzent auf Individualität liegt und Konflikte dazugehören“, beschrieben (Jäger u.a. (Hrsg.) 1996, S. 3). Zu Recht heißt es: „Ist die Familie zu brav, zu geschlossen und nestwarm, dann geht sie sicher bald auf die Nerven.“ (ebd.).

² Der Lehrerinnenberuf gehört in Italien zu einem der traditionell wichtigsten Tätigkeitsfelder von Frauen (vgl. Ginsborg 1994, S. 300).

³ Dt.: Die 5. Klasse der italienischen Grundschule.

⁴ Dt.: Marilena wird immer schöner. Und Daniele – was für ein Prachtkerl!

⁵ Dt.: Für mich ist nur eines klar: Ich mag Sport, wenn er gesundheitsförderlich ist.

als *povero padre* (S. 19). Seine Frau kommentiert diese wohl witzig gedachte Bemerkung mit einem Hinweis auf ihre Dreifachbelastung als Hausfrau, Mutter und Lehrerin: *Mio marito, sempre al lavoro, ed io, moglie e madre, con i ragazzi a casa e i ragazzi a scuola*⁶ (S. 19). Damit akzentuiert sie eine Realität, die zumindest zur Entstehungszeit des Lehrwerks (Erstauflage: 1993) nicht nur in Italien das Leben der Frauen bestimmte. Eine paritätische Arbeitsteilung zwischen den Eheleuten besteht nicht, so dass der Aufgabenbereich der berufstätigen Frau die Sorge um Haushalt und Kindererziehung mit umfasst. Wie selbstverständlich bereitet Silvana also auch ihren erwachsenen Kindern morgens das Frühstück (S. 24) und passt auf, dass die drei die notwendigen Bücher, Hefte, warme Pullover und keine unpassende Lektüre – gemeint sind Comics – einpacken (S. 34). Die ablehnende Haltung den *fumetti* gegenüber illustriert zusammen mit den Büchern, mit denen die beiden Älteren zum Frühstück erscheinen, den Bildungsanspruch der Familienmitglieder. Marilena befasst sich mit einem Kunstbuch, Daniele liest auf Deutsch Thomas Manns Novelle „Der Tod in Venedig“. Derartig beschäftigt, stehen die beiden für Hilfeleistungen nicht zur Verfügung und lassen sich von der Mutter bedienen.

Aber nicht nur in Bezug auf mütterliche Fürsorge, die Hilfe bei Hausaufgaben einschließt (Lektion 7), entspricht Silvana konventionellen Rollenerwartungen. Auch als Hausfrau erfüllt sie gängige Pflichten. Sie organisiert den wöchentlichen Hausputz, kocht und kauft regelmäßig ein, so dass sie in Lebensmittelgeschäften und auf dem Markt so gut bekannt ist, dass der Obst- und Gemüsehändler sie beim Vornamen nennt: *Vuoi fare la pizza, Silvana?* (S. 103). Signor D'Andrea wird hingegen vom *barista*, bei dem er jeden Morgen frühstückt, gesiezt: ... *avvocato, arriverLa* (S. 42).

Der im Lehrwerk vorgestellte Lebensraum Silvanas konzentriert sich auf Wohnung und (Lebensmittel)Geschäfte. Entsprechend sind ihre Interaktionspartner die Kinder, ihre Mutter und Geschäftsleute. Als berufstätige Frau bleibt sie, anders als ihr Mann, völlig unbestimmt. Die Schüler erfahren weder, an welcher Art von Schule sie unterrichtet, noch welches Arbeitspensum sie dort zu bewältigen hat. Unklar ist auch, inwieweit ihre berufliche Tätigkeit zur Erhaltung des familiären Lebensstandards notwendig ist oder auf pädagogischer Neigung bzw. einem Bedürfnis nach ‚Selbsterfüllung‘ im weitesten Sinn beruht. Ihre Belastung als berufstätige Mutter und Ehefrau wird von den Familienmitgliedern nicht kommentiert, und auch sie selbst begehrt nicht gegen das Rollenbündel auf. Als Individuum, das sich durch persönliche Interessen profiliert, tritt sie an keiner Stelle hervor.⁷ Nur bei der Urlaubsplanung artikuliert sie eigene Bedürfnisse, indem sie erkennen lässt, dass sie Erholung braucht und deshalb die Ferien an einem ruhigen Ort

⁶ Dt.: Mein Mann arbeitet ständig, während ich mich als Ehefrau und Mutter um die Kinder zu Hause und in der Schule kümmern muss.

⁷ Während ihr Mann sich z.B. zu den italienischen Staatskrisen äußert, scheint sich Silvana weder für Politik zu interessieren noch eine Meinung dazu zu haben. Womit sie, abgesehen vom Haushalt, die viele Zeit verbringt, die ihr nach Ansicht ihres Mannes zur Verfügung steht (Giuseppe: *Silvana sta benissimo, soprattutto perché adesso ha molto tempo per se stessa. I ragazzi sono grandi e liberi e non chiedono più ogni cosa alla mamma*, S. 47 – Dt.: Silvana geht es bestens, vor allem weil sie jetzt viel Zeit für sich selbst hat. Die Kinder sind groß und selbständig und kommen nicht mehr mit jedem Problem zur Mutter), wird nicht erwähnt.

verbringen will: *Dopo le fatiche dell'anno scolastico ... vorrei trascorrere le vacanze in un luogo tranquillo*⁸ (S. 192). Dieser Wunsch wird vom Ehemann sofort akzeptiert, denn er entspricht seinen eigenen Vorstellungen. Mit der Erlaubnis, sogar das Nesthäkchen Raffaella die Ferien ohne die Eltern bei einer befreundeten Familie auf Ischia verbringen zu lassen, demonstriert das Ehepaar eine Liberalität, die es sonst nicht an den Tag legt.⁹ Die Ferienpläne der beiden Älteren untermauern noch einmal das Interesse der Familienmitglieder an Bildungsgütern. Daniele will mit Klassenkameraden nach München, wo er schon einmal anlässlich eines Schüleraustauschs war, und dann weiter *a guardare ... l'affresco più bello e più grande mai dipinto da un italiano!*¹⁰ (S. 193) – gemeint sind die Fresken Tiepolos in der Würzburger Residenz. Marilena will mit ihrem Freund Luca ins Veneto, um u.a. die Villen Palladios und moderne Architektur zu besichtigen.

2.2 *Découvertes série bleue* für den schulischen Französischunterricht

Auch die Autoren des ein Jahr nach *Capito* erstmals aufgelegten Lehrwerks für Französisch *Découvertes série bleue*,¹¹ das in Bayern vornehmlich für den Lehrgang ‚Französisch als zweite Fremdsprache‘ genutzt wird,¹² greifen auf das Mittel der didaktischen Personalisierung zurück, um fremdkulturelle Lebensweisen transparent zu machen. Im Gegensatz zu *Capito* konzentriert sich der erste Band des Lehrwerks jedoch nicht auf eine Familie. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die drei weißen Familien Rigot, Lacroix und Noblet. Dazu kommen *les Saïd*, die maghrebinischer Abstammung sind. Das Leben der vier Familien, die alle das traditionelle Bild einer intakten Kleinfamilie spiegeln, ist v.a. durch die Kinder – *les copains de la rue Daguerre* – vernetzt.

Durch die Einbeziehung der in Frankreich stark vertretenen Gruppe der Nordafrikaner gibt das Lehrwerk die ethnische und kulturelle Vielfalt der französischen Gesellschaft wieder. In der Darstellung des Zusammenlebens bleibt *Découvertes* allerdings auf einer idyllischen Ebene, denn weder die freundschaftlichen Beziehungen der Kinder noch die Äußerungen der Erwachsenen lassen die in der französischen Gesellschaft nicht nur latent vorhandenen Konflikte zwischen Franzosen unterschiedlicher ethnischer Herkunft anklingen.

Der Realität auch keineswegs ganz entsprechend, erfährt man nur von ökonomischen Problemen der Immigranten. Die Familie Saïd muss den Bankrott ihres Lebensmittelgeschäfts befürchten, so dass sich Gespräche im Wesentlichen um Existenzsorgen drehen. Die Kinder Ahmed und Yasmina helfen deswegen im Geschäft mit, um den Lebensstandard zu sichern und die drohende Geschäftsaufgabe abzuwenden. Die Kinder der weißen französischen Familien haben dagegen keine derartigen Pflichten. Obwohl Hinweise auf den finanziellen Hintergrund der einzelnen Familienverbände nur sporadisch sind, scheint es bei den Rigot, Lacroix und Noblet keine finanziellen Probleme zu geben. Sie

⁸ Dt.: Nach den Anstrengungen des Schuljahres würde ich die Ferien gern an einem ruhigen Ort verbringen.

⁹ Die Grenzen ihrer Vorurteilslosigkeit zeigt z.B. die Weigerung der Mutter, der Tochter eine modische Jacke zu kaufen, weil sie glaubt, es sei eine Punkerjacke (S. 73).

¹⁰ Dt.: um das schönste und größte Fresko, das jemals von einem Italiener gemalt wurde, anzuschauen.

¹¹ Die Seitenangaben beziehen sich i.F. auf Beutter 1994.

¹² In manchen Schulen auch für Französisch als erste Fremdsprache.

sind durch Berufe und Besitz in der Mittelschicht situiert: Der Vater Rigot z.B. ist *conduc-teur de TGV*, die Mutter Krankenschwester, Computer sind selbstverständliches Zubehör in den Zimmern der Kinder, die Großeltern Lacroix haben ein Haus in Fontainebleau.

Da in dem Französischlehrwerk die Texte vornehmlich von der Perspektive der Kinder bestimmt werden, deren Erlebnisse sich meist in Schule und Freizeit abspielen, ge-währt das Lehrwerk seltener als *Capito*, das den familiären Alltag und bestimmte An-schauungen der Erwachsenen transparent macht, Einblicke in das Familienleben *à la française* und Lebensbedingungen, die sich von den deutschen unterscheiden.

Aufschlussreich für das Thema ‚Lehrwerkfamilien‘ ist indes ein Vergleich der Abbil-dungen des italienischen Elternpaars und der Eltern Rigot und Noblet. Zeichnungen und Bilder suggerieren zum einen unterschiedliche Frauenbilder. Die Französin Mme Rigot trägt Jeans und eine moderne Frisur (S. 8 u.ö.), während die Italienerin Silvana d’Andrea eine große, das Gesicht erdrückende Brille und streng zurückgebundene Haare hat (S. 10 u.ö.). Da sich die große Brille auch bei der Darstellung von Raffaellas Lehrerin findet (S. 30) und andere Figuren, die im weitesten Sinn als Intellektuelle eingestuft werden kön-nen, nicht über dieses Attribut verfügen, kann man dem Lehrwerk den Vorwurf nicht ersparen, ein klischeehaftes Lehrerinnenbild vorzuführen.



Abb. 1: Mme Rigot (S. 8)



Abb. 2: Silvana (S. 10)



Abb. 3: Lehrerin (S. 30)

Beachtenswert sind zum anderen die indirekten Hinweise auf eine partnerschaftlich orientierte Lebenseinstellung der französischen Paare. So zeigt *Découvertes* z.B. das gemeinschaftliche Arbeiten von Vater und Mutter Rigot bzw. Noblet in der Küche (S. 37, 38 u.ö.) und verzichtet damit, anders als *Capito*, auf eingleisige Rollenzuweisungen in der Erwachsenenwelt.



Abb. 4: Eltern Rigot in der Küche (S. 37)

Das Französisch-Lehrwerk bricht zudem die in *Capito* vorhandene Stereotypisierung der Kinder auf. Eine Abbildung visualisiert z.B., wie die Lehrwerk-Figur Nathalie aus Freude am Spiel zum Fußball greift (S. 25), und ein Text demonstriert, wie sie Rechte in der Familie einklagt, die ihrem wenig älteren Bruder zugestanden, ihr aber verwehrt werden, was sie als ungerecht empfindet (S. 38f.). Auch durch Verweise auf geschwisterliche Reibereien (z.B. S. 46ff.) rückt *Découvertes* näher an familiäre Realitäten. In *Capito* stiftet allein der Quälgeist Raffaella eine gewisse Unruhe.

3 Zusammenfassung und Bewertung

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass trotz immanenter Unterschiede in den zwei repräsentativ herangezogenen Lehrwerken die traditionelle Familie als Wert vorherrscht. In beiden Lehrwerken dominieren intakte Kleinfamilien mit Vater, Mutter, Kind(ern). Während in *Capito* andere Familienmodelle nicht auftauchen, lässt *Découvertes* zumindest im zweiten Band eine alleinerziehende Mutter agieren. Auch wenn Italien in Hinblick auf Familien mit einem Elternteil, unehelichen Kindern und Scheidungsquote unterhalb von Frankreich und Deutschland liegt (vgl. Ginsborg 1994, S. 284ff.), vermittelt eine Konzentration auf solche sozialen Konstellationen in einem Schulbuch ein einseitiges Gesellschaftsbild.

In *Découvertes* treten familiäre bzw. gesamtgesellschaftliche Werte im Ganzen weniger nachdrücklich in den Vordergrund, denn dort überwiegt, wie gesagt, die Perspektive der Kinder, die vornehmlich bei Freizeitbeschäftigungen gezeigt werden. In *Capito* dagegen formulieren Vater und Mutter d'Andrea mit ihren Wertmaßstäben Normen, die für Dasein und Handeln gültig sind. Von dieser Norm abweichende Lebensformen werden von ihnen strikt abgelehnt,¹³ wie ihre große Skepsis gegenüber Marilenas Freund Luca, einem angeblichen Punk, anschaulich illustriert.¹⁴ Eine Erweiterung bzw. Relativierung durch zusätzliche Figuren erfahren die von ihnen vorgebrachten Meinungen nur sehr selten, und auch die Kinder D'Andrea stellen die Bewertungen der Eltern kaum in Frage. Sie unterstützen vielmehr indirekt deren im Wesentlichen konservative Einstellungen, z.B. indem Daniele ungeprüft die Einschätzung von Luca als Punk übernimmt (S. 184) oder indem sich nicht einmal Marilena explizit gegen die Diskriminierung ihres Freundes, den ihre Eltern – nebenbei bemerkt – nicht einmal persönlich kennen, auflehnt.



Abb. 5: Luca (S. 10)

¹³ Signor d'Andrea verdächtigt Punks grundsätzlich, sich nicht um eine Ausbildung zu kümmern, zu trinken und Drogen zu nehmen: *non studiano, non lavorano, ascoltano soltanto quella musica terribile, bevono, e poi, forse prendono la droga!* (S. 47) – Dt.: Sie lernen nichts, sie arbeiten nicht, sie hören nur diese schreckliche Musik, trinken und nehmen vielleicht sogar Drogen.

¹⁴ Die Abbildung (vgl. hier S. 349) zeigt einen jungen Mann, der über keinerlei Attribute verfügt, die man gemeinhin bei einem Punk vermutet.

Das gute Verhältnis der Familienmitglieder wird aber weder davon noch von Geringfügigkeiten wie kurzen Auseinandersetzungen zwischen Mutter und Tochter über Mode belastet, so dass die Schüler eine durch und durch harmonische Familie erleben, die mit drei Kindern übrigens aus dem statistischen Rahmen fällt, denn mit einer Geburtenrate von 1,1 Kindern im Jahr 1991, d.h. in etwa der Zeit, in der das Lehrwerk erstellt wurde, rangiert Italien in der europäischen Statistik weit hinten (vgl. Große; Trautmann 1997, S. 115). Das Lehrwerk unterstützt also indirekt das verbreitete Stereotyp der kinderreichen italienischen Familie.

Mit der ungebrochenen klassischen Aufgabenteilung zwischen Vater und Mutter bietet *Capito* den Schülern außerdem weit mehr als das Französischlehrwerk überlieferte Rollenkonzepte an. Nach außen hin wird zwar eine moderne italienische Familie vorgeführt, in der die Mutter nicht nur ans Haus gebunden ist und die erwachsene Tochter durch ihr Studium signalisiert, dass sie sich nicht in erster Linie in Bezug auf eine zukünftige Rolle als Hausfrau definiert. Die Textinhalte legen die Frau trotz Berufstätigkeit jedoch auf den Haushalt fest und behalten den außerhäuslichen Bereich dem Mann vor. Sicherlich demonstriert *Capito* zu Recht, dass in Italien wie in zahlreichen anderen Ländern auch, die berufstätige Frau im Gegensatz zum Mann vielen Aufgaben gleichzeitig ausgesetzt ist (vgl. Ginsborg 1994, S. 286), dass in Italien die Frau „sempre e comunque il fulcro della famiglia“ ist (Stoll 2001, S. 12) und dass der „mito della mamma mammona resiste a tutto ... La figura della madre resta un punto fisso, irrinunciabile nell'educazione dei bambini e dei ragazzi“¹⁵ (Stoll 2001, S. 20). Eine erkennbare Distanz zu der traditionellen Rollenzuweisung, wie man sie am Ende des 20. Jahrhunderts erwarten könnte, gibt es aber weder bei der Lehrerin Silvana noch bei der Studentin Marilena. Trotz zutreffender impliziter und expliziter Hinweise und Aussagen tendiert das Lehrwerk also alles in allem in der Zeichnung der Figuren und des Familiengefüges zu einem klischeeartig angelegten Bild, das, auch wenn man von konservativen Strukturen italienischer Familien ausgeht, der Wirklichkeit nur bedingt gerecht wird.

In *Découvertes* tritt, wie erwähnt, das Familienleben im Vergleich zum Anteil der Erlebnisse der Jugendlichen zurück. Dadurch spart *Découvertes* viele Facetten des familiären Lebens aus und bietet entsprechend weniger Kritikpunkte. Dennoch ist ersichtlich, dass ein prinzipiell moderneres Bild der Familie vermittelt wird: Die Elternpaare arbeiten bei den im Haus anfallenden Tätigkeiten zusammen, und ein Mädchen pocht auf Gleichbehandlung von männlichen und weiblichen Kindern. Zudem ermöglicht das Geflecht aus mehreren Lehrwerkfamilien zumindest ansatzweise eine differenzierte Schilderung der Lebensbedingungen, wenn auch das Lehrwerk das Potential für eine realistische Darstellung, das im Zusammentreffen von Familien unterschiedlicher ethnischer Herkunft liegt, zu wenig nutzt.

Fragwürdig ist in beiden Lehrwerken das Übergewicht der Mittelschicht. Sieht man von der Familie Saïd ab, ist in keiner der Lehrwerkfamilien der Lebensstandard ein Problem. Urlaub, Fernsehapparat, Kleidung, Bücher, Teilnahme am Schulaustausch mit

¹⁵ Dt.: ... jedenfalls immer der Mittelpunkt der Familie ... Der Mythos der Über-Mutter widersteht allem und jedem ... Die Mutter bleibt ein Fixpunkt, der aus der Erziehung der kleinen und größeren Kinder nicht wegzudenken ist.

Deutschland, Studium der Kinder etc. scheinen selbstverständlich zu sein. Wie schon in Bezug auf das führende Modell der Kleinfamilie liegt m.E. darin ein bedenkliches Ungleichgewicht zur Realität, denn man kann davon ausgehen, dass es immer mehr Schüler gibt, deren Lebenswelt von finanziellen Schwierigkeiten geprägt ist.

Welchen Gewinn können nun die Schüler aus den präsentierten Familienbildern für ihre (inter)kulturelle Kompetenz ziehen, die im Zeitalter der Globalisierung in Hinblick auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft erforderlich ist?

Um kulturelle Kompetenz zu erwerben, braucht man die Fähigkeit, aus der eigenen Kultur heraus andere Kulturen verstehen zu können. Dazu wiederum benötigt man Einblicke in fremde Normen, Werte, Verhaltensmuster und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die den Jugendlichen am Beispiel eines Familienverbandes zweifellos nahe gebracht werden können. (Inter)kulturelle Kompetenz setzt auch die Einsicht in die Dringlichkeit eines toleranten Nebeneinanders verschiedener Lebensformen und Kulturen voraus. Unterricht soll die Schüler deswegen anleiten, sich kognitiv und affektiv dem Gegenüber zu öffnen, so dass sie nachvollziehen können, wie der andere die Welt wahrnimmt, dass sie dessen Positionen zu akzeptieren lernen, sie mit den eigenen vergleichen und angemessen auf kulturelle Unterschiede reagieren können.

Dafür leistet hauptsächlich *Capito* zu wenig. Während in *Découvertes* das Auftreten einer deutschen Austauschschülerin den vergleichenden Blick auf die beiden Länder stärkt, lässt *Capito* eine kontrastive Perspektive zu Gegebenheiten in Deutschland weitgehend vermissen, so dass die Thematisierung soziologischer und kultureller Unterschiede zwangsläufig dem Lehrer überlassen bleibt. In *Découvertes* begünstigt überdies der Perspektivenwechsel zwischen vier Familien die Bereitschaft, die Welt aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. In *Capito* fehlen durch die Konzentration auf eine Familie Vergleichsmaßstäbe für Lebensbedingungen innerhalb der anderen Kultur, die in *Découvertes* durch das Geflecht der vier Familien zumindest theoretisch vorhanden sind. Zudem passen die in der Lehrwerkfamilie von *Capito* dokumentierten Wertvorstellungen nicht zu anerkannten pädagogischen Lernzielen wie Toleranz gegenüber anderen Denkweisen, Gleichberechtigung und Training eines partnerschaftlich ausgerichteten Sozialverhaltens. Wo in *Découvertes* die Elternpaare paritätisch geregelte Beziehungen vorleben, festigt die Familiendarstellung in *Capito* im Bewusstsein der Schüler Sozialformen, deren Abbau, zumindest aber Relativierung, zu heute üblichen Unterrichtszielen gehören.

Da Lehrwerke für einen bestimmten Zeitraum – abgesehen von (teilweise sicher auch subjektiven) Erläuterungen des Lehrers – oft die maßgebliche, d.h. einzige, Informationsquelle der Schüler über die Realitäten in der fremden Sprachgemeinschaft darstellen, sind Texte und Lehrwerkfamilien – wie eingangs erwähnt – ein wesentliches Medium, um den Lernenden die fremde Lebenswirklichkeit fassbar zu machen. Auch bei einer steigenden Quote von Auslandsaufenthalten während Schulzeit und Ferien, im Zeitalter von Internet und anderen multimedialen Informationsmöglichkeiten sind Lehrwerke damit für das soziokulturelle Wissen der Mehrheit der Schüler normsetzend. Da es Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, den Schülern ein realistisches Bild der Lebenswirklichkeit in dem Land, dessen Sprache sie lernen sollen, zu bieten und so den Weg zu einem verständnisvollen Kontakt mit der anderen Kultur zu ebnen, ist dem Unterricht nicht mit Texten gedient, die idyllisierend sind, eine tendenziell konservative und letzt-

endlich harmonistische Welt in den Mittelpunkt stellen,¹⁶ Pseudokonflikte thematisieren oder unhinterfragt eingebürgerte Klischees weitergeben und typische Situationen des täglichen Lebens weitgehend ausklammern. Für eine erfolgreiche (inter)kulturelle Kommunikation müssen Andersartigkeiten begreiflich gemacht, Toleranz, Neugierde und Offenheit gefördert werden.

Die für die Art der Präsentation verantwortlichen Lehrwerkautoren haben die Pflicht, die Schüler ohne Beschönigung auf die fremde Wirklichkeit vorzubereiten, mit der diese z.B. bei einem Schüleraustausch konfrontiert werden. Anstehende Revisionen bzw. Neukonzeptionen von Lehrwerken sollten also Anlass sein, Stereotypisierungen aufzubrechen und einer realistischen Sicht auf die andere Gesellschaft mit ihren sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Gegebenheiten den Weg zu öffnen. Lehrwerkfamilien bieten dazu die Möglichkeit, wenn sie entsprechend gestaltet sind.

¹⁶ Die idealisierte Darstellung der „heilen Lehrbuchwelt“ war in den 70er Jahren häufig Gegenstand der Kritik. Auch heute wird zu Geschlechterstereotypen und rollenkonformem Verhalten in Lehrwerktexten immer wieder Stellung genommen (vgl. Fäcke 1999; Lüger-Ludewig; Lüger 1980; Neuroth-Hartmann 1986).

Literaturverzeichnis

- Beutter, Monika u.a. (1994): Etudes Françaises. Découvertes 1 Série bleue für den schulischen Französischunterricht. Stuttgart u.a.
- Bleyhl, Werner (1999): Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 23–34.
- Fäcke, Christiane (1999): Egalität – Differenz – Dekonstruktion: eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke. Hamburg.
- Ginsborg, Paul (a cura di) (1994): Stato dell'Italia. Mailand.
- Große, Ernst Ulrich; Trautmann, Günter (1997): Italien verstehen. Darmstadt.
- Jäger, Andreas; Schmidt, Axel (Hrsg.) (1993): Capito. Unterrichtswerk für Italienisch. Übungsbuch 1. Bamberg.
- Jäger, Andreas u.a. (Hrsg.) (1996): Capito. Unterrichtswerk für Italienisch. Lehrerheft 1. Bamberg.
- Lüger-Ludewig, Brigitte; Lüger, Heinz-Helmut (1980): Rollenklischees und soziale Stereotype im fremdsprachlichen Anfangsunterricht. In: französisch heute 11/ 2, S. 93–107.
- Neuroth-Hartmann, Birgit (1986): Das Bild der Spanier in bundesdeutschen Spanischlehrbüchern (1960–1984). Eine Untersuchung von Lehrbuchpersonen in ausgewählten Spanischlehrbüchern der letzten 25 Jahre. Göttingen.
- Stoll, Christine (2001): Novità italiane – clicca qui! Entwicklungstendenzen in der modernen italienischen Gesellschaft unter Einbeziehung der neuen Medien. Der neue Lehrplan für Italienisch auf der Kursstufe des Gymnasiums. Fortbildungsveranstaltung für Italienischlehrerinnen und -lehrer an allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg. Freiburg.

The Presentation of Turkish Family Structure in Coursebooks for English Language

Abstract

In a typical Turkish family, traditional family values still prevail, and the father is the undisputed leader of the family. Members of large Turkish families, often living as an extended family, are loyal to the family unit and it is rare for a person to live alone. In this paper, the general characteristics of Turkish collective family structure and their reflections in the coursebooks prepared for state schools are highlighted.

1 Introduction

When asked to define the Turkish family structure, relationships with parents, children and extended family members such as grandparents, aunts and uncles seem to be of vital interest. Most of the coursebooks employed in state schools in Turkey present families that can be characterised by supportive relationships and a sense of belonging. In this close-knit family structure, every member has a role and feels valued. The harmonious family environment sets an example for the children and includes honesty, openness to different opinions, being able to express all emotions and giving good advice. It is important to note that grandparents have an important role in shaping the Turkish collective family structure and in raising children.

There are certain roles assigned to the mother and the father in atypical Turkish family, that is, the husband as the head of the family and the mother as the one doing the household chores. Though the roles are permanent; the overall structure of the society is changing. Thus, the mother reflected in coursebooks begins to take responsibility both inside and outside her home as a professional woman. As for the father, he is no more regarded as the formal authority to whom the wife and the children must ultimately respond.

This paper aims to demonstrate all the above-mentioned characteristics of the Turkish family structure so far as included in the coursebooks prepared for the 4th to 8th grades of state schools. The coursebooks for the English language, namely *Spring*, *English Today*, *Spotlight* and *Build Up Your English*, consist of a teacher's book, a student's book, as

well as a practice book. We believe this study will shed light on many aspects of the changing Turkish family and its structure and dynamics.

2 Turkish Family in Historical Perspective

The Turkish family under study is a highly complex structure in which the roles of its members have undergone some radical changes in their status and social identities in the face of changing socio-economic conditions. We believe that the best way of clarifying the new and the changing outlook of the Turkish family within the political, cultural and sociological transformations is to refer to the historical perspective.

It may be of interest to some and surprise to others to know that in ancient Turkish tribes in Central Asia in the early centuries, before Islam was accepted as the official religion of the people, the man and the woman had equal status within the family. Literary works of the time such as the Tales of Dede Korkut tell us that both sexes were considered as equal in society (Doğramacı 2000, p. 1). The patriarchal system was peculiar to the old Turkish people and the family existence was based on the equality of mother and father in every aspect of life. Even after embracing the Moslem religion, men and women were equally active in daily life. As indicated in the words of Mohammed, Islam preaches equality in human rights and concedes some rights to women:

„Woman is the equal of Man and the other half of the society.”

„He who respects his wife's rights is a good Moslem.”

„Paradise lies under the feet of mothers”(ibid., p. 3).

However, with the expansion of the Ottoman Empire, new distinctions between the sexes were accepted under the influence of Persia and Byzantium. The Turkish family of the Ottoman period had the characteristics of a patriarchal family system with the man as the only authority. The close-knit family of the Ottoman period consisted of grandparents, wife, children's spouses, grandchildren and some close relatives.

Later on, towards the end of the nineteenth century, the socio-cultural changes of the Tanzimat Period, which is a kind of reorganisation, constituted a golden age that introduced upper middle-class women to social life. In the 1880s, a group of women from among the Moslems of Russia started a woman's journal, *Alem-i Nisvan*, to spread the feminist movement (Erder 1985, p. 3). In contrast to the general characteristics of the Ottoman society, girls were provided with schooling opportunities. In that period, Turkish women, who have for centuries spent most of their lives between the four walls of their houses began to adopt European styles of dressing and manners (Doğramacı 2000, p. 6).

With the declaration of the Turkish Republic in 1923 under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, Turkish women were given great equality with men and they enjoyed exactly the same amount of freedom in all things. Following the declaration of the Republic in 1923, one of the most significant elements in the social revolution planned and advocated by Atatürk was the emancipation of Turkish women, based on the principle that the new Turkey was to be a secular state. Thanks to the introduction of Civil Code, polygamy was prohibited and monogamy was firmly established. Marriage and divorce became a matter of Civil Code. In matters of inheritance women were granted equal

rights with men (ibid., p. 122). Besides these reforms and reorganisations, some other radical reforms constantly promoted the rights granted to girls in organised education.

All these changes have certainly affected the size and life-style of today's Turkish family, especially the identity and the role of the woman within the family and the society as well. We now observe that women are no more restricted to domestic duties and they begin to work in industries, business and few other vocations such as the fields of teaching and medicine that they were not familiar with before. Thus, a new concept, „working woman”, which was not a common phenomenon in Turkish society, has begun to gain wider acceptance. Accordingly, the idea of shared roles and responsibilities within the family is being supported, especially in the urban parts of the country.

Despite these improvements, however, the traditional sex roles that have been part of the Turkish family structure for centuries still prevail. The fact that the young generation views women in a different and more realistic perspective does not totally change the woman's unequal position in the family. Even in „nuclear families” (Kağıtçıbaşı 1982, p. 5), women are still expected to carry out the household tasks such as fostering their children, looking after the house, taking care of their husbands and relatives when they are in need at the cost of their social lives and career. Especially in rural areas, the prevalent values about the family seem to be a heavier burden since the woman has to live in a rural patriarchally extended family in which all its members are gathered under the same roof.

3 The presentation of Turkish family structure in coursebooks for English Language

The reflections of the prevalent values of the Turkish family structure can be traced in coursebooks for English specifically prepared for Turkish learners. The coursebooks prepared by Turkish authors for state schools differ greatly from those college books in form and content. They are mostly focused on the traditional aspects of Turkish society with all its customs and traditions. Our study has been restricted to the coursebooks used in primary education that has been extended to eight years instead of five. The reason for our focus on primary education is that this phase of life is strongly believed to have an important function in the child's socialisation. For the primary school child who is not mature enough to grasp the sex-roles in the family, coursebooks present models that he can adopt in his future life.

3.1 Family Unity

Of all the common points in the coursebooks we analysed within the scope of this study, family unity is the first aspect we would like to emphasise. In a typical Turkish family, such values as lifelong daily contact, mutual services, solidarity and a display of affection and respect are of primary importance. In *English Today*, for instance, the Smiths are presented as a close-knit family having their Sunday breakfast happily. In the related picture, members of the family smile at each other warmly, which expresses their content and satisfaction. This rosy picture is supported by a picnic scene in which the mem-

bers exchange feelings of love, happiness and sharing in a peaceful atmosphere. Similarly, in *Build Up Your English*, in unit 5, Turkish familial values are reinforced through a variety of occasions such as a walk in the park, a picnic, a dinner at a restaurant and an evening at home. In all these occasions, members seem to be having a good time together. The happy structure of family is supported in *Spring* with the involvement of grandparents into the nuclear family. It is crucial to note here that kinship ties form the basis of social relations in Turkey and mutual support within the family is the rule. Therefore, with the addition of grandparents, the family picture presented in *Spring* seems to have been completed. Through colourful illustrations, an image of a harmonious family life is drawn in the mind of the child. No matter how utopic this image can be, the child is made to learn the main aspects of his social environment.

3.2 Games

In school children learn about history, math, science, and so on, but from their parents and friends, they learn about getting along with other people, how to treat people they love, how to deal with their emotions, and even how to learn. From the games and activities, children learn things like: how to focus on what's important, to pay attention and follow directions, and how to take small steps to work toward larger goals. They can learn patience, persistence, and a desire to learn-all from playing. When children play games, they learn rules, working towards goals, and working with others.

Playing together also helps build strong bonds between parents and children. When there is a strong parent-child bond, children feel safe to go out and explore the world. This makes them better prepared to learn, get along with others, and develop high self-esteem. Playing games together is a great way to spend time with each other in a positive way. Establishing a strong bond early will make the relationship between parent and child stronger and healthier long after the child is grown, and may carry over into adult children's relationships with their own children. In Turkish culture, too, games have an important role in uniting the family. There are some games specific to boys and girls that they can play with either their parents or friends. Football, for instance, as illustrated in *English Today* in several units, is the first to come to mind when boys' games are considered. Football (Soccer) is Turkey's national sport and is played everywhere. Some of the well known teams are: Fenerbahçe, Galatasaray, Besiktas and Trabzonspor. . Almost all the boys dream about being a famous football player. As for girls, they generally play games, as shown in one of our coursebooks, with their dolls. In those games, girls model their mothers mostly as housewives in all aspects through their observation and imitation abilities.

3.3 Omniscient Father & Self-sacrificing Mother

Social life consists of two different places: Inside and outside the home. Women leave the outside world to the men, generally remaining in the home. Women get married at an earlier age than men and settle into their role of housewife and home maker. In most of the coursebooks, it is always the father who answers children's questions, transmits knowledge, guides and warns, watches television and reads newspaper. In contrast, mothers are portrayed as devoted beings doing the household chores, looking after her husband and children. In other words, the mother is identified with the pinafore, and the father with the newspaper.

Today, women in Turkey still often have to cope with problems that emanate from the continuation of traditional patriarchal values and male dominated relations in many aspects of life. Women's issues, common to all societies and increasingly questioned in many, such as gender discrimination in education and the workplace; domestic violence; inadequate representation in decision making positions, etc., are now being questioned from the woman's point of view. In today's Turkey, 9 million of the 21 million working population are women. In the rural areas, the rate of working women, especially in agriculture, is very high. However, women work in this sector as an extension of their housework and not to make a living. In urban areas, women hold important posts in both public and private sectors, the arts and sciences. Today, Turkish women are bank managers, doctors, lawyers, judges, journalists, pilots, diplomats, police officers, army officers or prime ministers. Consequently, the traditional role of the woman is rapidly changing and this is partly reflected in most of the coursebooks used in primary education.

4 Conclusion

As this brief look at Turkish family structure suggests, although all the new regulations brought the status of women to a very improved level, the actual status of women within the family institution did not provide for proper equality between men and women. Still today, tradition places the father as the head of the family, but the mother has equal rights. The father is the representative and protector of the family whereas the mother takes care of all the day to day things. As for children, they are the focus of both their parents' and their grandparents' attention; therefore, a happy atmosphere is provided for a healthy upbringing of children, even in the face of adversities. This traditional Turkish family structure, as scrutinized in historical perspective, is pictured as realistically as possible in the coursebooks we selected.

References

- Dede, Müşerref & Emre, Mollie. Spotlight. Özgün Publications. Ankara. 2004.
- Doğramacı, Emel. Women in Turkey and the New Millenium. Semih Ofset. Ankara, Turkey, 2000.
- Erder, Türköz (ed.). Family in Turkish Society. Turkish Social Science Association. Ankara, Turkey, 1985.
- Erin, Yunus. Build Up Your English Workbook. Cemre Yayıncılık. İstanbul. 2004.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (ed.). Sex Roles, Family, Community in Turkey. Indiana University Press. USA, 1982.
- Kocaman, Ahmet & Tataroğlu, Nilüfer & Özgüler, Ülkü. Spring Student's Book. Özgün Publications. Ankara. 2004.
- Tarlakazan, İhsan. English Today Student's Book. Gizem Yayıncılık. Ankara. 2004.
- Tarlakazan, İhsan. English Today Workbook. Gizem Yayıncılık. Ankara. 2004.

Beatrice Ziegler

Lehrmittelproduktion im Rahmen schweizerischer Bildungslandschaft und Lehrmittelinhalten – Das Beispiel „Gesellschaft und Familie im Wandel“ des Lehrmittels „Unterwegs zur Moderne“

V Aus der Schulbucharbeit

Abstract

The essay discusses the emergence and the content of historical teaching material (6. – 8. school year), which is developed at the School for Teacher Education of the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, as a product of its developmental conception, conception and content and didactical concept.

Volume 8 (19th century) represents central structural characteristics of the modern world in six chapters, among them the differentiated understanding of family and genders/roles according to social status. It exemplarily describes how the didactical arrangement of didactic parts and source materials allows for different learning procedures and various perspectives of family-issues referring to gender and social status.

Die Lehrmittelproduktion ist weit mehr als die kreative Leistung eines Autormerkmals. Sie ist darüber hinaus ein vielschichtiger Prozess mit vielen Beteiligten in einem Kräftefeld unterschiedlicher Interessen. Welche Charakteristika dieser Prozess aufweist, hängt von – neben didaktischen und inhaltlichen Konzepten – einigen nur schwerlich nachzulesenden Faktoren ab: Erscheinung in einem staatlichen oder privaten Verlag, obligatorischer bzw. verbindliches Lehrmittel oder Zusatzmaterial, mehr oder weniger starke Beteiligung der Öffentlichkeit am Gespräch über den Inhalt des geplanten Lehrmittels, Möglichkeiten des Einsatzes in der Praxis, usw. Vieles in den Bereichen, die mit dieser Aufzählung angesprochen werden, ist in den letzten Jahren in der Schweiz in Bewegung geraten.

Nun, mit der Wirtschaft übernommene Organisationsprinzipien staatlichen Werkens führen dazu, zentrale abgegrenzte Institutionen mit Leistungsaufträgen auf der Gehaltskurve der staatlichen Tätigkeiten heraus zu entwickeln. Die Pädagogischen Hochschulen, wo im Rahmen anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung als einem Teil ihres Leistungsauftrags Lehrmittelproduktion erfolgt, stehen als Ort der Lehrmittelproduktion

References

- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. *Spinoza: Practical Philosophy*. London: Continuum, 2004.
- Degramaci, Emel. *Women in Turkey and the New Millennium*. Social Office, Ankara, Turkey, 2000.
- Erkek, Türkiye'deki. *Family in Turkish Society*. Turkish Social Science Association, Ankara, Turkey, 1981.
- Erin, Yonca. *Stand Up Your Rights Workbook*. Cansu Yayınları, İstanbul, 2004.
- Kaymakçı, Çiğdem (ed.). *Sex Roles, Family Consciousness in Turkey*. Indiana University Press, USA, 1992.
- Karacan, Ahmet & Yavaş, Nihal & Çiğdem, Çiğdem. *Spring Student's Book*. Cansu Publications, Ankara, 2004.
- Parlatoren, İsmail. *English Today Student's Book*. Cansu Yayınları, İstanbul, 2004.
- Taşkın, Şenel. *English Today Workbook*. Cansu Yayınları, Ankara, 2004.

Béatrice Ziegler

Lehrmittelproduktion im Rahmen schweizerischer Bildungslandschaft und Lehrmittelinhalten – Das Beispiel „Gesellschaft und Familie im Wandel“ des Lehrmittels „Unterwegs zur Moderne“

Abstract

The essay discusses the emergence and the content of historical teaching material (6. – 9. school year), which is developed at the School for Teacher Education of the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, as a product of its developmental connections, conceptional content and didactical concept.

Volume 8 (19th century) represents central structural characteristics of the modern world in six chapters, among them the differentiated understanding of family and gender-roles according to social status. It exemplarily describes how the didactical arrangement of depictive parts and source materials allows for different learning procedures and various perspectives of family-issues referring to gender and social status.

Eine Lehrmittelproduktion ist weit mehr als die kreative Leistung eines Autorenteam. Sie ist darüber hinaus ein vielschichtiger Prozess mit vielen Beteiligten in einem Kräftefeld unterschiedlichster Interessen. Welche Charakteristiken dieser Prozess aufweist, hängt von – neben didaktischen und inhaltlichen Konzepten – einigen nur scheinbar sachfremden Faktoren ab: Erscheinen in einem staatlichen oder privaten Verlag, obligatorisches bzw. verbindliches Lehrmittel oder Zusatzmaterial, mehr oder weniger starke Beteiligung der Öffentlichkeit am Gespräch über den Inhalt des geplanten Lehrmittels, Möglichkeiten des Einsatzes in der Praxis, usw. Vieles in den Bereichen, die mit dieser Aufzählung angesprochen werden, ist in den letzten Jahren in der Schweiz in Bewegung geraten.

Neue, aus der Wirtschaft übernommene Organisationsprinzipien staatlichen Wirkens führen dazu, einzelne abgegrenzte Institutionen mit Leistungsaufträgen aus der Gesamtheit der staatlichen Tätigkeiten heraus zu entwickeln. Die Pädagogischen Hochschulen, wo im Rahmen anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung als einem Teil ihres Leistungsauftrags Lehrmittelproduktion erfolgt, stehen als Ort der LehrerInnenausbil-

dung kantonalen Lehrmittelverlagen gegenüber, die aus der kantonalen Verwaltung herausgelöst und in unterschiedlichem Ausmass auf eine marktwirtschaftliche Durchsetzungskraft verpflichtet worden sind. Beide Institutionen – Pädagogische Hochschulen wie Verlage – arbeiten aber nach wie vor in stetem Kontakt mit der kantonalen Bildungsverwaltung, nicht zuletzt deshalb, weil diese nach wie vor ihre Steuerungsfunktion zumindest bei der Volksschule in organisatorischer, aber auch inhaltlicher Art wahrnehmen will.

Soll ein neues Lehrmittel entwickelt werden, das zum verbindlichen Unterrichtsmittel in einem Kanton (vergleichbar einem Bundesland) werden soll, bedarf es also nach wie vor der politischen Absegnung der Lehrmittelidee, des Konzepts und schliesslich auch des Manuskripts. Dieser politische Zugriff wird über Kommissionen je nach Kanton in unterschiedlicher Weise spürbar. Geprüft wird dabei nicht nur die Kompatibilität des Projekts mit dem Lehrplan, sondern trotz Autorenverantwortung für den Inhalt auch, ob die Darstellungen und Vermittlung von Inhalten gesellschaftlich mehrheitsfähig erscheinen. Letzteres ist sowohl in Geschichtslehrmitteln wie auch Lesebüchern ein besonders wichtiges Kriterium.

Soll ein Lehrmittel auch ökonomisch interessant werden, ist der Verlag angewiesen darauf, dass es nicht nur im eigenen Kanton Verwendung finden kann. Dafür haben sich die Kantone auf eine interkantonale Lehrmittelzentrale (ilz) geeinigt, die den Produktionen ihr Label verleiht, was bedeutet, dass das neue Produkt in die Verlagskataloge der anderen Lehrmittelverlage aufgenommen und damit den immer noch stark kantonal orientierten Lehrpersonen bekannt gemacht wird.

Die Entwicklungsabteilungen der Pädagogischen Hochschulen stehen für die Lehrmittelproduktion in gewisser Konkurrenz untereinander aber auch zu frei arbeitenden Autorinnen und Autoren: Sie alle suchen Projekte zu akquirieren. Für die Pädagogischen Hochschulen ist die Lehrmittelentwicklung aus mehreren Gründen attraktiv: Zum einen ist die Lehrmittelarbeit eine ausgezeichnete Möglichkeit für Dozierende sich in einer aus dem Moment des Unterrichts ablösenden Weise fachspezifisch und didaktisch weiterzuentwickeln. Die Arbeit an Lehrmitteln ist anspruchsvoll; sie verlangt hohes und aktuelles Sachwissen, aber auch weit entwickelte didaktische Reflexion. Eigene Lehrmittelproduktion steigert damit auch die Attraktivität der Aus- und Weiterbildung der entsprechenden Pädagogischen Hochschule. Ausserdem bedeuten Aufträge für Lehrmittel hohe Drittmittelgeldquoten. Sie ergänzen deshalb in günstiger Weise das nicht selten durch Forschungsprojekte strapazierte Budget der Forschungs- und Entwicklungsabteilungen.

Besonders Geschichtslehrmittel und Lesebücher wecken spezielle Aufmerksamkeit der (politischen) Öffentlichkeit, da es ihnen immer auch um Identitäten und kritische Reflexion derselben geht, um Rollenverständnisse und kollektive Selbstvergewisserung. Geschichtslehrmittel, die sich mit zeitgeschichtlichen Themen und/ oder mit dem aktuellen gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte befassen, geraten unter Umständen in einen laufenden Prozess politischer Auseinandersetzung um die Deutungsmacht und um gesellschaftlich akzeptierte historische Narrationen.¹

¹ Ein solcher äusserst spannender und aufschlussreicher Prozess vollzieht sich seit einigen Jahren um die Geschichte der Schweiz zur Zeit des Nationalsozialismus. In unterschiedlicher Intensität wird seit der Auf-

Neben diesen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Entstehung von Lehrmitteln nehmen im konkreten Prozess der Herstellung auch Praktikerinnen und Praktiker, also Lehrkräfte verschiedener Stufen, mit ihren Erprobungsrückmeldungen zu einzelnen Kapiteln Einfluss auf Inhalte, didaktische Problemstellungen und sprachliche Fassungen. Schliesslich sind auch Grafiker und Grafikerinnen bzw. Gestaltende beteiligt, die auf der Basis von ästhetischen und technischen Überlegungen einwirken.

Die dargestellten heterogenen Einflüsse bzw. Rahmenfaktoren der inhaltlichen und didaktischen Planung eines Lehrmittels, die hier unsystematisch und knapp dargestellt worden sind, hat Gautschi in einem Aufsatz in Anlehnung an das Lehrplannormal (Hopmann/ Künzli 1994 und Künzli/ Hopmann 1998) und in Übertragung auf Lehrmittel systematisiert (Gautschi 2006).

Im Folgenden soll ein Kapitel aus einem neuen Oberstufenlehrmittel vorgestellt werden, das in innovativer Weise „bürgerliche Familie“ als normatives Konstrukt, historische Geschlechterrollen und -teilung in unterschiedlichen sozialen Schichten, darauf bezogene kulturelle Praktiken und die Sozialisierung auf das Modell im 19. Jahrhundert thematisiert.² Das angesprochene Oberstufenlehrmittel „Unterwegs zur Moderne“ ist das mittlere aus einer Trilogie für das siebte bis neunte Schuljahr.³ Die Reihe „Menschen in Zeit und Raum“ des Lehrmittelverlags Aargau löst „Weltgeschichte im Bild“ ab. „Unterwegs zur Moderne“ (für das achte Schuljahr) ist als zweiter Band kurz nach „Viele Wege – Eine Welt“, dem Band für das neunte Schuljahr, erschienen.⁴ Das Lehrmittel erscheint jeweils mit einem SchülerInnenband, einem Kommentar und einer CD-Rom mit Arbeitsblättern. Die drei Bände sind als Ganzes geplant, sie sind als Lehrgang zu verstehen. Die einzelnen Bände sind dem Lernprozess angepasst, soweit eine solche Anpassung sich auf gesicherte Aussagen wissenschaftlicher Forschung überhaupt abstützen kann.⁵

Die drei Bände erscheinen als Lehrmittel für Geschichte. Diese Ausrichtung lag nicht ohne weiteres auf der Hand. In manchen Lehrplänen schweizerischer Kantone ist der Oberstufenunterricht Fächer verbindend konzipiert worden: Geschichte, Geografie und Ethik-Religionen sind über weite Teile zusammengebunden worden zu einer Gesellschaftskunde mit historischer Tiefendimension. Der Entscheid, ein Geschichtslehrmittel

tragsvergabe an die Unabhängige Untersuchungskommission, die sogenannte Bergier-Kommission, um die Deutung der Geschichte der Schweiz in der Öffentlichkeit diskutiert. Die jüngste Fortsetzung hat sich aus der Erarbeitung und der Publikation von „Hinschauen – nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen“, einem Oberstufenlehrmittel, ergeben.

² Autorin des Kapitels ist Madlaina Bundi.

³ Das Autorenteam war gebildet durch Felix Boller, Madlaina Bundi und Mischa Gallati. Die Autorin amtierte als eine der Fachexperten.

⁴ Dieser Band ist soeben ausgezeichnet worden mit einer „Goldenen Schiefertafel“ des Jahres 2006, der Auszeichnung von „Jugend und Wirtschaft“, eines Vereins getragen von schweizerischen Unternehmungen und Politikerinnen und Politiker, die als Bindeglied zwischen den Schulen und der Wirtschaft in der Schweiz agiert und das Unterrichtswesen in Wirtschafts- und Gesellschaftskunde fördert.

⁵ Die Frage, was Schülerinnen und Schüler aus Lernmaterialien, Texten, Bildern usw. für sich gewinnen, ist für den Geschichtsunterricht noch kaum untersucht. So haben die Ergebnisse zum Leseverständnis von Schülern und Schülerinnen nur vorläufig in der Geschichtsdidaktik Unruhe ausgelöst.

– das zwar Inhalte und Perspektiven der Geografie und von Ethik-Religionen einbezieht – in Auftrag zu geben, muss deshalb als politisch relevant eingestuft werden. Tatsächlich geben ihm die jüngsten Debatten recht: Verstärkt werden wieder disziplinenorientierte Unterrichtsmodule zunehmend begrüsst. Zudem wird aus der inhaltlich-didaktischen Konzeption weiter unten noch deutlich werden, dass der Lehrgang der heterogenen Situation bezüglich des Unterrichtsgefässes Rechnung trägt.

Die Konzeptionierung des Lehrganges wurde von einem Team vorgenommen: Ein Historiker, ein Geschichtsdidaktiker und ein Geograph bzw. Geographiedidaktiker entwickelten die inhaltliche Konzeption, das didaktische Konzept wurde im Wesentlichen vom Geschichtsdidaktiker formuliert.⁶

Durchlaufende Prinzipien bestimmen das Lernen durch alle Bände hindurch. Inhaltlich orientieren sie sich an einem Geschichtsverständnis, das den Menschen ins Zentrum des Interesses stellt. Als Bezugsrahmen wurden nicht allein die Geschichtswissenschaft, sondern die Sozialwissenschaften definiert (Erkenntnisse und Konzepte der Politologie, Soziologie, Ethnologie und Geographie insbesondere fliessen ein). Das Lehrmittel verpflichtet sich Grundwerten und vertritt Leitideen: es bezieht so gesehen Position. Es will multiple Abhängigkeiten aufdecken und Einsichten ermöglichen in die Bedingtheit von Handlungsspielräumen der Menschen an zeitlich und räumlich definierten Orten. Das Konzept nennt einige wichtige Themenbereiche, insbesondere aber auch die Multikulturalität, als tragende inhaltliche Elemente. Damit knüpft das Lehrmittel an eine Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Leitdisziplin Geschichte an, die das Handeln der einzelnen Menschen – so genannten grossen Figuren der Geschichte wie der so genannten kleinen Leute – strukturell und diskursiv in Handlungsräumen gefangen und vor Handlungsoptionen gestellt interpretiert. Es nimmt damit eine mittlere Stellung ein zwischen einem personengeschichtlich orientierten Verständnis und der Struktur- oder der Diskursgeschichte.

Ausgehend von diesem geschichtstheoretischen Verständnis galt es für jeden Band sechs zentrale epochale Themenstränge (für sechs Kapitel) auszumachen, sie aber auch mit den gegebenen Lehrplänen abzugleichen. Für den Band „Unterwegs zur Moderne“, der das 19. Jahrhundert thematisiert, wurden die Agrarrevolution („Hunger und Hoffnung“), die Industrialisierung („Menschen und Maschinen“), die Nationalstaatsbildung („Die Entstehung des modernen Staates“), der Imperialismus („Unter der Herrschaft Europas“) und die neue Wirtschaftsordnung und -dynamik des Liberalismus („Das grosse Wirtschaftswachstum“) als fünf leitende Themenbereiche bestimmt. Neben diesem letztgenannten Kapitel, das Wirtschaftsordnungen und -konzeptionen in einer für Schulbücher neuen Weise historisiert, ist auch der Entscheid für das sechste Thema als innovativ zu bezeichnen: Die allmähliche Herausbildung des bürgerlichen Familienlebens und der bürgerlichen Rollenteilung („Alltag und Familie“) und deren Durchsetzung in den gesellschaftlichen Schichten thematisieren eine Thematik, die lange nicht Gegenstand schulischen Geschichtslernens war.

⁶ Inhaltliche Konzeption: Peter Gautschi, Albert Tanner, Felix Boller. Didaktisches Konzept: Peter Gautschi.

Im Folgenden soll nun das didaktische Konzept des Lehrgangs wie der einzelnen Kapitel kurz dargestellt werden, um dann auf die konkrete Auseinandersetzung mit dem Thema und seiner Präsentation einzugehen.

Das Konzept des Lehrgangs geht davon aus, dass guter Geschichtsunterricht Jugendliche in ihren Lebensfragen ernst nimmt, ihre Lebenswelten auch in historischer Perspektive beziehungsweise vergleichend in anderen Zeiträumen thematisiert. Auf der Grundlage der Anforderung, dass es mit einem solchen Lehrmittel möglich sein muss, den Lehrplan (verschiedener Kantone) zu erfüllen, war es zusätzlich das Ziel, Lehrpersonen in ihren Anstrengungen anregenden und qualitativ hoch stehenden Unterricht zu bieten zu entlasten. Alle Kapitel sollten so gestaltet sein, dass Selbststudium von Jugendlichen möglich ist. Neben dem genannten Lebensweltbezug sind hauptsächliche didaktische Orientierungen die Multiperspektivität und die Handlungsorientierung. Das Lehrmittel soll den zentralen Inhalt der Beschäftigung mit Geschichte bearbeiten, den Umgang mit der Zeit: Es soll helfen durch Geschichte die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft zu denken. Als Zieldimensionen des Unterrichts strebt der Lehrgang die Förderung von Wissen, von Fertigkeiten und von Urteils- und Entscheidungsfähigkeiten an.

Jedes Kapitel weist die gleiche Struktur auf: In einem ersten Teil laden ein Einstiegsbild und weitere Materialien dazu ein, aus der Lebenswelt der Lernenden heraus für das Vorgelegte Interesse zu entwickeln und Fragen zu stellen. Ein zweiter Teil will über eine Methodenschulung Fertigkeiten ausbilden, die das Selbststudium mit Gewinn ermöglichen. Ein dritter Teil liefert die aktuell gesicherten Deutungen des geschichtlichen Themas, ein Wissensbestand also, der eine breite Verständnisbasis für die weitere Behandlung des Themas und für die spezifische Interpretation weiterer Materialien herstellen kann. In der jeweils oberen Hälfte der Seiten wird ergänzendes, aber auch sich widersprechendes Material beigegeben, mit dem gezielt multiperspektivisches Denken, Emotionalität, Fragen und die Verwandlung von Vertrautem in Unvertrautes sowie der Gegenwartsbezug gefördert werden können. Als vierter Teil folgen Ergänzungsthemen, so genannte „Inseln“, die geeignet sind, im Kapitel angesprochene Komplexe oder Problemstellungen (sowohl im Klassenunterricht wie im Selbststudium) zu vertiefen und zu erweitern. Dazu gehört auch eine spezifische Arbeitsanleitung für eigenverantwortliches Lernen. Die Aufgabenstellung als Portfolio-Auftrag ist eine Konsequenz aus der Förderung selbstverantwortlichem Lernen und der Anforderung, an Lebenswelten der Jugendlichen anzuknüpfen (Gautschi 2006a).

Das Kapitel „Alltag und Familie“ setzt diese didaktische Grundkonzeption mit folgenden Themen um: Der Einstieg zeigt vorerst in einem grossen Bild eine grossbürgerliche Familie im Salon beim Tee.⁷ Es sind Anregungen eingesetzt, wie inspiriert durch das Bild weiter gearbeitet werden könnte (Anregung Familienfotos zu suchen, Grundriss des Zimmers und Möbelanordnung, Nachspielen der Szene, Beurteilen des Wohnens in einem solchen Haus u.a.m.). Es folgen vier weitere kontrastierende Bilder von Familien

⁷ Es handelt sich um ein Gemälde von A.J. Voloskov mit dem Titel „Der Tee“ aus dem Jahre 1851. (State Russian Museum Art Collection. St. Petersburg).

und vier Auszüge aus (auto-)biographischen Texten über Leben in Familien. Die Materialien sind unter anderem geeignet sichtbar werden zu lassen, dass Leben in Familien je nach materiellen Bedingungen unterschiedlich war. In der folgenden Methodenschulung werden zwei Fotografien von Familien (einer Bürger- und einer Bauernfamilie) verglichen. Eine detaillierte Anleitung zur Bildinterpretation soll die Lernenden in Stand setzen, in Analogie selbst Bilder geeignet zu interpretieren. Dafür werden zum Schluss des Teils erneut zwei Bilder, diesmal zu Frauenarbeit, abgebildet und es wird aufgefordert, in ähnlicher Weise einen Bildvergleich vorzunehmen wie dargestellt. Die Bilder sind geeignet, Unterschiede im Leben von verschiedenen Familien zu erkennen, sie können aber auch bereits dazu dienen, die unterschiedlichen Positionen von Angehörigen der beiden Geschlechter zu markieren. Sie sind damit geeignet, geschlechterdifferente Lebenswelterfahrungen von Lernenden aufnehmen und Geschlechterdifferenz in die Thematik integrieren zu können (vgl. Dehne 1992). Der Wissensteil steht unter dem Titel „Alltag und Familie“. Die erste Seite liefert eine zeitliche und räumliche Übersicht zum Thema sowie Lernziele. Die zeitliche Übersicht thematisiert Daten zu Grundrechten, bürgerlicher Gesellschaft und Erwerbsarbeit. Die räumliche Übersicht zeigt die durchschnittlichen Kinderzahlen in der Schweiz pro Kanton zwischen 1871 und 1890. Die Lernziele richten die Aufmerksamkeit auf den Bezug zwischen sozioökonomischen Veränderungen im 19. Jahrhundert und das Leben der Familien; die Unterschiedlichkeit nach Schichten; die Zusammenhänge zwischen neuen Lebensformen und Vorstellungen über Familie usw. und darauf, dass die „Form der Familie je nach Ort und Zeit ganz unterschiedlich war“ (Unterwegs zur Moderne 2006, S.116). Der Anlage gemäss wird die (bürgerliche) Gesellschaft auf den folgenden drei Seiten nach den Aspekten Gleichheit und Schichtung thematisiert. Es folgen die Themen Wohnen, Erwerbsarbeit und Hausarbeit, Männliche und weibliche Geschlechterrollen und Schule und Ausbildung. Der Portfolioauftrag verlangt ein Porträt einer heutigen Familie. Die folgenden Inseln thematisieren Kinderarbeit, „Frauen fordern gleiche Rechte“ und Modetrends im 19. Jahrhundert.⁸ Das Kapitel ist damit in exemplarischer Weise so angeordnet, dass „über und mit Geschlecht“ gearbeitet werden kann (Lundt 2004).

Hier thematisiert werden soll nun das Unterkapitel „Erwerbsarbeit und Hausarbeit“. Die Frage danach, weshalb die Thematik überhaupt in das Schulbuch Eingang finden soll, wendet sich in zwei Richtungen: Zum einen soll in geschichtlicher Perspektive verdeutlicht werden, dass für die bürgerliche Gesellschaft die Opposition von Erwerbsarbeit und Hausarbeit als solche zuerst hergestellt werden musste, bevor Erwerbsarbeit als männliche und Hausarbeit als weibliche Domäne definiert werden konnten. Der Konstruktionscharakter historisiert eine Ordnung, die in der Folge die gesellschaftliche Arbeits- und Aufgabenteilung als natürliche beschwören liess. Damit unterstützt er auch die Gegenwartsperspektive und macht auf dieser Grundlage die heutige Gleichheits-Diskussion um Arbeitsleistungen in der Erwerbswelt und in Haushaltungen als Gegenwartsbezug mög-

⁸ Zu den meisten dieser Themen wurde in den letzten etwa fünfzehn Jahren in der schweizerischen sozial-, geschlechter- und kulturgeschichtlichen Forschung wichtige Arbeiten veröffentlicht, was die Voraussetzung dafür darstellt, dass in dieser Weise für die Schule geschrieben werden kann (Dehne 2004).

lich. Der Bezug zwischen sozioökonomischem Wandel und dem Wandel der Regelung ‚privater‘ Lebensgestaltung und Rollendefinitionen eröffnet gleichzeitig eine Versachlichung der diesbezüglichen Geschlechterfrage, was wiederum die Frage einer rationalen Diskussion zugänglich werden lässt. Dafür muss es im historischen Kontext deutlich werden, weshalb die getrennten Sphären von Männern und Frauen in der bürgerlichen Gesellschaft nicht nur normativ verordnet wurden, sondern auch an Attraktivität gewannen (bis sie schliesslich als Norm durchgesetzt wurden). Dazu bedarf es der Darstellung, dass heutige Vorstellungen darüber, was Haushalt und die Hausfrau sind, den geschichtlichen Realitäten des 19. Jahrhunderts nicht gerecht werden: Es muss gezeigt werden, dass der Haushalt des 19. Jahrhunderts kein Ort der Musse, sondern der Arbeit war. Es muss sichtbar werden, dass der Haushalt nicht nur deshalb ein Ort der Arbeit war, weil darin Kinder aufwuchsen, also betreut und erzogen sein wollten. Die Breite häuslicher Tätigkeiten, also einer komplexen und aufwändigen Nahrungsmittelgewinnung, -konservierung und -zubereitung, einer körperlich äusserst anstrengenden Wäschepflege, der Herstellung, der Umänderung und der Wiederinstandstellung von Bekleidung (nur selten und in der Regel in wohlhabenderen Kreisen konnten einzelne Kleidungsstücke beim Schneider oder bei der Schneiderin in Auftrag gegeben werden), der Pflege von kranken, invaliden und gebrechlichen Mitgliedern der Familie, der Pflege der sozialen Netze und Kontakte, des Engagements in privater Wohltätigkeit, diese Breite zu zeigen ist zwingend, um deutlich werden zu lassen, dass im Haushalt beschäftigte Frauen zwar keinen Erwerb erwirtschafteten, aber fundamental zum Fortkommen der Familie bzw. zum Gedeihen der Familienökonomie beitrugen. Die Darstellung und Diskussion der damaligen Haushaltführung ist geeignet, Rollenteilung als eine Form der Anpassung an die sozioökonomischen Rahmenbedingungen zu thematisieren. Sie eröffnet den Blick darauf, dass bürgerliche Haushaltführung ein komplexes und anspruchsvolles Geschäft war, deren Vorteile ihren Nachteilen, nämlich einer Verweigerung von Gleichheit und Bildungsmöglichkeit für Frauen aus der Sicht von Männern und von Frauen gegenüberzustellen sind. Der differenzierende multiperspektivische Blick auf gesellschaftliche Regelungen, ihre Kosten und Gewinne wird damit geschult. Ebenso kann angeschlossen werden, dass es in einer aktuellen Situation einer neuen inhaltlichen Einschätzung, einer mehrperspektiven Betrachtung und schliesslich eines Entscheids auf der Basis von Wertabwägungen bedarf, um Rollenmodelle zu entwickeln und eigene Lebensperspektiven zu begründen.

Mit obigen Ausführungen sollte dargestellt werden, dass die Wahl der Inhalte einzelner Unterkapitel, ja sogar Abschnitte, daraufhin geprüft werden muss, in welcher Weise sie einerseits Wissen generieren, das Argumentationsgrundlagen bildet für die kontroverse Auseinandersetzung mit historischen Narrationen. Sie muss der Anforderung standhalten, andererseits Bezüge herstellen zu können, die eine mehrperspektivische – auch geschlechterdifferente – Diskussion von gesellschaftlichen Institutionen in ihrem sozialen Wandel zulassen und die darauf aufbauende Beurteilung und Wertung heutiger Regelungen und Entwicklungen ermöglichen.

Um dem Anspruch der Sichtbarmachung von Handlungsoptionen und Handlungsspielräumen zu genügen, bedarf die historisch adäquate Darstellung der Dichotomie von Erwerbsarbeit und Hausarbeit einer weiteren Stossrichtung: Dem Schulbuch muss es

gelingen, deutlich werden zu lassen, dass das bürgerliche Ideal das eine, die diesbezügliche soziale Realität der Mehrheit der Menschen des 19. Jahrhunderts etwas anderes war. Die deutliche Differenzierung zwischen Familien und Haushalten verschiedener Schichten erlaubt zu zeigen, dass die Umsetzung des Ideals lange Zeit die Angelegenheit Weniger war. Sie zeigt, dass die Mehrheit der Frauen erwerbstätig war oder als „mitarbeitende Familienmitglieder“ ohne Verdienst zum Fortkommen beitrug. Dementsprechend sind demgegenüber die Hinweise darauf nicht zu unterlassen, dass Männer Aufgaben im häuslichen Bereich nicht ausschliesslich nur als weibliche ansahen, auch wenn alle Quellen darauf verweisen, dass Haushaltbesorgung als genuin weibliche Aufgabe nicht nur vorgegeben, sondern auch gelebt wurde.

Es entsteht mit der Betonung, dass Lebensstil und kulturelle Ausrichtung des Bürgertums eine materielle Grundlage voraussetzten, die Einsicht, dass die nicht-bürgerlichen Schichten einen davon abweichenden Alltag lebten. Um aber die Durchdringung auch nicht bürgerlicher Schichten mit der Norm des bürgerlichen Lebensstils als historischen Prozess erklärbar zu machen, folgt auf das besprochene Unterkapitel dasjenige zu den männlichen und weiblichen Geschlechterrollen, in dem die Rollen auf die Lehre der unterschiedlichen Geschlechtscharaktere zurückgeführt und die Lehrmeinungen von Wissenschaftlern als solche verdeutlicht werden. Damit wird sichtbar gemacht, dass im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine Denkweise bezüglich der gesellschaftlichen Geschlechterordnung erzeugt wurde, die je länger je stärker normativen Charakter gewann. Aus dieser Entwicklung heraus lässt sich entwickeln, dass Frauen ohne materielle Grundlage für eine ausschliessliche häusliche Existenz in eine permanente zeitliche und psychische Notsituation hinein gerieten, in dem sie den doppelten Anforderungen zwischen Beitrag zur Familienökonomie und Haushaltsführung und Kinderbetreuung nicht gerecht werden konnten. Auch diese Thematik lässt sich in aktualisierender Weise auf die Lebenswelten der Jugendlichen beziehen: Die Frage danach, wie in der eigenen Familie Arbeitsteilung ausserhalb und im Haushalt praktiziert wird, wird schnell grundsätzliche Problematiken für alle Beteiligten sichtbar werden lassen.

Die normative Durchsetzung der bürgerlichen Geschlechterordnung führt im vorliegenden Schulbuchkapitel folgerichtig dazu, im Anschluss nun die geschlechterdifferente Erziehung von Kindern anschliessen, womit für die Lernenden deutlich wird, dass Menschen zu Verhaltensweisen erzogen wurden, die als männlich oder weiblich definiert wurden. Damit wird zweierlei diskutierbar: Zum einen kann angesprochen werden, dass normative Konzepte nicht verwechselt werden dürfen mit alltäglichen Lebensentwürfen, die den Bedingungen der materiellen Existenz mit unterworfen sind. Zum anderen kann aber auch der Druck sichtbar gemacht werden, der auf Menschen wirkt, sich in Richtung einer mächtiger werdenden Norm zu definieren und ihr Streben darauf auszurichten, der Norm zu entsprechen. Auch diese Einsichten besitzen unmittelbaren Lebensweltbezug für Jugendliche. Sie befinden sich in einer Phase, in der sie die Notwendigkeit und den Willen zur eigenen Identitätsdefinition lebhaft fühlen und gerade deshalb sensibel auf gesellschaftliche Normierungsansprüche reagieren. Wenn deshalb der abschliessende Portfolioauftrag vorschlägt, sich mit der heutigen Familie im Sinne von Befragungen, Beobachtungen usw. auseinanderzusetzen, fördert er die Auseinandersetzung mit einer Thematik, die für Jugendliche ohnehin hohe Relevanz besitzt.

Das Kapitel wird (abgesehen von Portfolioauftrag und dann den sogenannten Inseln) abgeschlossen vom Teilkapitel Schule und Ausbildung. Damit kann einerseits abgeschlossen werden an die Thematik der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft, die durch ihre zunehmende Ausdifferenzierung und Erhöhung des Abstraktionsniveaus in der Berufswelt nicht zu trennen ist von erhöhten Anforderungen an Bildung und Ausbildung. Die Thematisierung der soliden Ausbildung als der Voraussetzung gesellschaftlichen Fortkommens und Status verweist erneut direkt auf die Lebensphase der mit dem Buch beschäftigten Jugendlichen. Sowohl diese Problematisierung wie die Rückbindung männlicher bzw. weiblicher Ausbildung an die zukünftigen gesellschaftlichen Rollen als erwerbstätiger Bürger bzw. den Haushalt führende Gattin in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zeigen Normierung als individuellen (Aus-)Bildungsprozess und sind somit geeignet, den weiblichen und männlichen Jugendlichen die eigene Situation auch bezogen auf eine gewandelte Erwerbswelt einer Analyse zugänglich zu machen. Damit erhöhen sich ihre Kompetenzen, auf der Grundlage historischen Wissens und aus der Geschichte gewonnener Einsichten, in ihrer Lebenssituation im Hinblick auf die Zukunft handlungs- und urteilsfähig zu sein.

Literaturverzeichnis

- Bonhage, Barbara/ Gautschi, Peter/ Hodel, Jan/ Spuhler, Gregor. Hinschauen – nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen. Zürich 2006.
- Dehne, Brigitte: Geschichte – für Mädchen und Jungen. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik. Hannover, S. 74–107.
- Dehne, Brigitte: Genderforschung und Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3, 2004, S. 9–33.
- Gautschi, Peter (2006): Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. In: Criblez, Lucien u.a. Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli. Bern, S.117–148.
- Gautschi, Peter (2006a): Portfolio im Geschichtsunterricht. In: Pandel, Hans-Jürgen; u.a. (Hrsg.): Lexikon der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts.
- Hopmann, Stefan/ Künzli, Rudolf (1994). Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. Education et recherche, 16. Jg., H.2, pp. 161–184.
- Künzli, Rudolf/ Hopmann, Stefan (Hrsg.) (1998). Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur/ Zürich.
- Lundt, Bea: Das „Arbeiten“ über und mit Geschlecht. Ein Plädoyer für die Genderisierung der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3.2004, S. 34–70.
- Unterwegs in die Moderne (2006). Industrialisierung bis Imperialismus. (Menschen in Zeit und Raum, Band 8). Buchs.
- Viele Wege – Eine Welt (2005). Erster Weltkrieg bis Globalisierung (Menschen in Zeit und Raum, Band 9). Buchs.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Bente Aamotsbakken, geb. 1948, Professorin für Textwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Vestfold, Norwegen. Arbeitsschwerpunkte: Literaturwissenschaft, insbesondere kanonische Fragen, Intertextualität und Theorien über Gattungsfragen. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Lehrmittelforschung, Textlinguistik und interkulturelle sprachbezogene Fragen.

Prof. Dr. Vitaly Bezrogow, born in 1959, professor of the University of Russian Academy of Education, senior research fellow at the Theory and History of Education Institute. Research areas: history of socialization as it was reflected through the elementary schoolbooks, autobiographies of childhood.

Dr. Arsen Djurovic, geb. 1959, Assistenzprofessor für Didaktik der Geschichte am Lehrstuhl für Allgemeine Geschichte an der Universität Belgrad. Arbeitsschwerpunkte: Modernisierungsprozesse, Bildungsgeschichte, Bildungsphilosophie, Lehrbücher und methodologische Probleme des Geschichtsunterrichts.

Prof. Dr. Swantje Ehlers, Lehrstuhlinhaberin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Lesen in der Erst- und Zweitsprache, Literaturdidaktik, Lesebücher.

Dr. H.-P. Michael Freyer, geb. 1940, Institut für Geschichte der Medizin, Universität Würzburg. Arbeitsschwerpunkte: Schulbuchforschung, Geschichte der Pharmazie.

Prof. Dr. Andreas Gestrich, Lehrstuhlinhaber für Neuere Geschichte an der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Sozialgeschichte von Kindheit, Jugend und Familie, historische Sozialisationsforschung, historische Anthropologie, historische Friedensforschung, Mediengeschichte, Sozialgeschichte der Religion, historische Migrationsforschung, Britische Geschichte, Geschichte der Armut.

Dr. Carsten Heinze, geb. 1969, wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte und -theorie (insbes. Herbart, Herbartianismus, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus); historische und systematische Schulbuchforschung (insbes. das Volksschullesebuch im 19. Jh.).

PD Dr. Thomas Höhne, geb. 1962, Vertretungsprofessur für pädagogische Wissenschaft an der Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, Schulbuch- und Lehrplanforschung, qualitative Methoden, Evaluation, Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Wissensforschung.

Dr. İrem Kızılaslan, born in 1974, instructor at Buca the Faculty of Education, School of Foreign Languages, Department of English Language Teaching at Dokuz Eylül University.

Sergey A Kizima, born in 1973, Lecturer of Minsk Institute of Management.

Prof. Dr. Susanne V. Knudsen, Professor at Vestfold University College, Centre for educational texts, Norway. Research areas: literature, educational media, gender and women's studies.

Dr. Gülşah Külekçi, born in 1974, research assistant at Buca the Faculty of Education, School of Foreign Languages, Department of English Language Teaching at Dokuz Eylül University.

Kira Mahamud Angulo, born in 1972, PhD Researcher in the Department of History of Education and Comparative Education, Department Assistant in academic work and Collaborator in the MANES Research Centre. Research areas: History of Education, Educational Policy, School Textbooks, Sociology of Emotions, Language Studies linked to ideology & gender, Women Studies.

Galina Makarewitsch, born in 1971, postgraduate student of the Russian State University for the Humanities. Research areas: contemporary history of the schoolbooks for the elementary schools.

Prof. Dr. Eva Matthes, geb. 1962, Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschafts-, Erziehungs- und Bildungstheorie, Schulbuchforschung.

PD Dr. Christine Michler, selbständige Fachvertreterin der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Lehrwerkanalyse, Literaturdidaktik, Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen und kulturelle Konzepte im Unterricht der romanischen Sprachen

Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp, geb. 1942, ordentliche Professorin (Lehrstuhl) für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Historische Bildungsforschung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Anthropologie der Bildung; Erziehungsgeschichte des „Dritten Reiches“.

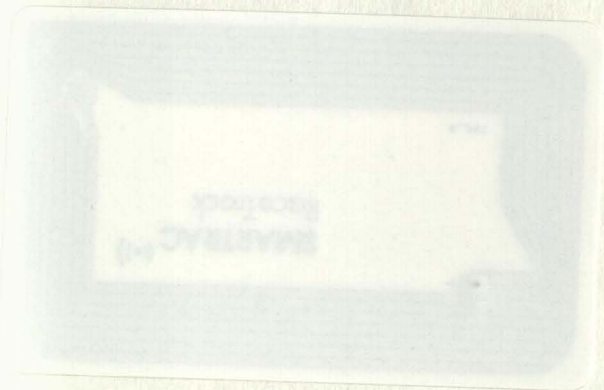
Dr. Wendelin Sroka, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Berlin), Arbeitseinheit Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens. Arbeitsschwerpunkte: Internationaler Vergleich von Bildungssystemen mit den Schwerpunkten „Steuerung von Schulsystemen“ und „Entwicklungen beruflicher Weiterbildung“, Fibelforschung.

Monika Wicki, geb. 1967, wissenschaftliche Assistentin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitskonstruktionen im sozialen Wandel, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Geschichte der Schweizer Pädagogik des 17. und 20. Jahrhunderts.

Prof. Dr. Béatrice Ziegler, geb. 1951, Privatdozentin der Universität Zürich für Allgemeine und Schweizer Geschichte der Neuzeit, Professorin für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der PH Aargau FHNW, Leiterin des Forschungsschwerpunkts Individuum und Gesellschaft am Institut Wissen und Vermittlung. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsgeschichte, Geschlechtergeschichte, Wissenschaftsgeschichte, Zeitgeschichte, Geschichtsdidaktik, Politische Bildung.







BBF1076779

Die aktuelle Situation und die Zukunft der Familie ist eines der zentralen Themen des gegenwärtigen politischen und wissenschaftlichen Diskurses. Der Diskurs hat teilweise die Form eines Krisenszenarios – mit verklärenden Rückblicken auf die Vergangenheit.

Die Familie ist auch in Schulbüchern präsent, teilweise als expliziter Lerngegenstand, häufig jedoch auch als beiläufige – textliche oder bildliche – Darstellung einer als selbstverständlich, manchmal sogar als natur- oder gottgegebenen Art und Weise des Zusammenlebens von Erwachsenen mit Kindern.

Die im vorliegenden Sammelband abgedruckten Beiträge zeigen, wie sehr die Präsentation der Familie im Schulbuch in den verschiedenen Zeiten und Kulturen von ideologischen Prämissen geprägt ist und wie sehr stereotype Vorstellungen perpetuiert werden.

Neben historischen Untersuchungen – zum Beispiel zur Familie in Fibeln der NS-Zeit – finden sich Untersuchungen aktueller Schulbücher aus Deutschland, Norwegen, Russland, der Schweiz und der Türkei. Auch der Thematisierung von Migrantenfamilien in deutschen Schulbüchern ist ein Beitrag gewidmet.



Prof. Dr. Eva Matthes, geboren 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.



Dr. Carsten Heinze, geboren 1969, ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

KLINKHARDT

forschung

3-7815-1488-9



9 783781 514881