

***Gesellschaftspädagogische Grundlagen
und Vorstellungen zur
kindlichen Anthropologie und deren Spiegelungen in der
erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wie in
Lesebuchtexten für den Deutschunterricht der Unterstufe
(DDR) und der Primarstufe (BRD) im Vergleich der
politischen Systeme im geteilten Deutschland
(1958-1990)***

Inaugural – Dissertation
zur Erlangung
des Grades
eines Doktors
der Philosophie
an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Dortmund

1. Berichterstattung

Prof. Dr. Hartmut Riemenschneider

2. Berichterstattung

Prof. Dr. Ellen Risholm

eingereicht von:
Christoph Humburg
aus Warburg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Ausgangspositionen	6
2.1 Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung des Lesebuches	6
2.1.1 in der DDR	6
2.1.2 in der BRD	7
2.1.3 Zum Einsatz des Lesebuches im Unterricht	9
2.1.4 Zur Funktion von Illustrationen in Lesebüchern	25
2.2 Zu Gesellschaft und Kindheit	27
2.2.1 Veränderte Kindheit	27
2.2.2 Gesellschaftliche Aspekte des Bildes vom Kind	40
2.3 Zur Fachliteratur in der BRD und DDR	56
3. Arbeitshypothesen	59
4. Methodische Grundlagen der Untersuchung	61
4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	61
4.2 Textermeneutik	63
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse und Textermeneutik im Vergleich	73
4.4 Bildinterpretation	75
4.5 Methodische Vorgehensweise	77
4.6 Konkretisierung der Fragestellung	79
5. Das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur von DDR und BRD	81
5.1 DDR-Pädagogen	81
5.1.1 Die Persönlichkeitsentwicklung durch Aneignung: G. Neuner	81
5.1.2 Die allgemeine Unterrichtstheorie: U. Drews, E. Drefenstedt	84
5.1.3 Der didaktische Ansatz: L. Klingberg	87
5.1.4 Der lernpsychologische Ansatz: J. Lompscher	89
5.2 Pädagogisch- anthropologische Grundlagen in der pädagogischen Fachliteratur der BRD	91
5.2.1 Die lehrtheoretische Didaktik: G. Otto, W. Schulz	91
5.2.2 Der lerntheoretische Ansatz: P. Heimann	93
5.2.3 Der bildungstheoretische Ansatz: W. Klafki	95
5.2.4 Die erziehungspsychologische Position: Tausch/ Tausch	97
5.2.5 Die sozialpsychologische Position: I. Lichtenstein-Rother	99
5.2.6 Die Begabungstheorie: R. Burger	100
5.2.7 Der politische Ansatz: S. Rosenberg	102

6.	Vergleich der fachpädagogischen Positionen in der DDR und der BRD	105
7.	Gestaltung von Lesebüchern für die Unterstufe in der DDR	116
7.1	Lesebücher der 1. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Texte -	117
7.1.1	Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG (1963)	122
7.1.2	Horst und Petras Sonntagsspaziergang mit den Eltern zu dem großen Acker (1963)	123
7.1.3	Wir wollen in Frieden leben (1963)	124
7.1.4	Die Jungen Pioniere arbeiten im Dorf (1963)	125
7.1.5	Die 1. Klasse schreibt einen Brief an den Vorsitzenden des Staatsrates (1963)	126
7.1.6	Der Soldat Heinz schreibt dem Pionier Klaus einen Brief (1970)	127
7.1.7	Mitten auf der Wiese (1974)	128
7.1.8	Janas großer Bruder (1988)	129
7.1.9	Keiner zu klein, Helfer zu sein (1988)	131
7.1.10	Was ein Kind braucht (1990)	132
7.1.11	Wozu man die Hände braucht (1990)	133
7.1.12	Karin und Klaus kaufen ein (1990)	134
7.1.13	Den Kindern der Welt (1990)	135
7.2	Lesebücher der 1. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Bilder -	136
7.2.1	Eine Familie bei ihrer Alltagsarbeit (1970)	136
7.2.2	Familien beteiligen sich in einem festlich geschmückten Haus an der Feier zum 1. Mai (1971)	139
7.2.3	Die Jungen Pioniere und ihr Lehrer (1981)	141
7.3	Resümierende Darstellung	143
7.4	Lesebücher der 4. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Texte -	147
7.4.1	Der Geburtstag der Deutschen Demokratischen Republik (1958)	151
7.4.2	Wir, die jüngsten Helfer der Partei (1966)	152
7.4.3	In der Fabrik (1968)	153
7.4.4	Pflanzen und Tiere des Waldes (1968)	155
7.4.5	Unser Feiertag (1970)	156
7.4.6	Junge Pioniere auf dem VII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1974)	157
7.4.7	Für den Frieden auf Wacht (1984)	160
7.4.8	Facharbeiter (1987)	162
7.4.9	Lied der Thälmannpioniere (1990)	163
7.5	Lesebücher der 4. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Bilder -	166

7.5.1	Junge Pioniere gratulieren Walter Ulbricht zum Geburtstag (1970)	166
7.5.2	Bild zum Text ‚Für den Frieden auf Wacht‘ (1984)	169
7.6	Resümierende Darstellung	171
7.7	Schulbücher der 1. und 4. Klasse in der DDR im Vergleich	175
8.	Gestaltung von Lesebüchern für die Primarstufe in der BRD	183
8.1	Lesebücher der 1. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Texte -	186
8.1.1	Monika kauft ein (1967)	189
8.1.2	Wir bereiten das Weihnachtsfest vor (1967)	190
8.1.3	Mein Freund (1972)	192
8.1.4	Mario (1978)	193
8.1.5	Kemal und Niko (1987)	195
8.1.6	‚Lieber Vater, komm bald heim ...‘ (1987)	196
8.1.7	Der kleine Bruder (1989)	197
8.1.8	Freunde (1990)	199
8.2	Lesebücher der 1. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Bilder -	201
8.2.1	Verhalten im Straßenverkehr (1968)	201
8.2.2	Kinder und ihr Lebensraum (1978)	203
8.3	Resümierende Darstellung	205
8.4	Lesebücher der 4. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Texte -	209
8.4.1	Der Baum (1966)	214
8.4.2	Industriegelände (1973)	215
8.4.3	Der Junge mit den Steinchen (1976)	216
8.4.4	Morgens (1979)	217
8.4.5	Eine richtige Frau (1982)	218
8.4.6	Im Dorf und in der Stadt (1985)	220
8.4.7	Kinderzimmerordnung (1989)	221
8.5	Lesebücher der 4. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Bilder -	223
8.5.1	Mensch und Umwelt (1969)	223
8.5.2	Die Weidenflöte (1989)	226
8.6	Resümierende Darstellung	228
8.7	Schulbücher der 1. und 4. Klasse in der BRD im Vergleich	230
9.	Vergleich der Lesebuchliteratur in der DDR und der BRD	239
10.	Ergebnisse der Untersuchung	253

11.	Zusammenfassende Interpretation	264
12.	Ausblick	275
13.	Abkürzungsverzeichnis	281
14.	Literatur	282
15.	Publikationen der Fachliteratur	299

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der kindlichen Anthropologie in der pädagogischen Fachliteratur und in der Schulbuchliteratur für den Deutschunterricht in der Grundschule der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland. Für die Untersuchung werden ausschließlich Fibeln und Lesebücher verwendet, keine Texte der Kinder- und Jugendliteratur. Hier ist besonders deutlich zu erkennen, welches Verständnis vom Kind bzw. seinem Bild in der Gesellschaft sich in den Texten und Illustrationen widerspiegelt.

„Der Zusammenbruch der DDR im November 1989 und die Wiedervereinigung Deutschlands im Oktober 1990 haben in den alten und in den neuen Bundesländern zu tiefgreifenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozessen geführt.“ (Klingemann u.a. 1995, S. 9)

Dieser historische Wandel schließt gerade auch die Umstrukturierung des Schulsystems mit ein. Diese Umgestaltung „im deutsch – deutschen Einigungsprozeß“ (Tillmann 1995, S. 63) zeichnet sich dadurch aus, dass „an die Stelle der nicht mehr existenten Strukturen und Regelungen der DDR [...] in allen gesellschaftlichen Bereichen die der (alten) Bundesrepublik“ (Tillmann 1995, S. 63) treten. Für die Schulreform im vereinten Deutschland ist auch der Umgang mit dem Lesebuch als unterrichtsbegleitendem Arbeitsbuch von zentraler Bedeutung. Bei der Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Lehrwerken im Unterricht gilt seit jeher, dass Inhalte und Intentionen „Ausdruck des jeweils herrschenden ‚Zeitgeistes‘ und Ergebnisse der Überlegungen und Absichten von Autoren und Verlegern sind“ (Müller 1977, S. 11 f.). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit zu analysieren, wie sich das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur und in der Schulbuchliteratur für den Deutschunterricht darstellt.

Der Begriff „Schulbuch“ ist heute eher in der Pädagogik ein gebräuchlicher. Im literaturwissenschaftlichen/-didaktischen Diskurs spricht man von Lesebuch-Texten. Die Bewertung solcher Texte muss jeweils aus dem Blickwinkel der Disziplinen und der Entstehungszeiten unterschiedlich ausfallen. Wenn die Germanistik, bzw. die Literatursoziologie sich mit dem „Lesebuch“ befasst – und das geschieht ziemlich genau seit 1953, wo der französische (elsässische) Soziologe Robert Minder dem deutschen Lesebuch nachwies, Zerrspiegel gesellschaftlicher Wirklichkeit zu sein (vgl. Minder, in Helmers 1969, S.1ff) – so geschieht das durchweg unter dem Gesichtspunkt einer Fremdbestimmung von

Literatur zu Dienst und Zweck gesellschaftlicher bzw. politischer Erziehungsaufträge. Der Deutsch- bzw. der muttersprachliche Unterricht liefert zunächst die „Inhalte“ von kindlicher Welt, einmal um sich in diese geistig „einzuüben“, zum anderen aber, um an den jeweiligen Facetten ihrer Erscheinungsbilder Kritik zu üben. Und eben das ist eine ‚Errungenschaft‘ der 70er und 80er Jahre. Im Gegensatz zum muttersprachlichen Schulbuch anderer europäischer Länder, wo der nationale Grundwertekonsens viel eindeutiger ausfiel, stand der deutsche ‚Schultext‘ immer im Spannungsfeld von Wünschen der Obrigkeit – später der Kultusbürokratie und der Literatur selbst als Ideenvermittler im Gewande inhaltsabbildender Sprachkunst. Transportieren die ersten Lesebücher im 15. Jh. biblische und tradierte Frömmigkeitstexte, wandten sich Barockzeit und Aufklärung „den Realien“ zu, jeweils die Funktion spiegelnd, die man der „Bürgerbildung“ beimaß. War im 17. Jh. noch Fürstenlob und Schlachtenverherrlichung gefragt, versprach im 18. Jh. eine rational begründete Tugenderziehung und Realienbildung merkantilen Gewinn. Die Qualität der jeweiligen Texte – so ist bei Helmers nachzulesen – war von geradezu penibler Platttheit und Einfalt, weit entfernt von den geistigen Errungenschaften einer Aufklärung, die sie spiegeln sollten (vgl. Helmers 1970, S.175ff). Eben diese Tendenz – auch wenn sie dem genuinen Erkenntnisinteresse der Nachbardisziplin Literatursoziologie zuzurechnen ist – kann in der Pädagogik nicht ganz unerwähnt bleiben. Die o. g. Lesebuchdiskussion setzte ja gerade da an, wo bis in die 70er Jahre Text- und Lebenswirklichkeit nicht übereinstimmten, wo schreibende Schulbeamte Texte für Kinder fabrizieren (vgl. Killy, in Helmers 1969, S.65ff), die nach Absicht und Wirkung zum künstlerisch/ ästhetischen wie zum gesellschaftsabbildenden Zerrspiegel geraten. Der „Lesebuchmacher“ hat indes ungeheure Macht bei der Durchsetzung latenter Intentionen. Er musste nicht selber Texte produzieren, um seinem „Auftrag“ gerecht zu werden. Auf Heinrich Heine im Lesebuch zu verzichten, wie im III. Reich geschehen, ihn mit der „Loreley“ als „Rheinromantiker“ vorzustellen, so im bürgerlichen Lesebuch der 50er und 60er Jahre geschehen, oder ihn als Autor des „Wintermärchens“ die kritischen Traditionen im 19. Jh. repräsentieren zu lassen, mag exemplarisch zeigen, wie „Literaturrezeption“ in der Schule gesteuert werden kann.

All diese Erkenntnisse liegen den westdeutschen Lesebuchkonzeptionen nach 1968 zugrunde und treiben recht unterschiedliche Blüten. Das literarische Arbeitsbuch auf gattungspoetischer Grundlage findet sich hier ebenso wie systemkritische Anthologien deutscher Gegenwartsliteratur. Kommunikation als basiswissenschaftlicher ‚Überbau‘ durchzieht nun das Curriculum Deutsch, das folgerichtig in den 70er und frühen 80er Jahren integrierte Sprach-Lesebücher schafft. Literatur wird Teil eines „Trainingsprogramms“ zum

„sprachlichen Handeln“ nach den Erkenntnissen der linguistischen Pragmatik. Der westdeutsche konservative Deutschlehrer sehnt sich nach dem ‚Literaturunterricht‘ der ‚deutschen Nationalkultur‘, wie er in der DDR traditionell gepflegt wurde, zurück, unbeschadet eines anderen Bildes vom „humanen Erbe“. Wie indes Lesebuch und die darin vereinten Texte zur politischen Topline mit parlamentarischem Nachspiel, ja ein Schulbuch als ministeriell genehmigtes geistiges Training für eine rote Revolution im Westen Deutschlands gewertet wurde, zeigten die Auseinandersetzungen um Iser's „Drucksachen“ (in der Presse oft als „Drecksachen“ apostrophiert), in deren Verlauf der hessische Kultusminister von Friedeburg seinen Hut nehmen musste.

Dieser kleine Exkurs erscheint insofern sinnvoll und notwendig, da die Pädagogik bei ihren Analysen nicht nur mit dem gleichen Textmaterial arbeitet, sondern auch im Verlauf der Erziehungsgeschichte auf dieses nach Beschaffenheit, Wertschätzung und unterrichtlicher Brauchbarkeit starken Einfluss nimmt. Kaum eine andere Zeit als die der Wende hat mit der Sichtung systembedingter unterschiedlicher Anthropologien und dem gesellschaftlichen Zwang ihrer humanen Zusammenführung Einblick in die Wirkung von schulisch verordneten Texten erlaubt und deren exemplarische systematische Darstellung nahegelegt.

Im Gegensatz zur BRD waren in der DDR „die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrenden erheblich eingeschränkt und die Rechte von SchülerInnen und ihrer Eltern spielten allenfalls eine untergeordnete Rolle“ (Tillmann 1995, S. 74).

„Aus der realsozialistischen Staatsideologie wurden zugleich die obersten Bildungsziele abgeleitet; die Schule wurde darauf verpflichtet, bei den Heranwachsenden ‚kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen‘ zu erzeugen (SED-Partei-programm 1989, S. 67 f.); und von Lehrerinnen und Lehrern wurde erwartet, daß sie diese Programmatik als eigene Überzeugung übernehmen und an die Heranwachsenden weitervermitteln.“ (Tillmann 1995, S. 66)

Die Darstellung des Bildes vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur und in der Schulbuchliteratur des Deutschunterrichts könnte meines Erachtens ersichtlich machen, ob die Lesebuchentwicklung in den neunziger Jahren das politische Bewusstsein der Menschen verändert hat. Die vorliegende Arbeit beabsichtigt jedoch, das Bild vom Kind in den beiden Staaten BRD und DDR zu untersuchen. Inwieweit das Welt- und Menschenbild von damals für die heutigen jungen Erwachsenen prägend war und ist, muss einer späteren Analyse vorbehalten sein. Bei der analytischen Betrachtung des Bildes vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur und in den Lesebüchern stehen zwei Aspekte im Vordergrund:

- die mittelbaren und unmittelbaren Versuche der Beeinflussung kindlichen Verhaltens durch die Lesebuchliteratur und die pädagogische Fachliteratur
- die unterschiedlichen Sichtweisen der Erwachsenen von Kindgemäßheit.

Die pädagogische Fachliteratur und die Schulbuchliteratur des Deutschunterrichts befassen sich professionell und fachlich systematisch mit dem Kindsein. Das Schulbuch ist „ein Orientierungs-, Begleit- und Arbeitsbuch für die Hand des Schülers“ (Kozdon 1974, S. 23). Sowohl die pädagogische Fachliteratur als auch die Lesebuchliteratur ist aber von Erwachsenen konzipiert worden. Wichtig ist es daher zu erforschen, wie das Wesen des Kindes von der pädagogischen Fachwelt und von den Lesebuchautoren und –autorinnen wahrgenommen wird. Diese Untersuchung soll Aufschluss über die Sichtweise der Erwachsenen von der kindlichen Persönlichkeit geben.

Eine Analyse von Lesebuchtexten und -bildern könnte deutlich machen, wie sich das Bild vom Kind im Medium Schulbuch darstellt.

In der vorliegenden Arbeit werden pädagogische Fachliteratur und Lesebuchliteratur der DDR und der BRD miteinander verglichen. Dieser Vergleich hat eine politische Dimension, weil in ihm zentrale Bereiche einer unterschiedlichen Konzeption von Gesellschaft impliziert sind. Gemeint ist hier vor allem die Beeinflussung der Gesellschaft durch die Individuen und umgekehrt. Vor dem Hintergrund der jüngsten deutschen Vergangenheit ergeben sich hier zwei Fragestellungen:

- Wie konsistent war das für die DDR anzunehmende Bild vom Kind? Welche Entwicklungen sind trotz der relativ konstanten gesellschaftlichen Strukturen zu verzeichnen?
- Wie stark ist das Bild vom Kind in der BRD geprägt von den wechselnden Zeitströmungen?

Es ist davon auszugehen, dass das in der pädagogischen Fachliteratur und Lesebuchliteratur proklamierte oder inhärente Bild vom Kind von gesellschaftlichen Faktoren abhängt.

In der vorliegenden Untersuchung stehen drei Fragen im Vordergrund:

- Wie wirken sich die unterschiedlichen theoretischen Positionen in der pädagogischen Fachliteratur auf die Lesebuchgestaltung (Auswahl Text- und Bildmaterial) aus?
- Werden die Kinder durch das Medium Lesebuch für die ihnen aufgrund ihres Geschlechtes zugeschriebenen Rollenerwartungen sensibilisiert?

- Welches Bild vom Kind wird in der Lesebuchliteratur transportiert und von der Erziehung intendiert?

Das Medium Lesebuch und die pädagogische Fachliteratur lassen das Verständnis vom Kind erkennen. Aus Gründen der thematischen Eingrenzung werden andere analytische Zugriffsweisen auf gesellschaftlich existente Vorstellungen vom Kind hier nicht verfolgt. Bevor Arbeitshypothesen zum Untersuchungsanliegen entwickelt werden, sollen im Folgendem zunächst die theoretischen Ausgangspositionen dargestellt werden.

2.Theoretische Ausgangspositionen

2.1 Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung des Lesebuchs

Die Gestaltung des Lesebuches ist davon abhängig, wie der Bildungsauftrag der Institution Schule gesellschaftlich definiert wird. Das Lesebuch hat deshalb maßgebliche gesellschaftliche Bedeutung.

Die nachfolgenden Ausführungen veranschaulichen das unterschiedliche gesellschaftliche Verständnis zur Rolle von ‚Idealen‘ und ‚Leitbildern‘ im Erziehungsprozess und der Verwendung des Lesebuches in der DDR und in der BRD.

2.1.1 in der DDR

Die Literatur über das Medium Lesebuch als Unterrichtsmittel in der DDR verdeutlicht, dass die Schulbücher das staatlich proklamierte Bildungsideal publizieren.

„Die Schulbücher sind in ihrer Gesamtheit eine umfassende, authentische Repräsentation des Inhalts der sozialistischen Allgemeinbildung.“
(Baumann u.a. 1984, S. 10)

Dieses Zitat lässt die eigentliche Funktion des Mediums Schulbuch erkennen: Die Sensibilisierung der Heranwachsenden für die gesellschaftlichen Leitideen.

Die gesellschaftliche Bedeutung des Lesebuches ist darin zu sehen, die SchülerInnen zur Loyalität gegenüber dem Staat zu erziehen. Dementsprechend werden die Schulbücher als „unentbehrliche Mittel für die kommunistische Erziehung der Jugend“ verstanden (a.a.O., S. 9).

Die vorliegende Literatur zum Lesebuch akzeptiert die Schulbuchinhalte grundsätzlich. Die Vermittlung von Normen und Werten sozialistischer Lebensführung ist dabei der zentrale Aspekt. Das Lesebuch soll in den SchülerInnen die Bereitschaft hervorrufen, die gesellschaftlichen Grundeinstellungen zu verinnerlichen, wie z. B. die Freude an der Arbeit und die ‚Pflicht zur Arbeit‘ (vgl. Aubel u.a. 1983, S. 71). Literaturästhetische Implikate spielen keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

Das Schulbuch soll „einen Grundbestand an politisch-ideologischem Wissen systematisch für das Studium des Schülers, für die Orientierung des Lehrers bereitstellen“ (Siebert 1970,

S. 11). Diese Aussage verdeutlicht besonders die ideologische Prägung der Lesebuchliteratur. Die „Durchsetzung der Interessen des Sozialismus“ (Schleicher 1972, S. 57) kristallisiert sich auch hier als eine zentrale Funktionsbestimmung des Lesebuches heraus. Die Bedeutung von Lesebüchern äußert sich demzufolge in der „Herausbildung politischer Auffassungen, Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen entsprechend der wissenschaftlichen Ideologie der Arbeiterklasse“ (Baumann u.a. 1984, S. 10 f.). In der Literatur wird daher die Entwicklung, Entfaltung und Stabilisierung eines gesellschaftskonformen Verhaltens als grundlegender Auftrag des Lesebuches angesehen.

2.1.2 in der BRD

In der Literatur der BRD wird das Schulbuch eindeutig als Medium definiert.

„Das Schulbuch ist eben nicht nur Politicum, sondern seiner schulpädagogischen und mediendidaktischen Aufgabe gemäß zunächst einmal Informatorium und Pädagogicum, d.h. ein in pädagogischer Absicht konzipiertes Medium zur Unterstützung sowie Entlastung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse.“
(Tewes 1979, S. 27)

Das Lesebuch nimmt in der Literatur übereinstimmend ‚eine doppelte mediale Funktion‘ ein. „Es ist zugleich Mittel und Mittler sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt schulischen Lernens relevant.“ (a.a.O., S. 30 f.)

Das Lesebuch wird als Medium begriffen, welches LehrerInnen und SchülerInnen motivieren möchte, miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren. Ein solches Verständnis von der Bedeutung des Schulbuches distanziert sich wenigstens intentional nachdrücklich von jeder manipulativen Unterrichtspraxis. Die Befähigung der Heranwachsenden zu einem selbstbewussten, verantwortungsbewussten Lernen kristallisiert sich hier als seine wesentliche Intention heraus. Dies setzt voraus, dass das Lesebuch den SchülerInnen kontroverse Texte anbietet. Die Konfrontation mit widersprüchlichen Lehrbuchinhalten macht den Heranwachsenden die Notwendigkeit bewusst, über Textaussagen zu reflektieren.

„Ein Schulbuch [...] wird sich [...] nicht mit der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen begnügen dürfen. Es sollte zugleich zu rückhaltlosem Denken und Fragen herausfordern, [...]“ (a.a.O., S. 31)

„Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle“ (a.a.O., S.26) kann die Persönlichkeitsentfaltung eines Kindes maßgeblich beeinflussen. Fach-, erziehungs- und politik-wissenschaftliche Studien sollen daher klären, inwieweit Schulbuchinhalte die Entwicklung gesellschaftskonformer Denk- und Handlungsmuster begünstigen.

Das Lesebuch darf sich nicht nur als Produkt gesellschaftlicher Prozesse darstellen, sondern es sollen sich auch in ihm ‚Spiegelungen des Alltagsbewusstseins‘ wiederfinden. Die Lesebuchdiskussion spricht sich für eine Schulbuchkonzeption aus, welche sich an den Bedürfnissen und Interessen der Heranwachsenden orientiert. Dadurch sollen die SchülerInnen motiviert werden, sich an der Unterrichtsplanung und -durchführung aktiv zu beteiligen. Eine solche Sichtweise vom Lesebuch als Unterrichtsmedium schließt ein, das Lesebuch „selbst zum Gegenstand schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse zu machen“ (a.a.O., S. 31).

„Lernen als Aneignung dessen, was wir zur Bewältigung unserer aktuellen Probleme brauchen, Lernen in diesem lebenswichtigen Sinne vollzieht sich nicht dort, wo Stoff ‚gelernt‘ wird, von dem andere denken, das wir ihn brauchen. Dieser heute weithin herrschende Lernansatz produziert Lern - Müll, in dem wir früher oder später ersticken (Werner Simpfendörfer).“
(Hacker 1980, S. 88)

Dieses Zitat macht einen wesentlichen Denkansatz der Lesebuchforschung transparent: Der informative Gehalt eines Schulbuches ist nur dann wertvoll, wenn das Lernangebot Gesprächsaustausch zulässt, um den SchülerInnen die persönliche Meinungsbildung zu ermöglichen.

Eine Gemeinsamkeit in der gesellschaftlichen Bedeutung des Lesebuches besteht darin, dass die vorliegende Literatur zum Schulbuch in wesentlichen Aspekten gesellschaftskonforme Denk- und Handlungsmuster begünstigt. Die gegenseitige Kritik hatte in der Vergangenheit der beiden deutschen Staaten zur Folge, dass sich – zumindest auf den ersten Blick – ein Feindbild entwickelt hat, welches auch pädagogische Denk- und Handlungsweisen zu trennen schien. Die vorliegende Untersuchung soll angesichts dieses Widerspruchs zu differenzierteren Einsichten verhelfen.

2.1.3 Zum Einsatz des Lesebuches im Unterricht

Der Umgang mit dem Lesebuch im Unterricht hängt maßgeblich davon ab, welche medialen Funktionen ihm zugeordnet werden. Es stellt sich die Frage, ob das jeweilige gesellschaftliche Verständnis vom Schulbuch als Unterrichtsmittel für dessen Einsatz von Bedeutung ist. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel Autoren und Autorinnen aus der DDR und der BRD herangezogen, die sich zum Einsatz des Lesebuches geäußert haben.

In der Fachliteratur beider Staaten kristallisiert sich im Rahmen der mediendidaktischen Schulbuchdiskussion die Befürwortung einer kindgerechten Lesebuchgestaltung als ein wesentlicher gemeinsamer Bezugspunkt heraus. Die didaktische Grundlagenliteratur bezieht sich hier auf Johann Amos Comenius, der erstmals forderte, Schulbücher speziell für Kinder zu konzipieren. Sein *orbis pictus* war bis zur Goethezeit das Realienbuch für Kinder schlechthin. So ist seit Comenius gerechtfertigt, von ‚Schulbüchern im heutigen Sinne‘ zu sprechen (vgl. Hacker 1980, S.10). Dieser Kategorie ist z. B. ein Schulbuch zugehörig, welches versucht, „den Benutzer intensiv an den Gegenstand heranzuführen, indem es die kindliche oder jugendliche Psyche in besonderer Weise anspricht“ (Kozdon 1974, S.23).

Die Auseinandersetzung mit den Verwendungsmöglichkeiten des Lesebuches im Unterricht lässt eine multifunktionale Sichtweise dieses Mediums erkennen. Die „Multifunktionalität des Schulbuches“ (Hacker 1980, S.28) ermöglicht, „das Buch für den Schüler zum Gesprächspartner zu machen und Neugier, Staunen, Begeisterung, Beziehung zum Leben, Spaß und Spannung bei ihm zu wecken“ (a.a.O., S.97). Daraus folgt, dass das Lesebuch als Informationsmedium von den Heranwachsenden nur dann konstruktiv genutzt werden kann, wenn es sie zum „forschenden Lernen im Umgang mit den Dingen selbst“ (Kozdon 1974, S.100) motiviert. Der Lerneffekt wird hier eindeutig im exploratorischen Umgang mit den Lehrbuchinhalten gesehen. Es kommt darauf an, die Kinder anzuregen, sich an der Unterrichtsgestaltung aktiv zu beteiligen. Ein Unterricht, welcher die Lernangebote des Lesebuches zum eigentlichen Gegenstand der Auseinandersetzung macht, gibt den SchülerInnen nicht nur die Möglichkeit, Wissensgebiete unvoreingenommen zu erarbeiten, sondern befähigt sie weiterhin auch zum autodidaktischen Lernen.

Das Lesebuch in seiner Funktion als unterrichtsbegleitendes Arbeitsbuch leistet einen entscheidenden Beitrag zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung. Es re-

präsentiert nicht nur feststehende Lerninhalte, sondern es konkretisiert auch die Art und Weise ihrer Vermittlung.

Drews geht davon aus, dass es der LehrerIn darum gehen sollte, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu selektieren. Bei der ‚Bestimmung des Wesentlichen‘ (vgl. Drews u.a. 1988, S.40) darf der Lehrende die Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppe nicht außer Acht lassen, denn „das Wesentliche einer Unterrichtsstunde wird auch für den Schüler ‚wesentlich‘, wenn es für ihn subjektive Bedeutsamkeit erlangt“ (Drews u.a. 1988, S.43). Bei dieser Aussage ist kritisch festzuhalten, dass hier noch die Aspekte spezifiziert werden müssten, die Drews als wesentlich erachtet. Außerdem wäre darzustellen, wer den Maßstab für ‚wesentlich‘ und ‚unwesentlich‘ festlegt.

In der Literatur findet die Funktion von Illustrationen in Lesebüchern besondere Beachtung. „Bilder sind wesentliche Kommunikationsmittel, d.h. Mittel, um Informationen zu speichern, weiterzugeben oder auszutauschen“ (Knerr u.a. 1979, S.9). Hierin wird die eigentliche Bedeutsamkeit des Bildmaterials in Schulbüchern gesehen. Bildliche Abhandlungen übermitteln den SchülerInnen Denkanstöße und leiten somit Lernprozesse ein. Die gedankliche Auseinandersetzung mit Schulbuchinhalten sollte sich deshalb auch über die visuelle Wahrnehmung vollziehen. „Das Bild vermag komplexe und vielseitige Informationen schneller zu vermitteln als Schrift und Sprache in ihrem linearen zeitlichen Nacheinander“ (Wacker/ Ebeling 1971, S.11). Bilder unterscheiden sich von Texten dadurch, dass sie z. T. lernrelevante Informationen veranschaulichen. Es ist die persönliche Entscheidung des einzelnen, in welcher Reihenfolge er die einzelnen Bildelemente betrachtet.

Der Aussagegehalt von Texten kann Kindern deutlicher werden, wenn Bilder die im Text geschilderten Handlungsabläufe visualisieren. „Bilder können einem Lehrtext einen Bezugsrahmen geben, den Kontext verdeutlichen, Überblicke verschaffen“ (Weidenmann 1991, S.40).

Auch wenn Kozdon in seinen Ausführungen nicht wie Weidenmann auf die Bereicherung der Kommunikation durch Bildgestaltung in den Büchern eingeht, so ist sie hier offenkundig. Schließlich spricht gerade die Visualisierung von Handlungsprozessen ein Sinnesorgan zusätzlich an und erhöht dadurch die Effizienz von Kommunikationsprozessen. „Bücher stellen eine Ergänzung, eine Bereicherung unser ursprünglich auf mündlichen Austausch beschränkten Kommunikation dar“ (Kozdon 1974, S.9). Um das Lesebuch „zum Gegenstand schulischer (...) Kommunikationsprozesse zu machen“ (Tewes 1979, S.31),

sollten seine Inhalte für die SchülerInnen einen Alltagsbezug aufweisen. Der kommunikative Umgang mit dem Medium Lesebuch wird den Heranwachsenden leichter fallen, wenn die Lernangebote im Schulbuch ihren Lebensalltag ansprechen.

Das Lernen mit dem Lesebuch darf sich nicht auf die Vermittlung abstrakter Informationen reduzieren. Die Vergegenwärtigung von Schulbuchinhalten im Unterricht macht „exemplarisches Lernen“ erforderlich, „das den Dingen auf den Grund geht und deshalb direkte Erfahrung einschließt“ (Hacker 1980, S. 90). Solche Vorgehensweise wird ersichtlich machen, „daß nicht nur mit Hilfe von, sondern ebenso an Schulbüchern manches zu lernen und zu lehren ist“ (Tewes 1979, S.31).

Nach Auffassung von Ferdinand Kopp (vgl. Kozdon 1974, S.96) lässt sich das Lesebuch in allen Stufen des Unterrichts sinnvoll einsetzen:

„In der Hinführung und Vorbereitung des Neuen, zur Darbietung und Erarbeitung, zur Besinnung und Vertiefung, zum Vergleich und zur weiteren Orientierung und schließlich zur Sicherung der Unterrichtsergebnisse.“ (a.a.O., S.96)

Kozdon verweist darauf, dass das Schulbuch in einem guten Unterricht gezielt einzusetzen ist und bemerkt zu Kopp: „Ein allzu ausgiebiger Gebrauch des Buches ist dem Gegenstand kaum zuträglich“ (a.a.O., S.96). „Das beste Buch“ so Kozdon „nützt wenig, wenn der Lehrer es nicht optimal zu nutzen versteht. Uneffektiver Unterricht setzt auch die Möglichkeit jedes vorzüglich ausgestatteten Schulbuches stark herab“ (a.a.O., S.110).

Sinnvoll erscheint sein Einsatz als Impuls-Instrument im Rahmen eines problem- und handlungsorientierten, entdeckenden Unterrichts, der Kinder zur Selbsttätigkeit und eigenständigen Weltfindung und Findung ihrer Position in dieser Welt erzieht.

„Lehraufgaben und Lernverfahren müssen darauf hinzielen, den Schüler zu aktivieren. Der Lehrer verfolgt den Hauptzweck, den Schüler zum Lernen zu führen. Der Lernprozeß sollte möglichst viele Merkmale des originären Forschungsprozesses aufweisen: forschendes Lernen gegenüber rezeptiver Aneignung.“
(a.a.O., S.74)

Das bedeutet, dass auch die LehrerIn eine neue Rolle innehat. Sie gibt ihr Rolle ‚vor‘ der Klasse auf zugunsten einer Rolle ‚in‘ der Klasse. Sie ist nicht bloße WissensvermittlerIn in einem lehrerzentrierten Unterricht, sondern eher LernbegleiterIn ihrer SchülerInnen, die sie

im Sinne von Coaching mehr und mehr zu einem selbständigen, entdeckenden und handelnden Lernverhalten hinführt.

„Der Lehrer tritt dabei als Informationsträger in den Hintergrund. Seine Hauptaufgabe hat er darin zu sehen, eine materialreiche Lernumwelt [...] zu schaffen [...], die die autonome Lernmöglichkeit des Kindes [erweitert]“.

(a.a.O., S.75)

Konkretisiert man nun die Überlegungen zum Einsatz des Lesebuches, so stellt dieses einmal eine Sammlung von Texten und Bildern dar, in denen AutorInnen zunächst als Kommunikatoren zu Kindern sprechen – und dieses in der Regel mit bestimmten Intentionen und Zielen.

Es finden sich z. B. Text- oder Bildinhalte, die den Kindern bestimmte Verhaltensweisen vermitteln sollen (z. B. im Straßenverkehr, in der Familie etc.). So verfolgen die Text- und Bildabsichten entweder das Ziel, gesellschaftlich anerkannte Werte und Normvorstellungen zu transportieren oder eine Kritikfähigkeit gegenüber vorgegebenen Zielen zu vermitteln. Durch die Verdichtung von häufig sehr komplexen Informationen der Text- und Bildinhalte ist dem Benutzer des Lesebuchs die Intention der Autoren und Autorinnen möglicherweise nicht immer deutlich.

Gehen wir davon aus, dass Unterricht grundsätzlich auf die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen abzielen sollte, so hätte der Einsatz des Lesebuches nach Haas (vgl. Haas 1980, S.7) die folgenden Kompetenzen von Kindern auszubilden und zu fördern:

„Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz: die Mitteilungsabsicht von literarischen Texten verstehen; Informationsbedürfnisse befriedigen, sich zu dem Gelesenen verbal oder nonverbal äußern können (...)

Ausbildung einer kritischen Kompetenz: Texte auf ihren Stellenwert im Lebenszusammenhang des Individuums und der Gesellschaft untersuchen können; Erkenntnisbedürfnisse befriedigen;

Ausbildung einer poetischen Kompetenz: literarische Texte in ihrer Machart/ Kodierung verstehen; begrenzte Zeit in einer fiktionalen Welt leben lernen (...)

Ausbildung einer Projektionskompetenz: literarische Texte als Simulationsraum für eine mögliche zukünftige Realität benutzen lernen; Erfahrungsbedürfnisse befriedigen;

Ausbildung einer emotionalen Kompetenz: literarische Texte als Mittel der Befriedigung emotionaler Bedürfnisse erfahren lernen

Ausbildung einer kreativen Kompetenz: literarische Texte als Anstoß für ein kreatives Reagieren erfahren;

Ausbildung einer emanzipatorischen Kompetenz: Fähigkeit, Stoff, Thema und Textart frei zu bestimmen.“

(Haas 1980, S.7f)

Demnach stellt der Lesetext selbst lediglich das „Rohmaterial“ dar, das als Medium den o. g. Zielen dient. Je nach Klassenstufe, pädagogischer Situation und Text wird die LehrerIn eines dieser Ziele in den Mittelpunkt rücken oder aber zwei, drei Zielvorstellungen miteinander verbinden. Als VermittlerIn, als selektierende und intervenierende Instanz greift sie regulierend in die Tätigkeit des Kindes im Umgang mit dem Text ein. Sie beeinflusst somit maßgeblich die Bereiche, in denen sich Buchwirkungen bemerkbar machen

- Zuwachs an Wissen und Kenntnissen
- Veränderung oder Neubildung von Einstellungen
- Verhaltensregulierung

und somit auch den Prozess der Sozialisation durch die Lektüre. Dabei ist zu bedenken, dass das lesende Kind als noch unerfahrener, noch formbarer Rezipient um so leichter zu beeinflussen ist.

Unter dem Aspekt des oben geforderten zur Selbsttätigkeit erziehenden Unterrichts muss ein aktiver und in den Text eingreifender Umgang mit dem Buch den SchülerInnen ermöglichen, „sich expressiv und personenbezogen zu identifizieren, aber auch Stellung zu beziehen und sich gedanklich mit der Lektüre auseinanderzusetzen“ (a.a.O., S.13).

Die LehrerIn in ihrer Vermittlerrolle hat unter dieser Zielsetzung drei Aspekte in ihre Planungsüberlegungen einzubeziehen:

Zunächst sind es die Kriterien für die Auswahl der Lesetexte, die in einer Klasse eingesetzt werden sollen. Hier ist u.a. zu fragen:

- Bewirkt der Text eine sachbezogene Kommunikation und Kooperation der SchülerInnen untereinander?
- Ermöglicht er auch lehrerunabhängiges Arbeiten der SchülerInnen?
- Spiegeln der Text und seine Abbildungen inhaltliche Bezüge wider, die nicht einseitig verengt sind?
- Stehen Text und Abbildung in einer sinnvollen Korrespondenz?
- Entsprechen die Informationen und Gedanken, die in den Texten und Abbildungen gegeben werden, in ihrem Gesamtniveau dem Informationspotential der Kinder?
- Werden in den Texten und Abbildungen die Kinder als Kommunikationspartner ernst genommen?
- Nehmen die angeordneten Textteile auch auf lesetechnische Aspekte Rücksicht?
- Spiegeln die Texte in ihren inhaltlichen Bezügen demokratische Strukturen wider?

- Wirken Konflikte reflektiert, überzogen, hergeholt? Entsprechen die Informationen der Realität? Sind verengte Rollenklischees vorhanden?

Des Weiteren sind die Texte auf ihre Funktion hin zu hinterfragen. Sie sollen

- zwischen dem Kind und anderen Menschen vermitteln und Gespräche initiieren
- neue Welten und andere Rollen anbieten, mit denen sich das Kind identifizieren, von denen es sich distanzieren kann
- dem Kind erlauben, eigene Probleme und Schwierigkeiten selbständig zu betrachten und Lösungsstrategien durchzuspielen
- das Kind in Fragen, Erfahrungen und Deutungen hineinziehen, die es beunruhigen oder bestärken
- Auskünfte erteilen, die dem Kind weiterhelfen (Lebensbewältigung)
- durch lesetechnische und illustrative Aspekte eine erste Einführung in die spätere literarische Arbeit leisten.

Schließlich sind es die methodischen Überlegungen zu einem Unterricht, der auf zu einschränkende Lese- und Arbeitsaufträge verzichtet, um die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Texten nicht zu sehr in vorstrukturierte Bahnen zu lenken. Für die Grundschule kann dieses nur bedeuten, dass der Unterricht individualisierend und differenzierend, fächerübergreifend und unter Berücksichtigung des ganzheitlichen und Mehrkanal-Lernens von Kindern mitgestaltet werden muss.

Hier bieten sich vielfältige Möglichkeiten an, die in diesem Rahmen nur kurz angerissen werden können:

Über den Text *sprechen*

- Meinungen, Fragen, Zusatzinformationen zum Text, Diskussion von Vorschlägen, wie man auf den Text reagieren könnte
- Vom Anfang eines Textes her Folgerungen ziehen

Über den Text *schreiben*

- Inhaltsangabe
- Inhaltliche Lücken und offene Textstellen phantasievoll füllen
- Textteile ändern (wie lief die Handlung, wenn...)
- Aus der Sicht verschiedener Handlungsträger eine Stellungnahme schreiben
- Mit bildhaften und plastischen Darstellungen auf den Text reagieren

- Mit musikalischen Ideen und Bewegung auf den Text reagieren
- Hintergrundmusik für einen Vortrag von Textstellen zusammenstellen
- Text zur Klanggeschichte umformen
- Text als Lied umsetzen und singen
- Mit schauspielerischen Darstellungen auf den Text reagieren
- Durch eine gezeichnete Kurve die Entwicklung der Bedrohung, Verschlechterung, Verbesserung usw. einer Person darstellen

Diese Ausführungen zeigen, dass der Prozess der Sozialisation durch Lesetexte im wesentlichen mitgeprägt ist durch die Art und Weise, wie im Unterricht mit ihnen umgegangen wird. Eine Lesebuchanalyse wäre daher unvollständig, ließe sie den Verwendungszusammenhang unberücksichtigt.

Die vorliegende Arbeit wird aus diesem Grund bei der Analyse auch die verschiedenen Ziele, die die Verwendung des jeweiligen Lesebuches haben könnte, vor allem hinsichtlich der Analyse der Text- und Bildabsichten, miteinbeziehen.

Exkurs:

In der Weimarer Republik ist entschieden worden, dass alle Kinder des Volkes in den ersten vier Jahren ihrer Schulzeit eine gemeinsame Schule besuchen. Kinder mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen sollten gemeinsam lernen. Das ist bis heute Konsens geblieben. Erst ca. 50 Jahre später folgte dann der nächste wichtige Schritt zur Profilierung der Grundschule: 1968 wurde in der BRD die Volksschule aufgeteilt in Grund- und Hauptschule. Die Klassen 1 bis 4 konnten sich nun selbständig als Schulform und Schulstufe organisieren. Es setzte eine Besinnung auf die Funktion der Grundschulstufe ein, die allen weiterführenden Schulen vorangestellt war.

Dies führte zu einer inhaltlichen Reform der ersten Stufe des Schulwesens. Der Weg verlief nicht immer gradlinig, fand aber verhältnismäßig schnell das Ziel einer Schule, die kindorientiert und leistungsstark zugleich sein wollte (vgl. Schwier, 1993, S.7ff).

Die Volksschule der 60er Jahre war eine Schule der volkstümlichen Bildung, „deren vorrangiges Ziel darin bestand, für das einzelne Kind „eine schlichte Deutung der Welt“ zu erreichen“ (Der Kultusminister NRW 1973, S. 3). Die Richtlinien für die Grundschule aus dem Jahre 1955 spiegelten den Stand einer Diskussion wider, wie er sich, besonders durch die Aufnahme des pädagogischen Denkens der Weimarer Zeit, nach dem Zweiten Weltkrieg

herausgebildet hatte. Die Diskussionen der letzten Jahre, Diskussionen auch um neue Methoden für das Lernen, um neue Organisationsformen für den Unterricht und aus den ersten Ansätzen der Curriculum-Forschung, nehmen in verschiedenen Ländern des Ostens und des Westens einen breiten Raum in der wissenschaftlichen Pädagogik ein. Da die Lehrplanreform jedoch in einem Zeitraum auftauchte, in der Curriculum-Forschung zu einem Schwerpunkt der Arbeit wissenschaftlicher Pädagogik zu werden begann, konnte sie ebenfalls nicht ungeprüft verordnet werden (vgl. Der Kultusminister NRW 1973, S. V).

„Deshalb wurden für die einzelnen Lernbereiche der Grundschule vorläufige Richtlinien und Lehrpläne erstellt, die in je einer Grundschule jedes Schulaufsichtsbezirks und in den Grundschulen, die Gesamtschulen im Schulversuch zugeordnet sind, für die Dauer von vorerst zwei Jahren erprobt werden. Dadurch wird die Lehrplanreform für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen selbst ein Teil der internationalen Curriculum-Forschung.

Erst nach der Erprobungszeit von zwei Jahren soll auf der Grundlage der Erfahrungen in der pädagogischen Praxis, der aus ihr kommenden Anregungen und auch der in ihr erwachsenden Kritik eine endgültige Fassung der Richtlinien vorgenommen werden.“

(a.a.O., S.Vf)

In der Abkehr vom Konzept der volkstümlichen Bildung wurde in den ersten Richtlinien von 1973 der wissenschaftsorientierte Unterricht gefördert. Popp geht davon aus, dass die „Vorbereitung eines modernen Umweltverständnisses auf wissenschaftlicher Grundlage“ (Popp u.a. 1972, S. 167) Ziel dieses Unterrichts war. Seines Erachtens war die „Einführung in elementare Erkenntniswelten der Wissenschaft (...) also nicht Selbstzweck, sondern Grundlage und Voraussetzung der Orientierung in der modernen Welt“ (a.a.O., S. 167).

Die Diskussion allein war jedoch nicht erschöpfend genug. Warnungen, wie sie etwa G.W. Bassett aussprach, waren durchaus angebracht:

„Wissenschaftsorientierter Unterricht, der lediglich die Lernfähigkeit innerhalb fachlicher oder fachspezifischer Lehrgänge verbessern will, kann allein dadurch das Ziel der Umweltorientierung nicht erreichen.“

(a.a.O., S. 168)

Schwier verwies im Rahmen des dritten Grundschul-Symposiums NRW darauf, dass „Wissenschaftlichkeit“ in der Grundschule zu falschen Ansprüchen führte und Lehrende wie Lernende überforderte (vgl. Schwier 1993, S.8). Er zog daraus das Fazit, dass intensive Lernziel- und Curriculum-Diskussionen letztlich zu keiner besseren Schule führten, da das Kind aus dem Blickfeld zu geraten drohte. Richtlinien und Lehrpläne waren seines Erachtens „stofflich überfrachtet“ (a.a.O. S. 8).

Hier ist darauf hinzuweisen, dass in den 70er Jahren z. B. in der Pädagogik der DDR eine ganz andere Sichtweise von Wissenschaftlichkeit in der Grundschule bestand. So weist z. B.

schon Klingberg in seiner ‚Einführung in die Allgemeine Didaktik‘ im Jahre 1971 darauf hin, dass jedes Leitbild der Erziehung wissenschaftlich begründet sein muss (vgl. Klingberg 1971, S.63).

Im Jahre 1980 wurde, den Ausführungen Schwiers folgend, damit begonnen, die längst erforderliche Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne in einem offenen Verfahren vorzunehmen. Die Richtlinien und Lehrpläne von 1985 sind das Ergebnis dieses Verfahrens, sie gelten bis heute noch als eine Grundlage der Arbeit in den Grundschulen und werden derzeit aktualisiert und inhaltlich weiterentwickelt in neuen richtungsweisenden Positionen- und Lehrplanentwürfen (vgl. a.a.O.).

Schwier hält das Ergebnis für „überzeugend und konsensstiftend“ (a.a.O.):

- „die Grundschule als Schule des Kindes, die seinen Lernbedürfnissen und Lernansprüchen gerecht wird“
 - „die Herstellung der Einheit von Unterricht und Erziehung“
 - „die Erkenntnis der Bedeutung des Schullebens“
 - „die Profilbildung der Grundschule durch das Kernstück der Entwicklung des Schulprogramms“
- (a.a.O.)

Von den vorangegangenen Ausführungen ausgehend wird deutlich, dass die verschiedenen Lesebuchtexte und Illustrationen differenzierte gesellschaftliche Wandlungsprozesse spiegeln.

So stellen schon Götze/ Hahnemann fest, dass der „Wandel der Fibel im Verlaufe von vier bis fünf Jahrhunderten“ spiegelbildlich „die Entwicklung von Schule und Unterricht mit allen zeitbedingten Strömungen erkennen“ lässt (Götze/ Hahnemann 1975, S.64).

Sie weisen nach, dass die Fibel immer ein Buch war, in dem das Bildungsanliegen, welches in der jeweiligen Epoche gültig war, massiv zum Ausdruck kam (vgl. a.a.O.).

Im Jahre 1969 erschien ein Werk, welches erläutert, dass die Aufgabe des Lesebuches darin besteht, „Kinder lesen zu lehren und sie zu Lesern zu erziehen. Rechtes Lesen meint sinnfassendes, auf Verständnis zielendes Lesen, das Einsichten für den Leser ermöglicht“ (Ritz-Fröhlich 1969, S.4). Das Lesebuch wird von Ritz-Fröhlich als „Wegweiser für eine Weltorientierung und Daseinsverwirklichung“ (a.a.O.) angesehen. Seine einzelnen Beiträge spiegeln „Welt und Dasein des Menschen“ (a.a.O., S.5). Ritz-Fröhlich führt weiter aus, dass mit dem Begriff „Welt“ auch „die Natur in Elementen, Gestirnen, Pflanzen und Tieren“ gemeint ist.

„Welt schließt aber auch den Menschen in seiner Umwelt, seinen mitmenschlichen Beziehungen, seinem Verhältnis zu den Sachen, zur Arbeit, zu den Künsten in Gegenwart und Vergangenheit ein“ (a.a.O.).

Schwartz geht davon aus, dass die Kinder einen Leitfaden bzw. eine Vorgabe brauchen und der LehrerIn hierfür ‚Rezepte‘ zur Verfügung gestellt werden müssen. Hambrink stellt fest, dass das Bild von Kindheit und der Umgang mit diesem in der Gesellschaft der Bundesrepublik in Publizistik und Wissenschaft kritisiert wurde und dieses vor allem im Hinblick auf die Lehrbücher für den Deutschunterricht (vgl. Hambrink 1979, S.8). „Es gibt Bücher, die Leitfadencharakter haben, in denen nach einer bestimmten Gliederung fortlaufend dargestellt wird.“ (a.a.O. S.10)

Die zunehmende Politisierung intellektueller Diskussionen in der Bundesrepublik Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre führte dann zu einer härteren Auseinandersetzung um die Lesebuchinhalte. So hat beispielsweise die pädagogische Reformbewegung „durch Aufnahme von Erkenntnissen der Entwicklungs- und Ganzheitspsychologie der Grundschule einen neuen Rahmen gegeben“ (Götze/ Hahnemann 1975, S.182). Zielvorgabe sollte nicht mehr wie bisher ‚erziehender Unterricht‘ sondern ‚unterrichtliche Erziehung‘ sein (vgl. a.a.O.). Schon Ilse Lichtenstein-Rother stellte im Jahre 1965 die Frage, „ob die gegenwärtige Grundschule die Entwicklung der Kinder fördere oder gar hemme, ob die Grundschule fördern oder fordern solle“ (a.a.O., S. 183).

Sie führt weiter aus:

„Das Kind erscheint auf der einen Seite als ein lernbedürftiges, von seiner Umwelt geprägtes Wesen, auf der anderen Seite als begabbar, zu kognitiven Leistungen befähigt.“ (a.a.O.)

So wird der ‚Anschauungsunterricht‘ abgelöst durch den ‚wissenschaftsorientierten Sachkundeunterricht‘. Die Primarschule soll allen Kindern zur Lernfähigkeit verhelfen, das Kind „Urheber seiner Lernprozesse“ werden (a.a.O., S. 184).

Götze/ Hahnemann bedauern in diesem Zusammenhang die Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Ansprüchen an die Kinder und die „wirkliche Lage vieler Kinder“:

„Verhaltensstörungen und eingeengter Erfahrungsraum, kinderunfreundliche Umwelt und Mißbildungen der Kinder, Behinderungen und Beeinträchtigungen.“ (a.a.O.)

Die Kinder haben sich mit vielen Problemen, die sie durch gesellschaftliche Gegebenheiten oft bekommen, auseinandersetzen. Der „Lebensraum mit seinen Menschen, ihren Berufen und Werkzeugen, mit seinen Pflanzen, Tieren und Gegenständen“ (a.a.O., S.25) bildet den Erfahrungsraum der Kinder in der Primarstufe.

„Die Erfassung und Eroberung der Umwelt setzt voraus, daß sich die ganzheitliche Wahrnehmungs-, Auffassungs- und Erlebnisweise im Kleinkindalter zugunsten einer gegenstandsgemäßen Auffassung und Wiedergabe immer stärker durchdifferenziert. Dazu gehört auch, daß das Kind fähig wird, teilinhaltliche Beobachtungen zu machen, sie zu speichern und neu zu kombinieren.“ (a.a.O.)

Die ca. ab den 80er Jahren erschienenen Lesebücher sprechen neben den individuellen Bedürfnissen der Kinder häufig auch ihr Befinden an. In ihrem Kommentar zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule vom 30.05.1979 stellen Gampe u.a. fest, dass Bildungs- und Erziehungsarbeit aufgrund „gesellschaftlicher Veränderungen und gewandelter Familienstrukturen sowie stärkerer Ansprüche vom Kinde aus stets aufs neue bedacht werden, und zwar sowohl im Hinblick auf die Anforderungen in den Lehr- und Lernprozessen als auch auf die Beziehungsgestaltung zwischen Schülerinnen/ Schülern und Lehrkräften“ muss. (Gampe u.a.1994, S. V)

Dementsprechend wurde in der Ausbildungsordnung im Jahre 1979 festgehalten:

„- Alle Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in ihren sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend zu fördern,
- grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in Inhalt und Form so zu vermitteln, daß sie den individuellen Lernmöglichkeiten und Erfahrungen der Kinder angepaßt sind,
- durch fördernde und ermutigende Hilfe zu den systematischeren Formen des Lernens allmählich hinzuführen und damit die Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu schaffen, die Lernfreude der Schüler zu erhalten und weiter zu fördern.“
(a.a.O. S. 1)

Die Zielsetzungen gehen hier über den Erwerb einer kritischen Grundhaltung weit hinaus. So soll eine umfassende Förderung allen SchülerInnen zuteil werden, d.h., die gesamte Persönlichkeit soll geprägt werden.

Eine Prägung der Persönlichkeit, d. h. ein Einwirken auf das Kind ist in der Regel ein Anspruch, den die Pädagogik seit jeher verfolgt. Die im Westen oft als negativ dargestellte ‚Einwirkungspädagogik‘ der DDR ist hierfür ein deutliches Beispiel. Beziehungen, Gefühle und Werte spielen eine genauso große Rolle wie der Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten. Das bedeutet z. B. auch, dass die SchülerInnen sich von Vorurteilen und

Verhaltensklischees freimachen sollen und z. B. über die ‚Beziehungsebene‘ die Situation anderer Menschen nachvollziehen können.

In der „Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule vom 30.05.1979“ ist dazu zu lesen:

„Die Schüler sollen so gefördert werden, daß sie in den vielfältig ineinandergreifenden Bereichen der Lebenswirklichkeit handlungsfähig werden (...). Darüber hinaus benötigen sie gezielte Anregungen, um das eigene Ich besser kennenzulernen, die Lebenswirklichkeit besser wahrnehmen und deuten, aber auch durch Kunst, Musik, Sprache und Bewegung gestalten und erleben zu können.“
(a.a.O., S.2)

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass das Bild vom Kind von den jeweiligen Zeitströmungen der Gesellschaft abhängig ist. Der vorgegebene Rahmen z.B. durch Richtlinien, Lehrpläne, Ausbildungsverordnungen etc. wird jedoch grundsätzlich nicht bzw. nicht wesentlich überschritten. Ziele und Vorstellungen des Staates werden respektiert und umgesetzt.

Die Grundschule der DDR nimmt nach 1945 eine eigene Entwicklung. Durch Parteitage, Beschlüsse des Zentralkomitees und des Ministeriums für Volksbildung begann die Zentralisierung der Schulen. Die Einführung der 10jährigen Schulpflicht erfolgte im Jahre 1959. Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“, nach dem die Grundschule als ‚Unterstufe‘ drei Jahre umfasste und die Grundstufe der ‚allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule‘ darstellte, wurde im Jahre 1965 erlassen. Danach sind die Schwerpunkte der schulischen Arbeit polytechnischer Unterricht, geistige Erziehung und die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. Ab dem Jahre 1967 wurden „präzisierte Lehrpläne“ entwickelt, in denen die bislang gesammelten Erfahrungen ihren Niederschlag fanden.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung stellt im Jahre 1974 fest, dass das neue Jugendgesetz der DDR ein ganz bestimmtes Persönlichkeitsbild des jungen Menschen entwickelte, das durch Erziehung, Bildung und seine Integration in gesellschaftliche Prozesse erreicht werden soll (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 1974, S.11). Das Jugendgesetz im Originalton:

„Vorrangige Aufgabe bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist es, alle jungen Menschen zu Staatsbürgern zu erziehen (...). Die Jugend selbst trägt hohe Verantwortung für ihre Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten.“
(a.a.O.)

Sowohl die Gesellschaft und ihre Erzieher als auch die Jugendlichen selbst werden hier in die Verantwortung genommen. Nach Aussage des Jugendgesetzes ist das zu der bestehenden Ordnung konforme Verhalten das Streben, „sich den Marxismus-Leninismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse, anzueignen und sich offensiv mit der imperialistischen Ideologie auseinanderzusetzen“ (a.a.O.).

Der Begriff der Persönlichkeit in der DDR soll nach Auffassung von Drefenstedt

„im Sinne von Marx als geistig-konkretes Abbild der Realität, das heißt als gedankliche Reproduktion einer Einheit des Mannigfaltigen und einer Vielfalt der Bestimmungen verstanden werden, nicht als bloße Abstraktion (...). Er darf kein uniformes ‚Sollbild‘ vom Menschen suggerieren, ebensowenig darf es aber als ein Mosaikbild bereits existenter Eigenschaften einzelner realer Menschen verstanden werden“.
(Drefenstedt u.a. 1979, S.35)

In den Jugendgesetzen der DDR wird die hohe Verantwortung der Jugendlichen für sich selbst sowie das Bestreben, keinen ‚Einheitsmenschen‘ zu erziehen, deutlich.

So wurde die Entwicklung des Mediums Lesebuch sehr ernst genommen. Baumann stellt in seiner im Jahre 1984 im Verlag „Volk und Wissen“ erschienenen Veröffentlichung fest, dass „die solide wissenschaftliche Fundierung der Schulbucharbeit (...) eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung der Aufgaben, die dem Schulbuch gestellt sind“ ist (Baumann u.a. 1984, S.117). Um eine möglichst differenzierte Schulbuchentwicklung zu erreichen, wurden in der DDR Fachleute vieler Sparten in die entsprechenden Arbeiten mit einbezogen: „Fachwissenschaftler vieler Wissenschaftsbereiche, Methodiker der einzelnen Unterrichtsfächer, Lehrer, Illustratoren, Buchgestalter, Redakteure wirken im Prozeß der Schulbuchentwicklung schöpferisch zusammen“ (a.a.O.).

„Bei der Entwicklung der Schulbücher sind auch die spezifischen methodischen Möglichkeiten der anderen Unterrichtsmittel (Schallplatten, Dias, Unterrichtsfilme usw.) zu beachten, und deren Weiterentwicklung ist unmittelbar mit dem Prozeß der Erarbeitung neuer Schulbücher zu koordinieren.“
(a.a.O.)

Die mediendidaktische Diskussion wurde in der DDR als gesellschaftserziehende Aufgabe sehr ernst genommen. So gab es eine interdisziplinäre Forschungsgemeinschaft zum Thema ‚Medien‘. Hier wurde auch die „Wirksamkeit der Massenmedien auf die kulturell - ästhetische Erziehung der Schuljugend“ gesehen, die „über die Wirksamkeit der kulturell-ästhetischen Erziehung in der Schule“ (Neuner 1976a, S.425) vermittelt wird.

Nach Auffassung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften ist hier zu betonen, dass die Schüler die Beiträge der Medien nicht voraussetzungslos übernehmen:

„Der Schüler eignet sie sich in der Regel aktiv an, setzt sich mit ihnen auseinander, bewertet sie. Dieser Prozeß der aktiven Aneignung und Auseinandersetzung, in dem die Bewertung stattfindet, hat große Bedeutung für die persönlichkeitsbildende Wirkung der Beiträge der Massenmedien.“

(a.a.O.)

Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland, die politisch durch eine ideologische Pluralität gekennzeichnet war, findet sich in den Lesebuchintentionen der DDR eine Homogenität. Das sozialistische Bildungssystem ist in die gesamtpolitische Zielsetzung integriert, die auf der Weltanschauung des dialektischen Materialismus basiert. Schon Karl Marx sprach in seinen bildungspolitischen Schriften von dem „Bestreben nach einer allseitigen Entwicklung des Individuums“ (Zit. nach Wittig 1968, S.135). Marx wurde in seinem Denken bekanntlich sehr von Hegel bestimmt. Dieser stellte in seinen Ausführungen zur ‚Phänomenologie des Geistes‘ (vgl. Hegel 1807) fest, dass die „negative Einheit des Denkens (...) für sich selbst“ (a.a.O. S. 2) ist, „oder vielmehr sie ist das Für-sich-selbst-sein, das Prinzip der Individualität, und in seiner Realität tuendes Bewußtsein“ (a.a.O.). Hegel erläutert dieses sein „Gesetz“ folgendermaßen:

„Die Momente, die den Inhalt des Gesetzes ausmachen, sind einerseits die Individualität selbst, andererseits die allgemeine unmoralische Natur, nämlich die vorgefundenen Umstände, Lage, Gewohnheiten, Sitten, Religion und so weiter; aus diesen ist die bestimmte Individualität zu begreifen. Sie enthalten Bestimmtes ebensoviel als Allgemeines, und sind zugleich Vorhandenes, das sich der Beobachtung darbietet, und sich an der anderen Seite in der Form der Individualität ausdrückt.“

(a.a.O., S. 3)

Marx verlässt die idealistische Basis seines Lehrers. Er setzt das dialektische Verfahren in Beziehung zur Wirklichkeit, die für ihn vor allem eine gesellschaftliche Wirklichkeit ist. So stellt Wittig fest, dass Marx „den gesellschaftlichen Bezug der ontologischen Begriffe Hegels“ (a.a.O., S.51) erkannte und den Bezug zur Gesellschaft darlegte, der in Hegels System nicht zu finden ist.

Marx macht den Schwerpunkt seiner Theorie an der gesellschaftlichen Realität fest. So konstatiert er bereits im „Kapital“, dass diese durch die ökonomischen Verhältnisse bedingt ist (vgl. Marx 1962, S.177f). Hier sieht er die Notwendigkeit, die gesellschaftliche Situation der arbeitenden Menschen zu analysieren. Dieser gelangt seiner Ansicht nach durch die kapitalistische Ordnung in ein Abhängigkeitsverhältnis, was jede Form der Selbstentfaltung verhindert. Somit kann er keine ‚Zufriedenheit‘ entwickeln.

„Die Entäußerung des Arbeiters in seinem Produkt hat die Bedeutung, nicht nur, daß seine Arbeit zu einem Gegenstand, zu einer äußeren Existenz wird, sondern daß sie außer ihm, unabhängig, fremd, von ihm existiert und eine selbständige Macht ihm gegenüber wird, daß das Leben, das er dem Gegenstand verliehen hat, ihm feindlich und fremd gegenübertritt.“
(Marx 1950, S.143)

So hält Marx wahres Menschsein nur dann für möglich, wenn die Arbeitsteilung, die den Menschen entfremdet, aufgehoben wird.

Die Fachkommission „Pädagogisch-Psychologischer Grundkurs beim Ministerium für Volksbildung und beim Ministerium für Hoch- und Fachhochschulwesen“ in der DDR geht davon aus, dass die Persönlichkeit immer ein Abbild der Gesellschaft ist (Fachkommission 1972, S.17). Jeder Persönlichkeitstyp spiegelt wesentliche Aspekte aus seinem sozialen Milieu, „aus einem bestimmten System gesellschaftlicher Beziehungen“ wider (a.a.O.). Sie stellt daher fest, dass weder „eine einzelne Persönlichkeit noch ein Persönlichkeitstyp (...) in der Lage“ sind, „die Gesamtheit dieser Beziehungen auszudrücken“ (a.a.O.).

„Nur ein System von Typen kann der Gesellschaftsstruktur adäquat sein. Es ist deshalb von besonderem Interesse, weil es den personifizierten Ausdruck des Wesens der jeweiligen Gesellschaft darstellt und seine Veränderung die personifizierte Bewegung des sozialen Organismus, die Verkörperung seines Fortschritts, seiner Krise und Depression.“(a.a.O.)

Für die Verbesserung der von Marx dargelegten ‚entfremdeten Gesellschaft‘ müssen sich alle Individuen einsetzen. Dementsprechend stellte auch Lenin fest:

„Erst der Kampf erzieht die ausgebeutete Klasse, erst der Kampf gibt ihr das Maß ihrer Kräfte, erweitert ihren Horizont, steigert ihre Fähigkeit, klärt ihren Verstand auf, stählt ihren Willen.“
(a.a.O., S.17f)

Lenin sah die Aufgabe der Erziehung des neuen Menschen als konsequent materialistisch:

„Man muß neue Formen der gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den Menschen und ihrer Einbeziehung in die Arbeit schaffen, muß die Millionenmassen zur Lösung dieser Aufgabe mobilisieren, d.h. ein neues soziales Milieu schaffen – das ist die Grundlage des Leninschen Plans der Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit.“ (a.a.O., S.19)

Er sieht den Beginn des Kommunismus dort, wo das Gemeinwohl in der Verantwortung der ‚einfachen Werktätigen‘ steht:

„Wir werden arbeiten, damit den Massen die Regel ‚Alle für einen und einer für alle‘ ins Bewußtsein dringt, zur Gewohnheit wird, in Fleisch und Blut übergeht.“ (a.a.O. S.21)

Die Pädagogik der DDR zielte klar auf die Umsetzung des marxistisch-leninistischen Gedankenguts. Die Diskussionen um ihre Bewertung im Westen zeigten immer wieder, dass man z.B. im Hinblick auf die Lesebuchgestaltung der DDR den Vorwurf erhob, es handele sich um Indoktrination. So sieht z. B. Bichler den „Grundsatz einer Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit, einer unablässigen Inbeziehungsetzung von Theorie und Praxis, wie sie von Marx und Engels immer wieder gefordert wird“ als „Vehikel, daß die Bildung eines allseitig entwickelten Menschen sicherstellen soll“ (vgl. Bichler 1979, S. 63). Die Schule und damit die Schulbücher in der DDR zeigen für ihn den ‚inneren Widerspruch des marxistischen Humanismus‘, „der auf der einen Seite dem Einzelindividuum die Entwicklung seiner persönlichen Fähigkeiten in idealistischer Manier vorgaukelt und damit einen geradezu paradiesischen Zustand vor Augen stellt, auf der anderen Seite aber die Entfaltung der menschlichen Allseitigkeit nur in der Gesellschaft und bei totaler Unterordnung jeglicher persönlicher Interessen unter die gesellschaftlichen Zielsetzungen zuläßt“ (a.a.O.).

„Die der sozialistischen Persönlichkeit eigenen Charaktereigenschaften sind daher nicht personale Eigenständigkeit und Mut zum selbständigen Denken und Handeln, sondern ‚Diszipliniertheit und Kollektivität‘. Allseitige Entwicklung bedeutet nach sozialistischem Verständnis eben nicht die unseren freiheitlichen Verständnis entsprechende optimale Entfaltung des Einzelmenschen mit dem Ziel personalen Selbstseins nach der Vorstellung des Neuhumanismus, sondern erstrebt das sich im Lebens- und Wirkungsraum des Kollektivs bewährende Individuum.“
(a. a. O, S. 64)

Thürmer beurteilt die Instrumentalisierung der Schule für die ideologische Homogenisierung ebenfalls kritisch. So stellt er fest, dass die „Strategien des Lehrens und Lernens“ in der DDR eine „Einübung in die sozialistische Gesellschaft“ darstellen, „wobei Qualität und Tendenz der Einübung durch die Partei vorgegeben werden“ (vgl. Thürmer u.a.1977, S.81f). Nach seiner Auffassung entwickelt hier Didaktik schon deshalb keine eigene Theorie, „weil sie den essentiellen Gehalt der Werke vorweg ‚besitzt‘, weil der hypostasiert ist durch ein literaturwissenschaftliches Denken, das seinerseits den Normierungen der Mächtigen gehorcht“ (a.a.O., S.82).

Thürmer hält es für zynisch, dass solch „angepaßtes Verhalten ‚selbständig‘, ‚kritisch‘, gar ‚schöpferisch‘ genannt wird“ (a.a.O.).

Wenzel u.a. kritisieren an dieser Schule und ihren Schulbüchern, dass die Aneignung der Inhalte und Absichten „weniger auf Innerlichkeit als auf Nützlichkeit zielen“ (Wenzel u.a.

1996, S. 44). Dementsprechend werfen sie dem Lehrplanwerk der DDR vor, dass es der Emotionalität der SchülerInnen nicht gerecht wird:

„Der unpersönlichen Sachlichkeit der Unterrichtsgegenstände entsprach das Lehrplanwerk der DDR. Es schrieb minutiös fest, was im Unterricht zu geschehen hatte. Auch die Definition der Prüfungen war der Verantwortung der Lehrer entzogen. An diese Vorgaben waren sie im Schulalltag gebunden. Kurz: sie hatten einer autoritären Bildungspolitik zu genügen, mußten sie aber nicht persönlich vertreten.“
(a.a.O., S.45)

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Verantwortlichen in Staat und Gesellschaft den Einsatz des Schulbuches im Unterricht sowohl in der DDR als auch in der BRD nutzen wollen und müssen, um die gewünschte politische Weiterentwicklung des jeweiligen Systems zu erreichen.

2.1.4 Zur Funktion von Illustrationen in Lesebüchern

Für Knerr/ Ludwig sind „Bilder wesentliche Kommunikationsmittel, d.h. Mittel, um Informationen zu speichern, weiterzugeben oder auszutauschen, aber auch um das menschliche Zusammenleben zu regeln (z. B. durch Verkehrszeichen)“ (Knerr/ Ludwig 1979, S.9). Sie empfehlen den Einsatz von Bildern in der Grundschule, wenn die Bildinhalte dem persönlichen Erfahrungsbereich der Kinder entsprechen. Weiterhin gehen sie davon aus, „daß das, was von einem Bild wahrgenommen wird, nicht ausschließlich durch den Inhalt, sondern auch durch die Vorerfahrung des einzelnen bestimmt wird“ (a.a.O., S.10). Aus ihrer Sicht können deshalb SchülerInnen der Primarstufe bildliche Abhandlungen nur verstehen, wenn diese aus ihrer unmittelbaren Erlebniswelt stammen. Ein richtiges Verständnis der Abbildungen ist für Knerr/ Ludwig die Grundvoraussetzung dafür, den Heranwachsenden zu ermöglichen, eine Verbindung zur Wirklichkeit herzustellen. So befürworten sie auch den Umgang mit konfliktorientiertem Material im Unterricht, damit die Kinder lernen, über Möglichkeiten der Konfliktlösung nachzudenken und zu diskutieren. Sie sprechen sich weiterhin dafür aus, „Situationsspiele einzuführen, wo die Konfliktlösungen nachgespielt werden; dies kann vorlagengetreu und auch nach den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder geschehen“ (a.a.O., S.65).

In der DDR befassten sich Baumann und andere mit dem Bildmaterial in Lesebüchern. Baumann u.a. vertreten wie Knerr/ Ludwig die Auffassung, dass Bilder nur zum Lernen anregen, wenn sie „nicht mit Informationen überlastet werden“. Die Abbildungen müssen

„dem Alter und dem Könnensniveau der Schüler angemessen sein“ (vgl. Baumann u.a. 1984, S.70). Sie halten es auch für erforderlich, bei der Auswahl von Bildmaterial für den Unterricht darauf zu achten, welche Lernvoraussetzungen die Heranwachsenden aufgrund ihres Alters und ihrer Vorkenntnisse für die Bildbetrachtung mitbringen.

“Indem der Schüler Abbildungsinhalte erschließt, werden vielseitige Schülertätigkeiten, wie Beschreiben, Vergleichen, Begründen und Erklären, ausgelöst, die für die Entwicklung des Denkens von Bedeutung sind.“

(a.a.O., S. 67)

Der Einsatz von Bildern im Unterricht hängt davon ab, welche Funktionen sie in der Lernsituation erfüllen sollen. Bildliche Darstellungen, die die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden ansprechen, eignen sich besonders dafür, die Kinder zu motivieren, sich auf die Bildbetrachtung einzulassen und sich mit den visuell veranschaulichten Informationen gedanklich auseinanderzusetzen. Je älter die SchülerInnen sind, desto leichter wird es ihnen aufgrund ihres erweiterten Erfahrungshorizontes fallen, einzelne Bildelemente aufeinander zu beziehen und Sinnzusammenhänge herzustellen. Mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden nimmt auch ihre Fähigkeit zu, die bildlichen Informationen zu entschlüsseln und Bildintentionen zu erkennen.

Das Lesebuch kann den Kindern unterschiedliche Möglichkeiten anbieten, den Aussagegehalt von Bildern zu erschließen. Seine Abbildungen werden entweder ohne bildbegleitenden Text oder textbegleitend dargestellt.

„Abbildungsunterschriften sollen dem Schüler ein rationelles Orientieren ermöglichen und einen variablen unterrichtlichen Einsatz des Bildes zulassen. Sie sollten in der Regel relativ knapp sein und nur auf den Inhalt verweisen. (...) Wertungen und aus Abbildungen zu erarbeitende Aussagen sollen in Unterschriften nicht enthalten sein, es sei denn, sie sind zum Verständnis des Inhalts unbedingt notwendig.“

(a.a.O., S.69)

2.2 Zu Gesellschaft und Kindheit

2.2.1 Veränderte Kindheit

Kindheitsforschung will bei aller Unterschiedlichkeit der spezifischen Forschungsinteressen kindliche Lebenswelten an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Zeiträumen wissenschaftlich erschließen. Zur Zeit erlebt die Kindheitsforschung eine Expansion, nicht zuletzt aufgrund der spezifischen Situation der deutschen Vereinigung. Zahlreiche Autoren und Autorinnen beschäftigen sich mit diesem Thema. Die wissenschaftliche Diskussion konzentriert sich dabei u.a. auf den „Wandel von Kindheit in Lang- und Kurzzeitperspektive“, sowie den „Vergleich soziokultureller Umwelten von Kindern in der Gegenwart“. Kindheit wird hier übereinstimmend „als wechselseitige Beziehung zwischen heranwachsenden Personen und ihrer sich wandelnden soziokulturellen Umwelt aufgefaßt“ (Honig u.a. 1996, S. 2).

Bei einer Rekonstruktion der Entwicklungslinien innerhalb der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bild des Kindes muss davon ausgegangen werden, dass wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Kind eigenen Gesetzmäßigkeiten, Traditionen und Strukturen folgen, die keineswegs kompatibel sind mit einem vorwissenschaftlichen alltagsbezogenen Verständnis vom Kind. Kindheitsforschung befasst sich aber auch mit den gesellschaftlich favorisierten Bildern vom Kind.

Die Beschäftigung mit dem Menschen bzw. seiner Entwicklung von Kindheit an hat ihren Ursprung in der Antike.

„Wie unsere ganze abendländische Wissenschaft auf das alte Griechenland zurückgeht, so wurzelt auch die moderne Psychologie in Hellas“ - nämlich in der berühmten Abhandlung ‚Über die Seele‘ des Philosophen und Platon-Schülers Aristoteles“.
(Gstettner 1981, S. 18)

Das Interesse der Wissenschaft am Kind bzw. an seinem Bild blieb historisch relativ konstant. Die pädagogische Bewegung im deutschen Humanismus zu Anfang des 16. Jahrhunderts steht exemplarisch hierfür. Erasmus von Rotterdam (1467 - 1536) gehört zu ihren bedeutendsten Vertretern, dessen Erziehungsideal „der wissenschaftlich gebildete

feinsinnige Weltmann“ war (Gstettner 1981, S. 18). Die Leitideen der späteren Aufklärung wurden bereits von ihm aufgegriffen:

„Der Mensch ist ein durch Erziehung und Unterricht zu bildendes Vernunft-Wesen. Die Keime des Guten und Edlen trägt er in sich. Unwissenheit und Unkenntnis der Sprachen sind die größten, nur durch frühe Erziehung behebbaren Übel.“

(a.a.O., S. 18)

In Frankreich am Ende des 18. Jahrhunderts findet sich im ‚Magazin Encyclopédique‘ eine Art Zielvorgabe für Kindheitsforschung.

„Die neue, soeben gegründete Gesellschaft (...) hat die wahren Freunde der Philosophie und der Morallehre, den tiefeschürfenden Metaphysiker und den praktizierenden Arzt, den Historiker und den Reisenden, den Erforscher des Geistes der Sprachen und denjenigen, der die ersten Entwicklungsjahre der Kinder leitet und beschützt, eingeladen, an ihren Beobachtungen teilzunehmen. So wird der Mensch, wenn man ihn unter den verschiedenen Aspekten des Lebens genau beobachtet und vergleicht, das Objekt von Werken werden, die um so nützlicher sind, als man sie ohne jede Leidenschaft, ohne jedes Vorurteil und vor allem ohne jedes Systemdenken (...) durchführen wird.“

(a.a.O. S. 20)

Die Aufklärung entwickelte den Anspruch, sich aus verschiedenen Perspektiven mit Kindheit „gelehrt“ zu befassen. Dabei werden vorwissenschaftliche wie auch fachwissenschaftliche Zugänge angesprochen.

Für Gstettner beabsichtigt die Kinder- und Jugendforschung vor allem „die verlorengegangene ‚Natürlichkeit‘ analytisch zu erfassen und wissenschaftlich als ‚Naturzustand‘ des Kindes [...] zu rekonstruieren“ (a.a.O., S. 85). Er sieht darin einen ursächlichen Zusammenhang zwischen der pädagogisch orientierten Kinder- und Jugendpsychologie und „jenen anthropologischen Forschungsrichtungen, die, obgleich sie andere ‚Untersuchungsgegenstände‘ haben, die gleiche analytische Interessenrichtung aufweisen - nämlich Einflüsse von Zivilisation und Kultur von anlagemäßig gegebenen Dispositionen zu trennen, ‚Entwickeltes‘ von ‚Unterentwickeltem‘ zu unterscheiden“ (a.a.O., S. 85).

Gstettner führt in diesem Zusammenhang Wilhelm Preyer (1895) an, für den es von Bedeutung war herauszufinden, „inwiefern die Kinder der Kulturvölker in den ersten Lebensjahren verweichlicht und durch Dressur in der natürlichen Entfaltung ihrer körperlichen und geistigen Anlagen benachteiligt werden“ (a.a.O., S. 85).

Die Antwort darauf geben nach 1900 Reformpädagogik und Kunsterzieherbewegung.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der kindlichen Anthropologie in der BRD spiegelt wechselnde Zeitströmungen und daraus sich ergebende Paradigmenwechsel in der Forschung wider.

Ende der sechziger Jahre beispielsweise wurde die Kindheitsforschung von der Studentenbewegung und dem weltanschaulichen Umfeld beeinflusst. Deren Akteure engagierten sich für eine gesellschaftstheoretische Neubegründung von Bildung und Erziehung und ebneten damit den Weg für die Entwicklung einer kritisch-emanzipatorischen, marxistisch bewussten Pädagogik auch im Westteil Deutschlands. Roth stellt fest, dass die von der Studentenbewegung geprägten Pädagogen eine „Revolutionierung des bürgerlichen ‚Individuums‘ [...] durch kollektive Erziehung und revolutionäre Erziehungsmethoden“ (Roth 1976, S. 10) erreichen wollten. Er führt in seinem Buch ‚Eltern erziehen Kinder - Kinder erziehen Eltern‘ (vgl. a.a.O.) die Erziehungsideale der Kinderladenbewegung als dafür beispielgebend an und zitiert bei der Darstellung der Erziehungskonzeptionen der Kinderläden auch aus der 1971 erschienenen Schrift ‚Revolutionäre Erziehung oder Erziehung zur Revolution‘.

1. „Ich-Stärke und Autonomie durch das Kollektiv als Korrektiv bereits manifester Millieuschäden“
2. „Kritik- und Widerstandsfähigkeit innerhalb der Widersprüchlichkeit der Gesellschaft“
3. „Vermittlung freier Triebbefriedigung mit intensiver, sinnlicher und intellektueller Erfahrung und Auseinandersetzung mit der Umwelt“
(a.a.O., S. 10)

Die emanzipatorische Erziehungspraxis in den Kinderläden orientierte sich sehr stark an den Leitideen von Horkheimer, Adorno und Reich. Besonders für Reich spiegelte sich in der Familie „die Strukturen der autoritären bürgerlichen Gesellschaft wie: Führerzucht, Autoritätszugehörigkeit, Konservatismus“ (a.a.O., S. 11) wider. Daraus leitete man die Forderungen nach Auflösung dieser innerfamiliären Strukturen und Befreiung der Kinder von jeglichen gesellschaftlichen Zwängen ab. Das hier zum Ausdruck kommende Verständnis von Erziehung wurde als Grundlage dafür angesehen, die Machtverhältnisse der Klassengesellschaft aufzubrechen. Die Kinderläden entwickelten sich aus der antiautoritären Bewegung heraus zu ‚sozialistischen Kollektiven‘ (vgl. a.a.O., S. 11), für die die Hinführung der Kinder „zu kollektiver Arbeit, schöpferischer Initiative und proletarischem Klassenbewußtsein“ (a.a.O., S. 13) der zentrale Bildungsauftrag war.

Im Verständnis der meisten westdeutschen Pädagogen war der Begriff der ‚sozialistischen Kollektive‘ natürlich negativ besetzt. Man mutmaßte hier sowohl in der sogenannten ‚öffentlichen Meinung‘ als zuweilen auch in der Literatur einen ‚Linksradikalismus‘, der die Gesellschaft zu zerstören beabsichtigte. Als Grund für die negative Einschätzung von ‚sozialistischen Kollektiven‘ wurde immer wieder die so genannte ‚Vermassung‘ angeführt, die jede ‚Individualität‘ zerstören würde. Dabei wurde bewusst übersehen, dass Individualität nicht außerhalb einer Gemeinschaft gelebt werden kann. Nun gab es jedoch auch in der BRD Strömungen, die sich, z. B. auch aus der Weltanschauung des Christentums heraus, an einer Bewertung des Sozialismus wagten, die dem vorherrschenden Urteil entgegenstand:

„Die Tatsache einer in Klassen eingeteilten Gesellschaft, einer zunehmenden Ausbeutung der Mehrheit des Volkes durch eine Minderheit, des Widerspruchs zwischen Lohnarbeit und Kapital (...) führen die CFS (Christen für den Sozialismus, Anm. d. Verf.) zu einem neuen Glauben und zu einer neuen Theologie: Der Marxismus wird nicht mehr als eher mißtrauenswürdiger Dialogpartner erlebt, sondern er reflektiert den christlichen Anspruch auf Befreiung an der Realität der gesellschaftlichen Verhältnisse und wird damit lebendiger Bestandteil einer Theologie, die nicht mehr nur dazu bestimmt ist, die Kämpfe der Unterdrückten von außen zu reflektieren, sondern dazu, an der Veränderung des kapitalistischen Systems selbst teilzunehmen.“

(Büro der Christen für den Sozialismus in der BRD und West-Berlin 1981, S.53)

Kollektivismus auf der Basis des Sozialismus erfährt hier eine sehr auf das ‚Glück‘ und die ‚Freiheit des Menschen‘ ausgerichtete Deutung.

In den siebziger Jahren intensivierte sich in der Kindheitsforschung Westdeutschlands die Auseinandersetzung mit dem Machtanspruch der Erwachsenen und der Machtlosigkeit der Kinder bis hin zu dem Appell, die Heranwachsenden „aus fürsorglichen und bevormundenden Abhängigkeiten“ (Honig u.a. 1996, S. 43) zu befreien.

Seibert tritt in ihrem Buch ‚Rechtlose Kindheit‘ (vgl. Seibert 1974) für die Rechte der Kinder ein und zitiert aus der Erklärung zu den Rechten des Kindes der Vereinten Nationen:

„Das Kind hat Anrecht auf besonderen Schutz. Es soll ihm, durch Gesetz und andere Möglichkeiten, jede denkbare Gelegenheit und Erleichterung geboten werden, damit es sich physisch in gesunder normaler Weise und in Freiheit und Würde entwickeln kann.“ (a.a.O., S. 11)

Jedes Kind hat einen Anspruch auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Es kann ihres Erachtens seine Persönlichkeit jedoch nur dann frei entfalten, wenn es „in jeder Hinsicht gleich geachtet und als gleichwertig und gleichberechtigt behandelt wird“ (a.a.O., S. 63). Sie appelliert an die Erwachsenen, die Würde der Kinder zu achten. Für die Erziehung sind aus

ihrer Sicht nicht die Wertvorstellungen der Erwachsenen, sondern die Wertmaßstäbe der Kinder richtungsweisend.

In den achtziger Jahren beschäftigte sich die Kindheitsforschung u.a. mit der Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt. Im Vordergrund stand hier die Überlegung, dass der Mensch als soziales Wesen sich nie allein erfährt, sondern in der Auseinandersetzung mit seinen sozialen Bezügen.

„Gesellschaft und Erziehung stehen in einem Wechselbezug und bedingen sich gegenseitig in der Gestaltung neuer Existenzformen; der Erzieher lebt aus dem pädagogischen Denken und Tun heraus; er wirkt nicht als Treibriemen gegebener Wahrheiten, sondern ist kritisch und schöpferisch an der Strukturierung des Erziehungsfeldes beteiligt.“ (Kupffer 1980, S. 190)

Kupffer appelliert hier an die Erwachsenen, Erziehungsinhalte und –ziele nicht vorbehaltlos zu übernehmen, sondern sie zu reflektieren. Er versteht Erziehung als Interaktion (vgl. a.a.O., S. 18). Das Abwägen von Interessen, das Diskutieren von Handlungsweisen und das Bedenken von Konsequenzen prägen seiner Ansicht nach den Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen, die von ihm als Erziehungspartner verstanden werden (vgl. a.a.O., S. 19). Auch Heitger fordert, dass die am Erziehungsprozess beteiligten Personen miteinander kommunizieren. Für ihn ist pädagogische Vermittlung „auf das gegenseitige Begründen und Argumentieren angewiesen, das heißt, sie verwirklicht sich in der Form dialogischer Auseinandersetzung“ (Heitger 1983, S. 150). Aus seiner Sicht hat der Erwachsene die Verpflichtung, sein Verhalten und Handeln dem Heranwachsenden transparent zu machen und das Kind das Recht, seine Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren: Niemand darf „am Prozeß der Äußerung seiner Argumente unzulässig gehindert [werden] oder durch Zwang – welcher Art auch immer – den anderen [hindern] oder ihm dieses Recht“ verweigern (a.a.O. S. 150).

Die achtziger Jahre waren auch die Zeitspanne, in der die sogenannte ‚Antipädagogik‘ entstand und die Publikationen der Vertreter dieser erzieherisches Handeln grundsätzlich in Frage stellenden Richtung, wie Alice Miller und Hubertus von Schönebeck, große, wenngleich auch kritische Beachtung fanden.

In der aktuellen Kindheitsforschung wird die Emanzipation des Kindes durchaus kritisch beurteilt. Tügel spricht von einer ‚Kultkind-Gesellschaft‘ (vgl. Tügel 1996, S. 37) und einer ‚Knopfdruckgesellschaft‘ (vgl. a.a.O., S. 39), die darauf ausgerichtet ist, schon „den jüngsten

Verbrauchern Konsum schmackhaft zu machen“ (a.a.O., S. 7). Kinder werden ihres Erachtens von der Wirtschaft benutzt, um den Absatz von Produkten zu erhöhen. Um die Heranwachsenden für den Konsum zu begeistern ist es aus ihrer Sicht notwendig, das Kind zum gleichberechtigten „Partner im Konsumleben“ (vgl. a.a.O., S. 50) zu machen. Tügel wertet diese Form der Gleichberechtigung als „Reizüberflutung“. Es geht hier nur darum, die kindliche Wahrnehmung „einzudämmen und zu kanalisieren“ (a.a.O., S. 109).

„Kinder wachsen in unterschiedlichen Kulturen in unterschiedlichen physischen und sozialen Kontexten heran, die für ihre Entwicklung von Bedeutung sind. Im Rahmen dieser Kontexte machen sie Erfahrungen über sich und ihre Umwelt, die sie wiederum auf kulturspezifische Art und Weise deuten.“

(Honig u.a. 1996, S. 118)

Unterschiedliche Kulturen sind somit entscheidend für die Entwicklung der Heranwachsenden. Dabei sind die verschiedenen Deutungsmuster der Welt, so wie sie die Kinder wahrnehmen oder wahrnehmen sollen, auch noch der Interpretation der Erwachsenen, die ihre Vorstellungen von Kindheit auf die Heranwachsenden übertragen, unterworfen.

Die sozialistische Gesellschaftsordnung der DDR ist maßgeblich von der jeweiligen ideologischen Ausrichtung der Sowjetunion beeinflusst worden. Hier war die „Schaffung des ‚neuen sowjetischen Menschen‘“ (vgl. a.a.O., S. 123) das Erziehungsideal Nummer eins. Als „wichtigste Aufgabe der Pädagogik [wurde] das Erarbeiten konkreter Erziehungsziele für jede Entwicklungsstufe des Kindes [angesehen, die] den Erfordernissen der Gesellschaft entsprechen und sich in konkreten alltagsspezifischen Forderungen an das Kind äußern“ (Trommsdorff 1996, S. 35).

Die hier zum Ausdruck kommende Sichtweise des kindlichen Entwicklungsprozesses verdeutlicht, dass die Erziehungsideologie der Sowjetunion die gesellschaftlichen Interessen vor die individuellen Bedürfnisse der Heranwachsenden stellte. In der Erziehungspraxis ging es nicht primär darum, den Kindern Möglichkeiten der Selbstverwirklichung anzubieten. So führt die in der Frühzeit der Sowjetunion auf dem Erziehungssektor prägend einwirkende Erziehungstheoretikerin Krupskaja aus:

„Man kann keine bewußten Staatsbürger (...) erziehen, die einmal den Aufbau des Sozialismus zu Ende führen sollen, ohne jeden Schüler zu bewußter Disziplin zu erziehen, ohne die Fähigkeit bei ihm herauszubilden, seinen Willen dem des Kollektivs unterzuordnen, sich selbst in der Gewalt zu haben und standhaft für die Sache der Werktätigen zu kämpfen.“

(a.a.O., S. 40)

Begriffe wie der ‚Wille des Kollektivs‘ und die ‚kollektive Meinung‘ lassen den nicht informierten Leser zunächst assoziieren, dass ‚Kollektivität‘ ausschließlich darauf gerichtet ist, ‚uniforme Einheitsmenschen‘ zu erziehen. Bei der Lektüre der teilweise sehr differenzierten Literatur zu diesem Thema wird jedoch bald deutlich, dass eine solch pauschale Wertung nicht zutreffend ist. So führen beispielsweise Neuner u.a. aus, dass sozialistische Persönlichkeiten selbstbewusst sein sollen und „in den Arbeitskollektiven, in den Lernkollektiven, in den gesellschaftlichen Organisationen, in der Freizeit, in der Familie bewußt und aktiv kollektive Beziehungen“ eingehen „und sie gestalten sie auch verantwortlich mit. Die kollektiven Beziehungen entwickeln sich mit dem Fortschritt unserer Gesellschaft und der Ausprägung der Individuen qualitativ weiter“ (Neuner 1976a, S.257).

Der ‚Wille des Kollektivs‘ ist somit auch ein Entwicklungsprozess der ‚selbstbewussten Individuen‘: die ‚kollektive Meinung‘ bedeutet nicht die Entwicklung einer ‚Einheitsmeinung‘. Es geht hier vielmehr um eine Mitgestaltung der Kollektive durch die Individuen, ein Anspruch, der sich letztlich mehr oder weniger in jeder Gesellschaft findet.

Unter der ‚bewussten Disziplin‘ wird somit in der DDR-Pädagogik die aktive Mitgestaltung eines Kollektivs verstanden. Aktivität ist von zentraler Bedeutung auch im Rahmen der Ausprägung der kindlichen Persönlichkeit.

„Und je deutlicher sich im Kollektiv gesellschaftliche Zielsetzungen und Inhalte ausprägen, je aktiver die Persönlichkeit das kollektive Leben mitgestaltet, desto mehr entwickelt sich auch die individuelle Persönlichkeit. Forderungen, Disziplin und kollektive Organisiertheit sind also kein Widerspruch zur Ausbildung starker, individuell profilierter Persönlichkeiten, sondern sie sind geradezu ihre Voraussetzung.“ (a.a.O.)

Die ‚bewusste Disziplin‘, von der die Rede ist, wird hier als ein Mittel dargestellt, um ‚starke, individuell profilierte Persönlichkeiten‘ herauszubilden.

Der Einfluss der Sowjetpädagogik auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bild vom Kind in der DDR wird dadurch deutlich, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion von Veröffentlichungen geprägt wurde, die aus dem Russischen übertragen wurden. Das vom Sowjetpädagogen Makarenko entwickelte „Gesetz der Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit“ ist dafür exemplarisch. Erziehung bedeutete für ihn die

„Herstellung der vollen Harmonie zwischen den Zielen der Gesellschaft und den besonderen Zielen der Persönlichkeit durch möglichst vielseitige, planmäßige, zielstrebige und organisierte Einwirkungen auf den heranwachsenden Menschen, durch Einwirkungen, in denen die allgemeinen Ziele der Gesellschaft als Forderungen erhoben und von der Einzelpersönlichkeit selbst als notwendige Bedingung für ihre Existenz und Entwicklung anerkannt werden“ (Trommsdorff 1996, S. 89).

Makarenko beschreibt im ‚Ein Buch für Eltern‘ (vgl. Makarenko 1976) die Aufgaben des „sowjetischen Familienkollektivs“:

„Der tiefere Sinn der Erziehungsarbeit und insbesondere der Arbeit des Familienkollektivs besteht darin, die menschlichen Bedürfnisse richtig auszuwählen und zu entwickeln und sie bis zu der sittlichen Höhe zu führen, die nur in der klassenlosen Gesellschaft möglich ist und die allein den Menschen zum Kampf für weitere Vervollkommnung anspornen kann.“ (Makarenko 1976, S. 36)

Er sieht eine zentrale Aufgabe des „sowjetischen Familienkollektivs“ darin, die Kinder zu befähigen, die sozialistische Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Die Bereitschaft der Heranwachsenden, sich für die Verwirklichung der Ideale der sozialistischen Gesellschaft persönlich einzusetzen, zeigt sich für ihn in der Entwicklung des Bedürfnisses „mit seinem Kollektiv durch ein einheitliches Ziel der Bewegung, einheitlichen Kampf und lebendiges und unbedingtes Pflichtgefühl gegenüber der Gesellschaft verbunden“ (a.a.O., S. 36) zu sein. Nur so ist es seiner Ansicht nach möglich, dass die Kinder „zu aktiven und bewußten Erbauern des Kommunismus heranwachsen“ (Makarenko 1975, S. 11).

„Obwohl jede Familie ein Kollektiv gleichberechtigter Mitglieder der Gesellschaft bildet, unterscheiden sich doch Eltern und Kinder voneinander, da jene die Familie leiten, diese aber in der Familie erzogen werden.“ (a.a.O., S. 12)

Hier wird deutlich, wie sich die Autoritätsverhältnisse innerhalb der Familie verteilen. Für ihn ist die Vorbildfunktion der Eltern für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder richtungsweisend. Er appelliert an die Erwachsenen, „daß das Kind nicht nur ihre Freude, sondern auch ein künftiger Staatsbürger ist, daß Sie vor dem Land die Verantwortung für das Kind tragen“ (a.a.O., S. 19). Durch das elterliche Vorbild wird aus seiner Sicht „der Kollektivgeist“ des Sowjetstaates grundgelegt.

„Deshalb muß die Erziehung zum sozialistischen Patriotismus, zur bewußten Disziplin, zur Achtung vor den Menschen, zur Arbeitsfreude, zu sorgsamem Umgang mit gesellschaftlichem und privatem Eigentum, zu all den Eigenschaften die die sittliche Haltung des sozialistischen Menschen bestimmen, in der Familie ihren Anfang nehmen.“ (a.a.O., S. 6)

Der von Makarenko näher erläuterte ‚Kollektivgeist‘ beinhaltet viele Werte, wie z. B. ‚Arbeitsfreude‘ und ‚sorgsamer Umgang mit gesellschaftlichem und privatem Eigentum‘, die auch in der BRD immer einen hohen Stellenwert hatten. Diese Parallelität ist vor allem auch deshalb interessant, weil ein System dem jeweils anderen vorhält, es benutze diese an sich positiven Werte zur Durchsetzung seiner eigenen Interessen, selbst bei dem in allen Staaten als positiv anerkannten Wert der ‚Arbeit‘. So ist für die Bildungspolitikerin und

Pädagogin Krupskaja die Arbeitserziehung ein wesentlicher Bestandteil der polytechnischen Bildung. Hieraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit, „in der Schule zur Arbeitskultur zu erziehen“ (Krupskaja 1971, S. 248). Um bei den Kindern das Interesse an der Arbeit zu wecken, muss ihres Erachtens für die Heranwachsenden die Vermittlung theoretischer Erkenntnisse mit gesellschaftlich nützlicher Arbeit verbunden sein. Die Mitgliedschaft in einer Pionierorganisation hat ihrer Ansicht nach hierfür beispielgebende Bedeutung:

„Wir alle haben das Pioniertreffen verfolgt und gesehen, wie die Masse dieser Pioniere an Organisation gewöhnt ist und welche organisatorischen Fertigkeiten und Kenntnisse herausgebildet werden. Das wirkt sich auf unseren polytechnischen Unterricht und auf die Erziehung der Kinder außerordentlich positiv aus, denn es ist ein Unterschied, ob ein Kind daran gewöhnt ist, sein ganzes Leben, seine ganze Tätigkeit gemeinsam mit anderen Kindern zu organisieren, und in organisatorischen Dingen über bestimmte Fertigkeiten verfügt oder ob das Kind daran gewöhnt ist, alleine zu lernen und zu arbeiten.“ (a.a.O., S. 248 f.)

„In der kollektiven Arbeit entfalten sich [für Krupskaja] die Kräfte des Kindes am besten“ (a.a.O., S. 199). Dadurch wird den Heranwachsenden bewusst, „daß sie Mitglieder eines Kollektivs sind“ (a.a.O., S. 249) und dass jedes Kind durch die kollektive Tätigkeit „aktiver Mitarbeiter im sozialistischen Staat“ (a.a.O., S. 250) ist.

Das von Partei und Staat in der DDR geförderte Kindheitskonzept sah vor, die Heranwachsenden anzuleiten, „auf sozialistische Art zu arbeiten, zu lernen und zu leben“ (Trommsdorff 1996, S. 28). Der sowjetische Einfluss auf die Pädagogik in der DDR zeigt sich auch darin, dass es gemeinsame Veröffentlichungen von Autoren und Autorinnen aus der Sowjetunion und der DDR gab.

„Der Gedanke, einen Sammelband mit Arbeiten sowjetischer Autoren und Autoren aus der DDR herauszugeben, erwuchs aus der Zusammenarbeit der Akademien der Pädagogischen Wissenschaften der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik sowie der Familienpädagogen beider Länder. Die Absicht konnte verwirklicht werden, weil sich ungeachtet gewisser nationaler Besonderheiten und Traditionen in der Familienentwicklung und Familienerziehung der UdSSR und der DDR wesentliche Gemeinsamkeiten zeigen, die sich aus der Gemeinsamkeit der gesellschaftlichen Ziele, Aufgaben und Entwicklungen ergeben.“
(Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik 1978, S. 6)

Nachfolgend beschriebene pädagogische Fachliteratur der DDR orientiert sich an den Grundhaltungen der kommunistischen Erziehung in der Sowjetunion. In dem von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik herausgegebenen Band ‚Zur politischen und moralischen Erziehung in der Familie‘(1978) finden sich die Erziehungsideale Makarenkos wieder.

„Das sozialistische Erziehungsziel gilt für alle Erziehungskräfte als Orientierung, damit auch für die Familie. Die Erziehung der Kinder zu hochgebildeten, körperlich gesunden Menschen, zu gesellschaftlich bewußten und aktiven Bürgern, zu guten Patrioten und Internationalisten, zu Jungen und Mädchen, die achtungsvolle Beziehungen zum Kollektiv und zum Mitmenschen entwickeln und ein erfülltes persönliches Leben führen, liegt auch im Interesse der Eltern.“ (a.a.O., S. 20)

Das hier zum Ausdruck kommende Bild vom Kind verdeutlicht, dass der Staat von den Eltern erwartet, bei ihren Kindern „Eigenschaften junger Kommunisten zu wecken und zu fördern“ (a.a.O.). Voraussetzung dafür ist jedoch – analog zu den Ausführungen Makarenkos - , dass „die Eltern ihre Kinder zur Achtung vor dem Menschen, vor dem Leben, vor der Arbeit, zur Erfüllung von Pflichten, zu Bescheidenheit, gegenseitige Achtung, zu staatsbürgerlicher Verantwortung erziehen“ (a.a.O.).

Bemerkenswert ist, dass die hier angeführten Werte in dieser Form so auch in einem Bildungsgesetz der BRD stehen könnten. Auch hier wird wieder deutlich, dass die oft kritisierte ‚Einwirkungspädagogik‘ nur einen Teil der Wirklichkeit in der DDR und der Sowjetunion widerspiegelt. So ist z. B. Drefenstedt die Erziehung der Kinder zur Selbständigkeit ein Anliegen. Er stimmt hier auch mit Klingberg überein:

„Im Zusammenhang mit der Interpretation des Verhältnisses von Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und selbständiger Schülerarbeit verweist Klingberg (...) darauf, daß die Selbständigkeit als grundlegende Eigenschaft und Fähigkeit des sozialistischen Menschen nicht als unveränderliche Größe angesehen werden darf. Es gibt verschiedene Grade der Selbständigkeit, verschiedene Stufen in der Entwicklung des selbständigen Denkens und Arbeitens. Die Fähigkeit des selbständigen Denkens und Arbeitens kann sich nur dadurch entwickeln, daß Elemente des selbständigen Lernens und Arbeitens in immer stärkerem Maße in den Unterricht einbezogen werden.“ (Drefenstedt 1976, S.125)

Selbständiges und aktives Denken und Arbeiten, wie es hier gefordert wird und gefördert werden soll, verhindert kritikloses Akzeptieren bestimmter Zielvorstellungen:

„Die aktiven Schüler sind nicht immer die bequemsten. Selten bekommen sie die besten Verhaltensnoten. Sie fragen, streiten, sind unzufrieden, wenn es nicht vorangeht. Natürlich muß der aktive Schüler zur Disziplin erzogen werden. Aber Disziplinieren darf nicht dahin führen, ihn allmählich auszubrennen, müde werden zu lassen.“ (Neuner 1976b, S.112)

Die optimale Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes steht hier deutlich im Vordergrund. So wird ‚unbequemes Verhalten‘ beispielsweise als notwendig im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung dargestellt.

Das von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik herausgegebene Buch ‚Aktivität und Erkenntnis‘ (1975 a) befasst sich auch mit

den Grundauffassungen der sowjetischen Didaktik. Besonders hervorgehoben werden hier die Arbeiten von Makarenko und Krupskaja (vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik 1975 a, S. 9). Die in diesem Zusammenhang zitierte Feststellung von der Volksbildungsministerin Margot Honecker „Die Sowjetpädagogik war, ist und bleibt den Pädagogen der Deutschen Demokratischen Republik ein unversiegbare Quell der Erkenntnis“ (Zit. nach Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik 1975 a, S. 7) unterstreicht die totale Abhängigkeit der pädagogischen Fachwissenschaft der DDR von der Sowjetpädagogik.

In dem von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften herausgegebenen Buch ‚Probleme der kommunistischen Erziehung‘ (1975 b) wird die von der Krupskaja für die Sowjetunion formulierte Grundhaltung zu den Pionierorganisationen aufgegriffen:

„Wir [können] bei unserer Erziehungsarbeit davon ausgehen, daß heute die überwältigende Mehrheit der Schüler unseres Landes (über 90 Prozent) in der Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann‘ (1. – 7. Klasse) und in der FDJ (8. – 10. bzw. 12. Klasse) freiwillig politisch organisiert ist. [...] Die Schüler erhalten durch ihre Mitgliedschaft in der sozialistischen Jugend- und Kinderorganisation einen politisch-gesellschaftlichen Status, der es ermöglicht, die subjektiven Kräfte der heranwachsenden Persönlichkeit über die politische Organisiertheit auf qualitativ höherer Stufe zu aktivieren.“
(Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik 1975 b, S. 294)

Das DDR Bildungsgesetz von 1965 präziserte, welche Eigenschaften Kindern durch Erziehung vermittelt werden sollten: „allseitige, hohe Allgemein- und Spezialbildung“, „fester Klassenstandpunkt“, „belastungswillige Einsatz-, Leistungs-, Arbeitsmotivation“, „gesellschaftspolitisches Engagement für den Sozialismus“, „sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus“ (Trommsdorff 1996, S. 27 f.). Für das hier ersichtlich werdende Verständnis von der kindlichen Persönlichkeit war richtungsweisend, die Heranwachsenden zu motivieren, „pflicht- und verantwortungsbewußt, beharrlich und mutig“ (a.a.O., S. 98) beim Aufbau des Sozialismus aktiv mitzuwirken. Das SED-Parteiprogramm von 1976 forderte, „die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen [und bezeichnete dies als] hohe gesellschaftliche Verpflichtung“ (a.a.O., S. 39). In der DDR war „Erwachsenheit [...] die erstrebte Idealnorm“ (a.a.O., S. 31).

„Die offizielle Erziehung ließ sich in erster Linie von der Tatsache leiten, daß Kinder und Jugendliche irgendwann erwachsen sein werden und dieser Entwicklungsstatus einer fernen Zukunft sozusagen rückrechnerisch die Erziehungsziele und -mittel jeder Altersstufe bestimmen müsse.“
(a.a.O. 1996, S. 31)

Die aktuelle Literatur zur Ost-West-Forschung beschäftigt sich u.a. mit der Sichtweise von Kindsein und Kindheit in der DDR und der BRD und ihren Auswirkungen.

Melzer u.a. stellen in ihrem Beitrag ‚Osteuropäische Jugend im Wandel‘ (vgl. Melzer u.a. 1991) auch die Ergebnisse der vergleichenden Jugendforschung mit dem Schwerpunkt Ost-, Westdeutschland dar. Den Ergebnissen der Studie ‚Jugend und Familie‘ zufolge ist in der DDR das Familienklima tendenziell harmonischer als in der BRD (Melzer u.a. 1991, S. 214).

Aus dieser Studie geht beispielsweise hervor, dass

„sich nach eigenen Angaben 60 % der DDR – Jugendlichen und mit Einschränkungen weitere 37 % in der elterlichen Familie [wohl fühlen], nur 3 % fühlen sich nach eigenen Angaben nicht wohl“ (a.a.O., S. 212).

Es wird hier weiterhin ersichtlich, dass

„DDR – Jugendliche [...] stärker an ihrer Herkunftsfamilie orientiert und in sie involviert [sind]; traditionelle familiale Muster besitzen für sie eine wesentlich höhere Attraktivität als für Jugendliche aus der Bundesrepublik“ (a.a.O., S. 217).

Vollbrecht weist in seinem Buch ‚Ost-west-deutsche Widersprüche‘ (vgl. Vollbrecht 1993) darauf hin, dass im Vergleich zur BRD die Kindheit in der DDR „durch ein relativ rigides Lebenslaufregime mit klar definierten Übernahmevorschriften und Zuteilungen“ (a.a.O., S. 21) geprägt war. Er bezeichnet den gesellschaftlichen Umbruch in der DDR für die Heranwachsenden als „kritisches Lebensereignis“.

„Lebenspläne und die Bewältigung des konkreten Alltags verlieren ihre selbstverständliche Geltung und fordern eine Neubestimmung der Lebenssituation, der biographischen Vergangenheit und der Zukunftsvorstellungen.“
(a.a.O., S. 24)

Oesterreich hat unter dem Titel ‚Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung‘ (vgl. Oesterreich 1993) eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland veröffentlicht. Er stellt in Übereinstimmung mit Vollbrecht fest, dass in der DDR die Menschen einen „klar vorgezeichneten Lebenslauf“ hatten, „der ökonomische und soziale Sicherheit bei begrenzten Gratifikationen bot“ (a.a.O., S. 52). Als Beleg hierfür führt Oesterreich die Einschätzung der von ihm befragten Ostberliner Jugendlichen an:

„84 % der Ostberliner Jugendlichen meinen, daß die soziale Sicherheit in der DDR groß gewesen sei, und 60 %, daß die Menschen sich um die Zukunft keine Sorgen zu machen brauchten.“
(a.a.O., S. 52)

Er ergänzt, dass die meisten der von ihm befragten Westberliner Jugendlichen diese Einschätzung teilen.

Kindheitsforschung befasst sich u.a. mit dem Individuum und seiner sozialen Stellung in der Gesellschaft. Für Zeiher hat Kindheitsforschung „deshalb in besonderer Weise mit Machtverhältnissen zu tun, sowohl in den Alltagsgegebenheiten der Kinder wie in der gesamtgesellschaftlichen Organisation der Kindheit im Generationenverhältnis“ (Zeiher 1/96, S. 44).

Für die Kindheitsforschung ergeben sich hieraus viele Fragestellungen, aus denen Markefka und Nauck (vgl. Markefka/ Nauck 1993) in Zusammenarbeit mit vielen Kindheitsforschern nachfolgend genannte thematische Schwerpunkte formulieren:

- Welche Entwicklungsgenetik der Persönlichkeit besteht im Kindesalter?
- Wie stellt sich Kindheit im Kulturvergleich dar?
- In welchen besonderen Lebenssituationen befinden sich Kinder?
- In welcher Form findet institutionelle Betreuung von Kindern statt?

(vgl. a.a.O. S. V ff.)

Für Zeiher bedeutet Kindheitsforschung auch, sich mit der ökonomischen Lage von Kindern auf dem Hintergrund der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse auseinanderzusetzen (vgl. Zeiher 1998, S. 6 ff.). Die aktuelle Kindheitsforschung sollte sich aus ihrer Sicht deswegen mit nachfolgenden Themenkomplexen beschäftigen:

- Traditionelle/ vorindustrielle Kindheit
- Proto- und frühindustrielle Kindheit
- Verschulung von Kindheit
- Sentimentalisierung von Kindheit
- Kinder als Konsumenten
- Kinder als Produzenten

(vgl. Wintersberger 1998, S. 12 f.)

Mit der vorliegenden Untersuchung von Fibeln und Lesebüchern für die 1. und 4. Klasse und pädagogischer Fachliteratur aus der DDR und der BRD ist beabsichtigt, die anthropologisch-pädagogischen Strukturen in Ost- und Westdeutschland und ihre Veränderungen im Zeitraum von 1958 – 1990 anhand eines spezifischen Quellenmaterials differenzierter zu erfassen.

2.2.2 Gesellschaftliche Aspekte des Bildes vom Kind

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der kindlichen Anthropologie ist geprägt durch das Umfeld von favorisierten Werten. Aus der Rückschau lassen sich Grundstrukturen von Kindheit und Kindsein beschreiben, aber auch dies ist abhängig von Erkenntnisinteresse und Werte-Einbindung des Forschers (vgl. Philippe Ariès und Lloyd de Mause, die unter Benutzung des vielfach gleichen Quellenmaterials zu entgegengesetzten historischen Einschätzungen gelangen).

In Neumanns Sammelband „Kindsein – Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften“ (vgl. Neumann 1981) findet sich ein Aufsatz, der die verschiedenen Auffassungen von Ariès und de Mause zusammenfassend darstellt und vergleicht.

Der Franzose Philippe Ariès legte eine umfangreiche Studie zur „Geschichte der Kindheit“ (Ariès 1978) vor, die bereits 1960 in Frankreich erschienen war und in den 60er Jahren in Amerika und England lebhaft diskutiert wurde.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand für Ariès die Einstellung Erwachsener zu Kindern in der französischen Gesellschaft des Ancien régime, in der diese zunächst noch keine eigene Rolle hatten.

Sie wuchsen vielmehr innerhalb eines großen Familienverbandes auf, lernten durch Nachahmung und Gewöhnung und fügten sich in das Leben der Erwachsenen ohne besondere Form der pädagogischen Beeinflussung ein.

„Entdeckt“ als eigener Lebensabschnitt – so meint Ariès – wurde Kindheit erst im Laufe des 16. Jahrhunderts, was zu einer neuen Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern führte und somit auch zu der Notwendigkeit der Einrichtung spezieller auf das Lernen ausgerichteter pädagogischer Einrichtungen.

Diese Entwicklung wertet Ariès als Weg der Kinder aus der Freiheit ganzheitlicher Lebenswelten in die pädagogische Dressur, als Leidenszeit der Kinder, deren Leben sich jetzt zunehmend in den disziplinierenden Institutionen Schule und Kleinfamilie abspielt.

Ariès Arbeit forderte die Forschergruppe um Lloyd de Mause zu einer Gegenstudie heraus, die in deutscher Fassung 1977 unter dem Titel „Hört ihr die Kinder weinen“ (de Mause 1980) erschien. Sie basiert weniger auf dem Feld der Geschichtswissenschaft, sondern auf dem der angewandten Psychoanalyse als Theorie historischen Wandels. Von den Wandlungen in den Beziehungen zwischen Eltern und Kind ausgehend entwirft de Mause

eine evolutionäre Theorie des historischen Wandels nach den psychogenen Veränderungen der Persönlichkeits- oder Charakterstruktur, die sich aufgrund der Generationenfolge der Interaktion zwischen Eltern und Kindern ergeben. Demnach hat den Erwachsenen in früheren Zeiten der für die Einfühlung in ihre Kinder psychische Mechanismus der Empathie gefehlt. Sie benutzten Kinder als Projektionsobjekte zur Abwehr der eigenen Ängste. De Mause nennt die projektive Reaktion der Eltern (die eigenen Gefühle werden auf das Kind übertragen) und die Umkehrreaktion (das Kind ist nur dafür da, die Bedürfnisse der Eltern zu befriedigen), die in der Vergangenheit häufig miteinander gekoppelt auftraten. Dieses führte zu einer ambivalenten Einstellung, d.h. Kinder wurden also gleichzeitig schlecht und liebevoll behandelt. Erst ein langsamer historischer Prozess führte dazu, dass Eltern die emotionale Reife entwickeln konnten, die nötig ist, um das Kind als eigenständige Person anzuerkennen. De Mause hat diese Entwicklung periodisch aufgeteilt vom Kindesmord (Antike bis 4.Jh.n.Chr.) bis zu Empathie und Einfühlung (ab Mitte des 20. Jh.).

Vergleicht man die Forschungsarbeiten von Ariès und de Mause, so begegnen sich der Historiker und der Psychologe in der Themenstellung und der Problematik. Beide gehen davon aus, Kindheit sei erst im 16. Jh. als eigener Lebensbereich entdeckt worden. Wie zu Beginn dieser Ausführungen bereits erwähnt, gelangen sie unter Benutzung des vielfach gleichen Quellenmaterials in ihren Grundthesen jedoch zu entgegengesetzten Einschätzungen:

Ariès stellt die völlige Einbeziehung der Kinder in das Leben der Erwachsenen sehr idyllisch dar. De Mause hingegen betont die mangelnde liebevolle Fürsorge seitens der Erwachsenen und wertet Kindheit bis ins 17.Jh. hinein als Zustand völliger Schutzlosigkeit.

Die vermehrte pädagogische Aufmerksamkeit, die Kinder seit dem 17. Jh. erfahren, interpretiert Ariès als eine Entwicklung zu immer mehr Unterdrückung kindlicher Emotionalität, de Mause sieht darin jedoch den Beginn einer Entwicklung, die die Kindheit von Disziplinierung und fremdbestimmten Formungsabsichten am Ende befreien soll.

Ob die Pädagogisierung auch eine Humanisierung der Kindheit mit sich gebracht hat, wird von den Wissenschaftlern bis heute diskutiert. Neumann geht davon aus, dass ein Ergebnis sozialgeschichtlicher Erforschung der Kindheit aber feststehen dürfte:

„Die Verbannung der Kinder in den Schonraum pädagogischer Institutionen brachte ihnen zwar Schutz vor Willkür und extremer Vernachlässigung, sie bedeutete aber zunehmend auch den Verlust erlebnisgesättigter Teilhabe an wesentlichen Bereichen menschlichen Lebens. Arbeit, Geselligkeit, Krankheit, Geburt, Alter und Tod sind unter den Bedingungen, unter denen Kinder gegenwärtig aufwachsen, für sie kaum noch

wirklich erfahrbar. In dem Moment, in dem Kindheit zur Lern- und Schulkindheit geworden ist, wird Kindlichkeit als disfunktionaler Störfaktor in steigendem Maße aus dem gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen verbannt. ‚Kein Platz für Kinder‘ ist nicht ohne Grund zu einem geläufigen Schlagwort in unserer Gesellschaft geworden.“ (Neumann 1981, S.61)

Um die Problemstellung der vorliegenden Untersuchung näher in den Blick nehmen zu können, soll im Folgenden zunächst auf die Zusammenhänge von Kindheit und Gesellschaft, d.h. auf das soziologische Verständnis von Kindheit eingegangen werden. Da sich in der Literatur viele Definitionen finden, die sowohl auf Kindheit als auch auf Jugend zutreffen, werden zum besseren Verständnis hier beide Aspekte berücksichtigt. Die häufige Übereinstimmung dieser Definitionen wird schon bei der Betrachtung von historischen Gesellschaften und Kulturen deutlich. So lässt sich in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle keine Lebensphase finden, die man als ‚Jugend‘ bezeichnen könnte. Es gab im allgemeinen nur eine sozial und kulturell überformte Dreiteilung des Existenzverlaufs in Kindheit, Erwachsensein und Alter (vgl. Schäfers 1982, S. 41). Erst durch historische Prozesse wurden diese Lebensphasen ergänzt durch die Gruppe der Jugendlichen. So trat z. B. in Deutschland erst seit Beginn dieses Jahrhunderts aufgrund der Entwicklung zu einer industriell bürokratischen, städtischen und verschulerten Gesellschaft Jugend als ein wichtiges Element der Sozialstruktur hervor. (a.a.O., S.26)

Es ist in unserer Gegenwartsgesellschaft kaum möglich, die Lebensphase ‚Jugend‘ in ihrer Dauer eindeutig festzulegen. Der Zeitraum der Kindheit ist dem gegenüber leichter zu bestimmen: er umfasst den Altersabschnitt von der Geburt bis ca. zum Einsetzen der Sexualreife, der vorwissenschaftlich noch einmal untergliedert werden kann in Säuglings-, Kleinstkindalter etc. Die Kindheit ist dabei von größter Bedeutung für das körperliche, seelische und geistige Wachstum menschlicher Individuen. (Wallner 1978, S.13)

Der Kindheit schließt sich die Phase der Jugend an. Diese setzt etwa mit der Sexualreife ein, ihr Ende ist schwierig zu bestimmen. In der Wissenschaft besteht jedoch Einigkeit darüber, dass die Jugendphase dann als abgeschlossen gelten kann, wenn ein Individuum seine persönliche und soziale Identität gefunden hat. Das Finden der persönlichen und sozialen Identität ist auch schon ein wesentliches Element während der Phase der Kindheit. So findet die Kindheitsphase ähnlich wie die Jugendphase ihre Prägung und Unterstützung in umfangreichen Normierungen, Gesetzen, Politiken und in zahlreichen Institutionen, die sich speziell mit Interessen und Verhalten der Kinder und Jugendlichen beschäftigen: vom Bundesministerium für Familie, Jugend und Gesundheit über die entsprechenden

Einrichtungen auf Landes- und kommunaler Ebene bis hin zu allen Ebenen des Vereinswesens, des Sports, der Massenmedien, des Konsums und der Freizeit.

Kindheit und Jugend sind so homogen bzw. heterogen wie die Gesellschaft, der sie angehören.

Am Beispiel einer Analyse der Jugend führt Schäfers aus, dass für die soziale Differenzierung der Jugend im Hinblick auf die Sozialstruktur der BRD verschiedene Einteilungen vorgenommen werden, so z. B. die klassen- und schichtenspezifische (Arbeiterjugend, bäuerliche Jugend, bürgerliche Jugend usw.), die Einteilungen nach dem jeweiligen Sozialstatus der Jugendlichen, sowie nach besonderen sozialen Problemgruppen (Ausländerjugend, Jugend der Spätaussiedler usw.) (vgl. Schäfers 1982, S. 41).

Diese soziale Differenzierung trifft in einem hohen Maße auch die Phase der Kindheit. Kinder sind von denselben gesellschaftlichen Strukturen betroffen wie die Jugendlichen. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass erzieherisches Handeln der Erwachsenen auch von diesen Strukturen geprägt ist.

Die dargelegte soziologische Sicht von Kindheit und Jugend lässt sich erweitern um eine Reihe theoretischer Erklärungsansätze (vgl. a.a.O., S.29-40):

Einer der ältesten solcher Erklärungsansätze ist der generationentypologische. Einen wichtigen Beitrag zu diesem Ansatz leistete 1928 Karl Mannheim, der konsequent nach der sozialen Bedeutung der Tatsache fragte, dass Kultur von einer Generation zur anderen tradiert werden muss, eine Generation auf die nächste folgt und die Teilnahme am Kultur- und Geschichtsprozess zeitlich begrenzt ist. Zum Gegenstand hat der generationentypologische Ansatz das Verhältnis der Generationen zueinander und die sozialen und kulturellen Bedingungen, unter denen es sich wandelt, was mal mehr, mal weniger konfliktreich geschieht.

Seit der Herausbildung der industriellen Gesellschaft steht der Generationenzusammenhang unter völlig neuen Bedingungen. Dass die Sozialisation nicht mehr allein in der Familie erfolgt, die Vergabe von Status und Beruf nicht mehr ständischen Prinzipien unterliegt und die Trennung von Wohnen und Arbeiten sich durchgesetzt hat, ist von großer Bedeutung für das Verhältnis der Generationen untereinander. Die Jugendbewegung machte den Wandel des Verhältnisses der Generationen in bis dahin unbekannter Weise deutlich: als bewusst herausgestellter Gegensatz zwischen ‚der‘ Jugend und der Welt der Erwachsenen. Die entstandenen Freiräume wurden nun konsequent genutzt und seither behauptet.

Nach dem II. Weltkrieg veröffentlichte der Sozialphilosoph und Pädagoge Theodor Litt eine kleine Schrift über „Das Verhältnis der Generationen ehedem und heute“ (1947). Litt ging davon aus, dass der in der Jugendbewegung deutlich sich artikulierende Gegensatz der Generationen und des Vater-Sohn-Konfliktes der Vergangenheit angehöre. Die gemeinsam erlittene Katastrophe des Weltkrieges und die Zukunftsaufgaben würden die Gemeinsamkeiten der Generationen in den Vordergrund treten lassen.

Schelskys Analyse der ‚skeptischen Generation‘ von 1957 hatte einen ähnlichen Befund: „Die sozialen und geistigen Grundlagen (des) Generationengegensatzes sind in unserem gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand geschwunden“ (Schelsky, zitiert nach Schäfers, a.a.O., S.30). Schelsky stützte seine Argumentation darauf, dass der seit der Aufklärung und der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft typische Avantgardismus der Jugend mit dem schwindenden Fortschrittsoptimismus in dieser Gesellschaftsordnung ebenfalls geschwunden sei und damit auch das Überlegenheitsgefühl der Jüngeren den Älteren gegenüber. Schelsky ging weiterhin davon aus, dass die Erfahrungshorizonte durch die Lebensbedingungen in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation sich immer mehr angleichen und auch dieses Faktum die Generationenspannung abschwächen musste.

Der strukturell-funktionale Ansatz fragt nach den Bedingungen der Strukturbildung und Strukturhaltung sozialer Systeme. Die Strukturhaltung wird vor allem durch zwei Prozesse gewährleistet: die Internalisierung (Verinnerlichung) gleicher Werte und Normen, Bräuche und Sitten durch die Mitglieder des Gesellschaftssystems und die Institutionalisierung von Handlungsmustern und sozialen Rollen.

Auf der Basis dieser Theorie, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann, entwickelte Eisenstadt seine jugendsoziologische Theorie ‚Von Generation zu Generation‘ (1956/66). Eisenstadt sieht als eine der wichtigsten Aufgaben jeder Gesellschaft, die Fortdauer der eigenen Struktur, deren Normen, Werte usw. zu sichern. Die sozialen Rollen, auch die Altersrolle jedes einzelnen Gesellschaftsmitgliedes, müssen auf diesen Tatbestand der notwendigen Kontinuität Rücksicht nehmen. Im Prozess der Sozialisation werden Personalsystem und Sozialsystem aufeinander bezogen. Eisenstadt führt die Initiationsriten in Stammeskulturen an, um die Erwartungen an den Wechsel der Altersgruppe hervorzuheben. In Stammesgesellschaften bilden Verwandtschaftsbeziehungen und Abstammungsgruppen die wichtigsten Medien der Übertragung des Verhaltens; im allgemeinen herrschen altersheterogene Sozialbeziehungen vor. Eisenstadt will nun erklären,

dass in modernen, komplexen Gesellschaften dies nicht mehr ausreicht, den kulturellen Bestand und die Strukturhaltung zu sichern.

Altershomogene Gruppen müssen notwendig hinzutreten. In diesen Gesellschaften entsteht ein Bedürfnis nach Solidaritätsgruppen, die teilweise die zukünftigen Rollen abwehren, teilweise auf diese hin orientiert sind. Für diesen Zweck sind altershomogene Gruppen am besten geeignet. Eisenstadt geht also davon aus, dass das Auseinanderklaffen des primären und des sekundären Sozialisationsbereichs durch die altershomogenen Gruppen in ‚Peers‘ überbrückt wird. Entsprechend seinem funktionalistischen Ansatz werden auch die so entstehenden Altersgruppen der Jugendlichen funktionalisiert: sie haben die Aufgabe, zwischen Familie und Gesellschaft, Verwandtschaft, Nachbarschaft und Beruf usw. zu vermitteln.

Diese Grundannahme von Eisenstadt hat ihren bleibenden Wert darin, zum erstmalig systematisch herausgearbeitet zu haben, unter welchen sozial-strukturellen Bedingungen altershomogene Gruppen entstehen und welche Bedeutung sie in komplexen sozialen Systemen haben.

Der marxistische Ansatz der soziologischen Theorie geht auf die Begründer selbst zurück: Karl Marx und Friedrich Engels. Der Marxismus in allen seinen Differenzierungen ist die komplexeste und zugleich historisch einflussreichste sozialwissenschaftliche Theorie überhaupt. Aber von einer marxistischen Jugendtheorie im strengen Sinne des Wortes kann man nicht sprechen. Jugend als relativ eigenständige Alters- und Sozialgruppe kommt im Marxismus nicht vor; sofern von Jugend die Rede ist, werden alters- und sozialgruppenspezifische Phänomene als Überbauphänomene der letztlich bestimmenden Klassenlage angesehen. Es gibt mehrere Gründe, die das Fehlen einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Jugendproblem seit den Tagen von Marx und Engels erklären:

- der theoretische Ansatz des historischen Materialismus sei so beschaffen, dass der Jugend als gesellschaftlicher Gruppierung höchstens nachgeordnete Bedeutung zukommt
- im 19. Jahrhundert sei das Phänomen Jugend in der Arbeiterklasse tatsächlich nicht wichtig gewesen; im Vordergrund hätten die elementaren Probleme der Kinderarbeit gestanden
- ein dritter Grund sei durch den damaligen Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung gegeben
- ein weiterer Grund liege darin, dass Jugend von vornherein als typisch bürgerlich angesehen wurde.

Die Arbeiterjugend, zu der Marx an mehreren Stellen wichtige Anmerkungen macht (z.B. im Zusammenhang mit der Kinderarbeit), wird nicht – wie in der ‚bürgerlichen‘ Jugendtheorie – unter den Besonderheiten der psychischen Entwicklung begriffen, sondern denen der klassenspezifischen Lage. In dieser Tradition ist die marxistische Jugendforschung auch heute noch verhaftet: weder von der Theorie noch von der Praxis her wird der Jugend eine in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften zugestandene Eigenständigkeit eingeräumt.

Die Jugendphase ist eine besonders wichtige bei der Formung der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘. In nichtsozialistischen Ländern hat die Jugend, vor allem die Arbeiterjugend, die Aufgabe, den Klassenstandpunkt in die Jugendarbeit hineinzutragen und Strategien zur Überwindung der bürgerlichen Klassengesellschaft zu entwickeln.

Während die vorstehend skizzierten Ansätze dem Makrobereich der soziologischen Theoriebildung und Forschung zuzuordnen sind, sollen nunmehr einige mikrosoziologische Ansätze skizziert werden. Das sind Ansätze, die die Struktur einzelner Handlungen und Handlungssituationen untersuchen und damit vom Individuum ausgehen.

Zu den soziologischen Handlungstheorien sind zu rechnen:

- die klassische soziologische Handlungstheorie (Talcott Parsons)
- die rollentheoretischen Ansätze
- die interaktionistischen Ansätze: Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie und das sogenannte interpretative Paradigma
- die gruppentheoretischen Ansätze, die davon ausgehen, dass soziales Handeln überwiegend in kleinen Gruppen stattfindet und die soziale Wirklichkeit des Einzelnen vor allem eine Gruppenwirklichkeit ist.

Hier geht es nicht primär um eine Charakteristik dieser Ansätze, sondern um Fragestellungen der jugendsoziologischen Forschung, die aus diesen allgemeinen Basistheorien abgeleitet werden können. Ausgangspunkt der handlungstheoretischen Ansätze ist der Tatbestand, dass das Soziale, das Gesellschaftliche auf einzelne konkrete Handlungen zurückzuführen ist. Diese Handlungen spielen sich in bestimmten, zumeist typischen Situation ab. Ein Großteil dieses sozialen Handelns umfasst strukturierte Zweierbeziehungen und die zahlreichen Gruppenkontakte (Familie, Arbeitsplatz, Spiel- und Freizeitgruppe, Clique usw.). Die handelnden Individuen, ihre Handlungskompetenzen, Motivationen, Interessen usw., sind Teil dieser Situation. Jugend, so könnte man nun folgern, ist ebenfalls in Kategorien von

spezifischen Handlungen und Handlungssituationen, Motiven und Werthaltungen zu begreifen. Für soziales Handeln gilt allgemein, dass es an Normen und Werten orientiert und zusammen mit den Erwartungen der anderen durch soziale Rollen strukturiert ist. ‚Typisches‘ Handeln von Kindern und Jugendlichen ist dadurch charakterisiert, dass es in dieses allgemeine Schema nicht ohne weiteres einzuordnen ist.

Dafür lassen sich folgende Gründe angeben:

- den Kindern und der Jugend mangelt es an entsprechenden Handlungskompetenzen
- für Kinder und Jugend gibt es keine klaren Rollenvorschriften in Familie, Schule, Arbeitswelt und Öffentlichkeit
- Jugendliche wollen sich bewusst der Schematik des sozialen Handelns entziehen.

Nur in den Gruppen der ‚Peers‘ unterliegen die Rollen der Eigendefinition der Jugendlichen, entsteht ein Raum der Identifikation für den die Jugendlichen selbst Kompetenz und Definitionsmacht haben.

Der symbolische Interaktionismus und die Ethnomethodologie erweitern das Spektrum der strukturell-funktionalen Handlungstheorien erheblich. Folgende Aspekte seien hervorgehoben:

- Soziales Handeln ist in seinem Gelingen davon abhängig, wie genau die Individuen die soziale Situation zu deuten verstehen und das differenzierte Symbolsystem der menschlichen Lebenswelt interpretieren und handhaben können.
- Kinder und Jugendliche sind einerseits höchst sensibel im Hinblick auf die Relevanz und Stimmigkeit der Symbolsysteme und ihre Handhabung durch die Erwachsenen, andererseits haben sie aber auch nur begrenzt Handlungskompetenzen und Deutungsmuster für die komplex gewordene Lebenswelt erworben; die Situation verschärft sich dadurch, dass Kinder und Jugendliche in sehr unterschiedlichem Maße bereit sind, die Handlungskompetenzen und Deutungsmuster der Erwachsenenwelt zu übernehmen.
- Die Handlungsorientierung der Kinder, der Jugendlichen und der Erwachsenen sind aber auch deshalb in einem Dauerkonflikt, weil der ‚typische Erwachsene‘ Ereignisse und Handlungssituationen in (s)einen Gesamtzusammenhang einordnet, der Jugendliche aber sich eher entsprechend dem Paradigma der Ethnomethodologie verhält: dass die Handlungsmuster und Symbole einem dauernden Wandel in der Bedeutung unterliegen. So sind Uminterpretationen bestimmter Bedeutungen durch Jugendliche typisch und erwartbar.

Eine konsequente Anwendung der Theorien des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie auf die Jugendforschung steht noch aus; bisher sind diese Theorien vor allem im Zusammenhang jugendlicher Subkulturen und des abweichenden Verhaltens Jugendlicher fruchtbar geworden.

Es geht somit in der vorliegenden Untersuchung darum, die später noch zu entwickelnden Arbeitshypothesen besonders unter dem Aspekt zu sehen, welche Zusammenhänge von Gesellschaft und Bild vom Kind bestehen. So waren in der BRD zu Beginn der 60er Jahre der Krieg und alles, was damit zusammenhing, erfolgreich verdrängt und die Rekonstruktionsperiode abgeschlossen. Die Bürger des Landes lebten in einer relativ heilen und geordneten Welt mit guter materieller Versorgung (vgl. Preuss-Lausitz 1983, S.24).

Kinder und Jugendliche wurden nach Beendigung der Aufbauphase u.a. als Käufer und Konsumenten entdeckt. So wurde die gesellschaftliche Segregation der Altersgruppen genutzt und begünstigt durch altersspezifische Warenangebote: Zeitschriften und Bücher, Kleidung und Spielzeug (vgl. a.a.O.; vgl. Schäfers 1982, S. 53). Die Lebenswelt der Kinder wurde durch Medialisierung, Schallplatten, Fernsehen, Kassetten und Radio geprägt. In den Jahren nach 1945 kannten viele Kinder ihre Welt noch aus eigener Anschauung, in den 60er Jahren gewannen sie ihre Erfahrungen immer mehr aus zweiter Hand (vgl. Preuss-Lausitz 1983, S. 159).

Die kommerziell genutzte und gesteuerte Konsumwelt der Kinder und Jugendlichen trug erheblich zur Anpassung der jungen Generation an die Gesellschaft bei. Dementsprechend kam ein Großteil der Kinder dem gesellschaftlichen Angebot, sich in die vorgegebenen Strukturen zu integrieren bereitwillig und unreflektiert nach (vgl. Schäfers 1982, S. 53). Seit Mitte der 60er Jahre gab es jedoch immer mehr junge Menschen, die den gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten nicht nur distanziert gegenüberstanden, sondern ihnen auch misstrauten.

Im Jahre 1967/68 waren die Studentenunruhen, Jugendproteste und die Entwicklung einer jugendlichen Subkultur als Gegenstand in der westlichen Welt gesellschafts- und kulturpolitisch wohl die wichtigsten Tagesthemen. Hier standen gesamtgesellschaftliche und institutionelle Reformziele im Vordergrund: mehr Mitbestimmung, Chancengleichheit, Umverteilung von Einkommen und Vermögen, Fundamentaldemokratisierung sowie Anti-Kapitalismus und Anti-Imperialismus. Insgesamt stellten die Studentenunruhen nicht die Interessen der Jugendlichen in den Vordergrund. So forderte schon Rudi Dutschke, der in

der BRD bekannteste Sprecher der Studentenbewegung, „einen langen Marsch durch die Institutionen“, der nicht Distanz von der Welt der Erwachsenen, sondern deren Änderung zum Ziel hatte (vgl. a.a.O.).

Im Jahre 1969 ist der Höhepunkt in der Entwicklung der neuen Jugendkultur und der antibürgerlichen Protestbewegung zu verzeichnen. Unzählige neue Zeitschriften, hochschulpolitische Aktivitäten und neue antifamiliale Lebensgemeinschaften erweiterten zusammen mit der APO (Außerparlamentarische Opposition) das Spektrum des Protestes und der jugendlichen Subkultur (vgl. a.a.O., S.55).

Seit Beginn der 70er Jahre sind Folgeentwicklungen der Jugendprotestbewegung in der BRD zu erkennen: die Herausbildung eines linksradikalen, ‚harten Kerns‘ (Rote Armee Fraktion, Bewegung 2. Juni – zur Erinnerung an die Erschießung des Studenten Benno Ohnesorg am 2. Juni 1967) und die Herausbildung einer Alternativkultur, die sich einerseits immer mehr verweigerte, sich andererseits aber auch mehr und mehr konsolidierte. Insgesamt ist diese Alternativkultur zu vielfältig und altersheterogen, um sie als einheitliche Jugendkultur bezeichnen zu können (vgl. a.a.O., S. 56).

Die Auswirkungen auf die Erziehung und den Umgang mit Kindern sind vielfältig. Durch die Auseinandersetzung, die sich aus der Studentenbewegung entwickelte, bekannten sich z. B. immer mehr Frauen in den 70er Jahren zu ihrer Absicht, sich durch Erwerbsarbeit ein eigenes Einkommen, eine relative Unabhängigkeit vom Ehemann, Freude am Beruf oder über die Berufsarbeit entstehende soziale Kontakte zu sichern (vgl. Sieder 1987, S. 244f). Die Erwerbstätigkeit wird zwar für kurze Zeit zugunsten der Kinderversorgung unterbrochen, danach aber werden Familienleben und Berufsarbeit wieder miteinander kombiniert (Drei-Phasen-Modell) (vgl. a.a.O., S. 243). Diese Situation zwang die Kinder, sich zumindest teilweise um ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse selbst zu kümmern.

Die Erziehung der Kinder unterlag demnach in der BRD einem Wandel: Anfang der 60er Jahre wuchsen die Kinder in einer relativ geordneten, der sogenannten ‚heilen Welt‘, auf. Die Verhältnisse innerhalb der Familie waren stabil, die Eltern kümmerten sich um die Erziehung ihrer Kinder. Bürgerliche Wertvorstellungen und patriarchale Familienstrukturen wurden zunächst noch beibehalten (vgl. Preuss-Lausitz 1983, S.42). Im Verlauf der 60er Jahre zeigte sich dann ein ganz neues Interesse an den Kindern: Bildung und Erziehung aller Kinder wurden im Zusammenhang von prognostiziertem Bildungsbedarf und dem Chancengleichheitspostulat zur gesellschaftlichen Aufgabe (vgl. a.a.O., S.188). Dementsprechend erschien eine qualifiziertere Ausbildung als bisher notwendig.

Der Reformprozess brachte zum einen eine Expansion pädagogischer Wissenschaften, die die Vorstellungen darüber, wie Kinder sein und was sie zu lernen haben, verwissenschaftlichten, zum anderen eine breite Popularisierung dieser Vorstellungen.

Mit dem Reformprozess setzte eine Liberalisierung im Erziehungsverhalten ein. Es wurden neue Erziehungskonzepte formuliert. Gegen die starren autoritär-patriarchalischen Normen der Adenauer-Ära wurden Ziele wie Entfaltung kindlicher Bedürfnisse, Emanzipation und Kritikfähigkeit zuerst Mitte der 60er Jahre in radikaler Form in den Kinderläden der Studentenbewegung formuliert (vgl. a.a.O., S. 23). Für die antiautoritäre Erziehung setzte sich auch die ‚junge Linke‘ ein. Sie bezog sich dabei auf die Psychologie von Otto Rühle und auf die Pädagogik von Edwin Hoernle aus den 20er Jahren.

Die antiautoritären Erzieher wollten im Gegensatz zu den bürgerlichen die junge Generation von allen Zwängen befreien, denen man sie während des Sozialisationsprozesses auslieferte. Sie wandten sich gegen jede Beeinflussung des Kindes durch Erwachsene. Die Kinder sollten sich selbst bestimmen und regulieren, damit sie ihren Wünschen gemäß leben lernen (vgl. Krüger 1980, S. 93f).

Der generelle Wandel der Verhaltensstandards und Umgangsnormen hat einer freieren, selbstbewussten und ausgeprägt kritischen Haltung der jungen Generation Raum gegeben (vgl. Preuss-Lausitz 1983, S.190). Dadurch kam es in den folgenden Jahren zu einem partnerschaftlicheren Umgang zwischen Eltern und Kindern. Die Bedürfnisse der Kinder wurden demzufolge nicht a priori den Bedürfnissen der Erwachsenen untergeordnet. Vom Kind wurde nicht mehr unmittelbarer Gehorsam, dafür aber der Gebrauch der Vernunft erwartet.

Seit Ende der 80er Jahre liegt das Erziehungsziel der Eltern primär in der Vermittlung der Stabilisierung des eigenen Selbstwertgefühls gegenüber den Strukturen einer oft kinderfeindlichen Gesellschaft. Sie wollen, dass ihre Kinder Selbstvertrauen haben, ihren eigenen Standpunkt verteidigen und selbständig und ausgeglichen sind (vgl. a.a.O., S. 200ff).

Vor dem Hintergrund der hier kurz skizzierten Entwicklung wird die vorliegende Arbeit auch zu prüfen haben, inwieweit es der Gesellschaft und ihren Verantwortlichen in den verschiedenen Zeitepochen der BRD auch bei der Erstellung der Lesebuchliteratur darum ging, primär die Bedürfnisse des Kindes im Blick zu haben oder inwieweit sie primär eigene Interessen und Ziele verfolgen. So schätzt Wetterling die Einstellung vieler Pädagogen folgendermaßen ein:

„Das Verlangen von Jungen und Mädchen, Wissen aus der Anschauung originaler Begegnung und Können aus dem Erproben, Scheitern und Gelingen unmittelbaren Umgangs (praxis) mit den Dingen (pragmata) zu gewinnen, kümmert sie wenig, ihnen genügt es, wenn sie versuchen, die Wirklichkeit mit einem Netz von Begriffen einzufangen, mit denen nichts von der Eigenart der Sachverhalte begriffen wird.“
(Wetterling 1978, S.19)

Nach dieser Einschätzung werden Kinder in der BRD als Wesen ohne Emotion und Verstand behandelt. Ob diese Einschätzung zutrifft, hängt, den Ausführungen von Ruth Dirx folgend, von den „allgemeinen sozialen Verhältnissen“ ab, die sich in den verschiedenen Zeitepochen auch veränderten (vgl. Dirx 1981, S.9).

Dementsprechend hat man jahrtausendlang „das Kind nicht als Kind (...) betrachtet“ (a.a.O.).

Dirx stellt insgesamt fest, dass die Meinungen darüber, welche Stellung das Kind in unserer Gesellschaft einnimmt, geteilt sind. So vertreten einige

„die Auffassung, daß wir dem Kind zu wenig Raum gönnen. Sie weisen auf den Mangel an geeignetem Spielraum hin, auf die viel zu kleinen Wohnungen, in denen sich die Kinder nicht bewegen können, und sie beklagen auch, daß die Eltern zu wenig Zeit für ihre Kinder haben, weil sie zu viel mit sich selbst, mit dem Geldverdienen und dem Geldausgeben beschäftigt sind“ (a.a.O.).

Andere Zeitgenossen beurteilen Kindheit völlig anders.

„Früher, so sagen sie, durften sich die Kinder viel weniger erlauben als heute, sie waren bescheidener und wurden nicht so wichtig genommen. Sie glauben allen Ernstes, daß die Jugend heute egoistischer und rücksichtsloser ist als früher, weil sie es ‚zu gut‘ hat.“
(a.a.O.)

Die „allgemeinen sozialen Verhältnisse“ , von denen Dirx spricht, sollen in den nachfolgenden Ausführungen, auf die DDR bezogen, betrachtet werden.

So lebten in der Deutschen Demokratischen Republik den Ausführungen des „Amtes für Jugendfragen beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik“ folgend Menschen in einem Staat, „in dem die Werktätigen – geführt von der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei, im festen Bündnis mit der Sowjetunion und den anderen Ländern der sozialistischen Staatengemeinschaft – die entwickelte sozialistische Gesellschaft gestalten“ (Amt für Jugendfragen beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1973, S. 7).

Das Amt für Jugendfragen beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik stellt fest, dass schon das erste Jugendgesetz der DDR im Jahr 1950 viele Rechte für die Kinder

und Jugendlichen beinhaltete, wie z. B. das „Recht auf politische Mitbestimmung“, das „Recht auf Arbeit“, das „Recht auf eine moderne Berufsausbildung“ und das „Recht auf gleiche Bildung“ (vgl. a.a.O.). Insgesamt ging es damals darum, „der Jugend Vertrauen entgegenzubringen und ihr hohe Verantwortung in allen Arbeits- und Lebensbereichen zu übertragen“ (a.a.O.).

Im Jahre 1961 tagte in Berlin der VI. Pädagogische Kongress. Bei diesem wurde ersichtlich, dass die bisherige Konzeption, die auch im Jugendgesetz von 1950 deutlich wird, weiterentwickelt und verifiziert wurde. Dementsprechend sollten nun moderne Tendenzen der Entwicklung in den Wissenschaften, in den gesellschaftlich-sozialen Beziehungen und in der Ideologie und Kultur berücksichtigt werden. Außerdem sollten „übergreifende Ziele der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten“, besonders der „ideologischen, polytechnischen und geistigen Bildung und Erziehung“ beachtet werden (vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1966, S. 86f). Das DPZI führt weiter aus, dass inzwischen auch eine „exakte Planung der Ziele“, eine „genauere Auswahl und stärkere Begrenzung der Stoffe“ und eine „rationellere Gestaltung der Lehrgänge“ sowie eine „bessere Koordinierung und Vorplanung der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts“ (vgl. a.a.O.) erfolgt. Dieser Entwicklung liegt die Vorstellung zugrunde, dass die menschliche Entwicklung sich nicht primär durch die biologische Reifung, sondern vor allem durch die aktive tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der gesellschaftlichen Umwelt (vgl. auch Lompscher 1967, S. 48) vollzieht. Durch diese „tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt“ lernt das Kind „menschliche Eigenschaften“ und bildet auf diese Weise seine spezifischen menschlichen Persönlichkeitsqualitäten heraus.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung sagte Walter Ulbricht während des VI. Pädagogischen Kongresses:

„Es sind in unserer politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung viele neue Probleme herangereift. Das gesellschaftliche Leben befindet sich in einer fortschreitenden Bewegung und Entwicklung. In diesem dialektischen Prozeß gibt es keinen Stillstand (...). Wir müssen immer wieder die Frage neu stellen und auch beantworten, wie wir es sichern können, das unsere Schule mit der fortschreitenden Entwicklung der Gesellschaft Schritt hält und nicht etwa hinter dem Leben zurückbleibt.“ (Drefenstedt 1977, S. 187)

In den Jahren 1961/62 wurden im DPZI theoretische Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen des Kongresses gezogen. Die Erfahrungen der Sowjetunion wurden dabei berücksichtigt. Die in diesem Zusammenhang geführten Auseinandersetzungen fanden ihren Ausdruck in einer Stellungnahme des DPZI und in einer Reihe von Artikeln zur Theorie des Unterstufenunterrichts (vgl. a.a.O., S.188). Drefenstedt stellt hierzu fest, dass der Lehrplan

noch nicht in allen Teilen verwirklicht wurde, die „sich vielfältig bietenden Möglichkeiten der Erziehung der Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen wurden noch nicht genügend genutzt“ (a.a.O. S. 198).

Der VI. Pädagogische Kongress wandte sich gegen einen „lebensfremden und konfliktlosen Unterricht“ in dem Fach Staatsbürgerkunde (vgl. a.a.O.).

„Die Schüler müssen sich mit den wirklichen Problemen unseres Lebens, unseres Kampfes beim Aufbau des Sozialismus auseinandersetzen und dabei einen festen Standpunkt gewinnen.“
(a.a.O.)

Insgesamt hob der VI. Pädagogische Kongress sehr stark „die Rolle des Schülers im Unterricht“ hervor. Demnach waren Erfolge besonders dann zu verzeichnen, „wenn die Schüler das Ziel kannten, den Sinn ihres Lebens begriffen, das Ergebnis ihrer Bemühungen einschätzen konnten. In einem solchen Unterricht entstehe Freude am Lernen, Wißbegierde, das Bedürfnis, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ständig zu vervollkommen“ (a.a.O. S. 191).

Neuner gab in seinem Werk „Grundfragen der Theorie der sozialistischen Erziehung“ zur Rolle des Schülers u.a. folgende Anregungen:

„Wollen wir die ‚innere Position‘ des Kindes verstehen und verändern (...), so müssen wir seine Lebensbedingungen und die Anforderungen an das Kind analysieren und verändern; diese Veränderung wiederum bleibt ohne Rücksicht auf die psychische Entwicklung des Kindes, wenn wir nicht seine ‚innere Position‘, seine subjektiven Beziehungen zur umgebenden Welt, in Betracht ziehen.“
(a.a.O., S.195)

Neuner übernahm dabei den Begriff der ‚inneren Position‘ aus der Sowjetpädagogik, „unter dem die Gesamtheit der Beziehungen des Kindes zur Wirklichkeit verstanden wurde“ (a.a.O.).

Mit dem Bildungsgesetz im Jahre 1965 wurde eine „relativ geschlossene Konzeption“ vorgestellt, wie sie 1964 und 1965 in den ‚Grundsätzen‘, im ‚Gesetz‘ und in Referaten auf wissenschaftlichen Konferenzen zum Ausdruck gebracht wurde (vgl. a.a.O., S.290). Drefenstedt führt dazu beispielsweise aus:

„Persönlichkeitsentwicklung ist gesellschaftlich bedingt, unterliegt der Gesamtheit gesellschaftlicher Gesetze, hat jedoch seine Besonderheiten. Die Persönlichkeit ist nicht nur Produkt, sie ist auch Produzent der Gesellschaft. Sie ist ein gesellschaftliches Wesen, das selbst die Gesellschaft gestaltet und verändert.“
(a.a.O.)

Er stellt weiterhin fest, dass sich in den Jahren 1963 – 1965 die Grundauffassungen des Unterrichts vervollkommen haben. Dabei wurde die „aktive und bewußte Tätigkeit“ der Schüler entscheidend durch den Inhalt des Unterrichts und durch die Führungstätigkeit des Lehrers bestimmt (vgl. a.a.O., S.294).

Der VII. Pädagogische Kongress im Jahre 1970 setzte Diskussionen gegen das ‚Einwirkungskonzept‘ in Gang. So wurde festgestellt: „Es geht um eine neue Qualität des Lernens, darum, das Lernen als aktive, von hoher Bewußtheit getragene, schöpferische und produktive Tätigkeit zu organisieren“ (Neuner 1976, S.111). Neuner konstatiert in seinen kritischen Ausführungen zum ‚Einwirkungskonzept‘ weiter, dass „der Mensch nicht nur Objekt der Umwelteinwirkungen, sondern auch aktives Subjekt ist, das die Umwelt verändernd beeinflusst. Aus dieser Sicht hat die Tätigkeit, das Tätigsein, das Einwirken, das Auseinandersetzen eine so große Bedeutung, nicht nur im allgemeinen Lebensprozeß, sondern auch im Unterricht der heranwachsenden Generation“ (a.a.O.).

Optimale Persönlichkeitsentwicklung ist nach dieser Aussage nur durch eigene Tätigkeit des Schülers möglich. Auch Drefenstedt stellt in seinem Werk „Fragen der Lehrplantheorie“ im Jahre 1979 fest, dass es im ‚Prozess der Persönlichkeitsentwicklung‘ zwar äußere Einwirkungen gibt. Diese äußeren Einwirkungen werden jedoch durch die ‚inneren Bedingungen‘ des einzelnen gebrochen, „sie werden dann zu formenden Einwirkungen“ (Drefenstedt u.a. 1979, S.97).

So stellt er schon im Jahre 1976 Theorien zu einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung auf:

„Deshalb streben wir danach, daß sich der Schüler als bewußtes, aktives und selbständig handelndes Subjekt im Unterricht verhält und bewährt, daß er sich zu einem vollwertigen und gleichberechtigten Partner im einheitlichen Lehr- und Lernprozeß entwickelt.“
(Drefenstedt u.a. 1976, S.24)

Die optimale Persönlichkeitsentwicklung wurde in den 70er und 80er Jahren in der DDR intensiv diskutiert. Dabei wurde vor allem auch kritisiert, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes häufig auf das Ziel reduziert wurde, „sozialistische Persönlichkeiten“ zu erziehen. Die Vielgestaltigkeit und Unterschiedlichkeit des Kindes und seiner Fähigkeiten und Eigenschaften wurde oft nicht beachtet. Eine optimale Persönlichkeitsentwicklung wurde im Blick auf Kollektivinteressen nach Meinung einiger Wissenschaftler nicht in den Blick genommen:

„Das Erziehungsziel wird im allgemeinen so formuliert, daß es einen Zustand bezeichnet, der von einem meist erst zu diagnostizierenden Stand der Persönlichkeitsentwicklung aus angestrebt und erreicht werden soll. Es wird sozusagen ein Endpunkt, nicht aber auch der Anfangspunkt der angestrebten Veränderung der Persönlichkeit, der zu bewirkenden Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet. Die einzelnen Ziele der Erziehung sind, da sie sich über die Entwicklung aller Seiten der Persönlichkeit erstrecken, verschiedenartig und vielgestaltig.“

(Drefenstedt u.a. 1979, S.48f)

Die Diskussion in der DDR über die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit barg unterschiedliche Vorstellungen und Definitionen darüber, wie Erziehung von Kindern stattfinden sollte. Die Analyse der Lesebuchliteratur soll auch zeigen, ob und inwieweit die unterschiedlichen Vorstellungen die pädagogische Fachwelt tatsächlich maßgeblich beeinflusst haben und inwieweit diese Einflüsse auch in die Schulbücher Eingang gefunden haben.

2.3 Zur Fachliteratur in der BRD und DDR

Die jeweils aktuellen erziehungs- und fachwissenschaftlichen Erkenntnisse und Diskussionen finden ihren Niederschlag (oder: schriftlichen Ausdruck) in der entsprechenden Fachliteratur. Sie spiegelt differenziert die vielfältigen pädagogischen und fachwissenschaftlichen Themen und Grundsätze sowie die Kontroversen in der wiederkehrenden Auseinandersetzung mit ihnen wider. Einen Schwerpunkt der erziehungswissenschaftlichen Diskussionen bildet das Verständnis vom Kind.

Gleichzeitig ist die Fachliteratur eine Basis für die Konzepte der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule, die sich als „Schule des Kindes“ (Der Kultusminister des Landes NRW 1985) versteht, sowie ihrer Richtlinien und Lehrpläne mit dem dort deutlich werdendem Bild vom Kind.

Die im Unterricht einzusetzenden Lehrbücher wiederum sind den aktuellen pädagogischen Erkenntnissen und Richtlinien verpflichtet. Denn an öffentlichen Schulen dürfen nur solche Lehrmittel eingeführt und benutzt werden, die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung genehmigt worden sind (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1989).

Das Lehrmittelfreiheitsgesetz NRW listet einige allgemeine Beurteilungskriterien der inhaltlichen Prüfung von Schulbüchern auf. Neben der Übereinstimmung der Lehrmittel mit der verfassungsmäßigen Ordnung, anderen Rechtsvorschriften und mit den Aufgaben der politischen Bildung sowie der Berücksichtigung des Grundsatzes der Gleichstellung von Mann und Frau nennt es als Prinzipien ausdrücklich die

„5.3 Vereinbarkeit mit den Richtlinien und Lehrplänen der betreffenden Schulform bzw. des Schultyps in dem betreffenden Unterrichtsfach in didaktischer und inhaltlicher Hinsicht

Zentraler Grundsatz, der auch den Kriterien in Nr. 5.4 bis 5.6 zugrunde liegt: Lehrmittel müssen die angemessene Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne ermöglichen. (...)

5.4 Fachwissenschaftliche Orientierung in Übereinstimmung mit der Forschung

Leitfragen:

- Ist der Forschungsstand der Fachwissenschaften eingehalten?
- Werden wissenschaftliche Kontroversen deutlich oder werden einseitige Informationen gegeben?“

5.5 Berücksichtigung didaktischer Grundsätze und bewährter oder erfolgversprechender neuer methodischer Wege (...)

5.6 Aufbereitung sowie einwandfreie sprachliche Gestaltung im Hinblick auf die Zielgruppe (...).“
(Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1989)

Die Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik beschloss am 28.01.1974 das neue „Jugendgesetz der DDR“. Das erste Jugendgesetz wurde bereits 1950 beschlossen und verfolgte den Zweck, eine Integration der jungen Generation in den neuen Staat DDR zu erreichen. Die Jugendgesetze der DDR sind „verbindliche Interpretationen, sie zeigen den Stellenwert im Gesamtsystem, den man der Jugendarbeit beimißt (...).“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 1974, S. 7).

Das im Jahre 1950 beschlossene Jugendgesetz beinhaltete „Grundrechte der jungen Generation“, die schon auf dem I. Parlament der „Freien Deutschen Jugend“ im Jahre 1946 erörtert wurden (vgl. Gotschlich/ Lange/ Schulze 1977, S.189). Diese Grundrechte waren vor allem

„politische Rechte, vor allem das Recht auf Mitarbeit in den neu gebildeten Organen, das aktive Wahlrecht vom 18. Lebensjahr an und die Wählbarkeit ab 21 Jahren;
das Recht auf Arbeit und Erholung. Hier wurden u.a. gleicher Lohn für gleiche Arbeit sowie Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes und eine gute Berufsausbildung für alle Jugendlichen gefordert;
das Recht auf Bildung. Dies zielte darauf hin, das bürgerliche Bildungsprivileg zu brechen und allen befähigten Jugendlichen den Besuch von Hochschulen und Universitäten, einschließlich der dazu notwendigen materiellen Unterstützung durch den Staat, zu ermöglichen;
das Recht auf Freude und Frohsinn. Damit verbanden sich Forderungen nach verbilligten Theater- und Konzertbesuchen, nach Fahrpreismäßigungen für Jugendliche und nach vielfältigen Möglichkeiten der kulturellen und sportlichen Betätigung für junge Menschen“ (a.a.O.).

Das zentrale Anliegen des Jugendgesetzes lag darin, die Beteiligung der Jugend an allen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen gemäß ihrer Möglichkeiten zu sichern. Dementsprechend betonte das „Gesetz über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik und die Förderung der Jugend in Schule, Beruf, bei Sport und Erholung“ vom 8. Februar 1950 die Berechtigung der Jugend, „ihre Initiative in allen Fragen, die die Lage der Jugend, die Verbesserung der Arbeit der Betriebe, Verwaltungen, Lehranstalten und aller anderen Organe sowie den Kampf gegen Bürokratismus, Sabotage und Mängel in der Arbeit betreffen, ungehindert und überall zu entfalten“ (a.a.O., S.190).

Der Bericht des Amtes für Jugendfragen beim Ministerrat der DDR über die Verwirklichung des Jugendgesetzes stellt im Jahr 1973 die Verantwortung der Jugend ebenfalls heraus und betont, dass „die Leiter die Initiativen der Jugend umfassender“ und „zielgerichteter“ durch eine Orientierung auf die Betriebe und Territorien nutzen können (vgl. Amt für Jugendfragen beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1973, S. 106). Durch diese Vorgehensweise wird die hohe Einsatzbereitschaft der Mädchen und Jungen zielgerichtet genutzt (vgl. a.a.O.).

Das Erscheinungsbild der Lesebücher ist somit eng verwoben mit den jeweiligen fachwissenschaftlichen Vorgaben und dem Stand der aktuellen pädagogischen Forschung - aus konzeptionellen Überlegungen aber auch aus Gründen der kommerziellen Verwertbarkeit.

Um die in den Lesebüchern deutlich werdende kindliche Anthropologie zu verstehen, erscheint es sinnvoll, in erster Linie das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur zu analysieren. Im Gegensatz zu vielen wissenschaftlichen Untersuchungen verschiedener Kindheitsforscher ist die pädagogische Fachliteratur, die sich mit dem Thema Schule und Schulbücher beschäftigt, in der Regel mit dem Ziel der Einflussnahme auch auf die Schulbücher geschrieben worden. Während die Kindheitsforscher ihr Bild vom Kind konkret thematisieren, tun dies Pädagogen wie Klafki, Heimann/ Otto/ Schulz, Drews, Neuner u.a. sicherlich nicht, weil sie primär das Interesse verfolgen, pädagogisches Handeln in der Schule weiterzuentwickeln. Aus diesem Grund beabsichtige ich, aus der pädagogischen Fachliteratur ausgewählte Autorinnen und Autoren und ihr spezifisches Bild vom Kind herauszuarbeiten, das Einfluss auf die pädagogische Realität über das Medium Schulbuch gewinnen sollte. Dabei ist auch auf die Frage einzugehen, ob in einer relativ homogenen Gesellschaftsform plurale Bilder vom Kind vorkommen können. Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, ob sich der Pluralitätsgrad einer Gesellschaft in einem vergleichbaren Heterogenitätsgrad der Bilder vom Kind widerspiegelt.

Nachfolgend stelle ich Arbeitshypothesen dar, von denen die Untersuchung ausgehen wird.

3. Arbeitshypothesen

Aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen und der differenten Leitbilder für die Erziehung wird in der pädagogischen Fachliteratur der Entwicklung von Individualität einerseits, von Gemeinschaftsbewusstsein und kollektiver Handlungsbereitschaft andererseits eine divergente Bedeutung beigemessen. Während in der DDR-Literatur die Gemeinschaft als eine notwendige Bedingung der Individualitätsentwicklung beschrieben und gestaltet wird (sozialistische Kollektiverziehung), wird in der pädagogischen Fachliteratur der BRD die Gemeinschaft zwar als Bedingungsfeld der Erziehung anerkannt, aber wesentlich weniger in ihrer Notwendigkeit für die Individualitätsentwicklung betrachtet. Diese unterschiedlichen theoretischen Positionen werden zu differenten Darstellungen entsprechender Inhalte in den Lesebüchern führen.

1. Ich gehe davon aus, dass dem Gemeinschaftsgedanken und dem gemeinschaftlichen Leben in den Lesebüchern der DDR mehr Raum gewidmet wird als in solchen der BRD. Dagegen wird Individualität als Ziel und Wert in BRD-Lesebüchern deutlicher akzentuiert als in denen der DDR, trotz der immer wieder in der Praxis deutlich werdenden Widersprüchlichkeit des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft. Die Einbindung des Kindes in gemeinschaftsbildende Strukturen wird in den textlichen und bildlichen Darstellungen in den DDR-Lesebüchern prägnanter herausgearbeitet als in denen der BRD. Die Funktion des Lesebuches als Mittel der Gemeinschafts- und Kollektiverziehung wird somit in der DDR theoretisch wie praktisch als dominant herausgestellt.

2. Die in der DDR gesetzlich geregelte und praktisch realisierte Gleichberechtigung der Geschlechter, die auch in der pädagogischen Fachliteratur als Errungenschaft des Sozialismus nicht mehr oder kaum noch hinterfragt wird, könnte dazu führen, dass über die Text- und Bildgestaltung in den Schulbüchern trotzdem geschlechtstypische Rollenmuster tradiert werden (heimlicher Lehrplan!). Die größere Sensibilität in der pädagogischen Fachdiskussion in der BRD für diese Fragestellung könnten zur Folge haben, dass dieser Aspekt in den Lesebüchern der BRD bewusster durchgearbeitet und gestaltet ist. Dies wäre in den Schulbuchtexten und –bildern u.a. ablesbar an den Rollenerwartungen, die den Kindern u.a. auch aufgrund ihres Geschlechtes zugeschrieben werden, dem Ausmaß geschlechtsspezifischer Prägung kindlichen Verhaltens, den Leitbildern und –ideen, in denen

die Heranwachsenden hinsichtlich der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht konfrontiert werden, der Darstellung der sozialen Position der Kinder innerhalb der Gesellschaft ihrer sozialen Beziehungen und der sich daraus für sie möglicherweise ergebenden Rollenkonflikte.

3. Angesichts der sich zuspitzenden gesellschaftlichen Probleme in der DDR zeigt sich in den DDR-Lesebüchern eine Zunahme der Harmonisierungsabsichten. Aufgrund dessen man vermuten kann, dass in der Fachliteratur der DDR ein eher idealistisches Bild vom Kind vertreten wird als in der BRD, wo die gesellschaftlichen Widersprüche deutlicher artikuliert werden. Dies könnte sich beispielsweise in den textlichen und bildlichen Darstellungen der Lesebücher darin zeigen, dass in denen der DDR der Darstellung der gesellschaftlichen Ideale mehr Raum gegeben wird als in solchen der BRD, Kindsein und Kindheit in den Lesebüchern der DDR also stärker favorisiert wird als in denen der BRD. In der Lesebuchliteratur der DDR werden die Heranwachsenden eher dazu aufgefordert, sich in ihrem Verhalten an den gesellschaftlichen Leitbildern und –ideen zu orientieren als in den westdeutschen, in denen jedoch die Kinder im größeren Ausmaß mit gesellschaftspolitischen Problemen konfrontiert werden als in denen der DDR, so dass die Bereitschaft zur konfliktorientierten Darstellung häufiger in Lesebüchern der BRD als in denen der DDR auftritt.

4. Methodische Grundlagen der Untersuchung

Zur Überprüfung der für diese Arbeit entwickelten Hypothesen bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Für die Auswahl geeigneter methodischer Verfahren sind zwei elementare Kriterien ausschlaggebend:

- Die Hypothesen müssen anhand der ausgewählten Methoden auf ihre Richtigkeit untersucht werden können.
- Mit dem Thema in Verbindung stehende neue Erkenntnisse müssen mittels der ausgewählten methodischen Vorgehensweisen nachvollziehbar und belegbar sein.

Für die Überprüfung von Arbeitshypothesen anhand von Texten kommen vor allem zwei Verfahren in Betracht: die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ und das ‚texthermeneutische Verfahren‘.

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ ist ein in den letzten Jahrzehnten schrittweise entstandenes Verfahren, welches vor allem von Siegfried Lamnek weiterentwickelt wurde.

Lamnek geht davon aus, dass „qualitative Inhaltsanalyse in ganz besonderer Weise darauf abstellt, Kommunikationsinhalte deutend zu verstehen und die sie begründenden Strukturen herauszuarbeiten“ (Lamnek 1989, S. 197). Seinen Ausführungen folgend ermöglichen qualitativ inhaltsanalytische Techniken die Analyse von Wissen um die Bedeutung einer bestimmten Handlungssituation (vgl. a.a.O., S. 197). Da die soziale Wirklichkeit kommunikativ-situativ hergestellt wird, muss auch die Inhaltsanalyse „symbolisch kommunikative Akte mit den Alltagsmenschen eingehen“ (a.a.O., S. 198). Für Lamnek ist es bei dem Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ von entscheidender Bedeutung, dass Hypothesen durch das vorliegende Material und durch Interpretation gewonnen werden (vgl. a.a.O.).

Friedrichs stellt in seinen Ausführungen zur ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ fest, dass aus der Formulierung von Hypothesen abzuleiten ist, „auf welche Elemente des Kommunikationsprozesses die Aussagen abzielen“ (Friedrichs¹³ 1985, S. 320).

„Qualitative Inhaltsanalyse“ geht insgesamt auf die vielfältigen Bedeutungen eines Textes ein, die der Verfasser beabsichtigt haben könnte (vgl. a.a.O., S. 318).

Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ teilt nach Kromrey „die analysierten Texte entsprechend ihren Aussageinhalten lediglich in Gruppen oder Klassen „qualitativ unterscheidbarer Aussagen““ (Kromrey 1980, S. 210) ein. Es wird eine "einfache Klassifikation von Textelementen vorgenommen" (a.a.O.)

Den meisten Wissenschaftlern, die qualitative Analysen durchführen, geht es nach Botz u.a. um „die Breite des Spektrums von Lebenswelten, das Besondere und Unverwechselbare“ (Betz u.a. 1988, S. 221). Insgesamt ist es bei dem inhaltsanalytischen Verfahren von Bedeutung, dass möglichst alle Perspektiven, aus denen ein Text, eine Situation oder ähnliches gesehen und gedeutet werden kann, Berücksichtigung finden (vgl. a.a.O., S. 222).

Mayring beruft sich in seinen Überlegungen zur „Qualitativen Inhaltsanalyse“ auf das Konzept von Rust (vgl. Rust 1981), der qualitative Analyse als Qualifikation, als „Klassifikation, Festlegung der Konturen eines Untersuchungsgegenstandes in seinem Kontext, Abgrenzung gegen andere Objekte und die allgemeine Charakterisierung seiner inneren Beschaffenheit“ (Rust 1981, S. 196) versteht. Rust sieht in der qualitativen Analyse eine „doppelte Strategie“. So soll einerseits mittels der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ die Struktur des zu untersuchenden Gegenstandes (hier: des Textes) transparent gemacht werden. Das lässt sich durch die Frage nach dem Verhältnis der Einzelaspekte zueinander und zu dem Gesamteindruck erreichen. Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ hat dabei andererseits den Anspruch, „den gesamtgesellschaftlichen Kerngehalt einer jeden Äußerung nicht aus den Augen zu verlieren“ (a.a.O., S. 21).

Im Rahmen der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ werden, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht, Texte in verschiedene Begriffsklassen zerlegt. Mayring zitiert in seinen Ausführungen zur „Qualitativen Inhaltsanalyse“ zunächst Stegmüller, der wie folgt erläutert:

„In der Sprache lassen sich nun verschiedene Begriffsarten unterscheiden. Dabei stellen qualitative (oder auch klassifikatorische) Begriffe die einfachste Begriffsform dar. „Sie bilden den Inhalt von Klassennamen oder Klassenbezeichnungen („Mensch“, „Haus“, „rot“, „kalt““ (Stegmüller 1970, S. 19). Mit ihrer Hilfe sollen die Gegenstände eines Bereiches in verschiedene Klassen zerlegt werden. Die meisten Alltagsbegriffe, so Stegmüller, seien qualitative Begriffe.“
(Mayring 1995, S. 16)

Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ geht davon aus, dass das zu untersuchende Material nicht isoliert gesehen werden darf, sondern als Teil einer Kommunikationskette zu verstehen ist. Daher wird dieses Analyseverfahren in seiner Durchführung von folgenden Regeln geleitet, die diese Kommunikationskette berücksichtigen:

- „1. Notwendigkeit systematischen Vorgehens
 2. Notwendigkeit eines Kommunikationsmodells
 3. Kategorien im Zentrum der Analyse
 4. Überprüfung anhand von Gütekriterien
 5. Entstehungsbedingungen des Materials
 6. Explikation des Vorverständnisses
 7. Beachtung latenter Sinngehalte
 8. Orientierung an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens
 9. Übernahme der Perspektive des anderen
 10. Möglichkeit der Re-Interpretation
 11. Semiotische Grundbegriffe
 12. Pragmatische Bedeutungstheorie
 13. Interpretationsregeln der strukturalen Textanalyse
 14. Psychologie der Textverarbeitung
 15. Makrooperatoren für Zusammenfassungen“
- (Mayring, 1994, S.41)

Das nachfolgende Kapitel stellt zunächst das texthermeneutische Verfahren dar. Anschließend erfolgt ein Vergleich zwischen der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ und der ‚Texthermeneutik‘, um darstellen zu können, welches Verfahren für meine Arbeit geeigneter ist.

4.2 Texthermeneutik

Der Begriff ‚Hermeneutik‘ taucht schon in der griechischen Mythologie in Verbindung mit der Gestalt des Götterboten Hermes auf, „dessen Aufgabe wie die jedes Hermeneutikers nach ihm das ‚hermeneuein‘ ist, der Prozess der Verständigung, des Verstehens“ (Mayring 1995, S. 27). Der nachfolgende historische Abriss zur Entwicklung des texthermeneutischen Verfahrens ist für diese Arbeit unverzichtbar, da somit ein besseres Verständnis für die aktuellen texthermeneutischen Verfahrensweisen ermöglicht werden kann.

Die im vorangegangenen Kapitel gestellte Frage nach den Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung ist schon Gegenstand der Philosophie der griechischen Antike. So findet sich in Platons ‚Kratylos‘ in vielen Dialogen die Frage, inwieweit der Mensch zu einer ‚Erkenntnis der Dinge‘ kommen kann (vgl. Gaiser 1974, S. 7). Diese methodisch-

hermeneutische Frage ist in Platons Werk mit dem Problem verbunden, „wie das Seiende überhaupt beschaffen ist: ob es etwa in ständigem Fluß gedacht werden muß oder ob die ihrem Wesen nach unverständlichen Ideen das Seiende konstituieren“ (a.a.O., S. 7 f.). Für Platon sind die Ideen das ‚wahrhaft Seiende‘. Jede Sache, d.h. alles was ist, bezieht sich auf eine Idee. So betont Platon in seinem ‚Kratylos‘, dass immer „das wahrhaft Seiende, also die Ideen, und nicht nur irgendwelche Erscheinungen im Blick“ (a.a.O., S. 40) bleiben müssen. Die Verwendung des Begriffs ‚Namen‘ findet sich häufig in den Dialogen des ‚Kratylos‘. Der Ideenlehre Platons folgend repräsentieren Namen das Seiende, sofern sie sich auf die Ideen beziehen. Gaiser geht in seiner Monographie „Name und Sache in Platons ‚Kratylos‘“ (vgl. a.a.O.) davon aus, dass man das zentrale Thema des Dialogs in dem Problem vermuten kann, „inwiefern die Sachen durch die Namen richtig wiedergegeben sind, so dass wir sie mittels der Namen erkennen können. Demgemäß kann man sagen, das Hauptproblem des Dialogs sei der Name als Bedingung für die Erkenntnis der Sache“ (a.a.O., S. 8). Namen haben für den Verstehensprozess bei Platon eine große Bedeutung. Dabei heißen ‚Namen‘ in den Dialogen

„nicht nur jene Terme, die heute als singuläre Termini bezeichnet werden. Denn offensichtlich werden auch generelle Termini und verbale Ausdrücke mit prädikativer Funktion als Namen betrachtet“ (Graeser 1989, S. 26).

Im ‚Kratylos‘ steht dabei „die Benennungsfunktion im Vordergrund (Kratylos 388 b 7 - 8); und der Name ist ein ‚Werkzeug, das man zur Belehrung braucht und zur Sonderung der Wesensart‘“ (a.a.O.).

Platon verwendet in seinem Werk Ausdrücke wie ‚erhellen‘ und ‚offenbar machen‘. Graeser schlussfolgert aus dieser Tatsache, dass Platon vielleicht die Vorstellung einer ‚idealen Sprache‘ hatte, „deren Vokabular Aufschluß über jene Dinge geben könnte, die den Philosophen beschäftigen“ (a.a.O., S. 27).

Platon ist zunächst unabhängig von der Sprache der Auffassung, „daß die Wahrheit des Seienden zuverlässig, ‚auch ohne Namen kennenzulernen‘ sei“ (a.a.O.). So ist es seiner Meinung nach sinnvoll, wenn man „die Wirklichkeit aus sich selbst heraus erfährt und damit auch feststellt, ob ihr Abbild angemessen ausgeführt ist“ (a.a.O., S. 27 f.).

Sprache transportiert somit eine Idee bzw. einen Gedanken, der etwas über die Bedingungen des Lebens und über das Wesen des Menschen und der Dinge aussagt. Ein Text ist nach dieser Betrachtungsweise kein vollkommenes Abbild der Information und des Sinnes. Es ist

Aufgabe des Lesers, den Abbildcharakter von Texten zu prüfen und ihren Sinn zu deuten bzw. auszulegen.

Für die Entwicklung geeigneter methodischer Instrumente kann es sinnvoll sein, sich mit den Möglichkeiten, die Aristoteles zur Erkenntnisgewinnung sieht, auseinanderzusetzen, da er ein System zur reflexiven Erfassung und Ordnung literarischer Erzeugnisse entwickelte. Nach einer seiner wichtigen Thesen kann ein und dieselbe Sache auf verschiedene Weisen beschrieben oder betrachtet werden.

Visuelle und verbale Ausdrucksweisen sind für Aristoteles ein Zeichen

„für die in der Seele hervorgerufenen Eindrücke:

„Denn eine auf einem Brett gemalte Figur z. B. ist sowohl eine Figur als auch ein Bildnis. Ein und dieselbe Sache ist beides - obwohl das eine zu sein nicht dasselbe ist wie das andere zu sein; und man kann sie entweder als Figur oder als Bildnis betrachten. Genauso müssen wir auch das Bild in uns auffassen, sowohl als einen Betrachtungsgegenstand, der an sich selbst ist, als auch ein Bild von etwas anderem. Insofern es also an sich selbst ist, ist es ein Betrachtungsgegenstand oder ein Bild. Insofern es von etwas anderem ist, ist es eine Art Bildnis und ein Erinnerungszeichen. Folglich scheint es, immer wenn die Seele es, wie es an sich selbst ist, wahrnimmt, als ein Gedanke oder eine Vorstellung vorzukommen.“(Ackrill 1983, S. 33).

Aristoteles` Ausführungen folgend verlangt nicht nur die Erinnerung, sondern auch die Wahrnehmung die Interpretation von Daten. Somit hat sie mit Annahmen und Meinungen zu tun (vgl. a.a.O.).

Wie wir dargestellt haben, sind für Aristoteles visuelle und verbale Ausdrucksweisen Zeichen für die in der Seele hervorgerufenen Eindrücke.

Für Aristoteles ist Erkenntnis nur durch geistige Anstrengung möglich. So führt er aus:

„Vorher wollen wir aber die Ansichten der anderen besprechen. Denn die Beweise der einen Theorie sind Schwierigkeiten für die entgegengesetzte Theorie. Und außerdem wird der, der die Rechtfertigung der Theorien der Gegner vorher gehört hat, dem, was jetzt gesagt werden soll, viel eher Vertrauen schenken. Denn es wird weniger so aussehen, als ob wir versuchten, unseren Fall durch Abwesenheit der Gegner zu gewinnen. Es müssen nämlich diejenigen, die die Wahrheit angemessen beurteilen sollen, Schiedsrichter sein und nicht schon einer Partei angehören.“

(a.a.O., S. 166)

Die sorgfältige Prüfung der zu einem Thema vorgebrachten Meinungen ist somit zur Erkenntnisgewinnung von entscheidender Bedeutung. Es kommt hierbei darauf an, dass die verschiedenen Wahrnehmungs- und Betrachtungsweisen bei der Suche nach der Wahrheit mit einbezogen werden.

Für die Suche nach geeigneten methodischen Grundlagen sind Ansätze bei Platon und Aristoteles sichtbar.

Sowohl Aristoteles als auch Platon sehen in Texten bzw. in Sprache kein vollkommenes Abbild von Informationen. Diese Aussage macht eine gemeinsame Grundposition beider Philosophen im Hinblick auf das Verstehen von Texten transparent. Ihr kritischer Umgang mit Texten zeigt sich in der Erkenntnis, dass Texte immer eine ambivalente Beziehung zur Realität haben, und daher auch unterschiedliche Interpretationen zulassen.

Die hier zum Ausdruck kommende Sichtweise des Aussagegehaltes von Texten ist auch für das Thema dieser Arbeit von Bedeutung. Schulbücher spiegeln zum einen ein gesellschaftliches Bild vom Kind wider, zum anderen sind die hier getroffenen Aussagen zum Bild vom Kind wiederum subjektive Interpretationen der jeweiligen AutorInnen und darüber hinaus zugleich aber auch interpretierbar durch ihre Rezipienten.

Im Zuge der Aufklärung des 18. Jahrhunderts gewann die Frage nach einer verallgemeinernden Gültigkeit der Textauslegung an Bedeutung. So wurde Texthermeneutik wichtig für die Auslegung von beispielsweise religiösen und juristischen Texten, die einen hohen Allgemeinheitsgrad aufwiesen. Die erste bedeutende allgemeine Hermeneutik wurde um 1809 von dem Theologen Friedrich Schleiermacher entwickelt. Redeker geht davon aus, dass Schleiermachers Hermeneutik nicht allein eine „Theorie von Auslegen und Interpretieren überlieferter Texte [ist]. Der Vorgang des Verstehens wird sehr viel universaler gefasst als ‚Seinsweise des Daseins‘“ (Redeker 1968, S. 253). Das ‚Ganze der Lebenserfahrung und Weltpraxis‘ (vgl. a.a.O.) ist somit Gegenstand des Verstehens.

Schleiermacher kann als Begründer der modernen geisteswissenschaftlichen Hermeneutik gesehen werden. Redeker stellt in diesem Zusammenhang dar, dass Schleiermacher eine ‚wirkliche Kunstlehre des Verstehens‘ geschaffen hat.

„Prinzipien dieses Verstehens sind die Aufhellung des Sinnzusammenhanges der Sprache und zweitens das Aufspüren der Entstehung der Sprache und ihres Gedankengehaltes in der schöpferischen Individualität des Sprechenden bzw. des Autors.“ (a.a.O., S. 254)

Die grammatische und die psychologische Interpretation sind hierfür bedeutsam. Dabei hat die grammatische Interpretation die Einzelheiten der Sprachformen zum Gegenstand. Weiterhin ist für das Verstehen von Texten auch der ‚Gesamtzusammenhang der Sprache und ihr Geistesgehalt‘ von Bedeutung. Nach Redekers Interpretation will Schleiermacher

„den Ursprung der Sprache in dem schöpferischen geistigen Vorgang in der Individualität des Autors aufhellen“ (a.a.O.).

Die grammatische Interpretation soll Einsicht in die allgemeinen Bedingungen des Sprach- und Textverständnisses geben. Die Erforschung der Bedingungen, die zum Verstehen von Texten führen, sind ebenfalls Gegenstand der Hermeneutik.

Herms (1974, S. 188) weist darauf hin, dass sich Schleiermacher der „Funktion der Sprache als Darstellungsmittel und Erscheinungsweise der Erkenntnis“ bewusst war. So findet sich in den Schriften Schleiermachers zur Theologie (Schleiermacher 1836 – 1864, S. 261) eine seiner Vorlesungen über die Hermeneutik:

„Es ist von dem höchsten wissenschaftlichen Interesse zu erkennen, wie der Mensch in der Bildung und im Gebrauch von Sprache zu Werke geht. Ebenso ist es von dem höchsten wissenschaftlichen Interesse, den Menschen als Erscheinung aus dem Menschen als Idee zu verstehen. Beides ist aufs genaueste verbunden, weil eben die Sprache den Menschen in seiner Entwicklung leitet und begleitet.“
(Schleiermacher 1836 – 1864, S. 261)

Wilhelm Dilthey entwickelte gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein geisteswissenschaftliches Hermeneutikkonzept. Für ihn steht zunächst die ‚grundlegende Bedeutung des Verstehens‘ in unmittelbarem Zusammenhang mit der Logik: Die ‚logischen Formen des Verstehens‘ sind Grundlage dafür, dass der erreichbare Grad an Allgemeingültigkeit für das Verstehen bestimmt wird (vgl. Dilthey 1979, S. 218). Dilthey hält allerdings in Folge an dieser ausschließlich vom Verstand ausgehenden Denkweise nicht fest, wie vor allem die Analyse ‚des Charakters des Erlebens‘ ersichtlich macht. Die Wirklichkeit des menschlichen Lebens lässt sich nach späterer Einsicht durch diese Analyse des ‚Charakters des Erlebens [feststellen], das ein Innewerden von Wirklichkeit [ist]“ (a.a.O.). Verstehen beruht nun primär auf der Beziehung von Ausdruck und Ausgedrücktem, die in ‚jedem Erlebnis‘ zu finden ist und das Verstehen charakterisiert (vgl. a.a.O.).

So betrachtet Dilthey die Hermeneutik als Verstehen von Lebensäußerungen. Die Analyse von Ausdruck und Ausgedrücktem findet daher primär auf dem Hintergrund der Psyche des Menschen statt, da jede Lebensäußerung mit dem inneren Erleben des Menschen zu tun hat. Ebenso wie Schleiermacher misst Dilthey dabei der Sprache eine besondere Bedeutung zu. So will der Mensch sein psychisches Erleben ausdrücken:

„Wendet sich der Mensch nach innen, so entspringt das Bedürfnis, auch über etwas sich auszudrücken, das abwesend ist; hier bildet sich der Satz.“
(Lessing/ Rodi 1990, S. 61)

Dilthey sieht die Bedeutung der Sprache darin, dass sie „Allgemeinvorstellungen fixiert [und diese] durch Worte bezeichnet“ (a.a.O., S. 63). Das ‚menschliche Innere‘ findet hier seinen Ausdruck in der Sprache. Diese muss nach Dilthey interpretiert werden, um die Lebensäußerungen der Menschen zu verstehen. Für das von Dilthey begründete geisteswissenschaftliche Forschungskonzept ist somit die Hermeneutik eine der wichtigsten Forschungsmethoden.

Nach dem Anspruch von Dilthey kann Sprache auch psychische Prozesse und damit verbunden Empfindungen transportieren. Dieses Verständnis von der Funktion der Sprache ist auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand können mittels Sprache komplexe, emotional gefärbte Aussagen über Beziehungsstrukturen (hier: zwischen Erwachsenen und Kind) getroffen werden. Diese zusammenfassenden ganzheitlichen Äußerungen sind aber auf eine Interpretation angewiesen, die sich auch um ein verstehendes Erfassen der Gefühlswelt des Autors bzw. der Leser (Rezipienten) bemüht.

Der ‚historische Abriss‘ zur Entwicklung des texthermeneutischen Verfahrens sollte zeigen, dass der Verstehensprozess in der Philosophie unterschiedlich dargestellt wird. Auch heute werden bei der Bewertung texthermeneutischer Verfahren in der Fachwelt unterschiedliche Akzente gesetzt.

In der vorliegenden Arbeit wird daher bei der Anwendung texthermeneutischer Verfahren auf die Ansätze verschiedener Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zurückgegriffen, die sich in der aktuellen Diskussion einen Namen gemacht haben.

Die folgende Zusammenstellung wichtiger Ansätze erfolgt nicht nach einem chronologischen Kriterium, sondern nach nachfolgend aufgeführten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen:

- Grundstruktur des hermeneutischen Verstehensprozesses (Coreth)
- Kommunikation und Hermeneutik (Strohner)
- Konkretisierung hermeneutischer Verfahrensweisen (Schutte)
- Ursachen für die Wirkungen eines Textes durch seine Sprachstrukturen (Lutz/ van Dyk)
- Dualismus von Form und Inhalt in der Hermeneutik (Wersig)
- Analyse von Bildern (von Criegern)

EMMERICH CORETH hat sich mit den ‚Grundfragen der Hermeneutik‘ auseinander gesetzt. Er beeinflusste vor allem mit seinem 1969 veröffentlichten Werk ‚Grundfragen der Hermeneutik‘ (vgl. Coreth 1969) sowie mit dem 1984 herausgebrachten ‚Lexikon der Erkenntnistheorie und Metaphysik‘ die Diskussion.

Coreth hat in seinen Werken u.a. eine Grundstruktur des hermeneutischen Verstehensprozesses dargestellt. Da Mayring in seinen Ausführungen die für diese Untersuchung relevanten ausführlichen Theoriebeschreibungen Coreths in prägnanter Form zusammengefasst hat, habe ich mich entschieden, Mayrings Darstellung heranzuziehen.

Der Darstellung Coreths in der Interpretation Mayring folgend hat die Grundstruktur des hermeneutischen Verstehensprozesses vier Dimensionen:

„Die Interpretation weist zunächst eine Horizontstruktur auf“ (Mayring 1995, S. 27), das bedeutet, dass der jeweilige Gegenstand „auf dem Horizont der dahinter liegenden Sinnstruktur ausgelegt“ (a.a.O.) wird.

„Die Auslegung selbst zeigt sich als Zirkelstruktur: Voraussetzung für das Verstehen ist das eigene Vorverständnis, das in der Interpretation versucht, sich für den Gegenstand zu öffnen.

„So bewegt sich das Verstehen in einer Dialektik zwischen Verständnis und Sachverständnis in einem kreisenden oder richtiger: in einem spiralförmig fortschreitenden Geschehen weiter“ (a.a.O.). Dieser von Gadamer geprägte Begriff ‚Hermeneutischer Zirkel‘ wurde bereits von Heidegger in ‚Sein und Zeit‘ „vorgedacht“ (vgl. Heidegger 1963).

„Das Verstehen vollzieht sich immer in einer Dialogstruktur: Das zu interpretierende Material wird begriffen als Verständigung zwischen seinem Urheber und dem Interpreten.“
(Mayring 1995, S. 27)

„Im Verstehensprozeß zeigt sich schließlich eine Vermittlungsstruktur zwischen Subjekt und Objekt; der Interpret versucht den im Material angesprochenen Gegenständen nahezukommen.“
(a.a.O.)

Auch HANS STROHNER hat sich schwerpunktmäßig mit Fragen der Texthermeneutik befasst. Strohner wurde 1990 durch das Buch mit dem Titel ‚Textverstehen‘ bekannt, welches sich u.a. mit der Bedeutung von Kommunikation und Hermeneutik beschäftigt.

Strohner sieht die Kommunikation als elementar für alle menschlichen Lebensbereiche an. Durch eine hermeneutische Verfahrensweise lässt sich Kommunikation untersuchen. Die Anwendung eines hermeneutischen Verfahrens ist seiner Ansicht nach nur unter folgenden Voraussetzungen möglich:

- Der Wissenschaftler, der Kommunikation analysiert und deutet, muss die untersuchte Nachricht selbst verstehen (vgl. Strohner 1990, S. 43).
- Der Wissenschaftler muss Kenntnis über die Bedeutungsaspekte haben, mit denen die Kommunikation möglicherweise zusammenhängt (vgl. a.a.O.).

Strohner geht davon aus, dass Wissen und Verstehen in einem hohen Maß vom jeweiligen Vorwissen abhängt. Strohner stellt daher fest, dass eine ‚Lebensweltanalyse‘ in den Forschungsprozess eingezogen werden muss. Diese Vorgehensweise soll verhindern, dass Einseitigkeiten der Interpretation entstehen (vgl. a.a.O.).

Umfassende Erkenntnisgewinnung ist für Strohner nur erreichbar, wenn möglichst alle Aspekte, die zur Entstehung eines Textes beigetragen haben, berücksichtigt werden. Bei jeder anderen Vorgehensweise würde der Text nicht umfassend analysiert, das bedeutet, dass der Interpret dem Text nur in Teilaspekten gerecht werden kann. Die Interpretation wäre somit einseitig.

Interpretation von Kommunikation und Sprache ist abhängig sowohl vom Sender als auch vom Empfänger. So vermittelt die Sprache Bedeutungen. Damit „der Empfänger die Nachricht entziffern und interpretieren kann, muss er über genau dieselbe Zuordnungsregel zwischen Symbol und Bedeutung verfügen wie der Sender“ (a.a.O.).

Strohner und Coreth stimmen darin überein, dass eine hermeneutische Analyse immer auch ein umfangreiches Vorverständnis voraussetzt. Auch die Dialogstruktur wird von beiden Wissenschaftlern betont: Während Strohner von einer für die Interpretation wichtigen gemeinsamen Zuordnungsregel zwischen Sender und Empfänger spricht, sieht Coreth das zu interpretierende Material als Verständigung zwischen seinem Urheber und dem Interpreten. Coreth legt in diesem Zusammenhang den Schwerpunkt seiner Ausführungen auf die Dialektik zwischen Vorverständnis und Sachverständnis.

JÜRGEN SCHUTTE veröffentlichte ebenfalls 1990 die ‚Einführung in die Literaturinterpretation‘, in welcher mögliche hermeneutische Verfahrensweisen konkretisiert werden.

Er stellt dar, dass Interpretationen „in der Regel als Tatsachenbehauptungen über den Text bzw. den Autor formuliert“ (Schutte 1990, S. 20) sind und darauf abzielen, „ein bestimmtes Verständnis des Textes als begründet durchzusetzen“ (a.a.O.). Interpretationen erfolgen

aufgrund eines Textinhaltes. Die Art und Weise, wie der Textinhalt dargestellt wird, lässt häufig auch schon die Intention des Interpreten erkennen:

„Den Sachverhalt, daß es von einem literarischen Werk legitimerweise unterschiedliche, mit dem gleichen Anspruch auf Geltung vorgetragene Lesearten geben kann, faßt die Hermeneutik in die These: Auslegungen literarischer Texte sind historisch und sozial variabel.“
(a.a.O., S. 21)

Schutte legt dementsprechend dar, dass Texte einen ‚Eigensinn‘ haben. Dieser ‚Eigensinn‘ des Textinhaltes stimmt im Idealfall „mit dem vom produzierenden Subjekt gemeinten und dem vom rezipierenden Subjekt aufgefaßten Sinn“ (a.a.O. S. 22) überein. Schutte nennt den hier sichtbar werdenden spezifischen, prinzipiell unaufhebbaren Unterschied zwischen Intention und Verständnis ‚hermeneutische Differenz‘ (vgl. a.a.O.). Dieser Begriff bezeichnet den Sachverhalt, dass der Inhalt eines Textes nicht nur eine Bedeutung hat, sondern unter Umständen

„viele sich unterscheidende, von denen eine als die vom Autor intendierte und eine andere mit dieser nur partiell übereinstimmende als die jeweils von einem Leser realisierte Bedeutung gedacht werden kann. Verschiedene Auslegungen ein und desselben literarischen Werkes erscheinen daher als variable Realisierungen einer Konstanten: des Textes, dessen unveränderte und vollständige Überlieferung dabei vorausgesetzt ist“ (a.a.O.).

Das Verstehen bzw. die Interpretation von Textinhalten ist nur möglich, wenn die Sprachform eines Textes beachtet wird. So geht die hermeneutische Theorie nach Schutte „von der Tatsache aus, daß das Verstehen sich in unterschiedlichen Dimensionen bewegt“ (a.a.O., S. 24). So versteht der Empfänger eines Textes „beim Lesen zunächst die Wörter und Sätze eines Textes sowie ihre syntaktisch - semantische Verknüpfung als Mitteilung eines oder mehrerer Sachverhalte“ (a.a.O.). Auf dem Hintergrund dieser linguistischen Analyse lässt sich die Absicht des Textinhaltes herausarbeiten. Diese Textanalyse besteht

„in einer den Text und seine Kontexte zu gliedernden Tätigkeit und bedient sich zur exakten Erfassung der Texteigenschaften und zur kontrollierten Verständigung der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien und Verfahren auf den jeweils fortgeschrittensten Stand der Forschung“ (a.a.O., S. 30).

Nach Schutte ist in diesem Zusammenhang die Textdefinition (als Erschließung der Textabsicht) im engeren Sinne „die darstellende Vermittlung eines praktischen Interesses am Werk mit den in der Analyse gewonnenen Erkenntnissen“ (a.a.O.).

LUISE LUTZ untersuchte u.a. die Ursachen für die unterschiedlichen Wirkungen eines Textes. Diese Arbeit wurde bereits im Jahre 1977 unter dem Titel ‚Dimensionen der Textbeurteilung und ihre Beziehung zu objektiven Textmerkmalen‘ veröffentlicht.

Lutz stimmt mit Schutte darin überein, dass die Wirkung eines Textes mit Grammatikstrukturen im Zusammenhang steht. „Das gesamte Syntaxsystem beeinflusst die Textwirkung und sollte daher erfasst werden, wenn die Beziehungen zwischen Texten und Empfängern untersucht werden“ (Lutz 1977, S. 7).

Sprachstrukturen lassen sich auch mit Hilfe von Textvergleichen erkennen. Hierzu ist es z. B. hilfreich festzustellen, wie häufig einzelne Sprachelemente verwendet werden. „Wenn man das, was einen Text charakterisiert, als seinen Stil ansieht, dann wären also die Unterschiede der Häufigkeiten der einzelnen Sprachelemente Stilmerkmale“ (a.a.O., S. 11). Eine vergleichende Analyse ist somit für das Verstehen von Texten wichtig.

TEUN A. van DIJK gab 1980 die interdisziplinäre Einführung ‚Textwissenschaft‘ heraus, in der er für das Verfahren der Texthermeneutik wichtige Aspekte zum Stil in den Blick nimmt. Der ‚Stil eines Textes‘ ist für die Fragen nach der Textabsicht bedeutsam. Van Dijk geht davon aus, dass sich der Begriff ‚Stil‘ auf den Sprachgebrauch, aber auch „auf spezielle, individualisierende Eigenschaften in besonderen sozialen Kontexten und auf besondere Funktionen und Wirkungen/ Effekte im Kommunikationsprozeß“ (van Dijk 1980, S. 5) auswirkt. In der Textanalyse hat der Einsatz von sprachlichen Mitteln somit eine besondere Bedeutung. Sprachwissenschaft hat dem zufolge die Aufgabe, „Theorien über Grammatiken natürlicher Sprache zu entwickeln“ (a.a.O., S. 18). Entsprechend dem ‚kommunikativen Kontext‘, der die Textabsicht mit beeinflusst, wird mehr oder weniger ‚dasselbe‘ Sprachsystem von verschiedenen Menschen gebraucht (vgl. a.a.O.).

GERNOT WERSIG leitete 1968 mit dem Titel ‚Inhaltsanalyse‘ die Problembeschreibung semantisch-semiotisch ein, was auch die wenig später veröffentlichte Arbeit zum Thema „Akzeptanz neuer Kommunikationsformen“ prägte.

Der Dualismus von Form und Inhalt, wie er von der Hermeneutik gesehen wird, lässt verschiedene Analysemöglichkeiten zu. Wersig geht bei deren Darstellung davon aus, dass in einem Text jedes Zeichen zunächst einmal für sich selbst steht. „Es hat bestimmte Qualitäten, die untersucht werden können [...], es kann mit anderen Zeichen verknüpft werden (syntaktische Funktion)“ (Wersig 1968, S. 12).

Nach der sigmatischen Funktion steht „jedes Zeichen für einen Gedankeninhalt, den der das Zeichen Aussendende damit verbindet“ (a.a.O., S. 12 f.). Wersig stellt in diesem Zusammenhang die pragmatische Funktion dar, nach der jedes Zeichen auch „für eine angezielte Reaktion des Empfängers“ (a.a.O., S. 13) steht. Der Textinhalt lässt sich anhand der Analyse seines Zeichengeflechts auf seine kommunikative Absicht hin untersuchen.

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse und Texthermeneutik im Vergleich

Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ hat Parallelen mit dem ‚texthermeneutischen Verfahren‘. Exemplarisch hierfür stehen folgende drei Aspekte:

1. Die Frage nach den Entstehungsbedingungen kristallisiert sich in beiden Verfahren als konkreter Untersuchungsgegenstand heraus.
2. Ein vorbehaltloses Analysieren des zur Verfügung stehenden Materials ist in beiden Verfahren nicht möglich.
3. Das Erkennen von ‚Sinnstrukturen im Material‘, d.h. das Erfassen von Sinngehalten kennzeichnet beide Verfahren.

Die nachfolgend genannten Aspekte verdeutlichen Unterschiede der beiden Verfahren:

Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ berücksichtigt in einem hohen Maße den ‚gesamtsellschaftlichen Kerngehalt‘ (vgl. Rust 1980, S. 21) bei Textanalysen.

Das texthermeneutische Verfahren setzt bei einer Analyse den Versuch des Interpretieren voraus, „den im Material angesprochenen Gegenständen nahezu kommen“ (Mayring 1995, S. 27). Dementsprechend ist bei der Analyse zwar das Vorverständnis wichtig (z.B. die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen der Text entstanden ist); Für das texthermeneutische Verfahren ist jedoch im Gegensatz zur ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ primär die Analyse des konkreten Textinhaltes entscheidend (z. B. durch die Untersuchung sprachlicher Elemente des Textes sowie möglicher Absichten des Textautors).

Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ will durch das vorliegende Untersuchungsmaterial und durch Interpretationen zur Formulierung von Hypothesen kommen (vgl. Lamnek 1989, S. 198).

Das texthermeneutische Verfahren geht davon aus, dass das zu interpretierende Material immer auf eine „Verständigung zwischen seinem Urheber und dem Interpretieren“ (Mayring

1995, S. 27) abzielt. Hypothesen können daher auch formuliert werden, bevor der Interpret das Untersuchungsmaterial kennt.

Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ versucht die vielfältigen Bedeutungen, die ein Text haben könnte, herauszuarbeiten (vgl. Friedrichs¹³ 1985, S. 318).

Die Texthermeneutik versucht hingegen, Hypothesen auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Dementsprechend erläutert auch Schutte in seinen Ausführungen über mögliche hermeneutische Verfahrensweisen, dass Interpretationen „in der Regel als Tatsachenbehauptungen über den Text bzw. den Autor formuliert sind.“ (Schutte 1990, S. 20). So soll im Gegensatz zur ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ ein bestimmtes Verständnis, welches der Interpret vom Text hat, begründet werden (vgl. a.a.O.).

Das Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ hat noch keine lange Tradition. Deshalb wird auch von Mayring zugestanden, dass bei der Anwendung dieses Verfahrens Einschränkungen gemacht werden müssen, ggf. andere Verfahren ergänzend gewählt werden sollen (vgl. Mayring 1995, S. 110 f.).

Im Vergleich hierzu zeichnet sich die Hermeneutik durch die „längste Tradition wissenschaftlichen Umgangs mit sprachlichem Material“ (a.a.O., S. 27) aus. In Anlehnung an Coreth (vgl. Coreth 1969) stellt Mayring fest, dass sich das Verstehen in einer Dialogstruktur ergibt:

„Der Interpret versucht den im Material angesprochenen Gegenständen nahezukommen. [...] Der jeweilige Gegenstand wird auf dem Horizont der dahinterliegenden Sinnstruktur ausgelegt.“
(Mayring 1995, S. 27)

Ich wähle in dieser Arbeit aus folgenden Gründen das Verfahren der Texthermeneutik zur Erkenntnisgewinnung:

Das ‚texthermeneutische Verfahren‘ hat, wie o.a., eine ungleich längere Tradition und ist in seiner Anwendung wesentlich erprobter als das Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘. Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, das in ausgewählter Lesebuchliteratur aus Ost- und Westdeutschland ersichtlich werdende Bild vom Kind darzustellen und zu analysieren. Das ‚texthermeneutische Verfahren‘ legt für die Textanalyse und damit verbunden auch für das Verstehen von Texten stärker die im Material (hier: die zu untersuchende Literatur) angesprochenen Gegenstände zugrunde als das Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘.

Es erscheint deshalb geeigneter, um das in der hier zur Verfügung stehenden Literatur ersichtliche Verständnis vom Wesen des Kindes zu untersuchen.

4.4 Bildinterpretation

Für die zweite, in der vorliegenden Untersuchung relevante Quelle, die Illustrationen, existiert ebenfalls eine aktuelle Diskussion, die sich auf die Kategorie Analyse und Verstehen bezieht. Die Bildanalyse verfolgt die Absicht, die Analysedimension Bild zu nutzen, um die, die Textanalyse ergänzenden, Informationen zu erhalten. Dies geschieht im Hinblick auf das Erkennen phasenübergreifender Gesamttendenzen in der Lesebuchgestaltung der BRD und der DDR.

AXEL von CRIEGERN gab 1981 ein Buch mit dem Titel ‚Bilder interpretieren‘ heraus.

Nach von Criegern lässt sich ein Zugang zu Bildern bzw. zu deren Interpretation auch mit Hilfe der Analyse ihrer Zeichen erreichen (vgl. von Criegern 1981, S. 125). Bei der Bildbetrachtung sollten deshalb die einzelnen Impulse, die von einem Bild ausgehen, erkannt und in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden.

Bilder und ihre Gestaltung können zu Texten werden,

„aus denen die gesellschaftlichen Verhältnisse, die ihre Entstehung bedingen, abgelesen werden können. Die Herstellung von Bildern kann aber ebenso als realistische Möglichkeit verstanden werden, sich die historisch - gesellschaftlich vermittelte Wirklichkeit bewußt zu machen und sich in ihr auszudrücken“ (a.a.O., S. 127).

Bei der Herstellung bestimmter Bilder kann nach von Criegern eine ‚beabsichtigte Wirkung‘ im Vordergrund stehen (vgl. a.a.O., S. 131). Er nennt als beispielhaft hierfür die Politik und die Werbung. Hier ist es häufig Intention, „dem beworbenen Menschen Eigenschaften zuzusprechen, die auf jeder Ebene des Unterbewußtseins wirken“ (a.a.O., S. 133). Bilder können demnach eine bestimmte Absicht haben.

Diese Wirkung ist nach von Criegern unter Beachtung der jeweiligen Bildwirklichkeit zu untersuchen. Für ihn sind in der Bildwirklichkeit die in „der zwischenmenschlichen Verständigung wirkenden Bildzeichen/ Symbole“ (a.a.O., S. 126) organisiert.

Unterricht mit Bildern hat historische Bedeutung. So stellt auch Gruschka anlässlich des 300. Geburtstags des Malers Chardin fest, dass „er jeweils unterschiedliche Konstellationen

pädagogischer Praxis bzw. bedeutungsvolles Tun von Kindern zum Thema gemacht hat“ (Gruschka 1999, S.160). Gruschka führt weiter aus, dass Chardin „nicht einfach ‚richtige, gute und falsche Erziehung‘, ‚strafende Lehrer‘, ‚wilde Kinder‘“ (a.a.O.) illustriert. Seine Bilder haben, den Ausführungen Gruschkas zufolge, eine „mittelbare oder indirekte pädagogische Bedeutung“ (a.a.O.):

„Zunächst erkennen wir uns in den Bildern wieder: mit unseren Sichtweisen der Situationen, unseren Voreinstellungen, Projektionen, Erfahrungen. Wir glauben genau zu kennen, was wir sehen, weil es gemalt ist, wie wir Dinge und soziale Situationen wahrnehmen. Aber er malt zugleich so, daß wir uns, sofern wir bereit sind, unsere Wahrnehmung prüfend an seinen mit Unbestimmtheiten angefüllten Bildern zu schulen, über unsere Täuschungen aufklären können. Die Fehlerhaftigkeit der Wahrnehmung wird bewußt, indem ihre Funktionsweise vorgeführt wird. Bezogen auf die Bilder mit pädagogischen Sujets folgt daraus, daß wir während der Lektüre aufgefordert werden, die Lesarten zu wechseln und uns danach der objektiv gegebenen Uneindeutigkeit der Situation zu stellen. Chardin hat sie in bestimmter Unbestimmtheit gemalt.“ (a.a.O. S.160f)

Der Maler Chardin (1699-1779) wirkte vornehmlich in Paris. Seine Küchenstücke, Genrebilder, Porträts und Stilleben stellten im Gegensatz zur höfischen Barockmalerei das bürgerliche Alltagsleben unter dem Einfluss des niederländischen Realismus dar. Die feine Verteilung von Licht und Schatten bei seinen Bildern sowie der großgefügte Bildaufbau repräsentieren durch ihre Art der Ästhetik Situationen, die auf den ersten Blick eindeutig erscheinen. Die Art der Gestaltung lässt jedoch viele Interpretationsmöglichkeiten einer zunächst eindeutig erscheinenden Handlung zu.

In den Lesebuchillustrationen zeigen sich unterschiedliche Intentionen der Herausgeber, die von verschiedenen Faktoren abhängig sind. Unabhängig davon lässt sich m. E. das jeweils deutlich werdende Bild vom Kind nur dadurch nachvollziehen, dass die verschiedenen Betrachtungs- und Interpretationsmöglichkeiten in den Blick genommen werden. Bezogen auf diese Untersuchung sind daher folgende Kriterien bei der Bildinterpretation relevant:

- Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder
- Problemgehalt/ Konfliktgerichtetheit
- Ästhetische Gestalt
- Verbindung zum Text.

Gruschka stellt fest: „Pädagogisch von direktem Interesse sind vor allem die Konstellationen, in denen einzelne Kinder oder Geschwister im Kontext mit Erwachsenen dargestellt werden“ (a.a.O. S.162). Und weiter führt er aus: „Kind und Erwachsener treten in eine

pädagogische Interaktion ein, wobei jeweils ein unterschiedliches Drittes hinzukommt, daß die Qualität dieser Interaktion bestimmt“ (a.a.O.).

4.5 Methodische Vorgehensweise

In der folgenden Passage soll die Verwendung des texthermeneutischen Verfahrens in der konkreten Durchführung beleuchtet werden.

Die vorliegende Arbeit untersucht zunächst pädagogische Fachliteratur aus Ost- und Westdeutschland, für deren Auswahl zwei Kriterien ausschlaggebend waren:

- der Verbreitungsgrad der einzelnen Werke
- die Position der Autoren und Autorinnen in der pädagogischen Fachwelt.

Von allen Autoren und Autorinnen deren Ansatz untersucht wird, werden die wichtigsten Vorinformationen (Vita, Publikationen) dargestellt, um ein für das hermeneutische Vorgehen notwendiges Vorverständnis verfügbar zu haben.

Die Untersuchung der pädagogischen Fachliteratur aus Ost- und Westdeutschland schließt zur Sicherung der Analyseergebnisse für beide deutsche Staaten mit resümierenden Darstellungen ab.

Es folgen Analyse und Vergleich ausgewählter Lesebücher der DDR und BRD unter dem thematischen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Der Vergleich schließt die Illustrationen ein. Bei der Auswahl der Texte und Bilder für die Analyse waren zwei Aspekte entscheidend:

- die Prägnanz der Texte und Bilder
- die Zugehörigkeit der Texte und Bilder zu Themengattungen, die in der Lesebuchliteratur eine Art Konvention darstellen.

Die Untersuchung der Lesebuchtexte wird in Anlehnung an Schutte, van Dijk und Wersig (s. Kap. 4.2) nach folgender Rubrizierung vorgenommen:

- Textinhalt
- Sprachliche Mittel (Stilistik, verbale Strategien etc.)
- Textabsicht

Die bildlichen Darstellungen in Schulbüchern wird in Anlehnung an die Ausführungen von von Criegern (s. Kap. 4.4) nach

1. Bildgestaltung

2. Bildabsicht

untersucht.

Dass die Wahl auf das 1. und 4. Schuljahr fällt, ist darin begründet, dass mit dem Beginn von Leselehrgang und Schriftspracherwerb Textinhalte besonders nachhaltig rezipiert werden, da die Arbeit an und mit ihnen immer polyfunktional ist und am Ende der Grundschule (4. Klasse) das sog. weiterführende Lesen seinen Abschluss gefunden hat.

Die Untersuchung umfasst den Zeitraum von 1958 - 1990, um eine historische Entwicklung zu verdeutlichen, die sich im wesentlichen an den Aufbauphasen des Sozialismus nach 1955 bis zu dessen Niedergang zum Ende der DDR orientiert.

Die Lesebücher der DDR und der BRD werden in jeweils eigenen Kapiteln untersucht. Die separate analytische Betrachtung der Schulbuchliteratur soll für beide Teiluntersuchungsfelder jeweils transparent machen, ob und inwieweit sich das in Texten und Bildern zum Ausdruck kommende Bild vom Kind im Untersuchungszeitraum verändert hat.

Der vergleichenden Analyse der Lesebücher aus beiden deutschen Staaten sowie der pädagogischen Fachliteratur folgt eine zusammenfassende Interpretation und Stellungnahme zu den erzielten Untersuchungsergebnissen.

4.6. Konkretisierung der Fragestellung

In der Einleitung dieser Arbeit wurden drei Fragestellungen entwickelt, die diese Arbeit leiten und aus denen sich die in Kapitel 3 dargestellten und erläuterten Hypothesen ergeben haben.

Betrachtet man die erste Fragestellung zum Untersuchungsanliegen: „Wie wirken sich die unterschiedlichen theoretischen Positionen in der pädagogischen Fachliteratur auf die Lesebuchgestaltung aus?“, so ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welche gesellschaftlichen Grundideen werden den Kindern vermittelt?
- Welche Bedeutung wird der sozialen Gemeinschaft für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beigemessen?
- Wird der Entwicklung der kindlichen Individualität Raum gegeben?
- Lassen die Texte und Illustrationen ein einheitliches Bild vom Kind erkennen?

Die zweite Fragestellung zum Untersuchungsanliegen: „Werden die Kinder durch das Medium Schulbuch für die ihnen aufgrund ihres Geschlechtes zugeschriebenen Rollenerwartungen sensibilisiert?“ führt zu folgenden Teilfragen:

- Verhalten sich in den Lesebuchtexten und Abbildungen die Kinder aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich?
- Beinhaltet die Orientierung an der Vorbildfunktion der Erwachsenen für die Heranwachsenden auch den Erwerb geschlechtstypischer Rollenmuster?
- Wird die geschlechtsspezifische Prägung menschlichen Verhaltens offen thematisiert?
- Stellt sich die Familie als der zentrale Ort für die Vermittlung geschlechtstypischer Rollenmuster dar?
- Werden die Kinder auf durch die Vermittlung geschlechtstypischer Rollenmuster bedingte Rollenkonflikte aufmerksam gemacht?

Aus der 3. Fragestellung zum Untersuchungsanliegen: „Welches Bild vom Kind wird in der Lesebuchliteratur transportiert und von der Erziehung intendiert?“ ergeben sich folgende Teilfragen:

- Orientieren sich die textlichen und bildlichen Darstellungen an der Lebenswirklichkeit der Kinder?
- Zentrieren sich die Text- und Bildinhalte auf die kindlichen Bedürfnisse und Wünsche?

- Wird die persönliche Annahme der gesellschaftlichen Grundideen als erstrebenswert angesehen?
- Welcher Problemgehalt findet sich in den Texten und Bildern und ist dieser konfliktorientiert?
- Wie verteilen sich die thematischen Schwerpunktsetzungen in der Schulbuchliteratur unter quantitativen und qualitativen Aspekten?

5. Das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur von DDR und BRD

Wie in den Arbeitshypothesen festgestellt, wird aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen und der differenten Leitbilder für die Erziehung in der pädagogischen Fachliteratur der Entwicklung von Individualität einerseits, von Gemeinschaftsbewusstsein und kollektiver Handlungsbereitschaft andererseits eine divergente Bedeutung beigemessen. Zu den Arbeitshypothesen wurde vermutet, dass in der Fachliteratur der DDR ein eher idealistisches Bild vom Kind vertreten wird als in der BRD, wo die gesellschaftlichen Widersprüche deutlicher artikuliert werden. Die nachfolgenden Ausführungen sollen die Sichtweise, die die verschiedenen FachwissenschaftlerInnen in Ost- und Westdeutschland von der kindlichen Persönlichkeit haben, deutlich werden lassen.

5.1 DDR - Pädagogen

In der DDR erschien pädagogische Fachliteratur ausschließlich im Verlag Volk und Wissen. Bei der Auswahl der nachfolgend verwendeten pädagogischen Literatur handelt es sich um Werke von Autoren und Autorinnen, die in der pädagogischen Fachwelt der DDR von Bedeutung waren. Dies wird deutlich an der Zahl der Veröffentlichungen und der Häufigkeit der Zitierungen. Die ausgewählten Autoren und Autorinnen haben zum Teil bis zum Ende des Bestehens der DDR gewirkt und publiziert.

5.1.1. Persönlichkeitsentwicklung durch Aneignung: G. Neuner

Gerhart Neuner wurde am 18.06.1929 geboren. Von 1945 - 1946 war er als Landarbeiter tätig. Neuner wurde 1946 Neulehrer in Rheinsberg und Beetzendorf. Er trat 1949 der SED bei. Von 1949 - 1952 absolvierte er ein Studium der Fächer Chemie und Biologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er war von 1952 - 1957 wissenschaftlicher Mitarbeiter des DPZI. Neuner wurde 1953 Aspirant am Pädagogischen Institut ‚A. I. Herzen‘ in Leningrad, an dem er bis 1956 tätig war. Von 1957 - 1961 arbeitete er als Chefredakteur der Zeitschrift ‚Pädagogik‘.

1961 wurde er zum Direktor des DPZI in Ostberlin berufen. Dieser Funktion ging er bis 1970 nach. Seit 1963 war er Kandidat des ZK der SED, am 22.05.1976 wurde er Vollmitglied.

Neuner erhielt mehrere staatliche Auszeichnungen, u.a. den VVO in Silber im Jahre 1969.

Die besonders von Neuner favorisierte Kategorie der ‚Aneignung‘ geht auf Karl Marx selbst zurück und wird im Rahmen der Darstellung von ‚Aneignungsprozess‘, ‚Wissenserwerb‘ und ‚Fähigkeitsentwicklung‘ von ihm wie folgt umschrieben:

„Die Entwicklung des Menschen im Prozeß der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenkräfte in der Arbeit, im Lernen, in vielfältigen kulturschöpferischen Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt innerhalb gesellschaftlich - sozialer Beziehungen wird im Marxismus-Leninismus als ein dialektischer Prozeß verstanden.“

(Neuner 1973, S. 31)

Die ‚aktive Aneignung‘ ist für ihn dabei von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der ‚sozialistischen‘ Persönlichkeit:

„Die sozialistische Bildungskonzeption orientiert [sich] auf die aktive Aneignung der historisch - konkreten Umwelt, der menschlichen Kultur in ihrer Gesamtheit, in der Arbeit, im Lernen, in kulturschöpferischen Tätigkeiten.“

(a.a.O. S. 32)

‚Aktivität‘ und ‚Selbständigkeit‘ der Persönlichkeit bestimmen Neuners Theorie folgend die kindliche Entwicklung. Dennoch ist es für ihn kein Widerspruch, dass das Wesen des Kindes entscheidend durch Erziehung bestimmt wird (vgl. Neuner 1976, S. 58).

Erziehung bedeutet für ihn, die Heranwachsenden mit den gesellschaftlichen Werten und Normen vertraut zu machen. Dabei sollte sich die individuelle Persönlichkeitsentfaltung der Heranwachsenden verbindlich an den gesellschaftlichen Denk- und Handlungsmustern orientieren.

Nach Neuners pädagogischem Anspruch müssen

„die Kinder und Jugendlichen in der sozialistischen Gesellschaft [...] zu aktiven und bewußten Erbauern des Sozialismus und Kommunismus erzogen werden“ (Neuner 1976, S. 61).

Aus seiner Sicht fällt es dem Kind leichter, die gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen zu verinnerlichen, wenn es kontinuierlich emotionale Zuwendung erlebt.

„Schon in den ersten Lebensmonaten müssen die Erwachsenen das Kind nicht nur pflegen, sondern sich gleichzeitig um seinen emotionalen Zustand sorgen. Dieser emotionale Zustand, der durch die sozialen Beziehungen Erwachsener zum Kind entsteht,

ist eine wesentliche Bedingung für die normale Entwicklung in dieser Periode. Spezielle Untersuchungen zeigen, daß ein Mangel an sozialem Kontakt mit Erwachsenen in dieser Periode sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirkt.“

(a.a.O., S. 59)

Neuners Auffassung folgend sollte sich Erziehung einige spezifische Merkmale der kindlichen Psyche nutzbar machen z. B. den Nachahmungstrieb. So hat das Rollenspiel für ihn in diesem Zusammenhang beispielhafte Bedeutung: Heranwachsende übernehmen hier gern „Rollen von Erwachsenen und ahmen ihre Arbeitsformen und ihre Beziehungen untereinander nach“ (a.a.O., S. 64). Neuner bezeichnet die Hinwendung zum Rollenspiel als eine „neue Periode in der Entwicklung des Kindes, eine Periode, die [...] etwa dem Vorschulalter entspricht“ (a.a.O.), wie er kindliche Entwicklungsphasen generell als Perioden sieht, die er wie folgt unterscheidet:

„[Die] Periode, frühester Kindheit, in deren Verlauf das Kind elementare gegenständliche Handlungen erlernt, die Periode des kindlichen Spiels, in der das Kind den allgemeinen Sinn der produktiven menschlichen Tätigkeit erfaßt; die Periode des Lernens, in deren Verlauf sich das Kind systematisch auf die Arbeit in der Gesellschaft vorbereitet.“

(a.a.O.)

Für das Kind vollzieht sich im Rahmen dieser Entwicklungsperioden ein Übergang vom ‚anschaulichen Lernen‘ zu ‚abstrakten Denkformen‘. Neuner sieht in der ‚Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit‘ Sinn und Aufgabe der Erziehung. So tragen vor allem die sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen Verantwortung dafür, dass sich die Heranwachsenden zu einer ‚reifen sozialistischen Persönlichkeit‘ entwickeln:

„Besonders über die sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen müssen die jungen Menschen zum aktiven und verantwortlichen Mitdenken und zur Mitgestaltung ihres kollektiven Lebens herangezogen und befähigt werden.“

(Neuner 1976a, S. 258)

Die „aktive und schöpferische Rolle der Persönlichkeit“ (a.a.O.) ist für Neuner im ‚kollektiven Leben‘ der Kinder zu verwirklichen:

„Es geht im Unterricht, in der außerunterrichtlichen und außerschulischen Arbeit und bei der Organisation des kollektiven Lebens um mehr Möglichkeiten für die Aktivität der Schüler und für die Entwicklung und Bewährung individueller Interessen, Fähigkeiten und Begabungen.“

(a.a.O.)

‚Persönlichkeit im Kollektiv‘ allumfassend ist für Neuner Kern der Erziehungspraxis in den sozialistischen Ländern:

„Die gegenwärtige Erziehungspraxis in den sozialistischen Ländern zeigt anschaulich, welche schöpferische Vielfalt von Wegen und Methoden der Erziehung der

Persönlichkeit im Kollektiv und durch das Kollektiv von dieser theoretischen Position aus entwickelt werden kann.“
(a.a.O., S.259f)

5.1.2 Die allgemeine Unterrichtstheorie: U. Drews, E. Drefenstedt

Ursula Drews, 1938 geboren, ist Professorin für Allgemeine Didaktik. Sie begann 1983 in der damaligen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Bereich Unterstufenpädagogik zu arbeiten.

Im Sommer 1989 legte sie ein Konzept zur Verbindung von lehrgangsbezogenem und Projektunterricht sowie zur generellen Veränderung von Schulleben in der Unterstufe vor. Dieses Konzept wurde von den verantwortlichen Stellen in der DDR zerrissen. Erst nach der Wende begann sie, dieses Projekt zu realisieren.

Drews ist zur Zeit am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam tätig. Neben ihrer Tätigkeit am Pädagogischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung in Brandenburg arbeitet sie außerdem in der Redaktion der ‚Deutschen Lehrzeitung‘.

Für Ursula Drews ist die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes „die zentrale Aufgabe“ der Pädagogik. Erziehung darf nach ihrem Verständnis nicht bedeuten, dass „uniformierte Durchschnittsindividuen“ herausgebildet werden (vgl. Drews u.a. 1976, S. 43). Für sie rangiert das Kind als Individuum vor dem Kollektiv. Jedes Kind besitzt ihrer Ansicht nach unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die entdeckt und gefördert werden müssen. Die Schule als ‚Ort des Lernens‘ ist ihres Erachtens dazu prädestiniert, den Heranwachsenden zu ermöglichen, die eigene Individualität zu entfalten. Das ‚Sozialistische‘ ist quasi interaktiv zu sehen

„[...] in der aktiven Auseinandersetzung mit den vielfältigen Anforderungen [...], die das Leben in der sozialistischen Gesellschaft an ihre Erbauer stellt. In der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit wirkt der Mensch umgestaltend auf sie ein und wird zugleich selbst als Persönlichkeit geformt. Bezogen auf den Unterricht heißt das, günstige Bedingungen für eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff, für seine Aneignung durch erfolgreiche Lerntätigkeit zu schaffen“
(a.a.O., S. 90).

Drews begründet weiterhin die Notwendigkeit eines kindgerechten Unterrichts. „Eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff“ (a.a.O.) ist für sie die Grundlage dafür. Die SchülerInnen können aus ihrer Sicht nur dazu befähigt werden, wenn die

Lerninhalte für sie gedanklich nachvollziehbar sind. Deshalb ist für sie „die Aktivität als wichtige persönliche Eigenschaft des Schülers eine der wesentlichsten. Aktivität ist somit Bedingung und Ziel des Unterrichts zugleich“ (a.a.O.). Dazu erläutert sie, dass die Aktivität der Heranwachsenden als Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gesehen wird, also zuerst Mensch und dann Stoff, zuerst Individuum und dann erst das Kollektiv.

Für Drews sind die SchülerInnen jedoch nicht nur „Subjekt ihrer eigenen Tätigkeit und Entwicklung zugleich“ (Drews 1983, S.190), sondern „immer auch Objekt pädagogischer Einwirkungen“ (a.a.O.). Dazu erläutert sie, dass die Heranwachsenden im Unterricht gleichzeitig eine Subjekt- und Objektposition einnehmen. Ihres Erachtens ist es notwendig, dass die LehrerInnen ihre Aufmerksamkeit auf die SchülerInnen als Subjekt richten, um sie gleichsam „auf höherer Stufe wiederum als Objekt zu betrachten“ (Drews 1983, S.192). Drews betont aber deutlich die Subjektposition z. B. auf der Grundlage der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Für sie kristallisiert sich hier für den Unterricht „die pädagogisch gelenkte Tätigkeit“ als der Weg heraus, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu begleiten, damit

„die politische Bewußtheit der Schüler mit wachsendem Alter zunimmt, die Schüler ihr fleißiges, ehrliches und diszipliniertes Lernen als ihren wichtigsten gesellschaftlichen Auftrag auch verstehen“ (Drews u.a. 1976, S. 95).

Drews hält die Heranwachsenden grundsätzlich für fähig, theoretische Erkenntnisse im praktischen Lebensvollzug anzuwenden.

„So lernen die Schüler vor allem in Heimatkunde und Staatsbürgerkunde, wie bedeutsam Mitverantwortung, Ideenreichtum und Schöpferkraft der Werktätigen für die Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft sind. Indem die Schüler zum Beispiel in die Pflege und Wartung des Schulgebäudes und seiner Umgebung [...] einbezogen werden, werden Wissen und Können, Einsichten und Verhaltensweisen, die sie sich im Unterricht angeeignet haben, praktisch erprobt [...]. Die aktive Mitarbeit in der Jugendorganisation, die Teilnahme an den vielfältigen politischen Ereignissen unserer Gesellschaft [...] lassen die Schüler den engen Bezug zwischen dem in der Schule Erlernen und dem praktischen Leben erkennen.“
(Drews u.a. 1976, S. 107)

Dabei spielt für sie im Unterricht das kindliche Lernen über die Sinneswahrnehmung eine wesentliche Rolle.

„[...] wie allgemein bekannt, verstehen wir darunter einen psychischen Vorgang, in dem die Schüler durch aufmerksames Wahrnehmen und abstrahierendes Denken von etwas anschaulich Gemachtem Besitz ergreifen. Im Ergebnis dieses Prozesses entstehen im Bewußtsein der Schüler Abbilder der Wirklichkeit.“
(a.a.O., S. 109 f.)

Die gedankliche Verarbeitung von Sinnesreizen ermöglicht aus ihrer Sicht, den SchülerInnen abstrakte Lerninhalte zu veranschaulichen.

Edgar Drefenstedt, am 12.02.1921 in Gardelegen geboren, begann seinen Berufsalltag 1939 als Arbeiter. Nach dem Krieg unterrichtete er von 1946 - 1950 als Neulehrer in Gardelegen. 1950 wurde er Schulrat daselbst, bis er von 1952 - 1956 als Chefredakteur für die Zeitschrift ‚Pädagogik‘ seinen Wirkungsort wechselte. Von 1956 - 1958 war er Aspirant am DPZI.

Von 1960 - 1970 fungierte er als Sektionsleiter für Unterrichtsmethodik und Lehrpläne sowie als stellvertretender Direktor am DPZI und Professor für Systematische Pädagogik. Ab 1970 war er Direktor des Instituts für Didaktik und vertrat „pädagogische Theorie“. Er erhielt mehrere Auszeichnungen, so die Verdienstmedaille der DDR.

Das von Drefenstedt u.a. herausgegebene Standardwerk der DDR - Pädagogik ‚Pädagogische Tätigkeit, Wesen, Ziel und Inhalt‘ enthält u. a. Übersetzungen eines Werkes von B. Lichatschow (vgl. Lichatschow 1974). Leitgedanke seiner Position ist, dass Heranwachsende materielle und geistige Bedürfnisse haben (vgl. Drefenstedt u.a. 1978, S. 137), die Befriedigung erfahren müssen.

Nach Lichatschow sind die materiellen Bedürfnisse im Gegensatz zu den geistigen im Wesen des Kindes grundgelegt:

„Im Unterschied zu den materiellen Bedürfnissen, die angeboren oder auf der Basis angeborener Bedürfnisse im Laufe des Lebens entstanden sein können, bilden sich geistige Bedürfnisse erst durch das Leben selbst.“
(a.a.O.)

Erziehung muss demnach den Heranwachsenden ermöglichen, Erfahrungen zu sammeln, die sich förderlich auf ihre geistige Entwicklung auswirken.

Drefenstedt geht es darum „ein aktives Konzept der Nutzung aller dieser Bedingungen unter pädagogischer Zielsetzung auszuarbeiten, der Forschung zugrunde legen und in der gesellschaftlichen Praxis durchzusetzen“ (a.a.O.).

Er will ‚ungünstige Bedingungen‘ auf das Lebens- und Lernumfeld der Kinder möglichst vermeiden, um so eine ‚optimale Persönlichkeitsentwicklung‘ zu gewährleisten (vgl. a.a.O., S. 335). Dementsprechend ist die ‚Praxis der Schulen‘ eine entscheidende Voraussetzung dafür, „den Prozeß der Bildung und Erziehung weiter zu verbessern“ (a.a.O., S. 337). Drefenstedt geht in seiner ‚allgemeinen Unterrichtstheorie‘ davon aus, dass Schule auf die Kinder und Jugendlichen nur dann große Wirkung auslöst,

„wenn sie die verschiedenen Einflußfaktoren kennt und ihr pädagogisches Konzept einbezieht, wenn sie die verschiedenen Bedingungen miteinander so verbindet, dass ein optimales Verhältnis zwischen Ziel, aufgewandten pädagogischen Maßnahmen und den Resultaten der Bildungs- und Erziehungsarbeit erreicht wird“ (a.a.O.).

Unterricht wird von Drefenstedt als „ein Prozeß der wechselseitigen Tätigkeit des Lehrers mit allen Schülern“ (a.a.O., S.12) verstanden. Er spricht in diesem Zusammenhang von kollektiven und individuellen Entwicklungsprozessen, die den Verlauf einer Unterrichtsstunde kennzeichnen. Die ‚Ausbildung der Selbsttätigkeit‘ ist seines Erachtens in diesem Zusammenhang ein bedeutsamer Gegenstand pädagogischer Arbeit. „Aktivität, Selbständigkeit, Bewußtheit, Kollektivität und Diszipliniertheit“ (a.a.O.) stellen hier die Zielkategorien dar.

Drefenstedt vertritt einen ähnlich starken individualitätsfördernden Ansatz wie Drews: Jeder Schüler sollte aus seiner Sicht entsprechend seines jeweiligen Entwicklungsstandes individuell gefördert werden:

„Jeder Mensch verfügt über individuelle Besonderheiten, die sich als Stärken, Vorzüge, als originale (nur ihm eigene) Fähigkeiten oder Eigenschaften ausbauen lassen. Ob es aber Stärken werden, oder ob sich – aus der gleichen Besonderheit heraus – Schwächen und damit Belastungen für das Kollektiv ergeben, das hängt maßgeblich von Erziehung ab.“

(Drefenstedt 1981, S.26)

5.1.3 Der didaktische Ansatz: L. Klingberg

Lothar Klingberg wurde am 11.01.1926 in Rosenberg/ Oberschlesien geboren. Von 1945 - 1948 war er ‚Neulehrer‘ in Otterwisch/ Sachsen. 1948 begann er sein 4-jähriges Studium an der Universität Leipzig mit den Fächern Geschichte, Philosophie, Pädagogik und Musik. Als wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Leipzig promovierte er im Jahre 1956 mit der Arbeit „Strukturprobleme der Unterrichtsstunde“ und habilitierte sich später dem Thema „Führung und Selbsttätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule - ein Beitrag zur Unterrichtsmethodik“. 1964 wurde Klingberg zum Professor für Allgemeine Pädagogik ernannt. Er leitete in dieser Funktion u.a. eine interdisziplinäre Forschungsgemeinschaft zur Tagesschule.

1965, als Professor für Systematische Pädagogik und Allgemeine Didaktik an die Pädagogischen Hochschule Potsdam berufen, beschäftigte er sich im Rahmen seiner wissenschaftlichen Tätigkeit vor allem mit

- Fragen zur Didaktik und Geschichte der Pädagogik
- speziellen Untersuchungen zu Fragen des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zur Hochschule
- Weiterhin leitete er eine interdisziplinäre Forschungsgemeinschaft zur Abiturstufe.

Der Wissenschaftler verstarb am 08.07.1999.

Klingberg geht davon aus, dass

„in der Persönlichkeit des sozialistischen Lehrers, in seinem Beispiel und Vorbild, seiner Parteinahme für die Deutsche Demokratische Republik und der in ihr begründeten Macht der Arbeiterklasse, in seinem Bekenntnis zum proletarischen Internationalismus, in seinem politisch-moralisch begründeten Verhältnis zu seinem gesellschaftlichen Auftrag, seinem Beruf, seinen Schülern, in seiner Ausstrahlung als Erzieherpersönlichkeit [die] objektiven erzieherischen Möglichkeiten und Wirkungen des Unterrichts liegen“ (Klingberg 1971, S. 28).

Klingberg betont die Relevanz der soziokulturellen Bedingungsfaktoren für den Prozess der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung. Er bezieht sich in seinen Aussagen auf die Person des ‚sozialistischen Lehrers‘, der aus seiner Sicht in vielfältiger Weise als Leitbild für die Schüler fungiert, besonders in seiner persönlichen Beziehung zum Staat. Jenseits des politischen Credo sieht er die Aufgabe des Lehrers „in der Führung des Lernprozesses und des gesamten Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung im und durch den Unterricht“ (a.a.O., S. 29). Seinem Verständnis von kindlicher Anthropologie zufolge muss der Heranwachsende ‚immer selbst lernen‘, das heißt, dass der Lehrer ihm das Lernen nicht abnehmen, sondern nur erleichtern kann (vgl. a.a.O.).

Klingberg hält Kinder für fähig, den Erziehungsprozess aktiv mitzugestalten und betrachtet deshalb diesen immer auch als einen Vorgang der ‚Selbstbildung‘ und ‚Selbsterziehung‘. Aus seiner Sicht genügt es für eine sinnvolle pädagogische Arbeit nicht, eine „Idee vom Menschen zu haben, irgendein Menschenbild, das man nach Belieben entwirft und verändert“ (a.a.O., S. 63). Dementsprechend erläutert er in seiner ‚Einführung in die Allgemeine Didaktik‘, dass

„ein Menschenbild nur dann zu einem tragfähigen, verlässlichen Leitbild der Erziehung [wird], wenn es wissenschaftlich begründet aus der Perspektive der gesellschaftlichen Entwicklung und aus der Zukunft des Menschen abgeleitet ist, wenn es ein menschliches Bild vom Menschen, ein humanistisches Leitbild ist“ (a.a.O.).

Dies Menschenbild entspricht dem ‚sozialistischen Erziehungsideal‘.

„Die allseitig (harmonisch) entwickelte Persönlichkeit, die schöpferische Persönlichkeit, die aktiv handelnde, in den Prozeß der eigenen und der gesellschaftlichen Entwicklung eingreifende, revolutionäre Persönlichkeit.“

(a.a.O., S. 63 f.)

Klingberg hält die ‚Einwirkung des Erziehers‘ auf den Heranwachsenden oder auch den erwachsenen Menschen für notwendig. So stellt er z. B. fest, dass jede

„Einwirkung auf den heranwachsenden Menschen [dann] [zur] Führung im pädagogischen Sinn [wird], wenn sie den Zögling zum aktiven Partner im Erziehungsprozeß, zum bewußten Mitgestalten des Erziehungsprozesses, zu machen vermag, wenn der Geführte in ein aktives Verhältnis zum Führenden tritt und den pädagogischen Absichten des Erziehers entgegenkommt. Das aber ist ohne Selbsttätigkeit nicht möglich. Vom Standpunkt des Erziehers (Erzieherkollektivs) aus ist die Erziehung ein Prozeß der Führung, vom Standpunkt des Kindes und Jugendlichen aus ein Prozeß aktiver, bewußter und im wachsenden Maße schöpferischer Tätigkeit (Selbsttätigkeit)“ (a.a.O., S. 99).

5.1.4 Der lernpsychologische Ansatz: J. Lompscher

Joachim Lompscher wurde am 07.11.1932 geboren. Von 1951 - 1955 studierte er Pädagogik und Psychologie in Moskau, erwarb dort ein Diplom in Pädagogik, danach nahm er eine Aspirantur in Leningrad auf, die er dort 1958 mit der Promotion zum Dr. päd. abschloss.

1958 - 1962 war er wissenschaftlicher Oberassistent der Pädagogischen Fakultät der Humboldt - Universität in Berlin. Von 1962 - 1970 war Lompscher stellvertretender Leiter bzw. später Leiter der Abteilung Psychologie am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut Berlin. 1970 beendete er seine Habilitation an der Karl-Marx-Universität Leipzig und erhielt 1971 eine Professur für Pädagogische Psychologie und wurde zum stellvertretenden Direktor des Instituts für Pädagogische Psychologie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR in Berlin berufen. Diese Funktion übte er bis zu seiner Wahl zum Direktor des Instituts für Lern- und Lehrforschung im Jahre 1990 aus. Nach der Wende wurde Lompscher 1991 in den ‚Wartestand‘ versetzt. Er war zunächst arbeitslos, später arbeitete als ABM-Kraft.

1993 erhielt Lompscher eine Professur für Schulpädagogik/ Psychologische Didaktik an der Universität Potsdam. Gleichzeitig wurde er Geschäftsführender Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam.

Lompscher war Mitglied in folgenden wissenschaftlichen Gesellschaften:

- bis 1990: Gesellschaft für Psychologie der DDR
- nach 1990: Deutsche Gesellschaft für Psychologie
- European Association for Research on Learning and Instruction
- American Psychological Association
- American Educational Research Association
- International Society for Research on Activity Theory

Lompscher und Klingberg stimmen darin überein, dass nicht nur die individuellen Voraussetzungen des Kindes, sondern auch das Können des Pädagogen den Prozess der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung bestimmen. So führt Lompscher in seiner Abhandlung ‚Geistige Erziehung als Forderung unserer Zeit‘ (vgl. Lompscher 1967) aus, dass das Kind in die menschliche Gesellschaft hineingeboren wird,

„und es entwickelt sich von Anfang an unter dem aktiv prägenden Einfluß gesellschaftlicher Einwirkungen. Es verfügt bei der Geburt über die Voraussetzungen, die Möglichkeit, ein Mensch zu werden, zur Wirklichkeit wird diese jedoch nur unter den Bedingungen des Lebens und der menschlichen Gesellschaft“ (a.a.O., S. 47).

Lompscher geht davon aus, dass sich das Kind entwickelt, indem es lernt (vgl. a.a.O., S. 48). Er sieht das Lernen „als Grundmechanismus der psychischen Entwicklung des Menschen als eines gesellschaftlich-historischen Wesens überhaupt“ (a.a.O.) an. Lernen darf seiner Ansicht nach nicht als ein „passives Übernehmen von Kenntnissen, Fertigkeiten usw., ein passives Anpassen an die Gegebenheiten der Umwelt“ (a.a.O.) verstanden werden. Lompscher definiert deshalb das Lernen als „die Aneignung der Umwelt im Prozeß der aktiven Tätigkeit des Subjekts unter Anleitung der Erwachsenen“ (a.a.O., S. 48). Für ihn zeichnet sich die Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt dadurch aus, „daß sie tätige Auseinandersetzung, Einwirkung, Aneignung ist und daß sie durch die Beziehung zu anderen Menschen vermittelt wird“ (a.a.O.).

Lompscher betrachtet die Vermittlung von ‚Erfahrungen, Denk- und Verhaltensweisen der Gesellschaft‘ als zentrale Aufgabe von Bildung und Erziehung, die das Kind „auf seine vollgültige Teilnahme am Leben der Gesellschaft“ (a.a.O.) vorbereitet.

5.2 Pädagogisch- anthropologische Grundlagen in der pädagogischen Fachliteratur der BRD

Im Gegensatz zur Monopolstellung des Berliner Verlages ‚Volk und Wissen‘ in der DDR gibt es in der BRD zahlreiche Autoren und Autorinnen wie Verlage, welche an der Gestaltung und der Herausgabe pädagogischer Fachliteratur beteiligt sind. Bei ihrer Auswahl haben nachfolgend genannte Kriterien den Ausschlag gegeben:

- Nachfrage bei Verlagen über Auflagen- und Verkaufshöhe
- Eigene Einschätzung des Bekanntheitsgrades der Autoren und Autorinnen

Die Auswahl enthält einen subjektiven Faktor, weil es hier nicht um die Erfassung der quantitativen Beachtung einzelner Autoren und Autorinnen, sondern um deren fachliche Einschätzungsprofile in qualitativer Hinsicht geht.

Die im Folgenden vorgestellten Autoren und Autorinnen waren nicht an einen Verlag gebunden, sondern haben vielfältig publiziert.

Nachfolgend werden unterschiedliche pädagogische Ansätze dargestellt, um das hier zum Ausdruck kommende Bild vom Kind transparent zu machen.

5.2.1 Die lehrtheoretische Didaktik: G. Otto, W. Schulz

Gunter Otto wurde am 10.01.1927 in Berlin geboren. Er absolvierte das I. und II. Staatsexamen für das Lehramt. Von 1946 - 1956 arbeitete Otto im Schuldienst (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Er war außerdem in der Lehrerweiterbildung tätig.

Von 1956 - 1971 lehrte Otto an der Pädagogischen Hochschule Berlin. Hier entwickelte sich die Zusammenarbeit mit P. Heimann und W. Schulz.

1971 wurde Otto als Ordinarius für Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Ästhetischen Erziehung an die Universität Hamburg berufen. Von 1975 - 1977 war er Vizepräsident der Universität Hamburg.

Otto hat in zahlreichen Fachzeitschriften und Fachlexika veröffentlicht. Er war u.a. Mitherausgeber der Zeitschrift ‚Kunst und Unterricht‘ seit ihrer Gründung sowie Herausgeber einiger Bände des Handbuches ‚Kunst und Werkerziehung‘. In den ver-

schiedenen Zeitschriften sind von ihm zahlreiche Beiträge zur Didaktik der Ästhetischen Erziehung erschienen.

Wolfgang Schulz, am 09.11.1929 geboren, war gemeinsam mit Gunter Otto an der Pädagogischen Hochschule Berlin tätig. Dort arbeitete er in verschiedenen Projekten.

Schulz promovierte zum Dr. phil. und wurde nach seiner Tätigkeit an der Hochschule Berlin zum ordentlichen Professor für Erziehungswissenschaft an die Universität Hamburg berufen. Er ist Mitherausgeber der Buchreihe ‚Praxis und Theorie des Unterrichtens‘ und Autor zahlreicher Veröffentlichungen.

„Unsere Selbsteinschätzung als Menschen, die nicht nur so werden, wie die natürlichen und mehr noch die gesellschaftlichen Bedingungen es zulassen -das auch-, sondern als Menschen die in Auseinandersetzung, im Gegenüber zu diesen Bedingungen, auf sie zurückwirken und sich in ihrer Veränderung selbst definieren, ist geschichtlich geworden.“

(Otto/ Schulz 1981, S. 11)

Dieses Zitat spricht die Fähigkeit des Menschen an, sich mit den ‚gesellschaftlichen Bedingungen‘ gedanklich und praktisch auseinanderzusetzen. Nach Otto und Schulz reift der Mensch im Rahmen dieser gedanklichen Auseinandersetzung zur Persönlichkeit heran. Erziehung hat deshalb für sie primär die Funktion, „nicht nur Geschöpfe, sondern auch Schöpfer von Kultur hervorzubringen, Menschen mit einem Potential für Veränderung“ (a.a.O.).

Das in dieser Aussage ersichtliche Verständnis vom Wesen des Kindes verdeutlicht die Notwendigkeit, die Heranwachsenden an der Gestaltung des Erziehungsprozesses aktiv zu beteiligen. Das Kind wird hier somit als ein dem Erwachsenen gleichberechtigter Interaktionspartner mit persönlicher Handlungskompetenz angesehen. Otto und Schulz stellen deshalb fest, dass es ein Rückschritt wäre,

„Erziehung und Unterricht [...] als eine Auseinandersetzung aufzufassen zwischen Menschen einerseits und andererseits Lebewesen, die erst noch Mensch werden wollen“ (a.a.O.).

Für sie sollte sich vielmehr der Unterricht durch einen gleichberechtigten Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden auszeichnen. Otto und Schulz befürworten einen Unterricht, der bereits die Heranwachsenden an der Unterrichtsplanung aktiv beteiligt. Der ‚Prozess der Unterrichtsplanung‘ wird von ihnen deshalb auch als eine ‚Interaktion zwischen Unterrichtsteilnehmern‘ verstanden (vgl. a.a.O., S. 12). Das bedeutet aus ihrer Sicht für die Unterrichtspraxis,

„daß Lehrer auf Indoktrination und Dressur für Zwecke des Auftraggebers oder aus eigener Parteilichkeit auch im Planungsstadium verzichten“ (a.a.O.).

Otto und Schulz sehen die Sensibilisierung der Heranwachsenden für ihre eigenen Interessen als eine zentrale Aufgabe der Pädagogik an (vgl. a.a.O., S. 23). Erziehung sollte sich ihrer Ansicht nach auf die Wahrnehmung der Individualität jedes einzelnen konzentrieren (vgl. Otto u.a. 1978, S. 14). Nach Ottos Verständnis vom Wesen des Kindes ist dabei weniger der „unmittelbare Einfluß von Personen und Institutionen“ (a.a.O.) auf die Heranwachsenden wirksam, sondern vielmehr der indirekte Einfluss, „der aus der Bedeutung resultiert, die ihnen vom Lehrer beigemessen wird“ (a.a.O.). Kinder sind aus seiner Sicht ‚sensible Geschöpfe‘. Die Heranwachsenden verstehen nicht nur die Dinge, die ihnen direkt und unmissverständlich vermittelt werden. Sie haben weiterhin auch die Fähigkeit, den Sinngehalt von Zeichen und Symbolen zu erkennen und ihre sinnbildliche Wahrnehmung situationsadäquat umzusetzen.

5.2.2 Der lerntheoretische Ansatz: P. Heimann

Paul Heimann, am 16.03.1901 in Mittelwalde/ Schlesien geboren, fand nach Abschluss des Lehrerstudiums zunächst keine Anstellung im Schuldienst, so dass er vorübergehend eine kaufmännische Tätigkeit in einem Privatbankhaus ausübte.

Erst Anfang der dreißiger Jahre trat Heimann in den Schuldienst ein. Seine zweite wissenschaftliche Hausarbeit schrieb er über die Ganzheitsmethode im Erstleseunterricht.

1943 wurde Heimann zum Militärdienst eingezogen und geriet später in französische Gefangenschaft. Von 1945 – 1946 war er an Kriegesgefangenen-Bildungsstätten tätig. Ab 1946 unterrichtete Heimann in Berlin und war Redakteur der Zeitschrift ‚Pädagogik‘. Ab 1947 war er Assistent für pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule im Westteil der Stadt, später Dozent für systematische Erziehungswissenschaft.

1953 wurde Heimann zum Professor berufen. Seinen didaktischen Ansatz begründete er 1956. Seine Schrift ‚Didaktik als Theorie und Lehre‘, die als Grundlage für die ‚lerntheoretische Didaktik‘ (‚Berliner Schule der Didaktik‘) anzusehen ist, erschien 1962. Heimann erhielt u.a. den Adolf Grimme Preis und den Prix-Jeunesse.

Er verstarb am 30.06.1967 in Berlin.

Der Begründer der ‚Berliner Didaktik‘, fordert ebenso wie Otto und Schulz den ‚Kindbezug‘ im Unterricht, der für ihn maßgeblich von den anthropologisch-psychologischen Bedingungen im Unterricht abhängt (vgl. Otto u.a. 1969, S. 35). Otto, der mit Heimann eng zusammengearbeitet hat, geht davon aus, dass

„die Generalorientierung zu einer Allgemeinvorstellung Kind [...] etwas anderes [ist] als die Einsicht in die Notwendigkeit, das individuelle Potential, die Interessenlage und Arbeitsbereitschaft, die Vorkenntnisse und Motivationsstruktur im Hinblick auf die Vermittlung eines ganz bestimmten Sachverhalts an eine ganz bestimmte Schülergruppe zunächst festzustellen und sodann als Bedingung von Unterricht zu akzeptieren“ (Otto u.a. 1969, S. 35).

In Übereinstimmung mit Otto und Schulz kennzeichnet auch für Heimann die Individualität des Einzelnen das kindliche Wesen. Erziehung sollte sich mithin an den individuellen Lernvoraussetzungen der Heranwachsenden orientieren.

So bezeichnet er ein pädagogisches Handeln, das sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, als angemessen.

Sein Verständnis vom Wesen des Kindes lässt im Vergleich zu Otto und Schulz allerdings eine andere Schwerpunktsetzung erkennen.

Schulz erläutert in einem 1980 erschienen Aufsatz „Die lehrtheoretische Didaktik“ (vgl. Schulz 1980), dass er versucht habe, den Ansatz Paul Heimanns „weiter zu entfalten“ (vgl. a.a.O., S. 43). Schulz grenzt sich in seinen Ausführungen ‚vom Berliner zum Hamburger Modell‘ (vgl. a.a.O.) inhaltlich von Heimann ab: Der Erwerb der Fähigkeit über Lerninhalte reflektieren zu können, sollte aus seiner Sicht den kindlichen Lernprozess stärker in den Blick nehmen (vgl. a.a.O., S. 44).

In den Kernforderungen stimmen Heimann, Otto und Schulz darin überein, dass sich das Kind zu einem sich selbst bestimmenden Wesen entwickeln soll.

5.2.3 Der bildungstheoretische Ansatz: W. Klafki

Wolfgang Klafki, am 01.09.1927 in Angerburg/ Ostpreußen geboren, besuchte von 1946 - 1948 die Pädagogische Hochschule Hannover. Von 1948 - 1952 war Klafki Lehrer an ländlichen Volksschulen in Niedersachsen. Das Universitätsstudium von 1952 - 1957 schloss er 1957 mit seiner Promotion ab. Assistent und Dozent in Hannover und Münster war er von 1957 - 1963.

Klafki war Vorstandsmitglied der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften‘. Von 1986 - 1988 übernahm er dort die Position des Vorsitzenden.

Von 1961 - 1971 war er Vorsitzender der Kommission für Lehrplan-Revision der Sekundarstufe im Hessischen Kulturministerium. Als Professor für Erziehungswissenschaften lehrte an der Universität Marburg von 1963 - 1992.

Klafki befasste sich intensiv mit didaktischen Grundfragen und vertrat die sog. ‚bildungstheoretische Didaktik‘.

Klafkis Ansatz richtet den Fokus auf die Unterrichtsvorbereitung. Seines Erachtens soll diese „eine oder mehrere Möglichkeiten an fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten entwerfen“ (Klafki 1974, S. 6). Er hält Heranwachsende demnach für fähig, sich mit Bildungsinhalten auseinanderzusetzen. Dazu ist es seiner Ansicht nach erforderlich, dass die LehrerIn sich zunächst ‚an der Sache‘ orientiert.

„Sehr wohl ist von dem sich der Vorbereitung widmenden Lehrer zunächst eine Konzentration auf die ‚Sache‘ gefordert, auf das ‚Was‘ des Unterrichts. Aber diese ‚Sache‘ ist für ihn von vornherein ein unter pädagogischem Aspekt gesehener Gegenstand, der einem jungen Menschen zum ‚geistigen Eigentum‘ werden soll, kurz: ein Bildungsinhalt. Die bildenden Momente eines Inhaltes, das in ihm, was zur Bildung werden kann oder sollte, gilt es herauszuarbeiten.“

(a.a.O. S. 8)

Aus Klafkis Sicht haben Kinder grundsätzlich die Fähigkeit, Bildungsinhalte ‚in sich aufzunehmen‘. Er geht davon aus, dass sie

„wenn die betreffenden Kinder oder Jugendlichen sie sich innerlich zu eigen gemacht haben, den jungen Menschen dazu befähigen werden, in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt, eine gewisse Ordnung herzustellen, ‚Verantwortung zu übernehmen‘, ‚Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen‘, und freie Lebensmöglichkeiten zu ergreifen“ (a.a.O., S. 13).

Das hier zum Ausdruck kommende Verständnis von Bildung und Erziehung sieht Klafki als Grundlage für die Erfassung des Bildungsgehaltes mittels ‚didaktischer Analyse‘ an. So soll die

„didaktische Analyse ermitteln, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt. Dabei erweist sich der Bildungsgehalt fast immer als ein ‚Geflecht von Beziehungen‘, als ‚eine Zusammenhangsbestimmtheit‘, ein Relationskomplex, der selbst wiederum in größerem [...] Zusammenhang gestellt ist“ (a.a.O., S. 15).

Der Bildungsgehalt ‚als ein Geflecht von Beziehungen‘ veranschaulicht, dass für ‚die bildenden Momente eines Inhalts‘ die Verknüpfung unterschiedlicher Lernabsichten kennzeichnend sind.

Für Klafki muss sich Unterricht auch an dem Bildungsziel orientieren, „den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist, zu geben“ (Klafki 1980, S. 12).

Die nachfolgend von ihm aufgezeigten Wesensmerkmale sind auf dem Hintergrund dieses pädagogischen Anspruches zu verstehen:

Lehren und Lernen im Unterricht vollzieht sich im Rahmen eines Interaktionsprozesses. Dadurch sollen die Heranwachsenden das Bewusstsein erwerben, dass nicht nur sie von den Erwachsenen lernen, sondern diese auch von ihnen.

Es entspricht dem Wesen des Kindes, wenn Lernen

„in seinem Kern entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen [ist] dem die nur reproduktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben, Wiederholen von Fertigkeiten eindeutig nachgeordnet oder besser: eingeordnet ist als zwar notwendige, aber nur vom entdeckenden und/ oder verstehenden Lernen her pädagogisch begründbare Momente“ (a.a.O., S. 12).

Die Realisierung des Prinzips der Selbst- und Mitbestimmung macht kindgerechtes Lernen erst möglich. Die praktische Umsetzung dieses Grundsatzes im Unterricht zeigt sich

„in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen seitens der Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch ‚Unterricht über Unterricht‘, das sind Elemente dessen, was heute unter den Stichworten ‚offener‘ bzw. ‚schülerorientierter Unterricht‘ erfreulich lebhaft diskutiert wird“ (a.a.O., S.13).

Für die Heranwachsenden besteht die Notwendigkeit, dass im Unterricht ‚soziales Lernen‘ stattfindet, im Sinne einer ‚demokratischen Sozialerziehung‘. Das bedeutet, dass Kinder verschiedene ‚Sozialformen des Unterrichts‘ erfahren sollten, anhand derer für sie ‚soziales Lernen‘ verstehbar wird (vgl. a.a.O.).

5.2.4 Die erziehungspsychologische Position: Tausch/ Tausch

Reinhard Tausch wurde am 06.11.1921 geboren. Nach Pädagogik- und Psychologiestudium in PH Hannover folgte 1951 die Promotion an der Universität Göttingen. Von 1952 - 1960 war R. Tausch Dozent für Psychologie am pädagogischen Institut Weilburg. 1960 habilitierte er an der Universität Marburg. Von 1961 - 1964 war R. Tausch Direktor des Forschungsinstituts der PH Essen - Kettwig. 1964 folgte er dem Ruf als Wissenschaftlicher Rat und Professor an die Universität Köln. 1965 übernahm R. Tausch eine Professur für Psychologie an der Universität Hamburg.

Annemarie Tausch, seit 1954 die Ehefrau von R. Tausch, legte 1948 die erste Lehrerprüfung ab, ebenfalls Promotion an der Universität Göttingen. Von 1953 - 1962 arbeitete A. Tausch am Psychologischen Institut der Universität Marburg. Von 1962 - 1965 war sie wissenschaftliche Angestellte am Forschungsinstitut für Psychologie der PH Essen - Kettwig. Von 1965 - 1973 arbeitete A. Tausch am Psychologischen Institut der Universität Hamburg. 1973 habilitierte sie dort.

A. und R. Tausch bezeichnen ein pädagogisches Handeln als kindgerecht, wenn das „bei Kindern und Jugendlichen diejenigen Erfahrungen und Vorgänge stattfinden, die wir und z.Z. sie selbst anstreben“ (Tausch/ Tausch 1975, S. 32). Diese Erfahrungen und Vorgänge sollten sich ihrer Ansicht nach an fünf Dimensionen orientieren. In diesen sehen sie die Grundstruktur der kindlichen Psyche wiedergespiegelt.

Die *emotionale Dimension* verdeutlicht positiv wie negativ besetzte Gefühlsäußerungen. Tausch und Tausch führen hier gegensätzliche Gemütsbewegungen wie ‚Achtung - Missachtung‘, ‚Wärme - Kälte‘ und ‚Zuneigung - Abweisung‘ an und stellen fest, dass ein Kind aufgrund seiner Persönlichkeitsstruktur ein ‚hohes Maß von Achtung - Wärme - Zuneigung‘ benötigt (vgl. a.a.O., S. 34 f.).

Die *Lenkungsdimension* erfasst die ‚Lenkung - Dirigierung - Kontrolle‘.

„Zur Erreichung der Erziehungsziele und der Grundqualitäten menschlichen Zusammenlebens ist ein geringes, mäßiges Ausmaß von Leitung und Dirigierung angemessen.“ (a.a.O., S. 35ff)

Die *Dimension der Nicht-dirigierenden fördernden Aktivität* spricht das Grundbedürfnis des Heranwachsenden nach eigener, selbstbestimmter Aktivität an, als pädagogischer Handlungsgrundsatz „ein mittleres bis hohes Ausmaß nicht-dirigierender fördernder Aktivität von Lehrern - Erziehern“ (a.a.O. S. 37).

Die auf Rogers zurückführende *Dimension Echtheit* ist nach Tausch und Tausch verbindliches Kriterium für die Unterrichtspraxis. Das verbale und non-verbale Verhalten der Pädagogen sollte „in Übereinstimmung mit ihren inneren Erlebnissen stehen“ (a.a.O., S. 38). Dadurch wird ihres Erachtens den Kindern ermöglicht, „in größeren Kontakt zu ihren Gefühlen und ihrem Selbst“ zu kommen und sehen dies als Grundvoraussetzung dafür an, dass sich für die Heranwachsenden „tiefe konstruktive menschliche Begegnungen“ ergeben (a.a.O., S. 37).

Die *Dimension des tiefgreifenden Verstehens der inneren Welt des Kindes/ Jugendlichen* macht die gewünschten Auswirkungen pädagogischen Verhaltens transparent. Ohne Berücksichtigung dieser Dimension kann der Pädagoge die Welt der Heranwachsenden nicht verstehen (vgl. a.a.O., S. 38).

Tausch und Tausch halten es für notwendig, den Kindern ein großes Ausmaß an individueller Freiheit zuzugestehen. Dementsprechend moniert R. Tausch, dass „häufig noch keine Atmosphäre von großer individueller Freiheit, verbunden mit Ordnung und Leistung“ (Tausch, R. 1975, S. 157) in den Schulen herrsche und führt weiter aus, dass

„nach den vorliegenden Befunden [...] das Sozialklima in unseren Schulen noch nicht von der Art zu sein [scheint], daß es bei vielen Heranwachsenden zu denjenigen sozialen Haltungen führen könnte, die für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft und deren Existenz erforderlich sind“ (a.a.O.).

Er fordert deshalb für die Institution Schule die ‚Schaffung eines Sozialklimas‘, das den Kindern ermöglicht, ihre individuellen Bedürfnisse mit den an sie herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang zu bringen.

5.2.5 Die sozialpsychologische Position: I. Lichtenstein-Rother

Ilse Lichtenstein-Rother, am 10.12.1917 geboren, ist seit 1948 in der Lehrerbildung tätig. Von 1949 - 1950 wirkte sie als Dozentin an den PH's Celle und Osnabrück. Bis 1958 leitete sie dann das Institut der Arbeitsmittel. 1957 erhielt sie einen Ruf an die PH Bielefeld, 1964 als ordentliche Professorin an die PH Münster. 1965 übernahm sie die Leitung des Instituts für Strukturfragen der Volksschule. Von 1967 - 1969 leitete sie die Forschungsgruppe Hauptschule. 1973 übernahm sie bis zu ihrer Emeritierung eine Professur an der Universität Augsburg.

Die ‚Theorie der Schule‘, die ‚Pädagogik und Didaktik der Grundschule‘, die ‚Lehrplanentwicklung‘ und die ‚Lehrerbildung‘ waren Lehr- und Forschungsschwerpunkte.

„Von den Kindern, die zur Schule kommen, gleicht keines dem anderen. Wollen wir jedem zur Gestaltung seines individuellen Seins helfen, so müssen wir in jedem das Geschöpf achten, es also leiten, seine Bestimmung zu finden.“

(Rother 1961, S. 37)

Für Lichtenstein-Rother ist jedes Kind in seiner Wesensstruktur einzigartig. Deshalb darf der Erwachsene ihrer Ansicht nach nicht versuchen, das Kind nach seinem eigenen Bild zu formen (vgl. a.a.O.). Umso bedeutender sei das Erfahren emotionaler Zugewandtheit für den kindlichen Entwicklungsprozess.

„Das Kind bedarf, weil es Kind ist, der Geborgenheit und Sicherheit. Sie wird ihm durch den Erwachsenen zuteil. Er muß die ‚Existenz des Kindes in einer Liebe tragen, die Autorität ist‘“, [denn] „bei den meisten sechsjährigen Kindern [sei] die Achtung vor dem Erwachsensein und die Bereitschaft, sich führen zu lassen, noch ungebrochen.“

(a.a.O.)

Das Kind, welches „zur Schule kommt ist [...] zunächst nur dem Lehrer zugewandt“ (a.a.O., S. 40). Die LehrerIn hat ihres Erachtens zunächst die Aufgabe, die Kinder ‚zueinander zu führen‘. Voraussetzung für die Vermittlung ‚sozialen Verhaltens‘ ist ihrer Ansicht nach den Kindern nicht a priori gegeben, sondern muss erlernt werden. Sie sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen kindlichem Sozialverhalten und der sozialen Herkunft. Sie führt aus, dass manche Kinder schon „in der ‚Kinderstube‘“ gelernt haben,

„die Bedürfnisse der anderen zu achten, anderen zu helfen, aufmerksam zuzuhören usw. Manche wieder, vor allem Einzelkinder, können den Anspruch der anderen nur schwer anerkennen, können nur schwer darauf verzichten, selbst die Mitte zu sein“ (a.a.O., S. 46).

Die Unterschiede im Sozialverhalten sind nicht ursächlich im Wesen des Kindes begründet. Soziokulturelle Diskrepanzen zwischen den Heranwachsenden wirken sich dagegen auf den

kindlichen Entwicklungsprozess aus. Die Lehrenden sind daher aufgefordert, diesen Missverhältnissen in ihrem pädagogischen Handeln Rechnung zu tragen.

„Den Anspruch des anderen zu achten, wird [...] als gute Sitte eingeführt und als Stil des Verhaltens geübt.“
(a.a.O., S. 40)

Es liegt nach Lichtenstein-Rother im Wesen der meisten 6-jährigen Kinder, „eine ganz selbstverständliche Hilfsbereitschaft“ (a.a.O., S. 44) zu zeigen. Dieser positive Wesenszug der Kinder bleibt erhalten, „wenn auch die Schule das Helfen zulässt und fördert“ (a.a.O., S. 44). Die Schule als Lernstätte trägt ihres Erachtens

„die Mitverantwortung für Inhalte, Formen und Ordnung des gemeinsamen Lebens. Ihre Aufgabe erschöpft sich nicht darin, Lehrstoff zu übermitteln, sondern ihr ist Gemeinschaft aufzugeben [weil] gemeinsames Leben auf Ordnungen und Sitten angewiesen [ist]“
(a.a.O., S. 37).

Nach Lichtenstein-Rother hat der Erwachsene keine Berechtigung, die Persönlichkeit des Kindes nach seinen Vorstellungen zu prägen. Sie sieht es vielmehr als seine Aufgabe an, sich für die kindliche Persönlichkeit zu sensibilisieren, wie sie z. B. die im Wesen des Kindes grundgelegte Hilfsbereitschaft spiegelt.

5.2.6 Die Begabungstheorie: R. Burger

Der promovierte Diplompsychologe Robert Burger wurde im Jahre 1920 geboren. Nach Jahren als Gymnasialprofessor für Biologie, Chemie und Physik wurde er Seminarlehrer für Pädagogische Psychologie.

Burger versteht unter Begabung die ‚anlagemäßig vorgegebene Leistungsdisposition‘.

„Anlagen sind Möglichkeiten für spätere Merkmale, Begabungen sind Möglichkeiten für qualitativ und quantitativ unterscheidbare Leistungen. Soll aus der Möglichkeit die Wirklichkeit werden, sollen aus den Dispositionen Fähigkeiten und Leistungen werden, so bedarf es dazu einer geeigneten Umwelt.“
(Burger 1978, S. 60)

Für ihn müssen beispielsweise bestimmte Voraussetzungen im persönlichen Umfeld der Heranwachsenden gegeben sein, um den Kindern zu ermöglichen, ihre persönliche Leistungsfähigkeit zu entdecken und an deren Weiterentwicklung und Ausbau zu arbeiten. Burger betont hier die Bedeutsamkeit der frühen Kindheit für den kindlichen Entwicklungsprozess: „Was in der Zeit vor dem Schuleintritt versäumt wurde, kann auch

durch eine noch so gute Schule nicht mehr aufgeholt werden.“ (a.a.O.) Aus seiner Sicht muss die pädagogische Praxis auf der Begabungspflege aufbauen, da durch sie erst vorhandene Dispositionen geweckt werden können. Die Schnelligkeit, mit der der junge Mensch darauf reagiert, lässt seines Erachtens Rückschlüsse auf seine tatsächliche Begabung zu. Begabungspflege im Vorschulalter vollzieht sich für Burger auf der Grundlage des Realisierens von optimalen Entwicklungsbedingungen. Er spricht sich dagegen aus, bereits in der frühen Kindheit Dispositionen gezielt zu fördern. Eine spezifische Entwicklungsförderung in den ersten Lebensjahren eines Kindes bietet sich seiner Ansicht nach schon deshalb nicht an, weil sich die bei Kleinkindern erzielten Entwicklungsfortschritte nicht eindeutig bestimmten Entwicklungsbereichen zuordnen lassen. Als beispielgebend dafür nennt er die Bedeutung der Motorik für die sensorische und kognitive Weiterentwicklung der Heranwachsenden.

„Die gemeinsame Basis aller Begabungswekung und Begabungspflege ist [...] die Förderung einer vitalen Aktivität und die Sorge dafür, daß die Kräfte des Kindes sich nicht in den Bemühungen um die Erhaltung der elementarsten biologischen und sozialen Grundbedürfnisse aufzehren.“

(a.a.O., S.62)

Nach Burger beeinflussen die sozialen Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, entscheidend die kindliche Intelligenzentwicklung. Er weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit hin, bereits in der vorgeburtlichen Zeit Verantwortung für das heranwachsende Leben zu übernehmen. Aus seiner Sicht kann die Entfaltung vorgegebener Dispositionen aufgrund mehrerer Faktoren behindert werden. Als sich möglicher Weise auf den kindlichen Entwicklungsprozess negativ auswirkende Einflüsse nennt Burger z. B. eine ungesunde Lebensweise der werdenden Mutter während der Schwangerschaft, eine längere Trennung von Kleinkindern von der Mutter sowie eine unvollständige Familienkonstellation, in die das Kind hineingeboren wird etc..

Burger macht nachdrücklich darauf aufmerksam,

„daß intellektuelle Dispositionen stets zusammen mit der affektiven und emotionalen Struktur des endothymen Grundes eingebettet sind in die Vitalschicht und daß zwischen den drei Bereichen so enge Wechselbeziehungen bestehen, daß eine Förderung oder Vernachlässigung des einen Bereichs sich immer in irgendeiner Form auf andere Bereiche auswirkt“ (a.a.O. S.66).

Er sieht das Erfahren von körperlicher Zuneigung und empathischer Zugewandtheit als Grundvoraussetzung für jegliche Begabungsentfaltung an. Seiner Ansicht nach können Kinder ihre persönliche Leistungskapazität nur dann voll ausschöpfen, wenn sie die „innere

Sicherheit der ständigen Geborgenheit“ (Burger 1978, S. 66) in sich tragen. Burger warnt davor, von den Heranwachsenden kontinuierlich Höchstleistungen zu erwarten. Er befürwortet jedoch, Kinder gelegentlich auch bis an die Grenzen ihrer Leistungsmöglichkeiten zu fordern.

„Die Art und Weise, wie die erwachsene Mitwelt auf Anstrengungen eines Kindes reagiert, was sie ihm an Aufgaben zutraut, ist ‚seines Erachtens‘ entscheidend auch für die Anstrengungsbereitschaft in den späteren Jahren.“ (a.a.O., S. 77)

5.2.7 Der politische Ansatz: S. Rosenberg

Sibylle Rosenberg, eine weitgehend vergessene und in jungen Jahren verstorbene Pädagogin, befürwortete als Mitglied der Bildungspolitischen Kommission beim Bundesvorstand der ‚Deutschen-Friedensunion‘ mit einer Reihe von Pädagogen einen ‚politischen Ansatz‘ in der Erziehungswissenschaft, der sich an der ‚Frankfurter Schule‘ orientiert. Sie vertrat dementsprechend die Auffassung, dass soziokulturelle Determinanten die Erziehung prägen. Rosenberg war 1975 wissenschaftliche Assistentin an der Universität Hamburg und promovierte ebenfalls dort. Im Rahmen ihrer Arbeit beschäftigte sie sich besonders mit den gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und deren Auswirkungen auf die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen. So machte sie die ‚Lebensperspektiven von Realschülerinnen unter den Bedingungen von Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit‘ auch zum Thema ihrer Dissertation.

Rosenbergs Ausführungen stehen hier stellvertretend für die Pädagogen, die der ‚Frankfurter Schule‘ angehören.

Für die Studentenrevolte des Jahres 1968, die sich auf Denker wie Horkheimer, Adorno, Marcuse und Habermas berief, war vor allem die ‚Kritische Theorie‘ der ‚Frankfurter Schule‘ (vgl. Staudinger 1982, S. 12) die Argumentationsbasis. Ihre Sprecher und Autoren folgten in ihren gesellschaftspolitischen Diskursen dieser, indem sie „vor allem gegen das kapitalistische Wirtschaftssystem, die bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse, die repräsentative Demokratie, die Chancenungleichheit, die Unterdrückung der Außenseiter, die rigide Sexualmoral, die Umweltzerstörung, die Probleme der Dritten Welt usw.“ (a.a.O., S. 13 f.) argumentierten und bisweilen polemisierten.

So sieht auch Rosenberg die bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse als ein Instrumentarium, welches die Bedürfnisse der Menschen ignoriert. Sie spricht in diesem Zusammenhang von ‚Rechtskräften‘, die ihre Thesen ‚zur Begründung ihrer rück-

schrittlichen Forderungen benutzen‘. Ein Papier des kulturpolitischen Ausschusses der CDU (vgl. CDU – Der Vorsitzende des Bundeskulturausschusses 1973) führt Rosenberg als Beleg für ihre Annahme an:

„Die These, daß jeder alles zu jeder Zeit lernen könne, entspricht nicht den Einsichten moderner Psychologie und Begabtenforschung und wird durch die Erfahrung der Schule widerlegt. Sie verkürzt die Entfaltungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers. Individuelle Förderung läßt sich nicht mit Einheitscurricula verwirklichen, sie verlangt Differenzierung. Der Einheitsmaßstab für alle führt zur Unter- oder Überforderung der vielen. Schule muß die Bedingungen für Leistenkönnen schaffen, sie muß Leistung als Möglichkeit menschlicher Bewährung fördern. Die Interessen und Fähigkeiten des einzelnen dürfen nicht im pädagogischen Gleichschritt untergehen. Individuelle Förderung verwirklicht sich in unterschiedlichen Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Anforderungen und Schwerpunkten.“
(Rosenberg 1975, S. 109)

Aus ihrer Sicht wird hier eine Chancenungleichheit deutlich, welche die Interessen der Heranwachsenden außer Acht läßt (vgl. a.a.O., S. 110) und nur von der späteren gesellschaftlichen Verwertbarkeit menschlicher Leistung ausgeht. Der „2. Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1975 bis 1985“ (vgl. Rosenberg 1975, S. 111) der SPD entspricht ebenso wenig ihrem Verständnis vom Wesen des Kindes, da in diesem „die Notwendigkeit von Differenzierung und Auslese mit der unterschiedlichen Begabung und den Fähigkeiten der Kinder begründet wird“ (a.a.O., S. 111). Rosenberg sieht in diesen bildungspolitischen Publikationen der großen Parteien eine „fortschrittsfeindliche Bildungs- und Begabungsideologie“ (a.a.O.).

Für sie ist kein Kind aufgrund seiner Wesensstruktur ‚von Natur aus‘ begabter als das andere. Jedes Kind kann ihres Erachtens seine persönliche Leistungskapazität erweitern, wenn es individuell gefördert wird. Unterstützung hierfür glaubt sie in „der zunehmend selbstbewußten demokratischen Öffentlichkeit“, in der eine Bewegung mit dem Anspruch, für „ihre Forderungen nach besserer Bildung für alle auf die Straße zu gehen“ (a.a.O.), zu finden. Sie stellt fest, dass

„es mit den Aktionen der Studenten begonnen hat, die auch das Selbstbewußtsein der Schüler stärkten, daß Eltern im Kampf um bessere Bildungsbedingungen für ihre Kinder aktiv geworden sind und daß mittlerweile Schüler, Studenten und Lehrlinge gemeinsam für eine bessere Berufsausbildung und gegen Jugendarbeitslosigkeit demonstrieren“ (a.a.O.).

Rosenberg vertritt die These, dass die Begabung eines Kindes nicht angeboren, sondern individuell zu fördern ist. Für diese Förderung bedarf es gesellschaftlich getragene

Rahmenbedingungen, vor allem - wo nicht vorhanden - ein soziales Umfeld, in dem die Heranwachsenden sich geborgen fühlen können, um sich entsprechend ihren Bedürfnissen und Neigungen zu entfalten.

6. Vergleich der fachpädagogischen Positionen in der DDR und der BRD

Die pädagogischen Positionen der DDR zeigen sich darin konsensuell, dass die Erziehung der Kinder und Jugendlichen ein *Kollektibewusstsein* zum Ziel hat. Dennoch lassen die verschiedenen wissenschaftlichen Positionen bei der Darstellung ihrer Sichtweisen vom kindlichen Wesen unterschiedliche Akzentuierung erkennen.

In der pädagogischen Fachliteratur der BRD ist die *Individualität* der kindlichen Persönlichkeit ein einvernehmliches Richtziel. Das ‚Kind als Individuum‘ wird jedoch unterschiedlich wahrgenommen.

Betrachten wir zunächst die von Neuner favorisierte Kategorie der ‚Aneignung‘ in der DDR, so wird deutlich, dass die Vermittlung der gesellschaftlichen Werte und Normen als die zentrale Aufgabe von Erziehung angesehen wird. Zur Erreichung dieses Ziels muss die Hinführung der Heranwachsenden vom ‚anschaulichen Lernen‘ zu ‚abstrakten Denkformen‘ erfolgen (vgl. Neuner 1976, S.64), Kinder brauchen dabei die emotionale Wärme der Erwachsenen, damit sich die vorgegebenen Erziehungsinhalte realisieren lassen. Imitation wird im Rahmen des Wissenserwerbs durch ‚Aneignung‘ entscheidungspsychologisch begründet. Die DDR-Pädagogik unterstreicht daher die Vorbildfunktion, die Erwachsene für kindliches Lernen haben. Neuner als der Vertreter der Position des Wissenserwerbs durch ‚Aneignung‘ appelliert deswegen an die Erwachsenen, durch ihr Verhalten den ideologischen Grundvorstellungen der Gesellschaft zu entsprechen, um damit Vorbildfunktion auszuüben: Staatsideologisch gesehen, eine kollektive, geistige und handlungsorientierte ‚Normerfüllung‘ der Generationen.

Im Rahmen der Diskussion um eine ‚optimale Persönlichkeitsentwicklung‘ geht es Neuner dann auch darum, die Aktivität der SchülerInnen zu fördern sowie ihre „Entwicklung und Bewährung individueller Interessen, Fähigkeiten und Belange“ (Neuner 1976a, S.258). Dass diese sich eines Tages den ‚Staatszielen‘ entziehen könnten, wird Mitte der 70er Jahre wohl noch nicht gesehen.

Viele Erkenntnisse zur Kategorie ‚Aneignung‘ finden sich auch in den unterschiedlichen Positionen der BRD wieder. Nehmen wir z. B. die Erkenntnisse der Vertreter der sozialpsychologischen Position in der BRD, so wird deutlich, dass in der Erziehung die Erwachsenen den Heranwachsenden ein Vorbild sein sollen. Wie im Rahmen des Wissenserwerbs durch ‚Aneignung‘ wird davon ausgegangen, dass sich das Erfahren von emotionaler Zuneigung durch die Erwachsenen positiv auf den kindlichen

Entwicklungsprozess auswirkt (vgl. Rother 1961, S.37). Da ‚Ordnung und Sitten‘ das Leben prägen, soll der Lehrer den SchülerInnen soziales Verhalten als positive Größe nahebringen (vgl. a.a.O.).

Die Kategorie der ‚Aneignung‘ in der DDR stellt die Gemeinschaft qua Kollektiv als notwendige Bedingung für Individualitätsentwicklung in den Vordergrund. Die sozialpsychologische Position in der BRD nimmt diesen Gemeinschaftsgedanken auch auf, dennoch anthropologisch anders akzentuiert. So wird zwar ausdrücklich betont, dass die LehrerInnen nicht dazu berechtigt sind, die kindliche Persönlichkeit nach den eigenen Vorstellungen zu formen. Vorausgesetzt wird, dass das Kind „eine ganz selbstverständliche Hilfsbereitschaft“ (a.a.O., S.44) zeigt. Der sozialpsychologische Ansatz geht davon aus, dass die grundsätzliche Bereitschaft der Heranwachsenden zu helfen, die Grundlage dafür darstellt, beim Kind die gewünschte soziale Entwicklung zu bewirken. Gemeinschaft ist demnach lediglich ein Bedingungsfeld für eine positive Individualitätsentwicklung, sie wird jedoch wesentlich weniger in ihrer vorauszu sehenden Notwendigkeit betrachtet als in der DDR. Verglichen beispielsweise mit der Kategorie der ‚Aneignung‘ in der DDR darf sich Erziehung keineswegs darauf konzentrieren, die Kinder für die gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen zu sensibilisieren. Erziehung sollte vielmehr den Heranwachsenden ermöglichen, ‚ihr individuelles Sein‘ zu entdecken und sich von ihrer Persönlichkeitsentwicklung leiten zu lassen. Die Erwachsenen können deshalb ihre Vorbildfunktion in der Erziehung, von der die sozialpsychologische Position ausgeht, nur gerecht werden, wenn sie die Bereitschaft der Kinder, sich an Vorbildern zu orientieren, nicht missbrauchen und die Heranwachsenden dabei unterstützen, sich selbst zu finden.

Die Anthropologie des Kindes und das Verständnis von Erziehung, welches die Kategorie der ‚Aneignung‘ in der DDR verdeutlicht, zeigt auch die ‚allgemeine Unterrichtstheorie‘ in der DDR. So ist auch hier die Kollektivgemeinschaft eine notwendige Bedingung der Individualitätsentwicklung: Das Kind wächst nur dann zu einer sozialistischen Persönlichkeit heran, wenn es über seine soziale Rolle reflektiert. Dementsprechend gestaltet sich der kindliche Lernprozess nur dann effektiv, wenn die Kinder durch „aufmerksames Wahrnehmen und abstrahierendes Denken von etwas anschaulich Gemachtem Besitz ergreifen“ (Drews u.a. 1976, S.109f). Drews als eine Vertreterin der allgemeinen Unterrichtstheorie geht davon aus, dass Heranwachsende in der Lage sind, in ihrem persönlichen Lebensalltag theoretische Erkenntnisse in praktische Aktivität umzusetzen, wie z. B. durch Mitgliedschaft in der Pionierorganisation. Die allgemeine Unterrichtstheorie in

der DDR fordert, dass die Erwachsenen in der Erziehung die Aufgabe haben, die Kinder dabei zu unterstützen - und sie dadurch zu befähigen - den „vielfältigen Anforderungen“ zu entsprechen, „die das Leben in der sozialistischen Gemeinschaft an ihre Erbauer stellt“ (a.a.O., S.90). Bildung und Erziehung sind hierbei die Basis für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, weil „sich geistige Bedürfnisse erst durch das Leben selbst“ (Drefenstedt u.a. 1978, S.137) entwickeln.

Wie bereits festgestellt, geht die allgemeine Unterrichtstheorie in der DDR davon aus, dass der kindliche Entwicklungsprozess abhängig von der Kollektivgemeinschaft ist, die den Rahmen für eine Individualitätsentwicklung darstellt. In diesem Sinne ist die allgemeine Unterrichtstheorie durchaus stark individualitätsfördernd ausgerichtet. So spricht sich beispielsweise der Unterrichtstheoretiker Drefenstedt dafür aus, die Heranwachsenden individuell zu fördern, um ihnen zu ermöglichen, persönliche Begabungen zu entdecken und an ihrer Weiterentwicklung zu arbeiten. Erziehung trägt aus seiner Sicht die Verantwortung dafür, dass die Ausprägung der kindlichen Individualität das Zusammenleben im Kollektiv nicht beeinträchtigt. Er stellt daher in seinen Ausführungen zur Individualisierung des Unterrichts fest, dass es „maßgeblich von Erziehung“ abhängt, ob aus individuellen Besonderheiten „Stärken werden“ oder ob sich hieraus „Schwächen und damit Belastungen für das Kollektiv ergeben“ (Drefenstedt 1981, S.26).

In der allgemeinen Unterrichtstheorie der DDR gibt es auch Positionen, die sich deutlich gegen eine Uniformierung der Heranwachsenden durch Erziehung aussprechen. So befürwortet Drews eine Erziehung, die die Interessen bzw. Neigungen des Kindes in den Mittelpunkt jeglichen pädagogischen Handelns stellt. Für Drews sollte deshalb auch die Gestaltung des Schulunterrichts auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen ausgerichtet sein. Für sie ist die Aktivität der SchülerInnen „somit Bedingung und Ziel des Unterrichts zugleich“ (Drews u.a. 1976, S.90), die SchülerInnen sind gleichermaßen Subjekt und Objekt im Unterrichtsprozess. „Der Mensch entwickelt sich (...), indem er sich als Subjekt (...) mit den Bedingungen seiner Existenz aktiv und tätig auseinandersetzt“ (Drews 1983, S.191). Die Subjektposition der SchülerInnen wird zwar von Drews besonders hervorgehoben, wobei festzustellen ist, „daß der Schüler immer auch Objekt der Einwirkungen des Lehrers und Erziehers ist“ (a.a.O., S.193).

Die landläufig vertretenen Vorstellungen vom Fehlen eines wissenschaftlichen Meinungspluralismus in der DDR - Pädagogik ist nicht haltbar.

Betrachtet man den sozialpsychologischen Ansatz in der BRD, so ist die Individualitätsentwicklung des Kindes von den ‚Ordnungen und Sitten‘, die das Leben prägen, abhängig. Die allgemeine Unterrichtstheorie in der DDR sieht jedoch die positive Entwicklung der Kollektivgemeinschaft von der Individualitätsentwicklung des Kindes abhängig: Der Auftrag zur Erziehung besteht darin, die Kinder auf ihre soziale Rolle innerhalb der Gesellschaft vorzubereiten. So besteht der Unterschied zum sozialpsychologischen Ansatz in der BRD darin, dass die Entwicklung der kindlichen Individualität vor allem deshalb wichtig ist, um die Kinder zu befähigen, sich ihrer sozialen Rolle in der Gesellschaft auseinanderzusetzen und diese anzunehmen, wie durch zielgerichtetes persönliches Engagement für die Realisierung der gesellschaftlichen Ideale, z. B. individueller Freiheit, einzustehen.

Otto und Schulz, die den lehr-lerntheoretische Ansatz vertreten, halten es in Übereinstimmung mit der Aussage der allgemeinen Unterrichtstheorie der DDR für sinnvoll, die Kinder an der Gestaltung ihres Umfeldes aktiv zu beteiligen. In beiden Ansätzen wird zudem festgestellt, dass die Heranwachsenden lernen sollen, über die gesellschaftlichen Einflüsse zu reflektieren, die ihren Lebensalltag prägen. Die Lehr-Lerntheorie in der BRD geht jedoch davon aus, dass Erziehung die Heranwachsenden motivieren soll, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Einflüssen, die ihren Lebensalltag bestimmen, auseinanderzusetzen. Erziehung hat die Funktion, „auch Schöpfer von Kultur hervorzubringen, Menschen mit einem Potential für Veränderung“ (Otto, Schulz 1981, S.11). Unterricht stellt eine ‚Interaktion zwischen den Unterrichtsteilnehmern‘ dar (vgl. a.a.O., S.12). LehrerInnen und SchülerInnen sind somit gleichberechtigte Interaktionspartner. Die Heranwachsenden sollen durch den Unterricht erkennen, dass sie durch die Entwicklung von Eigenaktivität ihren persönlichen Lebensbereich mitgestalten können.

Die Mitgestaltung des persönlichen Lebensbereichs steht in Übereinstimmung mit dem in der DDR entwickelten didaktischen Ansatz, der die Aufgabe der LehrerIn vor allem darin sieht, die Heranwachsenden für eine konstruktive Nutzung ihrer Eigenkräfte zu sensibilisieren. Die LehrerIn kann die SchülerInnen allerdings nur dann dazu befähigen, wenn die gesellschaftlichen Leitideen Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts sind. Klingberg als Vertreter des didaktischen Ansatzes glaubt daher, dass es von der Person des Lehrers abhängt, ob sich die „objektiven erzieherischen Möglichkeiten und Wirkungen des Unterrichts“ (Klingberg 1971, S.28) entfalten können. Nach Klingberg sollten die Heranwachsenden motiviert werden, den Erziehungsprozess aktiv mitzugestalten. Das Kind

wird dann ‚zum bewussten Mitgestalter‘, wenn es die Bereitschaft zeigt, sich dem gesellschaftlich erwünschten Verhalten anzupassen.

Der didaktische Ansatz in der DDR geht davon aus, dass Erziehung eine zweidimensionale Bedeutung hat: Vom Erzieher betrachtet ist Erziehung ‚ein Prozess der Führung‘. Aus der Sichtweise der Kinder und Jugendlichen stellt sich Erziehung ‚als Prozeß aktiver, bewußter und im wachsenden Maße schöpferischer Tätigkeit (Selbsttätigkeit)‘ dar (a.a.O., S.99).

Es wurde bereits festgestellt, dass die Individualitätsentwicklung in beiden deutschen Staaten von Bedeutung war, in der DDR jedoch der Schwerpunkt der Erziehung ‚aus dem Kollektiv für das Kollektiv‘ liegt. So betont u.a. Klingberg als der Vertreter des didaktischen Ansatzes die *Verantwortung der Schule* für die Erziehung der Kinder. Folgerichtig hebt er die Vorbildfunktion des Lehrers für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden hervor. Dennoch: Klingberg hält durchaus die Kinder für fähig, ‚immer selbst lernen‘ zu können (Klingberg 1971,S.29).

Betrachten wir noch einmal den lehr-lerntheoretischen Ansatz in der BRD. Hier wurde, den Ausführungen von Otto und Schulz folgend, deutlich, dass die Heranwachsenden durch den Unterricht erkennen sollen, dass sie durch die Entwicklung von Eigenaktivität ihren persönlichen Lebensbereich mitgestalten können. Trotz wichtiger Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze wird die Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Individualitätsentwicklung der Kinder deutlich. So präzisiert z. B. Heimann als Grundvoraussetzung für einen kindgerechten Unterricht, dass ein nach den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen ausgerichteter Unterricht sowohl den individuellen Entwicklungsstand der Heranwachsenden als auch die ‚unterrichtlichen Bedingungsfelder‘ zu berücksichtigen habe (vgl. Heimann 1962, S.422). Für Heimann/ Otto/ Schulz darf sich Erziehung nicht auf die Interessen der Erwachsenen konzentrieren.

Analog zum lehr-lerntheoretischen Ansatz geht der bildungstheoretische in der BRD davon aus, dass am Prozess des Lernens Kinder und Erwachsene gleichermaßen beteiligt sind. Klafki stimmt mit Heimann/ Otto/ Schulz darin überein, dass die *Interaktion* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen den schulischen Lernprozess kennzeichnet. Er beanstandet in diesem Zusammenhang, ‚die reproduktive Übernahme von Kenntnissen‘ (Klafki 1980, S.12) und plädiert für eine Unterrichtsform, die gewährleistet, dass Kinder und Erwachsene voneinander lernen und spricht sich für die Verwirklichung der Selbst- und Mitbestimmung der SchülerInnen im Unterricht aus. Wie im lehr-lerntheoretischen Ansatz geht es auch hier um eine aktive Teilnahme der SchülerInnen am Unterricht, nur legt der bildungstheoretische

Ansatz anders als der lehr-lerntheoretische den Schwerpunkt auf zu vermittelnde Inhalte, also die Konzentration auf die ‚Sache‘.

Für Klafki sind die Heranwachsenden in der Lage, ‚Bildungsinhalte‘ zu verinnerlichen. Seiner Meinung nach wird dem Kind dadurch ermöglicht, „in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt eine gewisse Ordnung herzustellen“ (a.a.O., S.13).

Die bislang gewonnene Erkenntnis, dass es - bei aller Unterschiedlichkeit der Bildungspolitik in den beiden deutschen Staaten - viele Parallelen in der wissenschaftlichen Pädagogik und ihrem Verständnis von der Anthropologie des Kindes gibt, wird auch bei einem Vergleich der Bildungstheorie im Westen und der Lernpsychologie im Osten deutlich. So war nach dem lernpsychologischen Ansatz in der DDR Reife „nur unter den Bedingungen (...) der menschlichen Gesellschaft“ (Lompscher 1967, S.47) möglich. Die ‚tätige Auseinandersetzung‘ (vgl. a.a.O., S.49) mit der Umwelt sollte aus Lompschers Sicht den kindlichen Entwicklungsprozess kennzeichnen. In der Lernpsychologie der DDR wird davon ausgegangen, dass nur diese Auseinandersetzung das Kind in die Lage versetzt, die Sinnhaftigkeit gesellschaftlicher Werte und Normen zu erkennen.

Die Bildungstheorie in der BRD und die Lernpsychologie in der DDR stimmen darin überein, dass am Prozess des Lernens Kinder und Erwachsene gleichermaßen beteiligt sind und dass sich die Persönlichkeitsentwicklung über das Lernen vollzieht. So gehen beispielsweise Klafki und Lompscher bei der Darstellung ihrer Positionen davon aus, dass die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse die Basis für die Gestaltung des kindlichen Entwicklungsprozesses darstellen. In der Bildungstheorie der BRD wird hierfür „eine Konzentration auf die ‚Sache‘, (die) einem jungen Menschen zum Eigentum werden soll, kurz: Bildungsinhalt“ (Klafki 1974, S.8) gefordert. Für die Lernpsychologie in der DDR kennzeichnet „die Aneignung der Umwelt im Prozeß der aktiven Tätigkeit des Subjekts unter Anleitung der Erwachsenen“ (Lompscher 1967, S. 48) das kindliche Lernverhalten.

Die ‚Begabungstheorie‘ in der BRD - sie spielt als „bildungsbürgerliches Relikt“ in der DDR-Pädagogik so gut wie keine (ideologische) Rolle - geht davon aus, dass das Kind genetisch vorbestimmt ist und nur seiner Begabung gemäß entwickelt werden kann. Pädagogische Praxis muss daher auf der ‚Begabungspflege‘ aufbauen, da nur durch eine solche Vorgehensweise die vorhandenen Dispositionen geweckt werden (vgl. Burger 1978, S.60ff).

Burger hält es aufgrund der unterschiedlichen Begabung, die er den Kindern zuschreibt, für notwendig, ihre ‚vitale Aktivität‘ zu fördern und sie nicht in die Situation kommen zu lassen, sich am Erwerb der ‚sozialen Grundbedürfnisse aufzuzehren‘ (a.a.O. S.62). Die Begabungsentfaltung kann zudem durch ‚körperliche Zuneigung‘ und ‚empathische Zugewandtheit‘ gefördert werden. Trotz dieser Förderung ist es jedoch für die Entwicklung des Kindes entscheidend, wie groß seine Begabung ist, die es dann zu ‚pflegen‘ gilt.

Deutlich wird in diesem Ansatz, dass die Gemeinschaft, die das Kind zur Findung seiner sozialen Rolle benötigt, bei einer Pädagogik, die sich diesem Ansatz verpflichtet weiß, kaum Bedeutung hat.

Der (links) politische Ansatz in der BRD negiert die Begabungstheorie im vollen Umfang. Die in der Studentenrevolte des Jahres 1968 entwickelte Position geht davon aus, dass kein Kind ‚von Natur aus‘ begabter ist als ein anderes. So lehnt z.B. Rosenberg eine ‚Bildungs- und Begabungsideologie‘ ab, nach der die Kinder unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen haben (vgl. Rosenberg 1975, S.11). Die Begabungstheorie fördert aus ihrer Sicht soziale Ungerechtigkeiten, weil dadurch Heranwachsende auch unterschiedlich gefördert werden. Der politische Ansatz hält im Gegensatz zur Begabungstheorie jedes Kind grundsätzlich für fähig, die ihnen angemessenen Leistungen zu erbringen, wenn es individuell gefördert wird.

Der politische Ansatz in der BRD grenzt sich von den anderen in dieser Untersuchung vorgestellten wissenschaftlichen Ansätzen ab. Zwar wird auch hier die kindliche Individualität als Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Die Herrschafts- und Machverhältnisse des ‚Klassenstaates‘ übersehen jedoch den Individualitätsanspruch der Kinder aller Schichten. Dementsprechend führt Rosenberg aus, dass eine der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung gerecht werdende Förderung ‚positive Lebensumstände‘ voraussetzt, also ein soziales Umfeld, das den Heranwachsenden ermöglicht, sich individuell entfalten zu können.

Die Positionen der DDR - Pädagogik sehen das Kind primär als ein ‚gesellschaftliches Wesen‘ (vgl. z. B. Klingberg 1971, S.63). Deshalb nimmt der Lehrende als Vertreter der Institution Schule in der Erziehung der Heranwachsenden eine besondere Rolle ein. So behauptet Klingberg, dass ‚in der Persönlichkeit des sozialistischen Lehrers [die] objektiv erzieherischen Möglichkeiten und Wirkungen des Unterrichts liegen‘ (Klingberg 1971, S.28). Für ihn hat Erziehung eindeutig die Funktion, in den Kindern die Bereitschaft

hervorzurufen, die gesellschaftlichen Werte und Normen zu bejahen und weiterzuentwickeln.

Betrachten wir im Vergleich zu dieser Auffassung noch einmal den sozialpsychologischen Ansatz in der BRD, so wird Abgrenzung im Hinblick auf die Individualitätsförderung deutlich. Lernen soll nach Auffassung von Lichtenstein-Rother von den Heranwachsenden ausschließlich dazu genutzt werden, ‚ihr individuelles Sein‘ zu entwickeln.

Die Betrachtung der erziehungspsychologischen Position in der BRD zeigt auch hier, dass die Schwerpunktsetzung weniger in der Kollektiverziehung zu finden ist. So stellen z. B. Tausch/ Tausch dar, dass eine individuelle Entfaltung des Kindes nur möglich ist, wenn es ein „hohes Maß von Achtung-Wärme-Zuneigung“ (Tausch/ Tausch 1975, S.34f) erfährt. Sie befürworten einerseits ein „mäßiges Ausmaß von Leitung und Dirigierung“ (a.a.O., S.35) in der Erziehung, andererseits fordern sie „ein mittleres bis hohes Ausmaß nicht-dirigierender fördernder Aktivität von Lehrern und Erziehern“ (a.a.O., S.37).

<p>DDR</p> <p>Gemeinschaft als notwendige Bedingung der Individualitätsentwicklung</p> <p>Entwicklung und Bewährung individueller Interessen, Fähigkeiten und Belange ist zur Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen im Rahmen einer ‚optimalen Persönlichkeitsentwicklung‘ notwendig und ist erreichbar durch die Vorbildfunktion. Hierzu ist ‚Aktivität‘ und ‚Selbstständigkeit‘ nötig (Wissenserwerb durch ‚Aneignung‘, G. Neuner).</p> <p>Reflexion über soziale Rollen ist nötig, auch um in die Lage versetzt zu werden, theoretische Erkenntnis im persönlichen Lebensalltag in praktische Aktivität umzusetzen, so z. B. durch die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation (allgemeine Unterrichtstheorie, U. Drews).</p> <p>Das Kind muss individuell gefördert werden. Die Ausprägung der kindlichen Individualität soll aber das Zusammenleben im Kollektiv nicht beeinträchtigen (allg. Unterrichtstheorie, E. Drefenstedt).</p>	<p>BRD</p> <p>Gemeinschaft als Bedingungsfeld der Erziehung, aber für die Individualitätsentwicklung weniger entscheidend</p> <p>‚Ordnung und Sitten‘ prägen das Leben, trotzdem darf die kindliche Persönlichkeit nicht nach den Vorstellungen der Erwachsenen geformt werden. Erziehung soll den Kindern helfen, ihr ‚individuelles Sein‘ zu entdecken, durch das Vorbild der Erwachsenen sollen die Kinder in die Lage versetzt werden, sich selbst zu finden (sozialpsychologische Position, I. Rother).</p> <p>Das Kind muss sich individuell entfalten ‚Leitung und Dirigierung‘ ist in einem nur ‚sehr mäßigen Ausmaß‘ notwendig (erziehungspsychologische Position, Tausch/ Tausch).</p> <p>Erziehung darf sich nicht auf die Interessen der Erwachsenen konzentrieren (lehrerlerntheoretischer Ansatz, Heimann/ Otto/ Schulz).</p> <p>Selbst- und Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen im Unterricht ist notwendig, ‚Bildungsinhalte‘ sollen verinnerlicht werden (bildungstheoretischer Ansatz, W. Klafki).</p>
---	---

<p>Aktive Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung ihres Umfeldes ist zur Persönlichkeitsentwicklung notwendig (allgemeine Unterrichtstheorie, U. Drews).</p>	<p>Die aktive Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung ihres Umfeldes ist zur Persönlichkeitsentwicklung notwendig (lehr-lerntheoretischer Ansatz, Heimann/ Otto/ Schulz).</p>
<p>Die Heranwachsenden sollen durch Erziehung motiviert werden, den Erziehungsprozess aktiv mitzugestalten, um dadurch ‚zum bewussten Mitgestalter‘ des gesellschaftlich erwünschten Verhaltens zu werden (didaktischer Ansatz, L. Klingenberg).</p>	<p>Das Kind soll sich nicht an ‚sozialen Grundbedürfnissen aufzehren‘, seine Begabung soll vielmehr durch seine ‚vitale Aktivität‘ gefördert werden (Begabungstheorie, R. Burger).</p>
<p>‚Reife‘ ist nur unter den Bedingungen der menschlichen Gesellschaft möglich, die ‚tätige Auseinandersetzung‘ mit der Umwelt soll den kindlichen Entwicklungsprozess kennzeichnen (lernpsychologischer Ansatz, J. Lompscher).</p>	<p>Jedes Kind ist in positiven Lebensumständen fähig, Leistungen zu erbringen, wenn es individuell gefördert wird (politischer Ansatz, S. Rosenberg).</p>

Wie durch die Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Kapitels in der vorstehenden Synopse noch einmal deutlich wird, bestätigen die in Kapitel 5 untersuchten unterschiedlichen Positionen in der Fachwelt der DDR und BRD die 1. Arbeitshypothese. Die Bestätigung dieser Arbeitshypothese ist besonders auch deshalb von Bedeutung, da es sich bei den hier dargestellten wissenschaftlichen Ansätzen um sehr unterschiedliche Positionen innerhalb der Fachwelt handelt. Dennoch ist im Ergebnis der die Arbeitshypothesen bestätigende Grundkonsens immer ähnlich.

Unabhängig von diesen führt die Untersuchung zu einer weiteren Erkenntnis: Die verschiedenen Positionen innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik beider deutscher Staaten haben durchaus Parallelen. Das Führen dieses Nachweises ist besonders deshalb interessant, weil die DDR und die BRD in ihrem Ideen- und Gedankengut häufig als unvereinbar

dargestellt wurden und werden. Der vorgenommene Positionsvergleich relativiert diese Einschätzung.

Insgesamt zeigt der Vergleich der verschiedenen wissenschaftlichen Positionen in der DDR und BRD auch, dass die Erkenntnisse über die kindliche Anthropologie und damit auch das Bild vom Kind tendenziell unterschiedlich ist. Die gesellschaftspolitisch unterschiedliche Grundhaltung in beiden deutschen Staaten hat zwar das Kindbild der Wissenschaft beeinflusst. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass die Grenzen überwindbar sind und einer gemeinsamen Grundlagenforschung im nun vereinigten Ost- und Westdeutschland (wie sie ja vor der Wende in kleinerem Umfang bereits stattgefunden hat) nichts im Wege stehen sollte.

7. Gestaltung von Lesebüchern für die Unterstufe in der DDR

Die nachfolgenden Kapitel sollen verdeutlichen, welches Verständnis vom Kind die Lesebücher der 1. und 4. Klasse in der DDR erkennen lassen.

Im Rahmen der Untersuchung werden exemplarisch Lesebuchtexte der 1. und 4. Klasse aus den Jahren 1958 - 1990 analysiert.

Bei der Auswahl der in der DDR veröffentlichten Fibeln und Lesewerke kristallisierte sich ein zunächst vordergründig formal erscheinender Aspekt als bedeutsam heraus: Die Fibeln und Lesebücher blieben über Jahrzehnte hinweg fast unverändert und wurden häufig nur in leicht überarbeiteter Form neu aufgelegt. Der Lesebuchanalyse wurden Werke zugrundegelegt, welche Texte und Bilder enthalten, die für die Lesebuchgestaltung eine beispielgebende Bedeutung hatten.

Für die 1. Klasse sind von mir die ersten fünf Beispiele deshalb einem Lesebuch von 1963 entnommen worden, weil sich hierin besonders viele, auch für die anderen Schulbücher dieser Epoche repräsentative Beispiele fanden. Das gewählte Lesebuch aus dem Jahr 1963 ist bereits im Jahr 1959 erschienen und wurde bis zum Jahr 1968 in unveränderter Form immer wieder neu aufgelegt. Derselben Epoche wie das Lesebuch von 1963 gehören auch die Fibeln an, die 1968 erschienen und in unveränderter Auflage bis zum Jahr 1973 veröffentlicht und in Schulen benutzt worden sind. Exemplarisch für die Analyse ausgewählt wurden deshalb ein Textbeispiel aus dem Jahr 1970 und zwei Bildbeispiele aus den Jahren 1970 und 1971.

Im Jahr 1974 weist die Neuauflage der Fibel geringfügige Veränderungen auf. Diese neu aufgelegte Fibel war Grundlage für das Lesenlernen in der DDR bis zum Jahr 1989. Aus diesem Grund wurde hieraus exemplarisch ein Bild (Fibel von 1981) und zwei Texte (Fibel von 1988) analysiert.

Im Jahr 1990 lässt die Neuauflage der Fibel wieder kleine Änderungen erkennen. Als beispielgebend hierfür sind von mir aus dieser Zeit vier Textbeispiele ausgesucht worden.

Die Text- und Bildbeispiele für die Analyse der Lesebücher der 4. Klasse wurden nach denselben Kriterien ausgesucht wie das exemplarisch untersuchte Text- und Bildmaterial aus Fibeln und Lesebüchern für die 1. Klasse. Es trifft auch auf die Lesebücher der 4. Klasse zu, dass sie jahrelang in unveränderter Auflage erschienen und die in großen Zeitabständen vorgenommenen Veränderungen nur geringfügig sind. Das erklärt, dass für die vorliegende Untersuchung jeweils ein Textbeispiel aus den Jahren 1958, 1966, 1968 und 1970 sowie ein

Bildbeispiel aus dem Jahr 1970 ausgewählt wurde. Bei den Neuauflagen der Lesebücher zeigen sich zwischen 1974 und 1990 wiederum geringfügige Veränderungen. Aus diesem Grund werden nachfolgend Text- und Bildbeispiele aus den Jahren 1974, 1984, 1987 und 1990 analysiert.

Die mir zugängliche Lesebuchliteratur wurde ausschließlich vom Verlag Volk und Wissen publiziert, welcher aufgrund seiner Monopolstellung somit die staatlich formulierten Erziehungsziele authentisch wiedergibt.

Die Untersuchung möchte auch auf dem Hintergrund der jüngsten deutschen Geschichte aufzeigen und wie sich das Bild vom Kind in den Jahren 1958 - 1990 gewandelt hat.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich in hier aufgezeigter Reihenfolge an den nachfolgend genannten Analyse Kriterien:

Textinhalt

Sprachliche Mittel

Textabsicht

Bildgestaltung

Bildabsicht.

7.1 Lesebücher der 1. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Texte -

Die nachfolgend genannten Lehrwerke werden für die Analyse benutzt:

- Magdanz, Wilhelm/ Ballmann, Gottfried: Wir lernen für Morgen, Berlin 1963
- Krowicki, Maria u.a. (Hg.): Unsere Fibel, Berlin³ 1970
- Krowicki, Maria u.a. (Hg.): Unsere Fibel, Berlin¹⁵ 1988
- Dathe, Gerhard u.a. (Hg.): Meine Fibel, Berlin¹ 1990

Die für diese Analyse angeführten Schulbücher der 1. Klasse in der DDR sind in ihren thematischen Schwerpunktsetzungen untereinander sehr ähnlich. Prägnanzunterschiede haben deshalb bei der Auswahl der Textbeispiele für die Analyse den Ausschlag gegeben.

Aus der Textanalyse geht hervor, mit welchen Lerninhalten sich die Kinder auseinandersetzen sollten. Der von den Schulbüchern angebotene Lernstoff bringt auch das Verständnis der Autoren von der kindlichen Anthropologie zum Ausdruck.

Die Inhaltsverzeichnisse der Lesebücher lassen erkennen, mit welchen Themenangeboten die SchülerInnen konfrontiert wurden.

Um veranschaulichen zu können, in welchem inhaltlichen Bezugsrahmen sich die nachfolgende Analyse vollzieht, sei hier stellvertretend für die Lesebücher der 1. Klasse in der DDR das Inhaltsverzeichnis aus der Fibel von 1970 (vgl. Krowicki u.a. 1970) vollständig aufgeführt:

- Unsere Fibel
- Unsere Schultüten
- Oma zu Hause
- Mama geht arbeiten
- Mama, Oma und Mimi
- Mein Ranzen
- Spielen
- Ballspielen
- Laternen
- Kater Ali
- Ein Kälbchen
- Im Hort
- Unser Spielplatz
- Am Frühstückstisch
- Eicheln sammeln
- Kasperle
- Rollerrennen
- In der Schule
- Ein Wandertag
- Verstecken
- Ein Seil
- Unsere Wandzeitung
- Unsere Fahnen
- Eine Sau
- Alles frei?
- Wir lernen
- Wir sind Pioniere
- Für die Feier im Heim

- Wo sind Mutter und Rudi?
- Weihnachten daheim
- Wer ist es ?
- Wir helfen
- Auf dem Eis
- Was soll das werden?
- Klaus und Karin kaufen ein
- An der Kasse
- Piep, piep!
- Heraus aus dem Bett!
- So ein Wetter!
- Ratet, Kinder, ratet!
- Jubel und Trubel
- Wir grüßen
- Besuch zum 1. März
- Für Mutter
- Das erste Blümchen
- Blumen zum 8. März
- Der Frühling
- Frühling
- Neubauten
- In der LPG ‚Frieden‘
- Die Drillmaschine
- Rätsel
- Die fünf Hühnerchen
- Auf der Messe
- dasselbe
- Abwaschen
- Geburtstag
- Radfahren
- Halt!
- Verlaufen
- Wer weiß es?
- Frühlingsliedchen

- Das Osterei
- Im Schulgarten
- Nach Schnur
- Wir pflegen unsere Pflanzen
- Warten ist schwer
- Ein alter Mann pflanzte kleine Apfelbäume
- Im Frühling unter dem Kirschbaum
- Kennt ihr die Berufe eurer Eltern?
- Sammeln
- Alle freuen sich auf den 1. Mai
- Was Täubchen Turr am 1. Mai sah
- Die Friedensfahrer kommen!
- Drei Rätsel
- Zum Zungenzerbrechen
- Bitten der Kinder
- Der erste Mensch im Weltraum
- Kennst du ihn?
- Saschas Hände
- Nur eine Schnitte Brot?
- Frauen und Männer in unserer Republik
- Wie der kleine Hans lernte, das R zu sprechen
- ABC - XYZ
- Freunde?
- Die beiden Ziegen
- Bei den sieben Zwergen
- Von den Bremer Stadtmusikanten
- Wie die Kinder bei uns heißen und gerufen werden
- Was krabbelt da?
- Hört einmal an!
- Wie die Kinder in anderen Ländern gerufen werden
- Im See
- Nach dem Baden
- Mitten auf der Wiese
- Der Schmetterling

- Der Hamster
- Das Hühnchen, die Maus und das Birkhuhn
- Häschen Prahlhans
- Der süße Brei
- Schlaraffenland
- Der Wolf und der Hirsch
- Bald sind Ferien
- Ein Brief vom Soldaten Heinz
- Der Vorsitzende des Staatsrates
- Über allen strahlt die Sonne
- Das sind die Großen
- Das sind die Kleinen
- Zum Aufsuche

Die Inhaltsverzeichnisse verdeutlichen bereits die thematischen Schwerpunktsetzungen, aus denen sich die folgenden inhaltlichen Felder ableiten lassen:

- Das Leben in der Familie
- Schulalltag
- Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft
- Der Einsatz der Soldaten für den Friede
- Die Liebe zum sozialistischen Vaterland
- Fabeln und Märchen als literarische Gattung
- Erleben der Natur als Lebensraum.

7.1.1 Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG (1963)

Nachfolgender Text aus dem Lesebuch ‚Wir lernen für Morgen‘ von 1963 (Magdanz/ Ballmann 1963) veranschaulicht besonders die Funktion und das Verständnis von Arbeit in der DDR. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ an.

„Heute arbeiten die Schüler auf dem Feld der LPG. Der Lehrer sagt: ‚Wir legen am Graben und am Wald Mais. Da kam die Maschine gestern nicht hin.‘ ‚Das macht Spaß! Wir arbeiten um die Wette‘, ruft Elke. ‚O fein!‘ Alle Kinder freuen sich. Uwes Brigade soll am Graben arbeiten. Dieter geht mit der anderen Brigade zum Acker am Wald. Beide Brigaden fangen zur gleichen Zeit an. Alle Kinder arbeiten gut und schnell. Nach einer Stunde ruft Uwe: ‚Fertig!‘ Sie laufen zu den anderen. Aber sie brauchen nicht mehr zu helfen. Dieter sagt: ‚Wir sind auch fertig.‘“
(Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95)

Textinhalt

Der Text bringt die Freude der Heranwachsenden zum Ausdruck, sich durch persönlichen Arbeitseinsatz für eine Sache, die der Allgemeinheit zugute kommt (Abbau von Mais), engagieren zu können. Der Satz „Alle Kinder freuen sich“ kristallisiert sich deshalb hier als Kernaussage heraus. Elkes Ausruf „Das macht Spaß! Wir arbeiten um die Wette“ sowie die Feststellung „Alle Kinder arbeiten gut und schnell“ verdeutlichen die Begeisterung der Heranwachsenden für diese Arbeit. Die hohe Arbeitsmotivation der Kinder zeigt sich auch darin, dass beide Brigadegruppen ihren Arbeitsauftrag fast zeitgleich erfüllt haben.

Sprachliche Mittel

Die in diesem Text verwendeten Sätze sind insgesamt sehr einfach strukturiert. Ihr Satzbau besteht aus kaum mehr als Subjekt, Prädikat, Objekt und gegebenenfalls aus Adjektiven, Bindewörtern o.ä.. Den im Text zitierten Äußerungen folgt immer ein sehr kurzer, leicht verständlicher Kommentar, wie Elkes Ausruf „Das macht Spaß!“ und die sich daran anschließende Feststellung „Alle Kinder freuen sich“ belegen. Spezifische Substantive, Verben und Adjektive unterstreichen den eigentlichen Aussagegehalt des Textes: Das Substantiv ‚Spaß‘, das Verb ‚freuen‘ sowie die für die Beschreibung des kindlichen Arbeitsverhaltens gebrauchten Adjektive ‚gut‘ und ‚schnell‘ signalisieren, dass die Heranwachsenden den persönlichen Arbeitseinsatz zum Wohle der Gemeinschaft bejahen.

Textabsicht

Der Text möchte den Kindern die Freude an der Arbeit vermitteln. Das hier ersichtliche Arbeitsverhalten der Schüler beim ‚Mais legen‘ hat dafür Vorbildfunktion. Die Heranwachsenden sollen am Beispiel der beiden Brigadegruppen erkennen, dass der persönliche Arbeitseinsatz für das Allgemeinwohl zufrieden macht. Damit ist beabsichtigt, in den Kindern die Bereitschaft hervorzurufen, sich über die ihnen aufgetragenen Aufgabenstellungen zu freuen und diese gerne zu verrichten. Die angedeutete Wette spiegelt den ‚sozialistischen Wettbewerb‘. Der Schnellere hilft dem Langsameren im Sinne der ‚Ethik der Volkssolidarität‘.

7.1.2 Horst und Petras Sonntagsspaziergang mit den Eltern zu dem großen Acker (1963)

Nachfolgender Text aus dem Lesebuch ‚Wir lernen für Morgen‘ von 1963 (Magdanz/ Ballmann 1963) thematisiert das Berufsleben der Erwachsenen. Dieses Textbeispiel ist ebenfalls dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ zuzuordnen.

„Am Sonntag gehen Horst und Petra mit ihren Eltern spazieren. Sie wollen zu dem großen Acker am Wald. Vater erzählt: ‚Früher gehörte hier alles Land dem Gutsbesitzer. Mutter und ich mußten für ihn schwer arbeiten. Jetzt gehört alles den Bauern unserer LPG.‘ Mutter sagt: ‚Seit wir in der Genossenschaft sind, ernten wir auf unseren Feldern viel mehr. In dieser Woche bereiten wir uns auf die Ernte vor.‘ ‚Vati, wann schickt uns die MTS die Mähdrescher?‘ ‚Unser Vorsitzender und die Genossen der Partei haben darüber mit dem Leiter der MTS gesprochen. Wir stellen morgen den Ernteplan auf.‘“
(Magdanz/ Ballmann 1963, S. 113)

Textinhalt

Die Aussagen des Vaters „Früher gehörte hier alles Land dem Gutsbesitzer. Mutter und ich mußten für ihn schwer arbeiten“ verdeutlichen die Unzufriedenheit über die zurückliegenden harten Arbeitsbedingungen. Die Äußerung der Mutter „Seit wir in der Genossenschaft sind, ernten wir auf unseren Feldern viel mehr“ bringt die Anerkennung und Dankbarkeit für die maßgeblich verbesserten Arbeitsbedingungen zum Ausdruck.

Die Frage der Kinder „Vati, wann schickt uns die MTS die Mähdrescher?“ zeigt ihr Interesse an der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern. Die Antwort des Vaters „Unser Vorsitzender und die Genossen der Partei haben darüber mit dem Leiter der MTS gesprochen. Wir stellen morgen den Ernteplan auf“ veranschaulicht den Geschwistern die Kooperationsbereitschaft aller am Arbeitsprozess beteiligten Personen.

Sprachliche Mittel

Das Gespräch zwischen Eltern und Kindern ist hier die für die Textgestaltung gewählte linguistische Ausdrucksform. Die entsprechenden Dialoge werden entweder mit semantisch weit zu füllenden Verben, wie ‚sagen‘ und ‚erzählen‘ eingeleitet, oder die Zitate stehen direkt hintereinander. Aus dem Kontext der Rede geht eindeutig hervor, welche Person spricht.

Mutter sagt: „Seit wir in der Genossenschaft sind, ernten wir auf unseren Feldern viel mehr. In dieser Woche bereiten wir uns auf die Ernte vor.“ Der Äußerung schließt sich, ohne dass eine einleitende Satzformulierung vorangestellt wird, eine weitere direkte Rede an. In diesem Zitat wendet sich eines der beiden Kinder dem Vater fragend zu. Die Anrede des Befragten mit ‚Vati‘ lässt jedoch eindeutig auf eines der Geschwister schließen. Die Dialogwiedergabe suggeriert Lebendigkeit.

Textabsicht

Dieser Text lässt erkennen, dass das Arbeitsleben in der DDR an den Bedürfnissen der Werktätigen orientiert ist („Vater erzählt: ‚[...] Jetzt gehört alles den Bauern unserer LPG.‘ Mutter sagt: ‚Seit wir in der Genossenschaft sind, ernten wir auf unseren Feldern viel mehr“). Sozialistisches fließt ein: die Enteignung von „Junkertum und Großbourgeoisie“ nach der Republikgründung. Die hier zum Ausdruck kommende Zufriedenheit über die

guten Arbeitsbedingungen in der DDR macht den Kindern ersichtlich, dass im „Arbeiter- und Bauernstaat“ für das Wohl der Werktätigen gesorgt ist.

Horst und Petra haben hier als fiktive Personen für die Heranwachsenden die Funktion der Identifikation, da sie offensichtliches Interesse an der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern zeigen.

7.1.3 Wir wollen in Frieden leben (1963)

Nachfolgender Textausschnitt aus dem Lesebuch ‚Wir lernen für Morgen‘ von 1963 (Magdanz/ Ballmann 1963) vergegenwärtigt die Einsatzbereitschaft der Soldaten für den Frieden. Die Textpassage gehört dem Themenfeld ‚Der Einsatz der Soldaten für den Frieden‘ an.

„Vater sagt: ‚Aber für den Frieden müssen wir etwas tun. Darum bin ich in der Kampfgruppe, darum ist Onkel Gerd Soldat in unserer Volksarmee. Wir schützen euch und unsere Deutsche Demokratische Republik!‘“
(Magdanz/ Ballmann 1963, S. 119)

Textinhalt

Die Aussage des Vaters „Aber für den Frieden müssen wir etwas tun“ macht den SchülerInnen bewusst, dass der Zustand des Friedens nicht als selbstverständlich hingenommen werden darf. Die sich daran anschließende Äußerung des Vaters „Darum bin ich in der Kampfgruppe, darum ist Onkel Gerd Soldat in der Volksarmee“ zeigt den Kindern auf, wer ein Leben in Frieden gewährleisten kann. Die abschließenden Worte des Vaters „Wir schützen euch und unsere Deutsche Demokratische Republik!“ verdeutlichen den eigentlichen Auftrag der Volksarmee.

Sprachliche Mittel

Der in diesem Textabschnitt vorzufindende Wortlaut zeichnet sich durch Formulierungen aus, die einen auffordernden Charakter haben. Die Wortauswahl in den Textaussagen „Aber für den Frieden müssen wir etwas tun“ sowie „Wir schützen euch und unsere Deutsche Demokratische Republik!“ ist direktiv. Ihnen soll möglichst nicht widersprochen werden. Die Verben ‚müssen‘ und ‚schützen‘ bekräftigen vielmehr, dass der Inhalt der väterlichen Erklärung so wie gegeben anzunehmen ist.

Textabsicht

Der Textausschnitt bringt die Notwendigkeit der Sicherung des Friedens zum Ausdruck („Aber für den Frieden müssen wir etwas tun“). Damit ist beabsichtigt, den SchülerInnen die Bedeutsamkeit von Betriebskampfgruppe und Volksarmee für die Erhaltung des Friedens zu vermitteln („Darum bin ich in der Kampfgruppe, darum ist Onkel Gerd Soldat in unserer Volksarmee“). Durch die Zusicherung des Vaters, dass die Volksarmee den Schutz der DDR und ihrer Bürger gewährleistet („Wir schützen euch und unsere Deutsche Demokratische Republik!“), soll das Vertrauen der Heranwachsenden in die Friedenspolitik des Staates, sowie die nicht zu hinterfragende Solidarität mit ihm affirmiert werden.

7.1.4 Die Jungen Pioniere arbeiten im Dorf (1963)

Nachfolgender Text aus dem Lesebuch ‚Wir lernen für Morgen‘ von 1963 (Magdanz/ Ballmann 1963) präzisiert mögliche Tätigkeitsbereiche der Jungen Pioniere. Dieses Textbeispiel ist dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ zuzuordnen.

„Auf dem großen Platz mitten im Dorf arbeiten heute die Jungen Pioniere. Einige tragen Steine, andere graben, harken oder messen ein Beet ab. ‚Klaus, du machst ja Löcher! So mußt du harken!‘ ruft Jürgen. Da kommen die Mädchen. Sie pflanzen viele Blumen aus dem Schulgarten auf das Beet. ‚Das wird aber fein!‘ ruft Fredi. Elke sagt ‚Unser Dorf wird immer schöner!‘ In der nächsten Woche wollen die Jungen und Mädchen der FDJ vor der Post eine Hecke pflanzen. Dort sollen auch Bänke aufgestellt werden.“
(Magdanz/ Ballmann 1963, S. 97)

Textinhalt

Der Text konkretisiert Möglichkeiten der persönlichen Aktivität in der Gruppe der Jungpioniere: Das Tragen von Steinen, das Graben, das Harken, das Abmessen von Beeten, das Pflanzen einer Hecke, sowie das Aufstellen von Bänken. Fredis Ausruf „Das wird aber fein!“ sowie Elkes Äußerung „Unser Dorf wird immer schöner!“ machen den SchülerInnen auch die Effektivität des gemeinsamen Handelns (hier: in einer Pionierorganisation) bewusst.

Sprachliche Mittel

Für den Text, der die Arbeit der Jungen Pioniere beschreibt, ist der Gebrauch der Verben ‚arbeiten‘, ‚tragen‘, ‚harken‘, ‚graben‘ und ‚pflanzen‘ kennzeichnend. Die Aussagen der Kinder haben auffordernden („So mußt du harken“) bzw. feststellenden Charakter („Klaus, du machst ja Löcher!“). Die Art und Weise, wie Jürgen das Arbeitsverhalten von Klaus bewertet, verdeutlicht, welches Vorgehen hier als richtig angesehen wird. Das Verb ‚müssen‘ betont die unbedingte Notwendigkeit der geforderten Handlungsweise.

Textabsicht

Der Text macht den SchülerInnen die an einen Jungen Pionier gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen transparent. Fredis Ausruf „Das wird aber fein!“ sowie Elkes Äußerung „Unser Dorf wird immer schöner!“ vergegenwärtigen den Heranwachsenden darüber hinaus

- Kinder lehren einander, bringen ihre Erkenntnisse und Fähigkeiten ergänzend ein
- die Freude der Jungen Pioniere am Nutzen ihrer gemeinschaftlichen Arbeit.

Dadurch sollen die SchülerInnen befähigt werden, sich mit den Aufgabenbereichen eines Jungpioniers zu identifizieren, und den Wunsch entwickeln, der Pionierorganisation beizutreten.

7.1.5 Die 1. Klasse schreibt einen Brief an den Vorsitzenden des Staatsrates (1963)

Nachfolgend zitierter fiktiver Brief aus dem Lesebuch ‚Wir lernen für Morgen‘ von 1963 (Magdanz/ Ballmann 1963) veranschaulicht die Loyalität der Kinder zum Staat. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ an.

„Lieber Walter Ulbricht! Wir freuen uns, daß Du zum Vorsitzenden des Staatsrates gewählt worden bist. Für unsere Wandzeitung haben wir ein Bild von Dir ausgeschnitten und einen bunten Strauß dazu gemalt. Wir wollen gute Pioniere werden. Darum lernen wir fleißig und halten unsere Hefte und Bücher immer in Ordnung. Wenn wir groß sind, wollen wir in unserer LPG ‚Neues Leben‘ arbeiten. Deine Klasse eins.“
(Magdanz/ Ballmann 1963, S. 121)

Textinhalt

Die vertrauliche Anrede „Lieber Walter Ulbricht! Wir freuen uns, daß Du zum Vorsitzenden des Staatsrates gewählt worden bist“ hebt die emotionale Verbundenheit der Kinder mit der Person Walter Ulbrichts hervor. Die Anmerkung der SchülerInnen „Für unsere Wandzeitung haben wir ein Bild von Dir ausgeschnitten und einen bunten Strauß dazu gemalt“ betont ihre Freude über die Wahl Walter Ulbrichts in das höchste Staatsamt. Das in dem Brief zum Ausdruck kommende Bestreben der Heranwachsenden „Wir wollen gute Pioniere werden“ sowie das in diesem Zusammenhang geäußerte persönliche Vorhaben „Wenn wir groß sind, wollen wir in unserer LPG ‚Neues Leben‘ arbeiten“ unterstreicht die enge Beziehung der SchülerInnen zum Staat, seiner gesellschaftlichen Gliederung und seiner Führung.

Sprachliche Mittel

Das Personalpronomen ‚wir‘ nimmt in diesem Brief eine Schlüsselfunktion ein: Seine häufige Verwendung lässt die von den Heranwachsenden getroffenen Aussagen als ihre kollektiven Wünsche erscheinen („Wir wollen gute Pioniere werden“). Der Text stellt insgesamt dar, was die Kinder tun wollen („lernen wir fleißig und halten unsere Hefte und Bücher immer in Ordnung“, „[...] wollen wir in unserer LPG ‚Neues Leben‘ arbeiten“). Alle kindlichen Äußerungen bejahen die an die Heranwachsenden herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungen; eine positive Semantik, die durch den Gebrauch der Verben ‚wollen‘, ‚arbeiten‘ und ‚lernen‘, sowie der Adjektive ‚gut‘ und ‚fleißig‘ deutlich wird.

Textabsicht

Genosse Walter Ulbricht verkörpert hier in seiner Funktion als Staatsratsvorsitzender die „humanistische Republik“. Durch die vorbildhafte Darstellung seiner Person sollen die SchülerInnen die Gelegenheit haben, sich mit ihm zu identifizieren (Ulbricht als Vorbild in seinen verschiedenen Rollen: Arbeiter, Antifaschist, Staatsfunktionär). Die Aussagen der Kinder „Wir wollen gute Pioniere werden“, „Wenn wir groß sind, wollen wir in unserer LPG ‚Neues Leben‘ arbeiten“ sind beispielgebend dafür, wie die Heranwachsenden ihre Loyalität zum Staat zeigen können. Die SchülerInnen der 1. Klasse haben in diesem Text eine Vorbildfunktion für alle Erstklässler der Republik im Denken und Handeln. Ihr in diesem Brief zum Ausdruck kommendes persönliches Engagement für die Gemeinschaft stellt sich für die Kinder als richtungweisend dar. Die Heranwachsenden sollen sich an ihnen ein Beispiel nehmen.

7.1.6 Der Soldat Heinz schreibt dem Pionier Klaus einen Brief (1970)

Nachfolgend zitierter fiktiver Brief aus der Fibel ‚Unsere Fibel‘ von 1970 (Krowicki u.a. 1970) zeigt die Notwendigkeit auf, für die Friedenssicherung aktiv einzutreten. Dieses Textbeispiel ist dem Themenfeld ‚Der Einsatz der Soldaten für den Frieden‘ zuzuordnen.

„Lieber Klaus! Wir danken Dir und den anderen Pionieren für Euren Brief. Wißt Ihr was? Euer Lager ist ganz in unserer Nähe. Besucht uns doch einmal! Es ist fein, daß Ihr alle gut gelernt habt. Die Fahrt ins Pionierlager habt Ihr Euch wirklich verdient. Seid weiter fleißig! Helft auch mit, daß immer Frieden bleibt! Fragt Eure Eltern und Eure Lehrer, was Ihr schon tun könnt! Unser Dienst ist schwer. Aber wir tun ihn gern, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt. Kein Feind soll es wagen, unsere Deutsche Demokratische Republik anzugreifen. Auf Wiedersehen! Es grüßt Dich und die anderen Pioniere Dein Soldat Heinz.“
(Krowicki u.a. 1970, S. 103)

Textinhalt

Die in diesem Brief vom Soldaten Heinz an die SchülerInnen ausgesprochene Einladung „Besucht uns doch einmal! Es ist fein, daß ihr alle gut gelernt habt. Die Fahrt ins Pionierlager habt Ihr Euch wirklich verdient. Seid weiter fleißig!“ bringt Anerkennung zum Ausdruck und bestätigt die Kinder in ihrem Lernverhalten.

Der Soldat Heinz steht hier stellvertretend für die Menschen, die sich mit aller Kraft und allen Gefühlen für die Erhaltung des Staates einsetzen. Seine Äußerung „Unser Dienst ist schwer. Aber wir tun ihn gern, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt“ verdeutlicht:

- seine enge emotionale Beziehung zum Staat
- die Notwendigkeit der Friedenssicherung durch die Soldaten

Seine Aussage „Kein Feind soll es wagen, unsere Deutsche Demokratische Republik anzugreifen“ zeigt seine Bereitschaft, das Vaterland zu verteidigen. Die an die SchülerInnen gerichtete Aufforderung des Soldaten Heinz „Helft auch mit, daß immer Frieden bleibt!“ vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass auch sie bereits für die Realisierung der gesellschaftlichen Ideale aktiv werden können. Sein Ratschlag „Fragt Eure Eltern und Eure Lehrer, was ihr schon tun könnt!“ weist die Kinder darauf hin, wer für sie gegebenenfalls Ansprechpartner sein kann.

Sprachliche Mittel

Die Art und Weise, wie sich der Soldat Heinz mitteilt, spricht die Pioniere sehr persönlich an („Wir danken Dir [...]“, „[...]“, daß Ihr alle gut gelernt habt“ „[...]“, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt“ etc.). Seine Formulierungen sind emotional besetzt, wie z.B. die Verben bzw. die Verbkombinationen ‚danken‘, ‚gut lernen‘, ‚in Ruhe spielen‘ veranschaulichen.

Die in diesem Brief getroffenen Aussagen und Erklärungen stehen oft miteinander in einer Wechselbeziehung. So erläutert beispielsweise der Satz „Unser Dienst ist schwer“ den Heranwachsenden, dass Soldaten hart arbeiten müssen. Der nachfolgende Finalsatz „[...]“, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt“ erklärt, warum sich die Soldaten trotzdem für die Sicherung des Friedens einsetzen.

Die Äußerungen des Soldaten Heinz haben wertenden bzw. begründeten oder appellativen Charakter:

„Die Fahrt ins Pionierlager habt Ihr Euch wirklich verdient [...]“ (Wertung), „[...]“, seid weiter fleißig!“ (Appell), „Helft auch mit, [...]“ (Appell), „[...]“, daß immer Frieden bleibt!“ (Begründung), „Unser Dienst ist schwer“ (Wertung), „Aber wir tun ihn gern, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt“ (Begründung).

Textabsicht

Der Text appelliert an die persönliche Einsatzbereitschaft der Heranwachsenden für die Verwirklichung der gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen („Helft auch mit, daß immer Frieden bleibt! Fragt Eure Eltern und Eure Lehrer, was Ihr schon tun könnt!“).

Der Soldat Heinz nimmt hier für die SchülerInnen eine Vorbildfunktion ein: Er verrichtet seinen Dienst nicht nur, weil es von ihm gefordert wird, sondern er akzeptiert sich als Beschützer („Unser Dienst ist schwer. Aber wir tun ihn gern [...]“). Sein Engagement für die Aufrechterhaltung des Friedens soll für die Kinder beispielgebend sein.

Die Identifikation mit dem Soldaten Heinz wird angestrebt. Dadurch sollen die Heranwachsenden befähigt werden, die in diesem Text ersichtlichen gesellschaftlichen Grundwerte zu verinnerlichen und gleichzeitig auf die Bedroher des ‚sozialistischen Lebensglückes‘ aufmerksam gemacht werden. Durch die Einbeziehung der Eltern als erste Ansprechpartner wird der Text über das Lesebuch hinaus zum Prüfstand ‚staatspolitischer Parteilichkeit‘.

7.1.7 Mitten auf der Wiese (1974)

Das Gedicht beschreibt die Begegnung der kleinen Liese, die gerade das Verweilen in der Natur genießt, mit einem Insekt. Es gehört dem Themenfeld ‚Wir erleben die Natur als Lebensraum‘ an.

„Mitten auf der Wiese sitzt die kleine Liese im grünen grünen Gras. Sie träumt sich sacht in Schlummer; da kommt ein großer Brummer Und fliegt ihr auf die Nas'. 'Weg, weg, du alter Brummer! Störst mich in meinem Schlummer! Willst weg! Was soll denn das?' Der Brummer brummt gemütlich: ,Ach Lieschen sei doch friedlich, ich mache ja nur Spaß.“ (Krowicki u.a. 1974, S. 98)
--

Textinhalt

Das Gedicht beschreibt, wie Kinder den Lebensraum Natur erleben. Im Mittelpunkt der Handlung steht ein kleines Mädchen namens Liese, das ‚im grünen Gras‘ sitzt. Während es sich dort ausruht, „kommt ein großer Brummer und fliegt ihr auf die Nas“ Die Äußerung des Mädchens „Weg du alter Brummer! Störst mich in meinem Schlummer!“ verdeutlicht, dass es vor dem Insekt Angst hat. Die Satzaussage am Textende „Der Brummer brummt gemütlich: ‚Ach Lieschen, sei doch friedlich, ich mache ja nur Spaß““ vergegenwärtigt den SchülerInnen, dass ihre Angst unbegründet ist.

Das textbegleitende Bild zeigt, wie das Insekt auf das Mädchen zufliegt.

Sprachliche Mittel

Das Gedicht ist in Reimform geschrieben. Der Genuss der Natur wird durch positiv besetzte Adjektive, Verben und Substantive dargestellt (grünes Gras, träumt sich sacht in Schlummer).

Die Störung des Naturerlebens durch das Insekt wird durch Ausrufungssätze in der Imperativform dargestellt („Weg, weg, du alter Brummer! Störst mich in meinem Schlummer!“). Positiv besetzte Formulierungen in den letzten drei Zeilen des Gedichtes („Der Brummer brummt gemütlich: ‚Ach Lieschen sei doch friedlich, ich mache ja nur Spass‘“) sollen verdeutlichen, dass die Natur insgesamt eine Einheit bildet und bei den Menschen eine positive Assoziation auslösen will.

Textabsicht

Die Aussagen „Mitten auf der Wiese sitzt die kleine Liese im grünen [...] Gras“ und „Sie träumt sich sacht in Schlummer“ machen ersichtlich, dass sich bereits Kinder gerne in der Natur aufhalten.

Das Gedicht konfrontiert die SchülerInnen weiterhin mit dem Leben in der Natur. Der Umgang mit Insekten gehört zur kindlichen Erlebniswelt. Damit ist beabsichtigt, den Heranwachsenden den Lebensraum Natur aus ihrem Erfahrungsbereich nahezubringen. Insekten lösen bei den meisten Kindern abwehrende Verhaltensweisen aus. Liese soll hier als fiktive Person dafür beispielgebend sein. Die Tatsache, dass sie das auf ihrer Nase sitzende Insekt sehr stört, lässt den Kindern bewusst werden, dass sie die Insekten ablehnen, weil sie stechen könnten. Der letzte Satz „Der Brummer brummt gemütlich: ‚Ach Lieschen sei doch friedlich, ich mache ja nur Spass‘“ fordert die Heranwachsenden auf, darüber nachzudenken, ob die Angst vor Insekten immer gerechtfertigt ist. Der Text möchte den SchülerInnen vermitteln, dass Insekten von sich aus in der Regel Menschen nicht angreifen und deshalb für sie im allgemeinen auch keine Gefahr darstellen, ja sie vielmehr zur Natur gehören.

7.1.8 Janas großer Bruder (1988)

Nachfolgender Text aus ‚Unsere Fibel‘ von 1988 (Krowicki u.a. 1988) geht auf die Bedeutung der Person Ernst Thälmanns für die nach ihm benannte Organisation ein. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ an.

„Jana ist Jungpionier. Ihr Bruder Thorsten ist schon ein Thälmannpionier. Heute kommt er stolz nach Hause. ‚Jana, Jana! Sieh einmal, was ich heute bekommen habe!‘ ruft er schon an der Tür. Er hält ein kleines Buch in der Hand. Thorsten lernt immer fleißig. Er ist ordentlich und hilfsbereit. Dafür wurde er heute ausgezeichnet. Der Pionierleiter sagte zu ihm: ‚Du bist ein guter Thälmannpionier. Gib dir weiter Mühe!‘ [...] Ernst Thälmann rief den Arbeitern zu: ‚Seid einig! Kämpft gegen die Faschisten! Kämpft gegen den Krieg! Haltet Freundschaft mit der Sowjetunion!‘ Deshalb hielten die Faschisten diesen mutigen Arbeiterführer viele Jahre gefangen und ermordeten ihn. Ernst Thälmann liebte die Kinder. Er forderte vor allem für die Kinder der Arbeiter immer genug zu essen, helle Wohnungen und Schulen, in denen sie viel lernen können. Wie würde sich unser Ernst Thälmann freuen, wenn er sehen könnte, wie glücklich alle Kinder bei uns heute sind! Deshalb tragen die Pioniere in unserer Republik seinen Namen: Thälmannpioniere.“
(Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.)

Textinhalt

Der Text zeigt die an die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen auf. Der Thälmannpionier Thorsten wird für seinen Fleiß, seinen

Ordnungssinn und seine Hilfsbereitschaft ausgezeichnet. Das an Thorsten gerichtete Lob des Pionierleiters „Du bist ein guter Thälmannpionier. Gib dir weiter Mühe!“ unterstreicht die Wichtigkeit dieser Eigenschaften für einen Pionier.

Der Text hebt auch das Engagement Ernst Thälmanns für das Wohlbefinden der Kinder hervor („Er forderte vor allem für die Kinder der Arbeiter immer genug zu essen, helle Wohnungen und Schulen, in denen sie viel lernen können“).

Der Textabschluss

„Wie würde sich unser Ernst Thälmann freuen, wenn er sehen könnte, wie glücklich alle Kinder bei uns heute sind! Deshalb tragen die Pioniere in unserer Republik seinen Namen: Thälmannpioniere“

veranschaulicht, dass die Person Ernst Thälmanns für die Gestaltung des Lebensalltags in der DDR von beispielgebender Bedeutung ist.

Sprachliche Mittel

Die in diesem Text benutzten Adjektive wie ‚fleißig‘, ‚hilfsbereit‘ und ‚gut‘ bringen die an einen Thälmannpionier herangetragenen Erwartungen zum Ausdruck.

Im Anschluss an die inhaltlichen Ausführungen zu den Thälmannpionieren wird das Schicksal des Arbeiterführers angesprochen. Die Kurzbeschreibung der Person Ernst Thälmanns erfolgt zunächst in plakativen Ausrufsätzen („Ernst Thälmann rief [...]: [...]. Kämpft gegen die Faschisten! Kämpft gegen den Krieg! Haltet Freundschaft mit der Sowjetunion!“). Im Anschluss daran werden die Lebensumstände, die Ernst Thälmann für die Kinder forderte, durch die Verben ‚essen‘ und ‚lernen‘, das Adjektiv ‚hell‘, die Substantive ‚Wohnung‘ und ‚Schule‘ präzisiert („er forderte vor allem für die Kinder der Arbeiter immer genug zu essen, helle Wohnungen und Schulen, in denen sie viel lernen können“).

Das Verb ‚freuen‘ und das Adjektiv ‚glücklich‘ am Ende des Textes vergegenwärtigen den Heranwachsenden, dass die Verdienste Ernst Thälmanns in der DDR anerkannt werden („Wie würde sich unser Ernst Thälmann freuen, wenn er sehen könnte, wie glücklich alle Kinder bei uns heute sind!“).

Textabsicht

Der Text macht ersichtlich, dass Ernst Thälmann als Märtyrer des deutschen Sozialismus für die Menschen in der DDR ideologischer Traditionsträger ist und deshalb die Thälmannpioniere nach ihm benannt worden sind.

Die Satzaussagen „Ernst Thälmann liebte die Kinder. Er forderte vor allem für die Kinder der Arbeiter immer genug zu essen, helle Wohnungen und Schulen, in denen sie viel lernen können“ verdeutlichen die emotionale Nähe des Arbeiterführers zu den Kindern. Den SchülerInnen soll dadurch bewusst werden, dass sich Ernst Thälmann besonders auch für die Belange der Kinder einsetzte. Der Satz „Wie würde sich unser Ernst Thälmann freuen, wenn er sehen könnte, wie glücklich alle Kinder bei uns heute sind!“ lässt die Heranwachsenden erkennen, dass die kinderfreundliche Einstellung des Arbeiterführers auch den Lebensalltag der Kinder in der DDR bestimmt.

Der Thälmannpionier Thorsten hat hier für die SchülerInnen die Funktion der Identifikation, weil er dafür ausgezeichnet wird, dass er die Erwartungen, die an einen Thälmannpionier gestellt werden, erfüllt.

7.1.9 Keiner zu klein, Helfer zu sein (1988)

Nachfolgender Text aus ‚Unsere Fibel‘ von 1988 (Krowicki u.a. 1988) konkretisiert, welche Aufgabenbereiche sich für SchülerInnen anbieten, um in ihrer Klasse eine eigenständige Handlungsfähigkeit zu erproben. Das Textbeispiel ist dem Themenfeld ‚Mein Schulalltag‘ zuzuordnen.

„In unserer Klasse übernehmen die Schüler gern ein Amt. Es soll immer ordentlich bei uns sein. Jeder will dabei helfen. In dieser Woche sorgen Jana und Bettina für die Blumen. Dirk und Simone wischen die Tafel sauber. Sie legen Kreide und Schwamm bereit. Sabine und Bernd holen die Milch. In der nächsten Woche übernehmen andere Schüler diese Aufgaben. Aber für die Ordnung am eigenen Tisch ist jeder selber verantwortlich. Und wofür sorgst du in deiner Klasse?“
(Krowicki u.a. 1988, S. 67)

Textinhalt

Die Textaussage „In unserer Klasse übernehmen die Schüler gern ein Amt“ bekräftigt die Freude der Heranwachsenden darüber, bei der Gestaltung ihres Schulalltags mitzuwirken. Die Feststellung „Jeder will dabei helfen“ macht den Kindern bewusst, dass die Bereitschaft zur persönlichen Betätigung allen SchülerInnen gemeinsam ist. Die hier exemplarisch aufgeführten Aufgabenbereiche veranschaulichen den Heranwachsenden, welche Aufgaben von ihnen ausgeführt werden könnten. Die Frage „Und wofür sorgst du in deiner Klasse?“ zum Ende des Textes spricht den persönlichen Einsatz der Kinder für die Gemeinschaft direkt an.

Sprachliche Mittel

Die im Text gebrauchten Verben (‚helfen‘, ‚sorgen‘, ‚wischen‘, ‚legen‘, ‚holen‘, ‚übernehmen‘) stellen Aufgabenbereiche dar, die den SchülerInnen aus ihrem Schulalltag bekannt sind. Der Fragesatz „Und wofür sorgst du in deiner Klasse?“ am Schluss des Textes hat appellativen Charakter. Die SchülerInnen werden dadurch aufgefordert, im Klassenverband eigenverantwortlich Aufgaben zu übernehmen.

Textabsicht

Der Text appelliert an die Bereitschaft der SchülerInnen, in ihrer Klasse die Verantwortung für bestimmte Aufgabenbereiche zu tragen („Und wofür sorgst du in deiner Klasse?“). Damit ist beabsichtigt, die Heranwachsenden zu motivieren, sich im Klassenverband zu engagieren, wie später einmal in der sozialistischen Gesellschaft. Die hier auch zum Ausdruck kommende Freude der Kinder an der Arbeit („In unserer Klasse übernehmen die Schüler gern ein Amt“) verdeutlicht, dass die Heranwachsenden die persönliche Aktivität für die Gemeinschaft bejahen. Dadurch sollen die SchülerInnen erkennen, dass die persönliche Betätigung für das Allgemeinwohl auch zur eigenen Zufriedenheit führt.

7.1.10 Was ein Kind braucht (1990)

Nachfolgendes Gedicht aus der Fibel ‚Meine Fibel‘ von 1990 (Dathe u.a. 1990) spricht die materiellen und emotionalen Bedürfnisse von Kindern an. Dieser Schulbuchtext ist aufgrund seiner inhaltlichen Komplexität einem Themenfeld nicht eindeutig zuzuordnen.

„Was ein Kind braucht
Ich brauche ein Kleid und auch ein Paar Schuh,
dazu was zu essen - und was brauchst du?
Du brauchst eine Mütze, ein Hemd, einen Kuß,
das ist' s was ein Kind wohl haben muß.
Brauchst mehr noch: ein Bett und den Frühlingswind
und freundliche Worte - das brauchtein Kind.
Was braucht es denn noch? Es braucht, was ihm nützt,
das Leben und euch, die ihr es beschützt.“
(Dathe u.a.1990, S. 116)

Textinhalt

Das Gedicht veranschaulicht, welche Bedürfnisse Heranwachsende haben. Hierbei wird sowohl auf die materiellen Bedürfnisse („ein Kleid“, „ein Paar Schuh, dazu was zu essen[...]“ „eine Mütze“, „ein Hemd“, „ein Bett“) als auch auf die emotionalen („einen Kuß“, „den Frühlingswind“, „freundliche Worte“) von Kindern eingegangen. Der Abschlussatz „Es [das Kind] braucht, was ihm nützt, das Leben und euch, die ihr es beschützt“ bringt zum Ausdruck, dass die Erwachsenen für das Wohlbefinden der Kinder die Verantwortung tragen.

Sprachliche Mittel

Dieses Gedicht beschreibt in Form einer Aufzählung, was ‚ein Kind braucht‘. Die Aufzählung wird unterbrochen durch Fragen, die sich direkt an das Kind, das den Text liest, wenden („Und was brauchst du?“ „Was braucht es denn noch?“). Die den letzten Satz einleitende Formulierung „Es braucht, was ihm nützt, [...]“ bekräftigt, dass die im Text angeführten materiellen kindlichen Bedürfnisse („ein Kleid“, „ein Paar Schuh, dazu was zu essen [...]“, „eine Mütze“, „ein Bett“) und die emotionalen kindlichen Bedürfnisse („einen Kuß“, „den Frühlingswind“, „freundliche Worte“) unbedingt realisiert werden müssen. Die Bedeutsamkeit der Bedürfnisse von Kindern wird hier durch die häufige Verwendung des Verbs ‚brauchen‘ („Du brauchst eine Mütze [...]“, „Brauchst mehr noch: ein Bett [...]“) besonders hervorgehoben.

Textabsicht

Das Gedicht möchte die SchülerInnen für ihre persönlichen Bedürfnisse sensibilisieren. Das hier deutlich werdende ganzheitliche Verständnis vom Wesen des Kindes („Du brauchst eine Mütze, ein Hemd, einen Kuß, [...]“, „Brauchst mehr noch: ein Bett und den Frühlingswind und freundliche Worte - das braucht ein Kind“) soll für die Heranwachsenden ersichtlich machen, dass sie materielle und emotionale Bedürfnisse haben. Der in diesem Gedicht gerichtete Appell an die Erwachsenen, Sorge für die Kinder zu tragen („Es [das Kind] braucht [...] das Leben und euch [die Erwachsenen], die ihr es beschützt“) lässt die Heranwachsenden erkennen, dass die Erwachsenen für sie da sein müssen, damit sich ihre Bedürfnisse erfüllen können.

7.1.11 Wozu man die Hände braucht (1990)

Nachfolgender Text aus der Fibel ‚Meine Fibel‘ von 1990 (Dathe u.a. 1990) beschreibt, welche Tätigkeiten die Menschen mit ihren Händen ausführen können. Das Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ an.

„Uli ist gerade 6 Jahre alt. Sein Großvater und er sind gute Freunde. Sie unterhalten sich über alles. Einmal fragte der Großvater Uli: ‚Uli, weißt du, wozu die Menschen ihre Hände brauchen?‘ ‚Zum Ballspielen‘, sagte Uli. ‚Und wozu noch?‘ fragte der Großvater. ‚Um den Löffel zu halten‘, sagte Uli. ‚Und wozu noch?‘ fragte der Großvater. ‚Um die Katze zu streicheln‘, sagte Uli. ‚Und wozu noch?‘, fragte der Großvater weiter. Uli antwortete richtig, aber er wußte noch nicht, wozu man die Hände am nötigsten braucht.“
(Dathe u.a. 1990, S. 117)

Textinhalt

Der Text gibt ein Gespräch zwischen Uli und seinem Großvater wieder. In diesem Gespräch wird Uli von seinem Großvater danach gefragt, „[...] wozu die Menschen ihre Hände brauchen?“. Die Beispiele, welche Uli bei der Beantwortung der Frage nach dem Nutzen der Hände anführt, entsprechen dem kindlichen Erfahrungsbereich („Zum Ballspielen“, „Um den Löffel zu halten“, „Um die Katze zu streicheln“). Die Satzformulierung am Textende „Uli antwortete richtig, aber er wußte noch nicht, wozu man die Hände am nötigsten braucht“ macht die SchülerInnen darauf aufmerksam, dass ein wesentlicher Aspekt von dem Jungen nicht beachtet wurde: die Arbeit. In der letzten texterläuternden Abbildung wird deshalb ein arbeitender Mann dargestellt.

Sprachliche Mittel

Der Text ist in Form eines Dialoges zwischen Uli und dem Großvater gehalten. Die sprachliche Besonderheit besteht hier darin, dass der Großvater immer mit derselben Formulierung nach dem Nutzen der Hände fragt („Und wozu noch?“). Dadurch wird Uli kontinuierlich dazu aufgefordert, über den Nutzen der Hände nachzudenken. Die Wortwahl im letzten Satz zeigt, dass seine Antworten den Großvater nicht zufrieden stellen.

Textabsicht

Dieser eminent didaktische Text beabsichtigt am Beispiel der Frage nach dem Nutzen der Hände, die SchülerInnen für den Sinngehalt der Arbeit zu sensibilisieren. Der Abschlusssatz „Uli antwortete richtig, aber er wußte noch nicht, wozu man die Hände am nötigsten braucht“ ist von zentraler Bedeutung. Der Leser soll selbst das entscheidende Wort finden. Das texterläuternde Bild, das einen arbeitenden Mann zeigt, verdeutlicht Großvaters Frageabsicht. Uli soll durch die Frage des Großvaters bewusst werden, dass „man die Hände am nötigsten [zur Arbeit] braucht.“

7.1.12 Karin und Klaus kaufen ein (1990)

Nachfolgender Text aus der Fibel ‚Meine Fibel‘ von 1990 (vgl. Dathe u.a. 1990) stellt die eigenständige Handlungsfähigkeit von Kindern beim Einkaufen von Lebensmitteln dar. Das Textbeispiel ist dem Themenfeld ‚Das Leben in unserer Familie‘ zuzuordnen.

„Mutti bittet die Kinder: ‚Lauft bitte in die Kaufhalle! Kauft Brot, Butter und Käse!‘ Klaus holt einen Korb. Karin nimmt ein Brot und die Butter. Wo ist der Käse? Klaus findet ihn. Er kann doch schon lesen.“
(Dathe u.a. 1990, S. 53)

Textinhalt

Der Text spricht vor dem Hintergrund eines konkreten Handlungsrahmens (hier: Einkaufen von Lebensmitteln) das Bedürfnis der Heranwachsenden, selbständig zu handeln, direkt an. Als exemplarisch dafür werden einzelne Handlungsschritte aufgezeigt (Einkaufskorb holen, Brot und Butter nehmen, Käse holen), die die Kinder eigenständig ausführen können.

Eine Untersuchung der **sprachlichen Mittel** erscheint hier nicht erforderlich, da dieses Analysekriterium hier nicht sinnvoll zu konkretisieren ist.

Textabsicht

Dieser Text möchte die Kinder motivieren, an der Weiterentwicklung ihrer persönlichen Selbständigkeit zu arbeiten. Karin und Klaus haben hier als fiktive Personen für die Heranwachsenden die Funktion von Identifikation und Sachinformation, da sie in der Lage sind, eine wichtige alltägliche Aufgabe zu übernehmen.

7.1.13 Den Kindern der Welt (1990)

Nachfolgendes Gedicht aus der Fibel ‚Meine Fibel‘ von 1990 (Dathe u.a. 1990) hebt die emotionale Verbundenheit, die Kinder füreinander empfinden, hervor. Das Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ an.

„Den Kindern der Welt
Wir haben uns alle im Kreis aufgestellt und
singen ein Lied für die Kinder der Welt.
Wir lieben die Sonne, die Blumen, den Wind
und möchten, daß alle so froh wie wir sind.“
(Dathe u.a. 1990, S. 119)

Textinhalt

Das Gedicht stellt die Gemeinsamkeiten, die Kinder haben („Wir lieben die Sonne, die Blumen, den Wind und möchten, daß alle so froh wie wir sind“) in den Vordergrund. Die Äußerung „Wir [...] möchten, daß alle so froh wie wir sind“ bringt auch den Wunsch der Kinder, zu einer Gemeinschaft zusammenzuwachsen, zum Ausdruck. Die Aussage „Wir [...] singen ein Lied für die Kinder der Welt“ unterstreicht dieses Bedürfnis.

Sprachliche Mittel

Der sprachliche Ausdruck orientiert sich sehr stark an dem hier ersichtlich werdenden Gemeinschaftssinn der Kinder. Die im Text verwendete Wortwahl ist positiv besetzt, wie z. B. das Verb ‚lieben‘, die Substantive ‚Sonne‘, ‚Blume‘ und das Adjektiv ‚froh‘ verdeutlichen.

Textabsicht

Das Gedicht möchte den SchülerInnen die Gemeinsamkeiten („Wir lieben die Sonne, die Blumen, den Wind und möchten, daß alle so froh wie wir sind“), durch die sich Kinder aller Welt miteinander verbunden fühlen, bewusst machen. Die Aussage „Wir [...] singen ein Lied für die Kinder der Welt“ impliziert ein völkerübergreifendes Gemeinschaftsgefühl („Sozialistischer Internationalismus“). Diese Absicht zeigt sich auch darin, dass das Gedicht ‚Den Kindern der Welt‘ gewidmet ist.

7.2 Lesebücher der 1. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Bilder -

Für die Analyse werden die nachfolgend aufgeführten Schulbücher verwendet:

- Krowicki, Maria u.a.: Unsere Fibel, Berlin³ 1970
- Krowicki, Maria u.a.: Unsere Fibel, Berlin 1971
- Krowicki, Maria u.a.: Unsere Fibel, Berlin 1981

Die Fibeln und Lesebücher der 1. Klasse in der DDR weisen auffällig viele Illustrationen auf. Das bildliche Element hat somit hier eine wesentliche Bedeutung. Aus diesem Grund werden nachfolgend drei Lesebuchillustrationen untersucht. Die Bildanalyse der Fibeln für die 1. Klasse in der DDR orientiert sich an denselben Analysekriterien und Themengattungen wie die in Kapitel 7.1 ausgewählten Texte. Stellung genommen wird zunächst zur Bildgestaltung und im Anschluss daran zur Bildabsicht.

7.2.1 Eine Familie bei ihrer Alltagsarbeit (1970)

Nachfolgend analysiertes Bild aus der Fibel ‚Unsere Fibel‘ von 1970 (Krowicki u.a. 1970, S. 7) zeigt eine Familie, die in Harmonie und Eintracht miteinander lebt und arbeitet. Die Abbildung gehört dem Themenfeld ‚Das Leben in unserer Familie‘ an.

Bildgestaltung

Drei Generationen befinden sich in einem Raum: Kinder, Mutter, Großmutter. Das Mädchen steht gemeinsam mit der Mutter an einem Tisch. Es packt aus seiner Tasche die Schulhefte aus, um sie der Mutter zu zeigen. Die Mutter schaut sich mit Interesse ein Schulheft ihrer Tochter an. Ihr Gesichtsausdruck ist entspannt und freundlich; ihre gesamte Erscheinung lässt deutlich werden, dass sie sich ganz auf die Bedürfnisse des Kindes (hier: Schulhefte ansehen) konzentriert. Die Körperhaltung des Mädchens deutet darauf hin, dass es durchaus der Mutter weitere Schularbeiten zeigen möchte.

Die Oma verrichtet eine nützliche Arbeit: Sie strickt. Die Oma schaut wohlwollend auf den kleinen Jungen, der auf dem Boden spielt und zu dem Stuhl krabbelt, auf dem sie sitzt. Der kleine Junge strahlt Zufriedenheit aus: Er scheint seine Oma sehr zu mögen.

Unter dem Bild finden sich einige Namen wie ‚Omi‘, ‚Mimi‘, ‚Mami‘ etc., denen kleine Abbildungen, die ein Haus, ein Fenster, ein Telefon, ein Fernsehgerät und ein Bett zeigen, zugeordnet sind. Die Zuordnungen sprechen Situationen aus dem Familienleben an: ‚Omi, Mama im Haus‘, ‚Mimi, Mia am Fenster‘, ‚Mami am Telefon‘, ‚Omi am Fernsehgerät‘ und ‚Mia, Mimi im Bett‘.

Bildabsicht

Das Bild stellt die Familie als einen ‚Ort des Sich-Wohlfühlens‘ dar: Das kleine Kind krabbelt zur Oma, das größere Kind zeigt der Mutter die Schulhefte. Damit ist beabsichtigt, die SchülerInnen auf die positiven Aspekte des Familienlebens aufmerksam zu machen, wie z.B. das Erfahren von emotionaler Wärme, Sicherheit und Geborgenheit.

Der aufmerksame Blick der Mutter in das Schulheft ihrer Tochter signalisiert auch, dass sie über das Lernangebot in der Schule informiert sein möchte. Das hier sichtbar werdende Interesse der Mutter am Lernverhalten ihres Kindes verdeutlicht den Heranwachsenden, dass ihre Schulleistungen auch zu Hause geachtet werden.


Die Abbildung lässt erkennen, dass die einzelnen Familienmitglieder durch gemeinschaftliche Betätigung miteinander verbunden sind (mit Ausnahme des kleinen Jungen, der auf dem Boden krabbelt und erst eine zweckfreie Tätigkeit ausführt). Die offensichtliche Zufriedenheit aller Familienmitglieder kennzeichnet den hier zum Ausdruck kommenden bruchlosen Zusammenhalt der Generationen.


„Mami am Telefon“, „Omi am Fernsehgerät“ usw. sind z.B. einige der unterhalb der bildlichen Darstellung getroffenen Zuordnungen. Diese Zuordnungen vergegenwärtigen den SchülerInnen, welche Lernerfahrungen sie innerhalb der Familie machen, z.B. im Umgang mit dem Telefon und dem Fernseher. Den Heranwachsenden soll dadurch bewusst werden, dass die Familie auch ein ‚Ort des Lernens‘ ist.





Oma Mimi Mia Mama




Omi Mama im 

Mimi Mia am 

Mami am 

Omi am 

Mia Mimi im 

Ma ma

Ma mi

Mi mi

O ma

O mi

im

am

7.2.2 Familien beteiligen sich in einem festlich geschmückten Haus an der Feier zum 1. Mai (1971)

Nachfolgend analysiertes Bild aus der Fibel ‚Unsere Fibel‘ von 1971 (Krowicki u.a. 1971, S. 72) veranschaulicht das Engagement von Familien für die Gestaltung der Feierlichkeiten zum 1. Mai. Die Abbildung ist dem Themenfeld ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ zuzuordnen.

Bildgestaltung

Das Bild zeigt anlässlich der Feierlichkeiten zum 1. Mai mit verschiedenen Symbolen geschmückte Fenster sowie Menschen, die das Geschehen interessiert verfolgen. Alle Fenster sind geöffnet. Eltern bzw. Mütter oder Väter mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern sehen aus den Fenstern.

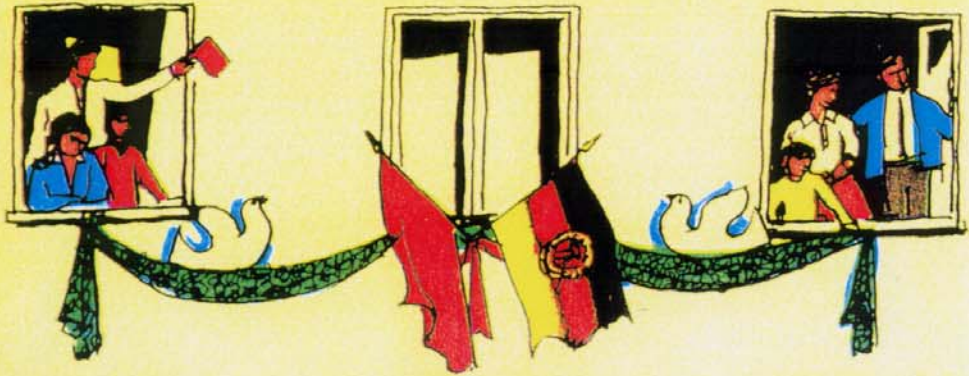
Alle Familien sind gleichermaßen am feierlichen Handlungsrahmen beteiligt. Einige von ihnen winken mit Fahnen. Die an der Hauswand befestigten Fahnen und Tücher stellen eine Verbindung zwischen den einzelnen Fenstern her.

Der bildbegleitende Text erläutert die Begeisterung der Menschen für diesen Feiertag („Alle freuen sich auf den 1. Mai“, „Erster Mai! Wir sind dabei!“), sowie die Einsatzbereitschaft der Familien für ein gutes Gelingen der Festlichkeiten („Alle Mieter haben fleißig geholfen“, „Die roten Fähnchen und die weißen Tauben an ihrem Haus haben die Jungen gebastelt“).

Bildabsicht

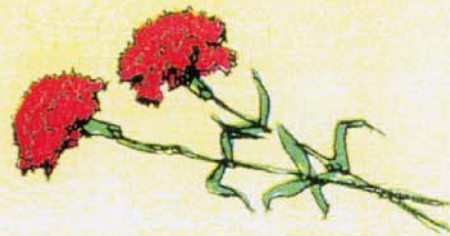
Die bildliche Darstellung betont die Bedeutsamkeit des 1. Mai. Die SchülerInnen sollen ihn als den wichtigsten - nämlich ihren - Feiertag erleben. Der persönliche Einsatz der Familien für die Gestaltung des Tages sowie ihre engagierte Teilnahme an den Feierlichkeiten lassen erkennen, dass sie sich mit ihrer sozialistischen Heimat verbunden fühlen. Die abgebildeten Personen haben deshalb für die Heranwachsenden die Funktion der Identifikation.

Die im bildbegleitenden Text getroffenen Aussagen „Es lebe unser Arbeiter-und-Bauern-Staat!“ und „Erster Mai! Wir sind dabei!“ bringen auch die enge emotionale Beziehung der an der Gestaltung des Feiertages beteiligten Familien zur DDR zum Ausdruck.



Alle freuen sich auf den 1. Mai.
Schon heute sieht die Straße festlich aus.
Alle Mieter haben fleißig geholfen.
Andreas und Horst freuen sich
über die vielen Fahnen an den Häusern.
Die roten Fähnchen und die weißen Tauben
an ihrem Haus haben die Jungen gebastelt.
Auf dem großen Schild über der Tür lesen sie:
„Es lebe unser Arbeiter-und-Bauern-Staat!“

Erster Mai! Wir sind dabei!
Rote Nelken tragen wir,
frohe Lieder singen wir.
Erster Mai! Wir sind dabei!



7.2.3 Die Jungen Pioniere und ihr Lehrer (1981)

Nachfolgend analysiertes Bild aus der Fibel ‚Unsere Fibel‘ von 1981 (Krowicki u.a. 1981, S. 33) stellt eine Zusammenkunft zwischen Jungen Pionieren und ihrem Lehrer dar. Die Abbildung gehört dem Themenfeld ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ an.

Bildgestaltung

Die Abbildung zeigt einen Lehrer, der einem Jungen Pionier die Hand schüttelt. Seine Körperhaltung ist dabei dem Jungen zugewandt, es wird deutlich, dass er sich ihm mit ungeteilter Aufmerksamkeit widmet. Der Junge Pionier schaut den Lehrer an. Vier weitere Junge Pioniere stehen hinter ihm und warten, bis der Lehrer sich ihnen zuwendet. Sie machen sowohl einen disziplinierten als auch einen äußerst glücklichen und zufriedenen Eindruck. Ihre Körperhaltung ist aufrecht. Alle Kinder tragen blaue Uniformen, Tücher und Kappen, welche die Jungen Pioniere auszeichnen.

Hinter dem Lehrer befinden sich zwei ältere Pioniere, die ein rotes Tuch tragen. Ihr Gesichtsausdruck lässt ihre Identifikation mit dem Geschehen erkennen.

Der Text unterhalb des Bildes beschreibt den bildlich dargestellten Handlungsrahmen (z.B. „Sie [die Jungen Pioniere] sehen auf die Fahnen“; „dann reicht der Lehrer allen [den Jungen Pionieren] die Hand“).

Bildabsicht

Das freundliche Verhalten des Lehrers den Pionieren gegenüber macht den SchülerInnen bewusst, dass die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation Anerkennung und Bestätigung durch die Erwachsenen erfährt. Der Lehrer wendet sich den Heranwachsenden zu, weil sie sich persönlich zu den Jungen Pionieren bekennen. Damit ist beabsichtigt, bei den Kindern den Wunsch hervorzurufen, der Pionierorganisation anzugehören.

Die Jungen Pioniere nehmen hier für die Heranwachsenden eine Vorbildfunktion ein:

Ihr Gesichtsausdruck lässt erkennen, dass sie ihre Mitgliedschaft in der Pionierorganisation bejahen. Ihr diszipliniertes Verhalten (aufrechte Körperhaltung, Aufstellen in einer Reihe) und die sich in ihren Gesichtern widerspiegelnde Zufriedenheit verdeutlichen ihre Bereitschaft, den an einen Jungen Pionier herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen.

Der bildbegleitende Text unterstützt die Bildabsicht. Die Sätze „Wir wollen lernen“, „Wir wollen helfen“ konkretisieren die an die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen.



Dieter und Heidi rufen auf.
 Ute, Udo, Doris, Uli und Rita
 sollen alle in eine Reihe.
 Sie sehen auf die Fahnen.

Wir wollen lernen.

Wir wollen helfen.

Nun erhalten alle ihr Tuch,
 dann reicht der Lehrer allen
 die Hand.



Wir wollen lernen.

Wir wollen helfen.

Dieter
 Udo
 Hand
 Lehrer

 reichen
 reicht
 halten
 erhalten

 der
 die
 dann
 und

D	d
D	d

7.3 Resümierende Darstellung

Den im Rahmen der vorliegenden Untersuchung analysierten Lesebüchern der DDR für die 1. Klasse aus den Jahren von 1963 - 1990 ist ein einheitliches Verständnis vom Kind gemeinsam. Die hier untersuchten Texte und Bilder stellen uniform das Kind als ein in der Entwicklung begriffenes Wesen dar, welches die gesellschaftlichen Grundeinstellungen kennenlernen und bejahen soll.

In der Lesebuchliteratur der DDR für die 1. Klasse wird besonders hervorgehoben, dass der persönliche Einsatz für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ideale die Menschen glücklich und zufrieden macht.

Das Lernangebot der Schulbücher für die 1. Klasse unterscheidet sich in den verschiedenen Jahrzehnten kaum voneinander.

Die hier als beispielgebend untersuchten Illustrationen sprechen den Erfahrungsbereich der Heranwachsenden direkt an. Die **Bildgestaltung** präzisiert gesellschaftliche Werte und Normen, die für den Lebensalltag der Kinder in der DDR bedeutsam sind:

- Das einträchtige Zusammenleben in einer Großfamilie (vgl. Krowicki u.a. 1970, S. 7) verdeutlicht den sozialen Generationen-Konsens.
- Die interessierte Teilnahme der Familien an den Feierlichkeiten zum 1. Mai (vgl. Krowicki u.a. 1971, S. 72) zeigt ihre Loyalität gegenüber den Werten von Staat und Gesellschaft.
- Das persönliche Bekennen der Kinder zu den ‚Jungen Pionieren‘ (vgl. Krowicki u.a. 1981, S. 33) bringt die gefühlsmäßige Verbundenheit der Heranwachsenden mit dem Staat zum Ausdruck.

Die Illustrationen sind einfach und farbenfroh; Kinder werden zumeist in die bildlichen Handlungsabläufe integriert.

Die Abbildungen haben einen konkreten Textbezug.

Die **Bildabsicht** orientiert sich an Schaffung und Stabilisierung eines marxistisch-leninistischen Weltbildes bei den Kindern. Nachfolgend angeführte ideologische Grundhaltungen lassen sich hieraus ableiten:

- die Bedeutung der Familie als eine zentrale Einheit der sozialistischen Gesellschaft sowie in ihrem Schoß die Generationen für das Erleben von Harmonie (vgl. Krowicki u.a. 1970, S. 7);
- der Aufbau eines Solidaritätsbewusstseins gegenüber der sozialistischen Heimat (vgl. Krowicki u.a. 1971, S. 72);
- die Bereitschaft, sich für die Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft persönlich zu engagieren, so z. B. als Mitglied der Pionierorganisation (vgl. Krowicki u.a. 1981, S. 33);
- das Erfahren von gesellschaftlicher Anerkennung durch die Mitgliedschaft in einer ihrer Organisation (vgl. Krowicki u.a. 1981, S. 33).

Zwischen Bildgestaltung und **Textinhalt** bestehen Analogien. Für den Textinhalt ist ebenfalls kennzeichnend, dass die thematischen Schwerpunkte der für diese Lesebuchanalyse ausgewählten Texte den persönlichen Erfahrungsbereich der Kinder nicht überschreiten. Übereinstimmend mit der Bildgestaltung haben auch die Textinhalte die gesellschaftlichen Werte und Normen zum Gegenstand. Diese Wert- und Normvorstellungen konzentrieren sich auf wenige Grundmuster, die über Jahrzehnte konstant bleiben:

- Die Texte ‚Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95), ‚Horst und Petras Sonntagsspaziergang mit den Eltern zu dem großen Acker‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 113) und ‚Die Jungen Pioniere arbeiten im Dorf‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 97) thematisieren die Relevanz der Arbeit für das Allgemeinwohl.
- Die Texte ‚Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95) und ‚Die Jungen Pioniere arbeiten im Dorf‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 97) präzisieren auf dem Hintergrund eines konkreten Handlungsrahmens (hier: Mais legen, Verschönerung des Dorfes), wie ein Arbeitseinsatz der Heranwachsenden zum Wohl der Gemeinschaft aussehen könnte.
- Die Texte ‚Wir wollen in Frieden leben‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 119) und ‚Der Soldat Heinz schreibt dem Pionier Klaus einen Brief‘ (Krowicki u.a. 1970, S. 103) vergegenwärtigen die Bedeutsamkeit der Einsatzbereitschaft der Soldaten für die Sicherung des Friedens.

- Der Text ‚Die Klasse 1 schreibt einen Brief an den Vorsitzenden des Staatsrates‘ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 121) beschreibt detailliert, in welcher Weise die Kinder ihre Loyalität gegenüber dem Staat und seinen gesellschaftlichen Leitideen äußern können („Wir wollen gute Pioniere werden“, „Wenn wir groß sind, wollen wir in unserer LPG ‚Neues Leben‘ arbeiten“ (Magdanz/ Ballmann 1963, S. 121)).
- Der Text ‚Janas großer Bruder‘ (vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.) stellt die Person Ernst Thälmann in den Vordergrund, um darauf aufmerksam zu machen, warum die Pionierorganisation nach ihm benannt wurde. Am Beispiel der Thälmannpioniere wird darüber hinaus aufgezeigt, dass die engagierte Mitgliedschaft in der Pionierorganisation gesellschaftliche Anerkennung zur Folge hat.
- Die Texte ‚Keiner zu klein, Helfer zu sein‘ (Krowicki u.a. 1988, S. 67) und ‚Karin und Klaus kaufen ein‘ (Dathe u.a. 1990, S. 53) appellieren an die Eigenständigkeit der Heranwachsenden. Aus den inhaltlichen Darstellungen geht hervor, welche Aufgabenbereiche sich für den Erwerb einer selbständigen Handlungsfähigkeit anbieten.
- Der Text ‚Was ein Kind braucht‘ (Dathe u.a. 1990, S. 116) wendet sich an das Verantwortungsbewusstsein der Erwachsenen für die Erziehung der Kinder. Er betont die Notwendigkeit, sich sowohl materiell als auch emotional um die Heranwachsenden zu kümmern.
- Der Text ‚Wozu man die Hände braucht‘ (Dathe u.a. 1990, S. 117) vermittelt u.a., dass Hände vor allem zum Arbeiten da sind.
- Der Text ‚Den Kindern der Welt‘ (Dathe u.a. 1990, S. 119) verdeutlicht, dass der Wunsch nach Gemeinschaft alle ‚Kinder der Welt‘ unabhängig von ihrer Nationalität miteinander verbindet.

Die Betrachtung der *sprachlichen Mittel* zeigt nach Wortwahl und Satzbau eine kindgemäße Diktion. Die ausschließlich positiv konnotierte Semantik bringt die Wertschätzungen Staat und Gesellschaft gegenüber zum Ausdruck und sensibilisiert die Schüler und Schülerinnen für:

- die Freude an der Arbeit (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95, 113, 97)
- die Verantwortung, die die Soldaten für den Schutz der Allgemeinheit haben (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 119; vgl. Krowicki 1970, S. 103)
- die an sie herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 121)

- die Bereitschaft, durch persönliches Verhalten dem sozialistischen Bildungsideal zu entsprechen, z.B. als Mitglied der Pionierorganisation (vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.)
- den Erwerb eigenständiger Handlungskompetenz (vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 67; vgl. Dathe u.a. 1990, S. 53)
- die Notwendigkeit der Arbeit in der und für die Gesellschaft (vgl. Dathe u.a. 1990, S. 117)
- die persönlichen Bedürfnisse (vgl. Dathe u.a. 1990, S. 116)
- die Gemeinsamkeiten, die Kinder aller Nationen miteinander teilen (vgl. Dathe 1990, S. 119).

Aus dem Textinhalt und seiner sprachlichen Gestaltung kristallisiert sich die *Textabsicht* heraus. Die Inhalte haben gegenüber der Absicht eine eindeutig dienende Funktion. Die durchweg ohne literarästhetischen Anspruch oder sprachkreative Stimulanz verfassten Texte suchen die Kinder in ihrer ideologischen Wertorientierung zu stabilisieren und die Heranwachsenden ‚zur allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ hinzuführen. Die SchülerInnen sollen durch die Auseinandersetzung mit den Lesetexten lernen,

- sich mit der Arbeit zu identifizieren (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95, 113, 97; vgl. Dathe u.a. 1990, S. 117)
- aktiv für die Verwirklichung der gesellschaftlichen Ideale einzutreten (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95, 97; vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.)
- sich mit dem Staat zu solidarisieren (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 121; vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.)
- die Notwendigkeit der Sicherung des Friedens durch die Armee zu erkennen (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 119; vgl. Krowicki u.a. 1970, S. 103)
- an der Weiterentwicklung ihrer Selbstständigkeit zu arbeiten (vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 67; vgl. Krowicki u.a. 1990, S. 53)
- ihre persönlichen Bedürfnisse wahrzunehmen (vgl. Dathe u.a. 1990, S. 116)
- Sensibilität für Kinder anderer Herkunft zu entwickeln (vgl. Dathe u.a. 1990, S. 119).

Die Analyse der Lesebücher für die 1. Klasse in der DDR verdeutlicht insgesamt, dass nach dem hier ersichtlich werdenden Verständnis von der kindlichen Persönlichkeit die Heranwachsenden die Fähigkeit zu entwickeln haben, sich an den ideologischen Grundsätzen der Gesellschaft zu orientieren und an ihrem Aufbau mitzuwirken.

7.4 Lesebücher der 4. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Texte -

Für die Analyse werden die nachfolgend aufgeführten Lesebücher verwendet:

- Angermann, Sonja u.a.: Unser Lesebuch für das vierte Schuljahr, Berlin 1958
- Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen (Hg.): Reich und stark ist unsere Republik, Berlin 1966
- Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1968
- Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1970
- Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1974
- Lucke-Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1984
- Lucke-Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1987
- Lucke-Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1990

Die Lesebücher der 4. Klasse in der DDR zeigen ähnliche Schwerpunktsetzungen bei der Themenauswahl wie die der 1. Klasse. Ihre formale und inhaltliche Gestaltung hat sich im Untersuchungszeitraum nicht geändert und sie können nur anhand ihres Erscheinungsjahres voneinander unterschieden werden. Für die exemplarische Auswahl der Lesebuchtexte und -illustrationen waren deshalb auch Prägnanzunterschiede ausschlaggebendes Kriterium.

Die Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Jahrgänge machen auch hier transparent, mit welchen thematischen Schwerpunkten die SchülerInnen konfrontiert wurden. Das im Anschluss vollständig dargelegte Inhaltsverzeichnis des Lesebuches 4 aus dem Jahr 1974 (vgl. Gruse u.a. 1974) steht beispielgebend für die Lesebücher der 4. Klasse. Der für die Analyse vorgegebene inhaltliche Bezugsrahmen soll dadurch deutlich werden:

- Aberglaube
- Aktion Hobelspäne
- Aktivisten der ersten Stunde
- Am 8. März
- Artur Becker
- Auf der Brücke
- Auf der großen Wiese
- „Bin ich blind?“
- Brigade Tautz
- Brüder, zur Sonne, zur Freiheit!

- Das „Geschenk“
- Das Huhn und der Karpfen
- Das seltsame Rezept
- Das waren Rote Jungpioniere
- Der Baumeister und sein Wohltäter
- Der beladene Esel
- Der Brief aus Krasnodon
- Der doppelte Weihnachtsmann
- Der elfte Mann
- Der Frühling ist da!
- Der Hase und das Tauziehen
- Der Lügenwettstreit
- Der Mühe Lohn
- Der rechte Barbier
- Der rote Stern leuchtet
- Der Tauschhandel
- Der Trinkende
- Der Überkluge
- Der vorsichtige Träumer
- Der Zaunkönig und der Bär
- Des Teufels Schlinge
- Die beiden Jäger
- Die Biene und die Schnecke
- Die Fahne
- Die Feder
- Die Sage von der Roßtrappe
- Die Söhne
- Die Weltöffentlichkeit
- Eichhörnchen
- Eines nicht wie das andere
- Einkehr
- Ein Koffer voll Dynamit
- Ein Sonntagmorgen bei Karl Marx
- Ertappt

- Friedenslied der Jugend
- Für den Frieden auf Wacht
- Gedicht gegen die Unordnung in Schränken und anderswo
- Gegen Schlußlichter
- Gekommen ist der Maie (gekürzt)
- Geschichte vom verkehrten Tag (gekürzt)
- Großmutter erzählt
- Herrenland in Bauernhand
- Ich trag die neue Welt in mir
- Im Lande des Roten Oktober
- In der Fabrik
- Jochen will nicht berühmt werden
- Junge Pioniere auf dem VII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands
- Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg
- Kinderarbeit
- Lapuz, das Kaninchen
- Lebende Uhren
- Lied der Thälmann-Pioniere
- Meine Dohle Korax
- Mit „Toni 70“ unterwegs
- Njurka
- Ob jede Schlange beißt?
- Pawel
- Pedro verliebt sich in eine Lokomotive
- Post aus Vietnam
- Rätsel
- Rätsel
- Schneeweiß und Rosenrot
- Soldatengrütze
- Sozialistischer Wettbewerb
- Spruch (Es ist nicht genug zu wissen)
- Still senkt sich die Nacht hernieder
- Unser Feiertag
- Veilchen

- Viel Glück, Kosmonaut!
- Vom praktischen Nutzen des Wissens
- Waffenbrüder
- Waldkonzert
- Was ist die schönste Jahreszeit?
- Weihnachten 1929
- Wie der Karpfen den Adler ertränkte
- Wie ist doch die Erde so schön
- Wie Till auf dem Seil gehen lernte
- Wie Ulenspiegel in Braunschweig Eulen und Meerkatzen buk
- Wie Ulenspiegel machte, daß sich Alte und Junge um ihre Schuhe rauften
- Wilhelm Piecks Befreiung
- Winterlied
- Wintermorgen
- Wir, die jüngsten Helfer der Partei
- Wir grüßen unsere Republik
- Zum Internationalen Kindertag
- Zwei Piroggen

Folgende Themenfelder lassen sich ermitteln:

- Das Leben in unserer Familie
- Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft
- Der Einsatz der Soldaten für den Frieden
- Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland
- Fabeln und Märchen
- Wir erleben die Natur als Lebensraum

7.4.1 Der Geburtstag der Deutschen Demokratischen Republik (1958)

Nachfolgender Text aus dem Lesebuch ‚Unser Lesebuch für das vierte Schuljahr‘ von 1958 (Angermann u.a. 1958) hebt den Einsatz des Staates für das Wohlergehen der Kinder besonders hervor. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ an.

„Besonders sorgt die Regierung für die Kinder. Neue Schulen werden gebaut und neue Schulbücher geschaffen, damit alle gut lernen können. In Berlin gibt es ein Haus, in dem viele Menschen daran arbeiten, Kinderbücher zu schaffen. Das ist der Kinderbuchverlag. Spielplätze, Sportplätze und Schwimmbäder werden angelegt, wo alle Kinder nach Herzenslust laufen, springen und schwimmen können. Im Gebirge, an der See und in den Wäldern sind wunderschöne Ferienlager für viele Pioniere und Schüler erbaut worden. Jedes Kind soll seine Ferien fröhlich erleben. So sorgt unsere Regierung für die Kinder. Und was werdet ihr Pioniere und Schüler tun? Auch ihr habt wichtige Aufgaben: Ihr werdet fleißig lernen, gute Zensuren erarbeiten und das ‚Abzeichen für gute Arbeit in der Schule‘ erlangen! Unsere Regierung will, daß es viele Schüler mit Freude und Stolz tragen.“
(Angermann 1958, S. 9 ff.)

Textinhalt

Die Sätze „Besonders sorgt die Regierung für die Kinder“, „So sorgt unsere Regierung für die Kinder“ betonen das Verantwortungsbewusstsein des Staates für die Kinder und sind deshalb als Kernaussage anzusehen.

Der Text vergegenwärtigt den Heranwachsenden, in welcher Weise sich der Staat für die Verwirklichung ihrer Interessen und Neigungen einsetzt. Die Satzformulierungen „Neue Schulen werden gebaut und neue Schulbücher geschaffen [...]“, „[...] in dem viele Menschen daran arbeiten, Kinderbücher zu schaffen“, „Spielplätze, Sportplätze und Schwimmbäder werden angelegt [...]“, „Im Gebirge, an der See und in den Wäldern sind wunderschöne Ferienlager für [...] Schüler [...]“ verdeutlichen das gesellschaftliche Engagement für kindgemäße Umwelt- und Freizeitgestaltung.

Die Frage „Und was werdet ihr Pioniere und Schüler tun?“ spricht die persönliche Aktivität der Heranwachsenden für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Grundwerte direkt an. Die Aufforderung „Ihr werdet fleißig lernen, gute Zensuren erarbeiten [...]“ veranschaulicht den Kindern, wie ihr persönlicher Einsatz für die gesellschaftlichen Ideale aussehen kann.

Sprachliche Mittel

Für die Semantik des Textes ist der Gebrauch von positiv besetzten Adjektiven, Substantiven und Verben auffällig.

Die Adjektive ‚neu‘ (‚neue Schulen‘, ‚neue Schulbücher‘), ‚gut‘ (‚gut lernen‘, ‚gute Zensuren‘), ‚wunderschön‘ (‚wunderschöne Ferienlager‘), ‚fröhlich‘ (‚fröhlich erleben‘), ‚wichtig‘ (‚wichtige Aufgaben‘) und ‚fleißig‘ (‚fleißig lernen‘) unterstreichen die positive Wertigkeit der hier getroffenen Aussagen.

Die Substantive ‚Spielplätze‘, ‚Sportplätze‘, ‚Schwimmbäder‘, ‚Ferienlager‘, ‚Freude‘ und ‚Stolz‘ suggerieren Freizeit und Wohlbefinden.

Die Verben ‚laufen‘, ‚springen‘ und ‚schwimmen‘ beschreiben Tätigkeiten, die Kinder gerne tun und lassen deshalb auch nur positive Assoziationen zu.

Die Aussagesätze „Besonders sorgt die Regierung für die Kinder“ und „So sorgt unsere Regierung für die Kinder“ signalisieren den Staat als Urheber alles Guten.

Textabsicht

Der Text stellt die Einsatzbereitschaft von Staat und Gesellschaft für die Kinder in den Vordergrund („Besonders sorgt die Regierung für die Kinder“, „So sorgt unsere Regierung für die Kinder“). Damit ist beabsichtigt, den Heranwachsenden das Interesse des Staates an ihrer eigenen Person bewusst zu machen. Das hier zum Ausdruck kommende gesellschaftliche Engagement für eine kindgemäße Umweltgestaltung (Schaffen von Schulen, Spielplätzen, Sportplätzen, Schwimmbädern und Ferienlagern) verdeutlicht den SchülerInnen, dass sie in ihrem Lebensalltag ihre Bedürfnisse verwirklichen können.

Die Frage „Und was werdet ihr Pioniere und Schüler tun?“ appelliert an das persönliche Engagement der Kinder für die Aufrechterhaltung und Fortschreibung der gesellschaftlichen Grundwerte. Dadurch soll für die Heranwachsenden ersichtlich werden, dass bereits in ihrem Alter von ihnen erwartet wird, sich für ihre sozialistische Heimat aktiv einzusetzen.

Das am Ende des Textes für ‚gute Zensuren‘ in Aussicht gestellte „Abzeichen für gute Arbeit in der Schule“ lässt die Kinder erkennen, dass der Staat ihren persönlichen Einsatz für die gesellschaftlichen Ideale anerkennt. Die in diesem Zusammenhang getroffene Aussage „Unsere Regierung will, daß es [das Abzeichen für gute Arbeit in der Schule] viele Schüler mit Freude und Stolz tragen“ bekräftigt die Bereitschaft der Regierenden, gute Leistungen der Kinder bereits in der Schule auszuzeichnen, so wie im späteren Berufsalltag Orden- und Ehrenzeichen als staatliche Anerkennung die Regel waren.

7.4.2 Wir, die jüngsten Helfer der Partei (1966)

Nachfolgendes Gedicht aus dem Schulbuch ‚Reich und stark ist unsere Republik‘ von 1966 (Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966) bringt die Einsatzbereitschaft der Kinder für Staat und Gesellschaft zum Ausdruck. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ zuzuordnen.

„Schöne Welt, dein Tor ist weit und offen,
rufst uns Kinder in die neue Zeit,
jeder Tag ist jung und voller Hoffen
und hält stets das Glück für uns bereit.

Keiner soll uns diese Welt zerstören,
die durch Fleiß und Müh' und Geist ersteht,
unversehrt muß sie uns einst gehören,
von den roten Bannern überweht.

Wo die Kühnsten für die Zukunft streiten,
sind wir heißen Herzens mit dabei,
lernen ohne Furcht voranzuschreiten,
wir, die jüngsten Helfer der Partei.
Und von euch, Genossen, gut beraten,
wollen wir euch Kampfgefährten sein.
In das Rote Buch der guten Taten
zeichnen wir dann unsre Siege ein“

(Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966, S. 96).

Textinhalt

Die Überschrift des Gedichtes „Wir, die jüngsten Helfer der Partei“ unterstreicht den Willen der Heranwachsenden, sich für ihre sozialistische Heimat persönlich einzusetzen. Die Erkenntnis „[...] sind wir heißen Herzens mit dabei, [...]“ betont die Freude der Kinder darüber, für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ideale aktiv zu werden. Das Bekenntnis der Heranwachsenden „[...] wollen wir euch Kampfgefährten sein“ sowie ihr Bestreben „ohne Furcht voranzuschreiten“ bekräftigen in diesem Zusammenhang das ideologische Engagement über Generationen hinweg.

Die Feststellung „Keiner soll uns diese Welt zerstören, [...]“ verdeutlicht den Kindern die Notwendigkeit zur Wachsamkeit gegenüber dem Klassenfeind. Die Aussage „[...] jeder Tag ist jung und voller Hoffen, hält stets das Glück für uns bereit“ vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass es sich lohnt, für die Verwirklichung der gesellschaftlichen Leitideen einzutreten.

Sprachliche Mittel

Das Gedicht zeigt eine spruchhafte Ausdrucksweise. Damit ist beabsichtigt, die solidarische Verbundenheit der Kinder mit dem Staat als unwidersprochenes Grundanliegen besonders feierlich hervorzuheben. Die Aussage „Wo die Kühnsten für die Zukunft streiten, sind wir heißen Herzens mit dabei, [...]“ lebt aus dem Pathos der Befreiungskriegslyrik à la Schenkendorff, wo derlei wörtlich zu finden ist.

Der Aussagesatz „Und von euch, Genossen, gut beraten, wollen wir euch Kampfgefährten sein“ stellt durch die Wahl der Substantive anschaulich dar, dass die Solidarität zum Staat alle ‚Helfer der Partei‘ miteinander verbindet. Der Zusammenfall von Staats- und Lebensziel verlangt förmlich nach dem Pathos des politischen Liedes.

Textabsicht

Die Überschrift des Gedichtes fordert die SchülerInnen als ‚die jüngsten Helfer der Partei‘ dazu auf, den Staat aktiv zu unterstützen. Die Formulierung „Schöne Welt, [...] ruft uns Kinder in die neue Zeit, [...]“ appelliert an die Bereitschaft der Kinder, sich durch persönlichen Einsatz zu den revolutionären Grundeinstellungen zu bekennen.

Die jungen Leser werden hier mit einer politischen Lyrik mit rituellem Weihediskurs konfrontiert, der sie auf den künftigen Feiertypus einstimmt, der Individuum und Staat eng verquickt, wie z. B. in den Zeremonien zur Jugendweihe.

7.4.3 In der Fabrik (1968)

Nachfolgendes Gedicht aus dem Schulbuch ‚Lesebuch 4‘ von 1968 (Gruse u.a. 1968) beschreibt die zur Herstellung eines Produktes erforderlichen Arbeitsschritte. Dieses Textbeispiel gehört zur Thematik ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘.

„Viele Menschen sind eifrig am Werk
hier in der weiten Halle.
Was einer allein nicht fertigbringt,
das schaffen vereint wir alle.

Wir können Eisen mit Stahlscheren schneiden,
mit dem Hängekran heben wir Lasten an;
der Dampfhammer biegt wie die Grashalme Schienen;

wir schmelzen das Blei, wir lenken Maschinen.

Einerlei, wo du auch tätig,
jede Arbeit ist hier nötig.
Ich feile Muttern aus, und du,
du machst die Schrauben mir dazu.
Und es gehen die Teile alle
weiter zur Montagehalle.

Nieten, wandert in Löcher - und Keile,
fügt aneinander Platten und Teile!
Hier - Rauch, Donner - dort.
Es tönt und dröhnt im ganzen Haus,
und fertig kommt der Zug heraus.
Er faucht und pfeift und fährt dann fort.“
(Gruse u.a. 1968, S. 28)

Textinhalt

Das Gedicht veranschaulicht die Komplexität eines Produktionsprozesses. Die zur Produktherstellung (hier: der Zug) vorgesehenen Arbeitsvorgänge werden detailliert aufgezeigt („Wir können Eisen mit Stahlscheren schneiden, mit dem Hängekran heben wir Lasten an; der Dampfhammer biegt wie die Grashalme Schienen; wir schmelzen das Blei, wir lenken Maschinen“). Die Feststellung „Was einer nicht fertigbringt, das schaffen vereint wir alle“ vergegenwärtigt den Kindern, dass an der Herstellung eines Produktes viele Menschen beteiligt sind. Die Aussage „Einerlei, wo du auch tätig, jede Arbeit ist hier nötig“ verdeutlicht die Gleichwertigkeit jeder Arbeit. Der Satz „Ich feile Muttern aus, und du, du machst die Schrauben mir dazu“ dokumentiert die Kooperationsbereitschaft im Produktionsprozess.

Sprachliche Mittel

Durch die Verwendung der Personalpronomen ‚wir‘, ‚ich‘ und ‚du‘ wird der Gemeinschaftsgeist der Arbeiter direkt angesprochen („Wir können Eisen mit Stahlscheren schneiden,“ „Ich feile Muttern aus, und du, du machst die Schrauben mir dazu“).

Durch die Substantive ‚Eisen‘, ‚Stahlschere‘, ‚Hängekran‘, ‚Dampfhammer‘, ‚Blei‘, ‚Maschinen‘, ‚Montagehalle‘ u.s.w. werden die Kinder mit dem Lexikon des Arbeitslebens vertraut gemacht.

Im Text finden sich keine Negativbesetzungen, die die Arbeit betreffen [wie etwa ‚Last‘, ‚Mühe‘, ‚Qual‘ etc.]. Es wird vielmehr von eifrigen Menschen, die am Werk sind, gesprochen. Die Feststellung „[...] jede Arbeit ist hier nötig, [...]“ unterstreicht den gesellschaftlichen Stellenwert des Einsatzes der persönlichen Arbeitskraft. In dem Satz „Es tönt und dröhnt im ganzen Haus, und fertig kommt der Zug heraus“ spiegelt sich der Erfolg der Arbeit wider, wodurch auch der Versuchung, geistige Arbeit als höherwertig anzusetzen, entgegengewirkt wird.

Textabsicht

Das Gedicht stellt die gemeinschaftliche Stärke der Arbeiter bei der Herstellung eines Produktes in den Vordergrund („Was einer allein nicht fertigbringt, das schaffen vereint wir alle“). Dadurch sollen die Heranwachsenden die Notwendigkeit erkennen, am Arbeitsplatz miteinander zu kooperieren. Die Satzformulierung „Ich feile Muttern aus, und du, du machst die Schrauben mir dazu“ ist beispielgebend dafür, wie eine Zusammenarbeit im Produktionsprozess aussehen könnte.

7.4.4 Pflanzen und Tiere des Waldes (1968)

Der Text erläutert einige Besonderheiten der Pflanzen- und Tierwelt des Waldes. Er ist der Thematik ‚Wir erleben die Natur als Lebensraum‘ zuzuordnen.

„Etwa ein Viertel der Fläche unseres Landes ist von Wald bedeckt. Wir finden dort Laub- und Nadelbäume und viele andere Pflanzen. Einige davon seht ihr auf den nebenstehenden Abbildungen.
Oft sind die Bäume im Inneren des Waldes ganz anders gewachsen als die, die am Waldrand oder einzeln auf einer Wiese stehen (siehe Abbildungen unten).
Das ist damit zu erklären, daß die Wuchsform einer Pflanze von der Umwelt abhängt, in der sie lebt. Dazu gehören die Temperatur, das Licht, die Luft, die Feuchtigkeit, der Boden und andere Pflanzen.
Jeder Baum auf dem linken Bild ist von allen Seiten beengt. Er muß zum Licht emporwachsen. Die unteren Äste erhalten kein Licht. Sie sterben ab und fallen herunter.
Der Baum auf der rechten Abbildung bekommt von allen Seiten Licht. Alle seiner Zweige, Äste und Triebe können sich ungehindert entfalten.
Besondere Freude im Wald bereitet das Beobachten von Tieren. Dazu gehören jedoch viel Ausdauer, ruhiges Verhalten und am besten auch ein gutes Versteck.“ (Gruse 1968, S. 136 f.)

Textinhalt

Der Text beschreibt vordergründig die Vegetation des Waldes. Er informiert darüber, dass landesweit ungefähr „ein Viertel der Fläche [...] von Wald bedeckt“ ist. Die inhaltlichen Ausführungen zentrieren sich auf den Baumbestand. Einige textbegleitenden Bilder stellen „Laub- und Nadelbäume und [...] andere Pflanzen“ dar, die in den Wäldern beheimatet sind. Weiterhin werden die Bedingungen aufgezeigt, die gegeben sein müssen damit ein Baum wachsen und gedeihen kann. Der Text geht näher auf die Bedeutung der Lichteinwirkung für die Wuchsform eines Baumes ein („Die unteren Äste erhalten kein Licht. Sie sterben ab und fallen herunter. Der Baum [...] bekommt von allen Seiten Licht. Alle seine Zweige, Äste und Triebe können sich ungehindert entfalten“). Zwei weitere texterläuternde Abbildungen stellen dementsprechend jeweils im unteren Stammbereich kahle Bäume und einen nach allen Seiten ausschlagenden Baum einander gegenüber.

Im letzten Textabschnitt wird darauf hingewiesen, dass „im Wald [...] das Beobachten von Tieren“ besonders reizvoll ist. Als Grundvoraussetzungen hierfür werden „viel Ausdauer, ruhiges Verhalten und ein gutes Versteck“ angeführt.

Sprachliche Mittel

Der Text arbeitet ausschließlich mit Aussagesätzen. Dabei wird bis auf den vorletzten Satz eine ausschließlich beschreibende Form gewählt. Trotz der ‚Einfachheit‘ des Textes findet sich eine einfache Hypotaxe.

Der vorletzte Satz spricht von ‚besonderer Freude‘ beim Beobachten von Tieren. Der Autor wirbt für eine positive Grundeinstellung zur Natur.

Textabsicht

Der Sachtext möchte die Kinder für das Leben in der Natur sensibilisieren. Den SchülerInnen soll am Beispiel der Wuchsform der Bäume vermittelt werden, dass dies beispielsweise nur gesichert sein kann, wenn die Vegetation die Bedingungen vorfindet, die sie braucht, um sich zu entfalten, wie z. B. ‚Licht‘, ‚Luft‘, ‚Feuchtigkeit‘ etc. Die in diesem Zusammenhang getroffene Aussage „Die unteren Äste erhalten kein Licht. Sie sterben ab und fallen herunter“ schärft den Blick der Kinder für Vorgänge in der Natur. Die positive Grundeinstellung zur Natur impliziert, dass es sich bei ihr um ein schützenswertes Gut handelt.

Der Satz am Ende des Textes „Besonders viel Freude im Wald bereitet das Beobachten von Tieren“ soll bei den SchülerInnen Neugierde wecken, sich auch für die Tierwelt in ihrer Heimat zu interessieren.

7.4.5 Unser Feiertag (1970)

Nachfolgendes Gedicht aus dem Schulbuch ‚Lesebuch 4‘ von 1970 (Gruse u.a. 1970) stellt dar, wie die Heranwachsenden den Nationalfeiertag erleben. Dieses Textbeispiel ist dem Thema ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ zuzuordnen.

„Der Tag erwacht,
der junge Tag erwacht,
mit Fahنشmuck
hat er sich schön gemacht.

Mit frohem Schall,
mit frohem Liederschall
begrüßen ihn
die Kinder überall.

Wir haben’ s gut,
wir Kinder haben’ s gut:
Wir wachsen auf
in seiner Friedenshut.

Denn uns zum Glück,
denn uns zum großen Glück
steht stolz und stark
die junge Republik.“
(Gruse u.a. 1970, S. 22)

Textinhalt

Das Gedicht beschreibt, welche Bedeutung der Nationalfeiertag für die Heranwachsenden hat. Die Aussage „Der Tag erwacht, [...] mit Fahنشmuck hat er sich schön gemacht“ sowie „mit frohem Liederschall begrüßen ihn die Kinder überall“ unterstreichen die Wichtigkeit dieses Feiertages auch für die Kinder. Die Feststellung „Wir Kinder haben’ s gut: Wir wachsen auf in seiner Friedenshut“ vergegenwärtigt den SchülerInnen, dass sie ihre gute Befindlichkeit dem Staat und seiner Friedenspolitik zu verdanken haben.

Sprachliche Mittel

Das Gedicht zeichnet sich durch einen affirmativ - widerspruchslosen Sprachstil aus. Die Kinder kommen hier durch die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ selbst zu Wort („Wir haben’ s gut, wir Kinder haben’ s gut: Wir wachsen auf in seiner Friedenshut“).

Die Erkenntnis „[...]“, denn uns zum großen Glück steht stolz und stark die junge Republik“ verdeutlicht durch die Wahl der positiv besetzten Substantive und Adjektive, dass die Heranwachsenden sich nur in der DDR wohlfühlen können. Ein Preisgedicht, dessen Wurzeln auf die „Poesie der Ehrenreden“ des Mittelalters zurückzuführen ist und im „Fürstenlob“ des Barock die üppigsten Blüten getrieben hat.

Textabsicht

Das Gedicht lässt die Kinder bekennen, dass es ihnen in der DDR gut geht („Wir haben’ s gut, wir Kinder haben’ s gut“). Damit ist beabsichtigt, den Heranwachsenden zu vermitteln, dass der Staat für ihr persönliches Wohlbefinden die Verantwortung trägt und dafür Dankbarkeit erwarten kann. Der Einsatz des Staates für den äußeren wie den persönlichen Frieden kristallisiert sich hier als zentrale Textaussage heraus („Wir wachsen auf in seiner Friedenshut“). Der Abschlusssatz „Denn uns zum Glück, denn uns zum großen Glück steht stolz und stark die junge Republik“ gipfelt in der Apotheose des allmächtigen Staates.

7.4.6 Junge Pioniere auf dem VII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1974)

Nachfolgender Text aus dem ‚Lesebuch 4‘ von 1974 (Gruse u.a. 1974) enthält die Rede eines Jungen Pioniers. Die Rede thematisiert die Bedeutung der Mutter für die Gestaltung des Lebensraumes Familie. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Das Leben in unserer Familie‘ an.

„Im April 1967 fand in Berlin der VII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland statt. [...]. An ihm nahmen die Delegierten der Partei und viele Gäste teil. [...]. Unter ihnen waren auch Junge Pioniere [...]. Einer dieser Jungen Pioniere war Wolfgang Kemter. Seine kurze Ansprache wurde mehrere Male vom Beifall der Versammelten unterbrochen:

‘Liebe Genossen!

Ich bin noch ein bißchen klein. Ich gehe nämlich erst in die 4. Klasse. Ich habe Euch viele, viele Grüße mitgebracht, Grüße von den Pionieren der Heinrich-Heine-Oberschule Brandenburg, von unseren Freunden aus dem Patenbetrieb; besonders liebe Grüße aber bringe ich Euch von Mutti und Vati. Sie sind beide Genossen. Sie arbeiten im Stahl- und Walzwerk Brandenburg. Mutti und Vati heißen Kemter, und ich heiße auch Kemter, Wolfgang. Mein Vater ist vor kurzem ‘Held der Arbeit’ geworden. Doch wenn auch heute kein Frauentag ist, möchte ich mehr von Mutti erzählen. Vati ist mir bestimmt nicht böse; denn wie meine kleine Schwester und ich hat auch er Mutti sehr lieb, und stolz ist er auch auf sie. Mutti ist immer für uns da. Sie sorgt sich um uns und hilft uns, wo sie nur kann, und das nach der bestimmt nicht leichten Arbeit im Betrieb. Mutti ist Diplomökonom. Ich weiß, daß sie ihre Arbeit sehr genau nimmt. An unserer Schule ist sie Elternbeiratsvorsitzende. Sie denkt nicht nur an uns, sondern an alle Kinder unserer Schule. Mutti ist auch zu Hause

ein richtiger Leiter. Jeder von uns hat seine Aufgabe. Ich gehe am liebsten einkaufen. Meine Sachen halte ich auch schon selbst in Ordnung, jedenfalls zum Teil. Schuheputzen ist ja eine Selbstverständlichkeit, aber auch Knöpfe annähen kann ich allein. Das muß man ja können, wenn man ein guter Soldat werden will. Stimmt' s Genosse Armeegeneral? All das hat mir Mutti beigebracht [...]. Wir Pioniere haben unsere Eltern sehr lieb. Sie sind immer fleißig. Deshalb sind Mutti und Vati meine Vorbilder. Ich möchte einmal so werden wie sie“

(Gruse 1974, S. 19)

Textinhalt

Der Junge Pionier Wolfgang Kemter spricht in seiner Rede darüber, was er für seine Eltern empfindet. Wolfgang hebt dabei die Person seiner Mutter besonders hervor („[...] möchte ich mehr von Mutti erzählen [...]“).

Er beschreibt seine Mutter als eine fürsorgliche Frau, die sich mit ihrer ganzen Kraft für das Wohlergehen ihrer Familie einsetzt („[...] Mutti ist immer für uns da. Sie sorgt sich um uns und hilft uns, wo sie nur kann, [...]“). Die Fürsorglichkeit der Mutter für ihre Familie schließt auch ihre Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit in der Schule mit ein („[...] An unserer Schule ist sie Elternbeiratsvorsitzende. [...]“). Ihr schulisches Engagement orientiert sich an dem Anspruch „[...] nicht nur die Interessen ihrer Kinder zu vertreten [...]“, sondern an alle Kinder zu denken. Wolfgangs Äußerung „[...] Mutti ist auch zu Hause ein richtiger Leiter. Jeder von uns hat seine Aufgabe [...]“ zeigt, dass die Mutter Unterstützung von allen Familienmitgliedern bei der Bewältigung des Lebensalltages erwartet. Wolfgang konkretisiert in diesem Zusammenhang, wie er im häuslichen Bereich seine Mutter entlastet („[...] Ich gehe am liebsten einkaufen. Meine Sachen halte ich auch schon selbst in Ordnung, [...] Schuheputzen ist ja eine Selbstverständlichkeit, aber auch Knöpfe annähen kann ich allein [...]“). Die hier zum Ausdruck kommende Erkenntnis „[...] Das muß man ja können, wenn man ein guter Soldat werden will [...]“ vergegenwärtigt den SchülerInnen, wofür ihre Mithilfe im häuslichen Bereich nützlich sein kann.

Das ‚Bild‘, das Wolfgang von seiner Mutter zeichnet, ist allen Familienmitgliedern gemeinsam („[...] Wie meine kleine Schwester und ich hat auch er [der Vater] Mutti sehr lieb und stolz ist er auch auf sie [...]“).

Wolfgangs Informationen über den Vater sind kurz gehalten. Er stellt seinen Vater als eine dem Staat gegenüber loyale und engagierte Persönlichkeit dar („[...] Mein Vater ist vor kurzem ‚Held der Arbeit‘ geworden [...]“).

In dem vorangestellten Bericht über den Parteitag wird Wolfgangs Rede Anerkennung entgegengebracht. Der letzte Satz „Seine kurze Ansprache wurde mehrere Male vom Beifall der Versammelten unterbrochen“ unterstreicht die positive Resonanz, die Wolfgang erfährt.

Sprachliche Mittel

Der Text ist in Form einer Ansprache geschrieben. Der von dem Jungen Pionier Wolfgang Kemter benutzte Wortlaut macht deutlich, dass er ein uneingeschränkt positives Verhältnis zu Mutter und Vater hat: Die Aussagen „[...] Vati [...] hat [...] Mutti sehr lieb, und stolz ist er auch auf sie. Mutti ist immer für uns da. Sie sorgt sich um uns und hilft uns, wo sie nur kann [und Mutter] denkt nicht nur an uns, sondern an alle Kinder unserer Schule, [...]“ dokumentiert die Mündung der kleineren gesellschaftlichen Zelle in die größere. Die in diesen Satzbeispielen verwendeten Adjektive (‚lieb‘, ‚stolz‘) und Verben (sich ‚sorgen‘ um, ‚helfen‘, an uns ‚denken‘) betonen die tiefe gefühlsmäßige Bindung des Jungen an seine Eltern und damit an den Staat.

Wolfgangs Äußerungen haben wertenden Charakter, wie nachfolgend angeführte Satzformulierungen belegen: „[...] Ich weiß, daß sie [Mutter] ihre Arbeit sehr genau nimmt[...]“, „[...] Mutti ist auch zu Hause ein richtiger Leiter [...]“

Die beschriebenen beiden Elternteile werden glorifiziert, ein Faktum, welches ein durchaus altersentsprechendes Verhalten widerspiegelt. Die männlichen Formen „Leiter“ und „Diplomökonom“ zeigen die ‚Gleichberechtigung der Geschlechter‘ als deutlich maskulin dominiert. Der Vater erfährt Anerkennung durch die Erwähnung seiner Auszeichnung ‚Held der Arbeit‘. Sie dokumentiert, dass gute Arbeitsleistungen besonders geachtet werden. Wolfgang stellt mit Hilfe entsprechender Verben und Substantive dar, welche Aufgaben im häuslichen Bereich von Kindern übernommen werden können (z.B. „[...]Schuheputzen ist ja eine Selbstverständlichkeit, aber auch Knöpfe annähen kann ich allein [...]“).

Die Hinwendung des kleinen Jungen zum „Genossen Armeegeneral“ bringt Situationskomik und Heiterkeit hervor.

Der Text ist, wie oben erwähnt, in Form einer Ansprache eines Jungen Pioniers gehalten. Dadurch entsteht bei den Kindern der Eindruck, dass hier einer von ihnen spricht, was die Identifikation mit den Textinhalten fördert.

Textabsicht

Wolfgangs Eltern sollen für die SchülerInnen Vorbilder sein („[...] Deshalb sind Mutti und Vati meine Vorbilder [...]“). Sie haben hier als fiktive Personen die Funktion der Identifikation mit Gegenwart und Zukunft („[...] Ich möchte einmal so werden wie sie [...]“). Wolfgang präzisiert in seiner Rede, welche Aufgabenbereiche eine Mutter zu erfüllen hat:

Ausübung einer beruflichen Tätigkeit

(„[...] Mutti ist Diplomökonom [...]“)

Erziehung der Kinder

(„[...] Sie sorgt sich um uns und hilft uns, wo sie nur kann, [...]“)

Gestaltung des Familienlebens

(„[...] Mutti ist auch zu Hause ein richtiger Leiter [...]“)

Wolfgangs Eltern entsprechen in ihrem Verhalten den gesellschaftlichen Erwartungen. Die Mutter wird hier als primäre Bezugsperson der Kinder in den Vordergrund gestellt, die sich gleichermaßen um das Schulkollektiv kümmert. Die Aussage „[...] All das hat mir Mutti beigebracht [...]“ bringt zum Ausdruck, warum die Mutter für die Erziehung der Kinder so wichtig ist. In diesem Text zeigt sich die Hinführung der Heranwachsenden zur ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ als die zentrale Aufgabe von Erziehung. Die Feststellung „[...] Das muß man ja können, wenn man ein guter Soldat werden will [...]“ steht in diesem Zusammenhang für eine Staat und Gesellschaft gewidmete Aufgabe.

Der Satz „[...] Wir Pioniere haben unsere Eltern sehr lieb [...]“ schließt die Eltern von allen Pionieren mit ein. Dadurch wird wieder die Allgemeingültigkeit des Textaussagegehaltes deutlich.

7.4.7 Für den Frieden auf Wacht (1984)

Nachfolgend zitierte Textpassagen aus dem ‚Lesebuch 4‘ von 1984 (Lucke-Gruse u.a. 1984) begründen die Notwendigkeit der ‚Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach Westberlin‘. Es ist ein Textbeispiel für die Thematik ‚Der Einsatz der Soldaten für den Frieden‘.

„[...] An der Oberbaumbrücke im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain stoßen die Warschauer Straße, die Stralauer Allee und die Mühlenstraße aufeinander. Entlang der Spree verläuft die Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach Westberlin. Hier habe ich, der Reporter der Zeitung ‚Volksarmee‘, mich mit Oberfeldwebel Schwarz und Feldwebel Werner zu einem gemeinsamen Kontrollgang verabredet. Sie gehören zu den Soldaten, die damals, am 13. August 1961, dabei waren, als der antifaschistische Schutzwall in Berlin errichtet wurde.“ [...].

Nachdenklich fährt Genosse Schwarz dann fort:

‚Gefährlich wurde die Lage, als am 1. August 1961 die amerikanischen Truppen in Europa in Alarmbereitschaft versetzt wurden. Hinzu kam noch, daß die herrschenden Kräfte in der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte. Das ging so weit, daß man dazu aufrief, unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen. Das aber hieß nichts anderes, als daß alles vernichtet werden sollte, was wir uns nach dem zweiten Weltkrieg in mühsamer Arbeit geschaffen hatten. Und das hätte Krieg bedeutet! Es mußte also etwas geschehen!‘ [...].

‚Ich schaue in die vom Wetter gebräunten entschlossenen Gesichter der beiden Genossen neben mir. Alle Grenzsoldaten unserer Deutschen Demokratischen Republik wissen, daß sie sich für eine gute, gerechte Sache einsetzen. Wenn bisher der Frieden erhalten werden konnte, so ist das auch ihr Verdienst. Sie stehen in jeder Stunde auf Wacht für uns und unsere Republik. Sie sorgen dafür, daß kein Feind in unser Land eindringt und unseren friedlichen Aufbau stört.“

(Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.)

Textinhalt

Der Text veranschaulicht die Bedeutsamkeit der ‚Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach Westberlin‘ als Einrichtung für den Weltfrieden.

Der Text beschreibt, warum die Existenz der DDR bis zum 13.08.1961 (Grenzbefestigung) gefährdet war. Die Äußerung von Oberfeldwebel Schwarz „Gefährlich wurde die Lage, als am 1. August 1961 die amerikanischen Truppen in Europa in Alarmbereitschaft versetzt wurden [...]“ betont die vom Westen ausgehende Existenzbedrohung der DDR. Der BRD wird hier die größte Aggressionsbereitschaft zugeschrieben („[...]“, daß die herrschenden Kräfte in der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte [...]“). Die von ihm in diesem Zusammenhang getroffene Aussage „[...]“ Das ging so weit, daß man dazu aufrief unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen [...]“ präzisiert das aggressive Verhalten der BRD gegenüber der DDR.

Der letzte Textabschnitt hebt die persönliche Einsatzbereitschaft der Soldaten für die Friedenssicherung hervor („[...]“ Wenn bisher der Frieden erhalten werden konnte, so ist das auch ihr Verdienst [...]“). Der Satz „[...]“ Sie [die Soldaten] stehen in jeder Stunde auf Wacht für uns und unsere Republik [...]“ bekräftigt, dass das persönliche Engagement für die

Existenzsicherung des Staates allen Soldaten gemeinsam ist. Die Feststellung „[...] Sie [die Soldaten] sorgen dafür, dass kein Feind in unser Land eindringt und unseren friedlichen Aufbau stört [...]“ konkretisiert den eigentlichen Auftrag der Grenzsoldaten.

Sprachliche Mittel

Im Text wird eine klar verständliche und anschauliche Begrifflichkeit zur Fixierung des Feindbildes verwendet: Aus ihr geht hervor, dass die DDR vor der BRD geschützt werden muss. Die Bezeichnung der Berliner Mauer als ‚antifaschistischer Schutzwall‘ belegt dies. Der ideologische Terminus ‚Schutzwall‘ legitimiert die ‚befestigte‘ Staatsgrenze.

Die Darstellung der BRD erfolgt mit Adjektiven, Substantiven und Verben, die nur negativ besetzt sind. Die Wortwahl verdeutlicht im einzelnen das Aggressionspotential der BRD: „[...] daß die herrschenden Kräfte in der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte. Das ging soweit, daß man dazu aufrief, unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen. [...] Und das hätte Krieg bedeutet [...].“ Eine Begründung für das angebliche westdeutsche Verhalten bleibt der Text schuldig. Im Gegensatz hierzu wird bei der Darstellung der DDR eine wie üblich ausschließlich positive Lexik verwendet.

Textabsicht

Bereits die Überschrift ‚Für den Frieden auf Wacht‘ spricht die Einsatzbereitschaft der Grenzsoldaten für die Aufrechterhaltung des Friedens direkt an. Damit ist beabsichtigt, den Heranwachsenden bewusst zu machen, dass die Grenzsoldaten durch ihren Dienst den Menschen in der DDR ein Leben im Frieden gewährleisten. Der Text möchte die Kinder für die Bedrohung durch den Staatsfeind BRD sensibilisieren. Die Aussage von Oberfeldwebel Schwarz „[...] Hinzu kam noch, daß die herrschenden Kräfte der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte. Das ging soweit, daß man dazu aufrief, unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen. [...] und das hätte Krieg bedeutet [...]“ zeigt den SchülerInnen, warum die Menschen in der DDR vor allem vor der BRD geschützt werden müssen. Der Grund für die westdeutsche Aggression wird nicht genannt.

Seine Äußerung „[...] Alle Grenzsoldaten unserer Deutschen Demokratischen Republik wissen, daß sie sich für eine gute, gerechte Sache einsetzen [...]“ lässt die emotionale Verbundenheit der Grenzsoldaten mit ihrer sozialistischen, nicht mit ihrer ethnischen Heimat erkennen. Die Grenzsoldaten nehmen hier aufgrund ihrer Bereitschaft, das Vaterland zu verteidigen, eine Vorbildfunktion ein („[...] Sie sorgen dafür, daß kein Feind in unser Land eindringt und unseren friedlichen Aufbau stört [...]“). Der Text bereitet in seiner affirmativen Formelhaftigkeit auf die ‚Kollektivmeinung‘ der politisch Angepassten vor, wie sie die DDR-Presse durchgehend vermittelte.

7.4.8 Facharbeiter (1987)

Nachfolgender Text aus dem Schulbuch ‚Lesebuch 4‘ von 1987 (Lucke-Gruse u.a. 1987) stellt die emotionale Verbundenheit des Staatspräsidenten W. Pieck mit den Arbeitern anschaulich dar. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ an.

„Der Präsident des ersten deutschen Arbeiter- und Bauern-Staates ließ keine Gelegenheit aus, mit den Arbeitern zu sprechen.
Die Mitglieder der Regierung besuchten ein großes Industrierwerk. Alle Werkhallen, der Speisesaal und die Poliklinik waren besichtigt, als der Staatspräsident auf eine kleine, abseits gelegene Werkstatt deutete.
‚Wollen wir dort noch guten Tag sagen.‘ In dieser Werkstatt lagen auf hölzernen Böcken Blechplatten bereit, um poliert zu werden. Wilhelm Pieck ging von einem Arbeiter zum anderen, grüßte, sah ihnen zu, wie sie mit behutsamen, kreisenden Bewegungen den Platten einen Glanz gaben, daß man sich darin spiegeln konnte.
‚Eine schöne Arbeit‘, sagte er anerkennend. Der Mann, bei dem er stehengeblieben war, unterbrach keine Sekunde seine Arbeit. ‚Man muß es gelernt haben‘, gab er zur Antwort. ‚Es gehört Gefühl dazu, das hat nicht jeder.‘ Wilhelm Pieck nickte. ‚Ich habe früher Edelhölzer poliert. Mal sehen, ob ich‘ s noch kann.‘ Er ließ sich von dem Arbeiter den Polierbausch geben - und wahrhaftig, er bewies, daß er auch als Staatspräsident Facharbeiter geblieben war“
(Lucke-Gruse u.a. 1987, S. 48).

Textinhalt

Der Text stellt die Beziehung Wilhelm Piecks zu den Arbeitern in den Vordergrund. Der Satz „Der Präsident des ersten Arbeiter - und -Bauernstaates ließ keine Gelegenheit aus, mit den Arbeitern zu sprechen“ unterstreicht Piecks Interesse für die Belange der Werktätigen. Der von ihm im Rahmen einer Werksbesichtigung geäußerte Wunsch „Wollen wir dort noch guten Tag sagen“ zeigt, dass ihm jeder Arbeiter wichtig ist. Das Lob des Staatspräsidenten „Eine schöne Arbeit, sagte er anerkennend“ bringt seine Achtung vor der Arbeitsleistung zum Ausdruck.

Die inhaltliche Darstellung verdeutlicht auch die Freude der Arbeiter an der Erfüllung ihres Auftrages (hier: Polieren von Blechplatten): „Wilhelm Pieck [...] sah ihnen zu, wie sie mit behutsamen, kreisenden Bewegungen den Platten einen Glanz gaben, daß man sich darin spiegeln konnte.“

Seine Aussage „Ich habe früher Edelhölzer poliert [...]“ hebt seinen persönlichen Bezug zu dieser Arbeit hervor. Seine sich daran anschließende Äußerung „[...] Mal sehen, ob ich‘ s noch kann“ betont, dass er hiermit gefühlsmäßig noch immer tief verbunden ist. Die Feststellung „[...] er bewies, daß er auch als Staatspräsident Facharbeiter geblieben war“ vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass er sich von den Arbeitern nicht distanziert hatte.

Sprachliche Mittel

Die Solidarität des Präsidenten des ersten deutschen Arbeiter- und Bauern-Staates mit den Arbeitern wird in fast allen Textformulierungen deutlich: „Der Präsident [...] ließ keine

Gelegenheit aus, mit den Arbeitern zu sprechen“, „Wilhelm Pieck ging von einem Arbeiter zum anderen, grüßte, sah ihnen zu, [...]“, „Er ließ sich von den Arbeitern den Polierbausch geben - [...], er bewies, daß er auch als Staatspräsident Facharbeiter geblieben war“. Die Wortwahl betont die Achtung des Präsidenten vor der Arbeit und seine Anerkennung für die Arbeiter.

Der Volksverbundenheitsaspekt als Muster des Zusammenfalls der Extrempaare ‚oben‘ und ‚unten‘ zeigt sich als typischer Untertan-Obrigkeits-Diskurs, besonders im Lesebuch autoritärer politischer Systeme.

Textabsicht

Der Text vergegenwärtigt hier den Heranwachsenden die gesellschaftliche Wertschätzung der Arbeit. Das vom Staatspräsidenten - Pieck war in der DDR übrigens nicht unbeliebt - gezeigte Interesse für die Arbeiter („Der Präsident [...] ließ keine Gelegenheit aus, mit den Arbeitern zu sprechen“) lässt die Kinder erkennen, dass der Staat die persönliche Arbeitsleistung achtet. Das an die Arbeiter gerichtete Lob des Staatspräsidenten „„Eine schöne Arbeit“, sagte er anerkennend“ unterstreicht die gesellschaftliche Achtung vor dem Arbeitseinsatz der Werktätigen.

Der Abschlusssatz „Er ließ sich von dem Arbeiter den Polierbausch geben - und wahrhaftig, er bewies, daß er auch als Staatspräsident Facharbeiter geblieben war“ kristallisiert sich hier als eine doppelte Textaussage heraus. Zum einen: Jede Aufgabe ist als Teil eines Ganzen gleich wichtig. Der Präsident eines Arbeiter- und Bauern-Staates ist immer zuerst Arbeiter. Zum anderen könnte der Text auch die Intention verfolgen, die Distanz der damals aktuellen Partei und Staatsführung zum Volk indirekt zu kritisieren.

7.4.9 Lied der Thälmann-Pioniere (1990)

Nachfolgendes Gedicht aus ‚Lesebuch 4‘ von 1990 (Lucke-Gruse u.a. 1990) beschreibt, was die Thälmann-Pioniere miteinander verbindet. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Die Liebe zu unserem sozialistischen Vaterland‘ zuzuordnen.

„Im Frühling froh und im Sommer frei
Und fleißig im Herbst und im Winter,
Wir sind die jüngste Kampfpartei,
Die fröhliche Freundschaft der Kinder.
Des Friedens Fahne mit uns zieht,
Wir singen der Pioniere Lied,
Das klingt und singt in die neue Zeit,
Pioniere sind immer bereit.
 Wir lieben den Sport und wir lieben das Buch,
 Wir weisen dem Faulpelz die Türe.
 Wir tragen mit Stolz unser blaues Tuch,
 Wir Thälmann-Pioniere.

Wir grüßen die Heimat in Wald und Feld,
Wir wollen sie schützen und hegen,
Wir reichen den Kindern der ganzen Welt
Die Hand zur Freundschaft entgegen.
Wir tragen die Fahne der Republik,

Wir grüßen mit Stolz unsern Wilhelm Pieck,
Wir grüßen die Kinder der neuen Zeit,
Pioniere sind immer bereit.

Wir lieben den Sport und wir lieben das Buch,
Wir weisen dem Faulpelz die Türe.
Wir tragen mit Stolz unser blaues Tuch.
Wir Thälmann-Pioniere.

Wir haben stolz unserm jungen Bund
Den Namen Ernst Thälmann gegeben.
Wir haben geschworen, zu jeder Stund'
Nach seinem Vorbild zu leben.
Und werden wir seines Namens wert,
Wir wollen lernen, wie er uns gelehrt,
Alle Kraft einer schöneren Zukunft geweiht -
Pioniere sind immer bereit.

Wir lieben den Sport und wir lieben das Buch,
Wir weisen dem Faulpelz die Türe.
Wir tragen mit Stolz unser blaues Tuch,
Wir Thälmann-Pioniere“

(Lucke-Gruse u.a. 1990, S. 8 f.).

Textinhalt

Das Gedicht spricht die für einen Thälmann-Pionier verbindlichen Wertorientierungen direkt an: Das persönliche Engagement für die Aufrechterhaltung des Friedens („Des Friedens Fahne mit uns zieht“), die emotionale Verbundenheit mit der sozialistischen Heimat („Wir grüßen die Heimat in Wald und Feld“, „Wir tragen die Fahne der Republik“), der persönliche Einsatz für den Schutz des Vaterlandes („Wir wollen sie [die Heimat] schützen und hegen“), der Wunsch, mit Kindern anderer Nationalität befreundet zu sein („Wir reichen den Kindern der ganzen Welt/ Die Hand der Freundschaft entgegen“) und das Akzeptieren der Person Ernst Thälmanns als Vorbild („Wir haben geschworen, [...] Nach seinem Vorbild zu leben“).

Die letzte Strophe des Gedichtes vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass Ernst Thälmann dem Thälmann-Pionier ein Vorbild ist („Wir haben geschworen, [...] nach seinem Vorbild zu leben. Und werden wir seines Namens wert, Wir wollen lernen, Wie er uns gelehrt“). Der Satz „Wir haben stolz unserm jungen Bund/ Den Namen Ernst Thälmanns gegeben“ unterstreicht die Vorbildfunktion Ernst Thälmanns für die Pioniere.

Der Refrain „Wir lieben den Sport und wir lieben das Buch, Wir weisen dem Faulpelz die Türe“ machen die an einen Thälmann-Pionier gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen deutlich.

Sprachliche Mittel

Im ‚Lied der Thälmann-Pioniere‘ leitet das Personalpronomen ‚Wir‘ viele Sätze ein, die die für einen Thälmann-Pionier verbindlichen Wertorientierungen („Wir grüßen die Heimat in Wald und Feld, Wir wollen sie schützen und hegen“, „Wir tragen die Fahne der Republik“ etc.) bzw. die an einen Thälmann-Pionier gerichteten gesellschaftlichen Erwartungshaltungen („Wir lieben den Sport und wir lieben das Buch, Wir weisen dem Faulpelz die Türe“) aufzeigen. Die hier verwendeten Substantive und Verben belegen, dass die Thälmann-Pioniere klare Wertvorstellungen haben: Wir „singen der Pioniere Lied“, „grüßen die Heimat“, „tragen die Fahne der Republik“, „lieben den Sport“, „lieben das

Buch“, „tragen mit Stolz unser blaues Tuch“. Die Ganzheitlichkeit in der Harmonie der Gegensatzpaare Geist und Körper, Heimat und Staat, Halstuch und Republikfahne repräsentiert die ideale, konfliktfreie Welt des Sozialismus. Das Gedicht ist ein säkulares Lied der ‚imitatio Christi‘.

Textabsicht

Das Gedicht konkretisiert die gesellschaftlichen Ideale der Thälmann-Pioniere (Friedensliebe, Heimatverbundenheit, Völkerverständigung). Das kollektive Bekenntnis „Pioniere sind immer bereit“ signalisiert die Freude der Heranwachsenden, sich für die Verwirklichung dieser Grundsätze zu engagieren. Die hier demonstrierte emotionale Verbundenheit der Thälmann-Pioniere mit der Person ihres Namengebers soll bei den SchülerInnen den Wunsch hervorrufen, Mitglied der Pionierorganisation zu werden.

Die Aussage „Wir wollen lernen, wie er uns gelehrt“ lässt erkennen, dass sich die Thälmann-Pioniere die politischen Grundeinstellungen Ernst Thälmanns zu eigen gemacht haben. Durch das Versprechen „Wir haben geschworen, [...] Nach seinem Vorbild zu leben“ wird ersichtlich, dass sich die Thälmann-Pioniere in ihrer gesamten Lebensführung verbindlich an den Wertvorstellungen des Arbeiterführers orientieren. Da Thälmann durch die Nationalsozialisten das Märtyrer-Schicksal erlitten hat, folgt der Text dem „Jesus-Nachfolge-Diskurs“.

7.5 Lesebücher der 4. Klasse in der DDR - Analyse ausgewählter Bilder -

Für die Analyse werden die nachfolgend aufgeführten Lesebücher verwendet:

- Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1970
- Lucke-Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1984

Die Lesebücher der 4. Klasse in der DDR enthalten wie die Fibeln und Lesebücher der 1. Klasse in der DDR zahlreiche Illustrationen. Das bildliche Element hat somit in den Lesebüchern der 4. Klasse ebenfalls eine wichtige Funktion. Aus diesem Grund werden auch hier 2 Schulbuchillustrationen nach den für die Textanalyse der Lesebücher für die 4. Klasse in der DDR dargelegten Analysekriterien untersucht.

7.5.1 Junge Pioniere gratulieren Walter Ulbricht zum Geburtstag (1970)

Nachfolgend analysiertes Foto aus dem Schulbuch ‚Lesebuch 4‘ von 1970 (Gruse u.a. 1970, S. 32) zeigt eine Gruppe der Jungen Pioniere, die dem Staatsratsvorsitzenden Walter Ulbricht zum Geburtstag gratuliert. Die Abbildung gehört der Themenrubrik ‚Liebe zum sozialistischen Vaterland‘ an.

Bildgestaltung

Auf dem Foto ist Ulbricht abgebildet, der die Gratulation einer Abordnung der Jungen Pioniere zu seinem Geburtstag entgegennimmt.

Walter Ulbricht wendet sich den Kindern zu. Er sieht mit leicht gebeugtem Kopf wohlwollend auf die drei Jungen und drei Mädchen herab. Sein Blick ist gütig. Er schüttelt einem Mädchen die Hand. Walter Ulbricht trägt einen schwarzen, mit Orden geschmückten Anzug. Die Jungen Pioniere schauen Walter Ulbricht direkt an. Einige von ihnen halten sichtbar einen kleinen bunten Blumenstrauß in ihren Händen. Ihre Augen strahlen. Sie lachen. Alle Kinder tragen die Pionieruniform.

Bildabsicht

Das Bild betont das herzliche Verhältnis zwischen Ulbricht und den Jungen Pionieren. Damit ist beabsichtigt, den Heranwachsenden zu vermitteln, dass Walter Ulbricht und die Kinder in der DDR eine fast familiäre Beziehung zueinander haben.

In den Gesichtern der Jungen Pioniere spiegelt sich die Freude der Heranwachsenden darüber wider, dem Staatsoberhaupt zum Geburtstag gratulieren zu dürfen.

Der entspannte Gesichtsausdruck von Ulbricht lässt die Heranwachsenden spüren, dass er sich über die Glückwünsche zu seinem Geburtstag freut. Der Händedruck mit einem der drei Mädchen zeigt, dass es ihm ein Bedürfnis ist, sich für die Gratulationen zu bedanken. Die

Orden an seinem Anzug sollen den Kindern seine Verdienste für das Vaterland vergegenwärtigen. Die inszenierte Volksverbundenheit des Repräsentanten der Staatsmacht ist entscheidendes Kriterium der Mythenbildung zum Zweck des Personenkultes.



Junge Pioniere gratulieren Walter Ulbricht zum Geburtstag

Gruse u. a. 1970, S. 32

7.5.2 Bild zum Text ‚Für den Frieden auf Wacht‘ (1984)

Das Foto aus ‚Lesebuch 4‘ von 1984 (Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36) zeigt eine Gruppe Junger Pioniere. Die Pioniere gedenken des Unteroffiziers Reinhold Huhn, der sein Vaterland mit dem Einsatz seines Lebens verteidigte. Die Abbildung ist der Thematik ‚Der Einsatz der Soldaten für den Frieden‘ zuzuordnen.

Bildgestaltung

Das Bild stellt zwei Mädchen und zwei Jungen in der Begleitung eines Soldaten an der Grabstätte von Unteroffizier Reinhold Huhn dar. Die Kinder gedenken gemeinsam mit dem Soldaten des Unteroffiziers Reinhold Huhn, der an der ‚Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik‘ von ‚Faschisten‘ ermordet wurde.

Die Stätte des Gedenkens ist mit Blumen geschmückt. Die Kinder stehen andächtig davor. Ihre Blicke sind auf die Gedenkstätte gerichtet. Ihre Körperhaltung verdeutlicht, dass sie sich der Bedeutung des Besuches bewusst sind. Die Mädchen halten große Blumensträuße in ihren Händen, um sie abzulegen. Einer der beiden Jungen, links neben ihr stehend, möchte ihr dabei helfen.

Bildabsicht

Das Bild möchte die SchülerInnen für die Bereitschaft sensibilisieren, das Vaterland ggf. auch mit dem Einsatz des eigenen Lebens zu verteidigen. Unteroffizier Reinhold Huhn steht hier stellvertretend für die Soldaten, die im Grenzregime ihr Leben gelassen haben. Die Heranwachsenden sollen sich deshalb an ihm ein Beispiel nehmen (Lernen am Vorbild).

Das Verhalten von Reinhold Huhn macht für die Kinder deutlich, dass die sozialistische Gesellschaftsordnung Opfer verlangt. Seine Bereitschaft, für das Vaterland zu sterben, lässt erkennen, dass dieser Anspruch „letzte Konsequenz“ sein kann. Die Orientierung am Vorbild signalisiert, dass die gesellschaftlichen Interessen Vorrang haben vor den persönlichen. Tugend braucht zur kollektiven Vermittlung menschliche Vorbilder. Heiligenkulte funktionieren nach ähnlichen Mustern, auch ohne Märtyrertum. Die Legende der Mantelteilung des Martin von Tour steht für die Tugend der Nächstenliebe. Der Umzug jeweils am 11. November bekräftigt den Gedanken durch Handlung.



Nachdenklich fährt Genosse Schwarz dann fort: „Gefährlich wurde die Lage, als am 1. August 1961 die amerikanischen Truppen in Europa in Alarmbereitschaft versetzt wurden. Hinzu kam noch, daß die herrschenden Kräfte in der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte. Das ging so weit, daß man dazu aufrief, unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen. Das aber hieß nichts anderes, als daß alles vernichtet werden sollte, was wir uns nach dem zweiten Weltkrieg in mühsamer Arbeit geschaffen hatten. Und das hätte Krieg bedeutet! Es mußte also etwas geschehen!“

Ich frage den Oberfeldwebel: „Und wie war das damals bei Ihnen, am 13. August 1961?“

„Wir hatten 24 Stunden hintereinander Dienst“, beginnt er. „Zusammen mit Volkspolizisten und Genossen der Kampfgruppen aus Berliner Betrieben sperrten wir einen der Grenzübergänge ab. Zuvor hatte unser Kompaniechef den Beschluß des Ministerrates und den Befehl des Verteidigungsministers verlesen. Wir wußten: Das sind die Forderungen der Arbeiterklasse, sie sind notwendig

7.6 Resümierende Darstellung

Die für die Bild- und Textanalyse verwendeten Lesebücher der 4. Klasse in der DDR aus den Jahren 1958 - 1990 wenden sich an die Heranwachsenden als künftige verantwortungsbewusste Staatsbürger. Die Schulbuchgestaltung ist geprägt von den gesellschaftlichen Leitideen. Das hier ersichtlich werdende Bild vom Kind bringt durchgängig die Freude der Heranwachsenden, den gesellschaftlichen Idealen zu entsprechen, zum Ausdruck. Konflikte sind nicht vorhanden, bzw. werden in einer sozialistischen Gesellschaftsordnung als lösbar gezeigt.

Die Lesebücher der 4. Klasse haben sich in auffallender Weise in den untersuchten Jahrzehnten kaum geändert.

Aus der vorliegenden Untersuchung kristallisiert sich die zentrale Bedeutung der Vermittlung gesellschaftlich erwünschter Wert- und Normvorstellungen für den kindlichen Entwicklungsprozess heraus. Das persönliche Bekennen zur sozialistischen Gesellschaft, verbunden mit der Bereitschaft, aktiv für sie einzutreten wird als zentrales Anliegen und wesentliche Funktion von Erziehung angesehen.

Die ‚literarische‘ Qualität der Texte ist einer indoktrinativen Eindimensionalität total untergeordnet, wenn sie sich überhaupt als Auswahlkriterium der Verfasser fest machen lässt. Das besonders in den Texten hymnischer Lyrik gezeigte Rezeptionsmuster folgt religiös- rituellen Diskursen bez. den Modellen der sog. Preisgedichte aus Mittelalter und Barockzeit.

Die **Bildgestaltung** unterstreicht die emotionale Verbundenheit der Kinder mit dem Staat. Die ausgewählten Bilder stellen uneingeschränkt loyales Verhalten der Heranwachsenden gegenüber Staat und Gesellschaft dar:

- Der Blumengruß der Jungen Pioniere, den sie als Aufmerksamkeit Walter Ulbricht zu seinem Geburtstag überreichen (vgl. Gruse u.a. 1970, S. 32), demonstriert die Mythenbildung des Staates und seiner Repräsentanten.
- Das Gedenken der Heranwachsenden an den zu Tode gekommenen Unteroffizier Reinhard Huhn (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36) fordert die Ehrfurcht der Kinder vor dem Mythos Opfertod im Dienste des Staates, der wiederum das Kollektiv seiner Bürger repräsentiert.

Die Illustrationen in den Lesebüchern der 4. Klasse veranschaulichen die positive Grundeinstellung der Heranwachsenden zu den gesellschaftlichen Werten und Normen (vgl. Gruse u.a. 1970, S. 32; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36). Das Bild zum Text ‚Für den Frieden auf Wacht‘ (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36) ist in diesem Zusammenhang beispielgebend für die gesellschaftliche Forderung, ggf. das eigene Leben für die sozialistische Heimat einzusetzen.

Die Illustrationen sind einfach und oft farbenfroh; Kinder werden in die bildlichen Handlungsabläufe integriert.

Die **Bildabsicht** orientiert sich an der Ausbildung und Stabilisierung eines autoritätsgläubigen klassenbewussten Weltbildes bei den Heranwachsenden, wie auch das beispielhaft ausgesuchte Bildmaterial zeigt:

- die Anerkennung des Staatsratsvorsitzenden als höchster Repräsentant des Staates (vgl. Gruse u.a. 1970, S. 32)
- die Bereitschaft, ggf. mit dem Einsatz des eigenen Lebens die sozialistische Heimat gegen die ‚bösen Feinde‘ zu verteidigen (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36).

Noch stärker als bei der Textuntersuchung fällt bei der Bildwahl die ‚pädagogische Reduktion‘ auf Extrempaare auf: Hoch - tief (Präsident - Kind), gut - schlecht (Staat als Ort des gelebten Humanismus), im Grenzregime gefallener DDR- Soldat (als Märtyrer für eben diesen Humanismus). Eine solche klischierende Simplifizierung der Weltsicht lässt sich in Staaten monistisch- ideologischer Ausrichtung ebenso feststellen wie in traditionellen bürgerlichen, ja feudalistischen. Die Größen bei gleichbleibender Struktur sind beliebig ersetzbar: König, Führer, Staatsratsvorsitzender bzw. leutseliger Bundeskanzler vs. Heranwachsende, die die Autorität als Teil von sich selbst (Ulbricht ist als liebender Großvater gezeichnet) und als Garant für das Positive des eigenen Daseins erleben.

Ähnlich verhält es sich mit Bedrohung und Konflikt. Die gute Gesellschaftsordnung, die immer dem Frieden dient, wird vom nicht näher differenzierten Feind von außen bedroht (im Nazismus u.a. durch das Artfremde); der Märtyrer wird dann zum instrumentalisierten Identifikationsobjekt, aus dem der Denk- und Fühlanspruch für die staatlich erwartete ‚Parteilichkeit‘ emotional unterfüttert wird.

So wie die Bildgestaltung haben auch die *Textinhalte* die gesellschaftlichen Werte und Normen zum Gegenstand. Diese konzentrieren sich auf wenige Grundmuster, die über Jahrzehnte konstant bleiben:

- Sowohl der Text ‚Der Geburtstag der Deutschen Demokratischen Republik‘ (vgl. Angermann u.a. 1958, S. 9 ff.) als auch der Text ‚Unser Feiertag‘ (vgl. Gruse u.a. 1970, S. 22) stellen die Sorge des Staates für das Wohlbefinden der Kinder in den Vordergrund. Der Text ‚Der Geburtstag der Deutschen Demokratischen Republik‘ (vgl. Angermann u.a. 1958, S. 9 ff.) spricht die Bedürfnisse der Heranwachsenden sowie die an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungshaltungen direkt an.
- Die Texte ‚Wir, die jüngsten Helfer der Partei‘ (vgl. Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966, S. 96) und ‚Lied der Thälmann-Pioniere‘ (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1990, S. 8 f.) machen am Beispiel der Pionierorganisationen die Begeisterung der Kinder, sich für die Verwirklichung der gesellschaftlichen Interessen persönlich zu engagieren, deutlich.
- Die Texte ‚In der Fabrik‘ (vgl. Gruse u.a. 1968, S. 28) und ‚Facharbeiter‘ (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1987, S. 48) betonen den Sinngehalt der Arbeit und die Freude an der Arbeit.
- Der Text ‚Junge Pioniere auf dem VII. Parteitag der ‚Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands‘‘ (vgl. Gruse u.a. 1974, S. 19) stellt das harmonische Zusammenwirken von Familie und Gesellschaft und damit die Komplementarität von Privatsphäre und Öffentlichkeit heraus.
- Der Text ‚Für den Frieden auf Wacht‘ (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.) hebt die Bedeutsamkeit der ‚Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach Westberlin‘ für die Aufrechterhaltung des Friedens hervor.

Die thematischen Schwerpunkte der Lesebücher für die 4. Klasse sind nicht ausschließlich auf den persönlichen Erfahrungsbereich der Kinder beschränkt; die Heranwachsenden werden auch mit Sachverhalten, die diesen überschreiten, konfrontiert, wie z.B. der Arbeit in einer Fabrik (vgl. Gruse u.a. 1968, S. 28; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1987, S. 48) oder dem Dienst der Soldaten an der ‚Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach Westberlin‘ (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.). Auch hier ist grundsätzlich festzustellen, dass Kindheit und Adoleszenz (also mithandelnde ältere Geschwister, Freunde etc.) nur aus der Sicht späteren Agierens in der sozialistischen Gesellschaft gesehen werden. Ähnlich wie in der klassischen Feudalpyramide des 18. Jahrhunderts, wo die Legitimationskette der Handlungsanweisung von Gott über den Fürsten zum Pater familias verlief, (der seiner

Tochter den Ehemann so ‚legitim‘ vorschreiben durfte wie der Despot von seinen Bediensteten - wohl weniger legitim - das ‚jus primae noctis‘ verlangen durfte) verläuft dies von der Partei (Politbüro) über den Staat zur Familie (also im Gegensatz zu den westlichen Demokratien). So wie bis heute kindliche Konflikte in bürgerlich - christlichen Familien bisweilen sich des Korrektivs göttlicher Autorität und ihrer ausgleichenden Weisheit bedienen, ist es hier die Autorität von Partei und Staat (repräsentant durch den Präsidenten Pieck, der Facharbeiter geblieben ist), und die im Kleinen spiegelnde Organisationsform der Heranwachsenden, die die sozialistische Gesellschaft als spielende Pioniergemeinschaft, die einer Konflikt- und Problemlösung positiv Gewähr leistet, darstellt.

Dass literarische Formen höchst traditionell als deutsches Volksgut in Märchen und Sagen vorkommen, versteht sich von selbst. Was die zitierten Gedichte betrifft, zeigen diese den Handlungsappell aus der ‚pietas‘ gegenüber den ‚Märtyrern der Bewegung‘. Wollte man derartige politische Gebrauchslyrik von ihrem Pathos her definieren, würde sich eine höchst ‚unheilige Allianz‘ zwischen manchem geistlichen Hymnus, dem „Horst-Wessel-Lied“ und dem „Lob der Partei, die immer Recht hat“ herauskristallisieren.

Die *Sprache* (Wortwahl und Satzbau) orientiert sich am kindlichen Verständnishorizont: Für die Darstellung der gesellschaftlichen Grundwerte werden positiv verstärkende Formulierungen benutzt. Die diesen Grundwerten widersprechenden ideologischen Anschauungen sind demgegenüber durchgängig negativ besetzt, wie in der Aussage:

„[...] Hinzu kam noch, daß die herrschenden Kräfte in der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte [...].“
(Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36)

Der Textinhalt bestimmt fast ausschließlich die *Textabsicht*. Die Lesebuchtexte beabsichtigen, die Kinder ‚zur allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ hinzuführen. Es geht u.a. darum, in den SchülerInnen die Bereitschaft hervorzurufen,

- sich persönlich für die Interessen der Gesellschaft einzusetzen (vgl. Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966, S. 96; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1990, S. 8 f.);
- die Arbeit als Basis für das gesellschaftliche Zusammenleben zu bejahen (vgl. Gruse u.a. 1968, S. 28; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1987, S. 48);
- das Engagement des Staates für die Friedenssicherung aktiv zu unterstützen (vgl. Gruse u.a. 1970, S. 22; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.);
- die gesellschaftlichen Grundwerte zu verinnerlichen (vgl. Angermann u.a. 1958, S. 9 ff.; vgl. Gruse u.a. 1970, S. 22; vgl. Gruse u.a. 1974, S. 19).

Die ausschließliche positive Darstellung der sozialistischen Gesellschaftsordnung der DDR vermittelt den Heranwachsenden, dass die Menschen in der DDR stolz darauf sein dürfen, Bürger dieses Staates zu sein. Die Kinder werden für fähig gehalten, zu lernen, sich mit der gesellschaftlichen Ideologie des Staates zu identifizieren und danach zu leben. Die o. g. handlungsanweisende Legitimationspyramide: Philosophie/ Ideologie => Staat/ Gesellschaft => Familie/ Schule gibt ein statisches Ordnungsprinzip vor, dessen immer wieder beschworene Dynamik lediglich als dialektisches Desiderat fungiert.

7.7 Schulbücher der 1. und 4. Klasse in der DDR im Vergleich

Wie schon in den theoretischen Ausgangspositionen der Arbeit dargelegt, wird sowohl in den Jugendgesetzen der DDR als auch in den wissenschaftlichen Publikationen, die später noch einmal im Hinblick auf die hier analysierte Schulbuchliteratur betrachtet werden, die hohe Verantwortung der Jugendlichen für sich selbst sowie das Bestreben, keinen ‚Einheitsmenschen‘ zu erziehen, deutlich. Die hier untersuchte Schulbuchliteratur zeigt dagegen eine ideologische Homogenisierung:

Ob es die Freude der Brigadegruppen ist, die Funktion und Verständnis von Arbeit in der DDR deutlich macht (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95), ob es die Erkenntnis ist, dass das Arbeitsleben in der DDR an den Bedürfnissen der Werktätigen orientiert ist (vgl. a.a.O., S.103) oder ob die Bedeutung der Volksarmee (vgl. a.a.O., S.119) bzw. der Grenzsoldaten (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S.35ff) für die Erhaltung des Friedens verdeutlicht wird: Das Ziel der Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft steht immer im Vordergrund. Die hohe Verantwortung der Jugend ist dabei ein zentraler Aspekt. So finden beispielsweise die Pioniere die Möglichkeit der persönlichen Aktivität nur in der Gruppe (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S.97) oder der Soldat Heinz Befriedigung und Anerkennung durch seinen Einsatz für den Frieden (vgl. Krowicki 1970, S.103).

Den Pionieren soll es gutgehen, wie z.B. der Lesebuchtext „Janas großer Bruder“ (vgl. Krowicki u.a. 1988, S.108f) zeigt. Er verdeutlicht vor allem die hohe Verantwortung, die der Staat für die Kinder hat und der er nachkommen will. Da Ernst Thälmann mit seinem Kampf für gute Lebensumstände der Kinder als Vorbild dargestellt wird, wird den SchülerInnen die Verpflichtung des Staates den Kindern gegenüber bewusst gemacht. Dem Ziel, den

SchülerInnen die Aktivität des Staates für die Kinder zu vermitteln, entspricht auch der Text „Der Geburtstag der Deutschen Demokratischen Republik“ (vgl. Angermann u.a. 1958, S.9ff). Das hier deutlich werdende gesellschaftliche Engagement des Staates für eine kindgemäße Umweltgestaltung zeigt den SchülerInnen, dass sie im Lebensalltag der DDR ihre Bedürfnisse optimal verwirklichen können (siehe auch Gruse u.a. 1970, S.22).

Die eigene hohe Verantwortung der SchülerInnen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit wird im Text „Keiner zu klein, Helfer zu sein“ (a.a.O., S.67) demonstriert.

Der Text „Wir, die jüngsten Helfer der Partei“ (Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966, S. 96) hat den Anspruch, den SchülerInnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit der Gesellschaft zu identifizieren und zu erkennen, dass ein eigener Beitrag zu deren Weiterentwicklung geleistet werden muss. Das Anliegen der Identifikation mit dem Staat hat ebenfalls die Abbildung „Junge Pioniere gratulieren Walter Ulbricht zum Geburtstag“ (vgl. Gruse u.a. 1970, S.32). Ulbricht wird in Gestik und Mimik als geschätztes Familienmitglied dargestellt.

Die hohe Achtung vor jeder Arbeit ist ein Anliegen, das die Texte „In der Fabrik“ (vgl. Gruse u.a. 1968, S.28) und „Facharbeiter“ (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1987, S.48) vermitteln. „Wozu man Hände braucht“ (vgl. Dathe u.a. 1990, S.117) sensibilisiert die SchülerInnen ebenso für den Sinngehalt der Handarbeit. Das Erkennen, dass Arbeit in einer Gesellschaft ein hoher Wert ist, stabilisiert nicht nur das Selbstbewusstsein der arbeitenden Menschen und motiviert zur Nachahmung, sondern gibt auch Sinnerfüllung. Wie Drefenstedt bereits 1979 betonte, soll kein uniformes „Sollbild“ vom Menschen suggeriert werden (vgl. Drefenstedt u.a. 1979, S.35). Dementsprechend betont z.B. der Text „Was ein Kind braucht“ (vgl. Dathe u.a. 1990, S.116) die persönlichen Bedürfnisse der Kinder.

Der Text „Den Kindern der Welt“ (a.a.O., S.119) vermittelt den SchülerInnen ein völkerübergreifendes (proletarisches) Gemeinschaftsgefühl. Außerdem wird deutlich, dass Solidarität auch unter Kindern ein hoher Anspruch ist.

Wie der Text- und Bildanalyse der Lesebücher der DDR zu entnehmen ist, stellt die Identifikation mit den Zielen des Staates einen hohen Wert dar. Im Gegensatz zur BRD, die politisch durch Pluralität der politischen Meinung gekennzeichnet ist, findet sich in den Schulbuchintentionen der DDR eine der Staatsideologie verpflichtete Homogenität.

Es stellt sich hier die bereits in den theoretischen Ausgangspositionen dieser Arbeit aufgeworfene Frage, ob es ein legitimes Recht des Staates ist, die Schule für die ideologische

Homogenisierung zu instrumentalisieren. Betrachtet man zu dieser Frage noch einmal die untersuchten Lesebuchtexte und –bilder aus den Schulbüchern der DDR, so ist festzustellen, dass bestimmte Leitbilder, Rollenmuster und –erwartungen vermittelt werden, die eine Harmonisierung des persönlichen Lebensumfeldes garantieren. Oftmals kristallisiert sich als inhaltlicher Kern die Familie heraus. Dabei nehmen die Eltern - im Sinne der Legitimationspyramide - in ihrer Rolle als loyale Staatsbürger die Vorbildfunktion ein: Horst und Petra gehen bei einem Sonntagsspaziergang mit ihren Eltern zu dem großen Acker (vgl. Magdanz/Ballmann 1963, S.113) und erfahren durch Gespräche mit ihnen von der Dankbarkeit und dem Engagement der Eltern gegenüber dem Staat. In dem Textbeispiel „Wir wollen im Frieden leben“ (a.a.O., S.119) erläutert Vater, warum er in der Kampfgruppe und Onkel Gerd in der Volksarmee ist.

Der Text ‚Wozu man die Hände braucht‘ (vgl. Krowicki u.a. 1990, S. 117) ist beispielgebend dafür, dass sich Vermittlung der gesellschaftlichen Werte und Normen (hier: das Bejahen der Arbeit) auf dem Hintergrund der Darstellung der direkten kindlichen Erlebniswelt (hier: der angemessene Einsatz der Hände) vollzieht.

Fehlt der konkrete Alltagsbezug für die SchülerInnen, wie z.B. im Themenfeld ‚Der Einsatz der Soldaten für den Frieden‘, wird dieser inhaltlich hergestellt. Der Text ‚Der Soldat Heinz schreibt dem Pionier Klaus einen Brief‘ (vgl. Krowicki u.a. 1970, S. 103) hat hier exemplarische Bedeutung: Die Aussagesätze „Unser Dienst [der Soldaten] ist schwer. Aber wir tun ihn gern, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt“ vergegenwärtigen, in welcher Weise die Soldaten den Lebensalltag der Kinder sichern.

Im Vergleich zur 1. Klasse orientieren sich die Lesebuchtexte für die 4. Klasse nicht mehr mit dieser Ausschließlichkeit an der unmittelbaren Lebenssituation der Heranwachsenden. Trotz fast identischer Thematik in beiden Jahrgangsstufen fordern die Texte der 4. Klasse die SchülerInnen dazu auf, sich auch mit Sachverhalten auseinanderzusetzen, die ihren persönlichen Erfahrungsbereich überschreiten, wie z.B. dem Arbeitsleben (vgl. Gruse u.a. 1968, S. 28; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1987, S. 48) und der Friedenspolitik des Staates (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.).

Bei der Betrachtung der Lesebuchtexte für die 4. Klasse fällt auf, dass häufig Themenbereiche miteinander verknüpft sind, wie z.B. ‚Arbeitsleben‘ und ‚Familie‘ in dem Text ‚Junge Pioniere auf dem VII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands‘

(Gruse u.a. 1974, S. 19). Aussagesätze wie z.B. „[...] Mein Vater ist vor kurzem ‚Held der Arbeit‘ geworden [...]“, „[...] Mutti ist Diplomökonom. Ich weiß, daß sie ihre Arbeit sehr genau nimmt [...]“ etc. sind bezeichnend dafür.

Die Lesebuchtexte aus beiden Jahrgangsstufen bringen übereinstimmend die Freude der Menschen darüber zum Ausdruck, den an sie herangetragenen Rollenerwartungen gerecht zu werden, wie z.B. durch die Mitgliedschaft in einer Pionierorganisation (vgl. Magdanz/Ballmann 1963, S. 97; vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.; vgl. Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966, S. 96, vgl. Lucke-Gruse u.a. 1990, S. 8 f.) sowie durch den persönlichen Einsatz für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ideale (vgl. Magdanz/Ballmann 1963, S. 95, 121; vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 67; vgl. Gruse u.a. 1970, S. 22; vgl. Gruse u.a. 1974, S. 19).

In einigen hier analysierten Texten und Bildern findet sich – trotz der in der DDR gesetzlich und praktisch realisierten Gleichberechtigung der Geschlechter – eine geschlechtsspezifische Sozialisation: So zeigt z.B. das analysierte Bild „Eine Familie bei ihrer Alltagsarbeit“ (vgl. Krowicki u.a. 1970, S.7) die Oma beim Stricken, einer oftmals den Frauen zugeteilten Aufgabe. Die Mutter ist für die Hilfe bei den Hausaufgaben zuständig. Die Beschäftigung mit den Kindern geschieht durch Mutter und Oma. Berufsnennungen werden in der männlichen Form tradiert.

Die Rede des ‚Jungen Pioniers‘ Wolfgang Kemter (vgl. Gruse u.a. 1974, S.19) stellt den Vater als ‚Held der Arbeit‘ dar. Während der Vater also primär für den ‚Broterwerb‘ zuständig ist, wird der Mutter der häusliche Bereich zugeschrieben.

Der Satz „Mutti ist auch zu Hause ein richtiger Leiter“ ist in seiner rollen- und geschlechtsspezifischen Kontradiktorik nicht ohne Komik.

Der gemeinsamen Verantwortung für den gemeinsamen Lebensraum wird ebenfalls eine wichtige Bedeutung beigemessen. So beschreibt z.B. das Gedicht „Mitten auf der Wiese“ (vgl. Krowicki u.a. 1974, S.98) aus einem Lesebuch für die 1. Klasse, wie die kleine Liese den „Lebensraum Natur“ wahrnimmt. In einem Schulbuch der 4. Klasse wird dann auf die eigene Verantwortung für den als positiv erlebten „Lebensraum Natur“ eingegangen (vgl. Gruse 1968, S.136f).

Die Lesebuchtexte der 1. und 4. Klasse konfrontieren die Kinder mit konfliktorientierten Darstellungen im allgemeinen nur, wenn vor Staatsfeinden gewarnt wird (vgl. Krowicki u.a. 1970, S. 103; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.). Dafür steht der in beiden Jahrgangsstufen behandelte Themenkomplex ‚Der Einsatz der Soldaten für den Frieden‘

(vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 119; vgl. Krowicki u.a. 1970, S. 103; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.). Formulierungen wie „[...] Hinzu kam noch, daß die herrschenden Kräfte in der BRD immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, [...]“ und „[...] , daß man uns aufrief, unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen [...]“ (Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 35 ff.) veranschaulichen, wer den Frieden in der DDR gefährdet.

Für beide Jahrgangsstufen ist ein kindgerechter sprachlicher Ausdruck (parataktischer Satzaufbau, leicht verständliche Formulierungen) kennzeichnend. Manche Texte weisen Dialoge auf (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S. 95, 97; vgl. Lucke-Gruse u.a. 1987, S. 48). Positive Formulierungen verdeutlichen das vom Staat erwünschte Verhalten, sie sind entweder wertend oder appellativ. So der Text ‚Janas großer Bruder‘ (vgl. Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.)

„Thorsten ist schon ein Thälmannpionier. [...] Thorsten lernt immer fleißig. Er ist ordentlich und hilfsbereit. [...] Der Pionierleiter sagte zu ihm: ‚Du bist ein guter Thälmannpionier [...]‘“ (Bewertung).

„Ernst Thälmann rief den Arbeitern zu: ‚Seid einig! Kämpft gegen die Faschisten! Kämpft gegen den Krieg! Haltet Freundschaft mit der Sowjetunion!‘“ (Appell) (Krowicki u.a. 1988, S. 108 f.).

In der Lesebuchliteratur für die 1. und 4. Klasse sind die Aussagen der Texte und Bilder kongruent. Die Bilder sind sowohl in der 1. Klasse als auch in der 4. Klasse an der kindlichen Wahrnehmung orientiert. In ihre Handlungsabläufe sind fast immer Kinder integriert. Der dargestellte Handlungsrahmen suggeriert vor allem zwei Aspekte:

- die Freude der Heranwachsenden darüber, dem sozialistischen Bildungsideal zu entsprechen (hier: Mitgliedschaft in der Pionierorganisation) (vgl. Krowicki u.a. 1981, S. 33); aktive Beteiligung bei der Gestaltung der Feierlichkeiten zum 1. Mai (vgl. Krowicki u.a. 1971, S. 72);
- die Achtung der Heranwachsenden vor den gesellschaftlichen Grundwerten (hier: Anerkennung des Staatspräsidenten als Staatsoberhaupt) (vgl. Gruse u.a. 1970, S. 32); Einsatz des eigenen Lebens für die Sicherung des Friedens (vgl. Lucke-Gruse u.a. 1984, S. 36).

Alle bildlichen Darstellungen spiegeln ein positives Verständnis vom ersten Arbeiter- und Bauernstaat wider.

Die hier analysierten Schulbuchtexte aus der 1. und 4. Klasse bestätigen zunächst die pauschal gesetzte Kritik an Inhalt und Absicht der Schulbücher in der DDR. Wie die Analyse der Lesebücher zeigte, wird gerade die Emotionalität der SchülerInnen in den Werken in einem hohen Maße herausgefordert. Beachtet man die Freude der Brigadegruppen an ihrer Arbeit oder den Einsatz der Pioniere, der hier immer wieder deutlich wird, ist festzustellen, dass die Begeisterungsfähigkeit der Kinder auf das ‚kollektive Tun‘ ausgerichtet ist. Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, wurde in den Texten den SchülerInnen überdies ein hohes Maß an eigener Verantwortung abverlangt, wiederum, um den Zielvorgaben der Gesellschaft zu entsprechen. Hier stellt sich grundsätzlich die Frage, ob nicht jede Gesellschaft das Ziel verfolgt - und auch das Recht hat -, ihre gesellschaftspolitischen Vorstellungen auch in der Schule zu vermitteln. Trotz aller Pluralität wurden und werden z.B. die Schulbücher in der BRD einem aufwendigen, von den Ländern kontrollierten Genehmigungsverfahren unterzogen, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden, wobei der demokratische Grundkonsens weniger kontrovers gesehen wird als die jeweilige Richtlinienkonformität.

Grundsätzlich bleibt die Frage, ob eine Instrumentalisierung der Schule für die ideologische Homogenisierung wirklich ein legitimes Recht des Staates ist. Dass diese höchst akademisch gestellt und die Antwort darauf die reine Utopie beschwört, bedarf keiner Erläuterung, es sei denn man begeben sich in die unendlichen Diskurse zur ‚Erziehung des Menschengeschlechtes‘ von Platon über Lessing, die deutsche Klassik, Kant und Hegel zu Marx und alle ‚Pädagogischen Provinzen‘ vor und nach Goethe, um zu entdecken, dass der Höhenkamm humanistischer Ideale menschliche Katastrophen nie verhindern konnte.

Um es auf die DDR - Situation zu beziehen: die in den Texten vermittelten humanistischen Grundwerte, Gemeinschaft, Kollektivgeist, Friedensliebe und Völkerfreundschaft, aber auch Solidarität bei der Verteidigung der sog. ‚sozialistischen Errungenschaften‘ gingen in der Alltagspraxis einher mit einem Zuwenig an individuellen Freiräumen. Und eben diese wurden in der sich rasant entwickelnden Mediengesellschaft, die allenfalls an Sprachgrenzen stößt (was eben in den deutschen Staaten nicht der Fall war) Abend für Abend als bunte Gegenwelt in den persönlichen Wohnraum transportiert und ließ den uniform geregelten Alltag in bröckelnder Altbausubstanz oder ‚trister Platte‘ nur umso grauer erscheinen. Wenn, wie die anthropophilen, fachpädagogischen Grundpositionen gezeigt haben, die traditionellen (bürgerlichen) Werte europäischer Kultur kaum unterschiedliche Prägungen zwischen Ost und West sichtbar werden ließen, so kann das angesichts der gemeinsamen Wurzeln im Denken kaum verwundern. Dass die Lesebuchtexte und -bilder die tradiert

positiven Werte auch positiv umsetzen, sollte also nicht im Zentrum der Kritik stehen. Von viel größerer Bedeutung erscheint in dieser Hinsicht die Übernahme frühbürgerlicher Autoritätshierarchien als Garanten glücklichen Lebens. Die Pyramide, Gott - Herrscher von dessen Gnaden - Staat bzw. gesellschaftliche Institutionen - Familie mit den ins kleine projizierten Abbildungen des Überbaus, spiegeln sich faktisch in der sozialistischen Gesellschaft wider: Partei - Regierung von deren Gnaden - staatliche Institutionen (Schule, Armee etc.) - Familie als Erziehungssegment neben dem Hort und der späteren Führung durch die Pionierorganisation. Wenn man bedenkt, dass diese systemkonforme, gewiss in jeder Weise fürsorgliche Verplanung eines Lebens in einer Ghettosituation in Richtung Westen (später auch gen Osten) stattfand und die persönlichen Freiräume jenseits der sozialistischen Lebensplanung nur im Virtuellen der westdeutschen Fernsehkultur die höchst unrealen Vorbilder fanden, muss man Pädagogik, Lehrmedien und Schuldiskurs einiges nachsehen. Immerhin scheinen Richtziele (wie sie auch im Lesebuch dann umgesetzt sein mögen) im vereinten Land neu bewertet zu werden wie:

„die Kinder bereits im Schulalter zu befähigen, aktiv am gesellschaftlichem Leben teilzunehmen und sie so auf die höheren Anforderungen ihres weiteren Lebens vorzubereiten“

(Fachkommission Pädagogisch-psychologischer Grundkurs beim Ministerium für Volksbildung und beim Ministerium für Hoch- und Fachhochschulwesen 1972, S.216).

An dieser Stelle soll noch einmal kurz auf die verschiedenen Positionen der Fachliteratur Bezug genommen werden, um festzustellen, inwieweit die Fachliteratur Einfluss auf die Lesebuchliteratur genommen hat.

Die Lerntheorie in der DDR geht u.a. davon aus, dass die Heranwachsenden die emotionale Zuneigung der Erwachsenen brauchen, um die an sie herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen erfüllen zu können. Dementsprechend geht Neuner davon aus, dass die Kinder vor allem durch Imitation lernen. Der von Neuner formulierte Anspruch zeigt sich deutlich im Bildmaterial in den Schulbüchern der DDR (vgl. Krowicki u.a. 1970, S.7, vgl. Gruse u.a. 1970, s.32, vgl. Krowicki u.a. 1981, S.33).

Die allgemeine Unterrichtstheorie geht davon aus, dass die Schule als ‚Ort des Lernens‘ den Heranwachsenden ermöglichen soll, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

Dadurch nimmt „die politische Bewußtheit der Schüler mit wachsendem Alter zu“ (Drews 1976, S.95). Dementsprechend ist es auch eine zentrale Aufgabe der Erziehung, die geistige Entwicklung der Kinder zu fördern. Drefenstedt zitiert in diesem Zusammenhang Lichatschow, für den „sich geistige Bedürfnisse erst durch das Leben selbst“ (Drefenstedt u.a. 1978, S.137) bilden.

Der den didaktischen Ansatz vertretende Lothar Klingberg vertritt die Auffassung, dass „in der Persönlichkeit des sozialistischen Lehrers“ die „objektiven erzieherischen Möglichkeiten und Wirkungen des Unterrichts liegen“ (Klingberg 1971, S.28). Er spricht in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit der Heranwachsenden zu ‚Selbstbildung und ‚Selbsterziehung‘ an. Seines Erachtens sollte ein guter Lehrer bei seinen Schülern „diese Eigenkräfte (...) aktivieren und für den Unterricht nutzbar (...) machen“ (Klingberg 1971, S.30), wie gerade der Text „Keiner zu klein, Helfer zu sein“ (vgl. Krowicki u.a. 1988, S.67) verdeutlicht.

Die Lernpsychologie in der DDR geht davon aus, dass das Lernen die Grundvoraussetzung für die Weiterentwicklung der kindlichen Persönlichkeit ist. Lernen bedeutet „die Aneignung der Umwelt im Prozeß der aktiven Tätigkeit des Subjekts unter Anleitung der Erwachsenen“ (Lompscher 1967, S.48). Die Art und Weise, wie sich der Lernprozess für die Kinder gestalten soll, zeigt sich sattsam allen Lesetexten aus Grundschulbüchern der DDR (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S.95, vgl. Dathe u.a. 1990, S.53).

Wissenschaftliche Fachliteratur lässt naturgemäß mehr Interpretationsspielraum als Texte für Kinder zu. Wie festzustellen war, finden die im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Schwerpunktsetzungen in der Fachliteratur nicht den entsprechenden Niederschlag in den Texten der Schulbücher.

8. Gestaltung von Lesebüchern für die Primarstufe in der BRD

Zur Situation der Lehrmedien in der Bundesrepublik seit deren Bestehen sind grundsätzliche Feststellungen zu treffen bzw. an diese zu erinnern.

Aufgrund des föderativen Aufbaus der Republik und der Kulturhoheit der Länder ist die Lesebuchpalette um ein vielfaches reicher als in der DDR. Hinzu kommt noch die Konkurrenzsituation mehrerer Verlage, deren Lehrwerke nach einem ministeriellen Prüfungsverfahren für das jeweilige Land oder auch mehrere Länder (mit sog. Schaltausgaben) zugelassen werden. Die Zulassungskriterien ergeben sich aus den Richtlinien, die wenigstens alle 10 Jahre überarbeitet bzw. neu erlassen werden. Was somit den Distributionsaspekt betrifft, lässt sich kaum ein größerer Gegensatz zwischen DDR und BRD denken. Dazu kommt eine Mitte der 60er Jahre einsetzende Diskussion um Inhalte und Strukturierung von Lesebüchern, die erst Anfang der 90er Jahre zur Ruhe kommt. Als Fixpunkte bzw. Stationen der Lesebuchdiskussion lassen sich grob folgende benennen: Anfang der 50er Jahre stellt der elsässische Soziologe Robert Minder eine eklatante Diskrepanz fest zwischen dem in deutschen Lesebüchern der Adenauer-Ära gezeigten agrarischen Gesellschaftsbild und der industriellen Wirklichkeit der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft. Etwa 10 Jahre später hat eine literar- ästhetische Kritik an den Texten der sog. Tradition der Gesinnungslesebücher erste Neukonzeptionen zur Folge, u.a. „Lesebuch 65“, das bundesweit den muttersprachlichen Unterricht auch als Literaturunterricht auffasst, ähnlich wie in den europäischen Nachbarländern. Der Paradigmenwechsel in der schulischen Vermittlung von Werten, Fakten und Gesinnungen zeigt sich in Richtzielen wie Kommunikation, Selbstreflexion, kritischem Hinterfragen gesellschaftlicher Faktizitäten und in den 70er Jahren im Abschied vom reinen Lesebuch. Jugendrelevante Inhalte werden in verschiedenen Texten bzw. Textsorten perspektivisch erschlossen, an denen linguistische und literarische Erkenntnisse vermittelt und kommunikativ erprobt werden. Rezeption und Produktion sind dabei gleich beschwerpunktet. „Lesen, Darstellen, Begreifen“ (Hebel u.a. 1970ff) genießt als Arbeitsbuch für den Deutschunterricht damals das höchste Ansehen, nachdem zuvor das Lehrwerk „Drucksachen“ - im Grunde ähnlich konzipiert - aufgrund der Wiedergabe von Gassen- und Fäkalsprache Pubertierender für politische Auseinandersetzungen und damit für öffentliches Interesse gesorgt hatte. Ende der 80er Jahre geht der Trend wieder hin zur Anthologie bzw. verstärkt zur Lektüre von Ganzschriften. Da die oben beschriebenen Lesebuchkonzeptionen curricular viel stärker verzahnt sein müssen als traditionelle „Lebenskreis“ - Lesebücher,

setzen sie bereits in der Grundschule an nach den jeweiligen Fibellehrgängen im 1. Schuljahr.

Im Gegensatz zur DDR wird in der Bundesrepublik der Methodenstreit in den Erstleselehrgängen nach synthetischer-, analytischer- und der „Misch-“ Methode bis in die 70er Jahre vehement ausgefochten, was sicher auf Kosten inhaltlicher Fragen geschieht. Als Folge der Studentenbewegung nach 1968 entwickelt sich mit der sog. antiautoritären Erziehung und der Kinderladenbewegung eine Kinderkultur, die in der Diskussion um Lesebuchinhalte eine feste Größe darstellt. Zweimal ändert sich zwischen 1960 und 1990 in Westdeutschland das Schulsystem. Je nach Bundesland Ende der 60er Jahre/ Anfang der 70er Jahre wird die traditionelle Volksschule, die auf die handwerklichen Berufe vorbereitete, zur Hauptschule mit 9 Schuljahren und der Möglichkeit des Übergangs in eine andere Schulform. Parallel dazu etabliert sich neben Grund-, Haupt- und Realschule wie dem Gymnasium die Gesamtschule mit unterschiedlichen Bildungsgängen unter einem Dach besonders in den SPD-geführten Ländern. Die Reform in den 80er Jahren trägt dieser Entwicklung auf dem Sektor der Lehrerausbildung Rechnung, indem das Schulwesen nach Stufen gegliedert wird: Primarstufe, Sekundarstufe I und II, wobei aufgrund angeglicher Lehrpläne die Durchlässigkeit nochmals erhöht wird.

Die 90er Jahre sind besonders geprägt durch Probleme, die die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Lernenden mit sich bringt. Der Anteil der nicht deutschsprachigen Bevölkerung wächst, zum einen durch die faktisch eingebürgerten ehemaligen Gastarbeiter, die die Familien nachziehen lassen, und zum anderen durch den Zustrom sog. Volksdeutscher aus den osteuropäischen Staaten. Da die Realität eines vereinten Europas Mehrsprachigkeit erfordert, haben vielerorts Versuche von bilinguaem Unterricht bis hin zur Einrichtung entsprechender Zweige an Gymnasien stattgefunden.

Was schließlich das genuin primardidaktische Feld der Lese - Schreib - Methodik der 90er Jahre betrifft, so verliert die Fibel mit ihren Stereotypen bei der kindlichen Sozialisation zunehmend an Einsatz und damit an Bedeutung. Der Schriftspracherwerb vor dem Hintergrund der individuell gemachten vorschulischen Eigenerfahrung (Spracherfahrungsansatz) setzt auf Effektivität durch Motivation.

Die für diese Lehrwerkanalyse ausgewählten Lesebücher für den Deutschunterricht der 1. und 4. Klasse sind in den Jahren 1966 - 1990 erschienen.

Bei der Auswahl der in der BRD veröffentlichten Fibeln und Lesebücher für die Analyse schien mir wichtig, Text- und Bildbeispiele aus zeitgleichen verschiedenen Epochen heranzuziehen, um Zeitströmungen mit sich verändernden Themenpräferenzen parallel zur DDR deutlich machen zu können. Da es um Sichtweisen kindlicher Anthropologie geht, sind die o. g. Aspekte nicht zentral wichtig, müssen aber im Hintergrund mitreflektiert werden.

Für die 1. Klasse wurden deshalb die ersten beiden Textbeispiele aus einem Lesebuch von 1967 und das erste Bildbeispiel aus einem von 1968 ausgewählt. In dieser Zeit war die Gestaltung der Lesebücher noch geprägt durch die eher als konservativ zu bezeichnende Adenauer-Ära (vgl. Gräfin Dönhoff 1963; vgl. Doering-Manteuffel 1983; vgl. Sontheimer 1991). In dem nachfolgend untersuchten Text- und Bildmaterial aus den Jahren 1972 und 1978 wurden die SchülerInnen mit einer Zeit konfrontiert, die kulturell geprägt war durch die Forderungen der sog. ‚68er‘ nach gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Preuß 1969; vgl. Mager/ Spinnarke 1968; vgl. Ahlberg 1972; vgl. Baier (Hg.) 1968) und durch die tendenzielle Reformbereitschaft der sozial-liberalen Bundesregierung (vgl. Wolffsohn 1985; vgl. Mayer-Tasch 1985). Die analysierten Texte aus den Jahren 1987, 1989 und 1990 entstammen einem Jahrzehnt, dessen kulturelle Konturierung eher weniger erforscht wurde. In ihnen wird allerdings ein deutlicher Trend erkennbar, nämlich die häufige Thematisierung der Kindheitsbedürfnisse (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen 1985, S. 10 ff.; vgl. Schmitt/ Valtin 1996, S. 37 ff., 139 ff., 195 ff.; vgl. Kohls 1996, S. 32 f., 66 ff., 104 ff., 214 ff.), ein offensichtlich moderates aber immerhin wirksames Ergebnis der Lebens- und Gesellschaftseinstellung der ‚Post 68er‘.

Die Text- und Bildbeispiele für die Analyse der Lesebücher der 4. Klasse wurden analog zu den für die 1. Klasse erstellten Auswahlkriterien ausgesucht. Um auch hier die verschiedenen Epochen zu berücksichtigen, stammt das ausgewählte Text- und Bildmaterial bewusst zeitlich getrennt aus Werken von 1966, 1969, 1973, 1976, 1979, 1982, 1985 und 1989.

Die analysierte Schulbuchliteratur stammt von verschiedenen Verlagen. Die Pluralität der Meinungen wird dadurch besonders demonstriert. Es geht im Rahmen der vorliegenden Untersuchung deshalb auch darum, aufzuzeigen, ob durch diese Meinungsvielfalt das Verständnis der kindlichen Anthropologie in den Jahren 1966 - 1990 einen Wandlungsprozess erfahren hat. Die in dieser Analyse verwendeten Lesebücher sind daher nach den Erscheinungsjahren geordnet.

Die analytische Vorgehensweise für die Lesebücher der 1. und 4. Klasse in der BRD entspricht der analytischen Vorgehensweise für die Lesebücher der 1. und 4. Klasse in der DDR.

8.1 Lesebücher der 1. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Texte -

Nachfolgend genannten Lesebücher werden für die Analyse benutzt:

- Altmeyer, Herbert/ Schölling, Josef (Hg.): Komm, wir lesen, Münster²⁰ 1967
- Biglmaier, Franz (Hg.): Lesebuch 1, Braunschweig 1972
- Kaiser, Stephan: Der Lesespiegel 1, Stuttgart 1978
- Roth, Leo u.a.: miteinander lesen, Braunschweig 1978
- Doerfler, Gerlinde: Meine liebe Fibel, Erstlesewerk für Grundschulen, Bochum 1987
- Topsch, Wilhelm (Hg.): Hallo Kinder, Eine Schreib-Lese-Fibel, Schriftspracherwerb auf der Grundlage des integrativen Schreib-Lese-Verfahrens, Hannover 1987
- Hinrichs, Jens/ Will-Beuermann, Helene: Bunte Fibel, Leselehrgang auf der Grundlage des analytisch-synthetischen Schlüsselverfahrens, Hannover⁶ 1989
- dies.: Bunte Fibel, Lese- und Schreiblehrgang nach dem Schlüsselwortverfahren, Hannover 1990

Die inhaltliche Gestaltung der Lehrwerke für die 1. Klasse in der BRD zeichnet sich dadurch aus, dass die Behandlung der verschiedenen Themenbereiche aus unterschiedlichen Sichtweisen geprägt ist. Daraus folgt, dass die Art und Weise der inhaltlichen Betrachtung sich nicht von vornherein in bestimmte Kategorien einordnen lässt. Deshalb war es für die Textanalyse der Fibelliteratur der 1. Klasse in der BRD schwieriger, eine geeignete Auswahl zu finden, als bei den Schulbüchern für die 1. Klasse in der DDR.

Aus den Inhaltsverzeichnissen der Lehrwerke geht hervor, mit welchem Themenangebot sich die Schüler auseinandersetzen sollen. Exemplarisch hierfür ist das nachfolgend vollständig abgedruckte Inhaltsverzeichnis aus dem der Fibel ‚miteinander lesen‘ von 1978 (Roth u.a. 1978).

- Lesen überall
- Auf dem Spielplatz
- Wem gehört das?
- Vertauscht
- Tiere füttern
- Welche Tiere sind das?
- Straßenverkehr
- Tina und ihre Freundin
- Tina weint
- Was ist das?
- Didi und Tim
- Bremer Stadtmusikanten
- Nina malt
- Ich lade dich ein
- Katja kommt nicht
- Ich male eine Sonne
- Es ist Nacht
- Ist das Unsinn?
- Olaf soll einkaufen
- Wo sollen wir spielen?
- Kostaf
- Sachen tauschen
- Fisch oder Vogel?
- Christina telefoniert
- Die Kinder bauen eine Hütte
- Verschiedene Häuser
- Sturmschäden
- Der Wind weht
- Ein besonderer Abend
- Weihnachtskrippe
- Andi, Sabine und Jens
- Eine Anzeige in der Zeitung
- Rolf und Ralf
- Im Winter

- Ein Unfall
- Spiel und Spaß mit Zauberei
- Peter Pfiffikus
- Besuch
- Martina erzählt
- Gibt es Mädchen mit weißem Bart?
- Ein Schloß wird gebaut
- Ostereierhase
- Ostereier in vielen Farben
- Frühling
- Der Frühling ist da
- Niuri lebt in Afrika
- Die Höhe der Frechheit
- Das Nilkrokodil
- Felix freut sich
- Das Baby wird gebadet
- Fernsehen
- Weil die Wände so dünn sind
- Wo bin ich gewesen?
- Wo bleibt Helmut?
- Rätsel
- Auf dem Flugplatz
- Auf dem Bahnhof
- Wo ist die Uhr?
- Zungenbrecher
- Gewitter
- Frau Wilke
- Auf dem Bauernhof
- Unterwegs in die Ferien

Das Inhaltsverzeichnis veranschaulicht zunächst die Vielfalt der thematischen Schwerpunktsetzungen in einem Lehrwerk der 1. Klasse in der BRD.

Nachfolgend aufgezeigte Themenschwerpunkte lassen sich hieraus ableiten:

- Übernahme von Verantwortung zum Wohle der Gemeinschaft
- Das Leben in unserer Familie
- Freundschaft
- Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft
- Wir erleben die Natur als Lebensraum
- Die Jahreszeiten
- Wir wollen miteinander spielen
- Wie verhalte ich mich im Straßenverkehr?

Die Themenfelder ‚Wir wollen miteinander spielen‘ und ‚Wie verhalte ich mich im Straßenverkehr‘ wurden für die Textanalyse deshalb nicht berücksichtigt, weil sie exemplarisch in der Bildanalyse zu finden sind.

Bei der nachfolgenden Textanalyse wird, wie bereits dargelegt, auf dieselben Kriterien zurückgegriffen wie bei der entsprechenden Schulbuchanalyse für die DDR.

8.1.1 Monika kauft ein (1967)

Nachfolgender Text aus dem Schulbuch ‚Komm wir lesen‘ von 1967 (Altmeyer/ Schölling 1967) veranschaulicht auf dem Hintergrund eines konkreten Handlungsrahmens die Fähigkeit der Kinder, ihre Eigenständigkeit zu erproben. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Das Leben in unserer Familie‘ an.

„Monika hat eine Tasche Monika kauft ein sie kauft Butter sie kauft Käse sie kauft Eier sie kauft eine Dose Milch sie packt alles in die Tasche Käse Butter Eier und die Dose Milch.“ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 30)
--

Textinhalt

Der Text beschreibt Monikas selbständige Handlungsfähigkeit beim Einkauf von Lebensmitteln.

Der Satz „Monika kauft ein“ vergegenwärtigt den Heranwachsenden bereits, dass sie dazu in der Lage ist. Aus der inhaltlichen Darstellung geht hervor, was Monika einkauft („Butter“, „Käse“, „Eier“, „eine Dose Milch“). Die abschließende Satzaussage „sie packt alles in die Tasche Käse Butter Eier und die Dose Milch“ verdeutlicht den SchülerInnen, dass das Einkufen die Ausführung mehrerer Handlungsschritte erfordert (hier: das Einpacken der Lebensmittel).

Das textbegleitende Bild stellt den Textinhalt anschaulich dar. Die texterläuternde Abbildung illustriert einen zum Einkufen gehörenden Handlungsschritt, der im Text nicht aufgeführt wurde: das Bezahlen der Einkäufe.

Sprachliche Mittel

Der Text besteht aus vielen Dreiwortsätzen. Die Sätze sind fast immer gleich strukturiert (Subjekt - Prädikat - Objekt). Jeder Satz wird hier durch das Subjekt eingeleitet. Das Subjekt bezieht sich ausschließlich auf das Mädchen, entweder mittels Gebrauchs des Vornamens oder des Personalpronomens ‚sie‘. Dadurch wird deutlich, dass Monika die Person ist, die handelt. Die den Einkäufen vorangestellte Formulierung „sie kauft [...]“ zeigt, dass das Mädchen immer dieselbe Handlung ausführt: „Monika kauft ein“. Die Akkusativobjekte der Sätze bezeichnen Monikas Einkäufe („Butter“, „Käse“, „Eier“, „eine Dose Milch“). Jedes Lebensmittel ist in einem separaten Satz aufgeführt („sie kauft Butter sie kauft Käse sie kauft Eier sie kauft eine Dose Milch“).

Im letzten Satz werden die Akkusativobjekte der vorangegangenen Sätze als Substantive wiederholt („sie packt alles in die Tasche Käse Butter Eier und die Dose Milch“). Diese Wiederholung bekräftigt semantisch, dass Monika die Verantwortung für alles hat, was mit dem Lebensmitteleinkauf zusammenhängt, zum anderen prägt sich durch die Wiederholung optisch das Wortbild ein. Auf Interpunktion wird noch verzichtet.

Textabsicht

Dieser Text spricht das Bedürfnis der Kinder, eigenständig handeln zu können, direkt an. Monika hat hier als fiktive Person eine Vorbildfunktion. Die SchülerInnen sollen sich an ihrer selbständigen Handlungsfähigkeit ein Beispiel nehmen.

Dem Text kann nicht entnommen werden, welche Intentionen hier im Vordergrund stehen. Es ist nicht erkennbar, ob primär beabsichtigt wird, die Heranwachsenden zu motivieren, Eigenverantwortung bei der Bewältigung ihres Lebensalltages zu übernehmen und/oder die Kinder (hier: die Mädchen) für die an sie herangetragenen geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen zu sensibilisieren (hier: Unterstützung bei der häuslichen Versorgung).

8.1.2 Wir bereiten das Weihnachtsfest vor (1967)

Nachfolgender Text aus dem Schulbuch ‚Komm wir lesen‘ von 1967 (Altmeyer/ Schölling 1967) stellt dar, in welcher Weise Kinder ihrer Mutter bei den Weihnachtsvorbereitungen helfen. Dieses Textbeispiel ist dem Themenfeld ‚Das Leben in unserer Familie‘ zugehörig.

„Mutter hat eine Rolle.
Sie rollt den Teig aus.

Die Kinder helfen.

Ute legt auf jeden Stern eine Mandel.

Peter legt Stern neben Stern und Mond neben Mond.

Viele Plätzchen sind schon fertig.
Das duftet fein.

Peter bastelt eine Laterne.
Die Laterne ist für die Krippe.

Monika bastelt Sterne.

Ute bastelt eine Kette.
Die Kette ist aus Goldpapier.
Mutter hilft Ute.

Die Sterne und die Kette
sind für den Weihnachtsbaum.
Alle freuen sich auf Weihnachten.“

(Altmeyer / Schölling 1967, S. 42 f.)

Textinhalt

Der Text konkretisiert, welche Vorbereitungen eine Mutter mit ihren drei Kindern für das Weihnachtsfest trifft:

- Backen von Weihnachtsplätzchen („Viele Plätzchen sind schon fertig“)
- Basteln einer Laterne („Die Laterne ist für die Krippe“)
- Basteln von Weihnachtsschmuck („Die Sterne und die Kette sind für den Weihnachtsbaum“)

Der persönliche Einsatz der Kinder bei den Weihnachtsvorbereitungen steht hier im Vordergrund. Es wird detailliert aufgezeigt, in welcher Weise sich die Kinder an der Vorbereitung des Weihnachtsfestes beteiligen („Ute legt auf jeden Stern eine Mandel. Peter legt Stern neben Stern [...]“, „Peter bastelt eine Laterne“, „Monika bastelt Sterne. Ute bastelt eine Kette.“).

Die textbegleitende Bebilderung unterstreicht ebenfalls die eigenständige Handlungsfähigkeit der Kinder.

Die abschließende Feststellung „Alle freuen sich auf Weihnachten“ verdeutlicht, dass die Kinder gerne bei der Vorbereitung des Weihnachtsfestes mit einbezogen sind.

Sprachliche Mittel

Der Text beschreibt, wie sich eine Mutter mit ihren Kindern auf das Weihnachtsfest vorbereitet. Der Satz „Die Kinder helfen“ ist hier von zentraler Bedeutung. Die bei der Beschreibung der Tätigkeiten verwendeten Verben und Substantive gehen auf einige Handlungsabläufe beim ‚Plätzchenbacken‘ ein, besonders auf solche, die die Kinder ausüben können („Ute legt auf jeden Stern eine Mandel“, „Peter legt Stern neben Stern und Mond neben Mond“, „Peter bastelt eine Laterne“, „Monika bastelt Sterne“, „Ute bastelt eine Kette“).

Textabsicht

Dieser Text macht ersichtlich, wie die Vorweihnachtszeit zur Vorbereitung des Festes genutzt werden sollte. Die Tätigkeiten der Kinder (Backen von Weihnachtsplätzchen, Basteln von Krippen-, Weihnachtsbaumschmuck) lassen die SchülerInnen erkennen, dass die Weihnachtsvorbereitungen dazu gedacht sind, das Weihnachtsfest besonders festlich zu gestalten. Damit ist beabsichtigt, den Heranwachsenden die Bedeutung von Weihnachten als Familienfest bewusst zu machen.

Ute, Peter und Monika nehmen hier für die SchülerInnen eine Vorbildfunktion ein. Ihr persönliches Engagement vergegenwärtigt den Heranwachsenden, welche Aufgaben sie bei den Weihnachtsvorbereitungen übernehmen können. Der „deutsche Weihnachtskult“ wird so

in seiner weltlich- gesellschaftlichen Dimension tradiert. Die Betonung der Eigeninitiative schafft eine gewisse Gegenbewegung zur Konsumerfahrung.

8.1.3 Mein Freund (1972)

Nachfolgendes Gedicht aus dem ‚Lesebuch 1‘ von 1972 (Biglmaier 1972) thematisiert die Freundschaft zwischen einem weißen und einem schwarzen Kind. Dieses Textbeispiel ist dem Themenbereich ‚Freundschaft‘ zuzuordnen.

„Schwarz ist die Tinte, weiß das Papier,
man braucht beides, deshalb schreiben wir
mit Tinte auf Papier.
Tom ist weiß,
ich bin schwarz,
er lebt in meiner Straße, nah bei meinem Haus.
Wir gehen gemeinsam zur Schule,
rechnen und schreiben zusammen,
singen und spielen zusammen,
Tom ist mein Freund!“
Alvadeer, 10 Jahre, USA
(Biglmaier 1972, S. 104)

Textinhalt

Das Gedicht beschreibt die Freundschaft zwischen zwei Kindern unterschiedlicher Hautfarbe („Tom ist weiß, ich bin schwarz, [...]“).

Ausgehend von der unterschiedlichen Hautfarbe beider Kinder beginnt das Gedicht mit einem Bild (Pictura) („Schwarz ist die Tinte, weiß das Papier, [...]“). Die sich daran anschließende Feststellung (Subskriptio) „[...] man braucht beides, deshalb schreiben wir mit Tinte auf Papier“ verdeutlicht, dass ‚Tinte‘ und ‚Papier‘ nur gemeinsam ihre eigentliche Funktion erfüllen. Die sehr stark voneinander abweichenden Farben von ‚Tinte‘ und ‚Papier‘ sind dadurch bedeutungslos geworden, im Gegenteil, sie bedingen einander gerade durch den Kontrast. Der tradierte ethnische Unterschied ‚schwarz-weiß‘ ist somit für die Freundschaft der beiden Kinder irrelevant.

Sprachliche Mittel

Zu Beginn des Gedichtes werden mit Hilfe der beiden Adjektive ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ zwei Gebrauchsgegenstände miteinander verglichen: ‚Tinte‘ und ‚Papier‘. Die sich daran anschließende Erklärung „[...] man braucht beides, deshalb schreiben wir mit Tinte auf Papier“ macht deutlich, dass deren gemeinsame Benutzung sinnvoll ist. Durch die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ wird der Bezug des Schreibens mit Tinte und Papier zu den lesenden Kindern und ihren neu entdeckten ‚Aktionsraum‘ hergestellt.

Der beim Vergleich der beiden Gebrauchsgegenstände zum Ausdruck kommende Farbkontrast ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ wird hier weiterführend auf Menschen mit schwarzer und weißer Hautfarbe übertragen („Tom ist weiß, ich bin schwarz, [...]“). (Pictura und Subskriptio)

Das Gedicht stellt mittels verschiedener Verben dar, was ein weißes Kind und ein schwarzes Kind gemeinsam tun („Wir gehen gemeinsam zur Schule, rechnen und schreiben zusammen,

singen und spielen zusammen, [...]“). Die daraus resultierende Schlussfolgerung wird mit Hilfe eines Ausrufungssatzes bekräftigt („[...], Tom ist mein Freund!“).

Textabsicht

Das Gedicht möchte den SchülerInnen ein völkerübergreifendes Gemeinschaftsgefühl vermitteln. Die Sensibilisierung der Heranwachsenden für Kinder aus anderen Ländern und Kulturen soll mit dem Erwerb der Erkenntnis einhergehen, dass Nationalität und Hautfarbe niemals ein Kriterium für die Entwicklung von Freundschaften sein dürfen.

Die inhaltliche Darstellung macht ersichtlich, dass die Freundschaft zwischen Alvadeer und Tom auf ihrer ähnlichen Lebenssituation (Wohnen in derselben Straße, Besuch derselben Schule) und den gemeinsamen Interessen (,singen‘, ,spielen‘) basiert. Die Hautfarbe des anderen („Tom ist weiß, ich bin schwarz [...]“) ist ihnen unwichtig.

Der Vergleich von ,Tinte‘ und ,Papier‘ am Anfang des Gedichtes ist als Analogie hierzu zu verstehen. ,Tinte‘ und ,Papier‘ können nur zusammen nutzbringend eingesetzt werden („[...], deshalb schreiben wir mit Tinte auf Papier“).

8.1.4 Mario (1978)

Nachfolgender Text aus dem Lesebuch ,Der Lesespiegel 1‘ von 1978 (Kaiser 1978) spricht die Diskrepanz zwischen Wunschvorstellungen und Lebenswirklichkeit von ausländischen Menschen in Deutschland an. Dieses Textbeispiel gehört der Thematik ,Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ an.

„Mario wohnt erst seit gestern hier.
Er ist aus Italien gekommen.
Sein Vater arbeitet in Deutschland.
Deshalb nennen ihn die Leute ‘Gastarbeiter’.
Zu einem Gast ist man freundlich.
Ob wohl alle Menschen nett sind zu Mario
und seinen Eltern?
Draußen vor der Tür ist ein Rasenplatz.
Da spielen drei Jungen mit einem Ball.
Sie werfen den Ball und fangen ihn.
Mario kann auch gut werfen und fangen.
Er möchte so gern mit den Jungen spielen.
Aber er traut sich nicht heran.
Da kommt der Ball zu ihm geflogen.
Mario macht einen Sprung und fängt ihn auf.
Er wirft den Ball hoch in die Luft
und fängt ihn wieder.
Ein Junge kommt angerannt.
Er sieht Mario böse an und sagt:
‘Das ist unser Ball!’“
(Kaiser 1978, S. 67)

Textinhalt

Der Text konfrontiert die SchülerInnen mit der Lebenssituation ausländischer Mitbürger in unserem Land.

Der italienische Junge, über den in diesem Text berichtet wird, heißt Mario und „wohnt erst seit gestern hier“. Der Satz „Sein Vater arbeitet in Deutschland“ vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass Mario aufgrund der beruflichen Situation seines Vaters in Deutschland lebt. Die hier getroffene Aussage über den Vater „Deshalb nennen ihn die Leute ‚Gastarbeiter‘“ ist positiv besetzt, wie die sich daran anschließende Feststellung „Zu einem Gast ist man freundlich“ verdeutlicht.

Mario beobachtet „drei Jungen mit einem Ball“. Der Satz „Er möchte so gern mit den Jungen spielen“ bringt seinen Wunsch zum Ausdruck, in das Ballspiel mit einbezogen zu werden. Die Reaktion eines Jungen auf seine spontane Beteiligung am Spiel „Das ist unser Ball!“ bekräftigt die ablehnende Haltung der anderen Kinder ihm gegenüber.

Sprachliche Mittel

Die ersten drei Sätze haben erläuternden Charakter: Aus ihnen geht hervor, woher Mario kommt und warum er in Deutschland lebt.

Der Fragesatz „Ob wohl alle Menschen nett sind zu Mario und seinen Eltern?“ fordert die SchülerInnen dazu auf, über die Lebenssituation ausländischer Mitbürger in unserem Land nachzudenken.

Im Mittelpunkt der inhaltlichen Darstellung steht Marios Wunsch, mit drei anderen Jungen Ball zu spielen. Bei der Beschreibung des Ballspiels wird hier durch die Auswahl der Verben auf die unmittelbare kindliche Erlebniswelt eingegangen. Die Verben ‚spielen‘, ‚werfen‘ und ‚fangen‘ („Da spielen drei Jungen mit einem Ball. Sie werfen den Ball und fangen ihn“) gehören zum kindlichen Erfahrungsbereich und ihr Aussagegehalt ist deshalb den Heranwachsenden vertraut. Ein Junge fühlt sich beim Spielen durch Mario gestört, was er mit dem Ausrufungssatz „Das ist unser Ball!“ ausdrückt. Das dieser Aussage vorangestellte Adjektiv ‚böse‘ („Er sieht Mario böse an [...]“) unterstreicht seine negative Einstellung Mario gegenüber.

Textabsicht

Der Text möchte die SchülerInnen für die Lebenssituation ausländischer Mitbürger in unserem Land sensibilisieren. Die Frage „Ob wohl alle Menschen nett sind zu Mario und seinen Eltern?“ soll die Heranwachsenden zur kritischen Auseinandersetzung motivieren.

Die hier getroffene Feststellung „Zu einem Gast ist man freundlich“ signalisiert, welche Verhaltensweisen im Umgang mit ‚Gastarbeitern‘ angemessen sind.

Der italienische Junge Mario macht in Deutschland schlechte Erfahrungen: Sein Wunsch, beim Ballspiel der drei Jungen mitzumachen, ruft bei den Kindern Aggression und Ablehnung hervor. Die Äußerung von einem der drei Jungen auf Marios spontane Beteiligung am Ballspiel „Das ist unser Ball!“ grenzt Mario von vornherein aus und zeigt ihm unmissverständlich, dass er hierbei nicht erwünscht ist.

Die Kinder im Buch zeigen Fehlverhalten - die lesenden Kinder sollen es in der alltäglichen Wirklichkeit besser machen; im Grunde eine direkte Übertragung „Brecht“scher Didaktik“.

8.1.5 Kemal und Niko (1987)

Nachfolgender Text aus ‚Meine liebe Fibel‘ von 1987 (Doerfler 1987) veranschaulicht, dass für die Freundschaft zwischen einem türkischen und einem deutschen Jungen die gemeinsamen Interessen ausschlaggebend sind. Dieses Textbeispiel ist wiederum der Thematik ‚Freundschaft‘ zuzuordnen.

„Kemal und Niko verstehen sich gut.
Morgens gehen sie zusammen in die Schule.
Nachmittags spielen sie gemeinsam,
am liebsten Fußball.
Das macht Spaß!“
(Doerfler 1987, S. 62).

Textinhalt

Der Text berichtet über die Freundschaft von zwei Jungen unterschiedlicher Nationalität. Kemal kommt aus der Türkei, Niko ist Deutscher. Die Feststellung „Kemal und Niko verstehen sich gut“ zeigt, dass die Jungen miteinander befreundet sind. Es werden hier die Gemeinsamkeiten von Kemal und Niko in den Vordergrund gestellt:

- der gemeinsame Schulbesuch („Morgens gehen sie zusammen in die Schule“)
- das gemeinsame Spiel am Nachmittag („Nachmittags spielen sie gemeinsam, [...]“)

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass sie „Arbeit“ und Freizeit miteinander verbinden.

Sprachliche Mittel

Dem Aussagesatz „Kemal und Niko verstehen sich gut“, der den Text einleitet, folgen zwei weitere Aussagesätze, die den Inhalt des einleitenden Satzes begründen („Morgens gehen sie zusammen in die Schule. Nachmittags spielen sie gemeinsam, am liebsten Fußball“). Im zweiten Satz drückt die Wahl des Superlatives aus, dass das Fußballspiel für die Jungen das Höchste ist. Der Gebrauch des Substantives ‚Spaß‘ in dem sich daran anschließenden Ausrufungssatz „Das macht Spaß!“ betont die Freude der Jungen an der gemeinsamen Freizeitaktivität.

Textabsicht

Dieser Text möchte den SchülerInnen vermitteln, dass Freundschaft völkerübergreifend ist. Kemal und Niko sollen als fiktive Personen hierfür beispielgebend sein. Die Feststellung „Kemal und Niko verstehen sich gut“ lässt die Heranwachsenden erkennen, dass die unterschiedlichen Nationalitäten der Jungen für ihre Freundschaft bedeutungslos sind. Die hier zum Ausdruck kommende Freude der Jungen an der gemeinsamen Freizeitaktivität macht für die SchülerInnen deutlich, dass gemeinsames Handeln Basis für Verständigung ist.

8.1.6 ‚Lieber Vater, komm bald heim ..‘ (1987)

Nachfolgender Text aus der Fibel ‚Hallo Kinder‘ von 1987 (Topsch 1987) zeigt am Beispiel von Anneliese und ihrer Mutter auf, wie die Angst vor der Gewalttätigkeit des Krieges das seelische Wohlbefinden beeinträchtigt. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenbereich ‚Alle Menschen wollen Frieden‘ an.

(Im Kapitel 8.1 der Arbeit vorgestelltem Inhaltsverzeichnis ist diese Thematik nicht verzeichnet.)

„Es war vor vielen, vielen Jahren.
Da gab es ein kleines Mädchen,
das hieß Anneliese.
Anneliese hatte dunkelbraune Haare
und mitten auf dem Kopf eine Tolle
mit einer großen Schleife.

Wenn es regnete
und sie nicht draußen spielen konnte,
saß Anneliese am liebsten
neben ihrer Mutter am Küchentisch
und schrieb Briefe an den Vater.
Der Vater war im Krieg.
Anneliese war klein
und wußte nichts vom Krieg.

Nur daß die Mutter deswegen
manchmal weinte,
war schrecklich für sie.
Deshalb wollte Anneliese,
daß der Krieg zu Ende ging“
(Topsch 1987, S. 80).

Textinhalt

Die Überschrift (‚Lieber Vater, komm bald heim ...‘) spricht bereits den Textinhalt direkt an. Das kleine Mädchen Anneliese hat Sehnsucht nach ihrem Vater, der im Krieg kämpfen musste (‚Der Vater war im Krieg‘). Sie wünscht sich ein Ende des Krieges wegen der Traurigkeit ihrer Mutter (‚Nur daß die Mutter deswegen manchmal weinte, war schrecklich für sie. Deshalb wollte Anneliese, daß der Krieg zu Ende ging‘). Für Anneliese sind Briefe die einzige Möglichkeit, sich ihrem Vater mitzuteilen (‚Anneliese [...] schrieb Briefe an den Vater‘). Anneliese hat noch keine Vorstellung vom Krieg (‚Anneliese [...] wußte nichts vom Krieg‘). Aber die Tränen ihrer Mutter darüber, dass der Vater im Krieg ist (‚Nur daß die Mutter deswegen manchmal weinte, [...]‘) lassen sie die Schrecken des Krieges ahnen. Anneliese leidet sehr unter der Traurigkeit ihrer Mutter (‚[...] war schrecklich für sie‘). Annelieses Wunsch nach Beendigung des Krieges geht für sie unmittelbar einher mit der Hoffnung, den Vater bald wiederzusehen. Der Inhalt, von dem berichtet wird, liegt Jahre zurück.

Sprachliche Mittel

Für die Überschrift (,Lieber Vater, komm bald heim ...‘) wurde die wörtliche Rede gewählt. Der Text ist im Präteritum geschrieben.

Es wird hier thematisiert, wie eine Familie (hier: Mutter und Tochter) unter der Teilnahme des Vaters am Krieg leidet. Das entsprechende Substantiv ‚Krieg‘ tritt jedoch erst am Ende des zweiten Teils des Textes auf (,Der Vater war im Krieg‘).

Im ersten Satz (,Es war vor vielen, vielen Jahren‘) werden die Schüler durch die hier gebrauchte Wortwiederholung darauf aufmerksam gemacht, dass sie vom Krieg nicht betroffen sind und dass die im Nachfolgenden erzählte Geschichte eine sehr lange Zeit zurückliegt. Das Adjektiv ‚klein‘ in dem Aussagesatz „Anneliese war klein und wußte nichts vom Krieg“ vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass Kinder keine realistische Vorstellung davon haben, was Krieg bedeutet. Sie können nur die Reaktion darauf wahrnehmen (,weinen‘). Der letzte Satz (,Deshalb wollte Anneliese, daß der Krieg zu Ende ging.‘) warnt indirekt vor einem neuen.

Textabsicht

Der Text stellt den Kindern den Krieg als eine inzwischen beendete Phase unserer Geschichte vor und möchte sie gleichzeitig für das Gewaltpotential des Krieges selbst sensibilisieren. Dies geschieht über die Identifikation mit dem etwa gleichaltrigen Mädchen Anneliese.

Die Trauer der Mutter über die Teilnahme des Vaters am Krieg und Annelieses Reaktion darauf stehen hier im Vordergrund.

Die Tränen der Mutter über den Kriegseinsatz des Vaters (,Nur daß die Mutter deswegen manchmal weinte [...]‘) lassen die Heranwachsenden die direkte Betroffenheit vom Geschehen spüren. Dadurch wird für die SchülerInnen auch ersichtlich, dass durch den Krieg Menschenleben akut gefährdet sind. Die Angst der Mutter um den Vater überträgt sich auf Anneliese und löst in ihr den Wunsch nach Beendigung des Krieges aus. Der Text ist Anlass für wahrscheinlich viele Fragen der Kinder und lenkt ihren Blick vorsichtig auf andere kriegerische Konflikte in der Welt.

8.1.7 Der kleine Bruder (1989)

Nachfolgender Text aus ‚Bunte Fibel‘ von 1989 (Hinrichs/ Will-Beuermann 1989) zeigt anschaulich auf, dass Kindern zugetraut werden kann, sich um das Wohlbefinden eines anderen Kindes zu kümmern. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Übernahme von Verantwortung zum Wohle der Gemeinschaft‘ zuzuordnen.

„Klaus steht unten.
Er kann nicht mitspielen.
Er hat seinen kleinen Bruder
an der Hand.

Uta fragt:
,Warum hast du
deinen Bruder mit?‘

Klaus sagt:
,Meine Mutter ist nicht da.'

Ulla ruft:
,Dein Bruder
kann allein spielen!'

Klaus sagt:
,Nein, dann weint er''

(Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S. 40).

Textinhalt

Der Text stellt eine Gesprächssituation auf einem Spielplatz dar. Klaus unterhält sich mit Uta und Ulla. Der Anlass ist sein kleiner Bruder, den er zum Spielplatz mitgebracht hat. „Uta fragt: ‚Warum hast du deinen Bruder mit?‘“ Klaus antwortet ihr daraufhin, dass die Mutter nicht zu Hause ist. Klaus spielt wegen seines kleinen Bruders nicht mit den Mädchen. Er befürchtet, dass sein Bruder „dann weint“, wenn er allein spielen soll.

Sprachliche Mittel

Die Geschichte ist in Dialogform geschrieben. Drei Aussagesätze, die die Situation von Klaus beschreiben, leiten den Dialog ein („Klaus steht unten. Er kann nicht mitspielen. Er hat seinen kleinen Bruder an der Hand“). Das Subjekt bezeichnet hier immer das Kind Klaus.

Der kurzen Situationsbeschreibung im ersten Textabschnitt folgt der Dialog zwischen Uta, Klaus und Ulla. Vor jeder Äußerung wird mittels entsprechender Verben erläutert, in welcher Weise sich das jeweilige Kind äußert („Uta fragt“, „Klaus sagt“, „Ulla ruft“). Der Dialog beginnt mit einem Fragesatz („Warum hast du deinen Bruder mit?“). Dadurch muss Klaus die Situation, in der er sich befindet, erklären. Er tut dies mit dem Aussagesatz „Meine Mutter ist nicht da“. Ulla reagiert darauf mit dem Ausruf „Dein Bruder kann allein spielen!“. Klaus tritt dem Ausruf von Ulla mit dem Aussagesatz „Nein, dann weint er“ entgegen. Durch das emotional besetzte Verb ‚weinen‘ wird persönliche Einstellung zwischen den Familienmitgliedern deutlich. Die Mutter erwartet Betreuung, Klaus stimmt dem zu. All dies wird nicht direkt ausgesagt, sondern ist semantisch zu substituieren.

Textabsicht

Der Text appelliert an das Verantwortungsbewusstsein der Heranwachsenden. Das Übernehmen von Verantwortung äußert sich hier in der Bereitschaft, Sorge für den kleinen Bruder zu tragen. Klaus ist dazu bereit. Er möchte, dass sein Bruder sich wohl fühlt. Aus diesem Grund hat er „seinen kleinen Bruder an der Hand“ und verzichtet auf das Spiel mit den beiden Mädchen, damit sein Bruder nicht weint. Sein Verhalten lässt die SchülerInnen erkennen, dass das Übernehmen von Verantwortung für ein anderes Kind gegebenenfalls bedeuten kann, die persönlichen Bedürfnisse zurückstellen zu müssen. Klaus steht zu der Verantwortung für seinen Bruder gerade dadurch, dass er der Aufforderung, doch mitzuspielen, nicht nachkommt. Er nimmt in diesem Text für die Heranwachsenden eine Vorbildfunktion ein.

8.1.8 Freunde (1990)

Nachfolgender Text aus ‚Bunte Fibel‘ von 1990 (Hinrichs/ Will- Beuermann 1990) bringt die emotionale Nähe eines kleinen Mädchens zu ihrem Freund zum Ausdruck. Dieses Textbeispiel gehört der Thematik ‚Freundschaft‘ an.

„Julia schaukelt.
Sie hat keine Lust,
mit den anderen
Kindern zu spielen.
Immerzu muß sie
an Daniel denken.
Sie schaukelt hin und her
und träumt
von ihrem Freund.

Daniel ist mit seinen Eltern
umgezogen.
Julia ist traurig,
denn ihr fehlt der Freund.

Plötzlich springt Julia
von der Schaukel.
Ihr ist eingefallen,
wie sie Daniel
eine Freude machen kann.
Schnell läuft sie nach Hause“
(Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46).

Textinhalt

Aus der Überschrift geht hervor, dass hier wieder der Freundschaftsbegriff thematisiert wird. („Julia ist traurig, [...]“ über den Umzug ihres Freundes Daniel („Daniel ist mit seinen Eltern umgezogen“)). Julia vermisst Daniel („[...]“, denn ihr fehlt der Freund“). Ihr macht es deshalb keinen Spaß, „mit den anderen Kindern zu spielen“. Julia möchte lieber schaukeln, weil sie hierbei sehr gut mit ihren Gedanken bei Daniel sein kann („Sie schaukelt hin und her und träumt von ihrem Freund“). Beim Schaukeln denkt Julia spontan darüber nach, „wie sie Daniel eine Freude machen kann“. Julia hat eine Idee und beendet deshalb sofort das Schaukeln („Plötzlich springt Julia von der Schaukel“) und „läuft [...] nach Hause“. Das textbegleitende Bild zeigt, dass Julia ein ‚Grundschulkind‘ ist.

Sprachliche Mittel

Die in diesem Text verwendeten Verben drücken aus, was Julia tut, denkt und fühlt („Julia schaukelt“, „Sie hat keine Lust, mit den anderen Kindern zu spielen“, „Immerzu muß sie an Daniel denken“, „Sie schaukelt [...] und träumt [...]“, „[...]“, denn ihr fehlt der Freund“, „Plötzlich springt Julia [...]“, „Ihr ist eingefallen, [...]“, „Schnell läuft sie nach Hause“).

Der Aussagesatz am Anfang des zweiten Textabschnittes nennt den Grund für Julias Gefühlslage („Daniel ist mit seinen Eltern umgezogen“). Diese wird im nachfolgenden Aussagesatz näher erläutert und durch das Adjektiv ‚traurig‘ besonders hervorgehoben („Julia ist traurig, denn ihr fehlt der Freund“).

Der dritte Textabschnitt beschreibt, wie Julia auf ihre eigenen Gefühle reagiert („Plötzlich springt Julia von der Schaukel“, „Schnell läuft sie nach Hause“). Der Gebrauch des

Adjektives ‚schnell‘ im letzten Satz dieses Abschnittes signalisiert, dass Julia ihre Gedanken umgehend in eine Tat umsetzen wird. Der Text ist ganz auf die Kommunikation der jungen LeserInnen über Julias Absicht ausgerichtet.

Textabsicht

Der Text möchte den SchülerInnen den Sinngehalt von Freundschaft vermitteln. Im Vordergrund steht hier die Frage, durch welche Wertschätzungen sich Freundschaft auszeichnet. Der Satz „Julia ist traurig, denn ihr fehlt der Freund“ hat hierfür zentrale Bedeutung. Die in dieser Satzaussage ersichtlich werdende Sehnsucht Julias nach Daniel lässt die Heranwachsenden die emotionale Verbundenheit Julias mit Daniel erkennen. Julias Wunsch, zu schaukeln, anstatt „mit den anderen Kindern zu spielen“ betont ihre gefühlsmäßige Bindung zu Daniel. Sie sieht für sich das Schaukeln als Möglichkeit an, ihrem Freund gedanklich nah zu sein. Der Textabschluss „Plötzlich springt Julia von der Schaukel. Ihr ist eingefallen, wie sie Daniel eine Freude machen kann“ zeigt den SchülerInnen, dass Freundschaft auch über Entfernungen hinweg bestehen bleiben kann. Der Text geht auf Julias Überlegungen nicht näher ein. Damit ist beabsichtigt, die SchülerInnen zu motivieren, darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten sich Julia anbieten, weiterhin ihre Freundschaft mit Daniel zu leben.

8.2 Lesebücher der 1. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Bilder -

Als nachfolgend aufgeführte Lehrwerke werden zur Analyse verwendet:

- Herbst, Walter u.a.: Lustige Leseschule, Bochum 1968
- Roth, Leo u.a.: miteinander lesen, Braunschweig 1978

Für die Fibel und Lehrwerke der 1. Klasse in der BRD sind Illustrationen konstitutiver Bestandteil. Deshalb bietet sich hier ebenfalls eine Bildanalyse an. Die Analyse der zwei Bilder (1. Klasse) entspricht der analytischen Vorgehensweise bei der Betrachtung der bildlichen Darstellung in Schulbüchern für die 1. Klasse in der DDR.

8.2.1 Verhalten im Straßenverkehr (1968)

Nachfolgend analysiertes Bild aus der Fibel ‚Lustige Leseschule‘ von 1968 (Herbst u.a. 1968, S. 16 f.) stellt verkehrssicheres und verkehrsgefährdendes Verhalten gegenüber. Die Abbildung ist dem Themenbereich ‚Wie verhalte ich mich im Straßenverkehr‘ zuzuordnen.

Bildgestaltung

Die Abbildung veranschaulicht eine Situation im Straßenverkehr: Ein Mädchen und ein Junge, der einen Dackel an der Leine hält, befinden sich vor einer Ampel, bei welcher das rote Signallicht aufleuchtet. Zwei Pkw's und ein Bus fahren an ihnen vorbei. Der Junge möchte trotz des Haltesignals die Straße überqueren. Das Mädchen hält den Jungen am Arm fest, um ihn davon abzuhalten. Die Menschen auf der gegenüberliegenden Straßenseite verhalten sich situationsadäquat: Sie bleiben abwartend an der roten Ampel stehen.

Bildabsicht

Das Bild zeigt einen Jungen, der trotz der roten Ampel über die Straße gehen will. Die vorbeifahrenden Fahrzeuge stehen für die Gefahr, der er sich dabei aussetzen würde. Damit ist beabsichtigt, die Kinder aufzufordern, sich verantwortungsbewusst im Straßenverkehr zu verhalten, um sich und andere nicht zu gefährden.

Das Mädchen, welches versucht, den Jungen daran zu hindern, hat Vorbildfunktion.

halt, Martin
 jetzt ist ●
 jetzt ist nicht ●
 Sabine, paß auf Nelli auf
 halt, Nelli, ein Auto
 lauf jetzt nicht



Sabine	komm	mit	jetzt	komm	Martin
jetzt	nicht	Martin	jetzt	ist	●
da	ist	●	Nelli	komm	auch

8.2.2 Kinder und ihr Lebensraum (1978)

Nachfolgend analysiertes Foto aus dem Lesebuch ‚Miteinander lesen‘ von 1978 (Roth u.a. 1978, S. 24) zeigt die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Heranwachsenden und ihrer tatsächlichen Lebenssituation. Die Abbildung gehört dem Themenfeld ‚Wir wollen miteinander spielen‘ an.

Bildgestaltung

Auf dem Foto sind vier Kinder vor einer Wohnsiedlung abgebildet. Ein Junge fährt mit einem Dreirad. Ein anderer geht mit einem Ball spielend auf ein Mädchen und einen Jungen zu, die sich unterhalten. Die bildbegleitende Aussage des Mädchens „Komm Ralf! Konrad kommt mit einem Ball“ verdeutlicht, dass die drei Kinder miteinander Ball spielen möchten. Das Mädchen und der Junge stehen neben einer kleinen Rasenfläche. Auf dem Rasen befindet sich ein Schild mit der Aufschrift „Bitte Rasen nicht betreten!“.

Bildabsicht

Das Bild beabsichtigt, die SchülerInnen auf die oftmals kinderfeindliche Wohnsituation in Deutschland aufmerksam zu machen.

Die drei Kinder können in ihrer unmittelbaren häuslichen Umgebung nicht miteinander Ball spielen, obwohl sie dies gerne möchten. Der einzige Platz, der sich dafür anbieten würde, ist ein kleines Stück Rasen. Das dort sichtbar aufgestellte Schild mit der Aufschrift „Bitte Rasen nicht betreten!“ verbietet den Kindern jedoch, ihn als Spielfläche zu benutzen.

Die Abbildung veranschaulicht, dass die Lebensrealität der Heranwachsenden sich häufig nicht mit den kindlichen Bedürfnissen vereinbaren lässt. Aus der bildlichen Abhandlung geht nicht hervor, wo die Kinder denn sonst Ball spielen könnten. So werden sie angeleitet, über die hier angesprochene Problematik nachzudenken und Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren.



24

Roth u. a. 1978, S. 24

8.3 Resümierende Darstellung

In den Lesebüchern der 1. Klasse in der BRD aus den Jahren 1966 - 1990 gibt es kein einheitliches Verständnis von der Persönlichkeit des Kindes, weder in der Bildgestaltung noch in den Texten. Zunächst zu den Bildern:

- Die Aufmerksamkeit eines Mädchens im Straßenverkehr, durch die ein Junge davor geschützt wird, sich selbst und andere Personen zu gefährden (vgl. Herbst u.a. 1968, S. 16 f.), appelliert an die Einsichtsfähigkeit der Heranwachsenden.
- Das Mädchen und die drei Jungen, die gerne miteinander Ball spielen möchten (vgl. Roth u.a. 1978, S. 24), veranschaulichen die unmittelbaren Bedürfnisse und Wünsche von Kindern. Im Gegensatz zur Abbildung in der Fibel von 1968 stehen hier die kindlichen Interessen im Vordergrund. Dabei werden auch die Probleme, die durch eine kinderfeindliche Gestaltung der Umwelt (hier: kein Platz zum Spielen, Betreten des Rasens verboten) für Kinder entstehen, angesprochen.

Bei den Schulbuchillustrationen fällt auf, dass Mädchen und Jungen im allgemeinen an den auf den Bildern dargestellten Handlungsprozessen beteiligt sind. Die Bildgestaltung orientiert sich somit an der Lebenswirklichkeit der Kinder. Für die Bilder ist eine einfache, farbenfrohe Gestaltung kennzeichnend.

Das erste Bildbeispiel wird im Gegensatz zu den anderen exemplarisch ausgesuchten durch einen begleitenden Text erläutert.

Die **Bildabsicht** ist hier auch unterschiedlich. Das erste Bild (vgl. Herbst u.a. 1968, S. 16 f.) hat einen einfachen und eindeutigen Handlungsrahmen. Das zweite Bild (vgl. Roth u.a. 1978, S. 24) konfrontiert die SchülerInnen mit einer bestimmten Problematik.

Nachfolgend aufgezeigte Intentionen sind zu erkennen:

1. Bild (vgl. Herbst u.a. 1968, S. 16 f.)

- Sensibilisierung für verantwortungsbewusstes Verhalten; Vermittlung der Notwendigkeit, sich den Regeln der Gesellschaft anzupassen
- Motivation dafür zu schaffen, Vorbildfunktionen für andere Kinder zu übernehmen

2. Bild (vgl. Roth u.a. 1978, S. 24)

- Erwerb eines Problembewusstseins
- Reflektieren über Problemlösungsstrategien

Das Bild vom Kind in den zur Analyse ausgesuchten Illustrationen unterscheidet sich wie folgt:

Das in der Abbildung ‚Verhalten im Straßenverkehr‘ (vgl. Herbst u.a. 1968, S. 16 f.) zum Ausdruck kommende Bild vom Kind will die Heranwachsenden motivieren, das als richtig erkannte Verhalten umzusetzen.

Das Bild ‚Kinder und ihr Lebensraum‘ (vgl. Roth u.a. 1978, S. 24) ist Beleg dafür, dass es als kindgemäß angesehen wird, die Kinder dazu aufzufordern, über ihre persönliche Lebenssituation nachzudenken und gegebenenfalls auch Kritik an der Gesellschaft zu üben.

Die *Textinhalte* sind ebenfalls sehr verschieden:

- Die Texte ‚Monika kauft ein‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 30) und ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 42 f.) stellen anschaulich dar, dass die Entwicklung der Heranwachsenden zu einer eigenständigen Persönlichkeit auch den Erwerb der Fähigkeit miteinschließt, bestimmte Handlungsabläufe selbständig auszuführen.
- Die Texte ‚Mein Freund‘ (Biglmaier 1972, S. 104), ‚Mario‘ (Kaiser 1978, S. 67) und ‚Kemal und Niko‘ (Doerfler 1987, S. 62) befassen sich mit der Lebenswirklichkeit von Kindern ausländischer Herkunft. Die beiden Lesetexte ‚Mein Freund‘ und ‚Kemal und Niko‘ sind inhaltlich ähnlich akzentuiert: Das Gedicht ‚Mein Freund‘ hebt die emotionale Nähe zwischen einem weißen und einem schwarzen Kind besonders hervor. Der Text ‚Kemal und Niko‘ betont die Gemeinsamkeiten zwischen zwei Freunden deutscher und türkischer Nationalität. Die Erzählung ‚Mario‘ thematisiert das Problem der Ausländerfeindlichkeit in unserem Land und distanziert sich dadurch klar von den anderen beiden Lesetexten. Diese Geschichte verlangt wegen der hier getroffenen problemorientierten Aussagen den Heranwachsenden eine Entscheidung (z.B. Solidarität oder Ablehnung) ab.
- Den Texten ‚Lieber Vater, komm bald heim ...‘ (Topsch 1987, S. 80) und ‚Freunde‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46) ist gemeinsam, dass hier die persönlichen Gefühle (Traurigkeit, Schmerz, Sehnsucht etc.) in Bezug zu anderen, der eigenen Person nahestehenden Menschen (hier: ‚der Vater‘ bzw. ‚der Freund‘) gesetzt werden, wobei der erste Text historische Fakten mit Gegenwartsbezug - übrigens sehr früh - einbringt.

- Der Text ‚Der kleine Bruder‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S. 40) vergegenwärtigt den SchülerInnen, welche Aufgabenbereiche sich ihnen beispielsweise anbieten würden, um eine eigenverantwortliche Handlung zu erproben.

Es fällt auf, dass in den Texten überwiegend Kinder als handelnde Personen auftreten. Die Inhalte konzentrieren sich im allgemeinen auf den Lebensalltag der Heranwachsenden.

Die Analyse der *sprachlichen Mittel* verdeutlicht, dass der Sprachgebrauch (Wortwahl, Satzaufbau) in der Schulbuchliteratur für die 1. Klasse nicht einheitlich ist.

- Die Texte ‚Monika kauft ein‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 30) und ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 42 f.) zeichnen sich durch einen parataktischen Sprachstil aus (Wortwiederholungen, Drei- und Vierwortsätze).
- Das Gedicht ‚Mein Freund‘ (Biglmaier 1972, S. 104) arbeitet mit Analogien. Es besteht fast ausschließlich aus Haupt- und Nebensätzen.
- Die Erzählung ‚Mario‘ (Kaiser 1978, S. 67) beschreibt einen Sachverhalt. Mehrwortsätze prägen die Beschreibung. Der einzige Fragesatz im ersten Drittel des Textes hat die Funktion, zu Reflexion und Kommunikation anzuregen.
- Im Text ‚Kemal und Niko‘ (Doerfler 1987, S. 62) werden vorwiegend Aussagesätze gebraucht. Der Ausrufungssatz am Ende des Textes bekräftigt den Textinhalt.
- Für den Text ‚Der kleine Bruder‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S. 40) ist die Dialogform (hier: Gesprächsaustausch zwischen Kindern) gewählt worden. Durch den Gebrauch dieser stilistischen Form bekommen die Gedanken der Kinder besondere Bedeutung, die hinter der Aussage liegen.
- Die Texte ‚Lieber Vater, komm bald heim‘ (Topsch 1987, S. 80) und ‚Freunde‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46) haben einen ähnlich einfachen sprachlichen Ausdruck. Der Text thematisiert Vergangenheit, die anderorts Gegenwart ist und spricht somit verschiedene Diskursschichten an.

Die *Textabsicht* ergibt sich aus dem Textinhalt:

- Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln (vgl. Altmeyer/ Schölling 1967, S. 30, 42 f.)
- Vermittlung verschiedener Aspekte von Freundschaft (vgl. Biglmaier 1972, S. 104; vgl. Doerfler 1987, S. 62; vgl. Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46)
- Akzeptanz von Menschen anderer Nationalität (vgl. Biglmaier 1972, S. 104; vgl. Kaiser 1978, S. 67; vgl. Doerfler 1987, S. 62)
- Sensibilisierung für das Gewaltpotential des Krieges in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Topsch 1987, S. 80)
- Übernahme von Verantwortung für andere Menschen (vgl. Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S. 40).

Die hier analysierten Lesetexte lassen in der Wahrnehmung der kindlichen Persönlichkeit insgesamt einen Wandlungsprozess erkennen. Die Texte ‚Monika kauft ein‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 30) und ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 42 f.) betonen die eigenständige Handlungskompetenz im Alltag. Das Gedicht ‚Mein Freund‘ (Biglmaier 1972, S. 104), die Erzählung von ‚Mario‘ (Kaiser 1978, S. 67) und der Lesetext über ‚Kemal und Niko‘ (Doerfler 1987, S. 62) verbindet die Aussage, dass Kinder aller Nationen Gemeinsamkeiten haben, die besonders im gemeinsamen Handeln deutlich werden und die Kinder in einem spezifischen Persönlichkeitsprofil zeigen. Die Texte ‚Lieber Vater, komm bald heim ...‘ (Topsch 1987, S. 80) und ‚Freunde‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46) stellen das Kind als emotional sensibel dar. Der Lesetext ‚Der kleine Bruder‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S. 40) appelliert an die Fähigkeit der Heranwachsenden, in bestimmten Lebenssituationen die Notwendigkeit zu erkennen, eigenverantwortlich zu handeln. Auffällig ist, dass die kindliche Anthropologie deutlich von Eigenaktivität (Einkaufen) und Selbstverantwortlichkeit ausgeht. Anleitungen sind eher selten, dafür die Thematisierung von Widersprüchen zwischen Kind und Gesellschaft (Rasen und Fußball). Die Familie zeigt sich ebenfalls als Aktionsraum unterschiedlicher, aber aufeinander bezogener Aktivitäten. Die Verbindung von gesellschaftlich unterschiedlich bewerteten Menschen in Freundschaft, die ihrerseits aus gleichen Lebensbedingungen gespeist wird, legt den Grundstein für ein individual- kindliches Persönlichkeitsprofil.

8.4 Lesebücher der 4. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Texte -

Für die Analyse werden die nachfolgend aufgeführten Lesebücher verwendet:

- Oberländer, Gerhard u.a. (Hg.): Lesebuch für die Grundschule 4. Schuljahr, Bochum 1966
- Bödecker, Hans u.a. (Hg.): Texte für die Primarstufe 4, Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1973
- Buck, Siegfried u.a. (Hg.): Texte und Fragen Lese- und Arbeitsbuch für die Primarstufe, 4. Schuljahr, Frankfurt am Main, Berlin, München¹ 1976
- Müller, Erhard P./ Hutterer, Franz (Hg.): Lesebuch für die Grundschule 4. Jahrgangsstufe, Ausgabe A, München¹ 1979
- Brunner, Reinhard u.a. (Hg.): Lesebuch für den Deutschunterricht der Primarstufe, Paderborn 1982
- Buck, Siegfried u.a. (Hg.): Lesebuch 4. Schuljahr, Frankfurt am Main, 1985
- Bödecker, Hans u.a. (Hg.): Texte für die Primarstufe 4, Hannover 1989

Die inhaltliche Gestaltung der Lesebücher für die 4. Klasse in der BRD ist wie bei der Schulbuchliteratur der 1. Klasse nicht von vornherein bestimmten Kategorien zuzuordnen. Deshalb war es auch hier schwieriger eine geeignete Auswahl zu treffen, als bei den Lesebüchern für die 4. Klasse in der DDR.

Das nachfolgende Inhaltsverzeichnis aus dem ‚Lesebuch für die Grundschule 4. Jahrgangsstufe, Ausgabe A‘ (Hutterer/ Müller 1979) wird aus der Vielzahl der Lehrwerke an dieser Stelle stellvertretend aufgeführt, um den inhaltlichen Bezugsrahmen abzustecken. Es handelt sich dabei um alle Textsorten, mit denen Kinder dieses Alters rezeptiv wie produktiv in Verbindung kommen können: Also Sachtexte aller Art, Briefe, poetische Texte aus Lyrik, Epik und Dramatik, z.B. Märchen, Sprichwörter, Fabeln, Legenden, Sagen, Balladen, Texte aus der realistischen und phantastischen Kinder- und Jugendliteratur, Texte als Anregung zum kreativen Umgang mit Sprache, also Sprachspiele, Rollenspiele, Reportagen, Film etc..

- Traum-Bild
- Erste Sonne
- Sprichwörter sind Bilder
- Sprichwort aus China
- Der Löwe und die Maus

- Wer ist mein Nächster?
- Das Hirtenbüblein
- Das Haus der Wunder
- Zu klein?
- Ich bin froh, daß ich bin, wie ich bin
- Morgens und abends zu lesen
- Das neue Gesetz
- Herr Maar, warum schreiben Sie für Kinder?
- Anne, meine Tochter, brachte mich auf neue Einfälle
- Wörter für Nicht-Leser
- Gespräch über die Straße
- Seltsame Dinge
- Tiger-Jagd
- Die Geschichte vom ...
- Wie Eulenspiegel zu Bamberg um Geld aß
- Zeitungsanzeigen
- Tor
- Mannis Sandalen
- Sind Mädchen doof?
- Frage – Antwort
- Der Obstbaum
- Die anderen Kinder
- Wie Eulenspiegel einen Bauern einen Teil seines Landes abkaufte und in einem Karren saß
- Wie die sieben Schwaben den Strauß bestehen
- Wie die Schildbürger beschlossen, Narren zu werden
- Wie die Schildbürger ihre Beine verwechselten
- Münchhausen zieht sich selbst aus dem Morast
- Entenjagd
- Meta Morfoss
- Rumpelstilzchen
- Des Kaisers neue Kleider
- Der große Schimmel zu Lauingen
- Die Sage vom König Watzmann

- Das Wunder auf der Mühle
- Von Sankt Martin
- Kindernamen
- Menschen vor 10000 Jahren:
- Aus einem Schulbuch
- Aus einem Sachbuch
- Eine Stadt wirbt mit ihrer Vergangenheit
- Bürger am Rhein
- Aus dem alten Nürnberg: Bilder von der Arbeit
- Die Sage: Die Weiber zu Weinsberg
- Anton schreibt seinen Tageslauf
- Manchmal
- Morgens
- Vater und Sohn
- Schulweg-Unfälle nehmen wieder zu
- Nicht besonders angenehm
- Drei Kinder und eine Rechenaufgabe
- Kinder über ihre Lehrerin
- Helmut macht Hausaufgaben
- Besuch bei der Mutter
- Das Fernsehmärchen
- Erfahrungen
- Die Blätter an meinem Kalender
- Der Frühling kommt bald
- Die Tulpe
- Messer-Ballade
- Auf ein Ei geschrieben
- Ostern
- Mittagsstille
- Beinahe hitzefrei
- Schön ist die Welt
- Über die Berge
- Laufendes Band
- Septembermorgen

- Herbstfeuer
- Herbstlied
- Und wenn die Schneewinde wehen
- Erklärung
- Weihnachten
- So ward der Herr Jesus geboren
- Neujahrsnacht
- Sternsingerlied
- Wie leben Kinder in Stadt und Land?
- Wie Kinder wohnen möchten
- Hausordnung
- Wohnung zu vermieten
- Hochhaus R.O.P.
- Kasim hat Glück
- Welchen Beruf haben deine Eltern?
- „... Du arbeitest ja gar nichts ...“
- Am Montag fängt die Woche an
- Mit dem Fernlaster unterwegs
- Landwirt im Industriezeitalter
- Wie ist es wirklich in der Fabrik?
- Wer von euch hat einen solchen Großvater?
- Brief an einen Verlag – Der Verlag antwortet
- In den Ferien, auf Reisen, Ausflügen und im Auto
- Werbung – einmal anders
- Luft – Dunst – Smog und Luftalarm
- Hirsch Henri in der Badewanne
- Verborgene Tiere
- Eine Beobachtung
- Das bedrohte Paradies
- Aus dem Lexikon: Gorilla
- Dritte Gorilla-Geburt in Nürnberg
- Löwen aus dem Zoo wurden mit der Freiheit nicht fertig
- Mit Susi beim Schwimmen
- Knöpfchen

- Die schnelle Schildkröte
- Plisch und Plum
- Robinson Crusoe
- Kampf der Stiere
- Insel der blauen Delphine
- Der Gletscher brennt
- Der siebenzackige Stern
- Emil und die Detektive
- Rasmus, Pontus und die Schwertschlucker
- Die Abenteuer der ‚schwarzen Hand‘
- Der Löwe Leopold
- Der unsichtbare Indianer
- Ein Maler erzählt mit Bildern
- Luftballongeschichte
- Der Artist im Schnee
- In der Apotheke
- Renate und Sandor
- Der goldene Brunnen
- Filmbrief aus Brasilien
- Affenfang
- Filmbrief aus München
- In der Tierhandlung
- Filmbrief aus Brasilien
- Jair ist Schuhputzer
- Kleeblatt an ‚Filmbriefe‘
- Jochen und Tom erzählen von den Filmbriefen

Von den typischen poetologischen Prägungen der literarischen Gattungen wie Märchen, Legende etc. abgesehen, lassen sich etwa die folgenden Themenkreise ausmachen, aus denen sich Aspekte zur Fragestellung dieser Untersuchung ableiten lassen.

- Das Leben in unserer Familie
- Das Leben in der Stadt und auf dem Land
- Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft
- Wir erleben die Natur als Lebensraum

8.4.1 Der Baum (1966)

Nachfolgendes Gedicht aus dem ‚Lesebuch für die Grundschule 4. Schuljahr‘ (Oberländer u.a. 1966) bringt zum Ausdruck, dass das Leben in der Natur durch menschliches Verhalten gefährdet sein kann. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Wir erleben die Natur als Lebensraum‘ zuzuordnen.

„Zu fällen einen schönen Baum,
braucht's eine halbe Stunde kaum.
Zu wachsen, bis man ihn bewundert,
braucht er, bedenk es, ein Jahrhundert!“
(Oberländer u.a. 1966, S. 39)

Textinhalt

Das Gedicht konfrontiert die SchülerInnen mit dem Lebensraum Natur. Es wird hier am Beispiel eines Baumes anschaulich dargestellt, dass Menschen das Wachstum in der Natur mit beeinflussen. Das Gedicht vergegenwärtigt den Heranwachsenden, dass ein Baum schnell gefällt ist („Zu fällen einen schönen Baum, braucht' s eine halbe Stunde kaum“), demgegenüber aber lange braucht, um zu wachsen („Zu wachsen bis man ihn bewundert, braucht er [...] ein Jahrhundert!“).

Sprachliche Mittel

Das Gedicht ist in Reimform (hier: Paarreim) geschrieben. Es beschreibt mit dem positiv besetzten Adjektiv ‚schön‘ einen Baum, der zerstört wird. Das Verb ‚fällen‘ bringt in diesem Vierzeiler die Vernichtung des Baumes zum Ausdruck. Die Verwendung dieses Verbes macht den SchülerInnen das unwiderrufliche Ende der Existenz des Baumes bewusst („Zu fällen einen schönen Baum, braucht' s eine halbe Stunde kaum“). In dem Aussagesatz „Zu wachsen bis man ihn bewundert, braucht er, bedenke es, ein Jahrhundert!“ steht das Verb ‚wachsen‘ als Symbol des Lebens in unmittelbarem Zusammenhang mit dem positiv zu bewertenden Verb ‚bewundern‘. Die Verbindung dieser beiden Verben unterstreicht die Aussage, dass ein Baum wertvoll ist.

Textabsicht

Die SchülerInnen sollen erkennen, dass ein Baum langsamer wächst, als durch das Fällen sein Leben beendet werden kann. Damit ist beabsichtigt, die Kinder zu motivieren, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, unter welchen Umständen das Fällen eines Baumes gerechtfertigt ist. Es geht hier darum, den Heranwachsenden die Notwendigkeit aufzuzeigen, das Leben in der Natur vor unüberlegtem, profitorientiertem menschlichen Verhalten zu schützen und sie für einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Lebensraum Natur zu sensibilisieren.

8.4.2 Industriegelände (1973)

Nachfolgende Sprichwort aus ‚Texte für die Primarstufe 4‘ von 1973 (Bödecker u.a. 1973) macht auf die negativen Folgen der Industrialisierung aufmerksam. Dieses Textbeispiel gehört ebenfalls zur Thematik ‚Wir erleben die Natur als Lebensraum‘ an.

„Der Schwefelhimmel
plant Unheil,
und Feuerstürme
versengen den Fluchtweg
der Vögel.
Ungereift springt
die Beere vom Strauch,
und unser Brot
schmeckt rußbitter.
Der Schwefelhimmel
plant Unheil [...].“
(Bödecker u.a. 1973, S. 72)

Textinhalt

Das Sprichwort veranschaulicht, in welcher Weise Industrieanlagen die Umwelt gefährden. Die auf den Industrieabfall zurückzuführenden Umweltschäden werden hier angesprochen („Der Schwefelhimmel plant Unheil, und Feuerstürme versengen den Fluchtweg der Vögel“). Dabei geht der Text auf die schädigenden Auswirkungen der Industrie für die Tiere und unsere Ernährung ein („[...] und Feuerstürme versengen den Fluchtweg der Vögel. Ungereift springt die Beere vom Strauch, und unser Brot schmeckt rußbitter“).

Sprachliche Mittel

Die Semantik der Substantive, Verben und Adjektive verdeutlicht die negativen Einflüsse der Industrie für die Umwelt. („Schwefelhimmel“, „Unheil“, „Feuerstürme“, „Fluchtweg“). Die Verben und Adjektive unterstreichen die durch die Industrie verursachte Schädigung der Umwelt („[...] plant Unheil“, „versengen den Fluchtweg“, „Brot schmeckt rußbitter“).

Textabsicht

Das Sprichwort konfrontiert die SchülerInnen mit Umweltschäden, die die Industrie zu verantworten hat. Dadurch wird von den Heranwachsenden erwartet, sich mit Umweltproblemen gedanklich auseinanderzusetzen, die ihren persönlichen Erfahrungsbereich überschreiten („[...] Feuerstürme versengen den Fluchtweg der Vögel“, „Ungereift springt die Beere vom Strauch, und unser Brot schmeckt rußbitter“). Die Kinder sollen sich hier mit den Folgeschäden befassen, die durch die Existenz von Industrie entstehen können. Das Sprichwort hat ein ‚offenes Ende‘. Damit ist beabsichtigt, die Heranwachsenden zu motivieren, sich mit der hier aufgezeigten Problematik gedanklich auseinanderzusetzen und ggf. über ihr eigenes umweltbezogenes Verhalten zu reflektieren. Darüber hinaus macht der Text mit Qualitäten (Bildhaftigkeit, Synästhesien, Klangpotential) poetischer Sprache vertraut, die auf eine spätere Lektüre expressionistischer Lyrik (z. B. Heym „Gott der Stadt“) vorbereiten (curricularer Gedanke).

8.4.3 Der Junge mit den Steinchen (1976)

Nachfolgender Text aus ‚Texte und Fragen‘ von 1976 (Buck u.a. 1976) zeigt, dass Erwachsene nicht unbedingt bessere Argumente als Kinder haben. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ zuzuordnen.

„Ein Junge saß auf der Treppe vor einem Haus und spielte mit Steinen. Mal türmte er sie zu einer Burg auf, mal baute er einen Bauernhof mit Tieren daraus. Dann waren sie Reiter, Ochsen und Planwagen im Wilden Westen, bevor sie als Rennwagen mit laut donnernden Motoren um Hindernisse kurvten.
Ein Mann in einem großen Wagen sah dem Jungen lange zu. Endlich stieg er aus.
‚Du könntest etwas Sinnvolleres tun, als hier mit Steinchen herumzuspielen.‘
‚Warum?‘ fragte der Junge.
‚Wenn du dir Geld verdienen würdest mit Zeitungenaustragen oder anderem, könntest du dir Spielzeugautos und Bauernhöfe mit Kühen, Pferden und Schweinen kaufen.‘
‚Warum‘, fragte der Junge, ‚die habe ich doch schon?‘ Dabei deutete er auf seine Steine.
‚Wenn du lernen würdest, statt zu spielen‘ fuhr der Mann unbeirrt fort. -
‚Warum?‘ fragte der Junge. ‚Meine Hausaufgaben habe ich doch schon gemacht.‘
‚Wenn du noch mehr lernen würdest, mehr als deine Klassenkameraden ...‘
‚Warum‘ fragte der Junge.
‚... dann könntest du später einen Beruf erlernen, in dem du viel Geld verdienen kannst. Mit dem Geld kannst du Leute bezahlen, die für dich arbeiten und hättest dann viel Zeit für dich und könntest tun, was du wolltest.‘
‚Ich habe viel Zeit für mich und tu, was ich will‘, sagte der Junge und spielte wieder mit seinen Steinen.“
(Buck u.a. 1976, S. 48)

Textinhalt

Der Text beschreibt im ersten Abschnitt das Spiel eines Jungen mit seinen Steinen, die in seiner Fantasie unterschiedliche Gestalt annehmen können. Ein Mann, der das Gespräch mit dem Jungen sucht, äußert sich dazu negativ. Seine Argumentation dem Kind gegenüber wird in einer leistungsorientierten Gesellschaft als positiv bewertet („Wenn du dir Geld verdienen würdest mit Zeitungenaustragen oder anderem, könntest du dir Spielzeugautos und Bauernhöfe mit Kühen, Pferden und Schweinen kaufen“, „Wenn du noch mehr lernen würdest, [...]“, „[...] dann könntest du später einen Beruf erlernen, in dem du viel Geld verdienen kannst [...]“). Der Mann sieht den Besitz von ‚viel Geld‘ als Grundvoraussetzung dafür an, andere Menschen für sich arbeiten zu lassen („[...] Mit dem Geld kannst du Leute bezahlen, die für dich arbeiten [...]“). Nach der Erreichung dieses Ziels hat man seiner Meinung nach Zeit für sich, die man ausschließlich für sich nutzen kann. Der Junge verfügt aber bereits über diese Zeit für sich. Er verbringt diese mit seinem Spiel („Ich habe viel Zeit für mich und tu, was ich will“).

Sprachliche Mittel

Der Text ist im Dialog geschrieben. Der Mann benutzt ausschließlich Formulierungen, im Irrealis („Du könntest etwas Sinnvolleres tun, [...], [...]“. Wenn du dir Geld verdienen würdest [...], [...] könntest du dir Spielzeugautos [...] kaufen, wenn du lernen würdest, [...], [...] hättest dann viel Zeit für dich und könntest tun, was du wolltest“). Dadurch werden dem Jungen verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Durch die Verwendung des Fragewortes ‚warum‘ erreicht er, dass der Mann eine Begründung für seine Argumente formulieren und sich somit der Kritik des Kindes stellen muss. Der Junge reagiert auf die Ausführungen des Mannes im Indikativ („Meine Hausaufgaben habe ich doch schon gemacht“, „Ich habe viel Zeit für mich und tu, was ich will“). Dies drückt aus, dass der Junge in seiner Lebenswirklichkeit spricht.

Textabsicht

Das „parabolische“ Gespräch zwischen dem Mann und dem Jungen macht den Heranwachsenden die bisweilen absurden Mechanismen einer leistungsorientierten Gesellschaft deutlich. Vor allem die Äußerungen des Mannes sind hier beispielgebend, was in einer kapitalistischen Gesellschaft von „unternehmenden“ Menschen erwartet wird: Mehrwert zu erwirtschaften - andere für sich arbeiten lassen, um selbst Freiheit (tun, was man will) zu haben.

Die Argumentation des Jungen lässt erkennen, dass es auch andere Vorstellungen von sinnerfülltem Leben gibt, als sich nur am Leistungsprinzip zu orientieren. Die Heranwachsenden sollen dadurch zu der Erkenntnis geführt werden, Autoritäten nicht fraglos zu akzeptieren, sondern ihre Aussagen zu überprüfen und zu hinterfragen. (Der Text ist typisch für die 70er Jahre in der BRD.)

8.4.4 Morgens (1979)

Nachfolgendes Gedicht aus ‚Lesebuch für die Grundschule‘ von 1979 (vgl. Hutterer/ Müller 1979) konfrontiert die Lernenden mit den Erfahrungen, die sich für viele Kinder am Morgen in ihren Familien kontinuierlich wiederholen. Dieses Textbeispiel gehört der Thematik ‚Das Leben in unserer Familie‘ an.

„Morgens muß
immer alles irre
schnell gehen,
schnell gehen,
schnell gehen.
Morgens gibt' s
bei uns immer großen
Krach.
Morgens haben' s
immer alle irre
eilig, eilig, eilig.
Morgens ist
keiner von uns richtig
wach.
Hetze, Hetze, Hetze,
Hetze, Hetze, Hetze,
Hetze, Hetze, Hetze,
Hetze, Hetze, Hetze.“
(Hutterer/ Müller 1979, S. 73)

Textinhalt

Das Gedicht thematisiert die Hektik, die am Beginn eines Tages in vielen Familien entsteht („Morgens muß immer alles irre schnell gehen, [...]“, „Morgens haben’s immer alle irre eilig, [...]“, „Hetze, Hetze, [...]“). Die Aussage „Morgens gibt’s bei uns immer großen Krach“ vergegenwärtigt den SchülerInnen, dass die Hektik am Morgen oft Streit auslöst, da sie sich der Aktanten bemächtigt. „Morgens ist keiner von uns richtig wach“ betont die Passivität der Familienmitglieder gegenüber dem Geschehen.

Sprachliche Mittel

In dem Gedicht wird die Hektik einer Familie am Beginn eines Tages durch dreifache und zwölfmalige Wortwiederholungen hervorgehoben („schnell gehen“ (dreimal), „eilig“ (dreimal), „Hetze“ (zwölfmal)). Die Formulierungen „irre schnell gehen“ und „irre eilig“ unterstreichen diesen Zustand in der Semantik der Jugendsprache. Die (Refrain-) Strophe „Hetze“ kann als Onomatopoesie gelesen werden.

Textabsicht

Das Gedicht spricht den unmittelbaren Lebensalltag der Heranwachsenden direkt an: Die Unruhe innerhalb einer Familie am Morgen hat fast jedes Kind schon einmal erlebt und als negativ empfunden. Es geht hier darum, die Heranwachsenden dafür zu sensibilisieren, mit einer solchen Situation gelassener umzugehen bzw. sie zu verändern.

8.4.5 Eine richtige Frau (1982)

Nachfolgender Text aus ‚Lesebuch 4‘ von 1982 (vgl. Brunner u.a. 1982) stellt die an ‚eine richtige Frau‘ herangetragenen gesellschaftliche Erwartungen dar. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Das Leben in unserer Familie‘ zuzuordnen.

„Eigentlich bist du doch auch noch‘ n Mädchen“, sagt Maslief zu ihrer Mutter.
„So?“
„Ja“, sagt Maslief. „Ich find, du bist noch gar keine richtige Frau.“
„Was ist denn ‚ne richtige Frau?‘ fragt ihre Mutter neugierig.
Maslief kichert, denn das ist eine schwierige Frage.
„Na ja“, sagt sie. „Frauen haben anderes Haar.“
„Anderes Haar?“ Masliefs Mutter muß lachen.
„Was für Haar denn?“
Maslief weiß nicht, wie sie es sagen soll.
„Eh“, sagt sie. „Eh - die haben Haar, mit dem sie zum Friseur müssen. Du hast ganz normales Mädchenhaar.“
„Ach ja“, sagt Masliefs Mutter, „und deshalb bin ich keine richtige Frau?“
„Nee. Frauen haben Frauenkleider an und trinken Tee mit anderen Frauen. Und sie haben rote Fingernägel und ‚nen Hut auf. Das sind Frauen.“
„Ich hab doch manchmal auch rote Nägel“, sagt ihre Mutter.
„Ja, schon“, sagt Maslief. „Aber da mußt du ‚nen langen dicken Mantel dazu tragen. Und ‚nen großen Hund an der Leine haben. Und - eh“, Maslief muß wieder ein bißchen nachdenken, denn da gibt es noch viel mehr Frauliches. „Und du mußt ganz laut reden zu den Kindern. Und du mußt Kopfschmerzen haben.“
„Noch was?“ fragt ihre Mutter.
„Ja“, sagt Maslief. „Du mußt ‚n Mann haben.“

Masliefs Mutter guckt Maslief ernsthaft an.
,Hast du recht', sagt sie. ,Möchtest du denn gern, daß ich 'ne Frau werde?'
,Ach wo', sagt Maslief. ,Bleib du nur lieber 'n Mädchen"
(Brunner u.a. 1982, S. 21).

Textinhalt

Der Text gibt ein Gespräch zwischen Maslief und ihrer offenbar allein erziehenden Mutter wieder: Sie unterhalten sich darüber, welche Frau ,eine richtige Frau' ist.

Maslief beschreibt ihrer Mutter, wie sie sich ,eine richtige Frau' vorstellt. Für Maslief tragen ,richtige Frauen' eine Frisur, mit der „[...] sie zum Friseur müssen [...]“, „[...] Frauen haben [ihrer Ansicht nach] Frauenkleider an und trinken Tee mit anderen Frauen [...]“, sie haben „[...] rote Fingernägel und 'nen Hut auf“ und „[...] 'n Mann [...]“ etc. Die in diesem Zusammenhang von ihr getroffene Aussage „[...] Das sind Frauen“ bekräftigt das hier zum Ausdruck kommende Verständnis von Fraulichkeit.

Maslief vergleicht ihre persönlichen Vorstellungen von Fraulichkeit mit dem Bild, das sie von ihrer Mutter hat. Sie kommt dabei zu der Erkenntnis, dass ihre Mutter diesem Frauenbild nicht entspricht („Eigentlich bist du doch auch noch 'n Mädchen“, „Ich find, du bist noch gar keine richtige Frau“).

Maslief findet das Aussehen, das ihrer Meinung nach ,eine richtige Frau' auszeichnet, bei ihrer Mutter nicht wieder („Frauen haben anderes Haar“, „[...] Du hast ganz normales Mädchenhaar“ usw.). vor allem fehlt ihr der Mann, stellt die Tochter fest.

Auf die Frage der Mutter „Möchtest du denn gern, daß ich 'ne Frau werde?“ antwortet Maslief „Ach wo [...]. Bleib du nur lieber 'n Mädchen.“. Masliefs Antwort zeigt, dass sich die Mutter ihrer Frage wegen nicht ändern soll.

Sprachliche Mittel

Der Text ist als Dialog geschrieben. Masliefs Rede macht deutlich, welche Attribute aus ihrer Sicht ,eine richtige Frau' auszeichnen. („[...] die [Frauen] haben Haar, mit dem sie zum Friseur müssen“, „Frauen haben Frauenkleider an und trinken Tee mit anderen Frauen. Und sie haben rote Fingernägel und 'nen Hut auf [...]“, „[...] 'nen langen dicken Mantel [...]. [...] 'nen großen Hund an der Leine [...] Kopfschmerzen [...] 'n Mann [...]“).

Die Mutter reagiert auf die Aussagen ihrer Tochter fast ausschließlich mit Fragen, d.h. es werden hier Aussagesätzen Fragesätze entgegengesetzt (z.B. „Eigentlich bist du doch auch noch 'n Mädchen“, sagt Maslief zu ihrer Mutter. „So?“ „Ja“, sagt Maslief. „Ich find, du bist noch gar keine richtige Frau.“ „Was ist denn 'ne richtige Frau?“ fragt ihre Mutter neugierig.). Für das Gespräch ist eine umgangssprachliche Ausdrucksweise kennzeichnend („[...] noch 'n Mädchen“, „[...] 'ne richtige Frau“, „Eh“, „Nee.[...] 'nen Hut auf“, „[...] 'nen langen dicken Mantel [...]“, „[...] 'nen großen Hund [...]“, „[...] 'n Mann haben“, „[...] lieber 'n Mädchen“).

Textabsicht

Der Text konfrontiert die SchülerInnen mit stark voneinander abweichenden Frauenbildern. Dadurch sollen die Heranwachsenden erkennen, dass die soziale Rolle der Frau unterschiedlich definiert und erfahren wird.

In dem Gespräch zwischen Mutter und Tochter werden unter der Fragestellung „Was ist denn 'ne richtige Frau?“ ein herkömmliches Verständnis und eine fortschrittliche Sichtweise von der sozialen Rolle der Frau einander gegenübergestellt. Masliefs Äußerungen machen ein traditionelles Verständnis von Fraulichkeit deutlich, wie beispielsweise die Satzaussagen „Eh - die [Frauen] haben Haar, mit dem sie zum Friseur müssen“, „[...] Frauen haben Frauenkleider an [...]“, „Und sie haben rote Fingernägel und [...] 'n Mann [...]“ etc. belegen. Masliefs Mutter hingegen verkörpert das Bild von einer Frau, die nicht der bürgerlichen

Norm entspricht. Sie ist alleinerziehend und lässt sich ansonsten auch nicht in das konventionelle Frauenbild ihrer Tochter einordnen.

In dem Gespräch zwischen Mutter und Tochter werden zwei Frauenbilder wertfrei gegenübergestellt. Damit ist beabsichtigt, die SchülerInnen zu motivieren, feministische Gesellschaftsmodelle zu diskutieren.

8.4.6 Im Dorf und in der Stadt (1985)

Nachfolgendes Gedicht aus ‚Lesebuch 4. Schuljahr‘ (vgl. Buck u.a. 1985) zeigt die Unterschiede zwischen Stadt- und Landleben auf. Dieses Textbeispiel gehört dem Themenfeld ‚Das Leben in der Stadt und auf dem Land‘ an.

„Im Dorf krähen morgens die Hähne,
da schüttelt das Pferd seine Mähne.
Der Bauer fährt mit dem Traktor vors Haus
Und schaut nach Regenwolken aus.
Großvater verscheucht vom Kirschbaum die Spatzen und möchte gern mit seinem
Nachbarn schwatzen.
In der Nacht – da bellt ein Hund von fern,
und auf dem Kirchturm steht der Abendstern.

In der Stadt stehen die Häuser in Zeilen,
von einem Ende zum anderen sind's Meilen.
Von allen Türmen wehen Fahnen,
und auf den Brücken klingeln Straßenbahnen.
Autos warten auf das grüne Licht,
in manchen Gassen siehst du den Himmel nicht.
In der Nacht – beginnt die Stadt zu lauschen,
dann hört sie ihre alten Brunnen rauschen“
(Buck u.a. 1985, S. 20).

Textinhalt

Das Gedicht kontrastiert das Leben ‚im Dorf und in der Stadt‘, wie aus der Überschrift bereits hervorgeht. Die Beschreibung des Dorflebens konzentriert sich auf die ländliche Idylle („Im Dorf krähen morgens die Hähne, da schüttelt das Pferd seine Mähne. Der Bauer fährt mit dem Traktor vors Haus.“). Der Satz „In der Nacht – da bellt ein Hund von fern, und auf dem Kirchturm steht der Abendstern“ vergegenwärtigt dem Leser die ländliche Ruhe und Beschaulichkeit. Das Leben in der Stadt stellt sich hier als laut und hektisch dar („[...] und auf den Brücken klingeln Straßenbahnen. Autos warten auf das grüne Licht“). Die Feststellung „In der Stadt stehen Häuser in Zeilen, von einem Ende zum anderen sind's Meilen“ veranschaulicht, dass das Zusammenleben auf engem Raum das Stadtleben kennzeichnet. Der Aussagesatz „In der Nacht – beginnt die Stadt zu lauschen, dann hört sie ihre alten Brunnen rauschen“ macht die SchülerInnen darauf aufmerksam, dass die Stadt zu sich selber findet.

Sprachliche Mittel

Das Gedicht ist durchgängig im Paarreim (Hähne – Mähne, Haus – aus) geschrieben. Die Adjektive, Substantive und Verben haben einen neutral beschreibenden Charakter (z.B.

„Großvater verscheucht vom Kirschbaum die Spatzen“, „Autos warten auf das grüne Licht“), was sich auch in den Aussagesätzen spiegelt.

Textabsicht

In dem Gedicht werden das Leben ‚im Dorf und in der Stadt‘ einander gegenübergestellt. Die Landschaftsbilder unterscheiden sich sehr stark. Das Dorf steht für eine landschaftlich reizvolle Umgebung („Im Dorf krähen morgens die Hähne, da schüttelt das Pferd seine Mähne. Der Bauer fährt mit dem Traktor [...]“), die Stadt dagegen für eine Umgebung, die uniform, laut und eng erscheint. („In der Stadt stehen die Häuser in Zeilen, [...]“, „[...]“, und von den Brücken klingeln Straßenbahnen. Autos warten [...]“). Der Text möchte durch die kontrastive Darstellung die Heranwachsenden anregen, ‚sich ein eigenes Bild zu machen‘, wo man leben möchte; vielleicht mal da, mal dort.

8.4.7 Kinderzimmerordnung (1989)

Nachfolgender Text aus dem Lesebuch ‚Texte für die Primarstufe 4‘ von 1989 (vgl. Bödecker u.a. 1989) präzisiert Kinderwünsche für den Umgang miteinander. Dieses Textbeispiel ist der Thematik ‚Das Leben in unserer Familie‘ zuzuordnen.

- | | |
|-----|---|
| „1. | Beim Eintritt in das Kinderzimmer
bitte ein freundliches Gesicht
aufsetzen. Vor bösen Gesichtern
haben die Spielzeugtiere große Angst. |
| 2. | Rauchen im Kinderzimmer
ist Umweltverschmutzung. |
| 3. | Am Tage bitte nur ganz leise schimpfen,
weil sonst der Hamster wach wird. |
| 4. | Ich sehe nicht gern,
wenn einer mit meiner Eisenbahn spielt,
wenn jemand meinen Hamster füttert,
wenn einer meine Schubladen aufmacht. |
| 5. | Die Unordnung im Kinderzimmer
nicht durcheinanderbringen!
Ich fühle mich wohl darin
und finde sonst nichts wieder. |
| 6. | Babys und Kleinkinder dürfen das
Kinderzimmer nur in Begleitung
von Erwachsenen betreten. |
| 7. | Beim Staubsaugen im Kinderzimmer
bitte darauf achten, daß nichts
im Staubsauger verschwindet,
was noch zu gebrauchen ist.“
(Bödecker u.a. 1989, S. 103) |

Textinhalt

Der Text beschreibt die kindliche Erlebniswelt aus der Sicht der Heranwachsenden in Form kodifizierter „Ordnungen“. Er spricht die kindlichen Interessen und Bedürfnisse direkt an. Die inhaltlichen Ausführungen entsprechen dem kindlichen Erfahrungsbereich.

„Die Kinderzimmerordnung“ ist in sieben Punkte unterteilt. Die Forderungen richten sich explizit an die Erwachsenen. Sie sind dazu aufgefordert, im Kinderzimmer nicht zu rauchen („Rauchen im Kinderzimmer ist Umweltverschmutzung“, „Am Tage [...] nur ganz leise [zu] schimpfen“), im Kinderzimmer kleine Kinder an die Hand zu nehmen („Babys und Kleinkinder dürfen das Kinderzimmer nur in Begleitung von Erwachsenen betreten“), „Beim Staubsaugen im Kinderzimmer [...] darauf [zu] achten, daß nichts im Staubsauger verschwindet, was noch zu gebrauchen ist“. Ansonsten wendet sich die Kinderzimmerordnung gleichermaßen Kindern und Erwachsenen zu. Sie bittet darum, beim Betreten des Kinderzimmers einen freundlichen Gesichtsausdruck erkennen zu lassen und die Lebensweise der Bewohner oder Bewohnerinnen zu respektieren.

Sprachliche Mittel

Der Text ist in Form einer Aufzählung verfasst. Es werden hier sowohl positiv als auch negativ besetzte Adjektive, Substantive und Verben benutzt („freundliches Gesicht“, „große Angst“, „Umweltverschmutzung“, „leise schimpfen“, „Unordnung“). In Punkt 1 erfolgt die Begründung der im ersten Satz aufgestellten Forderung durch den 2. Satz, ohne dass hierfür ein Kausalsatz gewählt wird („Beim Eintritt in das Kinderzimmer bitte ein freundliches Gesicht aufsetzen. Vor bösen Gesichtern haben die Spielzeugtiere große Angst.“). Die in Punkt 2 verwendeten Substantive „Kinderzimmer“ und „Umweltverschmutzung“ unterstreichen, dass Rauchen im unmittelbaren Lebensbereich der Kinder schädlich ist. In Punkt 3 begründet ein Kausalsatz die am Anfang des Satzes formulierte Aufforderung, im Kinderzimmer nicht laut zu sprechen („Am Tage bitte nur ganz leise schimpfen, weil sonst der Hamster wach wird“). Aus den Nebensätzen in Punkt 4 („[...]“, wenn einer mit meiner Eisenbahn spielt, wenn jemand meinen Hamster füttert, wenn einer meine Schublade aufmacht“) sowie dem Ausrufungssatz in Punkt 5 („Die Unordnung im Kinderzimmer nicht durcheinanderbringen!“) geht klar hervor, was Kinder wollen.

Insgesamt benutzt der Text verschiedene sprachliche Formen zur Darstellung und Erklärung der kindlichen Wünsche und Interessen. Die Wortwahl ist kindgerecht und dennoch an der Textsorte „Ordnung“ ausgerichtet.

Textabsicht

Der Text macht ersichtlich, was sich Kinder wünschen. Damit ist beabsichtigt, die SchülerInnen zu motivieren, über ihre individuellen Wunschvorstellungen nachzudenken. Die Kinderzimmerordnung ist beispielgebend dafür, wie Kinder ihr persönliches Umfeld gestalten möchten oder könnten. Sie lässt erkennen, dass sie Freundlichkeit schätzen („Beim Eintritt in das Kinderzimmer bitte ein freundliches Gesicht aufsetzen“, „Am Tage bitte nur ganz leise schimpfen, [...]“), sie Zigarettenrauch stört und sie ihren persönlichen Freiraum ungestört nutzen wollen.

Im Vordergrund soll für die Heranwachsenden die Auseinandersetzung mit der Frage stehen, inwieweit und unter welchen Bedingungen sie sich selbst verwirklichen können. Der Text möchte die SchülerInnen für ihre persönlichen Bedürfnisse sensibilisieren, sie befähigen, diese zu artikulieren.

8.5 Lesebücher der 4. Klasse in der BRD - Analyse ausgewählter Bilder -

Die nachfolgend aufgeführten Lesebücher werden zur Analyse verwendet:

- Baumgärtner, Alfred/ Künnemann, Horst (Hg.): Auswahl 4, Lesebuch für Schulen, Bochum 1969
- Bödecker, Hans u.a. (Hg.): Texte für die Primarstufe 4, Hannover 1989

Die Vielzahl der Abbildungen in der Schulbuchliteratur für die 4. Klasse macht deutlich, dass auch hier die bildliche Wahrnehmung für die Vermittlung des Lernstoffes einen besonderen Stellenwert einnimmt. Eine exemplarische Bildanalyse ist deswegen auch hier sinnvoll. Die Analyse der Bilder entspricht der analytischen Vorgehensweise bei der Betrachtung der Illustrationen in Lesebüchern für die 4. Klasse in der DDR.

8.5.1 Mensch und Umwelt (1969)

Nachfolgend analysiertes Bild aus dem Lesebuch ‚Auswahl 4‘ von 1969 (vgl. Baumgärtner/Künnemann 1969, S. 3) stellt die Kontraste zwischen Industrie und Natur dar. Die Abbildung ist der Thematik ‚Wir erleben die Natur als Lebensraum‘ zuzuordnen.

Bildgestaltung

Das Bild zeigt im Vordergrund einen Bauernhof, im Hintergrund ist ein Industriegebiet abgebildet.

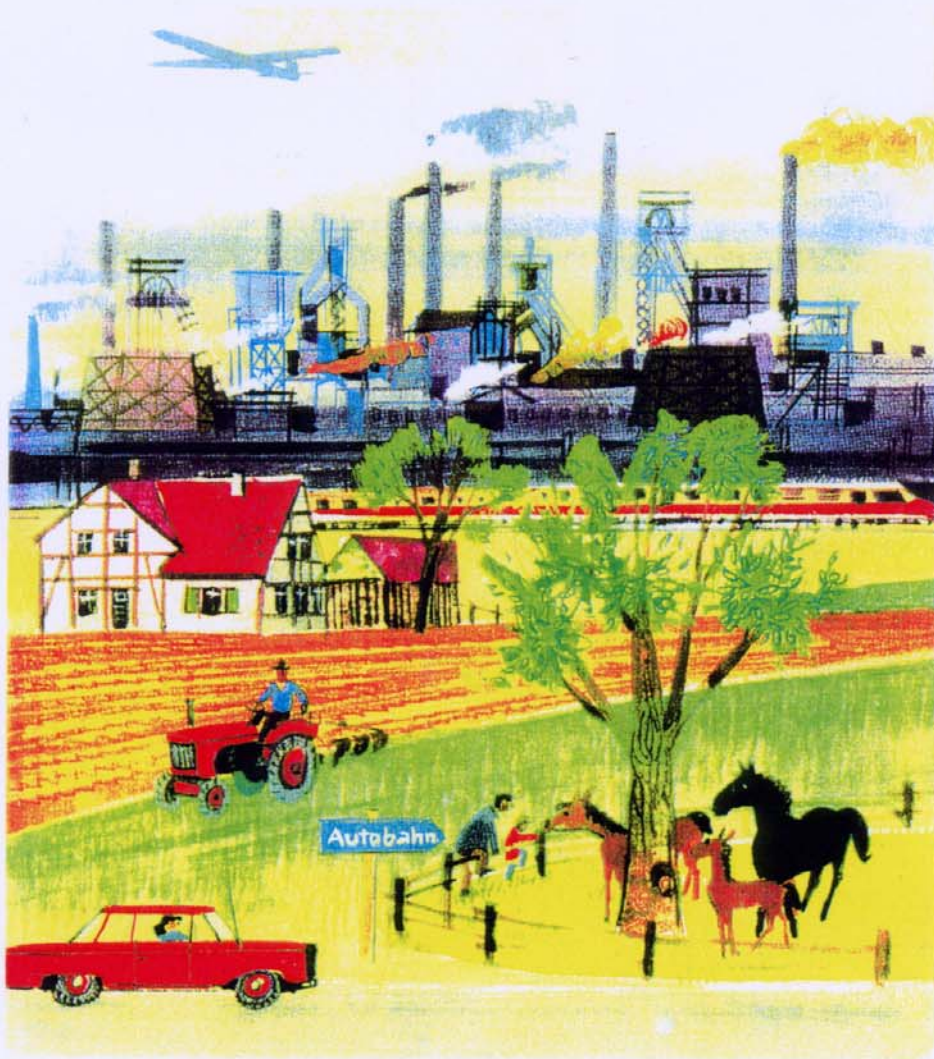
Zum Bauernhof gehört ein Fachwerkhaus mit einem Schuppen, davor steht ein Baum. An Fachwerkhaus und Schuppen grenzt ein Acker, neben diesem ist ein Feld, welches von einem Bauern (hier auf einem Traktor sitzend) gepflügt wird. Neben dem Feld befindet sich eine Wiese. Ein Teil von ihr ist eingezäunt. Hinter der Umzäunung weiden drei Pferde in der Nähe eines Baumes. Ein Mann und ein Kind beobachten die Pferde. Sie wollen über die Umzäunung klettern. Die Wiese liegt direkt an einer Straße mit Hinweisschild ‚Autobahn‘. An der Wiese fährt ein Auto vorbei.

Zwischen dem Bauernhof und dem Industriegebiet verläuft eine Bahnstrecke, auf der ein Zug entlang fährt. Fabrikhallen, Fördertürme und qualmende Schornsteine sind hier für das Industriegebiet kennzeichnend. Die bildliche Darstellung hebt den aus den Schornsteinen emporsteigenden Rauch besonders hervor. Über dem Industriegebiet fliegt ein Flugzeug.

Bildabsicht

Die Abbildung konfrontiert die Heranwachsenden mit zwei sehr voneinander abweichenden Landschaftsbildern. Der ländlichen Idylle wird hier eine Industrielandschaft entgegengesetzt. Das Fachwerkhaus, der Bauer, der sein Feld pflügt und die weidenden Pferde repräsentieren eine landschaftlich reizvolle Umgebung. Das Industriegebiet steht im krassen Gegensatz dazu.

Die Illustration macht auch auf die durch die Industrie verursachte Verunreinigung der Luft aufmerksam. Der aus den Schornsteinen emporsteigende Rauch ist ein deutlicher Beleg hierfür. Die SchülerInnen werden dadurch aufgefordert, sich mit den umweltschädigenden Auswirkungen der Industrie gedanklich auseinanderzusetzen.



Baumgärtner/Künnemann 1969, S. 3

8.5.2 Die Weidenflöte (1989)

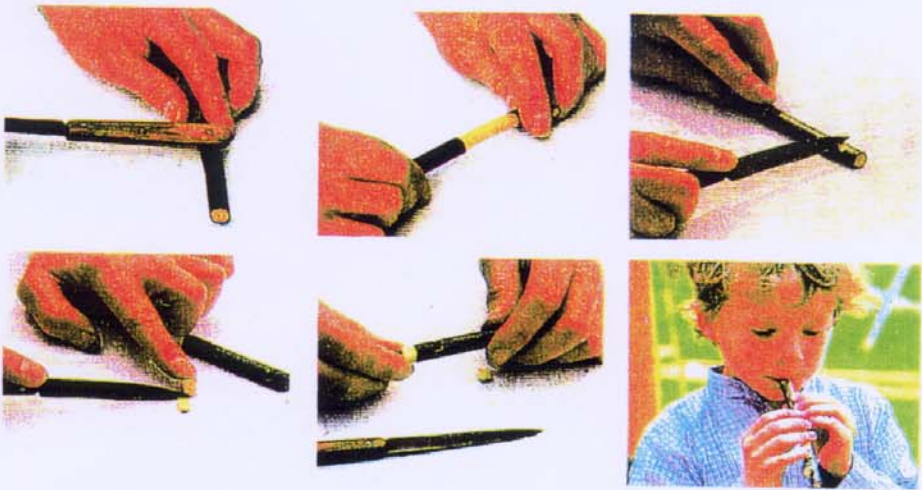
Auf der nachfolgend analysierten fotografischen Darstellung aus dem Schulbuch ‚Texte für die Primarstufe 4. Schuljahr‘ (vgl. Bödecker u.a. 1989, S. 31) ist die Herstellung einer Weidenflöte abgebildet. Die Abbildung gehört der Thematik ‚Wir erleben die Natur als Lebensraum‘ an.

Bildgestaltung

Die Fotografie leitet zur Anfertigung einer Weidenflöte an. Die Darstellung unterteilt sich in eine große Aufnahme und sechs kleine Bilder. Das große Foto zeigt den SchülerInnen, dass ein fingerbreiter Zweig zur Herstellung einer Weidenflöte benötigt wird. Auf den sechs kleinen Fotos sind mit Ausnahme der letzten Abbildung die einzelnen Arbeitsschritte zu sehen. Die bei der Ausführung der jeweiligen Arbeitsvorgänge abgebildete Hand ist die eines Kindes. Die ersten beiden kleinen Fotos veranschaulichen, dass man zunächst mit dem Messerrücken auf den Zweig klopft bis sich die Rinde löst und herunterschieben lässt. Auf dem dritten Foto wird für das Flötenloch eine Kerbe in die Rinde geschnitzt. Das vierte und fünfte kleine Foto verdeutlichen, dass man zuletzt ein Stückchen Kernholz abschneidet und als Mundstück von oben in die Rindenröhre steckt. Das sechste und letzte Foto zeigt einen Jungen, der auf einer Weidenflöte spielt.

Bildabsicht

Aus der bildlichen Abhandlung geht detailliert hervor, dass sich aus einem Zweig eine Weidenflöte anfertigen lässt: Die bei der Darstellung der einzelnen Arbeitsschritte abgebildete Kinderhand macht für die Heranwachsenden ersichtlich, dass auch sie dazu in der Lage sind. Der Junge, der auf dem kleinen Foto unten rechts auf einer Weidenflöte spielt, verkörpert hier die grundsätzliche Fähigkeit der Kinder, Naturmaterial sinnvoll zu verarbeiten. Die SchülerInnen sollen sich an ihm ein Beispiel nehmen. Die Begegnung mit der Natur gehört zur kindlichen Erlebniswelt. Der bildliche Handlungsrahmen entspricht somit dem Erfahrungsbereich der Heranwachsenden. Das Bild appelliert an die eigenständige Handlungsfähigkeit der Kinder. Damit ist beabsichtigt, die SchülerInnen zu motivieren, im kreativen Umgang mit Naturmaterialien ihr persönliches Leistungsvermögen zu erproben.



31

Bödecker u. a. 1989, S. 31

8.6 Resümierende Darstellung

In der Lesebuchliteratur für die 4. Klasse in der BRD aus den Jahren 1966 - 1989 sind die Bild- und Textinhalte und gleichsam ihre Absichten vielgestaltig und facettenreich. Dementsprechend stimmen die Schulbücher auch nicht in dem dort zum Ausdruck kommenden Verständnis von Wesen und Persönlichkeit des Kindes überein.

Es versteht sich von selbst, dass die Bildauswahl zur Kultur/ Natur nur eine Tendenz fassen kann, die thematisch oder gestalterisch paradigmatisch für den Komplex „Lesebuchillustration“ etwas hergibt. Anders für die kindliche Anthropologie:

- Die Gegenüberstellung von landschaftlicher Idylle und Industrielandschaft (vgl. Baumgärtner/ Künnemann 1969, S. 3) macht die SchülerInnen auf die sie umgebende konträre Landschaftsbilder aufmerksam.
- Die detaillierte Darstellung der zur Anfertigung einer Weidenflöte (vgl. Bödecker u.a. 1989, S. 31) notwendigen Arbeitsschritte verdeutlicht den SchülerInnen, dass die Herstellung eines Produktes einen Rohstoff aus der Natur benötigt, dessen Bearbeitung „Kopf und Hand“, also Geist und handwerkliches Geschick bedarf.

Die Kontrastierung von Bauernidylle und Industrielandschaft setzt bei der „Heile-Welt-Ideologie“ des 19. Jahrhundert an und zeigt gleichzeitig seine Gefährdung. Den Kindern wird klar, dass die „Ackeridylle“ nicht mehr erstrebenswerte Lebensgrundlage sein kann, die Industrielandschaft aber auch nicht. Die Lösung liegt im Abgleich eines verträglichen ‚Sowohl-als-auch‘. Die Kinder sind als Wesen gefordert, die eines Tages die Probleme lösen müssen, die die bildliche Demonstration des Faktischen im Schulbuch vorgibt. Eben dies führt 20 Jahre später in die sachliche Fotoserie zur Anleitung einer kreativen Aktivität, für die Natur nicht mehr Umgebung, sondern Rohstoff ist.

Die Sichtweise der kindlichen Persönlichkeit weicht in den beiden hier als beispielhaft angeführten bildlichen Illustrationen voneinander ab:

Das Bild „Mensch und Umwelt“ (Baumgärtner/ Künnemann 1969, S. 3) mutet den Heranwachsenden zu, über gesellschaftliche Zustände zu reflektieren. Den Kindern wird hier die persönliche Meinungsbildung zugetraut. Die fotografische Darstellung „Die Weidenflöte“ (Bödecker u.a. 1989, S. 31) setzt auf die Bereitschaft der Heranwachsenden persönlich aktiv und kreativ zu sein.

Die Textinhalte der Lesebücher für die 4. Klasse sind ebenfalls facettenreicher bzw. dokumentieren sich wandelnde pädagogische Grundpositionen:

- Das Gedicht ‚Der Baum‘ (Oberländer u.a. 1966, S. 39) verdeutlicht, dass Ehrfurcht vor dem Wachstum in der Natur auch die Menschen dazu verpflichtet, sorgsam mit ihr umzugehen.
- Der Text ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Buck u.a. 1976, S. 48) kritisiert die von den Erwachsenen an die Kinder herangetragenen Erwartungen hinsichtlich ihrer späteren gesellschaftlichen Aufgabe.
- Das Gedicht ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S. 72) betont die umweltschädigenden Auswirkungen der Industrie für den Lebensraum der Tiere und der Menschen.
- Der Text ‚Morgens‘ (Hutterer/ Müller 1979, S. 73) beschreibt das Familienleben am Morgen eines Arbeitstages.
- Der Text ‚Eine richtige Frau‘ (Brunner u.a. 1982, S. 21) problematisiert das von der Gesellschaft als „typisch weiblich“ bewertete Verhalten und fördert eigene Sichtweisen.
- Das Gedicht ‚Im Dorf und in der Stadt‘ (Buck u.a. 1985, S. 20) spricht den Unterschied von Dorf- und Stadtleben an, also den „Großraum Wohnen“.
- Der Text ‚Kinderzimmerordnung‘ (Bödecker u.a. 1989, S. 103) zählt Wünsche und Gedanken von Kindern auf, bezogen auf den „Nahraum Wohnen“.

Die ausgewählten Texten spiegeln eine sehr unterschiedliche Sichtweise von der kindlichen Persönlichkeit wider. Der Text ‚Der Baum‘ (Oberländer u.a. 1966, S. 39) appelliert an die Heranwachsenden, Verantwortung für das Leben in der Natur zu übernehmen. Die Kinder werden hier für fähig gehalten zu verstehen, warum ein verantwortungsbewusster Umgang mit der Natur so wichtig ist. Der Text ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Buck u.a. 1976, S. 48) fordert die Heranwachsenden auf, die an sie herangetragenen Rollenerwartungen in Frage zu stellen. Nach dem hier zum Ausdruck kommenden Bild vom Kind werden sie in der Lage gesehen, sich dem von ihnen erwarteten Rollenverhalten zu widersetzen. Das Gedicht ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S. 72) setzt bei Kindern dieses Alters die Fähigkeit voraus, sich mit gesellschaftspolitischen Realitäten kritisch auseinanderzusetzen (hier: Verunreinigung der Umwelt durch die Industrie). Gegensteuernde Handlungsanweisungen stehen zwar nicht im Text, könnten aber Ergebnis des Unterrichtsdiskurses sein. Das Gedicht ‚Morgens‘ (Hutterer/ Müller 1979, S. 73) konkretisiert Probleme, die sich für die Kinder

häufig bei der Bewältigung ihres Lebensalltages ergeben (hier: Hetze am Morgen). Das hier ersichtlich werdende Verständnis vom Kind verdeutlicht, dass die kindliche Persönlichkeit mit einem hohen Maß an Sensibilität für Eigenbefindlichkeit ausgestattet ist. Der Text ‚Eine richtige Frau‘ (Brunner u.a. 1982, S. 21) konfrontiert die Heranwachsenden mit der Prägung der weiblichen Geschlechtsrolle. Den Kindern wird hier zugetraut, sich über geschlechterspezifisches Verhalten eine Meinung zu bilden und auch durchzusetzen. (Die Mutter soll so bleiben wie sie ist.) Das Gedicht ‚Im Dorf und in der Stadt‘ (Buck u.a. 1985, S. 20) will durch die Darstellung von gegensätzlichen Wohn- und Lebensrealitäten erreichen, dass sich die Heranwachsenden mit unterschiedlichen Lebenswelten befassen. Das hier zu erkennende Bild vom Kind mutet den Heranwachsenden zu, verschiedene Lebensformen persönlich in ‚Großräumen‘ zu beurteilen. Der Text ‚Kinderzimmerordnung‘ (Bödecker u.a. 1989, S. 103) sieht die Entfaltung der Individualität gerade im Nah- und Intimbereich als zentral prägend für die Entwicklung des Kindes an.

8.7 Schulbücher der 1. und 4. Klasse in der BRD im Vergleich

Wie bereits in den theoretischen Ausgangspositionen der Arbeit dargelegt, ist auch die Pädagogik in der BRD großen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterworfen. Dementsprechend unterscheiden sich viele Schulbücher in der BRD sowohl formal als auch inhaltlich voneinander. Die Vorstellungen darüber, was Kinder lernen sollen und damit die Sichtweisen von der kindlichen Persönlichkeit sind nicht immer kongruent. Dies spiegelt sich auch in der variantenreichen Auswahl der Themen wider. In den Fibeln und Lesebüchern für die 1. Klasse werden in den 60er Jahre Themen behandelt, die den Heranwachsenden vermitteln wollen, welches Verhalten richtig und welches falsch ist. Die Regel- bzw. Normorientierung duldet kein Hinterfragen. Die Abbildung ‚Verhalten im Straßenverkehr‘ (Herbst u.a. 1968, S. 16 f) wie der Text ‚Monika kauft ein‘ (Altmeyer/Schölling 1967, S. 30) dokumentieren solches Normverhalten. Die Themenauswahl in den Lesebüchern für die 4. Klasse in den 60er Jahren beginnt die Natur als Lebensraum zu entdecken. Der Text ‚Der Baum‘ (Oberländer u.a. 1966, S. 39) sowie das Bild ‚Mensch und Umwelt‘ (Baumgärtner/ Künnemann 1969, S. 3) sind nicht mehr idyllisch, sondern ökologisch gemeint. Die Schönheit der Natur und die Notwendigkeit, sie zu schützen, werden als Erkenntnisziele zusammengesehen.

Ab Anfang der 70er Jahre zeigt sich in beiden Jahrgangsstufen eine Themenauswahl, durch die die Heranwachsenden zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten angeregt werden sollen. In der Schulbuchliteratur für die 1. Klasse fordern Texte wie z.B. ‚Mario‘ (Kaiser 1978, S. 67) aus dem Themenfeld ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ und Bilder wie z.B. ‚Kinder und ihr Lebensraum‘ (Roth u.a. 1978, S. 24) die Leser zur Wahrnehmung ihrer Umwelt als eine multikulturelle auf.

In den Lesebüchern für die 4. Klasse ermutigen Texte wie z. B. ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S. 72) aus dem Themenfeld ‚Die Natur als Lebensraum‘ und ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Buck u.a. 1976, S. 48) aus ‚Leben und Arbeiten in der Gemeinschaft‘ die Heranwachsenden zum Recht auf eigene Sicht, die im Verhalten Kapitalismuskritik impliziert.

Die ab den 80er Jahren erschienen Schulbücher sprechen häufig auch das individuelle Befinden der Kinder an wie z.B. die Texte ‚Kemal und Niko‘ (Doerfler 1987, S. 62) und ‚Freunde‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46, 1. Klasse) sowie der Text ‚Kinderzimmerordnung‘ (Bödecker u.a. 1989, S. 103, 4. Klasse).

Eine historische Differenzierung ähnlicher Inhalte zwischen 1966 und 1990 zeigt nur Tendenzen einer sich wandelnden Einstellung auf, sind jedoch keine rigiden konträren Positionen.

In fast allen der hier untersuchten Lesetexte und Illustrationen aus beiden Jahrgangsstufen ist der Lebensalltag der Kinder zentraler Ausgangspunkt für die inhaltliche Füllung. Lediglich die Texte ‚Lieber Vater, komm bald heim ...‘ (Topsch 1987, S. 80, 1. Klasse) und das Gedicht ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S. 72, 4. Klasse) überschreiten den unmittelbaren kindlichen Erfahrungsbereich.

Für die ausgewählten Texte und Abbildungen aus den Fibeln und Lesebüchern der 1. Klasse ist charakteristisch, dass Heranwachsende Akteure oder zumindest Beteiligte an den dargestellten Handlungen sind. Dies trifft auch auf die Lesetexte zu, die die Lebenserfahrungen der Kinder nicht unmittelbar berücksichtigen. Die Texte aus den Lesebüchern für die 4. Klasse zeigen, dass nicht immer Heranwachsende in die inhaltlichen Darstellungen mit einbezogen werden (vgl. Oberländer u.a. 1966, S. 39; Bödecker u.a. 1973, S. 72; Buck u.a. 1985, S. 20). Häufig fällt ihnen auch die Rolle der Bewerter von Handlungen und Einsichten Erwachsener zu.

Viele der analysierten Texte und Bilder für die 1. und 4. Klasse machen die Heranwachsenden darauf aufmerksam, dass sie nicht ausschließlich in einer harmonischen, in sich geschlossenen Gemeinschaft leben. Dem Text- und Bildmaterial ist die Vermittlung gemeinsam, dass das Zusammenleben in einer Gemeinschaft nur dann harmonisch sein kann, wenn jeder einzelne die Bereitschaft zeigt, sich dafür persönlich zu engagieren und Sensibilität für andere zu entwickeln (vgl. Biglmaier 1972, S. 104, 1. Klasse; Kaiser 1978, S. 67, 1. Klasse; Roth u.a. 1978, S. 24, 1. Klasse; Doerfler 1987, S. 62, 1. Klasse; Hutterer/Müller 1979, S. 73, 4. Klasse; Bödecker u.a. 1989, S. 103, 4. Klasse).

Die untersuchten Texte beider Jahrgangsstufen lassen keinen einheitlichen Sprachgebrauch erkennen. Es wird unterschieden zwischen der Rezeption literarischer Formen (syntaktische Varianten in Versen mit und ohne Reim) und der Kommunikationspraxis, wie sie dem Verständnis der Kinder entspricht. Einige Texte zeichnen sich durch einen elementaren Satzaufbau und leicht verständliche Formulierungen aus (Altmeyer/ Schölling 1967, S. 30, 42 f., 1. Klasse; Buck u.a. 1985, S. 20, 4. Klasse etc.), andere Texte enthalten Dialoge (Buck u.a. 1976, S. 48, 4. Klasse; Kaiser 1978, S. 67, 1. Klasse; Brunner u.a. 1982, S. 21, 4. Klasse; Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S. 40, 1. Klasse) bis hin zu Fällen umgangssprachlicher Formulierungen (Brunner u.a. 1982, S. 21, 4. Klasse).

Die bildlichen Darstellungen in den Schulbüchern der 1. und 4. Klasse orientieren sich, wie o.a., an den Lebenserfahrungen der Heranwachsenden und sind daher altersgemäß. Die in der Regel farbenfrohe Gestaltung des Bildmaterials kommt der fernseherprobten visuellen Wahrnehmung der Heranwachsenden sehr entgegen.

Das Foto ‚Kinder und ihr Lebensraum‘ (Roth u.a. 1978, S. 24, 1. Klasse) macht den Heranwachsenden bewusst, dass die Lebenssituation in Deutschland oftmals keine kindgemäße Umweltgestaltung zulässt. Dadurch soll bei den Kindern der Wille zur Veränderung geweckt werden.

In beiden Jahrgangsstufen fällt auf, dass das Bildmaterial nicht immer durch bildbegleitende Texte erläutert wird (vgl. Baumgärtner/ Künnemann 1969, S. 3, 4. Klasse; Roth u. a. 1978, S. 24, 1. Klasse).

Es soll noch einmal der Blick auf die Texte ‚Monika kauft ein‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S.30) und ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘ (a.a.O.,S.41) gerichtet werden. In den theoretischen Ausgangspositionen wurde detailliert beschrieben, in welcher Form Schulbuchttexte nach Meinung von Wissenschaftlern Wertorientierung geben können. Diese

wird hier z.B. dadurch erreicht, dass die Identifikation des Kindes mit Monika und ihrem selbstständigen Handeln angezielt wird. Sie wollen ‚richtig‘ handeln. Ute und Peter, deren Verhalten in dem Text ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘ (a.a.O.) beschrieben wird, ermöglichen eine Identifikation und eine Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Menschen und ihren zwischenmenschlichen Beziehungen.

Dass Verhaltensnormen in emotiv- sentimental- Kontexten und auch in rational- kognitiven vorgestellt und eingeübt werden, steht in der Tradition des deutschen Lesebuches und wandelt sich erst deutlich ab Mitte der 70er Jahre.

Altmeyer/ Schölling setzen sich in der von ihnen herausgegebenen Fibel das Ziel, menschliches ‚Dasein in der Welt‘ und Verhaltensweisen Erwachsener dem Kind nahe- zubringen. Diesen Ansatz übernehmen Herbst u.a., die in der Abbildung ‚Verhalten im Straßenverkehr‘ (Herbst u.a. 1968, S.16f) verantwortungsbewusstes Verhalten vermitteln wollen. Den Ausführungen Schwartz` folgend haben Herbst u.a. alle Bilder und Texte aufeinander bezogen,

„aber auch soweit distanziert, daß das Eigenrecht der künstlerischen Gestaltung gewahrt werden konnte bis hin zur Herausarbeitung von Details, auf die das Kind dieser Altersstufe achtet und die es in den Bildern sucht. Bild und Text sind auf den Fibelseiten voneinander abgesetzt, und jedes Bild lädt das Kind ein zum Verweilen und Betrachten“ (Schwartz 1977, S. 184) .

Insgesamt ist die Zielsetzung der Texte und Bilder häufig das Einüben in ‚richtiges Verhalten‘, denn jede Gesellschaft sieht das Verhalten als richtig an, welches gesellschaftskonform ist. Abweichendes wird in der Regel negativ gesehen. So wurde das Gesellschaftssystem der DDR mit seinen Ansichten, Normen, Wertvorstellungen und den daraus resultierenden pädagogischen Zielsetzungen in der BRD offiziell negativ bewertet und umgekehrt.

Auf die Methodik bezogen bedeutet das: der Lehrer benötigt konkrete Handhaben für die Durchführung des Unterrichts. Schwartz führt somit aus, dass man konkrete „Rezepte geben muß“, weil dadurch die Arbeit des Lehrers erleichtert wird

„und das diejenigen, die es ablehnen, Rezepte zu formulieren, entweder überholten naturalistischen Vorstellungen des Unterrichts verhaftet oder nicht in der Lage sind, Rezepte zu geben“ (a.a.O.).

Oberländer versucht dementsprechend, den Heranwachsenden die Notwendigkeit aufzuzeigen, das Leben in der Natur vor unüberlegtem und verantwortungslosem Verhalten zu schützen (vgl. Textabsicht Kap. 8.4.1).

Baumgärtner/ Künnemann, die in der hier analysierten Fibel ebenfalls die „Orientierung der Kinder in der Welt“ zugrunde legen, laden das Kind durch die Darstellung von Kontrasten (hier: ländliche Idylle und Industrielandschaft) zum Betrachten und Entscheiden ein (vgl. a.a.O., S.184).

Wie bereits in den theoretischen Ausgangspositionen festgestellt wurde, ist es Ziel aller Autoren und Autorinnen mit unterschiedlicher Methodik und sehr verschiedenen Texten und Bildern den Kindern Orientierung in der Welt zu geben.

In den theoretischen Ausgangspositionen wird auf die Fähigkeit des Kindes eingegangen, „teilmhaltliche Beobachtungen zu machen, sie zu speichern und neu zu kombinieren“ (Götze/ Hahnemann 1975, S.25). Eine solche teilmhaltliche Beobachtung mit neuem Kombinieren verfolgt der hervorragende Buchtext ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Buck u.a. 1976, S.48). Der Junge entwickelt andere Vorstellungen von einem sinnerfüllten Leben als der Erwachsene in der Geschichte über die Philosopheme Spiel, Arbeit und Freiheit, indem er sein „fantastisches Bildprogramm“ aus den Steinchen gegenüber dem „realistischen“ verteidigt. Die SchülerInnen können die Argumentation der beiden Aktanten bewerten und zu einer eigenen differenzierten Meinung kommen.

Die Befähigung zur persönlichen begründeten Meinungsbildung wird auch durch die kontrastive Darstellung ‚Im Dorf und in der Stadt‘ (Buck u.a. 1985, S. 20) angestrebt. Siegfried Buck, der Mitherausgeber dieser Lesebücher, sieht beim Einsatz solcher Texte drei Hauptziele:

- „1. die Schüler sollen Fähigkeiten für das Entschlüsseln von Texten erwerben
 2. die Schüler sollen Einsichten durch die Auseinandersetzung mit Texten gewinnen
 3. die Schüler sollen Einstellungen zu Texten entwickeln, die dem Kommunikationsaspekt des jeweiligen Textes und der Interessenlage des einzelnen angemessen sind“
- (Buck 1975, S. 26)

Der Text ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S. 72) verfolgt ein ähnliches Ziel. Hier wird der Heranwachsende motiviert, sich mit der aufgezeigten Problematik gedanklich auseinanderzusetzen, auch wenn sein Lebensumfeld nur sekundär berührt wird.

Hutterer und Müller versuchen, den Kindern die Möglichkeit zu geben, mit Situationen ihres Alltags besser umgehen zu können (vgl. Hutterer/ Müller 1979, S.73). Dabei geht es vor allem auch darum, die eigene Interessenslage besser zu erkennen und Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. Buck 1975, S.26).

Biglmaier (vgl. Biglmaier 1972, S.104) und Kaiser (vgl. Kaiser 1978, S.67) entsprechen in den Texten, in denen es um die Lebenssituation ausländischer Mitbürger und ihrer Stellung in der Gesellschaft geht, dem Anspruch von Götze/ Hahnemann, die den „Lebensraum mit

seinen Menschen“ zum Erfahrungsraum der SchülerInnen erklären (Götze/Hahnemann, 1975, S. 25).

Auch Roth u.a. stellen den Lebensraum als Erfahrungsraum der SchülerInnen dar (vgl. Roth u.a. 1978, S.24). Aus der analysierten Abbildung ‚Kinder und ihr Lebensraum‘ (a.a.O.) geht die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Heranwachsenden und ihrer tatsächlichen Lebenssituation hervor (Götze/ Hahnemann 1975, S. 184).

Wie in den theoretischen Ausgangspositionen erläutert, spielen in vielen Schulbüchern der BRD Beziehungen, Gefühle und Werte eine genauso große Rolle wie der Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten. Das bedeutet u.a., dass die SchülerInnen sich von Vorurteilen und Verhaltensklischees freimachen sollen, um z.B. über die ‚Beziehungsebene‘ die Situation anderer Menschen nachvollziehen zu können. Dörfler befindet sich mit der hier analysierten Fibel (vgl. Dörfler 1987, S.62) im Konsens mit der von Gampe u.a. dargestellten pädagogischen Grundhaltung. Kemal und Niko, die dargestellten Kinder im Text, erkennen aus ihrer Freundschaft, dass die unterschiedlichen Nationalitäten bedeutungslos sind. Die Analogie zu anderen ähnlichen Texten aus den Fibeln von Hinrichs/ Will-Beuermann besteht darin, dass alle Texte die Emotionalität der Kinder nutzen, um das Anliegen des Textes nahezubringen. Klaus hält trotz Ullas Aufforderung, sich nicht mit seinem kleinen Bruder zu beschäftigen, zu diesem (vgl. Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S.40). Er möchte, dass sein Bruder sich wohlfühlt.

Julia ist traurig, weil ihr Freund Daniel mit seinen Eltern umgezogen ist (vgl. Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S. 46). Ihr fällt plötzlich ein, wie sie ihm eine Freude machen kann. Julias Wertschätzung dieser Freundschaft sowie Klaus` Verantwortungsbewusstsein wird den SchülerInnen auf der Beziehungsebene nahe gebracht.

Für Hinrichs und Will-Beuermann ist der Kommunikationsaspekt bei der Füllung der Fibelinhalte von zentraler Bedeutung. So führen sie dazu aus:

„Bei der Textgestaltung (...) wurde die Kommunikationstheorie berücksichtigt, der zufolge es sich bei Produktion und Rezeption von Texten um einen Kommunikationsvorgang zwischen Autor (Sender) und Leser (Empfänger) handelt. Didaktisches Ziel ist die Förderung der Kompetenz zur Teilnahme an jener Form menschlicher Kommunikation, die sich auf der Ebene von Texten vollzieht. Die Art der Textgestaltung bewirkt, daß der Schüler seine aktive Rolle als Kommunikationspartner des Autors erlebt.“

(Hinrichs/ Will-Beuermann 1977, S.169)

Der Kommunikationsaspekt ist auch für Brunner u.a. von Bedeutung. Ein Gespräch zwischen Maslief und ihrer Mutter (vgl. Brunner u.a. 1982, S. 21) konfrontiert die SchülerInnen mit zwei stark voneinander abweichenden Frauenbildern und regt an, ihr eigenes Frauenbild zu entwickeln. Das Kind entwirft auf der emotionalen Ebene der Zuwendung der Mutter einen Kommunikationsaustausch über Frauen, deren Verhalten und „Outfit“, wobei die Mutter zum Korrektiv des Kollektivbildes wird.

Wilhelm Topsch sieht das Lesen als eine Form von Kommunikation, „bei der der Leser sich mit Informationen auseinandersetzt, die ihm über den Kanal ‚Druckerzeugnis‘ von einem Sender übermittelt werden“ (Topsch 1977, S.209). Texte können somit Vergangenes konservieren und durch die Lektüre Menschen und Schicksale der Vorzeit wieder „lebendig machen“, damit sie mit uns in Kommunikation treten.

In der von Topsch herausgegebenen Fibel aus dem Jahre 1987 geht es wie gesagt in einem historischen Text um ein gleichaltriges Mädchen Anneliese, die sich ein Ende des Krieges wünscht (vgl. Topsch 1987, S. 80). Die Mutter des Kindes ist durch den Krieg in einer Lebenssituation, in der sie um den Vater von Anneliese Angst hat. Anneliese nimmt diese Situation wahr, setzt sich mit ihr auseinander und wünscht sich das Ende des Krieges.

Die Auseinandersetzung mit Lebenssituationen soll die Kinder nicht nur zur Kritikfähigkeit erziehen, sondern auch zu emotionaler Sensibilität.

Bödecker u.a. setzen andere Akzente (Bödecker u. a. 1989, S.31). Der Text ‚Kinderzimmerordnung‘ (a.a.O.) formuliert kindliche Interessen und Bedürfnisse. Es geht hier anders als in dem Text von Topsch jedoch darum, für eigene Bedürfnisse zu sensibilisieren. Im Wesen des Kindes liegt demnach Recht und Eigensinn, den es zu kultivieren gilt. In der Abbildung ‚Die Weidenflöte‘ (a.a.O., S.31) sollen die SchülerInnen im kreativen Umgang mit Naturmaterialien ihr persönliches Leistungsvermögen erproben und nehmen die „Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule vom 30.05.1979“ auf, die schon in den theoretischen Ausgangspositionen angeführt wurden.

Nachfolgend soll auf die Frage eingegangen werden, ob die Schulbuchliteratur den Intentionen der pädagogischen Fachliteratur folgt.

Wie bereits festgestellt wurde, ist das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur so facettenreich wie die pädagogischen Positionen, die es zeichnen. Die lehr-lerntheoretische Position geht z. B. davon aus, dass die Sensibilisierung der Heranwachsenden für ihre

persönlichen Bedürfnisse und Interessen ein wichtiges Erziehungsziel ist. Die Lesebücher der BRD enthalten auch Bilder und Texte, die diesem u.a. von Heimann/ Otto/ Schulz formulierten Anspruch entsprechen. (Vgl. Texte von Buck u.a. 1976, S.48; Roth u.a. 1978, S.24; Bödecker u.a. 1989, S.103)

Klafki, der den bildungstheoretischen Ansatz in der BRD vertritt, betont die Fähigkeit der Kinder, „Bildungsinhalte“ in sich aufzunehmen. Dieser Lernprozess sollte sich seines Erachtens auf dem Hintergrund der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse vollziehen. Die Heranwachsenden müssen aus seiner Sicht lernen, „Verantwortung zu übernehmen“ und „Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen“ (Klafki 1974, S.13). Klafkis Ansichten darüber, was Kindern vermittelt werden soll, finden sich bei Altmeyer/ Schölling 1967, S.40; Herbst u.a. 1968, S.16f; Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S.40.

„Ein geringes, mäßiges Ausmaß von Leitung und Dirigierung“, um den Heranwachsenden „Grundqualitäten menschlichen Zusammenlebens“ (Tausch/ Tausch 1975, S.35) bewusst zu machen, hält die Erziehungspsychologie für erforderlich. In den Schulbüchern der BRD sind Lesetexte enthalten, die veranschaulichen, wie sich Begegnungen zwischen Menschen gestalten können. Hier analysiertes Bild- und Textmaterial scheint mir dafür exemplarisch: Biglmaier 1972, S.104; Dörfler 1987, S.62; Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S.46).

Lichtenstein-Rother geht davon aus, dass sich die Aufgabe der Schule nicht auf die Vermittlung von Lehrstoff beschränken darf. Vielmehr ist der Schule aus ihrer Sicht „Gemeinschaft aufgegeben“, weil „gemeinsames Leben auf Ordnungen und Sitten angewiesen“ (Rother 1961, S.37) ist. Die LehrerIn sollte das Kind dabei „leiten, seine Bestimmung zu finden“ (a.a.O.). Lichtenstein-Rother vertritt die sozialpsychologische Position. Ihr Verständnis von schulischem Lernen spiegelt sich in den hier analysierten Texten wider: Kaiser 1978, S.67; Dörfler 1987, S.62; Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S.40).

Der politische Ansatz S. Rosenbergs, hat nach den gemachten Beobachtungen kaum einen direkten Einfluss auf die Schulbuchliteratur der Primarstufe gehabt, vielleicht abgesehen von Bucks Text ‚Der Junge mit den Steinchen‘, der sich deutlich politisch lesen lässt. Rosenbergs Position hat sich später allerdings deutlich in fast allen Lehrwerken der Sekundarstufen von ca. 1975 bis 1985 niedergeschlagen.

Die mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten entwickelten neuen Positionen nehmen Einsichten der Reformpädagogik auf, die das Kind im gesellschaftlichen Handeln begleiten und im produktiven schöpferischen Prozess fördern wollen mit dem Primärziel geistiger und körperlicher Selbstverwirklichung jenseits jeder ideologischen Verplanung.

„Die Schüler sollen so gefördert werden, daß sie in den vielfältig ineinandergreifenden Bereichen der Lebenswirklichkeit handlungsfähig werden (...). Darüber hinaus benötigen sie gezielte Anregungen, um

- das eigene Ich besser kennenzulernen,
- die Lebenswirklichkeit besser wahrnehmen und deuten, aber auch durch Kunst, Musik, Sprache und Bewegung gestalten und erleben zu können.“

(Gampe u.a. 1994, S.2)

9. Vergleich der Lesebuchliteratur in der DDR und der BRD

Der analytische Teil der vorliegenden Untersuchung hat verdeutlicht, dass die unterschiedlichen Systeme, gesellschaftlichen Strukturen und differenten Leitbilder in beiden deutschen Staaten, sich auf die pädagogische Fachliteratur ausgewirkt haben. Ihr Einfluss lässt sich auch in der inhaltlichen Gestaltung der Schulbuchliteratur nachweisen. Insgesamt wurde die zunächst grundsätzlich nicht neue Erkenntnis bestätigt, dass die Erziehung zum ‚Kollektiv‘ in der DDR eine wesentlich größere Bedeutung hatte als in der BRD der vergleichbare ‚Gemeinschaftsaspekt‘. Im Verlaufe der Analyse zeigte sich allerdings, dass es sich hierbei nicht um grundsätzliche, unüberwindliche Gegensätze handelt, wie von der sog. öffentlichen Meinung oft so gesehen. Es wird in der Analyse deutlich, dass die unterschiedlichen Positionen nur von einem anderen Blickwinkel aus die kindliche Persönlichkeit betrachten – natürlich in Abhängigkeit von dem in den jeweiligen gesellschaftlichen Systemen entwickelten Idealbild. Und eben dieser unterschiedliche Blickwinkel hat das anthropologische Bild vom Kind zumindest auf den ersten Blick unterschiedlich geprägt.

Betrachtet man beispielsweise den in Kapitel 7.1.6 analysierten Text ‚Der Soldat Heinz schreibt dem Pionier Klaus einen Brief‘, so fällt auf, dass die Heranwachsenden für die Interessen der Gemeinschaft in besonderer Weise sensibilisiert werden: Der Soldat Heinz setzt sich mit ganzer Energie auch persönlich für die Aufrechterhaltung des Friedens ein. (Sonst schreibe er keinen Brief.) Der avisierte Besuch der Pioniere bei den Soldaten zeigt die große Bedeutung, die dem Kollektiv als gesellschaftliche Zelle im Staatsganzen zugeschrieben wird. Friede ist somit ein kollektiv verstandener Hochwert, dem alles dienstbar zu sein hat. Dass sich hier für politische Manipulationen ein weites Feld öffnet oder von vom Staat provozierten menschlichen Konflikten abgelenkt wird (z. B. eine hermetisch verschlossene Grenze, die Familienbande rigoros zerschnitt), weiß der analysierende Erwachsene, für den kindlichen Rezipienten dominiert das gemeinschaftliche Erleben auf dem Weg für das unstreitige Ziel.

Der in Kapitel 7.1.1 analysierte Text ‚Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG‘ zeigt, dass Arbeiten für die anderen und die Gemeinschaft Freude macht. Auch hier sind die Kinder stark eingebunden in gemeinschaftlichen Beziehungen, ähnlich wie in dem Text ‚Die Jungen Pioniere arbeiten im Dorf‘ (Kap. 7.1.4). Hier äußert Elke: „Unser Dorf wird immer

schöner“ und macht deutlich dem Leser bewusst, wie positiv es ist, im Kollektiv etwas für alle zu erreichen.

Die Einbindung des Kindes in Strukturen und Einrichtungen der Gemeinschaft zeigt sich auch in dem Text ‚Keiner zu klein, Helfer zu sein‘ (Kap. 7.1.9). Der Text stellt am Ende die Frage: „Und wofür sorgst du in deiner Klasse?“ und spricht damit den persönlichen Einsatz der Kinder für die Gemeinschaft direkt an. Auch Uli, der von seinem Großvater für den Sinngehalt der Arbeit sensibilisiert wird, erfährt in dem Gespräch durch Arbeit für die Gemeinschaft etwas zu bewirken (Kap. 7.1.1). Neben Arbeit und Frieden ist Gemeinschaft, wie in den Schulbüchern der DDR vermittelt, ein hoher emotionaler Wert. So wird auch in dem 1990 erschienenen Text ‚Den Kindern der Welt‘ (7.1.13) ein geradezu überhöhtes Gemeinschaftsgefühl deutlich. „Wir lieben die Sonne, die Blumen, den Wind und möchten, daß alle froh wie wir sind“: Gemeinschaft und das Eingebundensein in gemeinschaftliche Beziehungen lässt hier das „menschliche Gesicht“ einer solchen Einstellung besonders deutlich werden und den Sozialismus (als theoretischen Überbau) als wahren Humanismus erscheinen. Das Gedicht ist „den Kindern der Welt gewidmet“, das bedeutet, dass keiner ausgeschlossen werden darf. Die Idee, das Lesebuch als Mittel zur Gemeinschafts-/Kollektiverziehung (noch nicht als Medium des Literaturunterrichtes) zu nutzen, findet hier ihren Niederschlag.

Auch in der bildlichen Gestaltung wird die Einbindung des Kindes in gemeinschaftliche Beziehungen und Strukturen deutlich. Das Foto ‚Die Jungen Pioniere und ihr Lehrer‘ (Kap. 7.2.3) zeigt, dass diszipliniertes Verhalten und aufrechte Körperhaltung Voraussetzungen für erfolgreiches gesellschaftliches Agieren darstellen.

Richtet sich der Blick auf die Lesebücher für die 4. Klasse in der DDR, so sieht man beispielsweise, dass sich im Gegenzug der Staat um das Wohlergehen der Kinder kümmert, so im Text ‚Der Geburtstag der Deutschen Demokratischen Republik‘ (Kap. 7.4.1). Die Analyse veranschaulicht das Eingebundensein in gemeinschaftliche Beziehungen und Strukturen, etwa durch die Formulierung des Lernziels, dass es notwendig ist, sich für die sozialistische Heimat einzusetzen. Dieses tut auch der Staat, indem er für eine kindgemäße Umweltgestaltung Sorge trägt. Das Gedicht ‚Wir, die jüngsten Helfer der Partei‘ (Kap. 7.4.2) zeigt bereits im Titel den Anspruch, dass alle gemeinsam sich für die als richtig erkannte Sache engagieren. Es geht hier demzufolge auch darum, sich mit den Massenorganisationen zu identifizieren und einen eigenen Beitrag zu deren Verankerung in der Gesellschaft zu leisten. Für die Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft steht das Textbeispiel ‚In der Fabrik‘ (Kap. 7.4.3). Die Menschen sind „eifrig am Werk“. Es wird festgestellt: „Was

einer allein nicht fertigbringt, das schaffen vereint wir alle“. Der Text zeigt deutlich, dass die Gemeinschaft als eine notwendige Bedingung der Individualitätsentwicklung angesehen wird. So geht es im Beispiel um die Achtung der Arbeit und damit um die Leistung jedes einzelnen, gleichzeitig aber auch gegen die bürgerliche Denkkonvention, geistige Arbeit als höherwertig einzustufen. Die Entwicklung der Individualität auf der Grundlage der Kollektiverziehung wird durch die Darstellung des hohen gesellschaftlichen Stellenwertes vom Einsatz der persönlichen Arbeitskraft zur Kernaussage des sozialistischen Menschenbildes.

Gemeinschaftsgeist als Globalziel wird in fast allen schulischen Lesetexten der DDR deutlich, so zum Beispiel in der Rede des „Jungen Pioniers“ Wolfgang Kemter (Kap. 7.4.6), der erläutert, dass auch in der Familie alles für andere und mit anderen Menschen getan wird, sei es in der Verantwortung aller Menschen für die Natur, die in dem Text ‚Pflanzen und Tiere des Waldes‘ (Kap. 7.4.4) figuriert wird, oder seien es die ausführlichen Erläuterungen über die Notwendigkeit, die Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach West-Berlin zu schützen, wie sie sich in dem Text ‚Für den Frieden auf Wacht‘ (Kap. 7.4.7) finden (s. hierzu auch das analysierte Bild zum Text, Kap. 7.5.2). Dem gemeinschaftlichen Leben im Sozialismus - als Gegenwert „westlicher Scheinfreiheit“, die durch die Klassengegensätze Gemeinschaft vernichtet, gegenübergestellt - wird insgesamt sehr viel Raum gewidmet. Dabei spielt die Harmonie, die das Zusammenleben und -arbeiten in fast allen Texten prägt, eine entscheidende Rolle, genauso wie die immer wieder angesprochenen Bemühungen, diese zu erhalten. So beweist Wilhelm Pieck im Text ‚Facharbeiter‘ (Kap. 7.4.8), dass er auch als Staatspräsident seine manuellen Fähigkeiten erhalten hat und warnt damit indirekt vor der Distanz der Partei- und Staatsführung gegenüber der „Gesellschaft der Werktätigen“.

Die pluralistische Gesellschaft der BRD scheint auf den ersten Blick ihre Schulbücher vielgestaltiger darzubieten. Die Analyse zeigt, dass es einen kontinuierlichen Wertewandel in der BRD gegeben hat. Dennoch: im Endergebnis wird immer wieder deutlich, dass beispielsweise Individualität als Ziel und Wert in den Schulbüchern der BRD zwar deutlicher akzentuiert wird als in denen der DDR, das Interesse des Staates jedoch im Grundsatz auch nie verletzt werden darf. BRD-Lesebücher zeigen seltener als die der DDR harmonische Beziehungen der Menschen untereinander, eine Beobachtung, die auch meine Arbeitshypothese stützt.

Die Eigenständigkeit des Kindes – zunächst unabhängig von der Gemeinschaft – wird beispielsweise im Text ‚Monika kauft ein‘ (Kap. 8.1.1) thematisiert. Monika kauft allein ein und erweitert dadurch ihre individuelle Handlungskompetenz. Diese soll auch durch die analysierte Abbildung ‚Verhalten im Straßenverkehr‘ (Kap. 8.2.1) gefördert werden, unabhängig von Kollektiverziehung. Anzuführen ist an dieser Stelle der Text ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘ (Kap. 8.1.2) aus demselben Schulbuch: Ute und Peter helfen der Mutter bei den Weihnachtsvorbereitungen, so ist die Gemeinschaft eindeutig auf die Familie bezogen, die wiederum eine direkte Auswirkung auf das gesamtgesellschaftliche Leben hat, wie es in den DDR-Schulbuchtexten und –illustrationen bei der Darstellung des Familienlebens der Fall war. Familie ist in den ‚Westlesebüchern‘ im sog. ‚privaten Bereich‘ angesiedelt in Ostdeutschland wird ihre gesellschaftliche Verzahnung betont.

Freundschaftliche Beziehungen werden in der DDR-Schulbuchliteratur immer im Zusammenhang mit dem Kollektiv dargestellt, z.B. in den gemeinsamen Aktivitäten der ‚Jungen Pioniere‘. In der BRD dagegen wird die Individualität als Ziel und Wert deutlicher akzentuiert, und das in allen Zeitepochen. Freundschaft ist personenbezogen, so bei Tom, einem weißen Jungen, und Alvedeer, einem schwarzen. Bereits der Titel des Textes aus einem Schulbuch der 1. Klasse weist auf die sehr persönliche Beziehung der beiden Jungen hin: ‚Mein Freund‘ (Kap. 8.1.3). Dabei wird der daraus resultierende Gemeinschaftsgedanke nicht außer Acht gelassen: Das Gedicht soll den SchülerInnen ein völkerübergreifendes Gemeinschaftsgefühl vermitteln und sie dafür sensibilisieren, dass Nationalität und Hautfarbe niemals ein hinderndes Kriterium für die Entwicklung von Freundschaft sein dürfen. Wenn auch das gemeinschaftliche Leben in den Lesebüchern der BRD häufig an individuelle Interessen und Bedürfnisse gekoppelt ist, so werden von diesem individualitätsfördernden Ansatz ausgehend außerordentlich gesellschaftskritische Themen angesprochen: Mario (Kap. 8.1.4), ein italienischer Junge, wird von den anderen Kindern ausgegrenzt, was den SchülerInnen veranschaulicht, dass die Umwelt, in der sie leben, oft nicht so harmonisch ist, wie sie es zu sein vorgibt. Eine solche konfliktorientierte Darstellung der eigenen Lebenswelt findet sich in den Lesebüchern der DDR nicht.

Kemal und Niko (Kap. 8.1.5) ‚verstehen sich gut‘. Dieser etwa acht Jahre später erschienene Text demonstriert weniger Gesellschaftskritik, dafür aber mehr Harmonie. Durch die Individualität freien Sympathieaustausches der beiden Kinder wird deutlich, dass so eine persönliche Freundschaft völkerübergreifend sein kann. Völkerverständigung in den DDR-

Schulbuchtexten und –illustrationen wird primär durch die gleichen Lebensbedingungen im Sozialismus, also die Beziehungen untereinander im Kollektiv deutlich.

Betrachten wir z. B. den Text ‚Lieber Vater, komm bald heim‘ (Kap. 8.1.6) aus einem Schulbuch der BRD, so soll er für das Gewaltpotential des Krieges sensibilisieren. Selbst in diesem Beispiel, welches deutlich auf ein (grausames) Problem der Gemeinschaft hinweist, werden die individuellen Gefühle von Anneliese und ihrer Mutter in den Vordergrund gestellt und nicht die eigentlich betroffene Gemeinschaft: Das persönliche Lebensumfeld des Kindes wird dabei nicht harmonisierend dargestellt.

Das persönliche Wohlbefinden ist in den Texten verschiedener Zeitepochen bedeutsam: So wird auch die Verantwortung bei Texten aus dem Themenfeld ‚Übernahme von Verantwortung zum Wohle der Gemeinschaft‘ immer als von individuellen Gefühlen abhängig dargestellt.: Klaus kümmert sich um das Wohlbefinden seines kleinen Bruders, weil der sonst weinen würde (vgl. ‚Der kleine Bruder‘, in: Kap. 8.1.7). Erkennbar wird aber auch, dass man persönliche Bedürfnisse (hier: das Spiel) durchaus für einen anderen (hier: den kleinen Bruder) zurückstellen muss. Individualität ist an dieser Stelle trotz des auch deutlich werdenden Gemeinschaftsgedankens klarer akzentuiert als in Lesebuchtexten der DDR. Beispielhaft hierfür steht Julia (vgl. ‚Freunde‘, in: Kap. 8.1.8), die traurig ist, weil ihr Freund Daniel wegzieht, dem sie nun eine ganz persönliche Freude machen möchte.

Die Analyse der Schulbücher der 4. Klasse in der BRD bestätigt ebenfalls die erste Arbeitshypothese. So gibt es zwar wie in der DDR Lehrbuchtexte, die für die eigene Umwelt, ihre Schönheit und somit auch für die gemeinsame Verantwortung im Umgang mit ihr sensibilisieren, wie es z.B. das Gedicht ‚Der Baum‘ (Kap. 8.4.1) tut. Dennoch, das persönliche Lebensumfeld der SchülerInnen in der BRD wird bei weitem nicht so harmonisch dargestellt wie in den vergleichbaren Lesebuchtexten der 4. Klasse der DDR. So wird beispielsweise in dem analysierten Text ‚Industriegelände‘ (Kap. 8.4.2) auf die negativen Folgen der Industrialisierung aufmerksam gemacht.

Auch das Thema ‚Arbeit‘ wird in den BRD-Schulbüchern anders behandelt. Während festzustellen war, dass in der DDR die Arbeit in der und vor allem für die Gemeinschaft ein hohes Gut darstellt, wird in der BRD von diesem Verständnis von Arbeit in der Gemeinschaft Abstand genommen. Beispielgebend hierfür steht der Text ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Kap. 8.4.3): Der Junge nimmt den Erwachsenen in seiner Aussage zur Arbeit (die sich im übrigen auch nicht auf ein Kollektiv bezieht, sondern ausschließlich darauf

gerichtet ist, das individuelle Wohlbefinden des Erwachsenen z.B. in Bezug auf seine eigene Karriere zu befriedigen) nicht ernst. Er wendet sich lieber wieder seinem Spiel zu, weil er sich dabei wohler fühlt als wenn er den Verpflichtungen, deren Erfüllung der Erwachsene von ihm erwartet, nachkäme.

Der Umgang mit den Erwartungen der Gemeinschaft ist häufig geprägt von der Vorstellung, dass sich vor allem der einzelne wohlfühlen muss. Dementsprechend sollen dann auch ‚Stresssituationen‘ als solche erkannt werden. „Morgens muß immer alles irre schnell gehen“, „Morgens gibt’s bei uns immer den größten Krach“ sind Aussagen, die sich in dem analysierten Text ‚Morgens‘ (Kap. 8.4.4) finden. Deutlich wird, dass hier die Harmonie fehlt, und, wie die Wortwahl zeigt, auch vermisst wird. Hätten die Familienmitglieder die Möglichkeit, ihren Vormittag individuell zu gestalten, gäbe es auch mehr Harmonie. In diese Kategorie gehört der Text ‚Kinderzimmerordnung‘ (Kap. 8.4.7), der ausdrücklich Regeln aufstellt, die die persönlichen Interessen schützen sollen. In der DDR gibt es ein solches Textbeispiel in vergleichbarer Form nicht, zum einen weil die Lebensumwelt der Kinder eo ipso harmonischer präsentiert wird, zum anderen, weil gerade in der Gemeinschaft das persönliche Wohlbefinden liegt.

Positive und negative Aspekte des eigenen Lebensumfeldes werden in allen Zeitepochen in der BRD dargestellt. Ob die Abbildung ‚Mensch und Umwelt‘ (Kap. 8.5.1) aus dem Jahre 1969 betrachtet wird, die eine landschaftlich reizvolle Umgebung einer die Umwelt verschmutzende Industrielandschaft gegenüberstellt oder ob das Dorf und die Stadt (vgl. „Im Dorf und in der Stadt“, in: Kap. 8.4.6) mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen in einem Text aus dem Jahre 1985 vorgestellt werden: Es geht immer auch darum, zu erkennen, inwieweit das eigene Lebensumfeld Kritikwürdiges aufweist oder gegebene Zustände einfach akzeptiert werden, ohne sie zu hinterfragen. Dabei werden in der BRD die Gegensätze oft sehr plakativ gegenübergestellt, wie z. B. in den gerade erwähnten Analysebeispielen aus Kapitel 8.5.1 und 8.4.6. Die Erkenntnis, dass in der DDR-Lesebuchliteratur die verschiedenen Themen harmonisierender dargestellt werden als in denen der BRD, bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass in der DDR alle Gegebenheiten unkritisch hingenommen werden sollten. Nur findet sich dazu nichts im Lesebuchtext. In der Pädagogik der DDR - bezogen auf die Gesellschaft und damit auf das Umfeld der Kinder – ist sehr wohl ein ganzheitlicher Erziehungsansatz erkennbar, der kritisches Denken und seine Artikulation einbezieht, aber immer und nur systemkonform, also auf Verbesserung und Optimierung desselben gerichtet.

Die in dieser Untersuchung analysierten Texte und Abbildungen zeigen, dass in beiden deutschen Staaten die Heranwachsenden mit den Leitbildern und –ideen hinsichtlich der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht konfrontiert werden. Dabei ergeben sich jedoch vor allem hinsichtlich der Darstellung der sozialen Position der Kinder innerhalb der Gesellschaft und ihrer sozialen Beziehungen und der sich daraus für sie möglicherweise ergebenden Rollenkonflikte Unterschiede. So wird z.B. in einigen Schulbuchtexten und –bildern in der DDR deutlich, dass gerade das männliche Geschlecht dazu aufgerufen ist, sich durch den Einsatz in den Streitkräften, der in beiden deutschen Staaten als „typisch männlich“ gilt, auszuzeichnen. In Westdeutschland fehlt dieser Komplex gänzlich oder wird in die Vergangenheit gelegt, wie z.B. im Text ‚Lieber Vater, komm bald heim‘.

In einem Lesebuch der DDR für die 1. Klasse setzt sich beispielsweise gerade der Vater in der Kampfgruppe dafür ein, dass die Deutsche Demokratische Republik geschützt wird. Gleiches tut Onkel Gerd als Soldat in der Volksarmee (vgl. Kap. 7.1.3). Auch der Soldat Heinz (vgl. Kap. 7.1.6) hat einen schweren Dienst als Soldat: „Unser Dienst ist schwer, aber wir tun ihn gern...“, schreibt er daher auch dem Pionier Klaus. Obwohl es in dem Text nicht direkt angesprochen wird, ist deutlich, dass hier die Jungen die Adressaten sind, die „Kämpfer für den Frieden“ als Vorbild zu nehmen und evtl. später ihre Nachfolge anzutreten. Die Vorbildfunktion für die Jungen wird in allen Jahrgangsstufen deutlich. So wird z.B. in einem Lesebuchtext für die 4. Klasse - ‚Für den Frieden auf Wacht‘ (Kap. 7.4.7) - festgestellt, dass die Soldaten dafür sorgen, „daß kein Feind in unser Land eindringt und unseren friedlichen Aufbau stört“. Dabei unterstützt das analysierte Bild zum Text (vgl. Kap. 7.5.2) die Absicht, dafür zu sensibilisieren, dass das Vaterland ggf. auch mit dem Einsatz des eigenen Lebens zu verteidigen ist. Die Anerkennung dieses Einsatzes ist jedoch nicht geschlechtsspezifisch: Das Bild stellt zwei Mädchen und zwei Jungen in der Begleitung eines Soldaten an der Gedenkstätte von Unteroffizier Reinhold Huhn dar, der an der ‚Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik‘ zu Tode kam. Die Kinder sind in Text und Bild in die Handlung einbezogen. Ihre soziale Position innerhalb der Gesellschaft und ihre sozialen Beziehungen sind somit auch davon abhängig, inwieweit sie sich mit dieser zugeordneten Rollenerwartung identifizieren. Dabei sollen die Mädchen durchaus erkennen, dass dieser Einsatz des „männlichen Geschlechts“ für die Erhaltung der Gesellschaft nötig und daher zu unterstützen ist. So erfährt z.B. Jana durch ihren großen Bruder Thorsten nach dessen Auszeichnung als guten Thälmannpionier, dass man, getreu der Forderungen des Arbeitsführers „gegen die Faschisten und gegen den Krieg kämpfen soll“ (vgl. Kap. 7.1.8). Hier sind sowohl Mädchen als auch Jungen angesprochen. Die konkrete

Umsetzung jedoch in Berufen, z.B. als Soldat wird den Jungen zugeschrieben. Dabei ist in den DDR-Lesebüchern nicht zu erkennen, dass sich hier möglicherweise Rollenkonflikte ergeben könnten, im Gegenteil: Genauso selbstverständlich, wie der Einsatz der Soldaten für den Frieden ist, muss ein Junge auch lernen, z.B. für diesen Einsatz die oftmals als ‚frauenspezifisch‘ dargestellten Tätigkeiten zu verrichten: „Schuheputzen ist ja eine Selbstverständlichkeit, aber auch Knöpfe annähen kann ich allein. Das muß man ja können, wenn man ein guter Soldat werden will. Stimmt’s, Genosse Admiral“ verkündet z.B. der junge Pionier Wolfgang Kemter (vgl. Kap. 7.4.6). In diesem Text werden auch die Leitbilder für die Mädchen deutlich, die aber männlich kodifiziert werden: Erziehung der Kinder („Sie sorgt sich um uns und hilft uns, wo sie nur kann.“), Gestaltung des Familienlebens („Mutti ist auch zu Hause ein richtiger Leiter.“), aber auch Ausübung einer beruflichen Tätigkeit („Mutti ist Diplomökonom.“). Hier werden besonders die Rollenerwartungen, die den Kindern aufgrund ihres Geschlechts zugeschrieben werden und an denen auch das Ausmaß geschlechtsspezifischer Prägung kindlichen Verhaltens abzulesen ist, transparent: Die Frauen sind eher für Haus und Kinder zuständig, die Männer eben für den Einsatz gegen potentielle Feinde und schwerpunktmäßig auch für die Arbeit als Broterwerb. In den hier analysierten Texten ist allerdings festzustellen, dass diese Aussage nur die Prioritäten beschreibt, da z.B. die Frauen selbstverständlich auch in den Arbeitsprozess einbezogen sind und die Männer in die häuslichen Tätigkeiten. So lässt sich konstatieren, dass der Schwerpunkt der Darstellung der sozialen Position der Kinder innerhalb der Gesellschaft und ihrer sozialen Beziehungen nicht immer nur an das traditionell verstandene Rollenmuster gebunden ist, die Entscheidungsdominanz aber wohl doch beim Mann liegt. Dementsprechend zeigen z. B. die Texte ‚Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG‘ (Kap. 7.1.1) und ‚Die jungen Pioniere arbeiten im Dorf‘ (Kap. 7.1.4) die völlig gleichberechtigte Arbeit von Jungen und Mädchen auf. Auch der Text ‚Horst und Petras Sonntagsspaziergang mit den Eltern zu dem großen Acker‘ (Kap. 7.1.2) stellt Mutter und Vater als gleichberechtigte Gesprächspartner beim Thema ‚Arbeit‘ dar und wirkt dadurch einer geschlechtsspezifischen Prägung kindlichen Verhaltens entgegen. In diese Kategorie ist ebenfalls der Text ‚Karin und Klaus kaufen ein‘ (Kap. 7.1.12) einzuordnen. Die „klassische Aufteilung“, nach der die Frauen für den Haushalt und somit auch für das Einkaufen zuständig sind, ist hier dadurch, dass der Junge und das Mädchen dies gemeinsam tun, durchbrochen. Allerdings: die Mutter gibt den Auftrag, einzukaufen und wird dadurch als zuständig für den häuslichen Bereich ausgewiesen: „Mutti bittet die Kinder: ‚Kauft bitte in der Kaufhalle‘“. Diese traditionell geprägte geschlechtsspezifische Sozialisation, die u.a. an

den Rollenerwartungen, die den Kindern auch aufgrund ihres Geschlechtes zugeschrieben werden, deutlich wird, findet sich in den Lesebüchern der DDR ebenso wie das genannte „Durchbrechen“ dieser Rollenerwartungen. So zeigt beispielsweise die analysierte Abbildung ‚Eine Familie bei ihrer Alltagsarbeit‘ (Kap. 7.2.1) aus dem Lesebuch für die 1. Klasse drei Generationen, die sich in einem Raum befinden: Kinder, Mutter, Großmutter. Bezeichnend für die geschlechtsspezifische Prägung ist, dass die Aktivitäten im häuslichen Bereich durch Mutter und Großmutter erfolgen: Die Mutter schaut sich mit Interesse ein Schulheft ihrer Tochter an. Die Oma strickt. Die Bejahung der Familie als ‚Ort des gemeinsamen Lebens‘ wird auf der Seite der Erwachsenen mit Vorbildcharakter, durch Frauen und ihre entsprechende Funktion in der Familie dargestellt.

Geschlechtsspezifische Prägung kindlichen Verhaltens ist in der DDR partiell festzustellen. Die Schulbuchliteratur in ihrer Gesamtheit betrachtet zeigt jedoch, dass geschlechtsspezifische Rollenerwartungen durchaus variabel sind. Anzumerken ist hier, dass es in jeder Gesellschaftsform notwendig ist, eine gewisse Aufgabenverteilung vorzunehmen. Nichts anderes geschieht daher auch in der DDR. Da das Kind jedoch nicht absolut, sondern nur teilweise mit Rollenerwartungen konfrontiert wird, kann man hier – entgegen der ‚landläufigen Meinung‘ zur DDR in den alten Bundesländern – von einer gewissen Pluralität sprechen. Hier ist aufzuzeigen, dass die Tradierung geschlechtstypischer Rollenmuster (heimlicher Lehrplan) durchaus stattfindet. Die verschiedenen Rollenerwartungen werden allerdings nicht mehr hinterfragt und sind auch nicht statisch festgeschrieben. Rollenspezifik bzw. deren Problematisierung ist in den Lesebüchern der DDR also kein Thema. Es geht vielmehr darum, den SchülerInnen Möglichkeiten aufzuzeigen – entweder durch die Erledigung der Aufgaben mit Hilfe traditioneller Rollenmuster oder durch andere Möglichkeiten der Arbeitsteilung. Ebenso ließ sich nachweisen, dass geschlechtsspezifische Rollenerwartungen in der Lesebuchliteratur der DDR nicht direkt formuliert werden.

In der BRD findet sich insgesamt ein größeres Ausmaß von bewusst eingesetzter geschlechtsspezifischer Prägung kindlichen Verhaltens und von damit verbundenen Rollenerwartungen, die den Kindern u.a. auch aufgrund ihres Geschlechtes zugeschrieben werden. Betrachtet man zunächst den analysierten Lehrbuchtext ‚Monika kauft ein‘ (Kap. 8.1.1), so fällt auf, dass hier ein Mädchen und kein Junge von der Mutter zum Einkaufen geschickt wird. Der Erwerb einer Handlungsfähigkeit ist gekoppelt mit der Möglichkeit des Mädchens, sich mit der Mutter und dem ihr zugeschriebenen häuslichen Bereich zu identifizieren. Geschlechtsspezifische Prägung kindlichen Verhaltens zeigt auch der Text

„Mario“ (Kap. 8.1.4), der ausländerfeindliches Verhalten thematisiert. Mario sieht Kindern beim Ballspielen zu. Es ist bezeichnend, dass es sich hier ausschließlich um Jungen handelt, mit denen Mario spielen will. So können sich die Kinder in ihrer eigenen Geschlechterrolle durch das gemeinsame Spiel in der Gruppe der Jungen identifizieren. Mario will dabei sein, er will in der „Jungengruppe“ nicht ausgegrenzt werden, ähnlich wie Kemal und Niko (vgl. Kap. 8.1.5) für deren Jungenfreundschaft die gemeinsamen Interessen (hier: das Fußballspiel als typischer „Männersport“) ausschlaggebend sind.

Der Ausdruck von Emotionalität wird häufig in der BRD als frauenspezifisch angesehen. So erwartet man von Frauen immer wieder, dass sie z.B. ihre Gefühle thematisieren – oft im Gespräch mit Männern –, denen dieses vielfach nicht zugetraut wird. Dementsprechend wird auch in dem Schulbuchtext „Freunde“ (Kap. 8.1.8) Julia vorgestellt, die von ihrem Freund Daniel aufgrund einer für sie schmerzhaften Trennung träumt. Die Rollenerwartung an die Mädchen, die sich mit Julia identifizieren, besteht darin, Gefühle auszudrücken und die eigene Emotionalität zu akzeptieren.

Eine direkte und bewusste Konfrontation mit den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen ist in den Lesetexten der BRD im Unterschied zur DDR auch zu finden. Exemplarisch zu nennen ist der Text „Eine richtige Frau“ (Kap. 8.4.5): Bereits die Überschrift zeigt unmissverständlich, dass es um die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischem Verhalten geht. Dementsprechend konfrontiert der Text die SchülerInnen auch mit zwei stark voneinander abweichenden Frauenbildern. Die Tochter Maslief zeigt ein eher medienvermitteltes Bild von Fraulichkeit, während die Mutter hingegen das Bild von einer modernen Frau verkörpert. Beide Frauenbilder werden weitgehend wertfrei dargestellt, so dass es den Kindern auch möglich ist, die Rollenerwartungen, die ihnen aufgrund ihres Geschlechtes zugeschrieben werden, kritisch zu hinterfragen. Dadurch findet eine Auseinandersetzung statt mit den Leitbildern und –ideen, in denen die Heranwachsenden hinsichtlich der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht konfrontiert werden. Maslief formuliert das ihr durch ihr Umfeld bekannte modetypisierte Frauenbild und wird durch ihre Mutter, einer „modernen Frau“, zur Auseinandersetzung motiviert. Maslief kommt zu dem Ergebnis, dass ihre Mutter sich nicht ändern soll.

Zieht man dazu einen Vergleich mit dem Textbeispiel „Monika kauft ein“ (Kap. 8.1.1), so findet bei Monika im Vergleich zu Masliefs Mutter eine eindeutige Identifikation mit dem geschlechtsspezifischen Leitbild statt (hier: die Unterstützung bei der häuslichen

Versorgung). Monika hinterfragt nicht den Auftrag der Mutter, da es für sie nachvollziehbar ist, dass die Arbeit erledigt werden muss. Daher kann sich Monika - und mit ihr die SchülerInnen – mit ihrer hier deutlich werdenden sozialen Position identifizieren. Rollenkonflikte entstehen somit nicht.

Rollenkonflikte, die sich aufgrund des kritischen Hinterfragens von Leitbildern und –ideen, mit denen die Heranwachsenden hinsichtlich der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht konfrontiert werden, ergeben, lassen die Schulbuchgestalter in der BRD zu. So erwartet man von den Männern, dass sie sich in ihrer Arbeit bewähren, möglichst Karriere machen und etwas leisten. ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Kap. 8.4.3) hat jedoch eine ganz andere Philosophie: Er will spielen und nicht dafür arbeiten, um irgendwann die Zeit für seine Interessen zu haben. Der Junge führt die Argumentation der Erwachsenen ad absurdum. Die Kinder sollen die Lebenswirklichkeit des Jungen verstehen und lernen, Autoritäten nicht fraglos zu akzeptieren. Der Buck-Text manifestiert darüber hinaus eine massive Kapitalismus-Kritik in der Argumentation des Erwachsenen und dokumentiert, wie gezeigt, eine latente Einübung in Richtung Bewusstseinsveränderung gegenüber der Entfremdung von Arbeit und Freizeit im Spätkapitalismus und das bereits in der Primarstufe. Letztendlich ist dieser Text „sozialistischer“ als die „staatsaffirmativen“ Disziplinierungen im DDR-Lesebuch.

Ob die Kinder über die bewusste Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen lernen, ihre Identität zu finden, mit der sie – bei aller Kritikfähigkeit in und an der Gesellschaft auch bestehen müssen (s. z. B. ‚Der Jungen mit den Steinchen‘, Kap. 8.4.3 oder ‚Eine richtige Frau‘, Kap. 8.4.5), oder ob sie lernen, vorgegebenen Leitbildern zu entsprechen (wie z.B. Monika bei ihrem Einkauf in Kap. 8.1.1), ihre soziale Position ist auch davon abhängig, inwieweit sie den, wie auch immer gearteten geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen entsprechen. Obwohl in der DDR die kritische Auseinandersetzung mit der jeweiligen geschlechtsspezifischen Rolle nicht stattfindet, lässt sich festzustellen, dass eine geschlechtsspezifische Prägung von den gesellschaftlichen Faktizitäten geprägt wird. So wird in den Lesebüchern der DDR im Gegensatz zur BRD viel deutlicher, dass z.B. Frauen Männerarbeit übernehmen und umgekehrt. Diese Tatsache wird als so selbstverständlich erachtet, dass sie nicht thematisiert wird. Ob wir die häusliche Tätigkeit des Pionier W. Kemter betrachten, oder die berufliche Tätigkeit der Frauen: Es wird eine fraglose Akzeptanz dieser Tatsache in allen hier untersuchten Texten deutlich. In den Lesebüchern der BRD findet sich häufig eine Akzeptanz der Geschlechterrolle, sei es z.B. bei Monikas

Einkauf, bei Julias Schwärmereien oder bei Marios, Kemals und Nikos Suche nach „Jungenfreundschaft“ z.B. zum Fußballspiel.

In beiden deutschen Staaten findet sich eine geschlechtsspezifische Sozialisation. Allerdings: In der DDR wird mit den Rollenmustern in der Regel selbstverständlicher umgegangen als in der BRD, insofern, als die Arbeitsteilung nicht statisch festgelegt ist und wenn, dann als sie der jeweiligen Sache dienlich dargestellt wird (s. z. B. der Einsatz der Soldaten für den Frieden, wenn auch als pax sovietica).

Der für die 1. Klasse konzipierte Text ‚Die Schüler arbeiten auf dem Feld der LPG‘ (Kap. 7.1.1) veranschaulicht besonders Funktion und Verständnis von Arbeit in der DDR. Das hier ersichtlich werdende Arbeitsverhalten der Schüler beim ‚Mais legen‘ vermittelt die Freude an der ‚Arbeit für das Allgemeinwohl‘, ein gesellschaftliches Leitbild im ‚ersten Arbeiter- und Bauernstaat auf deutschem Boden‘. Eine ähnliche Identifikation mit den gesellschaftlichen Idealen findet sich auch in dem Text ‚Horst und Petras Sonntagsspaziergang mit den Eltern zu dem großen Acker‘ (Kap. 7.1.2), wo die Kinder von ihren Eltern erfahren, dass sie auf den Feldern viel mehr ernten, seit sie in der Genossenschaft sind. Die Eltern orientieren sich stark an den vorgegebenen Leitideen. Die hier zum Ausdruck kommende Zufriedenheit über die guten Arbeitsbedingungen in der DDR macht den Kindern ersichtlich, dass im Arbeiter- und Bauernstaat für das Wohl der Werktätigen gesorgt ist.

Resümierend sei festgestellt, dass es in DDR-Lesebüchern keine konfliktorientierten Darstellungen gibt. Der Staat und das persönliche Umfeld werden grundsätzlich als harmonisch dargestellt. Auch die Einbindung der Kinder in das Handlungsgeschehen zeigt, dass diese sowohl als Teil des Staates als auch in ihrer Persönlichkeit ernst genommen werden. Kindsein, Kindheit und Jugend werden stark favorisiert, was sich übrigens auch in anderen gesellschaftlichen Erscheinungsformen zeigt außerhalb der Lesebuchwirklichkeit, etwa der Vernachlässigung von Altersversorgungen (kleine Renten, kaum medizinische Versorgung unter dem Aspekt des Erhalts von Lebensqualität) zu Gunsten optimaler Jugendförderung in den Massenorganisationen.

Die Lesebuchliteratur in der BRD setzt andere Schwerpunkte, auch wenn durchaus Parallelen zur der der DDR festzustellen sind. Betrachten wir z. B. den in Kap. 8.1.2 analysierten Text ‚Wir bereiten das Weihnachtsfest vor‘, so findet sich eine Harmonisierungstendenz im Hinblick auf Individualverwirklichung. Ute, Peter und die Mutter

arbeiten einträchtig für das Gelingen des Festes zusammen. Im Vergleich hierzu thematisiert der Text ‚Mein Freund‘ (Kap. 8.1.3) die Freundschaft zwischen einem schwarzen und einem weißen Jungen. Die Freundschaft wird als harmonisch dargestellt, eine Gesellschaftskritik, dass diese möglicherweise Ausnahme von der Regel darstellt, wird nicht geäußert. Da die Kinder jedoch in der Gesellschaft der BRD zumeist um vorhandene Vorurteile und Ausländerfeindlichkeit wissen, werden sie durch die Texte indirekt mit gesellschaftspolitischen Problemen konfrontiert, ein Faktum, welches in den Lesebüchern der DDR nicht zu beobachten ist. Mario, ein italienischer Junge (vgl. Kap. 8.1.4), konfrontiert die SchülerInnen in einem hohen Maße mit kindlichen Integrationsproblemen und zeigt damit auch, dass Kindsein und Kindheit problematische Aspekte haben. Kemal und Niko (vgl. Kap. 8.1.5) erleben ihr Kindsein positiv. Sie sind Freunde und sehen ihre gemeinsamen Interessen als Grundlagen für diese Freundschaft an.

Konfliktorientierung und Konfrontation mit gesellschaftspolitischen Problemen zeigt auch der in Kap. 8.1.6 vorgestellte Text ‚Lieber Vater, komm bald heim‘. Die Kinder werden zur Auseinandersetzung mit der Tatsache angeregt, dass der Krieg Menschenleben akut gefährdet. Allerdings blendet der Text in die Zeit des 2. Weltkrieges zurück und vermittelt den Charakter des Abgeschlossenen.

In den Lesebüchern der DDR findet diese Auseinandersetzung, nur gegenwarts- und zukunftsorientiert, auch statt. So wird die Armee nur als Schutzbund dargestellt, der nötig ist, um das positive Leben zu erhalten und zu schützen. Dennoch: Reinhold Huhn wurde im Grenzregime der DDR getötet (nach DDR-Lesart: die schrecklichen Folgen des „bewaffneten Konfliktes“ werden allein schon durch diese Tatsache transparent) (vgl. Kap. 7.4.7 und 7.5.2).

Das Lösen von Konflikten im persönlichen Bereich verdeutlicht der Text ‚Der kleine Bruder‘ (Kap. 8.1.7). Klaus stellt sich einem persönlichen Konflikt mit seinen SpielkameradInnen, um seinen kleinen Bruder nicht allein zu lassen. Auch der Text ‚Kinderzimmerordnung‘ (Kap. 8.4.7) steht in der Tradition, die Kinder zur Konfliktfähigkeit zu erziehen. Die Regeln, die hier als Voraussetzung für das Betreten des Kinderzimmers aufgestellt werden, nehmen Kindsein und Kindheit ernst.

Insgesamt wird in der Lesebuchliteratur für die 1. Klasse in der BRD deutlich, dass gesellschaftliche Leitbilder und –ideen im Gegensatz zur DDR auch der Kritik unterliegen und dass die Kinder ermutigt werden, eigene kritische Einsichten zu artikulieren. Leben in

der Gesellschaft wird als Prozess von Konfliktlösungen aufgefasst, und diese orientieren sich an individuellem Streben nach Lebensqualität.

Die Analyse der Schulbuchliteratur für die 4. Klasse kommt zu demselben Ergebnis. So verdeutlicht der Text ‚Industriegelände‘ (Kap. 8.4), in welcher Weise Industrieanlagen die Umwelt gefährden. Den Kindern wird hier zugetraut, sich mit den auf den Industrieabfall zurückzuführenden Umweltschäden zu befassen.

Auf den in Kap. 8.4.3 analysierten Text ‚Der Junge mit den Steinchen‘ wurde mehrfach eingegangen. Er spiegelt deutlich die linke Gesellschaftskritik in Westdeutschland nach der Studentenbewegung.

So ist unverkennbar, dass der Aktionsradius von Kindern in der Schulbuchtexten und damit das Favorisieren von Kindsein und Kindheit in der DDR stärker vertreten wird als in der BRD. Dafür haben die SchülerInnen in der BRD eher die Möglichkeit, sich mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten, die sie stören, stärker auseinanderzusetzen als die Heranwachsenden in der DDR. Dementsprechend erscheinen die Texte und Bilder in der DDR bei weitem nicht so konfliktfreudig und gesellschaftskritisch wie in der BRD. Dennoch ist trotz der hier dargestellten Analyseergebnisse zu beachten, dass sowohl in der praktischen Pädagogik der DDR als auch der BRD jeweils spezifische Vor- und Nachteile liegen, die sich auch begründen lassen. Die Zustimmung bzw. Ablehnung einer aus dem jeweiligen Gesellschaftssystem entstandenen Pädagogik ist in Wirklichkeit Systemkritik an anderer Stelle und entspringt weniger einer Auseinandersetzung mit der Frage, welche Schulbücher kindgerechter gestaltet sind und dem Kind dementsprechend die Möglichkeit einer positiven Entwicklung geben.

10. Ergebnisse der Untersuchung

In der nachfolgenden Überprüfung der Arbeitshypothesen soll mit Hilfe der in Kapitel 7.7, 8.9 und 9 gewonnenen Erkenntnisse dargestellt werden, ob und inwieweit sich die in Kapitel 3 aufgestellten Vermutungen bestätigt haben. Nachfolgend werden daher zunächst die im Vordergrund stehenden Grundideen, die sich in den Lesebüchern Ost- und Westdeutschlands widerspiegeln, benannt. Anschließend werden die Arbeitshypothesen mit Hilfe von Schaubildern überprüft, um die in den vorangegangenen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse zu verifizieren.

Die Analyse der Lesebuchttexte ergab, dass in der DDR folgende Grundidee im Vordergrund standen:

1. Arbeit für das Kollektiv gibt Freude und Sinnerfüllung
2. persönlicher Einsatz für den Frieden ist notwendig
3. der Staat setzt sich für die Belange der Kinder und Jugendlichen ein
4. das persönliche Lebensumfeld ist grundsätzlich harmonisch
5. die traditionellen Geschlechterrollen können sinnvoll sein, andere Verhaltensweisen und Arbeitsschwerpunkte sind jedoch auch denkbar und sinnvoll
6. die Natur gehört zum Lebensraum der Menschen und daher schützenswert
7. Identifikation mit den gesellschaftlichen Idealen ist notwendig
8. Übernahme von Verantwortung für andere hat zentrale Bedeutung
9. die Weiterentwicklung der Gesellschaft ist nur im Kollektiv zu leisten (z. B. in der Pionierorganisation)

In der BRD standen folgende Grundideen im Vordergrund:

1. Arbeit kann unter bestimmten, vorher kritisch zu überprüfenden Voraussetzungen Sinnerfüllung geben
2. der Krieg soll auf die Kinder abschreckend wirken
3. mit gesellschaftlichen Gegebenheiten muss eine kritische Auseinandersetzung erfolgen (Erziehung zur Kritikfähigkeit)
4. das persönliche Lebensumfeld ist oft nicht harmonisch
5. die traditionellen Geschlechterrollen werden kritisch in Frage gestellt
6. die Natur gehört zum Lebensraum der Menschen und ist daher schützenswert

7. gesellschaftliche Ideale lassen sich nur durch den Willen zur Veränderung von gesellschaftlichen Missständen erreichen
8. Übernahme von Verantwortung für andere hat eine gewisse Bedeutung

Betrachten wir noch einmal die erste Arbeitshypothese zum Untersuchungsanliegen, in der behauptet wird, dass

- dem Gemeinschaftsgedanken und dem gemeinschaftlichen Leben in den Lesebüchern der DDR mehr Raum gewidmet wird als in solchen der BRD
- Individualität als Ziel und Wert dagegen in den BRD-Lesebüchern deutlicher akzentuiert wird als in denen der DDR.
- trotz der immer wieder in der Praxis deutlich werdenden Widersprüchlichkeit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in der Lesebuchliteratur der DDR eine harmonisierendere und vermittelndere Darstellung vorherrscht als in den Lehrwerken der BRD.
- die Einbindung des Kindes in gemeinschaftliche Beziehungen und Strukturen in den textlichen und bildlichen Darstellungen in den DDR-Schulbüchern deutlicher herausgearbeitet wird als in denen der BRD und
- die Funktion des Schulbuches als Mittel der Gemeinschafts- und Kollektiverziehung in der DDR stärker theoretisch und praktisch herausgearbeitet wird.

Mit Hilfe des nachfolgenden Schaubildes sollen diese Vermutungen überprüft werden.



BRD

Gemeinschaftsgedanke

- der persönliche Einsatz für die Gemeinschaft ist oft an persönliche Beziehungen gebunden

DDR

Gemeinschaftsgedanke

- das Kind soll sich mit der Gemeinschaft/Gesellschaft identifizieren
- der Aufbau und die Struktur der Pionierorganisation folgt dem Kollektivitätsprinzip
- für das gemeinsame Ziel 'Frieden' setzt sich die Volksarmee und die Kampfgruppe ein
- eine hohe Emotionalität wird durch Gemeinschaft erreicht
- Freude an der Arbeit für das Kollektiv

Individualität

- Hauptintention der Arbeit für die Gemeinschaft ist persönliche Sinnerfüllung
- individuelle Gefühle sind Grundlage für menschliches Handeln
- persönliche Interessen werden sehr ausführlich berücksichtigt

Individualität

- durch den persönlichen Einsatz für die Gemeinschaft entwickelt sich Individualität

Wie in Kapitel 7 dargelegt wurde, wird aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen und der differenten Leitbilder für die Erziehung in der pädagogischen Fachliteratur der Entwicklung von Individualität einerseits, von Gemeinschaftsbewusstsein und Handlungsbereitschaft andererseits eine divergente Bedeutung beigemessen. Während in der DDR-Literatur die Gemeinschaft als eine notwendige Bedingung der Individualitätsentwicklung beschrieben und gestaltet wird, wird in der pädagogischen Fachliteratur der BRD die Gemeinschaft zwar als Bedingungsfeld der Persönlichkeitsentwicklung anerkannt, aber wesentlich weniger in ihrer Notwendigkeit für die Individualitätsentwicklung betrachtet.

Die zweite Arbeitshypothese zum Untersuchungsanliegen geht davon aus, dass mit der Hilfe der Text- und Bildgestaltung in den Schulbüchern der DDR und der BRD folgendes ablesbar ist:

- die Rollenerwartung, die den Kinder u. a. aufgrund ihres Geschlechtes zugeschrieben werden
- das Ausmaß geschlechtsspezifischer Prägung kindlichen Verhaltens
- die Leitbilder und -ideen, mit denen die Heranwachsenden hinsichtlich der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht konfrontiert werden
- die Darstellung der sozialen Positionen der Kinder beider Geschlechter innerhalb der Gesellschaft ihrer sozialen Beziehungen und der daraus für sie möglicherweise ergebenden Rollenkonflikte

Wie in den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich wurde, ergab die Untersuchung entsprechend der zweiten Arbeitshypothese, dass die in der DDR gesetzlich und praktisch realisierte Gleichberechtigung der Geschlechter, die auch in der pädagogischen Fachliteratur als Errungenschaft des Sozialismus nicht mehr oder kaum noch hinterfragt wird, dazu geführt hat, dass über die Texte und Bildgestaltung in den Lesebüchern dennoch auch geschlechtstypische Rollenmuster tradiert werden (Heimlicher Lehrplan). Die größere Sensibilität in der pädagogischen Fachliteratur in der BRD für diese Fragestellung hatte zur Folge, dass dieser Aspekt in den Lesebüchern der BRD bewusster durchgearbeitet und gestaltet ist.

Die Text- und Bildanalyse ergab jedoch auch, dass trotz der notierten Sensibilität für geschlechtstypische Rollenmuster oftmals auch ein ‚traditionelleres‘ geschlechtsspezifisches Verhalten transportiert wurde als in den Lesebüchern der DDR. So zeigen die hier

analysierten Text- und Bildbeispiele, dass das Kind hier im Gegensatz zum Kind in der DDR durch die Thematisierung des geschlechtsspezifisches Verhalten mit seiner Rolle konfrontiert wird. In der DDR hingegen wird eine Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau dargestellt, orientiert allerdings nicht am Geschlecht, sondern an den zu erfüllenden Aufgaben bzw. den etablierten Berufsbildern. Diese sind jedoch männlich konnotiert, was sich, wie zu zeigen war, in der „Mutti als *Leiter*“ verbal dokumentiert.



BRD

Identifikation mit dem eigenen Geschlecht

- Konfrontation mit geschlechtsspezifischem Verhalten bei der Darstellung innerfamiliärer Aktivitäten

DDR

Identifikation mit dem eigenen Geschlecht

- die Darstellung des Lebensraums ‚Familie‘ lässt partiell geschlechtsspezifische Verhaltensmuster erkennen

Geschlechtsspezifische Prägung kindlichen Verhaltens

- bedingt durch den größeren Spielraum in der Rollenaufteilung zwischen Mann und Frau wird ein gleichberechtigter Umgang aller Familienmitglieder miteinander befürwortet
- traditionelle geschlechtsspezifische Rollenmuster werden kritisch hinterfragt

Geschlechtsspezifische Prägung kindlichen Verhaltens

- der persönliche Einsatz aller Menschen für die Verwirklichung gesellschaftlicher Ideale erfordert, dass sich die innerfamiliären Aktivitäten (Erziehung der Kinder, Hausarbeit) und die außerfamiliären Aktivitäten (Beruf, politisches Engagement) gleichermaßen auf Mann und Frau verteilen

In der dritten Arbeitshypothese war vermutet worden, dass angesichts der sich zuspitzenden gesellschaftlichen Probleme in der DDR in ihren Lesebüchern eine Zunahme der Harmonisierungsabsichten zu finden sei. Ich ging davon aus, dass sich dieses beispielsweise darin zeigen könnte, dass

- in den Lesebüchern der DDR der Darstellung der gesellschaftlichen Ideale mehr Raum gegeben wird als in solchen der BRD.
- Kindsein und Kindheit in den DDR-Schulbüchern stärker favorisiert wird als in den westdeutschen.
- in der Lesebuchliteratur der DDR die Heranwachsenden eher dazu aufgefordert werden, sich in ihrem Verhalten an den gesellschaftlichen Leitbildern und Ideen zu orientieren als in denen der BRD.
- in den BRD-Lesebüchern die Kinder im größeren Ausmaß mit gesellschaftspolitischen Problemen konfrontiert werden als in der Schulbuchliteratur der DDR.
- in den Lesebüchern der BRD die Bereitschaft zur konfliktorientierten Darstellung häufiger auftritt als in denen der DDR.

Mit Hilfe der nachfolgenden Schaubilder sollen diese Vermutungen vor dem Hintergrund der Kapitel 7.7, 8.7 und 9 überprüft werden. Die Analyse bestätigt die Annahme, die in der dritten Arbeitshypothese zum Untersuchungsvorhaben formuliert wurde.



BRD

Darstellung der gesellschaftlichen Ideale

- Sensibilisierung für die gesellschaftlich anerkannten Normen und Werte
- Aufforderung, sich für seine persönlichen Überzeugungen gesellschaftspolitisch zu engagieren

DDR

Darstellung der gesellschaftlichen Ideale

- Favorisierung der und Sensibilisierung für die politisch-ideologischen Grundhaltungen
- Aufforderung zum persönlichen Einsatz für die gesellschaftlichen Werte
- Freude am persönlichen Engagement für den Staat

Favorisierung von Kindsein und Kindheit

- Favorisierung der kindlichen Interessen/Bedürfnisse
- Sensibilisierung der Kinder für eine Umwelt, die ihren Bedürfnissen/Interessen entspricht

Favorisierung von Kindsein und Kindheit

- Aufzeigen der Verantwortung des Staates für das Wohlergehen der Kinder
- Konkretisierung des staatlichen Engagements für die Bedürfnisse/ Interesse der Kinder



BRD

Orientierung an gesellschaftlichen Leitbildern und –ideen

- Darstellung der gesellschaftlichen Normen und Werte
- Hinterfragen der gesellschaftlich favorisierten Wertorientierungen
- Befähigung zur persönlichen Meinungsbildung im Umgang mit den gesellschaftlich anerkannten Wertvorstellungen

DDR

Orientierung an gesellschaftlichen Leitbildern und –ideen

- Sensibilisierung für die gesellschaftlichen Ideale
- Darstellung von Persönlichkeiten, die aufgrund ihres gesellschaftspolitischen Engagements die ideologischen Grundhaltungen des Staates verkörpern und deswegen als Vorbilder fungieren
- Betonung der Notwendigkeit, sich für die gesellschaftlichen Werte und Normen persönlich einzusetzen



BRD

Einbindung des Kindes in Texten und Bildern

- Kinder finden sich in einigen textlichen und bildlichen Darstellungen
- sie werden im Umgang miteinander dargestellt
- sie werden mit Auseinandersetzungen mit Erwachsenen/Autoritätspersonen konfrontiert und lassen sich darauf ein

DDR

Einbindung des Kindes in Texten und Bildern

- Kinder finden sich in fast allen textlichen und bildlichen Darstellungen
- sie werden in Arbeitsprozesse mit einbezogen
- nehmen aktiv an politischen Aktionen teil
- werden als ‚Partner‘ der Erwachsenen ernst genommen

Schulbuch als Erziehungsmittel

die Schulbuchtexte und –bilder veranschaulichen den Kindern

- die gesellschaftlichen Leitideen
- ihre soziale Position
- ihre soziale Rolle und die sich für sie ggf. daraus ergebenden Rollenkonflikte
- die Notwendigkeit zur persönlichen Meinungsbildung, z.B. im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Missständen

Schulbuch als Erziehungsmittel

die Schulbuchtexte und –bilder veranschaulichen den Kindern

- die gesellschaftlich favorisierten Werte und Normen
- ihre soziale Stellung
- die an sie herangetragenen Rollenerwartungen
- die persönliche Befriedigung darüber, sich für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Grundhaltungen persönlich einzusetzen



BRD

Harmonie

- ist partiell in der Familie ausgeprägt
- zeigt sich in persönlichen Emotionen und Beziehungen

DDR

Harmonie

- ist in der Familie stark ausgeprägt
- stellt sich dar im Verhältnis zu Kindern und Staatsführung
- spiegelt sich im Arbeitsleben in einem hohen Maße wider
- zeigt sich im Umgang der Peer-Group
- wird demonstriert z.B. bei staatlichen Feiertagen
- wird den Kindern durch die Erwachsenen vorgelebt

Konfliktorientierung

- findet sich in der Darstellung der kindlichen Lebenswelt
- zeigt sich in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Mißständen
- ist Teil der persönlichen Beziehungen
- schränkt die bedingungslose Akzeptanz von Autoritäten ein

Konfliktorientierung

- findet sich in der Kritik am Verhalten, welches dem Kollektiv schadet
- ist Teil der Auseinandersetzung mit anderen Ideologien

11. Zusammenfassende Interpretation

Der Schulbuch- und pädagogischen Fachliteratur der DDR und der BRD ist gemeinsam, dass sich das hier zum Ausdruck kommende Verständnis vom Kind bzw. seinem Bild verbindlich an den jeweils herrschenden Wert- und Normvorstellungen der Gesellschaft orientiert. Die unterschiedlichen ideologischen Grundhaltungen beider deutscher Staaten zeigen sich auch bei der Wahrnehmung der kindlichen Persönlichkeit. Lesebuch- und pädagogische Fachliteratur der DDR und der BRD weichen in der Auffassung, die die Erwachsenen vom Wesen des Kindes haben, stark voneinander ab, lassen aber gemeinsames kulturelles Erbe durchscheinen.

Die gesamte pädagogische Fachliteratur der DDR vertritt die gesellschaftspolitische Grundüberzeugungen der DDR, die grundsätzlich philosophisch- ideologisch kodifiziert ist. Die Hinführung der Kinder zur ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ kristallisiert sich in allen pädagogischen Werken der DDR als das zentrale Erziehungsziel heraus. Die Erreichung dieses Ziels wird allerdings innerhalb der pädagogischen Fachwelt differenziert beurteilt.

Das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur der BRD ist grundsätzlich geprägt durch die Pluralität der Meinungen. Es spiegelt daher sowohl den sozialen Wandel in der Gesellschaft als auch tradierte Werte aus ihrer Geschichte, wie etwa eine christlich geprägte Ethik.

Es war festzustellen, dass das ‚statische Menschenbild‘ in der DDR nur ‚auf den ersten Blick‘ statisch ist. Der gesellschaftliche Pluralismus in der BRD zeigt bei der Betrachtung der hier analysierten Schulbuch- und pädagogischen Fachliteratur zwar auch unterschiedliche Sichtweisen vom Kind – diese waren jedoch immer von den jeweiligen gesellschaftlichen Grundüberzeugungen in der BRD abhängig. Wenngleich in der DDR die Hinführung der Kinder zur ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ zentrales Erziehungsziel war und die Grundannahmen des Marxismus-Leninismus prägend für die pädagogische Fachliteratur und die Schulbuchliteratur des Deutschunterrichtes waren, müssen doch folgende Modifizierungen vorgenommen werden:

Trotz dieser Prägung hat die pädagogische Fachliteratur die gesellschaftliche Entwicklung nur teilweise nachvollzogen und wenn, in einer Form, bei der der Leser ‚zwischen den

Zeilen‘ auch bürgerliche Zielsetzung erkennen konnte. Die Lesebuchtexte und Illustrationen blieben von dieser Entwicklung unberührt und zeigen stellenweise „Staatsaffirmation pur“. Gesellschaftlicher Pluralismus, der sich in der pädagogischen Fachliteratur und der Schulbuchliteratur des Deutschunterrichtes Westdeutschlands widerspiegelt, zeigt deutlich den Wandel im Moral- und Ethikverständnis der Nachkriegszeit besonders krass vor und nach dem Paradigmenwechsel in Schule und Erziehung der 70er Jahre vom Affirmativ-Rhetorischen zum Kommunikativ- Kritisches mit dem Ziel menschlicher Verwirklichung in der Gesellschaft.

Das auf den ersten Blick deutlich werdende Bild kindlicher Anthropologie in der DDR lässt gerade in der Lesebuchliteratur das Kind als ein Wesen erscheinen, das von den engen Grenzen eines ‚theoretisch-materialistisch orientierten Staates‘ bestimmt wird. (Die Entfaltungsräume sind wie Zellen, die in ihrer Addition den Staat ergeben. Der gewährte Freiraum besteht nur im Wechsel der Zelle auf vorgewiesenem Weg:

Schule => Pioniere => FDJ => Betrieb => Massenorganisation: Partei und FDGB etc..)

Auch die pädagogische Fachliteratur erscheint zunächst konform zu den dogmatischen Grundüberzeugungen des Marxismus-Leninismus. Dennoch ist nicht zu verkennen, dass es in der DDR sowohl in der pädagogischen Diskussion als auch im kulturellen Leben viele Multiplikatoren gab, deren Menschenbild-Vorstellungen über enge ideologische Grenzen hinausgingen - ganz zu schweigen von der Wirkung der „Westmedien“.

So gab es unter den „Kulturschaffenden“ in der DDR auch eine „individuelle künstlerische Praxis“, die zwei wesentliche Kennzeichen hatte: „Sie nahm sich selber ernst als Kunst, hatte also keinen Hobbycharakter, und betonte daher zweitens eine radikale Individualität“ (Bothe/ Föhl 1999, S.463). Dieser „Kunstszene“ fehlte, um staatlich gefördert zu werden,

„das notwendige parteiliche Engagement für den Sozialismus und zum anderen war sie im bürgerlichen Sinne formalistisch, da sie nicht in einfachen Worten zum großen Publikum reden wollte“ (a.a.O.).

Die Künstler hatten keine direkten Repressionen zu fürchten, wie oft im Westen propagiert, wenn sie nicht grundsätzliche Kritik am Staatswesen übten, wie z. B. Wolf Biermann.

Bothe/ Föhl stellen fest, dass sich die ‚Staatsorgane‘ allerdings grundsätzlich skeptisch gegenüber einer Szene- und Jugendkultur verhielten, die sich zwar apolitisch verhielt, aber beispielsweise durch Kleidung und Lebensstil einen ‚gewissen Provokationswillen‘ demonstrierte (vgl. a.a.O.).

In den 80er Jahren, nach der Ausweisung von Biermann, versuchte die Staatsführung der DDR ihre auch im Westen angesehenen Kulturschaffenden und Künstler als „Kronzeugen für ein harmonisches soziales Klima in der DDR“ (a.a.O. S.467) darzustellen. Bothe/ Föhl meinen, dass sich hier auch ‚systemkritische‘ Künstler vom Staat ‚kaufen‘ ließen:

„Sie verfügten über Devisen, über Westwaren und weitere begehrte Privilegien, wie Reisegenehmigungen ins westliche Ausland. Die Machtelite der DDR verhielt sich in den letzten Jahren vor der Wende kulturell wie ein Feudalstaat; sie kaufte nicht die Kunst, sondern gleich die Künstler, nicht nur diejenigen, die den Potentaten verherrlichten, sondern auch die vermeintlichen Feinde, die mit Geld, in diesem Fall geliehenem, zu Dienern oder Hofnarren gemacht wurden.“ (a.a.O.)

Trotz ihrer grundsätzlichen Kritik am Staat wird deutlich, dass es in der DDR durchaus verschiedene Ansätze in der intellektuellen Diskussion gab, die der Orientierung ausschließlich am sozialistischen Realismus entgegenstanden. So stellen sie fest, dass in den 80er Jahren aus der DDR

„immer mehr Kulturerscheinungen meist über die Massenmedien in die Öffentlichkeit [drangen], die immer weniger mit dem offiziellen, sozialistisch-realistischen Erscheinungsbild übereinstimmten, das sich anlässlich des 40. Geburtstages der DDR ein letztes Mal in voller Pracht entfaltete“ (a.a.O., S. 470).

Die Diskussion innerhalb der pädagogischen Fachwelt wies ebenfalls einen gewissen Wandel auf, wie die Diskussionen beispielsweise innerhalb der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in den verschiedenen Jahrzehnten zeigte. Besonders die Auswertungen in den Resümees machen deutlich, dass es zwar keinen namhaften Pädagogen gab, der einen grundsätzlichen Wertewandel proklamierte. Dennoch finden sich immer wieder grundsätzliche Überlegungen zu der Frage, inwieweit gesellschaftliche Vorgaben konform gehen können mit einer Entwicklung des Kindes, die Individualität fordert. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die natürliche Emotionalität des Kindes oft eine wesentliche Rolle spielt (vgl. z. B. Neuner 1976, S. 59), die sich nur schlecht ideologisch kanalisieren lässt. Die aktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen einer Gesellschaft, die die Förderung der Mitverantwortung als Garant für ein gutes Zusammenleben sieht, sind im Sinne einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung für viele Wissenschaftler ein zentrales Anliegen. Die Kinder sollen dennoch keine „uniformierten Durchschnittsindividuen“ (vgl. Drews 1976, S.43) werden.

Kindliche Anthropologie fordert daher hohe Flexibilität im pädagogischen Handeln. Die Einbeziehung des Kindes in den Schuldiskurs wurde im Rahmen der Diskussion um eine optimale Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls diskutiert (vgl. Drefenstedt 1981, S. 26).

Unterricht sollte demnach auch zu einem „Prozeß der wechselseitigen Tätigkeit des Lehrers mit allen Schülern“ (Drefenstedt 1985, S.12) werden.

Ob es Klingberg ist, der um „die schöpferischen Kräfte seiner Schüler“ (Klingberg 1971, S.30) weiß, oder Lompscher, der nicht nur die individuellen Voraussetzungen des Kindes, sondern auch das Können des Pädagogen als bestimmend für den kindlichen Entwicklungsprozess sieht (vgl. Lompscher 1967, S.48), bei allen Erziehungswissenschaftlern wird ein Denken deutlich, dass zwar der Staatsdoktrin des Marxismus-Leninismus Rechnung trägt, jedoch durchaus versucht, der Pädagogik spezifische richtungsweisende Elemente zu geben, die gemeinsame Werte mit westeuropäischen Ansätzen aufweisen.

Die in der Fragestellung der Untersuchung aufgestellte Hypothese, nach der eine relative Konstanz des in der pädagogischen Fachliteratur wie in der Lesebuchliteratur der DDR zum Ausdruck kommenden Bildes vom Kind besteht, lässt sich nach dieser Analyse nur bedingt aufrecht erhalten. So sind die Lesebücher stärker als die pädagogische Fachliteratur geprägt von gesellschaftlich favorisierten Werten. Anhand der Analyse lässt sich zwar feststellen, dass sich in den Schulbüchern in den verschiedenen Epochen geringfügige Varianten zeigen, dennoch wird hier ein relativ geschlossenes Bild vom Kind und von den Verhaltensweisen und Denkmustern deutlich, die es erlernen soll. Allein die Inhaltsverzeichnisse, von denen in der Arbeit zwei Beispiele angeführt worden sind, zeigen, dass auch die „sozialistische Idee“ transportiert werden sollte. Die vertiefenden Analysen der Texte und Bilder bestätigen dieses. Dennoch: im Rahmen dieser Analyse konnte festgestellt werden, dass sich die Lesebücher der DDR in allen Zeitepochen stark an den Bedürfnissen, Wünschen und der Begeisterungsfähigkeit der Kinder orientieren. So können sich die Kinder mit ihrer eigenen Umwelt auseinandersetzen, wie viele Texte eindrücklich belegen. Sie werden in ihren Gefühlen persönlich angesprochen, sei es das „störende Insekt“, dessen Eingebundenheit in die Natur für das Kind erlebbar gemacht wird (vgl. Krowicki u.a. 1974, S.98) oder sei es die Arbeit der Schüler auf dem Feld der LPG (vgl. Magdanz/ Ballmann 1963, S.95). Einsatzbereitschaft ist ein ebenso wichtiger Wert für die Kinder (vgl. z. B. Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen 1966, S.96) wie Leistung (vgl. Krowicki u.a. 1970, S.7) und Solidarität (vgl. z. B. Lucke-Gruse 1984, S. 215).

Insgesamt lassen sich in der Analyse dieser Arbeit viele in der DDR vermittelten Werte, wie die gerade exemplarisch aufgeführten, nachlesen, die insgesamt eine starke, aber auch emotional sehr ausgeprägte Persönlichkeit des Kindes wachsen lassen. Wie schon die Analyse der pädagogischen Fachliteratur zeigte, weiß sich die Erziehungswissenschaft

diesen Zielen verpflichtet. Die Analyse der Texte und Bilder der unterschiedlichen Schulbücher zeigt jedoch die bei weitem stärkere Abhängigkeit von den vorgegebenen Zielen des Volksbildungsministeriums.

Das Bild vom Kind in der BRD lässt sowohl in der pädagogischen Fachliteratur als auch in der Schulbuchliteratur des Deutschunterrichtes vordergründig eine Vielfalt von Wert- und Normvorstellungen erkennen. Unabhängig davon, dass die Konsequenz dieser ‚Vielfalt‘ auch eine geringere Verbindlichkeit im zwischenmenschlichen Verhalten zur Folge hat, zeigt die Analyse auf, dass die Vermittlung von Handlungsweisen, Einstellungen und Meinungen sowie die Förderung von Emotionalität dabei ein entscheidender Faktor ist. Grundmann geht davon aus, dass säkulare Positionen von Moral zu Grunde liegen, ja dass die Bedeutung moralischer Aussagen allein darin liegt, „Gefühle, Einstellungen, Haltungen auszudrücken oder Empfehlungen zu formulieren“ (Grundmann 1999, S.149). Diese funktionalistische Position gründet auf der „psychoanalytischen Psychologie des Selbst“:

„Das Selbstwertgefühl bedarf der ständigen Zufuhr von Spiegelung, Erfolg, Selbstbestätigung. Die Ausbildung von Idealen nun ermöglicht eine Art von nach innen genommener Selbstbespiegelung: Werte vermitteln die Erfahrung, erhoben zu werden, und vermögen so das Selbstwertgefühl zu steigern. Letztlich wird ihnen Wert nicht nur um ihrer intrinsischen Werthaftigkeit, ihres Wahrheitsgehaltes zugewiesen, sondern allein, weil sie die Struktur des Selbst aufrechtzuerhalten erlauben.“ (Grundmann 1999, S.151f)

Es war offensichtlich, dass moralische Appelle an die Kinder in den unterschiedlichen Lehrwerken der BRD immer wieder zu finden sind und zwar weitgehend unabhängig davon, welche Inhalte und Absichten transportiert werden. So finden sich z. B. in den Lehrwerkvergleichen der Klassen 1 und 4 in der BRD viele Texte, die Weltorientierung geben, aber auch gleichzeitig richtiges Handeln vermitteln wollen (vgl. Altmeyer/ Schölling 1967, S.30, 41). Beck geht davon aus, „daß nicht ein Typus von Familie einen anderen verdrängt“ (Beck 1996, S.195). Die bereits erwähnten Texte ‚Monika kauft ein‘ (Altmeyer/ Schölling 1967, S.30), ‚Der kleine Bruder‘ (Hinrichs/ Will-Beuermann 1989, S.40) und ‚Morgens‘ (Hutterer/ Müller 1979, S.73) sind Beleg dafür, dass Lebensalltage von Familien unter verschiedenen Gesichtspunkten dargestellt werden, um individuelles Einfügen in diese beispielhaft zu demonstrieren.

Im Jahre 1973 versucht der Lesebuchtext ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S.72) die Kinder zu motivieren, über ihr eigenes Verhalten zu reflektieren. In diesem Zusammenhang signalisiert der von Beck verwendete Begriff einer „neuen ökologischen Moral“ (Beck 1996,

S.102) die Bereitschaft der Menschen, mit der Natur verantwortungsbewusst umzugehen. Die Texte ‚Industriegelände‘ (Bödecker u.a. 1973, S.72), ‚Der Baum‘ (Oberländer u.a. 1966, S. 39) sowie die Abbildung ‚Mensch und Umwelt‘ (Baumgärtner/ Künnemann 1969, S.3) fordern die Kinder zu einem umweltfreundlichen Verhalten auf unter Rekurs auf die von Grundmann formulierte „freiwillige moralische Selbstbindung“ (Grundmann a. a. O., S. 156f).

Die Umsetzung der eigenen Interessenlage wird z. B. in dem Lesebuchtext ‚Der Junge mit den Steinchen‘ (Buck u.a. 1976, S.48) angestrebt. Die Kategorie, nach der das Handeln dem Selbst zuzuschreiben ist, findet ihren Ausdruck auch in der Abbildung ‚Kinder und ihr Lebensraum‘ (Roth u.a., 1978, S. 24).

Die negative Bewertung eines Zustandes wird den Kindern u.a. durch die kontrastive Darstellung ‚Im Dorf und in der Stadt‘ (Buck u.a. 1985, S.20) vorgestellt, so dass sich ihr Selbst mit Hilfe der vorgegebenen Standards entwickeln kann.

Kinder zeigen das in unserer Gesellschaft als moralisch richtig akzeptierte Verhalten bereits, bevor sie zu einer „selbstreflexiven Rollenübernahme“ fähig sind: So ist bereits in der vergleichenden Analyse der Lehrwerke aus der 1. und 4. Klasse in der BRD dargelegt worden, dass z. B. in den Fibeltexten von Dörfler (vgl. Dörfler 1987, S.62) und Hinrichs/ Will-Beuermann (vgl. Hinrichs/ Will-Beuermann 1990, S.46) das Ansprechen der Emotionen der Kinder genutzt wird, um das Anliegen der Texte nahezubringen.

In der BRD orientiert sich die anthropologische Sicht vom Kind an den Veränderungsprozessen innerhalb der Gesellschaft. Analog hierzu stellt Ulrich Beck in seiner Analyse „Risikogesellschaft“ (Beck 1996) fest, dass bis in die Nachkriegszeit hinein „stabile Klassenverhältnisse“ bestehen, sich „dann mit der Bildungsexpansion in den sechziger und siebziger Jahren einschneidende Veränderungen“ (Beck 1996, S.127) entwickeln.

Beck führt in diesem Zusammenhang an, dass sich für die Frauen „an alten Zuständigkeiten für Haushalt und Kind“ (Beck 1996, S.170) nur wenig geändert hat. „Väter kochen nicht, waschen nicht, sie wischen nicht (...)“ (a.a.O.).

Besonders deutlich wird das Übernehmen von Werten ohne eigene wirkliche Betroffenheit in dem Text ‚Eine richtige Frau‘ (Brunner u.a. 1982, S.21). Das Kind wird hier auf der emotionalen Ebene angesprochen und motiviert, über die Rolle der Frau nachzudenken, ohne dass sein persönliches Erleben direkt betroffen ist. Das ‚richtige‘ Frauenbild stellt ein Kompilat weiblicher Attitüden aus TV und Werbung dar. So entwickelt es nach der

Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Textes ein ‚eigenes‘ Frauenbild. Eine ähnliche Vorgehensweise in der Vermittlung pädagogischer Inhalte findet sich auch im Text von Anneliese, die sich ein Ende des Krieges wünscht (vgl. Topsch 1987, S.80). Im Text wird direkt festgestellt, dass Anneliese eigentlich „nichts vom Krieg weiß“ (a.a.O.).

Insgesamt zeigt die Analyse der Schulbuchtexte und Illustrationen in der BRD eine gesellschaftliche Pluralität. Wie aufgezeigt wurde, sind jedoch die gerade vorgestellten Kategorien in vielen Lehrwerken nachzuweisen. Die Pluralität der verschiedenen Sichtweisen auch von der kindlichen Persönlichkeit, die häufig in der alltäglichen Bildungsdiskussion so positiv dargestellt und beurteilt werden, zeigt gerade im Hinblick auf die hier aufgezeigten Kategorien, dass die Schulbuchliteratur die kindliche Entwicklung so beeinflusst, wie es in das Konzept der Richtlinien und natürlich des jeweiligen Lehrwerkes passt. Dabei werden im wesentlichen die ‚Idealvorstellungen‘ der Gesellschaft von einem ‚sinnerfüllten und richtigen Leben‘ vermittelt.

In der vorliegenden Analyse wird die Annahme, dass es eine weitgehende Kongruenz zwischen pädagogischer Fachliteratur und Schulbuchliteratur im Hinblick auf gesellschaftspolitische Grundannahmen gibt, für die BRD bestätigt (im Gegensatz zur DDR, in der sich diese Annahme nur bedingt als richtig erwiesen hat). In allen Zeitepochen war es in der wissenschaftlichen Diskussion in der BRD von Bedeutung, die Entwicklung des Einzelnen, seine Individualität und seine Fähigkeiten zu fördern. Wenn Burger (vgl. Burger 1978) davon ausgeht, dass das Kind von Geburt an Begabungen hat oder auch nicht, so geht es ihm darum, das Kind seinen Möglichkeiten entsprechend zu fördern. In einer ‚pluralen Gesellschaft‘ ist es möglich, das Bild vom Kind als einem Wesen, welches in seiner Entwicklung im wesentlichen genetisch vorbestimmt ist, offen kontrovers zu diskutieren. Dementsprechend beurteilt Rosenberg solche Publikationen als „fortschrittsfeindliche Bildungs- und Begabungsideologie“ (Rosenberg 1975, S.111).

Trotz der Möglichkeit, pädagogische Prozesse kontrovers zu diskutieren, haben sich in der BRD tatsächlich nur die Wissenschaftler durchgesetzt und sind zu einem wirklichen Einfluss gelangt, die die jeweiligen gesellschaftlichen Vorgaben grundsätzlich nicht in Frage stellten. Wissenschaftlerinnen wie Rosenberg gehörten demzufolge nicht zu den Pädagogen, denen ein Einfluss auf pädagogische Praxis dauerhaft nicht hätte gelingen können. Insofern kann man in der Gesellschaft der BRD ‚gesellschaftliche Grundüberzeugungen‘ beobachten, von denen sich einzelne Wissenschaftler nicht zu weit entfernen durften. Im Rahmen des

gesellschaftlichen Konsens sind dabei die Schwerpunktsetzungen unterschiedlich: Ob Otto/Schulz einen Unterricht befürworten, der die Heranwachsenden am Unterrichtsprozess aktiv beteiligt (vgl. Otto/Schulz 1981, S.12), ob Heimann individuelle Lernvoraussetzungen für einen ‚kindgerechten Unterricht‘ schaffen und die dafür notwendigen ‚unterrichtlichen Bedingungsfelder‘ beachtet wissen will (vgl. Heimann 1962, S.422) oder ob Klafki ‚eine oder mehrere Möglichkeiten fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten‘ (Klafki 1974, S.6) entwerfen will, bleibt eine wesentliche Gemeinsamkeit: Das Kind soll sich entsprechend vorgegebener Bildungsinhalte und Konzepte, die sich, wie in dieser Arbeit festgestellt, auch in den jeweiligen Richtlinien und Lehrplänen wiederfinden, entwickeln. Dabei wird durchaus berechtigte Kritik zugelassen, so dass R. Tausch darauf hinweist, dass, „häufig noch keine Atmosphäre von großer individueller Freiheit, verbunden mit Ordnung und Leistung“ (Tausch, R. 1975, S. 157) in den Schulen herrscht. Immer wieder wird jedoch mehr oder weniger deutlich auf die Verantwortung für die Gesellschaft, in der wir leben, hingewiesen. So erläutert auch Lichtenstein/Rother, dass die Schule als Lernstätte „die Mitverantwortung für Inhalte, Formen und Ordnungen des gemeinsamen Lebens“ (Rother 1961, S.37) trägt.

Unabhängig davon, wie man das jeweilige Gesellschaftssystem eines Staates beurteilt, wurde hier deutlich, dass es sowohl in der DDR als auch in der BRD divergierende Vorstellungen darüber gab, wie Kinder sind, was und wie sie lernen sollen und wie der Umgang mit ihnen zu gestalten ist. So haben die vorangegangenen Ausführungen auch gezeigt, dass es sowohl in der DDR als auch in der BRD die traditionelle Aufgabe der Lehrwerke ist, die nachwachsende Generation im Interesse der Gesellschaft und der sie tragenden Erwachsenen zu sozialisieren (vgl. Dahrendorf 1986, S. 114).

Schulbücher sind Lehr- und Erziehungsgut. Der Leser soll durch Unterweisung und Beispiel zum guten Lebenswandel im Sinn der Normen der Erwachsenenwelt angehalten werden und durch die Darstellung wissenswerter Gegebenheiten seine Kenntnisse erweitern. Die Lesebücher in beiden deutschen Staaten sind in den Dienst der Pädagogik gestellt, die den jungen Menschen aus seiner Unreife herausführen und den Weg zur sittlich-geistigen Mündigkeit weisen will (vgl. Maier 1980, S.203). In der Schulbuchliteratur des Deutschunterrichtes und ihrer Theorie sind im Laufe der Zeit, so hat es die historische Betrachtung gezeigt, verschiedene Bilder vom Kind bzw. Jugendlichen erschienen. Schulbücher wandeln sich mit der gesellschaftlichen Situation, ebenso wie diese die pädagogischen Leitideen einer Epoche beeinflussen (vgl. Baumgärtner 1974, S.61). Dies

zeigt sich deutlich beim Vergleich der traditionellen Lehrwerke der bürgerlichen Gesellschaft mit den modernen Schulbüchern in der BRD. Den traditionellen Fibeln und Lesebüchern der bürgerlichen Gesellschaft können zusammenfassend folgende Merkmale zugeschrieben werden: Sie sind unpolitisch, stellen die Welt als heil und die Kinderwelt als geschlossenes, glückliches Paradies dar und vermitteln die Werte und Tugenden, welche die bürgerliche Gesellschaft zu ihrer eigenen Reproduktion benötigt. Durch Verschweigen von Widersprüchen und Konflikten, durch Verharmlosung und Harmonisierung der Welt wird diese den Kindern als nicht veränderungsbedürftig geschildert; die Leser werden von den tatsächlichen Verhältnissen abgelenkt und zum Sich-abfinden mit den bestehenden Verhältnissen erzogen (vgl. a.a.O.).

Der sog. traditionellen Schulbuchliteratur des affirmativ- rhetorischen Paradigmas vor 1970 stellten die Erscheinungen auf dem Schulbuchmarkt Konzepte entgegen, die nachfolgende Merkmale zeigen:

Erweiterung der Lehrbuchwelt durch Einbeziehung von Wirklichkeitserfahrungen, Darstellung der Welt als widersprüchlich und voller Konflikte, Beschreibung dieser Realität als veränderungsbedürftig und veränderbar, Förderung des Selbstwertgefühls, Notwendigkeit solidarischen Miteinanders, um die Verhältnisse verändern zu können, Ersetzen der Schicksalsbestimmtheit des Lebens durch Einsicht in seine Gestaltbarkeit (vgl. a.a.O., vgl. Sahr 1987, S.5).

Die Frage, welches Bild von der Welt dem Kind im Lesebuch vermittelt werden soll, war in beiden deutschen Staaten von eminenter pädagogischer und gesellschaftspolitischer Bedeutung. Die „pädagogische Alternative“ gesellschaftliche Wirklichkeit abzubilden oder harmonisierende Beschönigung als kindlichen Schutzraum zu tolerieren stellten sich für die BRD. Die DDR ‚überbaute‘ diese mit der Vision von der klassenlosen Gesellschaft und löste den Widerspruch durch die Erklärung ihrer Bürger zu Protagonisten des ‚Fortschritts‘ auf dem Weg zur sozialistischen und endlich kommunistischen Gesellschaft. Der Klassenstandpunkt war korrektiv in allen Lebens und Berufsentscheidungen. Anders in der Bundesrepublik:

Die Forderung nach Wirklichkeitszeichnung nach 1970 konnte sich darauf berufen, dass die Welt, wie sie ist – bedingt durch die allgemeine Informationsoffenheit einer Mediengesellschaft – vom Kind nicht ferngehalten werden konnte und dass das Buch Hilfen zur Verarbeitung des Erfahrungsmaterials stellen sollte. Auf der anderen Seite waren Vertrauens- und Geborgenheitserfahrungen zum Aufbau einer persönlichen Sicherheit nötig. Kurz: Gesellschaft war nicht Vexierbild einer idealen Welt sondern ständige

Herausforderung, um im Alltag seinen Mann zu stehen. So spielen bis heute in der BRD gesellschaftliche Kategorien im Lesebuch eine Rolle. Um dem Leser Probleme im Umgang mit sich selbst und der Umwelt bewusst zu machen und damit Denkprozesse zu aktivieren (vgl. Kiefer 1976, S.17). Wie sich dieser anthropologisch- soziale Sichtwechsel auf die Lektüre der Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen des weiterführenden Lesens auswirkte, sei in einigen Aspekten genannt, die nach 1970 untersuchungsrelevant waren und die jetzt die Literaturdidaktik prägen.

- soziale Funktion des Helden (als Identifikationsfigur, Folgen einer permanenten Identifikation mit Siegern durch Korrespondenz mit dem gesellschaftlichen Leistungs- und Erfolgsprinzip)
- soziale Funktion des Gegners (als Feindbild, Funktion von Projektionen, Rechtfertigung von Aggressionen)
- soziale Funktion der Aktionalität (als Ersatz für den Mangel an Aktionsmöglichkeiten des Lesers, Erprobung von Handlungsmöglichkeiten, die in die Realität des Lesers transferierbar sind)
- soziale Funktion außergesellschaftlicher Handlungsräume oder von solchen ohne klare lokale und zeitliche Fixierung (als Ablenkung und Ersatzbefriedigung; Möglichkeit einer begrenzten Legitimierung infolge der Situation der Heranwachsenden)
- soziale Funktion angsterzeugenden Materials (als Mittel zum Abhängigwerden von ‚Heilsbringern‘ und Führergestalten, wenn ein Appell an Solidarisierung und demokratische Lösungsformen ausbleibt; Verstärkung von Abhängigkeit und autoritärem Verhalten)
- soziale Funktion eines naiven Begabungsbegriffes oder eines Begriffes von ‚angeborenem‘ und damit unveränderbarem Verhalten (als Erziehung zur Ergebenheit in die ‚Tatsachen‘, gesellschaftliche Ordnung als nicht antastbar vermittelt, da Ergebnis ‚natürlicher‘ Ursachen)
- soziale Funktion der Darstellung geschlossener Ordnung (‚Heile Welt‘) und glücklicher Lösungen um jeden Preis (vgl. Arbeitskreis für Jugendliteratur 1974, S.38f).

Die soziologische Betrachtung von Schulbuchliteratur in der DDR und der BRD ist pädagogisch bis heute von hochgradiger Relevanz, da sie dabei hilft, die Funktionalität von Texten der empirischen Analyse zugänglich zu machen. Das Erkennen von Übereinstimmungen zwischen Lektüre und in der Gesellschaft vorhandenen Einstellungen und Verhaltensmuster ist von fundamentaler Bedeutung für die Wirkungstheorie, zumal wenn es

mit einer Gesellschafts- und Publikumsanalyse einher geht und sich die Ergebnisse der Sozialisationsforschung und die Gesetzmäßigkeiten des sozialen Lernens zunutze macht. Gelernt wird durch Vorbildwirkung, Nachahmung und Identifikation. Voraussetzungen, die auch die Wirksamkeit von Lektüre mitbestimmen. Die soziologische Analyse von Lesebuchliteratur ist daher kein Selbstzweck, sondern kann mithelfen, eine Antwort auf die schwierige Frage der literarischen Wirkung zu finden.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse werfen aufgrund der jüngsten historischen Entwicklung in Deutschland die Frage auf, in welcher Weise sich im vereinten Deutschland durch die Schulreform das Bild vom Kind in der pädagogischen Fachliteratur und Schulbuchliteratur des Deutschunterrichtes verändert hat.

Der nachfolgende Ausblick soll kurz darauf eingehen, inwieweit sich nach der Wende pädagogischen Kindheitskonzepte in beiden deutschen Staaten einander angenähert, sich gegenseitig im innovativen Sinne beeinflusst bzw. weiterentwickelt haben und welchen neuen pädagogischen Herausforderungen sich die Schulen in Ost und West in den nächsten Jahren gemeinsam stellen müssen.

12. Ausblick

Im Rahmen der aktuellen grundschulpädagogischen und –didaktischen Diskussion beschäftigen sich zahlreiche Publikationen mit der Pluralisierung und Individualisierung der Leitvorstellungen in der Grundschulpädagogik. Dieser Pluralisierungs- und Individualisierungsprozess innerhalb der Grundschulpädagogik hat durch die Wiedervereinigung Deutschlands eine zusätzliche Dimension erhalten: Die Reformierung der Grundschule bedeutet vor dem Hintergrund der jüngsten deutschen Geschichte auch, sich von den ‚zentralistischen-dirigistischen Lehrplänen‘ (vgl. Haarmann/ Horn 1998, S. 139) der DDR zu trennen und sich zu öffnen für Rahmenpläne, die sich auf „die Kinder mit ihren Interessen und Aktivitäten, ihren Lebenswelten und Schwierigkeiten“ (Redaktion Friedrich Verlag 1996, S. 3) konzentrieren. Der ‚Arbeitskreis Grundschule‘ stellt hierzu in seinen Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe fest, dass die Grundschule den Auftrag hat, die

„Individualität der Kinder [zu] achten und ihren Gemeinsinn [zu] entwickeln. Sie soll Geborgenheit und Herausforderungen bieten, das Heimischwerden in der eigenen Kultur unterstützen und Offenheit für fremde Menschen, Erfahrungen und Kulturen fördern und ausbilden“ (Schmitt/ Valtin 1996, S. 14).

In der zum 50-jährigen Bestehen des ehemaligen DDR-Verlages Volk und Wissen vom Verlag herausgegebenen Broschüre (vgl. Redaktion des Verlages Volk und Wissen 1995) wird darauf hingewiesen, dass die Reformierung der Grundschule im deutsch-deutschen Einigungsprozess z. B. auch die Neubearbeitung der Fibeln erforderte (vgl. Redaktion des Verlages Volk und Wissen 1995, S. 45 ff.). Die veränderten schulpolitischen Rahmenbedingungen für die Grundschule nach der Wiedervereinigung Deutschlands setzten voraus, die Schulbücher vom ‚ideologischen Ballast‘ zu befreien (vgl. Redaktion des Verlages Volk und Wissen 1995, S. 8).

Die Grundschulreform möchte helfen „den Graben [...] zwischen Grundschulforschung (Ost) und Grundschulforschung (West)“ (Brügelmann u.a. 1998, S. 5) zu schließen. Sie orientiert sich deshalb an der Unterrichtsplanung und –gestaltung für die ersten vier bis sechs Schulklassen in den neuen und alten Bundesländern. Das in der DDR favorisierte Kindheitskonzept wird hier nicht einfach verworfen. Es geht vielmehr darum, die pädagogischen Konzepte beider deutscher Staaten für die ersten Schulklassen weiterzuentwickeln. Sie sind Anhaltspunkte innovativer Tendenzen im vereinten Deutschland. Die

Wiedervereinigung stellt die Grundschulreform vor die Herausforderung, die positiven Aspekte der beiden unterschiedlichen Gesellschaftssysteme für eine Neugestaltung der Schule zu nutzen. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass durch die Wiedervereinigung viele sinnvolle Ansätze, die in der DDR entwickelt wurden, verloren gegangen sind, was für die Menschen in Ostdeutschland mit dem Verlust von kultureller Identität, von Orientierung und Gemeinschaft verbunden ist. Davon ist auch die Institution Schule betroffen. Im Vergleich dazu ergaben sich für die Menschen in Westdeutschland im Zuge der Wiedervereinigung kaum gravierende Veränderungen, denn die deutsche Einigung stellt sich weitgehend als Prozess dar, in dem das eher statische System der DDR in das dynamischere der BRD integriert wurde, welches in seiner Geschichte ohnehin wesentlich mehr Wandlungsprozessen unterworfen war.

Wo aber lassen sich in den pädagogischen Konzepten beider deutscher Staaten Anhaltspunkte innovativer Tendenzen finden, die über den Status quo von 1990 hinausgehen? Nach meinen Beobachtungen orientieren sich inzwischen zahlreiche Prinzipien der Grundschularbeit an innovativen Tendenzen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1993; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1993 und 1994). Die nachfolgenden Ausführungen hierzu können deswegen nur auf einige Aspekte verweisen:

In der neueren Grundschulpädagogik werden die erzieherischen Aufgaben wieder stärker beachtet. In der DDR arbeiteten alle an der Erziehung beteiligten Institutionen eng zusammen, so dass das Leben der Kinder einer sehr umfassenden Pädagogisierung unterlag. Die Schule hatte den Auftrag, ‚allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeiten‘ heranzubilden (vgl. Neuner 1976 a; vgl. Honecker 1986).

Die neuere Grundschulpädagogik spricht sich dafür aus, den SchülerInnen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, um sie zu befähigen, ihre Lebenswirklichkeit zu erkunden, zu deuten und zu gestalten (vgl. Knauf 1997). Der hier zum Ausdruck kommende Lebensweltbezug

„realisiert sich zum einen in der Rückkehr zu einer sachlich revidierten und – in West wie in Ost – ideologisch entrümpelten Heimatkunde und zu anderen in der Verankerung allen schulischen Lernens im unmittelbaren Erfahrungskreis des Kindes“ (Haarmann/ Horn 1998, S. 143).

Schule heute soll Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder sein. Die Gestaltung des Schulgartenunterrichtes in den neuen Bundesländern ist beispielgebend für Konzepte einer Schulöffnung, die sich der Lebenswelt der Lernenden zuwenden. In der DDR gehörte die Schulgartenarbeit zur ‚polytechnischen Bildung‘. Nach der Wende wurden in den neuen

Bundesländern die Lerninhalte und –ziele für den Schulgartenunterricht entideologisiert und neu formuliert (vgl. Hoefs (Hg.) 1992; vgl. Landesgartenschau Grevenbroich (Hg.) 1995; vgl. Knopf 1995).

Elemente des aktuell geforderten fächerübergreifenden und ganzheitlichen Unterrichtes zeigten sich schon im polytechnischen Unterricht in der DDR. Der polytechnische Unterricht vermittelte den SchülerInnen beispielsweise einen Einblick in die Arbeitswelt der Erwachsenen und ermöglichte ihnen dadurch, außerschulische Lernorte kennenzulernen.

Die Einführung der 6jährigen Grundschule in Brandenburg, die u.a. durch die längere gemeinsame Schulzeit im DDR-Bildungssystem erleichtert wurde, hat auch in den alten Bundesländern die Diskussion um die Verlängerung der Grundschulzeit belebt (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 237 ff.; vgl. Valtin u.a. 1990 (Hg.); vgl. Johannsen 1996).

Für den schulischen Demokratisierungsprozess im vereinten Deutschland ist die Bereitschaft aller daran Beteiligten kennzeichnend, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder zu gestalten. Die so konzipierte Grundschule soll nicht nur Lern- und Begegnungsstätte, sondern auch Ort der gemeinschaftlichen Aktivität, der gemeinsamen Planungen und des selbstbestimmten Handelns sein (vgl. Wöll 1998; vgl. Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts 1996 und 1997).

Dennoch leistet Schule in den Augen vieler nicht genug: die TIMMS- sowie die PISA-Studie, Klagen der Wirtschaft (die selber unter Druck steht) über mangelnde Kenntnisse und Leistungsfähigkeit der Schulabgänger, wachsende Unzufriedenheit der Eltern sind Zeichen dafür (vgl. Rolff 1998, S.2). Das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW bemerkt dazu:

„In den letzten Jahren haben sich die kritischen Anfragen aus der Öffentlichkeit an die Leistungen des Schulsystems verstärkt. Die Qualität der schulischen Arbeit ist zunehmend ein öffentliches Thema geworden“ (RdErl. Des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung 1998).

Auf diese Herausforderung muss die Grundschule im vereinten Deutschland reagieren, ihre bisherigen pädagogischen Konzepte und Ergebnisse überprüfen und Innovationen schaffen. Im Osten wie im Westen stehen die Schulen nun vor einer neuen gemeinsamen Aufgabe: Sie haben eine qualitätsvolle Unterrichtsarbeit auszuweisen mit Rechenschaft und Weiterentwicklung. Die Diskussion um die Qualität der schulischen Arbeit wird sicher über Jahre ein zentrales Thema sein.

Die Ministerien haben bereits darauf reagiert. So erschien im Januar 1999 im Gemeinsamen Amtsblatt NRW ein neuer Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele“, in dem die Schulen des Landes gebeten werden,

„(...)den innerschulischen und schulübergreifenden Diskurs über didaktische Konzepte, Leistungsanforderungen, Lernergebnisse und Beurteilungsmaßstäbe als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Unterrichts zu verstärken“ (a.a.O.).

Der Zusammenhang der Qualitätsentwicklung von Schule mit dem Bild vom Kind ist nicht unerheblich; es soll verstärkt zur Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft erzogen werden.

Das Rahmenkonzept des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW „Bildung und Erziehung stärken“ führt diesen Ansatz im März 2002 konsequent weiter. Es richtet den Blick aktuell auf den Vergleich der deutschen Bildungsarbeit mit der anderer Staaten nach Auswertung der PISA-Studie und erläutert vor diesem Hintergrund die Ausrichtung der künftigen Bildungsvorhaben und der neuen NRW Grundschulrichtlinien und Lehrpläne, die ab 2003 greifen sollen:

„Seit Mitte der 90er Jahre verfolgen wir eine umfassende Qualitätsoffensive in unseren Schulen (...). PISA hat uns erneut deutlich gemacht, dass andere Staaten offenbar erfolgreicher arbeiten. Von ihnen müssen wir lernen. (...) PISA gibt uns die Chance, eine gemeinsame gesellschaftliche Anstrengung zur Verbesserung des Lernens zu unternehmen. Bildung und Erziehung stärken heißt für mich: Leistungen verbessern und (soziale) Gerechtigkeit ausbauen.“

(Das Rahmenkonzept des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, zuerst erschienen im Internet:

www.mswf.nrw.de/aktuell/Rahmenkonzept_Bildung_staerken.html)

konstatiert die damalige Ministerin Gabriele Behler und konkretisiert diese Intention mit einer Vielfalt umwälzender Erneuerungen in der pädagogischen Arbeit der Schule. So wird u.a. ein deutlicherer Akzent bereits auf die vorschulische Bildung und Erziehung gelegt durch verpflichtende Sprachfördermaßnahmen, durch einen weitgehenden Verzicht auf Rückstellungen vom Schulbesuch und die Durchsetzung einer frühzeitigeren Einschulung und somit auch eher einsetzenden Sozialisation durch die Schule. Die neuen Lehrpläne werden nun als Förderorientierung verpflichtende Mindeststandards in allen Fächern beschreiben, die nach Klasse 2 erreicht sein müssen. Für das Ende der Grundschulzeit wird ein verbindliches Übergangprofil zur weiterführenden Schule formuliert. Zentrale Lernstandserhebungen sind in Planung und der Förderung insbesondere auch der

leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler wird eine verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Fähigkeit, Texte zu lesen, ihnen Informationen zu entnehmen, sie zu interpretieren und ihren Gehalt in eigenes Vorwissen einzuordnen, wird als Schlüsselqualifikation für alle Lern- und Lebensbereiche betont. Die Grundschulen werden ausdrücklich aufgefordert, bis zum Ende des Jahres 2003 ein schulbezogenes Konzept der Lesekompetenzförderung unter Nutzung von alten und neuen Medien zu entwickeln und im Schulprogramm festzuschreiben. Das Land unterstützt diesen Auftrag durch die Bereitstellung eines medial abrufbaren Informationsmaterials und die Durchführung einer breit angelegten Kampagne „Leseinitiative NRW“.

Als Bildungs- und Sozialisationsinstanz wird Schule auch im neuen Jahrtausend benötigt. Doch wird sich die Schule der Zukunft nach Rolff (vgl. Rolff 1998, S.1ff) voraussichtlich von zwei aktuellen Zeiterscheinungen wesentlich beeinflusst werden:

- Aufgrund einer zunehmenden Privatisierung der Bildungsangebote entwickeln sich Schulen im Marktmodell zu immer differenzierten Spezialschulen mit eigenen Leitbildern und Schulprogrammen.
- Computer, Video und Netze werden zu Multimedia verschmolzen, die zu erstaunlichen Leistungen fähig sind, in der Arbeitswelt, im Freizeitbereich und in der Ausbildung - auch zur Förderung der Individualisierung.

Angesichts von Markt und Medien plädiert Rolff – die bisherige Schule erhaltend und weiterentwickelnd - für eine „Schule der Menschenbildung“. Er unterscheidet diesen Begriff bewusst von einem Streit um das ‚richtige Menschenbild‘ und somit auch um das Bild vom Kind.

Von der „Schule der Menschenbildung“ entwirft er folgendes Bild:

„Schule ist der Menschenbildung verpflichtet, nicht einem bestimmten Menschenbild.
Schule ist die wichtigste Instanz zur Gemeinwesenerziehung, die wir haben. Sie stellt einen Ort der Gemeinschaft dar und nicht nur die Gesellschaft.
Schule legt die Grundlage für Bildung und Qualifikation jedes Einzelnen.
Schule vermittelt nicht nur Wissen, sondern auch Verstehen.
Schule dient der Gesellschaft, aber in Distanz zur Gesellschaft, ist also nicht verzweckt.
Schulbildung ist eine Aufgabe des Staates.
Schule muß gegen egoistische Interessen verteidigt werden.
Schule ist einer Qualitätssicherung verpflichtet.
Schulpädagogen verrichten schwierige, anstrengende und wichtige Arbeit.
(Rolff 1998, S.7ff)

Dieses Leitbild stellt auch einen Orientierungsrahmen für Werteerziehung dar. Was Werteerziehung konkret heißt, sollten jedoch für jede einzelne Schule die dort Tätigen – Lehrkräfte, Eltern, Schüler und Schülerinnen - für sich klären und im Schulprogramm festlegen. Werte definieren und zu vereinbaren ist etwas anderes als Werte lehren zu wollen. Es stellt sich die Frage, ob Werte überhaupt „gelehrt“ oder nicht vielmehr gestiftet werden sollten, indem die Schule sie vorlebt, unterstützt, kritisiert, erläutert oder zu begründen versucht. Vor diesem Hintergrund erhalten die Schulprogramme, die lt. Erlasslage von allen Schulen entwickelt werden müssen, eine besondere Definition: „Sie sind Ausdruck des schulbezogenen Werteverständnisses“ (Rolf 1998, S.8).

Vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, in der bisherige Sozialisationsinstanzen ihre Bedeutung verloren haben - Familien sind oft ‚unvollständig‘, Kirchen verlieren ihre Mitglieder, Nachbarschaften zerfallen durch erzwungene Mobilität - wird die Schule für viele Kinder zum wichtigsten Ort der gesellschaftlichen Integration. Zumindest die Grundschule besuchen in der Regel alle Kinder einer Nachbarschaft gemeinsam. „Auf diese Weise kann Schule Gemeinschaft schaffen wie keine andere Institution in der fragmentierten Postmoderne“ (a.a.O. S.9).

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem Vergleich des Bildes vom Kind in der Schulbuchliteratur des Deutschunterrichtes für die 1. und 4. Klasse und der pädagogischen Fachliteratur der DDR und BRD bis zur Wende beschäftigt. Die Zeit nach der Wiedervereinigung ist deshalb in dieser vergleichenden Analyse ausgespart worden. Eine weiterführende Analyse könnte zeigen, welche Auswirkungen die oben angerissenen gemeinsamen neuen Anforderungen an jede einzelne Schule in ihrer Eigenverantwortung – sei es in Ost- oder Westdeutschland - für das Verständnis von der kindlichen Anthropologie hat.

13. Abkürzungsverzeichnis

ABM	=	Arbeitsbeschaffungsmaßnahme
APW	=	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
DPZI	=	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
FDJ	=	Freie Deutsche Jugend
LPG	=	Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft
MTS	=	Maschinen-Traktoren-Station
PH	=	Pädagogische Hochschule
SED	=	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
VVO	=	Vaterländischer Verdienstorden
ZK	=	Zentralkomitee

14. Literatur

Ackrill, John L.: Aristoteles, Berlin, New York 1983

Ahlberg, René: Ursachen der Revolte, Analyse des studentischen Protestes, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hg.): Zur politischen und moralischen Erziehung in der Familie, Berlin 1978

dies.: Aktivität und Erkenntnis, Berlin 1975 a

dies.: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin 1975 b

Altmeyer, Herbert/ Schölling, Josef: Komm, wir lesen, Münster²⁰ 1967

Amt für Jugendfragen beim Ministerrat der DDR (Hg.): Bericht des Amtes für Jugendfragen beim Ministerrat der DDR über die Verwirklichung des Jugendgesetzes, Berlin 1973

Angermann, Sonja u.a.: Unser Lesebuch für das 4. Schuljahr, Berlin 1958

Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hg.): Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1976

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit, München³ 1978

Aubel, Siegfried u.a. (Hg.): DDR im Schulbuch, Köln 1983

Babing, Heide/ Berge, Marianne: Differenzierung im Unterricht, Berlin 1986

Baier, Horst (Hg.): Studenten in Opposition, Bielefeld 1968

Baumann, Manfred u.a.: Schulbuchgestaltung, Berlin¹ 1984

Baumgärtner, Alfred/ Künnemann, Horst (Hg.): Auswahl 4 Lesebuch für Schulen, Bochum 1969

Baumgärtner, Alfred Clemens: Deutsches Jugendbuch heute, Velbert 1974

Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold: Demokratie lernen in der Grundschule, in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 100/ 1996, Velbert 1996, S. 18 ff.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft, Frankfurt 1996

Bichler, Albert: Bildungsziele deutscher Lehrpläne, München 1979

Biglmaier, Franz (Hg.): Lesebuch 1, Braunschweig 1972

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1995

Bödecker, Hans u.a. (Hg.): Texte für die Primarstufe 4, Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1973

dies.: Texte für die Primarstufe 4, Hannover 1989

Bothe, Rolf/ Föhl, Thomas (Hg.): Aufstieg und Fall der Moderne, Weimar 1999

Botz, Gerhard u.a. (Hg.): Qualität und Quantität Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft, Frankfurt, New York 1988

Brüggelmann, Hans u.a.: Jahrbuch Grundschule, Frankfurt 1998

Brunner, Reinhard u.a. (Hg.): Lesebuch 4 für den Deutschunterricht der Primarstufe, Paderborn 1982

Buck, Siegfried u.a. (Hg.): Texte und Fragen Lese- und Arbeitsbuch für die Primarstufe, 4. Schuljahr, Frankfurt am Main, Berlin, München¹ 1976

dies. (Hg.): Lesebuch 4. Schuljahr, Frankfurt am Main 1985

Buck, Siegfried: Lesen - Literatur - Texte, in: Adrion, Dieter/ Schneider, Karl: Grundschule im Wandel, Ravensburg 1975

Burger, Robert: Begabungserkennung - Begabungsweckung - Begabungspflege, in: Willmann Institut (Hg.): Begabung und Lernerfolg in der Schule, Freiburg 1978

Büro der Christen für den Sozialismus in der BRD und West-Berlin (Hg.): Christen für den Sozialismus, Korrespondenz Nr. 30, Göttingen 1981

CDU – Der Vorsitzende des Bundeskulturausschusses (Hg.): Die Schule: Testfall für Freiheit und Verantwortung, Bonn 1973

Charpa, Ulrich: Aristoteles, Frankfurt, New York 1991

Coreth, Emmerich: Grundfragen der Hermeneutik, Freiburg 1969

Criegern von, Axel: Bilder interpretieren, Düsseldorf^d 1981

Dahrendorf, Malte: Jugendliteratur und Politik, Frankfurt a. M. 1986

Dathe, Gerhard u.a. (Hg.): Meine Fibel, Berlin¹ 1990

de Mause, Lloyd (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen - Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt a. M. 1980

Der Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne, Düsseldorf 1985

Der Kultusminister NRW: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein Westfalen, Düsseldorf 1985

ders.: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein Westfalen, Düsseldorf 1973

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hg.): Instruktion für die Lehrplanarbeit, Kurzfassung, Hinweise und Richtlinien zur Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung vom 21.09.1966, in: Pädagogische Forschung 7/ 1966, Berlin 1966

Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Stuttgart⁷ 1979

Dirx, Ruth: Das Kind, Das unbekannte Wesen, Gelnhausen, Berlin, Stein 1981

Diyk van, Teun: Textwissenschaft, München 1980

Doerfler, Gerlinde: Meine liebe Fibel, Erstlesewerk für Grundschulen, Bochum 1987

Doering-Manteuffel, Anselm: Die Bundesrepublik Deutschland in der Ära Adenauer, Darmstadt 1983

Drefenstedt, Edgar u.a. (Hg.): Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozess, Berlin 1976

dies.: Sozialistische Unterrichtstheorie, Berlin 1977

dies.: Pädagogische Tätigkeit, Wesen, Ziel und Inhalt, Berlin 1978

dies.: Fragen der Lehrplantheorie, Berlin 1979

dies.: Individuelle Besonderheiten - Individuelle Förderung, Berlin 1981

dies.: Didaktische Schriften, Beiträge zur Pädagogik, Bd. 33, Berlin 1985

dies.: Fragen der Theorieentwicklung in der Pädagogik, Berlin 1988

Drews, Ursula u.a. (Hg.): Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge, Berlin¹ 1976

dies.: Zum dialektischen Charakter des Unterrichtsprozesses in der allgemeinbildenden Schule, Beiträge zur Pädagogik, Bd. 30, Berlin 1983

dies.: Ratschläge für Lehrer, Köln² 1988

Fachkommission Pädagogisch- Psychologischer Grundkurs beim Ministerium für Volksbildung und beim Ministerium für Hoch- und Fachhochschulwesen (Hg.): Studienmaterial zum pädagogisch- psychologischen Grundkurs, Teil 2, Berlin 1972

Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Jugendgesetze in der DDR und in der Bundesrepublik, Bonn, Bad Godesberg 1974

Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen¹³ 1985

Gaiser, Konrad: Name und Sache in Platons ‚Kratylos‘, Heidelberg 1974

Gampe, Harald u.a. (Hg.): Der Bildungsgang in der Grundschule in Nordrhein - Westfalen, Neuwied, Kriftel, Berlin 1994

Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (Hg.): Curriculum Sachunterricht, Heilbrunn 1994

dies.: Lehrerbildung Sachunterricht Jahrestagung 1995 Studium für den Sachunterricht, Heilbrunn 1996

dies.: Forschung zum Sachunterricht, Heilbrunn 1997

Gotschlich, Helga/ Lange, Katharina/ Schulze, Edeltraud (Hg.): Aber nicht im Gleichschritt, Zur Entstehung der Freien Deutschen Jugend, Berlin 1997

Götze, Barbara/ Hahnemann, Richard: Grundschule im Überblick, Bad Heilbrunn 1975

Graeser, Andreas: Philosophische Erkenntnis und begriffliche Darstellung, Mainz 1989

Gräfin Dönhoff, Marion: Die Bundesrepublik in der Ära Adenauer, Reinbek 1963

Grundmann, Matthias (Hg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung, Frankfurt a. M. 1999

Gruschka, Andreas: Mit Bildern unterrichten - ein Vorschlag J. B. S. Chardin im Pädagogikunterricht zu nutzen, in: Knöpfel, Eckehardt/ Langefeld, Jürgen/ Rauch, Birgit (Hg.): Didactica Nova, Bd. 6, Pädagogikunterricht - Ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung, Hohengehren 1999

Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1968

dies.: Lesebuch 4, Berlin 1970

dies.: Lesebuch 4, Berlin 1974

Gstettner, Peter: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft, Reinbek 1981

Haarmann, Dieter/ Horn, Arno: Innovative Tendenzen in den Lehrplänen der Grundschule; in: Brüggelmann, Hans u.a. (Hg.): Jahrbuch Grundschule, Frankfurt 1998, S. 139 ff.

Haas, Gerhard: Lesen in der Schule mit dtv junior und dtv, München 1980

Hacker, Hartmut (Hg.): Das Schulbuch, Funktion und Verwendung im Unterricht, Regensburg⁹, 1980

Hambrink, Jürgen: Schulverwaltung und Bildungspolitik, München 1979

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, 1807

Heidegger, Martin: Sein und Zeit, Tübingen 1963

Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, Heft 9, Weinheim 1962, S. 415 ff.

Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Wien 1983

Helmers, Hermann (Hg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969

ders.: Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen, Stuttgart 1970

Herbst, Walter u.a.: Lustige Leseschule, Bochum 1968

Herms, Eilert: Herkunft, Entfaltung und erste Gestalt des Systems der Wissenschaften bei Schleiermacher, Gütersloh 1974

Hinrichs, Jens/ Will-Beuermann, Helene: Stellungnahme zu Fibelproblemen auf der Grundlage der Fibel, ‚Tür und Tor‘, in: Schwartz, Erwin (Hg.): Lesenlernen - Das Lesen lehren, Frankfurt a. M. 1977

dies.: Bunte Fibel. Leselehrgang auf der Grundlage des analytisch-synthetischen Schlüsselwortverfahrens, Hannover⁶ 1989

dies.: Bunte Fibel. Lese- und Schreiblehrgang nach dem Schlüsselwortverfahren, Hannover 1990

Hoefs, Hartmut (Hg.): Durchblick – freies Lernen in Projekten Band 1: Rund um den Baum, Mülheim 1992

Honecker, Margot: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften, Berlin 1986

Honig, Michael Sebastian u.a.: -Kinder und Kindheit, Weinheim und München 1996

Hutterer, Franz/ Müller, Erhard P. (Hg.): Lesebuch für die Grundschule 4. Jahrgangsstufe, Ausgabe A, München¹ 1979

Johannsen, Hans-Werner: Die sechsjährige Grundschule, in: Die Deutsche Schule 3/1996, Hannover 1996, S. 280 – 297

Kaiser, Stephan: Der Lesespiegel 1, Stuttgart 1978

Kiefer, Karl Heinz: Kinder- und Jugendbücher, Ein noch nicht ausgeschöpftes Potential des Literaturunterrichts, in: Praxis Deutsch 29/ 1976

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred (Hg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule', Hannover¹¹ 1974, S. 6 ff.

ders.: Die bildungstheoretische Didaktik, in: Winkel, Rainer u.a. (Hg.): Didaktische Theorien, Braunschweig¹ 1980

Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik, Berlin 1971

Klingemann, Hans-Dieter u.a. (Hg.): Zwischen Wende und Wiedervereinigung – Analysen zur politischen Kultur in West- und Ost-Berlin 1990, Opladen 1995

Knauf, Tassilo: Schlüsselqualifikationen – ein Thema für die Grundschule?, in: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik (Hg.): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute, Potsdam 1997, S. 138 - 145

Knerr, Günter/ Ludwig, Joachim (Hg.): Lernen mit Bildern, Eine Einführung für Kindergarten und Grundschule, München 1979

Knopf, Gerhild: Un-Kraut und Rüben im Schulgarten, in Umwelt & Schule Mai 1995, München 1995, S. 1 ff.

Kohls, Eckard (Hg.): Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule, Heinsberg 1994

Kozdon, Baldur: Wird das Schulbuch noch gebraucht? Regensburg³ 1974

Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung, Opladen 1980

Krowicki, Maria u.a. (Hg.): Unsere Fibel, Berlin³ 1970

dies.: Unsere Fibel, Berlin 1971

dies.: Unsere Fibel, Berlin 1981

dies.: Unsere Fibel, Berlin¹⁵ 1988

Krüger, Anna: Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel, Frankfurt a. M. 1980

Krupskaja, Nadeshda Konstantinowa: Sozialistische Pädagogik, Berlin 1971
(Übersetzung aus dem Russischen)

Kupfer, Heinrich: Erziehung – Angriff auf die Freiheit, Weinheim und Basel 1980

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, München 1989

Landesgartenschau Grevenbroich (Hg.): Grünes Klassenzimmer, Grevenbroich 1995

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Bilanz und Perspektive, 3. Grundschulsymposium Nordrhein-Westfalen, 20.9. – 22.9.1993, Soest 1993

Lessing, Hans Ulrich/ Rodi, Frithjof (Hg.): Wilhelm Dilthey – Gesammelte Schriften, Göttingen 1990

Lichatschow, Boris: Theorie der kommunistischen Erziehung, Moskau 1974

Lompscher, Joachim: Geistige Erziehung als Forderung unserer Zeit, Berlin 1967

ders.: Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin 1970

Lucke-Gruse, Anneliese u.a.: Lesebuch 4, Berlin 1984

dies.: Lesebuch 4, Berlin 1987

dies.: Lesebuch 4, Berlin 1990

Lutz, Luise: Dimensionen der Textbeurteilung und ihre Beziehungen zu objektiven Textmerkmalen, Frankfurt 1977

Magdanz, Wilhelm/ Ballmann, Gottfried: Wir lernen für Morgen, Berlin 1963

Mager, Friedrich/ Spinnarke, Ulrich: Was wollen die Studenten?, Frankfurt und Hamburg 1968

Maier, Karl-Ernst: Jugendliteratur, Bad Heilbrunn 1980

Makarenko, Anton Semjonowitsch: Ein Buch für Eltern, Berlin 1976 (Übersetzung aus dem Russischen)

ders.: Vorträge zur Kindererziehung, Berlin 1975 (Übersetzung aus dem Russischen)

Mannschatz, Eberhard: Einführung in die sozialistische Familienerziehung, Berlin 1971

Markefka, Manfred/ Nauck, Bernard (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, Kriftel, Berlin 1993

Marx, Karl: Nationalökonomie und Philosophie, Köln und Berlin 1950

ders.: Das Kapital, 1.Band, 1.Buch, Karl-Marx-Ausgabe, Darmstadt 1962

Mayer-Tasch, Peter Cornelius: Die sozialliberale Koalition, Innenpolitische Entwicklungen, in: Schneider, Franz (Hg.) Der Weg der Bundesrepublik, München 1985, S. 132 ff.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim⁵ 1995

Melzer, Wolfgang u.a.: Osteuropäische Jugend im Wandel, Weinheim und München 1991

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Zwischenbericht, Grundschule im Prozeß, Entwicklung pädagogischer Orientierungsgrundsätze für die Grundschule im Land Brandenburg, Potsdam 1993

ders.: Grundschule im Prozeß, Pädagogische Orientierungsgrundsätze für die Grundschulen im Land Brandenburg, Potsdam 1994

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrmittelfreiheit, in: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW, BASS`98/99 - 16-01, Düsseldorf 1998

ders.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispielen, RdErl. vom 01.12.1998, Amtsblatt NRW Nr. 1/1999, S. 2f

Ministerium für Volksbildung (Hg.): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule vom 20.6.1959, Berlin 1959

Müller, Walter: Schulbuchzulassung, Kastellaun¹ 1977

Neumann, Karl (Hg.): Kindsein, Göttingen 1981

Neuner, Gerhart: Die marxistisch-leninistische Pädagogik in der Offensive, in: Hofmann, Hans Georg u.a. (Hg.): Die marxistisch-leninistische Pädagogik – eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus, Berlin 1973

ders.: Pädagogik, Berlin 1976

ders.: Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, Berlin 1976 a

ders.: Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht, Berlin 1976 b

Oberländer, Gerhard u.a. (Hg.): Lesebuch für die Grundschule 4. Schuljahr, Bochum 1966

Oesterreich, Detlef: Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung – Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West, Weinheim und München 1993

Otto, Gunter/ Schulz, W. (Hg.): Unterrichtsplanung, München³ 1981

Otto, Gunter u.a.: Lehrer und Schüler machen Unterricht, München² 1978

dies.: Geplante Information Paul Heimans didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik, Weinheim 1969

Popp, Walter: Wissenschaftsorientierter Unterricht und soziales Lernen, in: Halbfas, Hubertus/ Maurer, Friedemann/ Popp, Walter (Hg.): Entwicklung des Lernfähigkeit, Stuttgart 1972

Preuß, Ulrich: Das politische Mandat der Studentenschaft, Frankfurt 1969

Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim und Basel 1983

Rahmenkonzept des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, zuerst erschienen im Internet unter:

www.mswf.nrw.de/aktuell/Rahmenkonzept_Bildung_staerken.html

Redaktion des Verlages Volk und Wissen (Hg.): Volk und Wissen Ein Verlag für Bildung Erziehung Schule, Berlin 1995

Redaktion Friedrich Verlag u.a. (Hg): Die Grundschulzeitschrift, Nr. 100/1996, Velbert 1996

Redaktion Unterstufe des Verlages Volk und Wissen (Hg.): Reich und stark ist unsere Republik, Berlin 1966

Redeker, Martin: Friedrich Schleiermacher, Berlin 1968

Ritz-Fröhlich, Gertrud: Weltsicht und Weltverständnis im Lesebuch der Volksschule, Weinheim, Berlin, Basel 1969

Rolff, Hans-Günter: Die Zukunft der Schule und die Bedeutung der Schulleitungen, Schulleitung und Schulentwicklung (Lose-Blatt-Sammlung-K 1.1), Berlin 1998

Rosenberg, Sibylle: Die Wiederbelebung der Begabungsideologie als Stütze des Bildungsprivilegs, in: Alff, Wilhelm u.a. (Hg.): Plädoyer für eine demokratische Bildungspolitik, Köln 1975, S. 109 ff.

Roth, Jürgen: Eltern erziehen Kinder – Kinder erziehen Eltern, Köln 1976

Roth, Leo u.a.: miteinander lesen, Braunschweig 1978

Rother, Ilse: Schulanfang, Frankfurt⁴ 1961

Rubinstein, Sergej: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie, Berlin 1958

Rust, Holger: Qualitative Inhaltsanalyse – begriffslose Willkür oder wissenschaftliche Methode? Ein theoretischer Entwurf, Tübingen 1980

ders.: Methode und Probleme der Inhaltsanalyse, Tübingen 1981

Sahr, Michael: Problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur als ‚Lebenshilfe‘, in: Lehrerjournal Hauptschulmagazin 6/ 1987

Schäfers, Bernhard: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1982

Schleicher, Klaus (Hg.): Elternhaus und Schule, Düsseldorf¹ 1972

Schleiermacher, Friedrich: Monologen, Eine Neujahrsausgabe, Berlin 1800

ders.: Zur Theologie, Band 7, Berlin 1836 – 1864

Schmitt, Rudolf/ Valtin, Renate (Hg.): Die Zukunft beginnt in der Grundschule
Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Frankfurt 1996

Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, in: Winkel, Rainer u.a. (Hg.): Didaktische
Theorien¹, Braunschweig 1980, S. 43 ff.

Schutte, Jürgen: Einführung in die Literaturinterpretation, Stuttgart 1990

Schwartz, Erwin (Hg.): Lesenlernen - das Lesen lehren, Frankfurt a. M. 1977

Schwier, Hans: 25 Jahre Grundschule, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
(Hg.): Bilanz und Perspektive - 3. Grundschulsymposium NRW, Soest 1993

Seibert, Katharina: Rechtlose Kindheit, Weinheim und Basel 1974

Siebert, Horst: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD,
Hamburg 1970

Sieder, Reinhard: Sozialgeschichte der Familie, Frankfurt a. M. 1987

Sontheimer, Kurt: Die Adenauer-Ära, München 1991

Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (Hg.): Programm, Berlin 1989

Staudinger, Hugo: Die Frankfurter Schule, Würzburg 1982

Stegmüller, Wolfgang: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Band 2: Theorie und Erfahrung, Berlin 1970

Stein, Gerd: Immer Ärger mit den Schulbüchern, Stuttgart 1979

Strietzel, Horst u.a.: Materialsammlung zum Beitrag der Schulbücher der DDR bei der Erziehung der Jugend im Geiste des Friedens, der Völkerverständigung und der Achtung der Menschenrechte, Berlin 1979

Strohner, Hans: Textverstehen, Opladen 1990

Tausch, Reinhard: Wesentliche Verhaltensmerkmale und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht, in: Dietrich, Theo; Kaiser, Franz-Josef (Hg.): Brennpunkte der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1975, S. 157 ff.

Tausch, Reinhard/ Tausch, Annemarie: Dimensionen des Lehrerverhaltens in Erziehung und Unterricht, in: Gröschel, Hans (Hg.): Das Lehrer- und Schülerverhalten in Erziehung und Unterricht, München 1975, S. 32 ff.

Tewes, Bernard (Hg.): Schulbuch und Politik, Paderborn 1979

Thürmer, Wilfried u.a.: Deutschdidaktik und Gesellschaftstheorie, Paderborn 1977

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulentwicklung und Lehrerarbeit, Hamburg¹ 1995

Topsch, Wilhelm: Stellungnahme zu Fibelproblemen auf der Grundlage des Erstlesewerks, ‚Wir lesen alles kurz und klein‘, in: Schwartz, Erwin (Hg.): Lesenlernen- Das Lesen lehren, Frankfurt a. M. 1977

Topsch, Wilhelm (Hg.): Hallo, Kinder. Eine Schreib-Lese-Fibel. Schriftspracherwerb auf der Grundlage des integrativen Schreib-Lese-Verfahrens, Hannover 1987

Trommsdorff, Gisela (Hg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung, Opladen 1996

Tügel, Hanne: Kult ums Kind, München 1996

Valtin, Renate u.a. (Hg.): Die 6 jährige Grundschule, Frankfurt 1990

Vogt, Hartmut: Bildung und Erziehung in der DDR, Stuttgart¹ 1969

Vollbrecht, Ralf: Ost-west deutsche Widersprüche, Opladen 1993

Wacker, Hermann / Ebeling, Hans: Anschauen – behandeln – begreifen, Hannover⁴ 1971

Wallner, Ernst: Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1978

Weidenmann, Bernd: Lernen mit Bildmedien, Weinheim 1991

Wenzel, Hartmut u.a. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Weinheim 1996

Wersig, Gernot: Inhaltsanalyse, Berlin 1968

Wetterling, Horst: Die Schule als Lernfabrik, Wie unsere Kinder abgerichtet werden, Zürich 1978

Winkel, Rainer u.a. (Hg.): Didaktische Theorien, Braunschweig¹ 1980

Wintersberger, Helmut: Ökonomische Verhältnisse zwischen den Generationen – Ein Beitrag zur Ökonomie der Kindheit, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Nr. 1/1998, Weinheim 1998, S. 12 ff.

Wittig, Horst (Hg.): Karl Marx, Bildung und Erziehung, Studentexte zur Marxschen Bildungskonzeption, Paderborn 1968

Wolffsohn, Michael: Die sozial-liberale Koalition. Von der Deutschland- zur Außenpolitik, in: Schneider, Franz (Gh.): Der Weg der Bundesrepublik, München 1985, S. 102 ff.

Wöll, Gerhard: Handeln, Lernen durch Erfahrung, Hohengehren 1998

Zeiger, Helga: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Nr. 1/1996, Weinheim 1996, S. 44 ff.

dies.: Ökonomische Verhältnisse der Kinder - Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Nr. 1/1998, Weinheim 1998, S. 6 ff.

15. Publikationen der Fachliteratur

Publikationen von E. Drefenstedt:

Die Lipezker Erfahrungen und die Verbesserung des Unterrichts in den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik, in: Lipezker Erfahrungen, Berlin 1963

Rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde, Berlin 1965

Wissenschaftliche Leitungstätigkeit und moderner Unterricht. Beilage zur Zeitschrift 'Pädagogik' Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 1/1966, Berlin 1966

Thesen zu Grundpositionen des Unterrichts in der sozialistischen Schule, in: Pädagogische Forschung Nr. 2./3/1967, Berlin 1967

Neues Lehrplanwerk und Weiterentwicklung der Didaktik, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 11/1969, Berlin 1969

Arbeitsstandpunkte zur Didaktikforschung, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 6/1971, Berlin 1971
(Mitautorin ist Ursula Drews)

Persönlichkeit - Individualität - Begabung, in: Jahrbuch der APW, Berlin 1983, S. 108 ff.

Ratschlag für Lehrer, individuelle Besonderheiten – individuelle Förderung
Beiträge zur Pädagogik Bd. 33 Berlin 1985

Fragen zur Theorieentwicklung der Pädagogik, Berlin 1988

Publikationen von U.Drews:

Gedanken zur Weiterentwicklung des Systems didaktischer Prinzipien. Vielfältiges Material der APW der DDR vom Juli 1972, Berlin 1972

Zu einigen Fragen der Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses aus didaktischer Sicht, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 4/1972, Berlin 1972

Zu einigen neuen Aspekten der Didaktik der politischen Bildung, in: Hofmann, Hans Georg (Hg.): Die marxistisch-leninistische Pädagogik – eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus, Berlin 1972

Curriculumforschung in der BRD – Ursachen, Ansatzpunkte, Widersprüche, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 8/1973, Berlin 1973

Überlegungen zur Weiterentwicklung des Systems der didaktischen Prinzipien für die Schule der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Pädagogische Forschung Nr. 3/1973, Berlin 1973

Kritische Bemerkungen zu einigen grundlegenden Positionen der bürgerlichen Curriculumtheorie und ihrer Umsetzung in der praktischen Curriculumbearbeitung. Diskussionsbeitrag auf der II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder, in: Arbeitsprotokoll (Diskussion der Sektionen) Teil LL APW der DDR, Berlin 1974

Didaktische Aspekte der Einheit von Rationalem und Emotionalem im Unterrichtsprozeß, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, Nr. 8/1975, Berlin 1975

Didaktische Konzeptionen und Bestrebungen zur Aktivierung des Schülers im Unterricht und ihre objektive gesellschaftliche Funktion, Berlin 1975

Didaktische Prinzipien, Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge, Berlin 1976 (Autorenkollektiv unter Leitung von Ursula Drews)

Rückblick, kritische Bilanz, neue Horizonte in Unterstufe und Unterstufenforschung oder zur Kinderfreundlichkeit unserer Unterstufe, in: Akademie der Pädagogischen Wissenschaft (Hg.): Unterstufe / Grundschule in Ost und West.

Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni in Berlin, Berlin 1990, S.23ff

Publikationen von P. Heimann:

Pädagogische Theorie und Praxis, in: Pädagogik, 3. Jg. Nr. 7/1948, S. 8 ff.

Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart, in: Die Deutsche Schule, 49 Jg. Nr. 2/1957, S. 49 ff.

Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, 54. Jg. Nr. 9/1962, S. 407 ff.

Unterricht - Analyse und Planung, Hannover¹ 1965

(Mitherausgeber sind Otto und Schulz)

Theorie des Lehrens, Berliner Beiträge zur Grundlegung der Didaktik, Weinheim 1969

(Mitherausgeber sind Otto und Schulz)

Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976

Publikationen von W. Klafki:

Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim⁴ 1964

Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1965

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim 1967 (Mitherausgeber ist Ilse Dahmer)

Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Auswahl Reihe A, Nr. 1/1969

Erziehungswissenschaft, 3 Bände, Frankfurt 1970/71 (Zusammen mit Koautoren)

Stichwort Didaktik, in: Neues pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1971

Arbeitslehre in der Gesamtschule, Weinheim⁵ 1971 (Zusammen mit Koautoren)

Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt² 1972

Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976

Das Marburger Grundschulprojekt, Hannover 1977 (Zusammen mit Koautoren)

Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, in: Die Deutsche Schule, 1977

Didaktik und Praxis, Weinheim und Basel² 1979

Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung, Weinheim 1982

Verführung, Distanzierung, Ernüchterung: Kindheit im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, Frankfurt 1988

Publikationen von L. Klingberg:

Gegen den pädagogischen Formalismus, Berlin 1959

Die Übung in der Unterstufe, Berlin 1961

Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule, Berlin 1962

Abriß der Allgemeinen Didaktik, Berlin 1965

Thesen zur Unterrichtsmethode in der sozialistischen Schule, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Nr. 4/1968, Potsdam 1968

Was heißt ‚moderne Unterrichtsmethode‘?, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 3/1970, Berlin 1970

Zu einigen Fragen des Unterrichts in der Abiturstufe, Berlin 1971

Einführung in die Allgemeine Didaktik, Berlin 1974

Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung, Berlin³ 1968; Russische Übersetzung 1984

Lehrende und Lernende im Unterricht: zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß, Berlin 1990

Publikationen von I. Lichtenstein-Rother:

Schulanfang, Frankfurt, Berlin, Bonn⁷ 1961

Jedem Kind seine Chance, 1980

Zusammen lernen - miteinander leben, 1981

Grundschule - der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, 1982 (Mitautorin ist E. Röbe)

Grundlegung der Bildung als Orientierungsrahmen für die Realisierung des pädagogischen Auftrages der Grundschule, in: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (Hg.):

Unterstufe / Grundschule in Ost und West. Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni in Berlin, Berlin 1990, S. 13 ff.

Die wissenschaftliche Arbeit Lompschers zeichnete sich durch folgende Forschungsschwerpunkte aus:

Entwicklung geistiger Fähigkeiten

Analyse der Lerntätigkeit und Bedingungen ihrer Ausbildung

Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten

Lernstrategien.

Publikationen von J. Lompscher:

Beiträge zur Entwicklungspsychologie des Kindes, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 2/1959, Berlin 1959

Psychologische Beiträge zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit und des Lernens, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 1/1962, Berlin 1962

Geistige Erziehung als Forderung unserer Zeit, Berlin 1967

Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin 1970

Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin¹ 1972 (Autorenkollektiv unter Leitung von Joachim Lompscher)

Psychologie des Lernens in der Unterstufe, Berlin³ 1975 (Autorenkollektiv unter Leitung von Joachim Lompscher)

Psychologische Untersuchungen zur Gestaltung der Lerntätigkeit, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung Nr. 4/1980, Berlin 1980

Publikationen von G. Neuner:

Zu einigen Fragen der Theorie der sozialistischen Erziehung, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, Nr. 2/1962, Berlin 1962

Über die Arbeiten zur schrittweisen Veränderung des Inhalts und der Struktur der Oberschule bis zum Jahre 1980, in: Informationen der Direktion des DPZI, Dezember 1963, Berlin 1963

Wissenschaftlich-technische Revolution, sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, Nr. 9/1964, Berlin 1964

Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungswesen der DDR, in: Vergleichende Pädagogik, Nr. 1/1967, Berlin 1967

Bericht des Direktors des DPZI zum Stand der Lehrplanarbeit im Kollegium des Ministeriums für Volksbildung am 04.07.1967, in: Informationen der Direktion des DPZI 4/1967, Berlin 1967

Die hervorragende Bedeutung der sowjetischen Pädagogik für die Entwicklung von Theorie und Praxis der Volksbildung in der DDR, in: Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, Nr. 1/1968, Berlin 1968

Das neue Lehrplanwerk - Ergebnisse gemeinsamer Arbeit, in: 'Neues Deutschland' vom 09.06.1968

Konzeption für die Untersuchungen zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht im Schuljahr 1967/68 in Klasse 10, in: Pädagogische Wissenschaft und Schule, Band 2, Jahrbuch des DPZI, Band 1, 1968, Berlin 1968

Theoretische Positionen und praktische Fragen der Unterrichtsgestaltung, in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 19/1971, Berlin 1971

Zur Weiterentwicklung der Ziele der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten unter aktueller politischer und schulpolitischer Sicht, in: Informationen der

Akademie der Pädagogischen Wissenschaft der Deutschen Demokratischen Republik, Nr. 4/1971, Berlin 1971

Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin 1973

Pädagogik, Berlin 1976

Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, Berlin 1976

Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln, Berlin 1982

Allgemeinbildung: Konzeption – Inhalt – Prozeß, Berlin⁸ 1989

Publikationen von G. Otto:

Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig³ 1964

Unterricht - Analyse und Planung, Hannover¹ 1965

(Mitherausgeber sind Heimann und Schulz)

Theorie des Lehrens, Berliner Beiträge zur Grundlegung der Didaktik, Weinheim 1969

(Mitherausgeber sind Heimann und Schulz)

Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept, Weinheim, Berlin, Basel 1969

Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974

Lehrer und Schüler machen Unterricht, München 1976

Didaktische Trends, München 1978

Didaktik und Praxis, Weinheim und Basel² 1979

(Mitherausgeber sind Klafki und Schulz)

Der Beitrag der Curriculum-Forschung, in: Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1986

Publikationen von S. Rosenberg:

Die Wiederbelebung der Begabungsideologie als Stütze des Bildungsprivilegs, in: Alff, Wilhelm u.a. (Hg.): Plädoyer für eine demokratische Bildungspolitik, Köln 1975, S. 109 ff.

Die Lebensperspektiven von Realschülerinnen unter den Bedingungen von Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit, Hamburg 1980

Publikationen von W. Schulz:

Ästhetische Erziehung in der Kultur und Gegenwart, in: Die Deutsche Schule (1958)

Unterricht, Analyse und Planung, Hannover¹ 1965
(Mitherausgeber sind Otto und Heimann)

Die differenzierte Gesamtschule, München 1969
(Mitherausgeber ist Adalbert Rang)

Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe, in: Ruprecht u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972

Thema Massenmedien, Düsseldorf 1974

Was ist unser Konzept? Grundsätzliche Überlegungen zur Planung von Unterricht mit Fünf- bis Siebenjährigen, in: 'Unterricht für 'Fünf- bis Siebenjährige', Abschlußbericht für eine Ausschreibung der Stiftung Volkswagenwerk, vorgelegt von der Projektgruppe Curriculum Eingangsstufe (Leitung: Wolfgang Schulz) der Pädagogischen Hochschule Berlin, Bd. 1, 1976

Didaktik und Praxis, Weinheim und Basel² 1979
(Mitherausgeber sind Otto und Klafki)

Unterrichtsplanung, München 1981

Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung. 3 Lehrbriefe, Berlin 1985

Humane Verkehrsformen und demokratische Rituale, in: Pädagogische Beiträge 7/ 8, 1987

Publikationen von A. und R. Tausch:

Tausch, Annemarie: Merkmale des Erziehungsverhaltens deutscher und amerikanischer Lehrer, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie, 1966, 18, S. 516 - 531

dies.: Merkmale des Erziehungsverhaltens von Müttern und Kindergärtnerinnen und Art der Änderung durch eine Fortbildungsveranstaltung, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1970, S. 269 - 283 (Mitverfasser ist I. Langer)

dies. u.a.: Das Helferspiel (Art.-Nr. 00-55005-1). Vertragen und nicht schlagen (Art.-Nr. 00-55006-X). Weinen, Wüten, Lachen, Ravensburg 1975 (Hier handelt es sich um von A. Tausch und andere herausgegebene Spiele.)

Tausch, Reinhard/ Tausch, Annemarie: Kinderpsychotherapie in nicht-directivem Verhalten, Göttingen 1956

dies.: Reversibilität/ Irreversibilität des Sprachverhaltens in der sozialen Interaktion, in: Psychologische Rundschau, 1965, 16, S. 28 - 42

dies.: Intrapersonelle Kommunikation. Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1974

dies.: Erziehungspsychologie, Göttingen⁸ 1977

dies.: Gesprächspsychotherapie. Hilfreiche Gruppengespräche und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben, Hamburg 1990

Tausch, Reinhard: Gesprächspsychotherapie, Göttingen⁶ 1974

ders.: Ergebnisse und Prozesse der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie bei 550 Klienten und 115 Psychotherapeuten. Eine Zusammenfassung des Hamburger Forschungsprojektes, in: Zeitschrift für praktische Psychologie, 1975, 13, S. 293 - 307