



Verena Stürmer

Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945-1990

Stürmer

**Kindheitskonzepte in den Fibeln
der SBZ/DDR 1945-1990**

**BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG**

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes und Werner Wiater

Verena Stürmer

Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945-1990

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Diese Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät II der Universität Würzburg unter dem Titel „Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945-1990“ 2013 als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Margareta Götz

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Eva Matthes

Tag der mündlichen Prüfung: 7. Februar 2013.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Bild Umschlagseite 1 aus: © Unsere Fibel 1974, 1; Illustration des Deckblattes der Fibel durch Werner Klemke.
Volk und Wissen volkseigner Verlag Berlin. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Cornelsen-
Schulverlage.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1941-1

Inhalt

Danksagung	7
1 Einleitung	9
2 Kindheitskonzepte als bildungshistorischer Forschungsgegenstand	11
2.1 Theoretischer Zugang.....	11
2.1.1 Metatheoretische Verortung.....	11
2.1.2 Thematische Einordnung.....	13
2.2 Klärung forschungsleitender Begrifflichkeiten.....	15
2.3 Forschungsleitende Fragestellungen.....	16
2.4 Einordnung in den themenrelevanten Forschungsstand.....	17
2.4.1 Historische Kindheitsforschung.....	18
2.4.2 Historische Schul(buch-)forschung.....	21
3 Untersuchungszeitraum und Quellenkorpus	27
3.1 Untersuchungszeitraum: 1945-1990.....	27
3.1.1 Periodisierung.....	27
3.1.2 Bildungspolitische und pädagogische Rahmenbedingungen.....	28
3.2 Quellenkorpus.....	39
3.2.1 Primärquellen: Fibeln der SBZ/DDR 1945-1990.....	39
3.2.2 Kontextmaterialien.....	56
4 Methodisches Vorgehen	61
4.1 Methodische Grundlagen.....	61
4.2 Untersuchungsbezogenes methodisches Vorgehen.....	63
4.2.1 Analyse des Datenmaterials: Qualitative Inhaltsanalyse.....	63
4.2.2 Verdichtung und Strukturierung der empirischen Ergebnisse.....	66
4.2.3 Kontextualisierung.....	67
5 Darstellung der Analyseergebnisse	69
5.1 Fibelproduktion in der DDR.....	69
5.1.1 Gesellschaftspolitische Bedeutung von Fibeln in der SBZ/DDR.....	69
5.1.2 Netzwerk und Akteure der Fibelproduktion in der SBZ/DDR.....	73
5.2 Deskription der inhaltlichen Analyseergebnisse:	
Aspekte der Kindheitskonzepte in den einzelnen Fibeln.....	86
5.2.1 Sozialräumliche Bedingungen von Kindheit.....	86
5.2.2 Kindliche Aktivitäten und Interaktionspartner.....	98
5.2.3 Kindliche Eigenschaften.....	105

5.3 Verdichtung und Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse.....	114
5.3.1 Sozialräumliche Bedingungen von Kindheit.....	114
5.3.2 Kindliche Aktivitäten und Interaktionspartner.....	137
5.3.3 Kindliche Eigenschaften.....	155
5.4 Inhaltliche Variationen.....	172
5.4.1 Inhaltliche Variationen in Abhängigkeit vom Geschlecht: Jungen und Mädchen in den Fibeln.....	172
5.4.2 Inhaltliche Variationen in Abhängigkeit vom Lebensraum: Stadt- und Landkinder in den Fibeln.....	176
5.4.3 Inhaltliche Variationen in Abhängigkeit von Interaktionspartnern: private und öffentliche Kindheit.....	177
6 Zusammenfassende Charakterisierung der Kindheitskonzepte in den Fibeln.....	185
7 Ausblick.....	195
8 Quellen und Literatur.....	197
8.1 Unveröffentlichte Quellen.....	197
8.2 Veröffentlichte Quellen.....	199
8.3 Literatur.....	204
9 Abbildungsverzeichnis.....	219

Danksagung

Mein Dank gilt allen Personen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben:

Frau Prof. Dr. Margareta Götz, die die Arbeit betreut und bis zum Abschluss begleitet hat. Für ihre andauernde Gesprächsbereitschaft, die zahlreichen kritisch-konstruktiven Fragen und fachlichen Ratschläge sowie für ihr ermutigendes Interesse an meiner Arbeit möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken.

Frau Prof. Eva Matthes, die die Arbeit als Zweitgutachterin und Expertin für Schulbuchforschung begleitet hat, sei für die kompetente und ermunternde Betreuung ebenfalls gedankt.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Kollegen, die in Forschungskolloquien und auf Tagungen mit mir über meine Arbeit diskutiert, Fragen aufgeworfen und geklärt haben, insbesondere aber den Kollegen am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Würzburg für ihre fachliche und persönliche Unterstützung: Michaela Vogt (danke für die vielen fachlichen Impulse und kritischen Nachfragen!), Katrin Stöcker, PD Dr. Johannes Jung, Agnetha Floth und Bettina König sowie Katharina Krenig.

Gedankt sei zudem den Archivaren und Bibliothekaren im Bundesarchiv Berlin, in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung und im Georg Eckert-Institut für Schulbuchforschung für die Unterstützung bei der Recherchearbeit.

Mein Dank gilt außerdem vormaligen Mitarbeitern des Verlags „Volk und Wissen“ sowie ehemaligen Lehrern in der DDR für die zahlreichen interessierten Gespräche und Hinweise. Insbesondere die interviewten Zeitzeugen Prof. Dr. Schulze und Dr. Gerhild Schenk, die mir über das Interview hinaus immer wieder aufschlussreiche Informationen gegeben hat, trugen dazu bei, Detailfragen auch jenseits der Archivmaterialien zu klären. Gedankt sei auch der Familie Baltzer für die Informationen und Materialien zum Künstler und Fibel-Illustrator Hans Baltzer.

Auf persönlicher Ebene möchte ich vor allem meiner Familie danken: Meinem Mann Stefan möchte ich für die Unterstützung und Bestärkung in allen Phasen der Arbeit danken. Unseren Kindern Lukas, Jakob, Mathilde und Hector sei für ihre Geduld und ihr Verständnis gedankt und auch für die Pausen, die mir geholfen haben, immer wieder den nötigen Abstand zum Gegenstand zu gewinnen.

Danken möchte ich zudem meinen Eltern, Geschwistern und Freunden, die mein Forschungsprojekt mit Interesse begleitet haben.

Würzburg, im November 2013

Verena Stürmer

1 Einleitung

Vorstellungen über Kinder und Kindheit sind historisch und kulturell unterschiedlich und werden von den jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen geprägt und verändert. Sie sind sozial konstruiert und beinhalten Auffassungen darüber, wie Kinder sind bzw. sein sollten und wie Kindheit unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen konkretisiert wird. Häufig rekurren sie auf unterschiedliche Theorieannahmen über Kindheit und beinhalten Paradigmen wie etwa das von Kindheit als ruhig reifender Entwicklung oder als Erziehungs-kindheit. Solche Vorstellungen finden nicht nur in der generationalen Ordnung und im realen Umgang mit Kindern ihren Niederschlag, sondern zudem in gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen oder pädagogischen Diskursen, die auf schulischer Ebene wirksam sind, etwa in der Konzeption curricularer Materialien wie beispielsweise Schulbüchern.

Auch in die Entwicklung von Schulbüchern gehen daher Kindheitsannahmen ein, die v.a. in den Aussagen über Kinder und Kindheit sichtbar werden, die in inhaltlicher Hinsicht getroffen werden. Dies gilt insbesondere für das erste und daher in bildungsbiografischer Hinsicht besonders bedeutsame Schulbuch: Die Erstlesefibel. Die Texte und Illustrationen beinhalten hier besonders häufig Aussagen über Kinder und Kindheit. Die in diesem Schulbuch einzuübende Basiskompetenz des Lesens könnte prinzipiell anhand unterschiedlichster Inhalte erlernt und trainiert werden. In den meisten Fibeln beziehen sich die Inhalte aber vorwiegend auf den kindlichen Alltag, um dem kindlichen Interesse gerecht zu werden. Solche Darstellungen der kindlichen Alltagswelt bringen die Auffassungen von Kindern und Kindheit zum Ausdruck, die die Entwickler in diesem Schulbuch konstruieren. Die inhaltlichen Aussagen über Kinder und Kindheit, die in den Fibeln gemacht werden, wenden sich, ebenso wie in anderen Schulbüchern, nicht vorrangig an erwachsene Rezipienten, sondern an Kinder. Sie konstruieren somit Kindheitsbilder, die an die Kinder selbst adressiert sind. Auch solche an Kinder gerichtete Kindheitsannahmen sind auf theoretische Konzepte von Kindheit begründet und vom zeittypischen pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Gesamtkontext beeinflusst. Zudem können sie, sofern die Schulbücher wie in der DDR einer staatlichen Genehmigung bedürfen, als staatlich legitimiert angesehen werden.

Die vorliegende Arbeit macht es sich zur Aufgabe, die Kindheitskonzepte in den Erstlesefibeln der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) und der Deutschen demokratischen Republik (DDR) von 1945 bis 1990 zu rekonstruieren. Es ist davon auszugehen, dass sich innerhalb dieses Analysezeitraums die Annahmen über Kinder, ihre typischen Aktivitäten und (erwünschte wie unerwünschte) Eigenschaften oder auch über die soziokulturellen Voraussetzungen von Kindheit zumindest teilweise wandeln, auch in Abhängigkeit von veränderten gesellschaftlichen oder politischen Leitvorstellungen. Ziel der Arbeit ist es daher zu untersuchen, in welchen Merkmalsausprägungen solche Veränderungen in den Kindheitsannahmen im diachronen Verlauf zu finden sind, welche Annahmen über einen langen Zeitraum mög-

licherweise konstant bleiben und inwiefern zeitlich dominante Vorstellungen identifizierbar sind. Durch die Einbettung der Analyseergebnisse in den historischen Kontext soll zudem rekonstruiert werden, welche kontextualen Ereignisse oder Veränderungen in pädagogischer, (bildungs-)politischer oder gesellschaftlicher Hinsicht einen möglichen Wandel von Merkmalsausprägungen in den Kindheitsannahmen oder sogar ein grundsätzlich verändertes Kindheitskonzept bedingt haben könnten. Im Analysezeitraum sind zwei politische Zäsuren, der Oktober 1949 und der Herbst 1990 integriert, um im diachronen Verlauf die mögliche Performanz und Variabilität solcher Konzepte jenseits von politischen Systemgrenzen in die Analyse mit einzubeziehen.

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Zugang der Arbeit erläutert, bevor forschungsleitende Begrifflichkeiten und Fragestellungen geklärt werden und das Forschungsprojekt in den themenrelevanten Forschungsstand eingeordnet wird. Der Analysezeitraum wird dann in seinen wichtigsten und für die Fibelentwicklung relevanten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen skizziert. Die für die Untersuchung verwendeten Primärquellen und Kontextmaterialien werden zudem quellenkritisch analysiert und die Leselernbücher kurz in ihren jeweiligen Entstehungskontext eingeordnet. Nach einer Erläuterung der methodischen Anlage der Arbeit werden im empirischen Teil zunächst Prozesse der Fibelproduktion in der DDR erhellt, bevor inhaltliche Analyseergebnisse beschrieben, interpretiert und kontextualisiert werden. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Charakterisierung der Kindheitskonzepte in den Fibeln, die in theoretische Kindheitskonzepte eingeordnet werden.

2 Kindheitskonzepte als bildungshistorischer Forschungsgegenstand

2.1 Theoretischer Zugang

2.1.1 Metatheoretische Verortung

Ziel der Arbeit ist es, die Texte und Illustrationen der Fibel daraufhin zu untersuchen, welche Kindheitskonzepte, also Vorstellungen über Kinder und Kindheit sie implizieren. Hinsichtlich ihres gegenstandstheoretischen Erkenntnisinteresses lässt sich diese Fragestellung auf theoretischer Ebene der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zuordnen, da die grundlegenden Vorstellungen und Wissensbestände bzw. -vorräte über Kinder und Kindheit als soziale Konstruktionen aufgefasst werden, die in einen spezifischen historischen Kontext eingeordnet sind (vgl. Lange/Mierendorff 2009, 204).

Wissenschaftstheoretisch basiert die Arbeit auf dem Sozialkonstruktivismus nach Berger/Luckmann (1969), der von der kollektiven Selbstproduktion gesellschaftlicher Tatsachen ausgeht und soziale Ordnungen als kollektiv produziert ansieht. Sozialkonstruktivistisch angelegte Forschungen verstehen Wirklichkeit als von Menschen in kollektiven Aushandlungsprozessen konstruiert und versuchen zu erklären, wie solche Konstruktionsprozesse ablaufen. Sprache wird in diesem Verständnis als Form sozialen Handelns angesehen, die die menschliche Subjektivität durch gemeinsame Begrifflichkeiten objektivieren soll (vgl. Knorr-Cetina 1989, 87). Sie kann dadurch zu symbolischer Sprache werden und zur Entstehung eines in semantischen Feldern gespeicherten, gesellschaftlich bedingten und konstruierten Wissensvorrats führen, auf den Individuen entsprechend ihrer gesellschaftlichen Rolle zurückgreifen, um zu kommunizieren (vgl. Berger/Luckmann 1969; Abels 2009). Übertragen auf die Fragestellung dieser Arbeit bedeutet das, dass die Aussagen über Kinder und Kindheit, die in den Texten und Illustrationen der Fibel getroffen werden als versprachlichte Objektivationen subjektiver Kindheitskonzepte angesehen werden können. Sie basieren auf einem gesellschaftlich bedingten Wissensvorrat der Organisation der Fibelentwickler¹ und beinhalten konkrete Vorstellungen von Kindern und Kindheit. Dabei können möglicherweise rollenspezifisch teilweise differente Wissensvorräte für die unterschiedlichen Professionen bzw. gesellschaftlichen Personengruppen dieser Organisation angenommen werden². In den Texten und Illustrationen der Fibel werden die in den Wissensvorräten implizierten Kindheitsannahmen durch die Objektivierung in Text und Bild zum Ausdruck gebracht. Die Organisation der Fibelentwickler wird dabei in Anlehnung an neo-institutionalistische Positionen (vgl. Meyer/Rowan 1977) als gesellschaftlich beeinflusst angesehen und die ihren Aussagen über Kinder

¹ An der Entwicklung der Fibel waren neben Autoren und Illustratoren eine Vielzahl von Personen und Institutionen beteiligt, auf die unter 5.1 näher eingegangen wird. Vereinfachend wird dieser Personenkreis in dieser Arbeit „Fibelentwickler“ genannt.

² Dies könnte zu möglicherweise differierenden Vorstellungen von Kindern und Kindheit führen, die sich in Konflikten der an der Fibelentwicklung beteiligten Personen und Instanzen über die konkreten Inhalte der Fibeln äußern könnten.

und Kindheit zugrundeliegenden Annahmen als „taken for granted assumptions“, also als selbstverständlich geltende Auffassungen verstanden (vgl. Scott 1995).

Um die in den Texten und Illustrationen manifestierten Konzepte von Kindheit deutlich zu machen, knüpft die Forschungsarbeit methodologisch an Saussure (1967) an. Dieser differenziert zwischen individuen-spezifischen, schriftlichen oder mündlichen Sprachhandlungen, sogenannten „paroles“, sowie den dahinterliegenden „langues“ als zugrundeliegenden, extra-subjektiven Systemen, die kultur- und epochenabhängig sind und sich immer wieder verändern können. Für die Analyse der Kindheitskonzepte in den Erstlesebüchern sind jedoch nicht nur die in den Erstlesetexten ausgedrückten schriftlichen Sprachhandlungen, sondern auch die Illustrationen der Fibeln wichtig, da Sprache und Bilder gerade in den textarmen Anfangsseiten der Erstlesebücher eine untrennbare Einheit bilden und auch als solche analysiert werden sollten. In der vorliegenden Arbeit werden daher die Bilder³ im Sinne von Roland Barthes und Umberto Eco, die die grundsätzlichen semiotischen Vorstellungen von Sprache und Linguistik auf Bilder ausgeweitet haben, ebenso wie sprachliche Kommunikationsformen als Zeichen verstanden⁴ und entsprechend analysiert⁵. Die Beschränkung Saussures auf die Linguistik macht aber noch einen weiteren Transfer seiner theoretischen Überlegungen nötig: die Übertragung der sprach- bzw. bildwissenschaftlichen Betrachtungsweise des langue-parole-Konzeptes auf weltanschauliche Konzepte, wie sie beispielsweise Pocock (1972/1987) vorgenommen hat (vgl. hierzu auch Vogt 2012, 224f), da in der vorliegenden Arbeit keine linguistischen Analysen betrieben werden sollen, sondern inhaltliche Aspekte analysiert werden, die durchaus weltanschauliche Komponenten beinhalten. Die „paroles“, die die Fibelentwickler über die Texte und Illustrationen der Fibel zu Kindern und Kindheit äußern, werden im Sinne Berger/Luckmanns als versprachlichte Objektivationen verstanden. Sie rekurren auf die jeweils zugrundeliegenden, historisch wie gesellschaftlich bedingten „langues“. Diese implizieren Vorstellungen zu Kindern und Kindheit, die zu einem Kindheitskonzept konkretisiert werden können. Aufgrund von neu auftretenden Ereignissen im historischen Prozess können sich sowohl „paroles“ als auch „langues“ ändern bzw. eine andere, vorher schon vorhandene „langue“ kann eine dominante Rolle für die Äußerungen der „paroles“ gewinnen. Im Verständnis dieser Forschungsarbeit würde ein solcher Paradigmenwechsel in politischer, gesellschaftlicher oder wissenschaftlicher Hinsicht (vgl. Tröhler 2006a) eine möglicherweise grundlegende Veränderung des zu untersuchenden Kindheitskonzeptes implizieren, der eine wirklichkeitskonstituierende Funktion zugesprochen werden könnte (vgl. Tröhler 2006b)⁶.

3 Der Begriff „Bilder“ bezieht sich in den Fibeln auf die Illustrationen („pictures“), die im Deutschen sprachlich nicht von Bildern im Sinne von Vorstellungen bzw. Konzepten („images“) unterschieden werden können.

4 Barthes (1967) zufolge sind Bilder („pictures“) als sprachlich-strukturiert aufzufassen und lassen sich entsprechend analysieren (vgl. hierzu auch Höhne u.a. 2005). Auch für Eco (1972) erscheint eine Ausweitung der Semiotik über die Linguistik hinaus zwangsläufig, da menschliche Kommunikation nicht auf Sprache beschränkt ist. In den Bildwissenschaften wird diese Betrachtungsweise von Bildern sehr kritisch gesehen (vgl. z.B. Bredekamp 2000, 34), dennoch findet sie in der vorliegenden Arbeit Verwendung, da es hier nicht um eine ästhetische Interpretation oder kunstgeschichtliche Analyse der Illustrationen geht, sondern um deren inhaltsanalytische Betrachtung. Zudem stehen die grundsätzlichen, im Rahmen des „iconic“ bzw. „pictorial turn“ (Mitchell 1994, 3ff) geäußerten Auffassungen über Bilder und deren Bedeutung (vgl. Abel 2003) nicht unbedingt im Gegensatz zum „linguistic turn“, sondern differenzieren diesen vielmehr aus (vgl. Bachmann-Medick 2006, 352).

5 Eine solche Erweiterung des semiotischen Begriffs erscheint gerade für Schulbuchanalysen sinnvoll, da nur so der Tatsache Rechnung getragen werden kann, dass in diesen didaktisch aufbereiteten Medien Text und Bild als Einheit betrachtet werden müssen (vgl. hierzu Höhne u.a. 2005).

6 Tröhler spricht unter Bezugnahme auf Pocock den sich verändernden „langues“ über ihre konkreten Äußerungen in den „paroles“ eine wirklichkeitskonstituierende Funktion zu, was den o.g. wissenschaftstheoretischen Überle-

Durch die Einbettung der Analyseergebnisse in den historischen Kontext wird zudem versucht, historisch-gesellschaftliche Gründe für die Veränderung der „paroles“ aufzuzeigen, so dass der jeweilige historische Kontext bei der Interpretation der in den Fibeln analysierten Kindheitskonzepte und deren Veränderungen im synchronen Vergleich und im diachronen Verlauf berücksichtigt werden kann (vgl. Osterwalder 2006; Landwehr 2008).

2.1.2 Thematische Einordnung

Forschungsthematisch lässt sich die vorliegende Arbeit auf internationaler Ebene in die sozialwissenschaftlichen „Childhood studies“ (vgl. u.a. Jenks 1982; Qvortrup/Corsaro/Honig 2009) einordnen, die wissenschaftstheoretisch auf dem Sozialkonstruktivismus basieren (vgl. Andresen/Diehm 2006, 10) und Kindheit daher in Anlehnung an James und Prout (1990), als soziales Konstrukt auffassen (vgl. Scholz 1994, 2001; Lange 1996b; Lenzen 2000; Scholz/Ruhl 2001). In der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung korrespondiert damit die *strukturbezogene Kindheitsforschung* (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996)⁷, die Kindheit ebenfalls in Übereinstimmung mit der wissenschaftstheoretischen Fundierung dieser Arbeit als gesellschaftliches, durch Sprache geschaffenes Konstrukt auffasst (vgl. z.B. Scholz 1994; Lenzen 2000; Honig 2002; Krüger/Grunert 2002a). Honig zufolge verweist die Auffassung von Kindheit als Konstrukt auf die Voraussetzungen, unter denen Kinder als Kinder, d.h. als Repräsentanten von Kindheit beobachtbar werden. Sie macht also deutlich, wie Kinder ihre soziokulturelle Bestimmtheit (in einem bestimmten historischen oder gesellschaftlichem Kontext) erlangen (vgl. Honig 2009, 41). Kindheit wird als „kulturelles Muster im historischen Wandel“ verstanden (Honig/Leu/Nissen 1996, 21). In ihren jeweils spezifischen Konkretisierungsformen implizieren diese Muster Vorstellungen von Kindern und Kindheit, die sich bedingt durch die jeweiligen historischen Kontextbedingungen zwar immer wieder verändern, aber auch beachtliche Konstanten aufweisen (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2006, 25).

Solche Vorstellungen von Kindern und Kindheit in ihrer jeweiligen historischen Konkretisierung zu analysieren ist Ziel einer Forschungsrichtung, die Kindheit als Diskurs begreift (vgl. Kelle 2009, 469) und es sich zur Aufgabe macht „all die Diskurse, die Bilder und Normen von Kindheit transportieren und die gesellschaftliche Konstruktion der Kindheit konfigurieren“, zu rekonstruieren (ebd.). Quellen solcher Diskursanalysen sind Medien der „Kindheitsrhetorik“ (Lange 1996a), also jene Medien, die Kinder und Kindheit zum Gegenstand haben und so Vorstellungen über Kindheit darstellen und bewerten (vgl. Kelle 2009, 469). Ein Teilbereich solcher Medien richtet sich an die Kinder selbst und konstruiert somit ein Bild von Kindheit, das adressatenspezifisch möglicherweise didaktisch aufbereitet und (im Falle des Schulbuchs) mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag versehen ist.

Im Verständnis der metatheoretischen Verortung der Arbeit wird davon ausgegangen, dass solche historisch bedingten Bilder von Kindheit in unterschiedlicher Form auch in den Texten und Illustrationen der analysierten Fibeln zum Ausdruck kommen. Auch wenn die Fibel sich an kindliche Adressaten richtet, lässt das in diesem Medium konstruierte Konzept von

gungen des Sozialkonstruktivismus entspricht. Diese Vorstellung betont die Bedeutsamkeit der analysierten Vorstellungen von Kindheit auch für die konkrete und reale Ausgestaltung von Kindheit im jeweiligen historischen Kontext. Dieser Aspekt soll an dieser Stelle jedoch nicht weiterverfolgt werden, da er für die vorliegende Arbeit nicht erkenntnisleitend ist.

⁷ Honig, Leu und Nissen (1996) differenzieren zwischen Kindheit als einem einzigartigem Lebensraum, der von einem individuell agierendem Kind gestaltet wird („agency“) sowie Kindheit als einem gesellschaftlichem Rahmenwerk („structure“), in dem Kindheit den kulturellen Kontext bzw. das Element der sozialen Organisation von Gesellschaft für das Kinderleben darstellt (vgl. Honig 2009, 32).

Kindheit Rückschlüsse auf die Vorstellungen der an der Fibelentwicklung beteiligten Akteure über Kinder und Kindheit zu. Sie basieren auf dem oben beschriebenen sozial konstruierten „Wissenspool“, der möglicherweise differierende Vorstellungen von Kindheit enthält, die sich in eines der im pädagogischen und außerpädagogischen Raum kursierenden Paradigmen von Kindheit verorten lassen.

Ein relevantes Konzept könnte etwa das Entwicklungsparadigma sein, das Kindheit als Entwicklungsatsache begreift (vgl. z.B. Honig 1999, 79) und eine sehr lange Tradition hat, etwa bei Rousseau, bei reformpädagogischen Pädagogen (wie Adolphe Ferrière, Ewald Haufe, Ludwig Gurlitt oder Hugo Gaudig), in eher psychologischer bzw. biologistischer Interpretation (etwa bei Maria Montessori⁸) oder auch in der geistesgeschichtlichen Strömung der Romantik (vgl. Baader 1996).

Ebenso relevant könnte das Sozialisationsparadigma sein, das Kindheit in einem soziologischen Verständnis als eine Zeit ansieht, in der Kinder in die Gesellschaft eingeführt und integriert werden sollen. Kindheit wird hier über Erwachsenenheit definiert und als ein defizitärer Modus aufgefasst. Auch das Sozialisationsparadigma hat eine lange Tradition, entsprechende Vorstellungen von Kindheit finden sich, in zeittypischen Konkretisierungen, über mehrere Jahrhunderte hinweg bis in die Gegenwart (vgl. hierzu z.B. Heydorn 1980; Wild 1987; Richter 1987; Glantschnig 1987). Das Kind wird in einer strukturfunktionalistischen Sicht als zukünftiges Gesellschaftsmitglied angesehen, das es im Interesse der Gesellschaft zu unterrichten, fördern und erziehen gilt (vgl. Kelle 2009, 465).

Von Bedeutung könnte zudem auch ein modernes Kindheitskonzept sein: das Akteursparadigma, für das der Autonomiebegriff wesentlich ist und das Kinder als „Akteure in eigenem Recht und in eigener Lebenswirklichkeit“ (Kelle 2005, 75) versteht. Kindern werden daher Kompetenzen und Handlungsbefähigungen zugesprochen (vgl. Braches-Chyrek u.a. 2011, 9), so dass sie selbst maßgeblichen Anteil an dem Prozess der sozialen Konstituierung von Kindheit haben (vgl. Honig 2009, 37).

Grundlage eines Kindheitskonzeptes in den Fibern könnte zudem die Vorstellung von Kindheit als Utopie sein. Kindheit wird hier als eine Lebensphase angesehen, in der ein neuer, guter Mensch herangebildet und so eine bessere gesellschaftliche Zukunft herbeigeführt wird (vgl. z.B. Baader 1996). Das Kind wird in diesem Verständnis zum Hoffnungsträger (vgl. z.B. Berg 2010) und soll als „neuer Mensch“ erschaffen werden, wobei häufig politische Vorstellungen einer Gesellschaftsreform auf die Bildung des Kindes übertragen werden (vgl. Andresen 2006, 150). Das zukunftsorientierte Verständnis von Kindheit als Utopie geht ursprünglich auf Rousseau zurück (vgl. z.B. Berg 2010, 499ff), findet sich aber auch bei den Philanthropen wie Basedow, Campe, Trapp, Salzmann oder Villaume (vgl. ebd., 509ff), in der Romantik (vgl. Baader 1996), der Reformpädagogik (vgl. Oelkers 2005) oder aber der sozialistischen Pädagogik (vgl. Uhlig 2003, 77; Kirchhöfer 2003, 46).

Den verschiedenen, hier nur ausschnitthaft genannten Kindheitskonzepten liegen nicht nur unterschiedliche Auffassungen vom Kind (als zukünftigem Mitglied der Gesellschaft, als selbständiger Akteur, als Hoffnungsträger) und seinen Eigenschaften (gutes Kind, unschul-

⁸ Maria Montessori spricht von der biologischen Individualität des Kindes; sie geht also davon aus, dass Kinder ihrer Natur nach individuell sind. Zeitgenössische biologische und medizinische Evolutionstheorien wurden von Montessori auf pädagogische Probleme bezogen. Erziehung wird als methodische Unterstützung der seelischen Entwicklung des Kindes verstanden; der „innere Bauplan“ eines Kindes kann sich demzufolge zwar nur selbst offenbaren, erlaubt aber Einfühlung; das Kind, formt von sich aus den zukünftigen Menschen, indem es seine Umwelt absorbiert (vgl. Oelkers 2005, 142ff).

diges Kind, gefährdetes und schutzbedürftiges Kind, böses Kind) zugrunde, sondern auch differierende Vorstellungen zum Generationenverhältnis. So kann Kindheit beispielsweise als klar von Erwachsenen unterschieden aufgefasst werden, wenn Kinder als noch unfertige Erwachsene betrachtet werden und Kindheit nicht als eigenständige Lebensphase, sondern als Vorbereitungszeit auf eine spätere Erwachsenenheit angesehen wird (vgl. Ambert 1986; Alannen 1989; Qvortrup 1993; Zeiher 1996a; James/Prout 1997). Andererseits gibt es Kindheitskonzepte, die das Kind als „den Erwachsenen gleichgestelltes Mitglied der Gesellschaft“ auffassen (Heinzel 2002, 558), so dass die Grenze zwischen Kindsein und Erwachsenenheit verwischt und das generationale Konzept grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Ob einige dieser Paradigmen, möglicherweise auch nur in Teilaspekten, innerhalb der in den Texten und Illustrationen erkennbaren Vorstellungen von Kindheit in den Fibeln erkennbar sind, wird durch die vorliegende Arbeit zu prüfen sein.

2.2 Klärung forschungsleitender Begrifflichkeiten

Für das theoretische Verständnis der Arbeit ist der Begriff „Kindheitskonzept“ erkenntnisleitend. Daher ist eine definitorische Klärung, v.a. auch im Sinne einer Differenzierung und Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen wie „Kindbild“ bzw. den zugrundeliegenden Begriffen „Kind“ bzw. „Kindheit“ nötig.

Für die aktuelle Kindheitsforschung erscheint zunächst die systematische Unterscheidung zwischen Kindern und Kindheit grundlegend (vgl. Honig 2009, 25). *Kind* wird in diesem Zusammenhang in Abgrenzung von Begriffen wie „Jugendlicher“ sowie v.a. „Erwachsener“ differenztheoretisch definiert, „Kind ist, wer noch nicht erwachsen ist“ (Berg 2010, 498; vgl. auch Nemitz 1996; Honig 1999, 173). *Kindheit* „ist eine soziale Tatsache und zugleich eine kulturell geprägte Auffassung vom Kind, eine Konstruktion“ (Berg 2010, 498). Sie findet in einem gesellschaftlichen Rahmen statt, der durch ökonomische, soziale, politische, kulturelle und weitere Parameter geformt wird (vgl. Qvortrup 2007, 396) und funktioniert somit stets als historisch-spezifisches soziokulturelles Muster (vgl. Ariès 1976). Kinder können, setzt man die Begriffe „Kind“ und „Kindheit“ zueinander in Bezug, als „Repräsentanten von Kindheit“ (Honig 2009, 25) verstanden werden. „Kind“ und „Kindheit“ sind daher eng zusammenliegende Begriffe, die sich nur schwer losgelöst voneinander betrachten lassen, da Kinder stets in einem bestimmten gesellschaftspolitischen und historischen Kontext ihre individuelle bzw. kollektive Kindheit leben und umgekehrt Kindheit ohne Kinder nicht denkbar ist, da die betrachteten gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen in ihrer Bedeutsamkeit eben für eine bestimmte Gruppe, die Kinder, betrachtet werden.

Die Parameter, die das historisch spezifische gesellschaftliche Rahmenwerk von Kindheit ausmachen und klären können, was Kinder zu Kindern macht (vgl. ebd., 32) werden maßgeblich von Erwachsenen bestimmt⁹. Sie konkretisieren sich in einerseits sozial konstruierten Annahmen der Erwachsenen¹⁰ darüber, wie Kinder sind bzw. sein sollen, also bestimmten konzeptionellen Vorstellungen vom *Kind* (vgl. z.B. Engelbert 1986; Hornstein 1994; Vogt 2012), andererseits in den Vorstellungen darüber, wie das Kindsein unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen konstituiert ist, also einem spezifischen *Kindheits*konzept. Sowohl die

⁹ Adulte Denkmuster über Kinder und Kindheit sowie das daraus resultierende Agieren der Erwachsenen haben einen wesentlichen Einfluss auf die konkrete, reelle Ausformung von Kindheit, ihnen kann daher eine wirklichkeitskonstituierende Funktion zugesprochen werden (vgl. Mayall 2000, 42f; Prout und James 1990).

¹⁰ Speier 1976 spricht von einem „adult ideological viewpoint“.

Konzepte vom Kind als auch die von Kindheit variieren in Abhängigkeit von verschiedenen Epochen, Kulturen und Umwelten (vgl. Roux 2002, 59), es werden „historisch wechselnde, der gesellschaftlich-generationalen Ordnung(svorstellung) korrespondierende Blicke auf das Kind, d.h. Kindheitsbilder produziert.“ (Bühler-Niederberger/Sünker 2006, 25)

Da Kindheitskonzepte im obigen Sinne stets auch Vorstellungen darüber enthalten, wie Kinder (innerhalb der gegebenen historischen, kulturellen bzw. gesellschaftlichen Umstände) sind und was sie in der Regel tun, gehen in ein Kindheitskonzept immer auch spezifische Vorstellungen vom Kind ein. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind dabei immer Schulkinder gemeint, da die verwendeten Quellen eine Grundlage des institutionalisierten Lernens von Kindern sind und daher davon auszugehen ist, dass bei den dargestellten Kindern stets Schulkinder gemeint sind. In Anlehnung an die begrifflichen Differenzierungen, aber auch die prinzipielle Verwobenheit der oben erläuterten Begriffe wird für den forschungsbezogenen erkenntnisleitenden Terminus „Kindheitskonzept“ daher folgende Definition aufgestellt:

Kindheitskonzepte sind Annahmen darüber, wie (Schul-)Kinder sind, unter welchen privaten und öffentlichen Rahmenbedingungen Kinderleben stattfindet und was Kindheit – auch im Unterschied zu Erwachsenenheit – ausmacht. Diese Annahmen werden als taken-for-granted begriffen und entwickeln sich historisch als sozial produziertes und verfügbares Wissen, das sich im historischen Prozess in Abhängigkeit von Kontextbedingungen verändern kann.

2.3 Forschungsleitende Fragestellungen

Zur Analyse der zu untersuchenden Kindheitskonzepte erscheint es zunächst notwendig, die maßgeblichen Akteure der Fibelproduktion in ihren jeweiligen Einflussmöglichkeiten auf das Netzwerk der Fibelentwicklung zu kennzeichnen, um darstellen zu können, von welchen Personen und Instanzen die Fibelinhalte wesentlich geprägt wurden.

Auf Basis der oben dargestellten theoretischen Grundlagen erfolgt dann die Auseinandersetzung mit den in den Texten und Illustrationen der Fibeln erkennbaren Vorstellungen über Kinder und Kindheit unter der zentraler Fragestellung, was in welcher Fibel über das Kind, sein sozialräumliches Umfeld, seine Aktivitäten und Interaktionspartner sowie seine Eigenschaften ausgesagt wurde. Diese Aussagen lassen sich durch Abstraktionen, Bildung von Oberkategorien und Typisierungen (vgl. Kapitel 4) zu zeittypischen Vorstellungen von Kindern und Kindheit verdichten. Sie bilden ein Kindheitskonzept, das zeitlich konstant oder aber temporär gültig sein kann, so dass möglicherweise im diachronen Verlauf differierende Kindheitskonzepte rekonstruiert werden können.

Durch die Einbettung der Analyseergebnisse in den historischen Kontext soll weiterhin der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren institutioneller, personeller und zeitlicher Art möglicherweise in einem Zusammenhang mit den identifizierbaren Annahmen über Kinder und Kindheit stehen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich durch die Einordnung in den historischen Kontext keine linearen Verknüpfungen zwischen bestimmten Ereignissen und möglicherweise veränderten Kindheitskonzepten feststellen lassen, dass sich aber dennoch Erklärungsfaktoren für bestimmte, zeitgeschichtlich bzw. gesellschaftspolitisch typische Ausprägungsmuster von Kindheitskonzepten und deren Kontinuitäten und Diskontinuitäten finden lassen. Die Kontextmaterialien (vgl. 3.2) sollen daher dahingehend untersucht werden,

ob es Hinweise auf einen kausalen oder koinzidenten Zusammenhang historisch-kontextualer Ereignisse und Entwicklungen mit den feststellbaren Veränderungen in den Vorstellungen über Kinder und Kindheit gibt.

Die Fragestellung lässt sich in folgende Teilfragen ausdifferenzieren:

- 1) Welche Akteure waren an der Entwicklung und Produktion neuer Fibeln in der SBZ/DDR beteiligt und welchen Einfluss nahmen sie auf die konkrete Fibelgestaltung?
 - ▶ Sind im diachronen Verlauf Änderungen in der Konstitution des Netzwerkes zur Fibelproduktion feststellbar?
 - ▶ Lassen sich für die verschiedenen Akteure und Akteursgruppen möglicherweise unterschiedliche Formen und Möglichkeiten der Einflussnahme auf konkrete Fibelinhalte nachweisen?
- 2) Welche inhaltlichen Variationen in den Vorstellungen über Kinder und Kindheit sind in dem dargestellten sozialräumlichem Umfeld, den kindlichen Aktivitäten und Interaktionspartnern sowie den kindlichen Eigenarten feststellbar?
 - ▶ Im diachronen Verlauf im Sinne von kontinuierlichen, aber auch diskontinuierlichen Veränderungsprozessen?
 - ▶ Gegebenenfalls im synchronen Vergleich innerhalb einer Fibel oder auch in zeitgleich zugelassenen Fibeln?
- 3) Weisen solche feststellbaren Ausprägungsmuster in der Darstellung des sozialräumlichen Umfeldes sowie der kindlicher Eigenschaften und Aktivitäten
 - ▶ auf ein oder mehrere zeitlich dominante Kindheitskonzepte von unterschiedlicher Dauer hin?
 - ▶ auf zeitlich kontinuierlich oder temporär relevante zentrale Inhaltelemente innerhalb der analysierten Kindheitskonzepte hin? (z.B. durch ungleichgewichtige Verteilung von Merkmalskombinationen)
- 4) Welche kontextualen Ereignisse oder Bedingungen können in Wechselwirkung mit dem möglicherweise identifizierbarem Veränderungsprozess der Kindheitskonzepte stehen?
 - ▶ Fibelintern, d.h. unter Berücksichtigung aller inhaltlichen Aspekte der Fibel
 - ▶ Im Bereich des Verlags Volk und Wissen
 - ▶ Im Bereich der politischen und bildungspolitischen Entscheidungen und Instanzen?
 - ▶ Im Bereich gesellschaftsinterner und -externer Prozesse und Schlüsselereignisse?

2.4 Einordnung in den themenrelevanten Forschungsstand

Forschungsthematisch liegt die vorliegende Arbeit im Schnittfeld von historischer Schulforschung und historischer Kindheitsforschung. Durch die theoretische Fundierung in der neueren Kindheitsforschung kann zudem die Möglichkeit einer interdisziplinären Arbeit zwischen Schulforschung und Kindheitsforschung eröffnet werden (vgl. Andresen/Diehm 2006a, 2006b; Honig 2009; Tenorth 2009), wobei mit dieser Arbeit historische Aspekte verfolgt werden sollen, die bislang v.a. im deutschsprachigen Raum noch wenig Beachtung fanden (vgl. u.a. Behnken/Jaumann 1995; Honig 2002; Panagiotopoulou/Brügelmann 2003; Breidenstein/Pregel 2005; Vogt 2012).

Die *historische Schulforschung* wird dabei auf die Schulbuchforschung konkretisiert und historisch wie regional ebenso wie die Kindheitsforschung auf die SBZ/DDR in den Jahren 1945 bis 1990 eingegrenzt. Relevant sind somit sowohl aus der Forschungslinie der historischen Kindheitsforschung als auch aus dem Bereich der historischen Schulbuchforschung vor allem Forschungsarbeiten, die Kindheitskonzepte in der SBZ/DDR, insbesondere in der Schule, berücksichtigen und in ihrer historischen Dimension auf die Jahre 1945 bis 1990 fokussiert sind.

2.4.1 Historische Kindheitsforschung

In der historischen Kindheitsforschung gibt es sowohl Arbeiten, die die Geschichte von Kindheit als Ganzes angehen und eher kursorisch im historischen Prozess untersuchen (vgl. Ariès 1976; Hawes/Hiner 1991; Honig 1993, 2002, 2010; Cunningham 1991, 2005, 2006; Becchi/Julia 1998), als auch solche, die zeittypische Lebenslagen von Kindern bzw. Kindergenerationen erfassen (vgl. z.B. Martin/Nitschke 1986; Glantschnig 1987; Berg 1991; Hendrick 1997; de Connick-Smith et al. 1997; Maierhof 2008; Horlacher/Oelkers/Tröhler 2010). Zudem nehmen viele Arbeiten historisch detaillierte Einzelfragen in den Blick. Exemplarisch ist hier die Kinderarbeit zu nennen, wobei v.a. industrielle Kinderarbeit untersucht wurde (vgl. z.B. Adolphs 1972; Quandt 1977; Hansen 1978; de Connick-Smith et al. 1997; Boentert 2007), sowie historische und kulturvergleichende Analysen (vgl. Adick 1997; Kirchhöfer 2009) und gesetzliche Grundlagen zu dieser Thematik (vgl. z.B. Seebauer 2010). Das für die vorliegende Arbeit relevante Verständnis kindlicher Arbeit im Sozialismus greift beispielsweise Kirchhöfer (2009) auf. Die genannten Publikationen unterscheiden sich in ihrer Fragestellung aber wesentlich von der vorliegenden Arbeit, sind in anderen Zeiträumen verortet und arbeiten auf der Basis anderer Quellen. Gleiches gilt für die Forschungen, die sich mit dem für die Analyse von Kindheitskonzepten ebenfalls relevanten Themenfeld des kindlichen Aufwachsens in der Familie befassen (vgl. z.B. Goody 2002; Gestrich 2003, 2010; Spieß 2009; Kluchert/Loeffelmeier 2009; Matthes 2011; für die DDR beispielsweise Scharnhorst 2003 und Steiner 2003). Die Erforschung historischer Kindheitskonzepte stellt einen Teilbereich historischer Kindheitsforschung dar. Hier existieren Forschungsarbeiten, die einen größeren Zeitabschnitt in den Blick nehmen, etwa Arbeiten zu den Kindheitskonzepten im „Jahrhundert des Kindes“ (vgl. Flitner 1999 oder auch Berg 2000; Andresen/Hurrelmann 2010). Zudem gibt es Publikationen, die Kindheitskonzepte innerhalb anderer Untersuchungszeiträume, Gesellschafts- und Kulturbedingungen analysieren: So Baader (1996, 2004) für die Romantik, Richter (1987) für das bürgerliche Zeitalter und Wicki (2008) für das 19. und 20. Jahrhundert in der deutschsprachigen Schweiz. Tremp (2000) nimmt das Kindheitsbild des Rousseauschen Émile in den Blick, Amberg (2000, 2004) analysiert Kindheitskonzepte in deutschsprachigen Enzyklopädiën des 18. Jahrhunderts. Hornstein (1994) hingegen untersucht Kindheitskonzepte über einen längeren historischen Zeitraum im Hinblick auf eine thematische Fragestellung (Kinderschutz). Die genannten Publikationen haben zwar die Analyse von historischen Kindheitskonzepten zum Gegenstand, fokussieren aber nicht auf den Zeitraum des politischen Bestehens der DDR, der für die vorliegende Arbeit von Interesse ist.

Innerhalb der historischen Kindheitsforschung gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen zur Erforschung von Kindheit in der DDR. Diese unterscheiden sich jedoch in Bezug auf die Fragestellung, die Methodik oder die Zielsetzung von der vorliegenden Arbeit. Prinzipiell lassen sich die Forschungsansätze in eine Vor- und Nachwendeforschung unterscheiden. Systemimmanente Arbeiten untersuchen Kinder und Kindheit in der DDR zumeist unter speziellen Fragestellungen (wie beispielsweise der kindlichen Gesundheit o.ä.; vgl. z.B. Niebsch 1986)

oder wurden von offizieller Seite verfasst wie beispielsweise Berichte über das Leben von Kindern in der DDR (vgl. Unicef Nationalkomitee der DDR 1979; Ministerrat der DDR 1989). Es ist zudem davon auszugehen, dass es empirische Arbeiten gibt, die nicht veröffentlicht wurden, da sie möglicherweise unerwünschte Ergebnisse enthielten (vgl. Drews 1994, 255). Die systemimmanenten Arbeiten sind aber durchweg keine historischen Untersuchungen im eigentlichen Sinne, da sie zeitgenössische Kinder und Kindheiten untersuchen, ebenso wie zeitgleich publizierte systemexterne Arbeiten zur Kindheit in der DDR, etwa aus der BRD. Nach 1990 ist ein sprunghafter Anstieg von Forschungsvorhaben mit Bezug zur DDR zu verzeichnen (zusammenfassend Merkens 2010), die sich auch mit Kindern und Kindheit befassen. Zu nennen sind hier teilweise autobiografisch gefärbte Arbeiten, die Aspekte einer gelebten Kindheit rezipieren (vgl. z.B. der Band von Geiling/Heinzel 2000; Markus 2009 sowie Titze 1997) und die so unterschiedliche Teilbereiche kindlichen Lebens wie das Pionierleben (vgl. Brunsch 2000), die Schule (vgl. Markus 2009; Weishaar/Kocum 2000), den kindlichen Alltag (vgl. Habermann 2000) oder auch die Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Quiske 2000) thematisieren. Diese überwiegend auf Ego-Dokumenten basierenden Veröffentlichungen sind zumeist Einzelstudien oder thematisieren den Kinder-Alltag in der DDR anhand von subjektiv gefärbten Erinnerungen und erheben nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Analyse. Die bislang publizierten historischen Arbeiten zur Kindheit in der DDR jenseits solcher autobiografischen Schilderungen berühren in einigen Fällen die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, setzen aber andere Schwerpunkte und verfolgen dadurch eine andere Zielsetzung. So greift beispielsweise Gries (1994) in ihrer Arbeit über „mißlungene Kindheiten“ in der DDR den gesellschaftlichen Umgang mit Scheidungskindern, unerwünschten und behinderten Kindern in der DDR auf, ohne jedoch zugrundeliegende Kindheitskonzepte in den Blick zu nehmen. Mehrere Arbeiten der historischen Kindheitsforschung stellen den kindlichen Alltag in der DDR dar (vgl. Kirchhöfer/Steiner 2003 sowie im Ost-West-Vergleich vor und nach 1989 Büchner/Krüger 2009), u.a. das Familienleben (vgl. Ansorg 1967; Gysi 1989; Schmidt 1992; Steiner 2003; Scharnhorst 2003; Baerwolf 2011; Matthes 2011), die Schulzeit (vgl. Knopke 2007, 2011) sowie Erfahrungen in der Pionierorganisation (vgl. Ansorg 1997; Bolz 2003, 2009; Bolz/Lund/Possner 2009). Auch in diesen Publikationen werden aber nicht Kindheitskonzepte in den Blick genommen. Gleiches gilt für den überwiegenden Teil der Einzelaufsätze des von Kirchhöfer/Neuner/Steiner/Uhlig (2003) Sammelbandes „Kindheit in der DDR“, der mehr als 30 Arbeiten zur Kindheit in der DDR vereint und von Autoren verfasst wurde, die selbst mitverantwortlich für die Gestaltung von Kindheitsverhältnissen in der DDR waren¹¹. Im Unterschied zu den oben genannten Ego-Dokumenten analysieren die Autoren aber nicht die eigene Kindheit, sondern haben sich schon vor 1989 auf wissenschaftlicher Ebene mit Kindern und Kindheit und deren konkreten Rahmenbedingungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern der DDR auseinandergesetzt. Die Aufsätze stellen größtenteils historische Analysen von Einzelaspekten des tatsächlichen Kinderlebens in der DDR dar und beziehen sich auf Themen der kindlichen Alltagsorganisation (Kirchhöfer/Steiner 2003; Andrä 2003; Wiedmann 2003), die sozioökonomischen Verhältnisse von Kindern (vgl. Güntherroth 2003) oder Kindheit in Institutionen wie Schule (vgl. Neuner 2003; Ockel 2003; Rausch/Hummel 2003) und Pionierorganisation (vgl. Bolz 2003). Quellen sind häufig Gesetztestexte, Archivadokumente oder auch empirische Daten. Auch in diesen Publi-

¹¹ Zu nennen sind hier neben den Herausgebern Kirchhöfer/Neuner/Steiner und Uhlig beispielsweise Erna Scharnhorst oder Helga und Herbert Hörz.

kationen wird nicht der Frage nach implizierten Kindheitskonzepten nachgegangen. Mit dem kindlichen Alltag befasst sich Kirchhöfer (1993, 2001) der die „kindliche Normalbiografie“ in der DDR skizziert, ähnlich wie Niebsch (2002). Beide Autoren erheben aber ebenfalls nicht den Anspruch, Rückschlüsse auf möglicherweise typische Kindheitskonzepte vorzunehmen.

Andere Forschungsarbeiten, die sich explizit mit Kindheitskonzepten in der DDR auseinandersetzen arbeiten bislang größtenteils literaturwissenschaftlich und somit ausgehend von anderen Quellen; sie analysieren Kindheitskonzepte beispielsweise in der DDR-(Kinder-)literatur (vgl. z.B. Weiss 1987; Dolle-Weinkauff 1989; Rauch 2004; Strobel 2005).

Von der vorliegenden Arbeit zu unterscheiden sind auch Forschungen, die DDR-Kindheitskonzepte nicht für Schul-, sondern für Vorschulkinder erheben, häufig auf historisch-vergleichender Ebene, etwa bei Kallert (2006) und Neumann (2004) sowie Ahnert/Krätzig/Meisner/Schmidt (1994), die die Wirkung staatssoziologischer und tradierter Erziehungsvorstellungen auf die Sozialisationskonzepte für Kleinkinder in West- und Ostdeutschland untersuchen. Schmidt (1991, 1997) vergleicht das in der DDR öffentlich kommunizierte Kinderbild mit dem bei Erzieherinnen vorherrschenden und legt somit seinen Analyse-schwerpunkt ebenfalls auf Kindheitskonzepte für Vorschulkinder, ähnlich wie auch Höltertsinken/Hoffmann und Prüfer (1997).

Kirchhöfer hat sich mehrfach mit DDR-spezifischen Kindheitskonzepten befasst, seine Analysen beziehen sich aber teilweise auf andere Zeiträume, beispielsweise die der 1980er Jahre (Kirchhöfer 2000a), oder fokussieren auf Einzelmerkmale des Kindheitskonzeptes wie das Verständnis von kindlicher Arbeit (vgl. Kirchhöfer 2000b). Im Unterschied zur Ausschnitt-haftigkeit der o.g. Publikationen werden in dem Aufsatz „Kindheit in der DDR – Widersprüche einer spezifischen Moderne“ (Kirchhöfer 2003) gängige Kindheitskonzepte in der DDR-Gesellschaft im diachronen Verlauf skizziert. Kirchhöfer argumentiert aber nicht auf der Basis spezifischer Quellen, sondern ausgehend von gesellschaftlichen Leitvorstellungen und unterscheidet sich daher v.a. im methodischen Vorgehen sowie in den verwendeten Quellen von der vorliegenden Arbeit. Uhlig (2003) rekonstruiert ebenfalls DDR-spezifische Kindheitsbilder, die in ihren diachronen Veränderungen benannt, jedoch wiederum als für die Gesamtgesellschaft gültig angenommen werden. Auch in methodischer Hinsicht wird ein anderer Weg gewählt als in der vorliegenden Arbeit. Sabine Andresen (2000, 2001a, 2001b, 2006, 2008) untersucht politische Kindheitskonzepte, v.a. durch die Analyse von Archivakten und zeitgeschichtlichen Dokumenten zur (politischen) Kindergruppenarbeit. Die Ergebnisse ihrer Analyse bieten wichtige Ansatzpunkte für die vorliegende Arbeit, befassen sich jedoch überwiegend mit den politischen Vorstellungen von Kindheit und fokussieren zudem auf einen anderen Zeitraum (SBZ und 1950er Jahre).

Im schulischen Kontext der Unterstufe¹² wurden bislang im Hinblick auf die DDR Kindheitskonzepte nur ausschnitthaft analysiert. Zu nennen ist hier der Aufsatz von Drews (1994). Ihre Publikation ist insgesamt aber sehr knapp gehalten und differenziert nicht zwischen unterschiedlichen Akteuren innerhalb der Unterstufe. Auch werden die Kindheitskonzepte nur teilweise auf der Basis von Quellen beschrieben, immer wieder wird auf die persönlichen Erfahrungen der Autorin in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften verwiesen, so dass die Publikation sich trotz einer ähnlichen Fragestellung v.a. im Hinblick auf die verwendeten Quellen von der vorliegenden Arbeit unterscheidet. Vogt (2012) befasst sich

¹² Die Unterstufe bezeichnete in der DDR die ersten vier bzw. später drei Jahrgangsstufen der Einheitsschule. Sie ist daher im Hinblick auf das Alter ihrer Schülerpopulation (ca. 6 bis 10 Jahre) in etwa mit der westdeutschen Grundschule gleichzusetzen.

ebenfalls mit Bild(ern) vom Kind in der DDR-Unterstufe. Sie analysiert zeitgeschichtliche bildungspolitische Dokumente, rekonstruiert die Kindheitskonzepte aber nicht anhand von Schulbüchern, sondern innerhalb eines an Unterstufenlehrer gewandten Publikationsorgans des Verlags Volk und Wissen, der Zeitschrift „Die Unterstufe“.

Die Arbeiten der historischen Kindheitsforschung sind demzufolge auch in den Forschungen zur DDR-Kindheit zwar sehr reichhaltig, unterscheiden sich aber in Hinblick auf die Fragestellung, Methodik und Zielsetzung von der vorliegenden Arbeit und können daher die eigene Forschungsfrage nicht vollständig aufklären.

2.4.2 Historische Schul(buch-)forschung

Eine wichtige Grundlage der DDR-bezogenen *historischen Schulforschung* bilden die *Quellen-sammlungen zur Bildungsgeschichte der DDR*. Systeminterne Dokumentensammlungen sind etwa die „Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“, die von Günther/Uhlig ausgewählt wurden und die (systemintern definierten) wichtigsten bildungspolitischen Quellentexte zur Schulgeschichte der DDR enthalten oder die Dokumentensammlung von Frenzel (1960). Nach 1990 erschienen weitere Quellen-sammlungen zur bildungspolitischen Geschichte und zur Schulgeschichte der DDR, die teilweise unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen vornehmen, etwa die Politisierung der Schule (vgl. z.B. Geißler/Wiegmann 1995 oder auch Häder/Tenorth 1997 sowie Geißler/Blask/Scholze 1997) oder die Bildungspolitik (vgl. Fuchs/Petermann 1991; Anweiler/Fuchs/Dorner/Petermann 1992). Der Quellenband „die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990“ (Jung et al. 2011) umfasst Dokumente zur Bildungspolitik und -statistik (Zymek 2011; Tenorth 2011), zur institutionellen Entwicklung (Helbig 2011; Reimers/Wiegmann 2011), zur Lehrplanentwicklung (Nießeler 2011; Osterwalder 2011) und zur disziplinären Geschichte für die west- und ostdeutsche Primarstufe (Einsiedler 2011; Jung 2011b).

Auch in der historischen Schulforschung muss zwischen einer streng genommen nicht historisch arbeitenden Forschung vor 1989 und einer historischen Forschung nach der politischen Wende unterschieden werden. Die systemimmanenten Arbeiten zum Schulsystem der DDR waren, v.a. was empirische Studien angeht, häufig an der SED orientiert bzw. gingen sogar von dieser aus und verfolgten zumindest teilweise das Ziel der politischen Legitimation (vgl. Knopke 2011). Die von Günther/Uhlig (1969) verfasste, systemkonforme „Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ stellt dennoch einen guten Überblick über die bis dahin stattgefundene Entwicklung des SBZ/DDR-Schulsystems dar und ist auch prinzipiell historisch angelegt. Die westdeutsche Forschung zur DDR-Bildungsgeschichte hatte in den 1950er Jahren v.a. Fragen von Macht und Repression sowie den diktatorischen Charakter des Schulsystems zum Gegenstand bzw. stellte die Wirtschafts-, Gesellschafts- und Herrschaftsstruktur in der DDR dar. Die Arbeiten sind jedoch, ähnlich wie in der Kindheitsforschung, durch einen eingeschränkten Quellenzugang begrenzt, der v.a. nach dem Mauerbau 1961 beispielsweise die Analyse von Archivakten erheblich erschwerte (vgl. Geißler/Wiegmann 1998, 400). Zudem sind sie zumeist keine wirklich historischen Arbeiten, da sie größtenteils zeitgenössische Publikationen darstellen. In den 1990er Jahren wurde die DDR-Bildungsgeschichte zu einem bevorzugten Gegenstand der historisch forschenden deutschen Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.)¹³. Die Schulgeschichte der DDR wurde sowohl

¹³ Nach 1990 ist insgesamt ein sprunghafter Anstieg der historischen DDR-Forschung zu verzeichnen (vgl. Hüttmann 2008; im Überblick vgl. Eppelmann/Faulenbach/Mähler 2003).

zusammenfassend (vgl. z.B. Anweiler 1988; Weber 2006; Döbert 1995; Fulbrook 1996; Geißler 2011a, 2011b) als auch unter Fokussierung auf bestimmte Abschnitte detailgetreu dargestellt (vgl. z.B. Geißler 2000, 1995a, 1995d; Wiegmann 1995). Einige Arbeiten nehmen innerhalb der Thematik „Schule“ inhaltliche Spezifizierungen vor, so beispielsweise die von Döbert (1996) oder auch Neuner (2000, 2003) sowie Osterwalder (2011) für die DDR-Lehrpläne, die in ihren Entstehungskontexten zumindest als Kontextmaterialien auch Relevanz für die vorliegende Arbeit besitzen, aber forschungsthematisch anders einzuordnen sind. Gleiches gilt für die Arbeiten, die sich mit der ideologischen Beeinflussung in und durch die Schule befassen wie etwa die Publikationen von Tenorth/Kudella und Paetz (1996), Ackermann (2005) oder Mietzner (1998), die Schulbücher nur teilweise mit einbeziehen (vgl. z.B. die Analyse von Geißler/Wiegmann 1996, die die Beziehung von staatlicher und parteilicher Macht zu Schule, Schülern und Pädagogen u.a. anhand der Analyse von Schulbüchern, Dissertationen und Examensarbeiten darstellt). Weiterhin wurde die historische Entwicklung in einzelnen Unterrichtsfächern der DDR-Schule untersucht, wobei die politisch als besonders relevant angesehenen Fächer Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht besonders häufig Gegenstand historischer Untersuchungen waren. Der Schwerpunkt dieser Arbeiten liegt aber durchweg nicht in der hier relevanten Unterstufenpädagogik, die auch in der historischen Schulforschung bislang noch wenig bearbeitet wurde.

Explizit mit der DDR-Unterstufe befassen sich beispielsweise die Arbeiten von Wiegmann (2012) der die kontextuale Bedingtheit der Pädagogik der Unterstufe darstellt oder Zabel (2012), die die Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen der Unterstufenpädagogik im Kontext von institutionellen Veränderungen innerhalb des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts erläutert. Im Unterschied zur vorliegenden Arbeit geht es aber sowohl Wiegmann als auch Zabel nicht um die Analyse von Kindheitskonzepten, auch wird auf der Basis anderer Quellen gearbeitet. Die Arbeit von Jung (2011a) basiert zwar auf ähnlichen Quellen wie die vorliegende Arbeit (allerdings schwerpunktmäßig auf der Basis von wichtigen bildungspolitischen Dokumenten und Lehrplänen sowie Heimatkundebüchern) und umfasst einen fast identischen Analysezeitraum, verfolgt aber mit der Darstellung der Entwicklung des Faches Heimatkunde eine andere Zielsetzung. Abgesehen von dieser Arbeit bleibt eine ausführliche Analyse des Anfangsunterrichts in der DDR, gerade für den hier relevanten Deutschunterricht ein Forschungsdesiderat. Das DDR-Schulwesen kann demzufolge sowohl im Überblick als auch in Einzelaspekten von Bildung und Erziehung als gut erforscht angesehen werden, die genannten Forschungen setzen aber entweder in regionaler, zeitlicher oder aber institutioneller Hinsicht andere Schwerpunkte als die vorliegende Arbeit.

Einen weiteren wichtigen Referenzrahmen für die forschungsthematische Verortung bildet ein Teilbereich der historischen Schulforschung, die *historische Schulbuchforschung*.

In der DDR gab es eine sehr reichhaltige staatlich betriebene Schulbuchforschung, die auch für die Fibeln einige Forschungsarbeiten hervorgebracht hat. Der Schwerpunkt dieser systeminternen Publikationen liegt allerdings auf einer fachspezifischen Wirkungsforschung bzw. empirischen Bewährung von Schulbüchern und besitzt für die hier interessierende Fragestellung keine Relevanz¹⁴. Arbeiten, die auf die Fibel konkretisiert sind thematisieren v.a. den methodischen Umgang mit dem Leselernbuch und waren wohl als eine Art Lehrerbegleit-

¹⁴ Zu nennen sind hier v.a. die im Rahmen der „Forschungsstelle Schulbuch“ publizierten Arbeiten, die z.B. prinzipielle Fragen der Schulbuchgestaltung aufgriffen (etwa die einer „gezielten emotionalen Gestaltung von Schulbuchtexten als Beitrag zur Überzeugungsbildung“, Müller 1980) oder vergleichende Schulbuchanalysen vornahmen (vgl. z.B. Ballmann 1962).

schrift zu neu erscheinenden Ausgaben gedacht (vgl. z.B. Feuer 1950; Ballmann/Magdanz 1958; Schürmann 1959; Dathe 1990), sie sind somit ebenfalls nicht als historische Arbeiten zu bezeichnen. Aus westdeutscher Perspektive gab es bereits vor 1989 eine intensiv betriebene Schulbuchforschung, die sich mit Schulbüchern der DDR befasste, die jedoch ebenfalls nicht der historischen Schulbuchforschung zugerechnet werden können¹⁵. Ähnliches gilt für die im Zuge des West-Ost-Konfliktes entstandenen politisch motivierten Veröffentlichungen, die den Schulbüchern des jeweils anderen Staates Ideologierungsabsichten unterstellen und diese durch Schulbuchanalysen belegen wollen (vgl. Spiegel 1956a, 1956b; Lücke 1966a, 1966b; Jacobmeyer 1986; Margedant 1988), aber nicht historisch angelegt sind. Für die hier interessierenden Fibeln sind dies in Westdeutschland beispielsweise eine Veröffentlichung des ehemaligen Bundesministeriums für gesamtdeutsche Fragen (vgl. Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen 1955)¹⁶ sowie die Untersuchungen von Muth (1964)¹⁷ und Schwartz (1964)¹⁸, die ideologische Inhalte in den Erstlesebüchern der DDR kritisieren. Andererseits unterstellt Renate Schäfer (1963, 1965) in ihrem Aufsatz „Die Welt des Kindes im Spiegel der Fibeln“ u.a. den Leselernbüchern der BRD, die Alltagswelt von Arbeiterkindern nicht zu berücksichtigen und somit tradierte Machtverhältnisse zementierten (vgl. Schäfer 1963, 8).¹⁹

15 Bevorzugte Analysegegenstände bildeten v.a. DDR-Geschichtsbücher (Lücke 1966a; Uhe 1972; Meyers 1983; Bollmann 1987; Wüstenhagen 1997) bzw. die Staatsbürgerkunde- und Geographiebücher, die teilweise im Vergleich zu westdeutschen Schulbüchern analysiert wurden (vgl. Siebert 1970; Engel/Sperling 1983; Jacobmeyer 1986; Schultze 1989; Deja-Löhlhöffel 1988). Auch nach 1990 stellen diese Schulbücher den Schwerpunkt der DDR-bezogenen Schulbuchforschung dar (vgl. z.B. Edler 1992; Rossow/Wiegmann 1994; Margedant 1996; Küchler 2000, Kim 2003; Fischer 2004; Budke 2009, 2010; Sperling 2009; Matthes 2010; Werner 2010).

16 Die Veröffentlichung trägt den Titel „Das Schulbuch in der Sowjetzone. Lehrbücher im Dienst totalitärer Propaganda“. In der kurzen Einführung wird festgestellt, dass es in den „Volksdemokratien“ (im Original apostrophiert) keine von der Politik getrennte Erziehung gebe und die gesamte Erziehung darauf angelegt sei, „die Jugend zu linientreuen Kommunisten“ zu machen (Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen 1955, 5). Die Schulbücher verfolgen den Autoren zufolge diese Linie sehr konsequent, schon aufgrund der Monopolstellung des Volk und Wissen Verlages, der hohen Auflagen der Schulbücher sowie der Tatsache, dass sie zumeist von Autorenkollektiven verfasst werden. In der Folge werden in der Publikation kommentarlos einige Beispiele für die politische Erziehung durch Schulbücher in den Fächern Geschichte, Geographie und Deutsch angeführt. Die Textproben aus der Fibel „Lesen und Lernen“ umfassen die Texte „Im Konsum“, „Junge Pioniere“, „Wenn ich einmal groß bin“ sowie „Der 1. Mai in der Stadt“ (vgl. ebd., 76).

17 Muth stellt die Frage, ob der Erstleseunterricht ein Politikum sei und bezieht seine Analyse v.a. auf das methodische Vorgehen des Leselehrgangs, ohne inhaltliche Analysen vorzunehmen. Er stellt die These auf, dass in den Ländern des damaligen Ostblocks (einschließlich der DDR) die synthetische Leselehre dominiere, da das methodische Vorgehen – ähnlich wie in der Politik – hier besser planbar sei. Zudem konstatiert er bei dieser Methode eine (von den Systemen des Ostblocks seiner Meinung nach gewollte) Nivellierung des geistigen Fortschreitens der Kinder sowie eine bessere Kontrollierbarkeit.

18 Schwartz bezieht sich unter dem Titel „Die Fibel – ein Kinder- oder Schulungsbuch?“ auf den Aufsatz Muths, betont demgegenüber aber, dass es v.a. die Texte und Bilder der Fibel seien, die die Erziehungsintentionen der Leselehrwerke offenbar werden lassen (vgl. Schwartz 1964, 112f). Eine Analyse des durch die Fibelinhalte vermittelten Kindbildes nimmt Schwartz nicht vor.

19 Der Vorwurf der Vermittlung herrschaftssichernder Wertekonzepte durch Schulbücher wurde nicht nur für die DDR, sondern auch für Westdeutschland angenommen, hier v.a. im Rahmen der sogenannten „Schulbuchschelte“ der 1960er und 1970er Jahre (vgl. z.B. Killy 1956/57; Flitner 1957; Schulz 1960/61; Roeder 1961; Hamm-Brücher 1964; Gail 1966; Geißler 1966; Ehni 1967), die den damaligen westdeutschen Schulbüchern u.a. die Fortschreibung überholter konservativer Wertesysteme vorwarf. Im Zuge dessen wurden auch die Fibeln als spezielle Schulbücher einer kritischen Analyse unterzogen, teilweise auch im Hinblick auf das darin implizierte Bild vom Kind (vgl. z.B. Gümbel 1967; Grömminger 1970; Bauer 1971; Geiß 1972; Merkelbach 1973; Rigol 1973; Warmbold 1975; Tatz 1975; Keck/Schönhöfer 1977; Pöggeler 1985/86; Topsch 1994). Die analysierten Kindbilder beziehen sich in diesen älteren Forschungsarbeiten zumeist auf einzelne Aspekte und sind auf westdeutsche Fibeln beschränkt. Kritisiert werden v.a. eine nicht zeitgemäße Darstellung der kindlichen Lebenswelt

Für die DDR-Schulbücher erfolgte eine kritische Analyse im Hinblick auf die Vermittlung bestimmter Wertekonzepte kaum systemintern. Nach derzeitigem Erkenntnisstand wurden lediglich die gesellschaftliche Stellung der Frau (vgl. Scharnhorst 1970) bzw. die Fortschreibung tradiert Geschlechterrollen in den Schulbüchern (u.a. den Fibeln) der DDR (vgl. Vogt 1984; Geisler/Scharnhorst 1982) untersucht und auch nach 1990 nochmals einer Analyse unterzogen (vgl. Mager 1995; Geiling/Heinzel 1997; Lindner/Lukesch 1994)²⁰. Die Untersuchung der ideologischen Durchdringung von DDR-Schulbüchern stellt auch in der historischen Schulbuchforschung nach 1990 einen wichtigen Teilaspekt der DDR-bezogenen Schulbuchforschung dar. Rodden (2006) oder auch Vučetić (2004) kennzeichnen Ideologisierungabsichten von DDR-Schulbüchern (bzw. Schulbüchern sozialistischer Staaten) im historischen Verlauf, andere Arbeiten setzen inhaltliche oder fachspezifische Schwerpunkte (vgl. z.B. Börner 2004, 2007; Matthes 2010; Jung 2011a). Gerade die Fibeln stellen unter dieser Fragestellung ein besonders häufig analysiertes Schulbuch dar (vgl. z.B. Matthes 2010; Knopke 2011; Stürmer 2012)²¹, teilweise werden Systemvergleiche vorgenommen (vgl. z.B. Teistler 2006b; Theil 2005). Die genannten Publikationen, auch diejenigen, die Fibeln als Quellenmaterialien verwenden, fokussieren thematisch auf einen anderen Schwerpunkt als die vorliegende Arbeit, da sie nicht die Analyse von Kindheitskonzepten zum Ziel haben. Dies gilt beispielsweise auch für die Publikation von Pantle (2009), der unter einer städtebaulich-architektonischen Perspektive die Darstellung von Stadt und Land u.a. in den DDR-Fibeln untersucht.

Eine ähnliche Fragestellung wie die vorliegende Arbeit verfolgt die Publikation von Matthes/Teistler (2008), die einen grundlegenden Einblick in die Entstehungsgeschichte der DDR-Fibeln bis in die 1950er Jahre gibt und zudem das in der Fibel vermittelte Bild kindlichen Alltags analysiert. Die Autorinnen beschränken sich in ihrer Analyse aber auf die ersten Jahre des hier betrachteten Analysezeitraums und fokussieren nicht explizit auf die Kindheitskonzepte der Fibeln. Die meisten inhaltlich-thematischen Berührungspunkte hat die Dissertation von Christoph Humburg (2003), der die Vorstellungen zur kindlichen Anthropologie in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur sowie in Lesebuchtexten²² im Ost-West-Vergleich untersucht. Humburg formuliert den Anspruch, das Bild des Kindes in der Fachliteratur sowie in den Lesebuchtexten beider deutscher Staaten zu untersuchen (vgl. Humburg 2003, 3), zielt aber eher auf mittelbare und unmittelbare Versuche der Beeinflussung kindlichen Verhaltens durch die Lesebücher. Außerdem ist es Ziel seiner Analyse darzustellen, inwiefern sich die theoretischen Positionen der DDR-Pädagogik, die er auf Basis der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur analysiert, auf die Kindheitsbilder der Fibeln und Lesebücher

(vgl. z.B. Grömminger 1970, 115, 118ff), die Vermittlung eines konfliktfreien Bildes vom Kind (vgl. Bauer 1971, 270) sowie die Tradierung überkommener Normen und Tugenden (vgl. z.B. Geiß 1972, 11).

²⁰ Die Vermittlung von Geschlechterrollenstereotypen stellt einen weiteren Untersuchungsschwerpunkt der historischen Schulbuchforschung dar (vgl. z.B. Nitsche 1971; Pieler 1984; Briegel 1982).

²¹ Tatsächlich ist die ideologische Durchdringung von Schulbüchern auch für andere historische Zeitabschnitte, v.a. für den Nationalsozialismus, besonders häufig am Beispiel der Fibel vorgenommen worden (vgl. z.B. Schallenberg 1973; Thiele-Reiche 1998; Thiele 2005; Teistler 2004, 2006a, 2006b; Miller-Kipp 2006a, 2006b, 2010; Nitsch 2006; Heinze 2010, 2011a). Auch in der internationalen Schulbuchforschung stellt die ideologische Indoktrination über Fibeln einen beliebten Forschungsgegenstand dar (vgl. Cajani 2006; Valls 2006; Malina 2006; Bezrogov 2007).

²² Humburg analysiert jeweils einzelne Texte und Bilder aus Fibeln sowie aus Lesebüchern für die 4. Jahrgangsstufe in West- und Ostdeutschland. Die Auswahl der Texte und Bilder erscheint dabei der Thematik entsprechend gezielt, wenngleich dadurch weniger ideologieträchtige Texte zur Analyse des Kindheitsbildes ausgespart bleiben.

auswirken. Insofern unterscheidet sich seine Fragestellung bei genauerer Betrachtung doch wesentlich von der der vorliegenden Arbeit, zumal seine Analyse sich auf einen anderen Zeitraum bezieht (1963 bis 1990), einen anderen methodischen Zugang hat, teilweise andere Quellen verwendet, und die verwendeten Fibeln zudem lediglich in seitenweisen Auszügen analysiert.

Die systematische Untersuchung von Kindheitskonzepten in der Unterstufenpädagogik der DDR im Zeitraum von 1945 bis 1990 auf der Basis von Erstlesebüchern wurde bislang weder von der historischen Kindheitsforschung noch von der historischen Schulbuchforschung vollständig geleistet. Die vorliegende Arbeit kann daher sowohl die bereits existierenden Analysen innerhalb der historischen Kindheitsforschung zur DDR-Kindheit ergänzen als auch die in den Texten und Bildern der SBZ/DDR-Fibeln erkennbar werdenden Kindheitskonzepte der (erwachsenen) Fibelentwickler für die Schulbuchforschung darstellen. Dadurch werden die Kindheitskonzepte adulter Repräsentanten unterschiedlicher pädagogischer Professionen sowie staatlicher Institutionen offen gelegt, die die Schulbücher geprägt haben.

Vorstellungen darüber, wie Kinder sind oder sein sollten und in welchem soziokulturellen Rahmen Kindheit stattfindet, sind historisch wie kulturell unterschiedlich und werden u.a. von den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen geprägt. Sie bestimmen nicht nur den realen Umgang mit Kindern, sondern finden auch in pädagogischen Diskursen und deren didaktischen Konkretisierungen ihren Niederschlag, etwa in Schulbüchern.

Im Rahmen einer historischen Text-Kontext-Analyse geht dieses Buch der Frage nach, welche Konzepte von Kind und Kindheit in den Erstlesefibeln der SBZ und der DDR konstruiert wurden und wie sich diese im diachronen Verlauf des Analysezeitraums (1945 bis 1990) verändern. Anhand von Archivakten und bildungspolitischen Dokumenten werden die Ergebnisse im historischen Entstehungskontext der Fibeln interpretiert, um mögliche bildungs- und gesellschaftspolitische Einflussfaktoren auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Kindheitskonzepten zu analysieren.



Die Autorin

Dr. Verena Stürmer, geboren 1977, akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Würzburg war nach dem Studium für das Lehramt an Grundschulen (1996-2000) im Schuldienst der Primarstufe tätig. Seit 2007 ist sie Lehrerin für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Würzburg.

978-3-7815-1941-1



9 783781 519411