

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Fibel *Kinderwelt* von Franz Brauner

Ein mehrdimensionaler Binnenvergleich der zwischen
1926 und 1943 erschienenen Ausgaben

Verfasserin

Ursula Hasslacher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Ass.-Prof. Dr. Walter Kissling

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitendes Vorwort: „Paradoxe Bildergeschichten“	6
1. Einführung in das Forschungsprojekt.....	9
1.1. Das Forschungsprojekt.....	9
1.1.1. Beschreibung des Forschungsprojekts.....	9
1.1.2. Eingrenzung des Forschungsprojekts im Spannungsfeld geforderter „Mehrdimensionalität“ und persönlicher Zielsetzung.....	10
1.1.3. Erkenntnisinteresse.....	13
1.1.4. Pädagogische Verortung und Relevanz des Forschungsprojekts.....	16
1.2. Zur Fibelforschung – Forschungsstand und Forschungslücke.....	18
1.3. Forschungsfrage und Hypothese.....	21
1.4. Die Forschungsdimensionen.....	22
1.4.1. Das Schulbuch – Funktionen und Dimensionen.....	22
1.4.2. Die vier Dimensionen zur Fibelanalyse.....	27
1.4.2.1. Zur Dimension „Schulbuch“	27
1.4.2.2. Zur Dimension „Kinderbuch“	27
1.4.2.3. Zur Dimension „Lernbuch“	28
1.4.2.4. Zur Dimension „Bildungsbuch“	29
2. Der Untersuchungsgegenstand.....	30
3. Methodik.....	33
3.1. Zentrale Referenzen der Sekundärliteratur.....	33
3.2. Textbegriff und Textanalyse.....	35
3.3. Bildanalyse.....	36
3.4. Das Interpretationsverfahren: Hermeneutik.....	39
3.4.1. Die Textinterpretation.....	41
3.4.2. Die Bildinterpretation.....	42
4. Der Untersuchungszeitraum.....	44
4.1. Die Grundlagen der Bildungspolitik in der Ersten Republik.....	45
4.1.1. Die Konstituierung der Republik Österreich.....	45
4.1.2. Die politische und wirtschaftliche Entwicklung bis 1933.....	45

4.1.3. Die Bildungspolitik bis 1933.....	46
4.1.4. Das pädagogische Denken und der Schulunterricht.....	48
4.1.5. Der provisorische Volksschullehrplan von 1920.....	49
4.1.6. Der definitive Volksschullehrplan von 1926.....	50
4.1.7. Der Volksschullehrplan von 1930.....	50
4.2. Die autoritäre Ausformung der Bildungspolitik im „Ständestaat“.....	51
4.2.1. Die Konstituierung der neuen Herrschaftsform.....	52
4.2.2. Die Bildungspolitik des Ständestaates und die „Vaterländische Erziehung“.....	52
4.2.3. Der Volksschullehrplan von 1935.....	53
4.3. Das Bildungswesen im Nationalsozialismus (1938-1945).....	53
4.3.1. Der erzwungene „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich.....	53
4.3.2. Die Schule im Nationalsozialismus.....	54
4.3.2.1. Die geplante Vereinheitlichung des Schulwesens und der „Neubau“ der Schule.....	54
4.3.2.2. Zum Stellenwert der Volksschule im Nationalsozialismus.....	57
4.3.2.3. Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule (Lehrplan 1939).....	58
4.3.2.4. Die Volksschule im Strudel des Krieges (1940-1945).....	61
5. Die Fibel <i>Kinderwelt</i>: Darstellung in vier Dimensionen.....	62
5.1. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Schulbuch“.....	62
5.1.1. Die Fibelausgaben im Lichte der wirtschaftlichen Situation.....	62
5.1.2. Zur Herstellung der Fibel <i>Kinderwelt</i>	64
5.1.2.1. Die Herausgeber.....	64
5.1.2.2. Die Quellen der Texte.....	68
5.1.2.3. Die Illustratorin Norbertine v. Breßlern-Roth.....	72
5.1.2.4. Zur Zulassung und Identifizierung der Fibelausgaben und -exemplare.....	73
5.1.2.5. Änderung der Fibel <i>Kinderwelt</i> durch das Approbationsverfahren...81	
5.1.2.6. Verlag und Druck.....	84
5.1.2.7. Zu Aufmachung und Titel des Fibelwerks von Franz Brauner.....	84
5.1.3. Begleit- und Zusatzmaterialien zum Erstlesebuch <i>Kinderwelt</i>	87
5.1.4. Zur Verbreitung und Marktstellung der Fibel <i>Kinderwelt</i>	89
5.1.5. Zum Einsatz der Fibel <i>Kinderwelt</i> im Unterricht.....	93

5.1.6. Schulbuch-Funktionen der Fibel <i>Kinderwelt</i>	94
5.1.7. Die Ergebnisse innerhalb dieser Dimension.....	96
5.2. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Kinderbuch“.....	100
5.2.1. Entwicklungspsychologische Reformen.....	101
5.2.2. Einfluss der Reformen auf die Lehrpläne.....	104
5.2.3. Franz Brauners „Grundsätze für den Aufbau der Fibel <i>Kinderwelt</i> “....	107
5.2.4. Die Bilder der Fibel <i>Kinderwelt</i>	110
5.2.4.1. „Kindertümlichkeit“.....	111
5.2.4.2. „Kunsterziehung“.....	113
5.2.4.3. „Bodenständigkeit“.....	114
5.2.4.4. „Spielraum für Phantasie“.....	116
5.2.4.5. „Gesamtunterricht“.....	116
5.2.5. Die Funktionen der Bilder in der Fibel <i>Kinderwelt</i>	118
5.2.6. Die Fibelbilder im allgemeinen Binnenvergleich.....	119
5.2.7. Brauners Anforderungen an die Texte der Fibel <i>Kinderwelt</i>	122
5.2.8. Die Fibeltexte im Binnenvergleich.....	125
5.2.7.1. Zur Länge der Texte.....	125
5.2.7.2. Zur Komplexität der Texte.....	126
5.2.7.3. Zur „Kindgemäßheit“ der Texte.....	127
5.2.9. Die Fibelkinder in Text und Bild.....	127
5.2.10. Die Analyseergebnisse und deren Einschätzung im Lichte früherer Forschungsergebnisse.....	132
5.3. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Lernbuch“.....	137
5.3.1. Der Unterrichtsgegenstand „Deutsche Sprache“ im Untersuchungszeitraum.....	137
5.3.1.1. Zum Teilbereich „Sprachpflege“.....	138
5.3.1.2. Zum Teilbereich „Lesen- und Schreibenlernen“.....	140
5.3.1.2.1. Die Erstlesemethoden.....	141
5.3.1.2.2. „Schreiblesen“.....	144
5.3.1.3. Zum Teilbereich „Rechtschreiben und Grammatik“.....	148
5.3.2. Der Deutschunterricht mit der Fibel <i>Kinderwelt</i>	149
5.3.2.1. „Sprachpflege“ mit der Fibel <i>Kinderwelt</i>	149
5.3.2.2. „Lesen- und Schreibenlernen“ mit der Fibel <i>Kinderwelt</i>	150
5.3.2.2.1. Lautgewinnung und Buchstabenerarbeitung.....	151

5.3.2.2.2. Das Zusammenlauten und verbundene Schreiben.....	160
5.3.2.3. Rechtschreiben und Grammatik.....	160
5.3.2.3.1. Phonologische Aussprachehilfen und orthografische Vergleiche.....	161
5.3.2.3.2. Groß- und Kleinschreibung.....	162
5.3.2.3.3. Die Satzzeichen.....	163
5.3.2.3.4. Die Silbentrennung.....	165
5.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse innerhalb dieser Dimension.....	166
5.4. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Bildungsbuch“	169
5.4.1. Bildung und Erziehung.....	169
5.4.1.1. Verwandte Begriffe: Bildung, Bild, Abbild, Vorbild, Weltbild.....	169
5.4.1.2. Bildung als Aufgabe der Schule.....	170
5.4.1.3. Die Lehrperson für den Elementarunterricht.....	171
5.4.1.4. Wertvorstellungen und deren Umsetzung in den Bildungs- und Erziehungszielen im Untersuchungszeitraum.....	173
5.4.1.5. Die „allgemeinen“ und „besonderen“ Bildungsaufgaben der ersten Schulstufe nach Pöschl.....	174
5.4.2. Bildung als Synthese von Unterricht und Erziehung bei Brauner.....	177
5.4.2.1. Die Verschränkung von Sachthemen, Gesinnungsinhalten und Erziehlichem – Analyse der Arbeitspläne von 1928 und 1933 zur Arbeit mit der Fibel	178
5.4.3. Die Sach- und Erziehungsinhalte der Fibel <i>Kinderwelt</i>.....	185
5.4.3.1. Die Sachinhalte.....	185
5.4.3.1.1. Zum Vorgang der Elementarisierung im Schulbuch.....	186
5.4.3.1.2. Die Bewertung der Sachinhalte in Bezug auf deren Elementarisierung.....	188
5.4.3.2. Die Erziehungsinhalte.....	197
5.4.3.2.1. Beispiele erziehlicher Einwirkung durch Bilder und Texte.....	197
5.4.3.2.2. Änderungen der erziehlichen Einwirkung durch ideologische Gesinnungsänderungen der politischen Systeme.....	202
5.4.4. Die Untersuchungsergebnisse im Lichte früherer Forschungsergebnisse.....	207

6. Zusammenfassung: Die Fibel <i>Kinderwelt</i>.....	214
6.1. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Schulbuch“	214
6.2. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Kinderbuch“	217
6.3. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Lernbuch“	220
6.4. Die Fibel <i>Kinderwelt</i> als „Bildungsbuch“	221
7. Ausblick.....	224
8. Literaturverzeichnis.....	225
 Abstract.....	 236
 Lebenslauf	 237

Einleitendes Vorwort: „Paradoxe Bilder-Geschichten“

Katri Annika Wessel (2010) hat zur Rolle und Funktion von Bildern in Lehrwerken diverse Untersuchungen vorgenommen. Sie stellte fest, dass das menschliche Gehirn bestrebt sei, das Gesehene jeweils zu ordnen und zu kategorisieren, wodurch die Wahrscheinlichkeit wachse, dass Texte und Bilder als zusammengehörig interpretiert werden, wenn diese in räumlicher Nähe (vornehmlich waagrecht angeordnet) zueinander stehen würden. (S. 238)

Diese Tatsache ist wohl dafür verantwortlich, dass folgende zwei Text-Bild-Anordnungen Anlass dafür waren, Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen:

Die erste betrifft alle analysierten Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* von 1942: Das bunte Vollbild „Führers Geburtstag“¹ ist nicht - wie im Inhaltsverzeichnis angegeben - zwischen Seite 76 und 77 eingefügt (wo es thematisch hinpassen würde), sondern zwischen 78 und 79, wodurch nun auf der nebenstehenden linken Seite unter einem Bild, das einen Fuchs zeigt, der eine tote Gans im Maul hat, Geschichten und Gedichte, die mit dem Fuchs zu tun haben, abgedruckt sind, zum Beispiel „Fuchs, du hast die Gans gestohlen...“. Der Fuchs wird hier also in Text und Bild als Dieb und Mörder dargestellt. Durch das unwillkürliche Hin- und Herblicken (und auch durch das erlernte Verknüpfen von Bild und Text, das den rezipierenden Kindern seit Schulbeginn abverlangt wurde) werden gedankliche Koppelungen vorgenommen. Diese werden dadurch unterstützt, dass auf der linken Seite (also zuerst) gelesen wird und dann der Blick nach rechts fällt und eine Irritation erzeugt, da Text und Bild keine offensichtliche Zusammengehörigkeit aufweisen. Diese Irritation führt dazu – in meinen Fall – belustigt zu sein oder – wenn Emotionen entwickelt werden – ein bestimmtes Gefühl auszulösen (beispielsweise Angst oder Unmut). Wenn auch Kinder nicht unbedingt Hitler mit einem mordenden Fuchs gleichsetzen werden, so tun dies möglicherweise Erwachsene. Mir jedenfalls stellt sich die Frage, ob regimetreue Autoren oder Verleger geplant hatten, Hitler mit einem immerhin als „schlau“ geltenden, gleichzeitig aber auch „gefährlichen“ Tier in Verbindung zu setzen und dies als getarnte „Warnung“ in die Fibel einschleusten (die ja auch Eltern in die Hände bekommen) oder ob regimefeindliche Personen Hitler als „Mörder“ und „Dieb“ hinstellen wollten, gleich dem Fuchs, der die Gans gestohlen und getötet hat. In beiden Fällen hätte man sich darauf ausreden können, dass ja nur ein „Fehler“ passiert sei.

Ähnliches passierte 1937 mit dem Vollbild „Beim Osterhasen“, das zuvor (in den Fibelausgaben 1926 – 1934) an passender Stelle zwischen den Seiten 60 und 61 eingefügt war. Plötzlich befand es sich zwischen den Seiten 58 und 59, was ähnlich paradox wie beim

¹ Es handelt sich um eine Fotografie Adolf Hitlers.

Geburtstagsbild anmutet: Auf der Seite links daneben findet man nun das Gedicht „Jäger und Häschen“ und zwei Bilder dazu, von denen eines einen Jäger mit Hund auf der Pirsch zeigt, das andere zwei sich versteckende Häschen. Leider fehlt hier ein Hinweis auf das Bild im Inhaltsverzeichnis, wodurch noch weniger eruiert werden kann, ob es sich dabei um einen Irrtum oder um Absicht handelt.

Während die erste Geschichte („Führers Geburtstag“) eher dem politischen System „sauer aufstoßen“ hätte können, wird die Sache mit dem „verfolgten Osterhasen“ eher den lesenden Kindern Unbehagen bereitet haben.

Susanne Popp (2006) erwähnt in ihrem Aufsatz *Illustrationen in NS-Fibeln* ähnliche „merkwürdige Kontraste“ in der italienischen Einheitsfibel *Sillabario e piccole letture* (1932): Auf einer Fibelseite soll hier in direktem Anschluss an das Königspaar und den Papst das systemtypische faschistische Rutenbündel (das wichtigste Symbol des italienischen Faschismus) zum Text „Tutti i bambini d’Italia sono piccoli fascisti“ (Alle Kinder Italiens sind kleine Faschisten) groß abgebildet gewesen sein. Auf einer anderen Doppelseite sei links das besagte Rutenbündel abgebildet gewesen, rechts daneben wurde das Thema „Schnecke“ in Wort und Bild bearbeitet. (S. 241)

Dies zeigt, dass Gedanken über die Platzierung von Bildern durchaus berechtigt sind und machte mir Mut, diese „Bild-Betrachtungen“ in meine Arbeit zu integrieren.

Warum stehen diese „paradoxen Bildergeschichten“ jedoch am Anfang dieser Diplomarbeit? Zunächst sollen sie als „Chock“² zum Weiterlesen animieren.

Sie sollen aber auch - und das im Besonderen - in exemplarischer Weise einerseits das *Motiv* dieser Arbeit und andererseits die *Vorgangsweise* darstellen.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Motiv ist im Wesentlichen darin begründet, durch hermeneutische Text- und Bildinterpretation mehr Licht in vergangene und damit schwer zugängliche Bereiche der historischen Fibelforschung zu bringen.

Die Vorgangsweise ist durch das entdeckende Aufwerfen und möglichst befriedigende Beantworten von Fragen, die durch Sichtung des Untersuchungsmaterials und ein Durcharbeiten von Kontexten und determinierenden Sachverhalten und Bedingungen entstehen können, gekennzeichnet und daher als deskriptiv-analytisch zu bezeichnen.

Das Fibelwerk von dem ich spreche, ist Franz Brauners *Kinderwelt*, ein Erstlesebuch in sieben Ausgaben, die zwischen 1926 und 1943 erschienen sind.

² Indem durch irritierende Text-Bild-Arrangements „Brüche“ im Verständnis entstehen, werde ein Vorgang angeregt, Hypothesen zu bilden. Dadurch entstehe die „didaktische Hoffnung“, dass Motivation zur Erarbeitung freigesetzt wird. (Pollmann 2010, S. 80-83)

Wie sich dieses Forschungsprojekt gestaltet, wird im ersten Kapitel dieser Arbeit dargestellt. Das zweite Kapitel bringt einen kurzen Überblick über das Untersuchungsmaterial (Fibeln und Begleitmaterialien), danach wird die methodische Vorgangsweise im dritten Kapitel vorgestellt.

Nach der komprimierten Darstellung von Kontexten und Determinanten zur Fibel im vierten Kapitel werden im fünften Kapitel Analysen zu vier Dimensionen von Erstlesebüchern vorgenommen, die Ernst Schmack bereits 1960 zur Untersuchung historischer Fibeln gebildet hat. So soll gewährleistet werden, dass ein mehrdimensionaler Blick auf die *Kinderwelt* Ergebnisse ans Licht bringt, die im methodisch-didaktischen Bereich ebenso verankert sein können, wie im entwicklungspsychologischen oder bildungspolitischen.

Als Fazit soll eine Beschreibung des Erstlesewerkes vorliegen, die durch Vergleiche und die Interpretation von Texten und Bildern anhand bestimmter Untersuchungsparameter konstruiert wurde und ein möglichst umfangreiches Bild der Fibel zeichnet. Diese Zusammenfassung wird das sechste Kapitel bilden. Das siebente Kapitel gibt einen „Ausblick“ auf zukünftige Forschungsprojekte, welche die österreichische Fibelforschung im Bezug auf Langzeitfibeln jener Zeit und deren Veränderungen komplettieren könnten.

1. Einführung in das Forschungsprojekt

Das erste Kapitel dieser Arbeit gibt einen Überblick über das mehrdimensionale Untersuchungsdesign. Im Bereich der historischen Fibelforschung werden Forschungsstand und Forschungslücke beschrieben. Im Anschluss werden Hypothese und Forschungsfrage sowie die vier Untersuchungsdimensionen vorgestellt.

1.1. Das Forschungsprojekt

Zunächst wird das Forschungsprojekt kurz umrissen, danach das Problem eines mehrdimensionalen Forschungsansatzes in seiner Diskussion dargestellt. Daraus soll die Notwendigkeit einer Eingrenzung erkannt werden können und meine persönliche Zielsetzung zum Ausdruck kommen.

1.1.1. Beschreibung des Forschungsprojekts

Die vorliegende Diplomarbeit beschreibt und analysiert im Kontext der Zeitgeschichte das Erstlesewerk *Kinderwelt* von Franz Brauner im Sinne einer Einzelfallanalyse.

Die genannte Fibel (Erstlesebuch) erschien im Zeitraum 1926 bis 1943 - also in drei politischen Systemen³ - in mehreren Ausgaben und Auflagen.

Ein Vergleich der einzelnen Ausgaben wird im Rahmen der Beschreibung im Zentrum des empirisch-analytischen Forschungsvorhabens stehen.

Für die Analyse der Fibelausgaben werden Untersuchungsparameter⁴ aus vier „Wesensbereichen“⁵ (Charakteristika) einer Fibel, die Ernst Schmack (1960) in seiner strukturanalytischen Arbeit *Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten* herausgearbeitet hat, an die Bilder und Texte der *Kinderwelt*-Ausgaben herangeführt, um Veränderungen mit ihren möglichen Leitmotiven auszuforschen. In der Folge werden die vier Charakteristika als Dimensionen bezeichnet, die fokussierte Hinsichten auf die Fibel bedeuten.

³ Es handelt sich um die parlamentarische Demokratie („Erste Republik“) 1918-1933, das autoritäre Regime Dollfuß/Schuschnigg (auch „Autoritärer Ständestaat“ oder „Austrofaschismus“ genannt) 1933-1938 sowie die nationalsozialistische Diktatur (kurz „Nationalsozialismus“) 1938-1945.

⁴ Ein Kategorienraster wurde von mir nicht entwickelt, da dies Gegenstand einer eigenen Forschungsarbeit wäre.

⁵ Ernst Schmack (1960) nennt vier Gestaltungsprinzipien jeder Fibel, die er zu deren „Wesensbestimmung“ als seit jeher „gestaltende Kräfte“ betrachtet. Er formuliert dies folgendermaßen: „Unsere Fibel steht seit ihrem ersten Erscheinen bis heute in einem Spannungsverhältnis zu vier Grundprinzipien, die sie gestaltet haben und dauernd in Anspruch nehmen. Sie bezieht für ihren Aufbau Maßstäbe aus vier Richtungen, auf die sie immer schon gerichtet ist. Die Einwirkung auf die Gestalt der Fibel ging und geht von hier aus.“ (S.14)

Die Forschungsfrage kann folgendermaßen umrissen werden:

Wie und warum wurde die Fibel *Kinderwelt* in ihrem Erscheinungszeitraum (1926-1943)

- als „Schulbuch“
- als „Kinderbuch“
- als „Lernbuch“
- als „Bildungsbuch“ verändert?

1.1.2. Eingrenzung des Forschungsprojekts im Spannungsfeld geforderter

„Mehrdimensionalität“ und persönlicher Zielsetzung

Da die Fibel *Kinderwelt* in vier Dimensionen analysiert und beschrieben wird, ist dieses Forschungsvorhaben als „mehrdimensional“ zu bezeichnen.

Zum mehrdimensionalen Gesichtspunkt der Schulbuchforschung fand Mitte der Neunzigerjahre des vorigen Jahrhunderts an der Universität Wien eine Enquete statt, innerhalb der in diesem Bereich forschende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler - z.B. Bamberger, Kissling, Olechowski, Vanecek, Weinbrenner, um nur einige zu nennen - sich zur Vielfalt sowie den Möglichkeiten und damaligen Grenzen der Schulbuchforschung zu Wort meldeten. Die einzelnen Referate bilden den Inhalt des 1995 von Richard Olechowski herausgegebenen Sammelbandes *Schulbuchforschung*, dessen wichtigste Beiträge zur Methodologie der Schulbuchforschung innerhalb dieses Kapitels das Spannungsfeld, in dem sich diese Diplomarbeit bewegt, darstellen sollen.

Bereits im Eröffnungsvortrag des Herausgebers fallen schroffe Bemerkungen zum bisherigen Forschungsgebaren auf:

Es muss in aller Klarheit gesagt werden, dass es das legitime Recht eines jeden Forschers ist, autonom Schwerpunktsetzungen in seiner Arbeit vorzunehmen. Es ist jedoch eine andere Frage, ob es akzeptiert werden kann, dass in der gesamten offiziellen Schulbuchforschung eines ganzen Staates eine solche Schwerpunktsetzung vorgenommen wird [...] oder ob eine solche Forschung, wie Kritiker gegenüber diesem Ansatz es formulieren, nicht reduktionistisch ist. (Olechowski 1995, S. 14)

Ein mehrdimensionaler Forschungsansatz wird von diversen Autoren besonders innerhalb der Methodendiskussion immer wieder gefordert. Zum fachwissenschaftlichen Ansatz sollen sich auch der fachdidaktische, der allgemeinpädagogische sowie der politikwissenschaftliche Gesichtspunkt gesellen. (Stein 1977, o. S. zit. n. Olechowski 1995, S. 14)

Stein behält diesen Anspruch bis ins neue Jahrtausend hinein bei, da er 2003 - im Hinblick auf die „schulische Alltagswirklichkeit“ - konstatiert, dass wissenschaftliche Schulbuchforschungsprojekte sich nicht länger mit einer „inhaltsfixiert-monoperspektivischen Beschäftigung“ begnügen dürften. Er fordert eine „problemorientiert-multiperspektivische

Befassung“ mit diesen Lehr- und Lernmitteln - im Sinne der Dimensionen „Politicum/Informatorium/Paedagogicum“ - die auch die „Kontext(er)forschung“ miteinbeziehen müsse. (S. 26 - 29)

Diese Ansicht vertritt auch Weinbrenner (1995), wenn er von einer „Totalanalyse“ spricht. Er warnt ausdrücklich vor der Illusion, „das Schulbuch könne aus seinem gesellschaftlichen Kontext isoliert und nur aus seinem immanenten Datenbestand analysiert und beurteilt werden. Schulbücher sind Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie atmen den Geist ihrer Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewusstseinslage. Schulbuchforschung ist insofern immer auch *Zeitgeistforschung* oder – anders ausgedrückt – Schulbuchforschung ist ‚*Kontextforschung*‘.“ (S. 40)

Weinbrenner fordert im Laufe seiner Ausführungen darüber hinaus auch die Einbeziehung der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie und des Schulbuchdesigns, damit „ein umfassendes, wissenschaftlich begründetes, auf das Schulbuch als Ganzes bezogenes Kriterienraster zur Verfügung“ stehe. (S. 28) „Das Schulbuch soll nämlich als ‚Ganzheit‘ erfasst und analysiert werden“. (S. 27)

Birgt nun dieser Standpunkt bereits methodisch einen hohen Anspruch in sich, sieht Weinbrenner Schwierigkeiten nicht nur in diesem (methodischen) Bereich, wo bewährte Verfahren und Instrumente für die Dimensionierung und Kategorienbildung fehlen würden, sondern auch im Fehlen einer allgemein anerkannten „Theorie des Schulbuchs“ sowie Untersuchungen darüber, wie Schulbücher innerhalb und außerhalb des Unterrichts genutzt würden. (S.21)

Dadurch erhält seine oben erwähnte zunächst rigoros klingende Forderung bereits eine Einschränkung. In der Folge merkt Weinbrenner zunächst noch kritisch an, dass Schulbuchforschung häufig nur inhaltsanalytisch im Sinne einer „produktorientierten Schulbuchforschung“, in der das Schulbuch als Unterrichtsmedium erforscht wird, betrieben werde. Im Sinne einer Mehrdimensionalität müssten aber auch die „prozessorientierte Schulbuchforschung“, die den Lebenszyklus eines Schulbuches und dessen Änderungen untersucht, sowie die „wirkungsorientierte Schulbuchforschung“, die im Sinne einer Rezeptionsforschung das Schulbuch als Sozialisationsfaktor erforscht, forciert werden. (S. 22-26)

Zumindest der Forderung nach prozessorientierter Forschung kann ich im Rahmen dieser Arbeit nachkommen, da das Gesamtwerk von der ersten bis zur letzten Ausgabe bearbeitet wird, wodurch Änderungen sichtbar werden.

Obwohl die Forderung nach Mehrdimensionalität grundsätzlich eine berechtigte zu sein scheint, soll zum Ende der Darstellung nun Weinbrenners rückblickende Erkenntnis - die er also schlussendlich gewonnen hat - wiedergegeben werden:

Da wir selbst in Bielefeld mit unserem Ansatz das ehrgeizige Ziel verfolgt haben, das Schulbuch als Forschungseinheit, d.h. als Ganzes, zu erfassen, neige ich heute rückblickend immer mehr dazu, dass Schulbuchforschung wegen ihrer nicht einholbaren Komplexität nur als *Partialanalyse* möglich ist oder umgekehrt, dass innerhalb eines Forschungsprojekts ein Schulbuch bzw. ein Set von Schulbüchern immer nur im Hinblick auf bestimmte *Merkmale, Inhalte oder Funktionen* untersucht werden kann, aber nicht als ‚Ganzes‘. Schulbuchforschung ist danach nur als ‚Aspektforschung‘ möglich. (Weinbrenner 1995, S. 40)

Im Spannungsfeld dieser Stellungnahmen bewegt sich die Bearbeitung der Fibel *Kinderwelt*. Einerseits soll eine Beschreibung in den vier genannten Dimensionen möglichst viele Aspekte umfassen, andererseits wird dieses Vorhaben im Rahmen einer Diplomarbeit nur insofern möglich sein beziehungsweise zufriedenstellend gelingen, wenn eine „Eingrenzung“ vorgenommen wird. Diese soll nun dargestellt werden:

Da eine mehrdimensionale Beschäftigung mit der Fibel *Kinderwelt* im Rahmen dieser Diplomarbeit eine Begrenzung erfahren musste, wurde ein komplexes Eindringen in die verschiedenen Forschungsbereiche ebenfalls nur begrenzt möglich. Dies soll hier aber nicht den Eindruck von Oberflächlichkeit vermitteln, vielmehr soll dadurch die Leistung beziehungsweise Nicht-Leistung der Diplomarbeit aufgezeigt werden:

Die Bearbeitung erfolgte innerhalb jeder der vier Dimensionen anhand weniger Untersuchungsparameter, die sich zum Großteil aus den Kontexten und Determinanten ergaben und ihrerseits untergeordnete Kategorien beinhalten. So werden beispielsweise zur Bearbeitung innerhalb der Dimension „Lernbuch“ nach der Darstellung des zeithistorischen methodisch-didaktischen Kontextes die drei Untersuchungsparameter „Sprachpflege“, „Lesen- und Schreibenlernen“ sowie „Rechtschreibung und Grammatik“ untersucht. Diese ergaben sich aus der ebensolchen Gliederung des Lehrplanes und der Lektüre methodisch-didaktischer Schriften (Brauner, Pöschl) zum Erstleseunterricht. Die drei genannten Untersuchungsparameter enthalten jedoch Ausführungen zu innewohnenden Kategorien - wie z.B. „Erstlesemethoden“, dem ersten „Lese-Schreibunterricht“, den „Schreibmitteln“ etc, soweit diese in den Schriften angeführt werden.

Der Weg der Bearbeitung führt innerhalb jeder Dimension vom Kontext und den einflussnehmenden Faktoren zur Analyse der Fibeln mit anschließender Beschreibung und Interpretation, wo dies möglich ist:

1. Enger zeithistorischer Kontext und Determinanten (bildungspolitische Entwicklungen, reformpädagogische Strömungen und entwicklungspsychologische Erkenntnisse im Untersuchungszeitraum, Lehrpläne, methodisch-didaktische Werke)

2. Fibelbegleitschriften (Lehr- und Arbeitspläne sowie methodische Lehrbücher von Franz Brauner bzw. der Arbeitsgemeinschaft um Brauner)

3. Fibelausgaben

Dadurch ergibt sich eine „natürliche“ Begrenzung der Arbeit, die innerhalb der Diplomarbeit fortlaufend argumentiert wird. So muss die Arbeit im Großen und Ganzen als „Bestandsanalyse“ (versus „Defizitanalyse“) aufgefasst werden und gibt im Sinne meiner persönlichen Zielsetzung hauptsächlich darüber Auskunft, inwiefern die Herausgeber der Fibel diese als mehrdimensionales Schulbuch bearbeiteten. Sie stellt aber auch dar, in welchen Dimensionen im Zeitraum des Erscheinens Änderungen vorgenommen wurden und welche möglichen Motive für diese Änderungen erkannt werden können.

Diese in der Tiefe und im Umfang eingeschränkte Herangehensweise lässt eine weitere Auseinandersetzung (zum Beispiel mit Hilfe eines wissenschaftlich erarbeiteten induktiv und deduktiv erschlossenen Kategoriensystems) mit der Fibel *Kinderwelt* offen, die als Zukunftsperspektive dienen kann.

1.1.3. Erkenntnisinteresse

Nach Weinbrenner (1995, S. 28f) müsse das Erkenntnisinteresse - wenn das Schulbuch als „Ganzes“ erforscht werden soll - auch „multiperspektivisch“ sein. Er meint damit, dass mehrere erkenntnisleitende Interessen vorliegen sollten.

Angelehnt an seine Auflistung können folgende Aspekte meines persönlichen Erkenntnisinteresses in Bezug auf die vorliegende Diplomarbeit unterschieden werden:

- *Das empirisch-analytische Erkenntnisinteresse*: zielt auf die Beschreibung der Fibel in ihren wesentlichen Merkmalen.
- *Das kritisch-innovative Erkenntnisinteresse*: sucht nach Veränderungen innerhalb der Revisionen und versucht eine Bewertung.
- *Das praktische Erkenntnisinteresse*: richtet sich auf die Bestimmung von Kriterien, nach denen der Einsatz des Schulbuches im Unterricht bewertet werden kann.

Angetrieben wird mein Erkenntnisinteresse durch das Bestreben und die Motivation, das Fibelwerk möglichst umfassend zu analysieren und zu beschreiben, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse in weiterer Folge und eventuell modifizierter Form auf andere historische Erstlesewerke aber auch auf moderne Fibeln anwenden zu können. Einige mögliche Kriterien für eine Bewertung sollten sich durch die vorliegende Arbeit ergeben.

Die dargestellte Multiperspektive muss dafür in zweifacher Hinsicht aufgefasst werden. Einerseits wird das *historische* Erstlesebuch bearbeitet, andererseits sollen oder können Aspekte dieser Arbeit mit ihren Ergebnissen im Sinne eines Zirkels oder einer Spirale durch die Horizonterweiterung in nun erprobter Form für *zukünftige* analytische Fibelprojekte genutzt werden. Die zweifache Hinsicht lässt sich folgendermaßen darstellen:

Das empirisch-analytische Erkenntnisinteresse sorgt innerhalb der vorliegenden Diplomarbeit für eine möglichst exakte Erfassung der Charakteristika der Fibel *Kinderwelt*. Dies wird in allen Parametern der Fall sein, die induktiv erschlossen wurden, also in der Fibel enthalten sind. Nach Weinbrenner (1995, S. 28) sollen „die vorhandenen Aussagen und Sachverhalte [...] durch analytische Kriterien erfasst, kategorisiert und quantifiziert werden“. Diese Forderung hat sowohl für historische Fibeldarstellungen wie auch für die Darstellung moderner Fibeln Relevanz und kann daher in ihrem Wortlaut auf beide Analysen – die historischen *und* modernen – gleichermaßen gelten.

Anders verhält es sich mit dem kritisch-innovativen Erkenntnisinteresse. Obwohl es hier nach Weinbrenner (1995, S. 29) grundsätzlich um eine „Veränderung und Verbesserung“ von Schulbüchern gehe, indem „Defizite identifiziert und konstruktive Vorschläge für eine Revision von Schulbüchern gemacht werden“, ist dies meines Erachtens immer im Hinblick auf noch herzustellende Schulbücher gemeint. Aus der Kritik bestehender Schulbücher heraus sollen verbesserte Werke entstehen. In dieser Auslegung kann dies nun natürlich nicht für das hier durchzuführende Forschungsvorhaben gelten, denn es kann nur innerhalb des Fibelwerkes - in seinen Revisionen also - untersucht werden, welche - unter Umständen innovativen - Veränderungen vorgenommen wurden und wie diese im Scheinwerferlicht der kontextuellen Bedingungen und determinierenden Faktoren zu bewerten sind, wenn auch eine „Bewertung“ häufig nur mit Vorbehalt ausgesprochen werden kann, da der Fibelautor Franz Brauner nicht mehr befragt werden kann. Für Bewertungen moderner Fibeln kann jedoch insofern ein Gewinn aus der vorliegenden Arbeit entspringen, als zumindest eine Anregung zu einer Gesamtanalyse gegeben wird. Gewisse Erkenntnisse - zum Beispiel im Bereich der ersichtlichen Normen und Werte bis hin zu Ideologien, die in der Fibel *Kinderwelt* letztendlich nachgewiesen werden - könnten den Blick für ähnliche Bestrebungen in modernen Fibeln schärfen. Zumindest wird erkannt werden können, dass und wie sehr schon ein Erstlesebuch als Steuerungselement von kindlicher Welterfahrungsmöglichkeit verwendet wurde und wird.

Ähnlich verhält es sich mit dem praktischen Erkenntnisinteresse. Es richte sich nach Weinbrenner auf die Entwicklung von pragmatischen Kriterien, nach denen LehrerInnen das

für ihre Vorstellungen geeignete Buch zum Unterrichtseinsatz aus der Fülle der angebotenen auswählen können. (S. 29)

Im Hinblick auf das praktische Erkenntnisinteresse wird die Arbeit in der Dimension „Schulbuch“ einen Überblick über die Marktstellung der Fibel *Kinderwelt* geben und der Fokus wird auch auf die Analyse der Begleitschriften der Arbeitsgemeinschaft um Franz Brauner gerichtet sein, die Hinweise darauf geben können, ob und wie die Fibel *Kinderwelt* dem jeweils aktuellen Lehrplan und den Richtlinien der politischen Epochen folgte.

Weinbrenner gibt mit seiner Übersicht über das multiperspektivische Erkenntnisinteresse eine Einführung in ein Forschungsprojekt, dessen Ziel es war, einen Kriterienraster für die „produkt- und inhaltorientierte Schulbuchforschung“ zu bilden, der als „Bielefelder Raster“ bekannt wurde und letztendlich nur eine Hilfestellung für Lehrerinnen und Lehrer bei der Schulbuchbewertung und Schulbuchauswahl sein sollte und auch sein konnte. Die Tatsache, dass mit dem Raster wieder nur die „produkt- und inhaltsorientierte“ Dimension bearbeitet werden kann, muss im Hinblick auf das Schließen einer von ihm selbst aufgedeckten Lücke als Kritik angeführt werden, denn nach Weinbrenner sei dieser Forschungstyp ohnehin schon gut bearbeitet (S. 22), während die beiden anderen Typen (die „prozessorientierte“ und die „wirkungsorientierte“ Forschung) dadurch wieder nicht vorangetrieben werden können. Dem von ihm ausgewiesenen Anspruch jedoch wird er genügen.

Der Raster hätte für die vorliegende Arbeit bestenfalls ein theoretischer Bezugsrahmen für einen gewissen Bereich der Bearbeitung sein können, da er zur Anwendung auf moderne Schulbücher gedacht ist. Die Fibel *Kinderwelt* muss aber mit „historischen Augen“ betrachtet werden. Aus diesem Grund wurden Parameter zumeist induktiv (und deduktiv nur aus den Fibelbegleitschriften sowie ausgewählten zeitgenössischen Werken) erschlossen. Neben dem produktorientierten Aspekt der Forschung mit seinen Dimensionen und Kategorien, die Weinbrenner in seinem Aufsatz darstellt (S. 24 - 38), sollen auch die beiden anderen Forschungstypen in begrenztem Ausmaß zur Anwendung kommen.

Dieser Versuch einer multiperspektivisch-mehrdimensionalen Analyse eines historischen Fibelwerks wird ebenfalls seine Kritiker finden, doch auch daraus können Erkenntnisse für zukünftige, ähnlich gelagerte Forschungsansätze erwachsen.

1.1.4. Pädagogische Verortung und Relevanz des Forschungsprojekts

Bei der vorliegenden Diplomarbeit handelt es sich um ein Forschungsvorhaben zur historischen Fibelforschung, die neben der systematischen und vergleichenden Fibelforschung ein Teilgebiet der Schulbuchforschung ist.

Die Schulbuchforschung gäbe es nach Wiater (2003a) bereits, seit Schulbücher existierten, von einer systematischen Forschung in diesem Bereich könne seiner Ansicht nach aber erst seit J. A. Comenius (1592-1670) gesprochen werden, da dieser erstmals Kriterien für „gute Schulbücher“ aufgestellt habe. Die Forschung habe sich Wiater zufolge im Laufe ihrer Entwicklung entweder nur (diachron oder synchron) beschreibend oder auch analysierend auf unterschiedliche Bereiche des Schulbuchs konzentriert, beispielsweise die sachgerechte Darstellung von Lerninhalten, methodisch-didaktische Aufbereitung, kindgerechte Aufmachung etc. Das Schulbuch würde aber immer öfter auch als Medium politisch-staatlicher Einflussnahme und als gesellschaftliches Dokument seiner Zeit unter ideologiekritischer Hinsicht betrachtet und erforscht. (S. 8)

Die vorliegende Arbeit vereint diese Forschungsansätze beziehungsweise bringt sie in einen Zusammenhang.

Als immer wichtiger werdende Intentionen der Schulbuchforschung sieht Wiater (2003a, S. 9) die international-vergleichende und die historische Forschung. Auf diesen Gebieten gäbe es aber noch erhebliche Lücken. Eine davon möchte die vorliegende Diplomarbeit schließen.

Die Fibel könne, wie Schmack (1960, S. 11) darstellt, auf eine vierhundertjährige Geschichte zurückblicken. Trotzdem sei seiner Ansicht nach „die Geschichte dieses Buches [...] noch zu schreiben und liege als ein breites Untersuchungsfeld vor uns.“

Franz Pöggeler (2003, S. 36) ist mehr als 40 Jahre später ähnlicher Ansicht, wenn er sich zu diesem Forschungs-Feld äußert: „Es ist noch viel zu tun. Schulbuchforschung ist ein teils noch unbekanntes und unbestelltes Feld.“

Gisela Teistler (2006) sieht vor allem die Fibel als „wichtige Quelle zur Erforschung der Geschichte von Leselern- und Schreiblernmethoden“, streicht im Anschluss daran aber auch die Wichtigkeit der Inhaltsanalysen hervor, wenn sie schreibt:

Inhalte nämlich konturieren Mentalitäten von Gesellschaften und kulturelle Konstellationen, und zugleich zeigen sie die Handschriften politischer Systeme, in denen sie verfasst wurden. Da Fibern wie alle anderen Schulbücher aus der Mitte der Gesellschaft heraus entstehen und, seitdem die Schule eine Einrichtung des Staates ist, staatlicher Kontrolle unterliegen, spiegeln sie nicht nur den jeweiligen Zeitgeist wider, sondern auch die Vorgaben seitens des Staates. Sie bilden diese Einflüsse besonders plakativ ab, weil sie einerseits auf das kindliche Fassungsvermögen zugeschnitten sein müssen und mit ihren vielen, seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend bunten Illustrationen andererseits eine starke Aussagekraft besitzen. Aus diesem Grund können aus den Fibern sehr rasch die jeweiligen Positionen von Gesellschaft und Staat herausgefiltert und diese zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. (Teistler 2006, S. 7)

Die Fibel nahm und nimmt unter den Schulbüchern somit eine besondere Stellung ein.

Teistler (2006) beschreibt im Vorwort zum Sammelband *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre* die Sonderstellung der Fibel gegenüber anderen, später in der Schullaufbahn des Kindes auftretenden Schulbüchern mit folgenden Worten:

Es ist noch nicht lange her, dass sie sogar das erste Buch im Leben des Kindes darstellte, deshalb besonders geliebt wurde und eine hohe Faszinationskraft besaß. Diese entfaltet(e) oft noch im Alter eine intensive Erinnerungswirkung. Bis heute ist die Fibel *das* maßgebliche schulische Lehrmittel geblieben, mit dem das Kind mit der Kulturtechnik des Lesens vertraut gemacht wird, um die ersten Schritte in die Welt des Wissens und der Bildung zu tun. (Teistler 2006, S.7)

In diesen Worten Teistlers spiegeln sich die vier Untersuchungsdimensionen wider. Die Fibel *Kinderwelt* wird beschrieben und interpretiert als

- erstes „Schulbuch“ (Lehrmittel),
- „Lernbuch“ (zum Erwerb der Kulturtechnik Lesen),
- „Kinderbuch“ (mit seiner „Faszinationskraft“) und
- „Bildungsbuch“ (im Hinblick auf Erziehung und Wissenserwerb).

Zur Relevanz der Fibelforschung im historischen Bereich äußert sich auch Wiater. Er zeigt mit seinen Worten aber auch (zeitliche und regionale) Grenzen der vorliegenden Arbeit auf, die im Auge zu behalten sind:

Schulbücher sind amtliche, kulturell bedeutsame Dokumente, die Auskunft über Bildung und Erziehung, Unterrichten und Lernen in der gesellschaftlichen Institution Schule zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten regionalen Raum geben. Als solche ermöglichen sie einen indirekten Zugang zu zentralen Fragestellungen der Schulpädagogik [...]. (Wiater 2003b, S.16)⁶

Innerhalb der historischen Forschung seien Wiaters Einschätzung nach bisher hauptsächlich hermeneutische, qualitativ-inhaltsanalytische Quellenauswertungen durchgeführt worden, da in Anlehnung an Dilthey die geschichtliche Erscheinungsform des jeweiligen Schulbuches „verstanden werden“ sollte. Hinzu seien zum Beispiel aber auch sprachanalytische und ideologiekritische Verfahren der Datenerhebung und -auswertung gekommen. Dadurch werde die Geschichte des Schulbuchs nach Wiaters Ansicht zunehmend als mehrdimensionales Erfahrungsfeld betrachtet und beschrieben. (S. 17)

Dieser Forderung möchte die vorliegende Diplomarbeit nachkommen.

Zur Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung äußern sich Depaepe/Simon (2003) im Hinblick auf die „Offenbarung“ von „Prozessen und Strukturen, die zur schulischen Kultur gehören“ dahingehend, dass sie dieses Forschungsfeld als „Schlüssel zum besseren Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung der vergangenen

⁶ Wiater spricht hier eine Tatsache an, die auch bei der vorliegenden Arbeit beachtet werden sollte: Die Ergebnisse können nicht generalisiert werden, da die Fibel *Kinderwelt* als Schulbuch in der Steiermark und bestenfalls noch in Kärnten in Verwendung gestanden sein wird.

Jahrhunderte“ betrachten. Dies gelte ihrer Meinung nach dann in besonderem Maße, „wenn Schulbücher in ihrer Langzeitentwicklung erforscht werden“. (S. 66)

Die vorliegende Diplomarbeit fällt in genau diesen Forschungsbereich.

1.2. Zur Fibelforschung - Forschungsstand und Forschungslücke

Auf dem Gebiet der Fibelanalyse wurde schon einiges an Forschung betrieben.

Schmack (1960, S. 14) listet verschiedene Forschungsansätze auf:

- Die Fibel in Zusammenhang mit der Geschichte des Lesebuches: Hier werde die Fibel anfänglich als „Anfangsstufe“ des heutigen Volksschullesebuches beschrieben, ab dem Ende des 18. Jahrhunderts habe sie aber eine Sonderstellung eingenommen und werde nun getrennt vom Lesebuch untersucht.
- Die Fibel in Zusammenhang mit lesemethodischen Untersuchungen: Hier fänden sich unzählige Auseinandersetzungen und Interpretationen, welche die Fibel als Dokument für den Leseaufbau nach einer bestimmten Methode untersuchen und bewerten.
- Die Fibel als Gegenstand von Teilbetrachtungen (bestimmten Aspekten)

Hermann Helmers (1970) beschreibt die *Geschichte des deutschen Lesebuches in Grundzügen* und äußert sich zur damaligen Lesebuchforschung, der auch die Fibelforschung angehört, eher kritisch. Seine Ausführungen sind für diese Arbeit deshalb relevant, weil er einerseits aus den kritischen Anmerkungen heraus verschiedene Zielsetzungen zur Erforschung des Lesebuches formulierte, die für dieser Arbeit auf die Bildung von Forschungsdimensionen Hinweise gaben. Der zweite relevante Aspekt liegt in Helmers' detaillierter Beschreibung der defizitären historischen Forschungsansätze. Er zeigt Fehler auf, die innerhalb dieser Arbeit vermieden werden sollten.

Helmers listet in der Einleitung (S. 9) zunächst verschiedene Untersuchungen zum Volksschullesebuch seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf. Für die entstandenen Forschungsergebnisse merkt er kritisch an, dass sie „kein klares Bild vom deutschen Lesebuch“ zeichnen und gibt Gründe dafür an, warum dies so sei:

- Durch die Trennung der Lesebuchsparten (Fibel/Lesebuch der weiteren Klassen) fehle einerseits eine umfassende Sicht, andererseits konzentriere sich die Forschung zu sehr auf den geisteswissenschaftlichen Bereich, wodurch die Beziehung zwischen dem

Lesebuch als Unterrichtsmittel und den verschiedenen Schulfächern, die es tangiere, nicht deutlich gezeigt werde.

- Er vermisste in den Forschungen auch die Berücksichtigung „gesellschaftlich-historischer Faktoren“ sowie „ökonomische und soziale Determinanten“. (S. 9) Damit verweist Helmers schon zu Beginn der 70er-Jahre des vorigen Jahrhunderts auf die fehlende Mehrdimensionalität der Lesebuchforschung hin.

In der Konkretisierung der Kritikpunkte führt Helmers drei grobe „Mängel“ an (S. 10):

- Erstens werde in der Darstellung des Lesebuches auf die Darstellung der Schule kaum Bezug genommen. Weder würde die Diskriminierung der Volksschule als Schule für die unterprivilegierten Klassen berücksichtigt, noch die progressiv versuchte Einleitung einer Systemänderung durch die Änderung des gesellschaftlichen Bewusstseins mithilfe des Lesebuches.
- Zweitens wäre die Darstellung des deutschen Lesebuches nicht didaktisch relevant, da nicht erkennbar sei, welche Lernziele mit den älteren Lesebüchern verbunden waren, welche Unterrichtsfächer am Lesebuch „partizipierten“ und welche Lernbereiche des Sprach- und Literaturunterrichts durch das Lesebuch berührt würden.
- Den dritten Mangel ortet Helmers in der Nichtberücksichtigung gewisser Determinanten des Lesebuches, wie der „gesellschaftspolitisch wirkenden Produktionsverhältnisse“ und des Bildungsfaktors, der in jedem Lesebuch präsent sei und „Auswahl und Lernziel aufgrund gesellschaftspolitischer Tendenzen“ fixiere.

Zu den angeführten Kritikpunkten sei folgendes im Hinblick auf die vorliegende Diplomarbeit gesagt - da es sich bei einer Fibel auch um ein (Erst-)Lesebuch handelt:

- Systemänderungen können in der vorliegenden Arbeit durch Vergleiche der Fibelausgaben aus drei politischen Systemen erkannt und dargestellt werden. Die Veränderungen in den Bildungsinhalten (Sachinhalten und Erziehungsinhalten) werden darüber Aufschluss geben.
- Dem „Defizit“, das Lesebuch (die Fibel) als Unterrichtsmittel ausschließlich für den Deutschunterricht darzustellen, soll dahingehend entgegengewirkt werden, als dargestellt wird, dass die *Kinderwelt* innerhalb des Gesamtunterrichts auch als Sachbuch verwendet wurde. Durch die Herausgeber selbst wurde in den Fibelbegleitschriften dargestellt, wie sogar eine Verschränkung mit *allen* Unterrichtsgegenständen möglich wird. In den Analysen wird darauf nicht nur Rücksicht genommen, sondern diese Tatsache wird geradezu als Ausgangspunkt für die Beschreibungen und Analysen herangezogen.

- Der Vorwurf des Fehlens einer Eingebundenheit in historische Faktoren und gewisse Grundlegungen und Entstehungsbedingungen führt dazu, dass die Fibelanalyse in dieser Arbeit durch Kontexte und Determinanten einerseits grundgelegt (durch das Herausarbeiten der Untersuchungsparameter) andererseits stellenweise flankiert wird. Zunächst wird in einem eigenen Kapitel der bildungshistorische Kontext der drei politischen Systeme dargestellt und innerhalb jeder einzelnen Dimension werden die dafür wesentlichen Faktoren noch einmal eingearbeitet.

Die Vorteile, den von Helmers angebrachten Kritikpunkten entgegenzutreten zu können, ergeben sich durch die Bearbeitung eines einzelnen Schulbuchwerkes, das über einen längeren Zeitraum hinweg erschienen ist. Solche Arbeiten, die einen diachronen Binnenvergleich eines Schulbuchwerkes durchführen, sind bisher selten, wodurch eine Forschungslücke besteht.⁷ Die Analyse eines einzelnen Schulbuches – im vorliegenden Fall des Fibelwerkes *Kinderwelt* – mit seinen Revisionen in unterschiedlichen politischen Systemen mit ihren Bildungsvorstellungen – wird Veränderungen und Konstanz sichtbar werden lassen, die auch daraufhin untersucht werden, ob und in welcher Weise diese mit den Bildungsvorstellungen des jeweiligen Regimes übereinstimmen oder auch nicht. Eine Arbeit mit ähnlicher Zielsetzung hat in Österreich Kissling (2006) für die Fibel *Wir lernen lesen* verfasst. Er nimmt einen Textvergleich der Republik-Ausgabe 1926 mit der revidierten NS-Ausgabe 1940 vor, um zu klären, inwiefern das Verhältnis der beiden Ausgaben durch „Bruch oder Kontinuität“ gekennzeichnet sei. In dieser Arbeit kommt er zum Schluss, dass einerseits Kontinuität vorliege, da durch den Austausch von nur wenigen Seiten eine Neukonzeption nicht erreicht worden wäre. Die Revision bliebe somit auf eine „inselhaft“ begrenzte Einschleusung nationalsozialistischer Themen begrenzt. Andererseits seien zwei thematische Brüche gegenüber der Erste-Republik-Ausgabe festzustellen: Entfernung christlicher Themen sowie die In-den-Mittelpunkt-Stellung eines politischen Führers. (S. 171ff) Diese Arbeit wurde von Kissling 2007 weitergeführt: Die NS-Ausgabe von *Wir lernen lesen* (1942) wurde mit der unter anderem Titel erschienenen Ausgabe der Zweiten Republik (Frohes Lernen 1948) verglichen. Kissling kam dabei zum Ergebnis, dass trotz des Bruches insgesamt Kontinuität gegeben sei. (S. 114)

⁷ Alpert/Teistler (2006) erachten es für notwendig, den Blick nicht nur auf eine bestimmte Epoche und deren Fibelproduktion zu werfen, sondern einerseits auch die jeweiligen Zeiten davor einzubeziehen, um Entwicklungen in ihrem historischen Kontext nachvollziehen zu können, andererseits Fibeln auszuwählen, die über einen längeren Zeitraum hinweg erschienen sind, um auch die Anpassung an politische Gegebenheiten beurteilen zu können oder „resistente“ Ausgaben zu identifizieren. Für eine mögliche Forschungsarbeit listen sie aus ihrer Sicht in Frage kommende Fibelwerke für Deutschland und Österreich auf - neben *Wir lernen lesen*, *Mein erstes Lesebuch* und *Wir lernen den Lateindruck lesen* auch die Fibel *Kinderwelt*, deren Erscheinungsjahre Alpert/Teistler - abweichend von meinen Ergebnissen - zwischen 1926 und 1944 angeben. (S. 279 – 281)

Für Deutschland bearbeitete Kleinschmidt (2002) das Fibelwerk Otto Zimmermanns⁸ im Zeitraum 1933 bis 1944 und zeigte unter dem Titel *Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz* die Veränderungen der Fibel durch den Nationalsozialismus auf, die sie als „auffallenden Bruch“ (S. 171) bezeichnet.

Während diese beiden Arbeiten einen direkten zeitlichen Bezug zur vorliegenden Diplomarbeit haben, ist eine weitere Einzelfallanalyse von Boyer (2002) zu den Fibeln von Johann Ignaz Felbiger für den Zeitraum 1763 bis 1781 zu nennen, die sich mit deren Beitrag zur Alphabetisierung in Österreich befasst, aber für das Forschungsvorhaben keine Relevanz hat.

Mit „Österreichischen Erstlesefibeln in Zeiten politischer Systemveränderungen“ beschäftigte sich Peter Malina (2006). Im Zuge dieser Arbeit wendete er sich auch der „nazifizierten ‚Kinderwelt‘ des Franz Brauner“ zu. Er erwähnt die Fibel im Reigen mit anderen als Beispiel dafür, „wie sich die österreichische, nun gleichgeschaltete Schule an die neue Wirklichkeit der ‚Volksschule im NS-Staat‘ adaptierte“. An einigen Beispielen aus der Ausgabe von 1940 zeigt er auf, dass „sich das Schulbuch einer für das NS-System typischen Propagandaaktivität“ angeschlossen habe, „mit der die Ideologie der ‚Volksgemeinschaft‘ vermittelt werden sollte“. (S. 176f)

Alle diesbezüglichen Ergebnisse werden den eigenen Analyseergebnissen gegenübergestellt.

1.3. Forschungsfrage und Hypothese

Da die Fibel *Kinderwelt* bisher erst in einem minimalen Ausschnitt ihrer Gesamtkonzeption Gegenstand einer Untersuchung war, konnte das Vorhaben dieser Arbeit als Forschungslücke identifiziert werden. Peter Malina (2006) zeigte auf, dass die Fibel *Kinderwelt* – wie viele andere Fibeln jener Zeit – inhaltlich an die veränderten ideologischen Vorstellungen des Nationalsozialismus angepasst wurde. Welche anderen Veränderungen aber gab es in den Fibelausgaben noch in deren Erscheinungszeitraum? Wodurch konnten sie motiviert sein?

Folgende Überlegungen sollen im Sinne einer *Hypothese* für diese Arbeit leitend sein, aus der die Forschungsfrage sich anschließend ableiten lässt:

Da die Fibel *Kinderwelt* in ihrem Erscheinungszeitraum von fast zwanzig Jahren drei politische Systeme durchlief, wird erwartet, dass sie sich inhaltlich daran anpasste. Dies hat Malina zum Teil schon bewiesen. Dass pädagogische und entwicklungspsychologische

⁸ Die *Hansafibel* von Otto Zimmermann wird auch bei Schmack (1960, S. 39f) innerhalb seiner Ausführungen zur Betrachtung der Fibel als „Kinderbuch“ erwähnt, ebenso bei Teistler (2007, S. 53), die deren Funktion „zwischen Lern- und Kinderbuch“ einordnet.

Änderungen damit einhergegangen sein könnten, wird jedoch ebenfalls erwartet, da die ersten Ausgaben gerade in der Zeit der aufflammenden Reformpädagogik entstanden. Die Reformpädagogik rückte das Kind als Individuum in den Mittelpunkt, was durch die autoritären Regime mit ihren völkischen Ansichten vermutlich nicht beibehalten wurde. Dies könnte neben den inhaltlichen Änderungen zu Gestalt(ungs)veränderungen der Fibel geführt haben. Größere methodisch-didaktische Veränderungen sind, wenn Autoren gleich bleiben, eher nicht zu erwarten – außer wenn diese durch Lehrplanreformen vorgeschrieben werden – doch auch hier könnten Anpassungen im Laufe der Zeit vorgenommen worden sein. Schließlich könnten andere Personen (Autoren, Illustratoren) oder Verlage an der Herstellung der jeweils neuen Fibelausgaben beteiligt gewesen sein.

Diese Überlegungen enthalten schließlich schon die *Forschungsfrage*, die zusammengefasst folgendermaßen lautet:

Wie und warum wurde die Fibel *Kinderwelt* im Zeitraum ihres Erscheinens (1926 – 1943) als

- „Schulbuch“
- „Kinderbuch“
- „Lernbuch“ und
- „Bildungsbuch“ verändert?

Im Anschluss werde ich nun erläutern, wodurch sich die Bezeichnungen und die inhaltliche Ausformung dieser vier Dimensionen für die Beschreibung und Analyse ergaben.

1.4. Die Forschungsdimensionen

Die Forschungsdimensionen dieser Arbeit haben sich durch intensive und vergleichende Literaturrecherchen in Bezug auf Schulbuchfunktionen und Beschreibungsdimensionen herauskristallisiert. Die einzelnen Autoren haben dazu unterschiedliche Vorstellungen entwickelt, die sich in gewissen Bereichen jedoch decken. Die Sachlage wird im nächsten Kapitel in eingeschränkter Breite dargestellt. Daran schließt sich die Beschreibung der vier gebildeten Dimensionen zur Analyse der Fibel *Kinderwelt*.

1.4.1. Das Schulbuch – Funktionen und Dimensionen

Das Schulbuch wird heute (noch) – trotz einer Fülle zum Teil konkurrierender Medien – als das zentrale und damit dominierende didaktische Medium des Unterrichts angesehen, wenn

seine Bedeutung und Funktion auch eine andere ist, als sie es im Untersuchungszeitraum gewesen sein dürfte.

Karl Sretenovic (1990, S. 455 zit. n. Olechowski 1995, S. 17) hat ihm vor über 20 Jahren sogar eine „überragende Bedeutung“ zugemessen, da es den gesamten Lehrstoff einer Schulstufe abdecke und damit für „Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigte eine Art Allgemeingültigkeitsanspruch und Autonomiestatus“ besitze. Diesen Status hat das Schulbuch wohl mehr oder weniger eingebüßt.

Gertraud Becker (1973) kennzeichnete es vor fast 40 Jahren folgendermaßen: „Es ist ein Buch, das eigens für den Schulunterricht herausgegeben wird. Es ist ein Medium des Schulunterrichts, das Buchform hat; Medium im Sinne von Mittel und Mittler.“ (S.13f) Die funktionelle Bedeutung von „Mittel und Mittler“, die das Schulbuch laut Becker grundsätzlich habe, dürfte sich in ihrer Ausprägung innerhalb der politischen Systeme jedoch gewandelt haben, da sie mit Sicherheit nicht das Selbe meinte wie Kissling (1995). In seinem Aufsatz *...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen* stellt er dar, dass das Schulbuch der Elementarschule bereits in der Monarchie beabsichtigterweise Mittel und Mittler des Schulunterrichts gewesen sei (wenn Kissling diese Begriffe auch nicht verwendet), da es in der großen und differenzierten Habsburgermonarchie durch seine einheitliche Form (als Mittel) einerseits „Homogenisierung“ erreicht habe, durch die Tatsache, dass Lehrpersonen sich daran zu halten hatten, sei es gleichzeitig uneingeschränkter Mittler der Unterrichtsinhalte gewesen. (S. 121f)

Dieser jedoch weit gefasste Begriff der funktionellen Betrachtung des Schulbuches solle nach Becker (1973) für Forschungsvorhaben „um größerer Klarheit willen“ jeweils konkretisiert werden, da er sonst als Instrument an Leistungsfähigkeit verliere. In engerem Sinne verstehe sie unter Schulbuch ein „Unterrichtswerk (Schulbuchwerk) für eine Schulform verfaßt und herausgegeben, [...] Jahrgängen und Bildungsstufen zugeordnet“. (S.14)

Wiater (2003b, S. 12) bringt in diesen immer noch relativ weit gefassten Definitionsansatz in seiner Darstellung des Begriffs eine weitere funktionelle Komponente mit ein. Als „Schulbuch“ werde ein Lehr-, Lern- oder Arbeitsmittel in Buchform bezeichnet, das größtenteils für den Unterrichtsgebrauch bestimmt sei.

Das Schulbuch ist somit in Bezug auf seine Funktionen unter mehreren Aspekten zu betrachten, die von zahlreichen Autoren dargestellt werden. Bamberger (1995, S. 69) gibt einen Überblick über diesbezügliche Forschungsergebnisse von Hacker (1980), Sujew (1983), Bejlinson (1986), Sorina (1986) und der „Schulbuchgestaltung der DDR“, eines

Autorenkollektivs (1984). Die Autoren listen vier bis sechs Funktionen auf, die nach Bambergers Vergleich folgende Übersicht erlauben:

- Repräsentation/Information, Transformation
- Steuerung/Prozessorientierung
- Übungs- und Kontrollfunktion/Festigung/Selbstkontrolle/Ergebnissicherung
- Strukturierung/ Selbstbildung/Koordinierung/Integration
- Motivierung/Stimulation
- Entwicklung/Erzieherische Förderung
- Differenzierung/Rationalisierung

Aus Bamberger Übersicht greife ich Hackers Darstellung heraus. Die sechs „Lehrfunktionen“, die das Schulbuch unter dem Aspekt einer „Delegation“ seiner Ansicht nach habe (obwohl er seiner Darstellung einen Vollständigkeitsanspruch aberkennt), werden im Folgenden nun kurz konkretisiert, da die Fibel *Kinderwelt* im Kapitel 5 dieser Arbeit auch in Bezug auf diese Funktionen analysiert und beschrieben wird:

- *Strukturierungsfunktion*: Hacker beschreibt diese Funktion in zweifacher Hinsicht. Einerseits werde durch das Schulbuch der Lehrinhalt eines Schuljahres im Sinne einer Jahresplanung strukturiert wiedergegeben, also in ein sinnvolles zeitliches „Nacheinander“ gebracht, andererseits werde dem Schulbuch die Aufgabe zuteil, grundlegende Strukturen jedes Schulfaches aufzuzeigen. Will man überprüfen, ob ein Schulbuch dieser Funktion gerecht wird, muss es einerseits mit den Lehrplanforderungen verglichen werden, andererseits müssten die Strukturen jedes Fachbereiches bekannt sein. Hacker ist der Ansicht, dass Lehrpersonen die notwendige Fachkompetenz zumeist nicht aufbrächten, wodurch eine Entlastung durch das Schulbuch stattfinden könne, wenn es diese „Zulieferarbeit“ zufriedenstellend leiste. (Hacker 1980, S. 15)
- *Repräsentationsfunktion*: Innerhalb dieser Funktion gehe es laut Hacker darum, die Realität abzubilden. Er unterscheidet hier drei Möglichkeiten: Realitätsnahe Repräsentation finde statt, wenn originale Materialien (Quellentexte, Notenpartituren, Zeitungsberichte etc.) verwendet würden. Sprachliche Repräsentation der Wirklichkeit liege dann vor, wenn Texte (und Bilder) umfassende Informationen zum Thema vermitteln würden. Didaktische Repräsentation versuche Lerninhalte in Alltagssituationen einzubetten, um Veranschaulichung zu erreichen. (Ebd., S. 17 – 20)
- *Steuerungsfunktion*: Eine Verlaufsstruktur des Unterrichts zu einem gewissen Thema könne laut Hacker durch (Bild-)Impulse, Fragen, Arbeitsanweisungen

beziehungsweise Aufforderungen, die im Buch vorgegeben sind, zum Ausdruck kommen. Dies sei vor allem wichtig, wenn Schüler in Selbsttätigkeit Inhalte erarbeiten sollen. Hacker zeigt jedoch auch Beispiele auf, in denen nicht nur Schülerinnen und Schüler gesteuert „lernen“ sollten. Es seien Lehrpersonen geradezu „entmündigt“ worden, indem steuernde Impulse oder sogar ganze Anweisungstexte die Unterrichtsrichtung vorgeben würden. (Ebd., S. 20ff)

- *Motivierungsfunktion:* Im Schulbetrieb seien Kinder laut Hacker zu wenig motiviert, wenn der Lehrstoff vorwiegend rezeptiv aufzunehmen sei. Schulbücher könnten durch ansprechende Gestaltung trotzdem motivierend wirken, sich mit einem Lehrinhalt auseinanderzusetzen. Besonders die ersten Schulbücher im Leben jedes Kindes sollten als Grundstein für eine generelle Einstellung zu (Schul-)Büchern durch ihre Aufmachung bestechen. (Ebd., S. 22f)
- *Differenzierungsfunktion:* Parallel laufende Lernprozesse mit unterschiedlicher Schwierigkeit bedürfen komplexer Organisation und Planung von Seiten der Lehrperson. Schulbücher können zumeist nur als gemeinsames Fundament aller gesehen werden, da sie nur wenig zur Differenzierung beitragen. (Ebd., S. 24f)
- *Übungs- und Kontrollfunktion:* Da Üben für Schulkinder zumeist wenig motivierend ist, sollten Schulbücher unterschiedliche Zugänge (methodische Variation, unterschiedliche Arbeitsformen etc.) bereithalten. Verschiedene Arten von Merkhilfen (Bilder, Merksätze etc.) und Lernerfolgskontrollen (Selbstkontrolle, Rätsel etc.) können anregend sein. (Ebd., S. 25ff)

Dieser funktionalen Gliederung steht eine Dreigliederung in Bezug auf die Betrachtung und Bewertung eines Schulbuches bei Stein (1977) gegenüber. Er unterscheidet drei Dimensionen des Schulbuches - die politische, die pädagogische und die informatorische - und bezeichnet es deshalb als „Politicum/Informatorium/Paedagogicum“. Als solches sei es eingebettet in einen politischen, gesellschaftlich-ökonomischen und pädagogisch-didaktischen Kontext.

Als „Politicum“ müsse das Schulbuch seiner Ansicht nach deshalb bezeichnet werden, weil es immer in Zusammenhang mit den Lehrplan- und Richtlinienrevisionen gesehen werden müsse. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Müller (1977) und Kissling (1995), die nachgewiesen haben, dass das Schulbuch in Deutschland und Österreich seit langem unter staatlicher Kontrolle stehe. Es werde im Spannungsfeld konkurrierender gesellschaftlicher Forderungen entwickelt, produziert und schließlich eingesetzt. Innerhalb der politischen Dimension des Schulbuches würden sowohl der „Warencharakter“ (das Schulbuch als Produkt) als auch der „instrumentelle Charakter“ (beispielsweise als Steuerungselement)

sichtbar, besonders dann, wenn eine Schulbuchrevision durch eine „parteipolitisch-weltanschauliche Normierung der Inhaltsdimension“ motiviert sei.

Als „Paedagogicum“ wird das Schulbuch durch Stein unter Bezugnahme auf eine „Theorie pädagogischen Handelns“ beschrieben, wobei es zugleich „Mittel und Mittler“ im Rahmen unterrichtlicher und erzieherischer Praxis sei. Hier kommt zum Ausdruck, dass das jeweilige Schulbuch in seiner Funktion nicht nur Unterrichtsmittel ist, indem es im Unterricht verwendet wird, sondern auch Vermittler von Inhalten sein kann. (Stein 1977, S. 25f)

Innerhalb der drei sich teilweise überlappenden Beschreibungsdimensionen von Stein erscheinen bereits mehrere relevante Aspekte für die Fibelanalyse und eine anschließende Beschreibung und Interpretation.

Wiater (2003b, S. 13) beschreibt das Schulbuch ebenfalls mehrdimensional, und zwar als „Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse“, Lehrmittel, Medium und - durch die Approbation - als „Mittel der staatlichen Beeinflussung“.

Im Folgenden erläutere ich nun den Ansatz von Schmack (1960), um die Übernahme seiner Dimensionen, die für die Beschreibung der Fibel *Kinderwelt* als Analyserichtlinie dienen, zu begründen: Schmack hat seine „Wesensbereiche“ zur Erfassung sämtlicher - besonders aber historischer - Fibeln (also für Erstlesebücher) gebildet und mehrfach erprobt, während andere Autoren Schulbücher allgemein beziehungsweise in ihren Funktionen beschreiben. Dabei bleiben sie auf eine theoretische Auseinandersetzung beschränkt. Schmacks Beschreibungsdimensionen wurden zwar schon 1960 verfasst und sind in ihrer Ausformung auch nur bedingt brauchbar, er hat innerhalb seiner Beschreibung der vier Fibelbereiche jedoch wichtige Elemente genannt, die ausschließlich Fibeln betreffen, von anderen Autoren aber unberücksichtigt blieben (beispielsweise die Auffassung der Fibel als „Kinderbuch“ mit ihrer psychologischen Komponente).

Die vier Untersuchungsdimensionen, die sich - wie bei Stein - ebenfalls teilweise überschneiden, werden im nächsten Kapitel näher beschrieben.

Ausgehend von der Beschreibung der Kontexte und Determinanten werden in jeder Dimension Untersuchungsparameter herausgearbeitet die als wesentliche Faktoren der Dimension die Analyse leiten. Diese Parameter werden je nach Dimension noch weiter untergliedert werden. Dies sieht innerhalb der vier Dimensionen folgendermaßen aus:

1.4.2. Die vier Dimensionen zur Fibelanalyse

Die Verteilung und Bezeichnung der Untersuchungsdimensionen zur Fibelanalyse („Schulbuch“, „Kinderbuch“, „Lernbuch“, „Bildungsbuch“) finden sich nicht nur bei Schmack (1960), sondern stellenweise auch in Brauners methodisch-didaktischen Schriften (von denen noch die Rede sein wird). Er betrachtete die Fibel *Kinderwelt* mittelbar oder unmittelbar als

- modernes *Schulbuch*, da es den zeitgemäßen Anforderungen entspräche,
- methodisch-didaktisches *Lehr- und Lernbuch* (zum Lesen- und Schreibenlernen),
- *Kinderbuch*, das nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen aufgebaut sei und
- *Bildungsbuch* durch die Verschränkung zahlreicher Sachinhalte und Erziehungsbestrebungen.

Die inhaltliche Ausformung orientierte sich - neben Brauner - auch an Stein und meinen eigenen Vorstellungen dazu. Die Dimensionen sollen letztendlich folgendermaßen aufgefasst werden:

1.4.2.1. Zur Dimension „Schulbuch“

Innerhalb der ersten Dimension („Schulbuch“) wird die Fibel *Kinderwelt* in Bezug auf ihren „Warencharakter“ beschrieben, wobei es hier in erster Linie um die Untersuchungsparameter „Entstehung“, „Herstellung“ und „Verbreitung“ der einzelnen Ausgaben des Erstlesebuches geht (Autoren und Illustratorin, Zulassung, Druck, Verlage, Quellen, Begleitmaterialien, Preis etc.).

Ausgehend von den Verfassern, deren Biografien in dieser Arbeit ebenfalls kurz dargestellt werden, sollen die weiteren Schritte beschrieben werden, bis es im Unterricht verwendet werden konnte. Zum Schluss wird die Fibel *Kinderwelt* den von Hacker beschriebenen Schulbuchfunktionen gegenübergestellt und im Hinblick darauf kurz beschrieben und bewertet.

1.4.2.2. Zur „Dimension „Kinderbuch“

Verschiedene Autoren, die sich mit der Fibelforschung beschäftigt haben beziehungsweise selbst Forschung in diesem Bereich betrieben haben, betonen den „Kinderbuchcharakter“ der

Fibel, wie bereits dargestellt wurde. Das Erstlesebuch bekommt dadurch eine gewisse Sonderstellung unter den Schulbüchern.

Die Dimension „Kinderbuch“ wird von Schmack (1960, S.14) auch als die „psychologische Hinsicht“ bezeichnet, da die Fibel seiner Ansicht nach in ihrer gewachsenen Geschichte immer - stärker als Schulbücher anderer Schulstufen - kindliche Vorstellungen berücksichtigt habe und vor allem in sprachlicher und ästhetischer Hinsicht historisch zunehmend am Kind orientiert worden sei.⁹ Es wird innerhalb dieser Dimension daher auf die entwicklungspsychologische Determiniertheit der Fibel *Kinderwelt* eingegangen und diese beurteilt. Die Analyse orientiert sich hauptsächlich an Brauners in den Fibelbegleitschriften dargestellten „Grundsätzen für den Aufbau der Fibel *Kinderwelt*“ und seinen Vorgaben zu den Bildern und Lesestoffen. Dargestellt werden aber auch Funktionen der Fibelbilder, Textmodalitäten (beispielsweise die Länge oder die Komplexität einzelner Texte) sowie Identifikationsmöglichkeiten für SchülerInnen durch die dargebotenen Fibelkinder Hans und Grete.

1.4.2.3. Zur Dimension „Lernbuch“

In dieser Dimension wird die methodisch-didaktische Komponente der Fibel *Kinderwelt* in Bezug auf die Erfüllung der Lehrplanvorgaben zum Deutschunterricht untersucht.

Zur Beschreibung und Analyse werden methodische Schriften, die Lehrpläne, die Arbeitspläne und Handreichungen sowie die Fibeltexte und Bilder herangezogen.

Die einzelnen Untersuchungsparameter ergaben sich aus der Lektüre der Fibelbegleitschriften in Verschränkung mit Pöschls „methodisch-praktischem Handbuch für Lehrer“ (1934), das von Brauner in seinen Fibelbegleitschriften und methodischen Handbüchern stets empfohlen wurde und „nach den Grundsätzen des einheitlichen Gesamtunterrichts, der Bodenständigkeit und der Selbstbetätigung“ (somit lehrplangerecht) aufgebaut ist.

Innerhalb dieser Dimension werden die Teilbereiche „Sprachpflege“, „Lesen- und Schreibenlernen“ sowie „Rechtschreiben und Grammatik“ unterschieden, nach denen die Fibelausgaben dann auch analysiert und beschrieben werden. Eingearbeitet werden hier auch Kategorien, die in Brauners methodisch-didaktischen Schriften keine Erwähnung finden, wie beispielsweise Angaben zur Einführung der Satzzeichen, zur Groß- und Kleinschreibung sowie weitere Auffälligkeiten, die durch die Fibelanalyse zutage treten.

⁹ „Auf einem langen Wege ringt die Fibel förmlich um eine Nähe zum Kinde in Wort und Bild.“ (Schmack 1960, S. 17)

1.4.2.4. Zur Dimension „Bildungsbuch“

Jedes Schulbuch ist Ausdruck seiner Zeit (wenn auch mit „Verspätung“). Als solches sind die Inhalte als „Bildungsgut“ der jeweiligen Gesellschaft aufzufassen. Entsprechend geht es innerhalb dieser Dimension hauptsächlich um den „instrumentellen Charakter“ der Fibel, also die Beschreibung der Fibel als „Mittler“ von Unterrichtsinhalten. Innerhalb der Analyse in dieser Dimension wird die Fibel *Kinderwelt* die pädagogischen Zielsetzungen ihrer Zeit zum Vorschein bringen, denn mit Hilfe der Schulbücher legen nach Stein (2003 b) Gesellschaften fest, welches Wissen an die nächste Generation weitergegeben wird. Dies gelte besonders für Schulbücher für die Grundschule, da diese von allen Kindern durchlaufen wird, wodurch ein gemeinsamer Wissensstand gesichert werden könne. (S. 236)

Analysiert werden die Sachinhalte der Fibelausgaben in Bezug auf deren Elementarisierung. Dieser Untersuchungsparameter hätte auch in der Dimension „Kinderbuch“ seinen Platz haben können. Durch die bereits angesprochene Vernetzung und Überlappung der Dimensionen musste eine Entscheidung der diesbezüglichen Zuordnung getroffen werden. Da die Sachinhalte als Teil des „Bildungsguts“ (neben Erziehung) an sechsjährige Kinder herangebracht werden, müssen sie elementarisiert werden. Dieser Vorgang kann unterschiedlich gut gelingen. Gleichzeitig erhebt sich aber auch die Frage, ob die elementarisierten Inhalte noch sachgerecht sind, den Sachverhalt also noch - oder überhaupt - richtig darstellen. Hier steht also der Sachinhalt im Vordergrund, wodurch die Zugehörigkeit zur Dimension „Bildungsbuch“ eher gegeben ist.

Die Bearbeitung der Dimension „Bildungsbuch“ soll aber durch die Analyse der Fibelbilder und Texte auch Erziehungsbestrebungen der jeweiligen Epoche sichtbar machen und im Vergleich diesbezügliche Veränderungen aufzeigen, die schlussendlich zu bisherigen Forschungsergebnissen (Kissling, Kleinschmidt und Malina) in Beziehung gesetzt werden.

2. Der Untersuchungsgegenstand

Den zentralen Untersuchungsgegenstand bildet das Fibelwerk *Kinderwelt* mit allen Revisionen. Für die Analyse standen 23 Exemplare¹⁰ zur Verfügung:

- „Bürstenabzug“ zur Einreichung für die Approbation, 1926 (97 Seiten)
- Erstausgabe 1926 (97 Seiten), davon 2 Exemplare aus unterschiedlichen Bibliotheken
- „Textlich unveränderter Abdruck“ der ersten Ausgabe, 1929 (98 Seiten)
- „8. Auflage“, Ausgabe A, 1929 (98 Seiten)
- „Zweite Auflage (Schwarzdruck)“, Ausgabe 1934 (98 + 3 unpaginierte eingeklebte Seiten), davon 2 Exemplare aus der gleichen Bibliothek (unterschiedliche Aufklebungen und handschriftliche Einträge)
- „Zweite Auflage (Schwarzdruck)“, Ausgabe 1934 (98 Seiten, davon eine Seite überklebt)
- „2. Auflage – Ausgabe B in Farbendruck mit den Schreibformen für Steiermark“, Ausgabe 1936 (96 + 3 unpaginierte überklebte Seiten)
- „14. Auflage“, Ausgabe 1937 (98 + 3 unpaginierte Seiten, davon zwei vor der letzten Seite eingeklebt), davon 2 Exemplare aus der gleichen Bibliothek (unterschiedliche Aufklebungen und handschriftliche Einträge)
- „3. Auflage“, Ausgabe 1940, davon 4 Exemplare aus unterschiedlichen Bibliotheken (117 Seiten)
- „LESEFIBEL KINDERWELT“ - „4. Auflage“, vermutlich Ausgabe 1941 in Steinschrift, davon 2 Exemplare aus unterschiedlichen Bibliotheken (104 Seiten)
- „4. Auflage“, vermutlich Ausgabe 1942, davon 3 Exemplare aus unterschiedlichen Bibliotheken (117 Seiten)
- „5. Auflage“, vermutlich Ausgabe 1943 (Approbationsjahr), davon 2 Exemplare aus unterschiedlichen Bibliotheken (119 Seiten)
- „6. Auflage“, vermutlich Ausgabe 1943 (Approbationsjahr) (119 Seiten)

¹⁰ Woher diese Exemplare stammen, wird in Kap. 5.1.2.4 genau angeführt. Da auch in anderen Bibliotheken und Archiven *Kinderwelt*-Exemplare aufliegen, wird genau dargestellt, welche Fibern für diese Arbeit herangezogen wurden. ForscherInnen, die sich zu einem späteren Zeitpunkt dem Erstlesewerk *Kinderwelt* widmen, sollen dadurch klar erkennen können, welche Exemplare in die Bearbeitung einfließen.

Dazu erschien von Franz Brauner das 16 Seiten umfassende Ergänzungsheft *Einführung in das Lesen der lateinischen Druckschrift*, das - wie die Fibel - für die Hand des Kindes gedacht war. Es enthält die unterschiedlichen Schriftarten sowie zusätzlichen Lesestoff und wird ebenfalls in die Bearbeitung mit eingebunden.

1928 erschien mit 44 Seiten und 1933 mit 91 Seiten (da zugleich eine kurze Methodik des Elementarunterrichts) ein *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe*, die beide von einer Arbeitsgemeinschaft Grazer ElementarlehrerInnen zusammengestellt und von Franz Brauner mit Erläuterungen versehen herausgegeben wurden. Diese beiden Schriften werden in der vorliegenden Arbeit als „Fibelbegleitschriften“ bezeichnet, da sie einerseits Grundsätze für den Aufbau der Fibel *Kinderwelt* auflisten und beschreiben, andererseits als Lehrstoffverteilung für die Jahresarbeit dienlich sind. Die Arbeitsgemeinschaft um Brauner gibt damit den Lehrpersonen ein praktikables Werkzeug in die Hand, alle Gegenstände (außer Turnen) innerhalb von Sachthemen (im Rahmen des Gesamtunterrichts) zu verknüpfen. Sie werden damit für diese Diplomarbeit zur Gewinnung von Untersuchungsparametern ebenso interessant wie zur Kontextbeschreibung innerhalb der vier Dimensionen.

1935 erschien mit 87 Seiten ein *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe*, der als Lehrbuch für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten von Franz Brauner und Karl Wertek herausgegeben wurde. Da er einen Auszug aus dem Lehrplan ebenso enthält wie Unterrichtsbeispiele zu Fibelseiten, war er ein wertvoller Datenlieferant für meine Arbeit.

Leider gibt es aus der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Österreich keine Fibelbegleitschriften von Franz Brauner, vermutlich deshalb, weil die „Anschaffung solcher Bücher aus Mitteln des Schulhaushaltes“ ohnehin untersagt war. (Kluger 1940, S. 201)

Erst wieder 1949 erschien mit 139 Seiten eine Schrift – und zwar das methodische Lehrbuch *Die Arbeit in der Elementarklasse* von Brauner/Wertek zur Verwendung in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie für Elementarlehrer/innen. Wie dort angegeben wird, berücksichtige es besonders die geschichtliche Entwicklung des Erstunterrichts und den „gegenwärtigen“ Stand, wodurch es für gewisse Analysebereiche herangezogen wurde.

Wie im *Lehr- und Arbeitsplan* 1928 angekündigt und 1933 aufgelistet, erschienen zur Fibel 15 Wandtafeln, die laut Brauner für den Massenunterricht und als Wandschmuck gedacht

waren. Da es sich dabei aber lediglich um Vergrößerungen einiger Fibelbilder handelt, werden diese in der vorliegenden Arbeit nicht extra bearbeitet.

Der *Leitfaden für den Unterricht* 1935 bewirbt den *Neuen Lesekasten*, der von Franz Brauner entwickelt wurde und in einer „verbesserten Ausgabe“ in einer Spielwarenhandlung erhältlich war. Der Lesekasten ist auf Seite 24 im „Leitfaden“ abgebildet, bleibt in diese Arbeit aber unberücksichtigt.

3. Methodik

Beim vorliegenden Forschungsprojekt handelt es sich um eine Einzelfallanalyse, da ein einzelnes Fibelwerk in einem diachronen Binnenvergleich bearbeitet wurde. Die Verfahrensweise ist deskriptiv-analytisch, da es in seinem Bestand beschrieben wird, aber auch vergleichende Text- und Bildanalysen zu gewissen Untersuchungsparametern durchgeführt wurden. Vorangestellt und integriert ist ein kontextualisierend-determinierender Rahmen. Es werden also hermeneutische Text- und Bildanalysen vorgenommen, die in diesem Kapitel dargestellt werden.

3.1. Zentrale Referenzen der Sekundärliteratur

Determinierende Faktoren als Grundlegungen jedes Schulbuches sind ausgehend vom jeweiligen politischen System zu suchen. Sie sind durch Gesetze, Verordnungen (zum Beispiel Lehrpläne) und Erlasse sowie durch das Approbationsverfahren grundsätzlich für Schulbuchinhalte verantwortlich (die ja auch innerhalb dieser Arbeit analysiert werden). Aus diesem Grund wird ein bildungspolitisch-zeithistorischer Rahmen beschrieben, der auch kontextuelle Faktoren, wie entwicklungspsychologische Erkenntnisse und reformpädagogische Strömungen, enthält (da diese für meine Darstellung der Fibel als „Kinderbuch“ benötigt werden) und durch Literaturrecherchen zustande kommt. Im Wesentlichen wurden folgende Schriften dafür herangezogen:

- Engelbrecht, Helmut (1988): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Band 5: Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Engelbrecht beschreibt in diesem Werk innerhalb jedes politischen Systems dessen Strukturen, die Phasen der Entwicklung, die wirtschaftliche Situation, gesellschaftliche Veränderungen sowie Gegebenheiten im Schulbereich, die hier besonders interessieren. Diese werden in Kapitel 4 dieser Arbeit - nur bezogen auf den Volksschulbereich - zusammengefasst und teilweise in den Dimensionen (Kap. 5) wiederaufgegriffen und detaillierter ausgeführt (beispielsweise die wirtschaftliche Situation Österreichs zur Zeit des Erscheinens der einzelnen Fibelausgaben innerhalb der Dimension „Schulbuch“, um nur eine zu nennen).
- Götz, Margarethe (1997): *Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus*. Da Engelbrechts Ausführungen im Zeitraum 1938 bis 1945 eher dürftig sind (weniger als 50 Seiten), wurde diese Schrift für die Beschreibung der Entwicklungen im

Volksschulunterstufenbereich zusätzlich herangezogen, obwohl sie auf Deutschland bezogen ist. Götz beschreibt darin bildungspolitische Rahmenbedingungen ebenso wie den Stellenwert der Volksschule im Nationalsozialismus. Sie stellt Erziehung und Unterricht in drei Phasen dar: als „Vielheit der Ansprüche“ (in Deutschland in der Zeit von 1933-1937), als „einheitlichen Anspruch“ (zwischen 1937 und 1940) und zuletzt als „kriegswichtigen Betrieb“ (1940 bis 1945). Diese Phasen der bildungspolitischen Umformung konnten an deutschen Fibeln tatsächlich erkannt werden.¹¹ Ob durch den Anschluss Österreichs 1938 etwas davon in der *Kinderwelt* nachweisbar ist, wird in der Arbeit innerhalb der Dimension „Bildungsbuch“ dargestellt.

- Zur „psychologischen Analyse“ jener Erziehungsvorgänge, die zur Formung der Persönlichkeit im Nationalsozialismus beitragen sollten, wurde Kireks pädagogisch-psychologischer *Führer durch den Unterricht in den unteren vier Jahrgängen der Volksschule* (1938) herangezogen. Seine Ausführungen zum entwicklungspsychologischen Kontext der Fibelausgaben ab 1940 wurden innerhalb der Dimension „Kinderbuch“ eingearbeitet. Diese Monographie ergänzt somit Brauners Darstellungen zu zeitgemäßen Erziehungsbestrebungen, die nämlich 1935 enden.
- Methodisch-didaktisch sind Schulbücher durch Lehrplanvorgaben (didaktische Grundsätze) determiniert. Diese tangieren auch eher die Dimension „Kinderbuch“ der Fibel, da sie mit den Forderungen „Kind- und Entwicklungsgemäßheit“, „Bodenständigkeit“, „Gesamtunterricht“ und „Selbsttätigkeit“ entwicklungspsychologisch grundgelegt sind, wenn sie dann auch in den Untersuchungsparametern der Dimension „Lernbuch“ wiederaufgegriffen werden, da sie im Erstlese- und Erstschreibprozess, der in Sachinhalte eingebunden ist, wirksam werden. Aus diesem Grund wurden einerseits Lehrplanrecherchen durchgeführt, andererseits methodisch-didaktische Schriften von Brauner (die bereits im Kapitel 2 dieser Arbeit genannt wurden) und seinem Zeitgenossen Pöschl, der durch das Werk *Der Unterricht in der Volksschule* (1934) vertreten ist, in die Arbeit eingebunden.
- Die Diplomarbeit von Marion Helmhart (1997) gibt einen Überblick über das österreichische Schulwesen zwischen 1934 und 1945.
- Zur Bearbeitung einiger Aspekte der Schule/Erziehung im Nationalsozialismus werden auch zeitgenössische Autoren herangezogen.

¹¹ Verena Kleinschmidt (2006) arbeitete am Beispiel Otto Zimmermanns „Hansafibel“ („Elemelemu“) drei Bearbeitungsphasen des Fibelwerks heraus.

3.2. Textbegriff und Textanalyse

In der Dimension „Kinderbuch“ werden die Texte („Lesestoffe“) durch verschiedene Untersuchungsparameter (die durch Brauner selbst vorgegeben wurden) analysiert und beschrieben. Außerdem werden dort Textmerkmale wie Textlänge oder die Komplexität der Texte bewertet und ein Überblick über die Textsorten, die dem Kind geboten wurden, gegeben. In der Dimension „Lernbuch“ wird die Didaktisierung der synthetisch aufgebauten Texte¹² zur Laut-/Buchstabenerarbeitung innerhalb der dargestellten Sachgebiete behandelt. Zuletzt werden die Textinhalte in Bezug auf deren Elementarisierung und ihren „Erziehungsgehalt“ innerhalb der Dimension „Bildungsbuch“ analysiert und bewertet. Dabei werden sie gelegentlich auch einer strukturellen und funktionalen¹³ Betrachtung unterzogen.¹⁴ Auf funktionaler Ebene geht es um den Handlungscharakter eines Textes. Die Textfunktion kann - je nach Absicht des Senders - Information, Bewertung oder Appell bzw. eine Mischform sein. Innerhalb der strukturellen Untersuchung wird neben der Grammatik zum Beispiel der innere thematische Zusammenhang eines Textes und dessen Inhalt untersucht. Da Fibeltexte, die synthetisch aufgebaut sind, anfangs kurz sind und in ihrer Ausformung mehr einer Aneinanderreihung von unzusammenhängenden Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen gleichen, die inhaltlich nicht verknüpft erscheinen, ist die Frage berechtigt, ob es sich dabei überhaupt schon um „Texte“ handelt. Zur Beantwortung dieser Frage bildet die Dissertation von Mechthild Dehn *Texte in Fibeln und ihre Funktion für das Lernen - Zur Sprache eines Lernmittels* (1974) eine theoretische Grundlage. Der von ihr dargestellte – an Schmidt angelehnte - Textbegriff wird von mir für diese Arbeit übernommen. Schmidts Definition zufolge seien Texte „Äußerungsmengen in Funktion“. (Schmidt 1973, S. 150 zit. n. Dehn, S. 17)

Dehn stellt in Bezug darauf dar, dass Fibeltexte nicht als rein „sprachliche Phänomene“ aufgefasst werden könnten und dürften, sondern als „pragmatische Einheiten“ gesehen

¹² Bei der *Kinderwelt* handelt es sich um eine Fibel nach der synthetischen Leselernmethode, die in Kapitel 5.3.1.2.1 genauer beschrieben wird. Ausgehend von einem Buchstaben werden die „Texte“ durch das sukzessive Hinzutreten weiterer Buchstaben zunehmend in Umfang und Komplexität erweitert.

¹³ Ein guten Überblick über die Grundaspekte der Textanalyse inklusive deren Analysekatoren und Bewertungskriterien gibt Klaus Brinker (2010) in seinem Grundlagenwerk *Linguistische Textanalyse*. Er unterscheidet dort den strukturellen und funktionalen Aspekt der Textanalyse sowie die Textsortenanalyse. Der strukturelle Aspekt beziehe sich laut Brinker auf die Analyse der Textstruktur, wobei dabei zwei Analysekatoren zu unterscheiden seien: die grammatische und die thematische Strukturebene (im Wesentlichen Grammatik und Textinhalt). Der kommunikativ-funktionale Aspekt hingegen beziehe sich auf den Handlungscharakter des Textes – die Bedeutung des Textes in der kommunikativen Beziehung zwischen Sender und Empfänger, die somit als Textfunktion (Information, Bewertung, Deklaration, Appell...) zum Ausdruck komme. (S. 21 - 136)

¹⁴ Im Rahmen dieser Arbeit kann eine solche Analyse nicht an allen Texten vorgenommen werden.

werden müssten, das heißt als Äußerungen, die in bestimmten Verwendungszusammenhängen stünden. (S. 17)

Aufgrund dieser Darstellung des Textbegriffes kann bereits die erste Fibelseite der *Kinderwelt* als Text bezeichnet werden, wenn auch nur ein einzelner Buchstabe/Laut (/i/) erarbeitet wird. Dieser Äußerung wird jedoch eine Funktion zugeordnet – und zwar bedeutet sie „ich“, wie Pöschl (1934, S. 186) zu dieser „Lautgewinnung“ erklärt.

In ihrer Dissertation sprach Dehn (1974) auch das Verhältnis zwischen Text und Bild an. Im Leseprozess würden Kinder angeregt, Text- und Bildinformationen zu kombinieren. (S. 29) Da Bildanalysen speziellen Gesichtspunkten unterworfen sind, werden sie im Anschluss dargestellt.

3.3. Bildanalyse

Die Fibelbilder der *Kinderwelt* sind in meiner Diplomarbeit in allen vier Dimensionen Gegenstand von Analysen. Sie wurden von Norbertine v. Breßlern-Roth, einer berühmten steirischen Tiermalerin hergestellt, deren Kurzbiografie innerhalb der Darstellung der Fibel als „Schulbuch“ zu finden ist. Franz Brauner maß den Bildern offensichtlich eine besondere Bedeutung zu, da er deren Gestaltung in seinen Fibelbegleitschriften mit Forderungen belegte, denen die Bilder zu genügen hatten. Diese werden in der Dimension „Kinderbuch“ den Bildern gegenübergestellt, um Aussagen darüber machen zu können, ob und wie sie ihre Umsetzung fanden. Hier wird auch beurteilt, welche Funktionen den Bildern zugeordnet werden können. Innerhalb der Dimension „Lernbuch“ wird dargestellt, welchen didaktischen Stellenwert die Bilder in der „Lautbildmethode“ einnahmen, die in allen Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* zur Laut-/Buchstabenerarbeitung herangezogen wurde. In der Dimension „Bildungsbuch“ schließlich werden Bilder und Texte zunächst in Bezug auf Elementarisierung der Inhalte dargestellt und bewertet, danach geben Bild- und Textanalysen über die in der *Kinderwelt* dargestellten „Erziehungsinhalte“ Auskunft und diesbezügliche Veränderungen werden aufgezeigt.

Um dies zu bewerkstelligen, setzte ich mich einerseits mit allgemeinen Funktionen von Bildern im Schulbuch auseinander, andererseits mit speziellen Funktionen für Fibelbilder.

Um Wissen zu allgemeinen Bildfunktionen zu generieren, erschien mir der Sammelband von Carsten Heinze (2010) *Das Bild im Schulbuch* als Fundus unterschiedlicher Bildbetrachtungen (im eigentlichen und übertragenen Sinn) besonders geeignet, da in den Beiträgen eine Klärung versucht wird, die drei wesentliche Perspektiven umfasst:

- a) die generelle Bedeutung des Bildes für den Bildungsprozess
- b) die Vermittlung von „Weltbildern“ durch Bilder
- c) die Bedeutung des Bildes im didaktischen Vermittlungsprozess

ad a) Laut Peter Menck (2010, S. 24) seien Bilder – ähnlich wie Wörter – Repräsentanten der Welt. Aufgrund dieser Tatsache wurden und werden sie wohl neben Texten für den Bildungsprozess genutzt und treten in Schulbüchern auf. Walter Müller (2010, S. 35) betrachtet den Schulbereich aber immer noch als „Oase des Wortes“¹⁵, obwohl Schulbücher farbiger geworden seien. Bilder in Schulbüchern hätten primär „illustrierende Funktionen“.

Er stellt in seinem Aufsatz zwei „klassische Argumentationsfiguren für und wider den Bildgebrauch im Unterricht“ dar und reflektiert deren Entwicklung:

- Im Hinblick auf die „epistemologische Dimension“¹⁶ von Bildern sei argumentiert worden, dass diese als „defiziente Abbilder“ der Erkenntnis im Wege stünden, das Wort wäre für Erkenntnis besser geeignet.¹⁷ Ausgenommen seien hier nur Kinder und „Unverständige“ gewesen. Aus dieser Auffassung habe sich im Laufe der Zeit jedoch eine pädagogisch-didaktische Funktion des Bildes entwickeln können.
- Im Hinblick auf die „ontologische Dimension“¹⁸ sei Ähnliches zu beobachten gewesen. Da Bilder die Wirklichkeit immer nur ausschnittshaft und verkürzt darstellten und daher nur dort eingesetzt werden dürften, wo Sinneserfahrung nicht anwendbar sei, habe man Bildern eine „Stellvertreterfunktion“ zugesprochen, die schließlich Legitimationsbasis für den unterrichtlichen Gebrauch geworden sei. (S. 36f)

Müller ist jedoch der Ansicht, dass der Bildbegriff in diesen Argumentationsfiguren „eingeengt“ sei und geht in seiner Auffassung mit Gadamer konform, der eine „eigene Seinsvalenz des Bildes“ aufzeige. (Gadamer 1975, S. 147 zit. n. Müller 2010, S. 39) Da Bilder Menschen faszinierten und in der Lage seien, sie in ihren Bann zu ziehen, hätten diese eine „Eigenmacht“ und einen „ästhetischen Eigenwert“ und würden nicht nur repräsentieren.¹⁹ Aus diesem Grund dürfe im Unterricht nicht nur „mithilfe von Bildern“ gelernt werden, sondern (auch) „durch“ Bilder. (S. 39f) Diese Ansicht vertrat auch schon Franz Brauner, wie später gezeigt werden wird.

¹⁵ Müller (2010) ortet eine „Wortgläubigkeit“ in Verbindung mit „Bildmisstrauen“. (S. 40)

¹⁶ Müller (2010) charakterisiert diese Dimension als „das Verhältnis von Bild und Erkenntnis/Wahrheit“. (S. 36)

¹⁷ Dass Bilder unter Verdacht standen, „die Vermittlung von textbasiertem Wissen zu behindern“, erkläre sich laut Lieber (2010) durch die Erfindung der Schrift, die ein wichtiges Ereignis in der Geschichte der Menschheit darstelle und sogar die „Geburt der Schule“ begründet habe, die immer schon eine „Schule der Schrift“ gewesen sei. (S. 58)

¹⁸ Diese Dimension reflektiere „das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit“. (Müller 2010, S. 36)

¹⁹ Laut Lieber (2010) sei besonders im Grundschulbereich die ästhetische Dimension von Bildern kaum berücksichtigt worden, obwohl in Bildern ein „Bildungspotenzial“ liege. (S. 58f)

ad b) Anklam/Grindel (2010, S. 94) gehen davon aus, dass Bilder „aktiv“ Realität(en) generierten, indem sie Wahrnehmungsmuster prägten. Auch Menck (2010, S. 31) stellt dar (unter anderem am Beispiel des *Orbis sensualium pictus*), dass durch Bilder ein Weltbild vermittelt würde, wenn er sich auch gegen unrechtmäßige Darstellungen in Schulbüchern ausspricht, die zum Beispiel ein Urteil über Recht und Unrecht oder über Gut und Böse vorgeben würden.

ad c) In Schulbüchern werde laut Wessel (2010) zumeist ein Zusammenwirken von Texten und Bildern angestrebt, seit man erkannt habe, dass bildliche und sprachliche Elemente aufgrund einer mehrkanaligen Verarbeitung im Gehirn sich ergänzten. Die Verstehens- und Behalteleistung werde dadurch erhöht. Bildliche Darstellungen hätten auch den Vorteil, komplexe und sprachlich schwierige Sachverhalte verstehbar zu machen, zumindest dann, wenn sich die so dargestellte Situation dem Rezipienten erschließe. Damit Bilder jedoch zu „didaktischen Materialien“ avancierten, müsse ihnen eine Funktion zugesprochen werden. Dies könne eine gewollte „Auflockerung von Texten“, eine „Verdeutlichung von Zusammenhängen“ oder auch eine „Einführung und Klärung von Begriffen“ sein. (S. 235f)

Wessel zeigt auf, dass in den finnischen Lehrplänen seit Anfang bis Mitte der Neunzigerjahre die Forderung, Texte und Bilder in ihrer Verschränkung zu erkennen und zu interpretieren („visual literacy“), festgeschrieben sei und in Lehrbüchern umgesetzt werde. Als Grund dafür führt sie an, dass kohärente Bild-Text-Mischformen (z.B. Comic-Strips) in der alltäglichen Lesekultur anzutreffen seien. (S. 244) Pollmann (2010) führt lehrreiche Verknüpfungen von Text und Bild darauf zurück, dass das Zu-Vermittelnde durch die „Schnittstelle“ zwischen ihnen (in der Betrachtung dieser) entstehe. (S. 75) Es entstehe auch eine „Spannung“ (ein „Bruch“) zwischen Bild und Text (S. 78), die durch eine „doppelte Bewegung von Reflexion und Konkretion“ (ein Hin und Her zwischen Bild und Text) aufzulösen versucht werde. So werde dieses Arrangement zum „Denkbild“²⁰ und habe didaktischen Wert. Für Schulbücher sei jedoch eine graduelle Abstufung dieser Forderung angezeigt. „Brüche“ müssten altersgemäß arrangiert werden. So müsse danach gefragt werden, welche Möglichkeiten für Fibeln zur Verfügung stehen. (S. 80f)

²⁰ Siehe „Einleitendes Vorwort“ zu dieser Diplomarbeit! Pollmann meint aber im Besonderen, dass durch die Kombination von Text und Bild eine didaktische Betrachtungsweise entstehen müsse. Durch die gestellte Aufgabe der Auflösung von Spannung (indem die entstandenen „Brüche“ mit Bedeutung versehen werden) werde Erkenntnis generiert. (S. 81) Dies ist in den „paradoxen Bildergeschichten“ jedoch nicht der Fall. Die Spannung bleibt bestehen. Trotzdem wird ein Vorgang angeregt, den Stuhmann in diesem Zusammenhang fordert. Angesprochen wird „der Lehrer“: „Er muss im Unterricht den Lernprozess so organisieren, [...] dass mittels innerer Irritation bei den Schülerinnen und Schülern ein Vorgang angestoßen wird, der von ihnen fordert, altes und neues Wissen zu vernetzen und neu zu organisieren, Lösungsansätze zu formulieren und Hypothesen zu bilden“. (Stuhmann 2003, S. 3 zit. n. Pollmann 2010, S. 82) So gesehen, sind die „paradoxen Bild-Geschichten“ als gelungen zu betrachten.

Auch Bildern in Fibeln werden nach Tosch (1951, o. S. zit. n. Schmack 1960, S. 132) mehrere Funktionen zugesprochen:

- Erwecken der Freude am Bild (ästhetische Funktion)
- Das Bild wird zum Blickfänger (Aufmerksamkeitsfunktion, Motivationsfunktion)
- Veranschaulichung des Lesetextes (illustratorische Funktion)
- Gesprächseinleitung (kommunikationsanregende Funktion)
- Anregung geistiger und seelischer Kräfte des Kindes (intellektuelle und emotionale Funktion)
- Unterstützung des Leselernprozesses (didaktische Funktion)

In der Betrachtung dieser Funktionen können die meisten unter dem Begriff „pädagogisch“ eingeordnet und gewertet werden, wobei die „ästhetischen“ Funktion nicht außer Acht zu lassen ist. Diese Betrachtungsweise nämlich verdeutlicht den kunstwissenschaftlichen Ansatz²¹ der bildhaften Darstellungen in Schulbüchern. Es wurde und wird auf den Umstand aufmerksam gemacht, „dass ein Bild nicht nur illustriert, was sich auch sprachlich mitteilen lässt, sondern einen *eigenen Sinngehalt* erzeugt, also eine besondere Erkenntnisquelle neben der sprachlichen Darstellung ist“. (Boehm 1985, o.S. zit. n. Rittelmeyer/Parmentier 2007)

Demgegenüber stehen redundante Illustrationen, die nur das zeigen, was auch im Text ausgesagt wird. Dies ist in Fibeln häufig der Fall, da diese Redundanz als Einprägungshilfe auf einem anderen Rezeptionskanal des im Text dargestellten Inhaltes auch dienlich sein kann und daher methodisch begründbar ist (vgl. Wessel 2010 weiter oben).

Diese beiden Ansätze wurden bei der Beschreibung und Bewertung der Fibelbilder besonders beachtet. Sie tangieren in der vorliegenden Arbeit alle vier Dimensionen der Fibel.

3.4. Das Interpretationsverfahren: Hermeneutik

Da die Analyseergebnisse der im Zeitraum 1926 bis 1943 erschienenen Fibelausgaben vor dem Hintergrund der Bildungs- und Erziehungsziele der jeweiligen Zeit beziehungsweise ihrer politischen Regime interpretiert und verstanden werden sollten, wird nun die Hermeneutik als definierte „Kunst der Auslegung“ kurz dargestellt: Einen guten Überblick über den Begriff „Hermeneutik“, ihre Traditionen, Forschungspraktiken samt deren

²¹ Wie Olechowski (2003) aufzeigt, habe die „Kunsterzieherbewegung“ 1887 begonnen. Dieses Datum korreliere mit der Gründung der Zeitschrift *Der Kunstwart* durch Ferdinand Avenarius. Etwa 30 Jahre später habe die Bewegung schließlich Eingang in die Schule gefunden. Ziel sei es gewesen, die künstlerische Erziehung der Schülerinnen und Schüler in enge Beziehung zur „wahren Kunst“ zu bringen. Als „Kunstfächer“ wären nicht nur Zeichnen und Werken betrachtet worden, sondern auch Deutsch und Musik. (S. 140-143)

Vertretern, Ansprüchen und (problembehafteten) Umsetzungsmöglichkeiten, Instrumentarien sowie die Interdisziplinarität der hermeneutischen Forschung geben Rittelmeyer/Parmentier in ihrer *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2007), denen ich hier folge.

Die Autoren sprechen sich bereits im Vorwort für einen anwendungsbezogenen Begriff von Hermeneutik aus („Forschungspraxis“) und geben ihm den Vorzug gegenüber einer rein „philosophisch-hermeneutischen Theorie“. Das „hermeneutische Vermögen“ im Sinne der Auslegungskunst sehen sie dabei als „interpretatives Urteilsvermögen“ und weniger als bestimmte Forschungstechnik(en). Der Anspruch wird ganz allgemein formuliert: „Die Leistung der H. besteht grundsätzlich immer darin, einen Sinnzusammenhang aus einer anderen ‚Welt‘ in die eigene zu übertragen“ (S. 1), was aber nicht bedeuten darf, dass eine „Assimilation des Fremden in das eigene Selbst“ stattfindet. Das „Fremde“, als das sich der Text darstellt, muss erhalten bleiben, der Textgehalt darf keinesfalls zerstört werden. Neue Perspektiven sollen sich eröffnen, die Hermeneutik selbst zum „Bildungsprozess“ werden. (S. 3)

Bei dieser Sinnsuche sollen u.a. folgende Fragen leitend sein:

- Was meinen die Urheber vermutlich mit dem Geschriebenen?
- Was kann der Text bedeuten?
- Welcher Zweck wird vermutlich durch die Urheber verfolgt?
- Welche Motivation könnte hinter den Äußerungen (Formulierungen, Konstruktionsregeln, Textgestalten...) stecken?

Einen Schritt weiter geht Wolfgang Klafki 1971 (in Rittelmeyer/Parmentier 1977, S.125-147²²), der neben der ausschließlichen Auslegung des Sinns von überlieferten Dokumenten auch eine ideologiekritische Analyse fordert. Er listet elf „methodologische Grunderkenntnisse“ auf, die – grob zusammengefasst – folgende Aufgaben (vor allem der historischen Forschung) beinhalten:

- Formulieren der Fragestellung im Bewusstsein des eigenen Vorverständnisses
- Laufendes Überprüfen der Fragestellung an den Texten und gegebenenfalls Änderung
- Quellenkritik (anhand „kritischer Ausgaben“ o.ä.)
- Beachtung der Semantik (Wortbedeutung), v.a. in historischen Texten (Bedeutungswandel)
- Beachten der Entstehungssituation des (historischen) Textes

²² Rittelmeyer/Parmentier (1977) geben dazu an: „Mit freundlicher Genehmigung des Verfassers und des S. Fischer Verlags, Frankfurt a. M., aus: W. Klafki u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 3, Frankfurt a. M. 1975 (9. Auflage), S. 126 – 153, mit geringfügigen Korrekturen des Verfassers.“ (S. 148)

- Heranziehen weiterer Quellen, um „textimmanente“ und „textübergreifende“ Informationen zu verknüpfen
- Beachten der „syntaktischen Mittel“, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden, um den Argumentationszusammenhang des Textes zu ermitteln
- Herausarbeiten der gedanklichen Gliederung des Textes (differenziertes Gliederungsschema)
- Kritische Bewertung des Argumentationszusammenhanges auf innere Widerspruchsfreiheit
- Interpretation innerhalb einer „hermeneutischen Spirale“
- Aufdecken ideologischer Motive

3.4.1. Die Textinterpretation

Zu den von Klafki aufgelisteten Grundsätzen geben Rittelmeyer/Parmentier (2007) Ergänzungen, die sich auf Text- und Bildanalysen beziehen und ein strukturiertes Vorgehen ermöglichen. Es handelt sich um „fünf elementare Interpretationstechniken, die real – je nach interpretiertem Text/Bild – in der Regel miteinander verflochten sind“. (S. 51) Sie werden zunächst für die Textinterpretation innerhalb der Fibelanalysen vorgestellt:

- *Die strukturelle Interpretation:* Bezogen auf die Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* geht es um die formale Beschaffenheit der Texte. (S. 51ff)
- *Die kontextuelle Interpretation:* Sowohl die Einzeltexte als auch die Entstehung der Fibel werden in ihrem Kontext interpretiert. Das bedeutet, dass determinierende Faktoren (beispielsweise das Approbationsverfahren) ebenso in die Interpretation miteinbezogen werden müssen, wie historisch-politisch-ideologische, psychologische oder gesellschaftliche Faktoren. (S. 55f)
- *Die komparative Interpretation:* Im Hinblick auf die Fibelausgaben ist dieser Aspekt für das Forschungsvorhaben von zentraler Bedeutung. Es geht hier nämlich um Textvergleiche - im vorliegenden Fall diachroner Art – die mögliche Veränderungen formaler oder inhaltlicher Art sichtbar machen sollen. (S. 53, 56f)
- *Die psychologische bzw. mimetische Interpretation:* Es stellt sich die Frage nach den Motiven und Erlebnissen für die Textveränderungen aber auch nach den Wirkfaktoren auf den Leser. Dafür sei nach den Autoren eine „Einfühlung in den Text und seine Bedeutung“ notwendig. Interpretieren müssen sich fragen, welche Eindrücke, Gefühle, Gedanken und Haltungen der Text in ihnen auslöst und diese darlegen. (S. 52)

Für die geplante Fibelanalyse ist dieser Grundsatz besonders wichtig, wenn Motive für die Veränderungen gesucht werden.

- *Die experimentelle Interpretation:* Ein zentraler Faktor bei dieser Art von Interpretation ist der eigene Bewusstseins hintergrund. Innerhalb der Interpretation ist er dafür verantwortlich, dass Alternativtexte gedanklich oder real formuliert werden, um von dieser so erfolgten Verfremdung her den tatsächlich vorliegenden Text in seiner bestimmten Beschaffenheit „sehen“ zu können, da die zu interpretierenden Texte häufig befremdend wirken. (S. 52)

Text- und Bildinterpretationen werden nach Rittelmeyer/Parmentier (2007) „in der Regel gemeinsam zur Anwendung kommen, mal mehr in diese, mal mehr in jene methodische Richtung akzentuiert“. (S. 75) In der vorliegenden Diplomarbeit wurde dies ebenfalls so gehandhabt, da gerade in den ersten Äußerungsakten/Texten der Fibeln Interpretationen ohne die Einbeziehung der Illustrationen undenkbar gewesen sind. Sie wurden aber unter gewissen Aspekten auch eigenständig durchgeführt, weshalb die Bildinterpretation hier extra behandelt wird:

3.4.2. Die Bildinterpretation

Für den Prozess der Bildinterpretation listen Rittelmeyer/Parmentier (2007, S. 77 – 86) analog zur Textinterpretation fünf elementare methodische Grundsätze auf, die hier ebenfalls dargestellt werden:

- *Die strukturelle Interpretation:* Hier geht es um die formale Beschaffenheit des Bildes (Herstellungstechnik, Farbgebung, Format, Bildaufbau, Perspektive, Vorder- und Hintergrund etc.). Diese Aspekte der Bildinterpretation sind bei historischen Bilddokumenten (wie im Falle der Fibel *Kinderwelt*), deren „mögliche Wirkung auf damalige Betrachter“ erforscht werden soll, besonders wichtig.
- *Die kontextuelle Interpretation:* Das Bild muss in seiner spezifischen historischen „ikonographischen Tradition“ stehend interpretiert werden. Will man beispielsweise die Ikonographie der nationalsozialistischen Pädagogik „entziffern“, muss man sie im Zusammenhang mit deren Zielen und Programmen betrachten. Rittelmeyer/Parmentier vergleichen dieses Unterfangen mit einer „Reise in ein fremdes Land“.
- *Die komparative Interpretation:* Innerhalb des Forschungsvorhaben wurden die Bilder im Hinblick auf Veränderungen miteinander verglichen.

- *Die psychologische/mimetische Interpretation:* Hier geht es um die Bedeutung eines Bildes, beziehungsweise darum, welche (auch poetischen) Eindrücke, Gefühle, Gedanken und Haltungen das Betrachten des Bildes verursachen könnte. Im Bewusstsein, dass man immer mit einer gewissen inneren Haltung „mimetisch“ auf ein Bild blickt, kann die Interpretation nach Rittelmeyer/Parmentier durchaus in einem „hermeneutischen Zusammenhang sinnvoll zur Anwendung kommen“.
- *Die experimentelle Interpretation:* Als Experiment kann man einzelne Bildelemente durch andere ersetzen, um das vorliegende Bild „neu“ zu erfassen.

An dieser Stelle ist die Beschreibung des Forschungsprojektes abgeschlossen. Bevor die Fibelausgaben nun in den Mittelpunkt der Forschung rücken, wird ein Überblick über den Untersuchungszeitraum gegeben, der wichtige Ereignisse und Verläufe im Sinne von Kontexten und Determinanten darstellt.

4. Der Untersuchungszeitraum

In diesem Kapitel werden Kontexte und Determinanten zu den Fibelausgaben dargestellt. Mit der Beschreibung wird 1918 begonnen, da durch den Zerfall der Donaumonarchie die zunächst triste wirtschaftliche Situation des jungen Österreichs aufgezeigt werden soll, die auch noch in die Entstehungszeit der Erstausgabe der Fibel *Kinderwelt* hineinreichte. Aus diesem Grund wird auch der (provisorische) Lehrplan von 1920 miteinbezogen, obwohl die erste Ausgabe der *Kinderwelt* erst 1926 erschienen ist und es aus diesem Jahr einen neuen (definitiven) Lehrplan gibt. Gerade der Versuchslehrplan von 1920 aber, der unter Otto Glöckel entwickelt wurde, sei laut Fadrus sen. (1947) als Grundlage für sämtliche Revisionen bis zum Anschluss an das Deutsche Reich relevant geblieben. Laut Fadrus jun. (2003b) habe der Lehrplan von 1920 auch die „entscheidende Grundlage für die Entwicklung einer neuen Generation von Schulbüchern für die Volksschule“ gebildet (S. 157), der die Fibel *Kinderwelt* zuzurechnen ist. Ein weiterer Grund für dessen Darstellung innerhalb dieser Arbeit ist die Tatsache, dass er - neben den politischen - auch die (reform)pädagogischen Entwicklungen der Zeit widerspiegelt und in der Folge deren sukzessive Rücknahme bis zu den letzten Lehrplanänderungen, die noch in den Verwendungszeitraum der Fibel fallen, sichtbar werden lässt. Laut Fadrus sen. (1947) habe der Lehrplan von 1920 indirekt selbst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder Ansehen erlangt, da er als geistige Grundlage des Lehrplanes von 1930 gesehen werden müsse, der am 27. Oktober 1945 mit wenigen Änderungen, die Fadrus zufolge jedoch nur die „großdeutsche Einstellung“, die Erstschrift und gewisse Unterrichtsfachbezeichnungen betroffen hätten, zunächst wieder eingeführt wurde. (S. I f) Da nach dem Krieg neue Schulbücher aus ökonomischen Gründen nicht sofort gedruckt werden konnten, wurde häufig auf Altbestände aus den Zwanzigerjahren zurückgegriffen. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* (1926, 1929 und solche bis 1937, wenn die letzten Seiten herausgerissen wurden) in einzelnen Schulen auch nach 1945 vorübergehend verwendet wurden, da diese kaum politische Themen enthielten und so - zumindest in dieser Hinsicht - als „neutral“ gesehen werden konnten.

4.1. Die Grundlagen der Bildungspolitik in der Ersten Republik

Der Zerfall der Habsburgermonarchie habe sich Engelbrecht (1988) zufolge bereits um die Jahrhundertwende abgezeichnet, da die einzelnen Volksgruppen durch unterschiedliche Interessen immer mehr ihren Zusammenhalt verloren hätten. Kaiser Karl, der Nachfolger des 1916 verstorbenen Kaisers Franz Josef I., wandte sich am 16. Oktober 1916 in einem Manifest an die Völker, in dem er das Angebot einer Umgestaltung Österreichs vorlegte.

4.1.1. Die Konstituierung der Republik Österreich

Zwei Jahre später, am 21. Oktober 1918, wurden laut Engelbrecht (1988) in der „provisorischen Nationalversammlung“ die Richtpunkte für die Konstituierung des neuen Staates erarbeitet. Als Staatsform wurde einige Wochen später die „Republik“ festgelegt. Nachdem Kaiser Karl eine Verzichtserklärung unterzeichnet hatte, konnte am 12. November 1918 die „Demokratische Republik Deutschösterreich“ als „Bestandteil der Deutschen Republik“ ausgerufen werden. (S. 9, S. 726) Am 21. Oktober 1919 erfolgte die Umbenennung in „Österreich“. Fast ein Jahr später, am 1. Oktober 1920, erhielt die junge Republik ihre Verfassung. (S. 726)

4.1.2. Die politische Entwicklung bis 1933

Die ersten Wahlen der Republik fanden laut Engelbrecht (1988) am 16. Februar 1919 statt. Die Sozialdemokratische Arbeiterpartei ging daraus mit einem Vorsprung von sechs Mandaten auf die Christlichsoziale Partei hervor. Die beiden Großparteien gründeten eine Koalitionsregierung. Der erste Bundespräsident war Dr. Karl Renner.

Durch das gleichzeitige Zurückdrängen der Kirche sowohl aus den staatlichen Belangen als auch aus dem Schulbereich habe sich das Bürgertum stark angegriffen gefühlt und lautstark gewehrt. Bei den Wahlen am 17. Oktober 1920 gab es bereits eine Kräfteverschiebung zugunsten der Christlichsozialen. Sie gingen mit einem Vorsprung von 17 Mandaten aus der Wahl hervor und regierten in der Folge alleine,

Im gleichen Jahr trat das Bundesverfassungsgesetz von 1920 in Kraft. Bundeskanzler war ab 1922 Dr. Ignaz Seipel. Er blieb es mit einer zweijährigen Pause (1924-1926) bis 1929. In seiner Amtsperiode (1926) - und wirtschaftlichen schlechten Zeiten - erschien die Erstausgabe der Fibel *Kinderwelt*.

Durch die Hartwährungspolitik der Regierung habe die Bevölkerung laut Engelbrecht zahlreiche Einschnitte hinnehmen und Opfer bringen müssen. Die Rechnung dafür sei bei den Wahlen 1927 präsentiert worden. Die Christlichsozialen konnten nur noch einen hauchdünnen Vorsprung von zwei Mandaten einfahren. Der Druck der Sozialdemokraten sei zunehmend größer geworden und habe seinen Höhepunkt am 15. Juli 1927 erreicht, als sozialdemokratische Demonstranten den Wiener Justizpalast stürmten und in Brand setzten. Diese Maßnahme sei getroffen worden, weil die Schuldigen an einem blutigen Kampf politischer Gruppen straffrei ausgegangen waren. Von diesem Tag an hätten laut Engelbrecht Hass und Unversöhnlichkeit zwischen den Großparteien geherrscht. (Engelbrecht 1988, S. 18ff)

Als Dr. Ignaz Seipel 1929 überraschend seinen Rücktritt bekannt gab, sei es Engelbrecht zufolge zunehmend immer schlechter gelungen, Extremisten und Faschisten in Schach zu halten. Zahlreiche Versuche, die Demokratie zu bewahren, seien gescheitert. Obwohl die Christlichsozialen zu einer Wiederaufnahme einer Koalitionsregierung bereit gewesen wären, scheiterte dies an der sozialdemokratischen Ablehnung. Ein Hoffnungsschimmer für die Republik wäre in dieser Situation die „Lausanner Anleihe“ im Jahre 1932 gewesen, deren Gewährung an ein zwanzigjähriges Anschlussverbot geknüpft gewesen wäre. Auch dagegen sprachen sich die Sozialdemokraten unter der Führung von Karl Seitz aus.

Als Dr. Engelbert Dollfuß als Bundeskanzler ins Amt trat, sei es Engelbrechts Ausführungen zufolge zu einer Kurskorrektur gekommen. Die Regierung sei vehementer für die „Eigenstaatlichkeit“ Österreichs eingetreten, dem stärker werdenden Nationalsozialismus habe man dadurch den Kampf ansagen wollen. Wahlen sei man bewusst aus dem Weg gegangen. (S. 20ff)

Am 4. März 1933 brachten die Oppositionsparteien einen Misstrauensantrag gegen die Regierung ein. Nachdem die Nationalratspräsidenten der Reihe nach ihr Amt niederlegten, wurde das Parlament aktionsunfähig. Die Regierung habe dies laut Engelbrecht ausgenutzt und mit Hilfe des Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes aus dem Jahr 1917 einen autoritär geführten Staat gebildet, wodurch die Demokratie in Österreich wieder ausgelöscht worden sei. (S. 21, S. 263)

4.1.3. Die Bildungspolitik bis 1933

Die gesetzlichen Normen und die inneren Strukturen seien laut Engelbrecht (1988) zu Beginn der neugegründeten Republik weitgehend erhalten geblieben. Dies konstatiert er auch für den

Bildungsbereich. Sowohl die institutionellen Einrichtungen als auch die strukturellen Gegebenheiten der Schulverwaltung und der Schulaufsicht wären in Bezug auf Unterricht und Erziehung anfangs gleichsam unverändert geblieben. (S. 9, S. 25) Engelbrecht zufolge war man „um ein eigenes Profil gar nicht bemüht“, sondern habe sich hauptsächlich an Deutschland orientiert, (S. 10) weil man „anschlussreif“ bleiben wollte.²³

In der Zeit bis 1926, dem Erscheinungsjahr der Erstausgabe der *Kinderwelt*, seien Engelbrecht zufolge von den beiden Großparteien unterschiedliche Wertvorstellungen und Ideologien im Bildungsbereich entwickelt worden, die in ihren Programmen veröffentlicht wurden:

Die Sozialdemokraten forderten in ihrem „Linzer Programm“ (laut Engelbrecht stark angelehnt an die Reformziele Otto Glöckels²⁴) unter anderem die Erziehung im sozialen Geist. Die Schulpflicht sollte acht Schuljahre umfassen und auch für Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen gelten, da Sonder- und Hilfsschulen geplant waren. Der Religionsunterricht sollte vom Unterricht ausgegliedert werden.

Das Bildungsprogramm der Christlichsozialen habe sich im Gegensatz dazu hauptsächlich an den Grundsätzen des Christentums orientiert, so Engelbrecht weiter: Die Familie sollte als „Hauptpfeiler der Gesellschaft und des Staates“ mehr in den Vordergrund treten und die „religiös-sittliche Erziehung“ der Heranwachsenden als Aufgabe betrachten. Das Schulwesen sollte auf „Religion und Volkstum“ aufgebaut sein, das Ziel eine „konfessionelle Schule“, in welcher der Religionsunterricht als Pflichtgegenstand verankert sein müsse. (S. 14f)

Eine weitere politische Gruppierung der Zwischenkriegszeit, die das nationale Lager mit „völkischem Grundverständnis“ verkörperte, sei laut Engelbrecht die „Großdeutsche Volkspartei“ gewesen, deren Hauptziel der „Anschluss Österreichs an das deutsche Reich“ gewesen sei. Bereits 1920 seien in ihrem „Salzburger Programm“ Forderungen zum Bildungswesen festgehalten worden, die unter den LehrerInnen große Anerkennung gefunden hätten.

²³ Auf der Reichsschulkonferenz von 1920 in Berlin erklärte der Lehrerbildner und Leiter der Reformabteilung im Unterrichtsministerium, Viktor Fadrus, dass Österreich „auch im Bildungswesen gleichen Schritt“ mit dem deutschen Reich halten werde. (Engelbrecht 1988, S. 566 – er entnimmt diese Informationen nach eigenen Angaben einem Nachdruck: *Deutsche Schulkonferenzen*, 1920, worin die Reichsschulkonferenz samt ihren Vorbereitungen und Verhandlungen als amtlicher Bericht aus dem Jahr 1921 in Leipzig dargelegt wird.)

²⁴ Hans Fischl (1950) widmet seine Monographie *Schulreform Demokratie und Österreich 1918 – 1950* dem Andenken an Otto Glöckl. Nach der Darstellung von Glöckls Biografie, die 1939 von Jean Briner in der Schweiz herausgebracht wurde (Vorwort, o. Pag.), gibt Fischl einen Überblick über die Ziele der Schulreform, deren Krise und den Kampf um die definitiven Schulgesetze in den Jahren 1926/27, den „tragischen Ausklang“ und im Anschluss über die Ereignisse zwischen 1934 und 1938 beziehungsweise 1938 und 1945 sowie die ersten Nachkriegsjahre.

Richard Olechowski (2003) zeigt in kurzer, übersichtlicher Weise die gesellschaftlichen und pädagogischen Leitprinzipien der Wiener Schulreform auf: Chancengleichheit und freier Zugang zu Bildung, Demokratisierung der Schulentwicklung, Pädagogik vom Kinde aus mit Förderung aller Kinder in allen Persönlichkeitsbereichen, Vermeidung früher Selektion - zur Bildung mündiger Bürger für eine demokratische Gesellschaft. (S. 142)

4.1.4. Das pädagogische Denken und der Schulunterricht

Nach dem Krieg flammte in ganz Europa die Reformpädagogik auf. Die erste Ausgabe der *Kinderwelt* fällt in deren Hochblüte. Um die von den Reformpädagogen geforderte Selbsttätigkeit der Kinder in die Praxis umzusetzen, sei Engelbrecht (1988) zufolge in Österreich die sogenannte „Arbeitsschule“²⁵ gegründet worden, die einen abwechslungsreichen, interessanten und kindgemäßen Unterricht zum Ziel gehabt habe, der unter anderem einen Bezug zum Lebensalltag aber auch zur Politik herstellen sollte. (S. 41f) Eine Illustration in der Fibel *Kinderwelt* zeigt auch deutlich auf, dass Stillsitzen und kindliche Untätigkeit der schulischen Vergangenheit angehörten.

Wie Engelbrecht weiter ausführt, habe in Österreich die Kinderpsychologie einen starken Einfluss auf den Unterricht gehabt, ausgehend von Karl Bühler (1879-1963) und seiner Frau Charlotte Bühler (1893-1974)²⁶, die Kinderpsychologin war. (S. 43) Wie später gezeigt werden wird, wurde Franz Brauner von der Kinderpsychologie stark beeinflusst.

Das methodische Repertoire der Lehrerschaft habe, so Engelbrecht, auch durch technische Modernisierung eine Erweiterung erfahren. Beispielsweise habe ab 1914 sukzessive der Film seinen Einzug in die Klassenzimmer gehalten, wenn auch erst ab 1924 durch eine von der Wiener Urania durchgeführte Kinoreformtagung der Film als „wichtiges Anschauungsmittel für die Schule“ angesehen worden sei. (S. 47)

In den frühen Dreißigerjahren habe nach Engelbrecht ein zweites wichtiges Medium verstärkt in die Klassenzimmer gedrängt: der Rundfunk. Doch sei bei beiden Medien der materielle Aufwand bald zu groß gewesen und man kehrte deshalb wieder zurück zu Grammophon und Schallplatte. (S. 49f)

Franz Brauner erwähnt jedoch keines dieser (modernen) Medien in seinen Schriften.

²⁵ Achs/Krassnigg (1974) geben innerhalb der Reihe *Pädagogik der Gegenwart* in ihrer Monographie *Drillschule Lernschule Arbeitsschule* einen Überblick über die Schulreform Otto Glöckels in der Ersten Republik. Zur „Lebens- und Arbeitsschule“ geben sie folgende Charakterisierung: Zur Hauptquelle der Erkenntnis wurde die Umwelt des Kindes, die Heimat und das eigene Erleben in ihr, wodurch der Unterricht „bodenständig“ zu sein hatte. Der Unterricht erfolgte lebensnah, eine „Konzentration des Unterrichts“ (Gesamtunterricht) wurde unter Bedachtnahme auf eine Wechselbeziehung der Fächer eingeführt. Lebenswichtige Bereiche, wie die Gesundheitserziehung inklusive Zahngesundheitserziehung wurden hinzugenommen. Lehrausgänge wurden organisiert und in Wien durch Freifahrtscheine gefördert. Der grundsätzliche Wandel in der Methodik ließ die Stoffdarbietung durch die Lehrperson in den Hintergrund treten, die Kinder sollten sich den Stoff selbst erarbeiten. „Die Selbsttätigkeit des Geistes und der Hand wurde daher oberster Grundsatz des Unterrichts.“ (S. 112-114) Wie dies genau aussah, zeigt ein Bericht einer Grundschullehrerin, die mit ihrer zweiten Klasse einen Wochenarbeitsplan zum Thema „Wiese“ erstellte. So wie sie es dort darstellt, durften sich die Kinder die Vorgangsweise innerhalb der Woche größtenteils aussuchen. Ihren Angaben zufolge habe sie das Stoffangebot nur geringfügig erweitert. (S. 114f)

²⁶ Siehe dazu Kap. 5.2.1.

Das Konzept einer schulischen Neuordnung in den Jahren 1919/20 sei Engelbrecht zufolge hauptsächlich auf den Unterstaatssekretär Otto Glöckel (1874-1935) zurückgegangen, der kurze Zeit auch mit den Unterrichtsagenden betraut war. Die von ihm geforderte - sozialdemokratisch ausgerichtete - Schulreform habe Bestrebungen zu einer „Einheitsschule“²⁷ der Sechs- bis Vierzehnjährigen – besonders in der ländliche Umgebung – wodurch mehr Chancengleichheit und soziale Integration gegeben sein sollte, enthalten. (S. 66f) Hauptsächlich sei es jedoch um eine innere Reform, bei der die alte „Drillschule“ von der „Arbeitsschule“ abgelöst werden sollte, gegangen. (S. 70) Das auf Bodenständigkeit und Gesamtunterricht ausgerichtete Curriculum habe unter den LehrerInnen breite Zustimmung gefunden. (S. 76) Diese Zustimmung erkennt man in hohem Maße auch bei Franz Brauner, wie später gezeigt werden wird.

4.1.5. Der provisorische Volksschullehrplan von 1920

Der Lehrplan von 1920 wird als geistiger Vater der nachfolgenden Lehrpläne betrachtet, wodurch er an dieser Stelle knapp erörtert wird:

Der neue Lehrplan sei nach Engelbrechts Ausführungen von der Schulreformabteilung - noch unter Otto Glöckel - ausgearbeitet worden und sollte zunächst erprobt werden. Bildungsziel sei die „Entfaltung des ganzen Menschen“ gewesen, methodisch habe der neu entwickelte „Gesamtunterricht“ im Vordergrund gestanden, bei dem eine Fächergliederung unterbleiben sollte. Der Unterrichtsstoff sollte von den SchülerInnen selbsttätig erarbeitet werden. Didaktisch sei der Grundsatz der Bodenständigkeit leitend gewesen, so sollten die Lerninhalte mit der Lebenslage und der Umwelt des Kindes verwoben werden. (S. 80)

Die neuen Bildungsziele und Lehrinhalte hätten zwar in den Lehrbüchern berücksichtigt werden sollen, aufgrund der Schulversuchsphase sei jedoch der Wille dazu kaum vorhanden gewesen und Schulbücher seien daher zunächst aus der Zeit der Monarchie weiterverwendet worden. In einem Erlass sei deren Verwendung zunächst eingeschränkt erlaubt gewesen. Erst durch die Gründung des Verlages *Jugend und Volk* hätten die neuen Schulbücher ab 1921 rasch und preiswert gedruckt werden können. (S. 83) So auch die Fibel *Kinderwelt* (1926) – sie kostete 2, 80 Schilling.²⁸

Der neu konzipierte Lehrplan sei, so Engelbrecht, für lange Zeit als Grundlage für Lehrplanreformen wirksam geblieben. Selbst nach 1945 habe man großteils darauf zurückgegriffen, wie Viktor Fadrus im Vorwort der *Lehrpläne für die Allgemeinen*

²⁷ Dieses Modell konnte bis heute nicht umgesetzt werden, ist aber immer noch „aktuell“.

²⁸ Zum Ende der Zwanzigerjahre wären das nach heutigem Verständnis etwa 8 Euro gewesen.

Volksschulen (1947) zum Ausdruck brachte. Er erwähnt auch „Lehrplanentwürfe für Volksschulen auf dem Lande“ (niedrig organisierte Schulen mit ein bis zwei Klassen), die 1923 (laut Engelbrecht 1988, S. 99 erst 1924) veröffentlicht worden waren (S. I), bis der definitive Lehrplan mit Verordnung vom 30. Juli 1926 eingeführt worden sei. (S. II)

4.1.6. Der definitive Volksschullehrplan von 1926

Dieser Lehrplan tangiert unmittelbar die Fibel *Kinderwelt*, die noch im gleichen Jahr erstmals erschienen ist und dessen Grundsätze von Franz Brauner in den Fibelbegleitschriften genau ausgeführt werden, wie später ausführlich gezeigt werden wird. Dieser Lehrplan orientierte sich stark an seinem Vorgänger aus dem Jahr 1920.

Der Versuchslehrplan von 1920 sei, wie Fadrus (1947) ausführt, innerhalb der gesamten Volksschullehrerschaft Österreichs, in den Lehrkörperberatungen, Lehrerarbeitsgemeinschaften und Bezirkslehrerkonferenzen sowie in den Bezirks- und Landesschulbehörden diskutiert und begutachtet worden. Änderungsvorschläge seien dem Unterrichtsministerium vorgelegt worden. Auf dieser Grundlage sei zuerst der „Lehrplan für die erste bis fünfte Schulstufe der allgemeinen Volksschule“ vom 1. Juni 1926 eingeführt worden, der aber aufgrund politischer Uneinigkeit zurückgezogen werden musste. Nach Überarbeitung habe der definitive Lehrplan dann ab August in Kraft treten können. (Fadrus 1947, S. II; Engelbrecht 1988, S. 99) Dieser habe sich laut Engelbrecht nur dadurch vom Vorgängermodell unterschieden, als die Lehrgebiete klarer definiert worden seien sowie Lehr- und Lernziele deutlicher vorgegeben waren. Methodische Anweisungen seien ebenfalls hinzugefügt. Die Hauptgrundsätze (Bodenständigkeit, Gesamtunterricht und Selbsttätigkeit) wären jedoch erhalten geblieben. (S. 100)

Für ein- und zweiklassige Volksschulen habe laut Engelbrecht weiterhin der Versuchslehrplan aus dem Jahre 1924 gegolten. Da ein großer Teil der österreichischen Schulen – mit Ausnahme Wiens - niedrig organisiert gewesen seien (zumeist über 50%), habe der neue Lehrplan zunächst nur einen Teil der SchülerInnen erreicht. Erst als der Versuchslehrplan 1929 endgültig auslief, habe man sich zu einer „Gesamtlösung“ entschlossen. (S.106)

4.1.7. Der Volksschullehrplan von 1930

Die wirtschaftliche Situation nach der Weltwirtschaftskrise habe laut Engelbrecht eine Reduktion der im Amt befindlichen LehrerInnen zur Folge gehabt, wodurch die

durchschnittlichen SchülerInnenzahlen pro Klasse von zuvor rund 27 auf bis zu über 50 angestiegen wären. Diese Tatsache habe auch methodische Änderungen erbracht, beispielsweise seien offen-aktive Formen des Unterrichts wieder mehr in den Hintergrund gedrängt worden, wodurch die Selbsttätigkeit der SchülerInnen eingeschränkt worden sei. Daran habe auch der neue Lehrplan wenig ändern können, wenn er auch den Arbeitsgrundsatz der Selbsttätigkeit weiterhin betont habe. Eine Einschränkung sei hier jedoch insofern formuliert worden, als der Weg der Darbietung von der „Leistungsfähigkeit der Klasse“ abhängig gemacht werden sollte. Als oberstes Ziel seien die Berücksichtigung der „Eigenart“ und „Bedürfnisse“ des einzelnen Kindes genannt worden. Die Ausbildung der geistigen, körperlichen und sittlichen Kräfte habe von der Umwelt des Kindes ausgehen sollen, wobei zum Erwerb von Kenntnissen auch ein Ausbau der Kommunikationsfähigkeit hinzu treten sollte. Insgesamt hätten tüchtige und charakterfeste Menschen geformt werden sollen, die mit Freude ihre Pflichten zum Wohle des Vaterlandes und der Gesellschaft erfüllen. Die Erziehung sollte „sozial, staatsbürgerlich, ‚volklich‘ und sittlich-religiös“ ausgerichtet sein. (S. 108)

Die Änderungen im Lehrplan führten zu geringfügigen Änderungen der *Kinderwelt*-Ausgabe von 1933. Noch bevor der Volksschullehrplan von 1935 herauskam, wurden „vaterländische“ Texte und Bilder eingefügt.

4. 2. Die autoritäre Ausformung der Bildungspolitik im „Ständestaat“

Engelbrecht (1988) schreibt es hauptsächlich den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise und der dadurch entstandenen „ökonomischen Notlage“, deren Bewältigung eine politische Krise heraufbeschworen hatte, zu, dass ein starkes Anwachsen des Nationalsozialismus nach der Machtübernahme Hitlers in Deutschland am 30. Jänner 1933 mit Verspätung auch in Österreich zu beobachten gewesen sei. Die Arbeitslosigkeit habe sich nahezu verdoppelt, überall mussten Gehaltskürzungen hingenommen werden, die Produktion habe sich um 40 Prozent verringert. (S. 262, S. 268) In dieser Situation habe sich die Regierung unter Bundeskanzler Engelbert Dollfuß (1892-1934) europaweit zeitgemäßer autoritärer Maßnahmen bedient, um der Gefährdung der Demokratie durch den Nationalsozialismus Einhalt zu gebieten. Ein politischer „Transformationsprozess“ sei eingeleitet worden. (S. 262f)

4. 2 .1. Die Konstituierung der neuen Herrschaftsform

Als am 4. März 1933 das Parlament durch die in Kapitel 4.1.2. beschriebene Aktion handlungsunfähig geworden sei, habe laut Engelbrecht (1988) in Österreich die Errichtung des Ständestaates (von den Protagonisten als „Austrofaschismus“ bezeichnet) unter starker autoritärer Führung begonnen. Ziel sei die Ausschaltung der Parteienherrschaft sowie die Einrichtung einer proklamierten „wahren und reinen Demokratie“ unter Mitwirkung der Stände gewesen. Die Parteien seien zur Auflösung ihrer Organisationen gezwungen worden, gegründet worden sei die „Vaterländische Front“, eine von Dollfuß ab Mai 1933 geführte Einheitspartei, die in ihrem Symbol, dem „Kruckenkreuz“, das dem alten Kreuzfahrersymbol entsprochen habe, ihre neue Nähe zur katholischen Kirche auch nach außen hin zum Ausdruck habe bringen wollen. Die Maiverfassung von 1934 habe schließlich den formalen Rahmen für die neue politische Struktur abgesteckt. (S. 263f)

4.2.2. Die Bildungspolitik des „Ständestaates“ und die „Vaterländische Erziehung“

Zu Beginn der ständestaatlichen Regierung habe laut Engelbrecht (1988) der Bundesminister für Justiz, Dr. Kurt Schuschnigg (1897-1977), auch die Agenden des Unterrichtsministeriums übernommen, bevor er nach der Ermordung von Engelbert Dollfuß im Jahre 1934 zum Bundeskanzler bestellt worden sei. (S. 263) Staatssekretär für Unterrichtsfragen sei laut Helmhart (1997) Dr. Anton Rintelen gewesen, der als eine seiner ersten Amtshandlungen den „Glöckel-Erlass“ am 10. April 1933 wieder aufgehoben habe. Das Mitspracherecht der katholischen Kirche in Schulfragen sei sukzessive erweitert worden und ab dem 18. Mai 1933 sei die Teilnahme am Religionsunterricht per Verordnung wieder verpflichtend gewesen. Zu Beginn und am Ende des Unterrichts habe ein Schulgebet zwingend gesprochen werden müssen. (S. 9f) In allen Klassen seien Kruzifixe angebracht worden. (S. 17)

Die Lehrerschaft sei laut Engelbrecht (1988) besonders stark in die Fesseln der Regierung geraten. Die im Amt stehenden Lehrpersonen hätten per Erlass ab Jänner 1934 der als überparteilich propagierten „Vaterländischen Front“ beizutreten gehabt. (S. 266)

Per Erlass sei auch die „Vaterländische Erziehung“ geregelt worden, deren primäres Ziel es laut Helmhart (1997) gewesen sei, eine Alternative zur nationalsozialistischen Weltanschauung zu bieten. Der Jugend sollte ein österreichisches Nationalbewusstsein vermittelt werden, da dies den Regierungen der Ersten Republik nicht gelungen sei. (S. 12f)

4.2.3. Zum Volksschullehrplan von 1935

Der neue Lehrplan habe laut Engelbrecht (1988) dem „neuen Geiste“ Rechnung tragen sollen, indem beispielsweise im Deutschunterricht „Gesinnungsunterricht“ verlangt worden sei, um die weltanschaulich begründeten Bildungs- und Erziehungsideale offen umzusetzen. (S. 270) Die Lehrbücher hätten die neuen Bildungsinhalte zwar unmittelbar zu berücksichtigen gehabt, aus Kostengründen konnten jedoch nicht sofort neue Bücher zum Einsatz gebracht werden. Aus diesem Grund seien die LehrerInnen im Mai 1933 angewiesen worden, unpassende Passagen zu übergehen oder richtig zu stellen. Erst ab Februar 1934 sei es zu einer Revision der Lehrbücher gekommen. (S. 271) Die Fibel *Kinderwelt* wurde jedoch schon 1933 in geringem Maße an die neuen Vorgaben angepasst. Erstmals konnte man politische Inhalte in der bisher „neutralen Kinderwelt“ entdecken.

4.3. Das Bildungswesen im Nationalsozialismus (1938 - 1945)

Seit Februar 1938 habe es in Österreich laut Engelbrecht (1988) eine Art „Doppelherrschaft“ gegeben. Obwohl die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) weiterhin verboten geblieben sei, hätten die Nationalsozialisten immer mehr an Macht gewonnen. Noch während sich die Regierung Schuschnigg um die Erhaltung der Selbstständigkeit des österreichischen Staates bemüht habe, sei die NSDAP in strategisch wichtige Regierungsbereiche vorgedrungen. (S. 304)

4.3.1. Der erzwungene „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich

Als der Druck sich immer mehr vergrößerte, sei laut Helmhart (1997) die Regierung Schuschnigg am 11. März 1938 zugunsten des nationalsozialistischen Kabinetts Seyß-Inquart zurückgetreten. (S. 22)

Es ging nun Schlag auf Schlag: Bereits am nächsten Tag marschierten die Truppen Adolf Hitlers in Österreich ein. Die Machtergreifung durch die Nationalsozialisten sei nach Engelbrecht (1988) ohne Widerstand verlaufen. (S. 304)

Am „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich hätte Engelbrecht zufolge auch die am 13. März abgehaltene Volksabstimmung für den Weiterbestand des unabhängigen Österreichs nichts mehr ändern können. Das undemokratisch und repressiv erreichte Ergebnis sei zudem ernüchternd gewesen. Die Mehrheit sprach sich dagegen aus. Hitler wurde von vielen

bejubelt. Noch am selben Tag trat das „Wiedervereinigungsgesetz“ in Kraft, Österreich wurde ein Teil des „Großdeutschen Reichs“ und erhielt den Namen „Ostmark“. (S. 304f)

4.3.2. Die Schule im Nationalsozialismus

Die Schule sei im Nationalsozialismus laut Engelbrecht (1988) als Instrument der politischen Führung aufgefasst worden. (S. 305) Aus diesem Grund sei das Unterrichtsministerium sofort unter nationalsozialistische Herrschaft gestellt worden. Neuer Unterrichtsminister war Oswald Menghin. Mit seinem Amtsantritt habe eine Welle von Umbesetzungen im gesamten Schulmanagement eingesetzt. (Helmhart 1997, S. 22)

Auf österreichischem Staatsgebiet entstanden sieben Reichsgaue, die sich laut Engelbrecht (1988, S. 306) jedoch nicht mehr mit den ehemaligen Bundesländern deckten. Vorbild in allen institutionellen Erziehungsfragen sei laut Helmhart das Großdeutsche Reich gewesen. Das österreichische Schulsystem, das nach Helmhart weitaus besser strukturiert gewesen sei, habe der Gleichschaltungspolitik Hitlers weichen müssen. (Helmhart 1997, S. 28ff)

Die Entwicklungen im Schulbereich werden im Anschluss ausführlich dargestellt, da sie für umfangreiche Veränderungen (20%) der *Kinderwelt*-Ausgaben ab 1940 verantwortlich waren. Für eine Interpretation und Gegenüberstellung zu früheren Forschungsergebnissen (Kissling, Malina, Kleinschmidt) hat diese Darstellung Relevanz. Um die nationalsozialistischen Ausgaben auf eine eventuelle Phasenentwicklung im Hinblick auf deren Um- bzw. Neugestaltung untersuchen und die Ergebnisse nachvollziehbar auflisten zu können, wird die Dreiphasenentwicklung der nationalsozialistischen Herrschaft nach Götz (1997) dargestellt.

4.3.2.1. Die geplante Vereinheitlichung des Schulwesens

Die Entwicklung und Etablierung der nationalsozialistischen Herrschaft wird chronologisch dargestellt. Da Hitler in Deutschland schon ab Anfang 1933 an der Macht war, beginnt die Ausführung dort und mit diesem Ereignis – zunächst größtenteils nach Margarethe Götz (1997), welche die Volksschule im Nationalsozialismus dargestellt hat, später in Verschränkung mit anderen Autoren:

Nach Götz (1997) sei die Vereinheitlichung des Schulwesens als Teil der Gleichschaltungspolitik Adolf Hitlers²⁹ von Beginn an in allen elf deutschen Reichsländern (S.16) das erklärte Ziel der Nationalsozialisten gewesen. (S. 21) Um dies zu erreichen, seien sowohl die Schulaufsicht als auch das Lehrpersonal sukzessive ausgewechselt worden, es hätten sogenannte „Säuberungswellen“ stattgefunden.³⁰ (S. 22)

Reichserziehungsminister und Kultusminister sei ab 11. Mai 1934 der Gauleiter der NSDAP von Hannover, Bernhard Rust, gewesen.³¹ Er habe dem Ministerium als zentralstaatliche Instanz vorgestanden³², in dessen Kompetenz sowohl organisatorische als auch inhaltliche Fragen des Schul- und Unterrichtswesens gefallen seien und sei überdies für eine rasche Umsetzung der Reichsschulreform verantwortlich gewesen. (S. 22f) Wie Götz weiter ausführt, habe es allerdings in dieser ersten Phase bis 1937 weder umfassende Schulkonzepte noch reichseinheitliche Richtlinien (Lehrpläne) für eine Umstrukturierung gegeben, da das Ministerium laut Götz „ineffektiv“ organisiert gewesen sei und es Kompetenzstreitigkeiten gegeben habe. (S. 24f)

Hiller (1933) beschreibt die geplante „Reform“ des Schulwesens recht detailliert. Er sieht die Deutsche Schule als „Gemeinschaftsschule in allen Zweigen und Stufen“, ihr Bildungsziel sei die „Erziehung des Jugendlichen zu ‚deutschen Menschen‘“, wobei er als „Quelle der Bildung“ das „deutsche Volkstum“ konstatiert. Als „Kern des Unterrichts“ innerhalb der geistigen Bildung nennt er die Deutschkunde (im erweiterten Sinne), als methodischen Weg des Unterstufenunterrichts solle Gesamtunterricht durchgeführt werden. Für die Lehrpläne forderte er, sie so zu gestalten, dass „alles tote Wissen ausgeschaltet“ werde. Zur Durchführung der „Reform“ wird von ihm ein Zeitraum zwischen 1934 und 1946 genannt. (S. 7-14)

Zur geplanten „Deutschen Schule“ äußert sich auch Adolf Hitler (1936) selbst: Er sehe den Hauptfehler bisheriger Erziehung im „Mangel an Nationalerziehung“ und fordere als neue

²⁹ Verankert im Gesetz über den Neuaufbau des Reiches vom 30. Januar 1934 mit seinen 6 Artikeln, die alle Hoheitsrechte der Länder dem Reich übertrugen. Die Reichsregierung war zukünftig für die gesamte Gesetzgebung verantwortlich. (Kluger 1940, S. 9-14)

³⁰ Auch Hohmann (1988) zeigt auf, dass die Lehrerschaft „weltanschaulichen Überprüfungen“ unterzogen worden seien, was dazu führte, dass „mißliebige“ Pädagogen aus dem Dienst entfernt wurden oder selbst ihr Lehramt aufgegeben hätten - seiner Einschätzung nach zum Teil auch, um sich der illegalen politischen Opposition anzuschließen. Der Rest (zumindest 98% von ihnen) habe dem NSLB (nationalsozialistischen Lehrerbund) beitreten müssen. (S. 14f)

³¹ Zur Person „Bernhard Rust“ gibt Hohmann (1988) folgende Informationen: „Rust war Studienrat in Hannover gewesen, ab 1930 wegen Anzeichen geistiger Gestörtheit aus dem Schuldienst entlassen worden. Er sah seine Aufgabe nun darin, ‚die Schule als Stätte geistiger Akrobatik‘ abzuschaffen.“ (S. 13)

³² Verankert im Gesetz über die Errichtung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 1. Mai 1934, das u.a. die Allgemeine Schulpflicht regelte. (Kluger 1940, S. 14 - 25) Auf Seite 25 ist die entsprechende Verordnung für die Ostmark vom 25. Juli 1939 abgedruckt. In drei Artikeln wurde festgelegt, dass mit 1. August 1939 das Schulpflichtgesetz auch in der Ostmark wirksam werde. Der Herbstschulbeginn bliebe hier jedoch erhalten.

Postulate der deutschen Erziehung die bisher vernachlässigte „Ausbildung des Charakters“ sowie die „Erziehung des Willens und der Entschlußkraft“. (S. 6) In der Rangordnung von Erziehungsgegenständen stünde seiner Ansicht nach der „Verstand“ nach „Körper, Herz, Hirn, Leib und Gemüt“ an letzter Stelle. (S. 13)

In Österreich war man laut Lehrplan 1935 etwa zur gleichen Zeit – wenn auch unter anderer autoritärer Herrschaft - ebenfalls um eine Erziehung „im neuen Geist“ bemüht. Die Erziehung sollte „vaterländisch“ und „volklich“ sein. „Gesinnungsunterricht“ sei laut Engelbrecht (1988) zur Ausbildung des Charakters besonders im Deutschunterricht gefordert worden. (S. 108)

In der *Kinderwelt*-Ausgabe von 1934 finden sich erstmals politische Inhalte. Es sieht so aus, als hätte man hier sogar über ein Erstlesebuch versucht, dem drohenden Nationalsozialismus zu trotzen, indem man bereits Schulanfängern Österreich-Bewusstsein und Nationalstolz nahe brachte (wenn auch mit weniger Nachdruck, als dies andere Fibeln taten, wie später gezeigt werden wird).

Dies war wohl auch noch 1937 das Ziel, denn auch die Ausgabe aus diesem Jahr enthält diese Infiltrationen. Im März 1938 kam es jedoch zum „Anschluss“ Österreichs an das deutsche Reich.

Zur Vereinheitlichung des Schulsystems nach dem Anschluss habe nach Engelbrecht (1988) auch die Auflösung des österreichischen Unterrichtsministeriums gehört. Obwohl man in der nun bezeichneten „Ostmark“ anfangs gehofft habe, zumindest die kulturelle Autonomie bewahren zu können, habe Menghin schon bald das Feld räumen müssen, da bereits im Mai 1938 das Unterrichtsministerium zur Abteilung IV des neu errichteten Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten degradiert worden sei und die Aufgabe gehabt habe, sich nach Eingliederung in das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung selbst zu liquidieren, was am 1. Juni 1940 der Fall gewesen sei. (S. 306)

Ab 1. August war die Ostmark per Verordnung an die geltenden Rechte des Reiches gebunden. Die Volksschule (als Schule des deutschen Volkes) musste laut Kluger (1940, S. 81) nun auch hier „eine Funktion gemeinsamen Blutes und gemeinsamer Rasse sein“.³³

In diesem Jahr erschien die erste stark umgestaltete Ausgabe der Fibel *Kinderwelt*. Sie enthält zahlreiche Elemente nationalsozialistischer Ideologie, wie später ausführlich gezeigt werden wird.

³³ Was das zu bedeuten hat, wird von Kluger nicht näher erläutert. Auf den folgenden Seiten beschreibt er jedoch die Vorzüge, welche die deutsche Einheitsschule seiner Meinung nach habe:

- Es bilde sich eine soziale Jugendgemeinschaft aus, die lange nachwirken werde.
- Die wohlhabenden Eltern würden Gelder in die Schulen investieren, da nun auch ihre Kinder die Gemeinschaftsschule besuchen.
- Die „geistige, seelische und wirtschaftliche Not“, die in den verschiedenen konfessionellen Schulen geherrscht habe, würde nun beseitigt werden. (Kluger 1940, S. 82f)

4.3.2.2. Zum Stellenwert der Volksschule im Nationalsozialismus

Per Erlass gibt der Reichserziehungsminister Rust die grundsätzliche Aufgabe der deutschen Volksschule 1937 bekannt: Sie habe neben anderen Institutionen die hohe Aufgabe, die deutsche Jugend zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation zu erziehen.³⁴ (Götz 1997, S. 28) Durch diese Formulierung sei Götz zufolge die bisherige Vormachtstellung, welche die Volksschule neben der Familie hatte, zugunsten weiterer Organisationen eingeschränkt gewesen. Erziehung sei zu einem „allgegenwärtigen Phänomen“ geworden (S. 28), die Schule habe einen „reduzierten Stellenwert“ bekommen. (S. 29)

Einen Teil der Erziehungsarbeit hätten, so Götz weiter, für Zehn- bis Vierzehnjährige ab 1936 offiziell die parteiinternen Jugendorganisationen übernommen, wie die Hitlerjugend (HJ) oder der Bund deutscher Mädchen (BDM). Sie hätten – wie auch die Schule – den Auftrag gehabt, die deutsche Jugend körperlich-geistig-sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zu erziehen. (S. 30)

Da die meisten zehnjährigen Kinder noch in die Volksschule gegangen seien, hätten sich durch diese „Doppelgleisigkeit“ vor allem schulische Schwierigkeiten ergeben, da an den zwei Nachmittagen, an denen die SchülerInnen an den HJ-Dienst gebunden waren, keine Hausaufgaben gegeben werden sollten und kein Nachmittagsunterricht stattfinden hätte können. Zudem hätten sich Unterrichtsfreistellungen wegen zu erfüllender Aufgaben in den Jugendorganisationen gehäuft. (S. 31f)

Der Stellenwert der Volksschule sei laut Götz durch die fehlende verbindliche und einheitliche Regelung in Deutschland bis 1937 (in der von ihr beschriebenen ersten Phase) trotz einer „Vielheit der Ansprüche“³⁵ immer mehr gesunken. (S. 39)

Dies sei auch auf fehlende Richtlinien für die Volksschule zurückzuführen gewesen. (S. 195)

Die zweite Phase des Umbruchs im Hinblick auf Unterricht und Erziehung (1937 – 1940)³⁶ sei nach Götz von einem „Anspruch nach Einheit“ gekennzeichnet gewesen. Als erstes seien

³⁴ „Die [...] zu stellenden Forderungen gehen in die Richtung der Schaffung einheitlicher Wissensgrundlagen, die Vermittlung einer den Bedürfnissen der Wehrmacht entsprechenden Allgemeinbildung und des Einbaues wehrkundlicher Stoffe [...]“ (von Brauchitsch o.J., o.S. zit. n. Kluger 1940, S. 84)

³⁵ Götz gibt einen detaillierten Überblick über den proklamierten und amtlich verordneten Bildungsauftrag der Volksschule, über die Ansprüche in den einzelnen Schulfächern (im Deutschunterricht zum Beispiel zur Diskussion über die Erstschrift oder Erstlesemethode, die Fibelinhalte, die Sprache etc.), die Schulordnung, die Schulfeier und wichtige Jahresereignisse (Hitlers Geburtstag, Muttertag, Heldengedenktag, 1. Mai, Erntedank). (S. 39-191). Ihre Ausführungen werden dort in der vorliegenden Arbeit angeführt, wo sie thematisch hinpassen.

³⁶ Danach (1940 – 1945) sei die Schule laut Götz als „kriegswichtiger Betrieb“ (S. 304) zu betrachten. Hohmann (1988) sieht dies ähnlich. Angelehnt an Karl Liebknecht, der bereits 1916 im preußischen Landtag den Krieg als Losung der Schule bezeichnete (gemeint im negativen Sinne), sehe er die Schule als politisches

dafür die neuen Volksschulrichtlinien für die vier unteren Jahrgänge am 10. April 1937 (mit zeitlich begrenzter Gültigkeit) veröffentlicht worden. (S. 195f) Ab Ostern 1937 sollte die Grundschararbeit damit in „reichseinheitliche Bahnen“ gelenkt werden, was jedoch nicht der Fall gewesen sei, da die Länder eigenmächtig gehandelt hätten. (S. 197) Man habe sich jedoch eine einheitliche Umsetzung erhofft, als zu Beginn des Schuljahres 1940 das Curriculum der Grundschule³⁷ (die vier unteren Jahrgänge) in ein Gesamtkonzept der Volksschule eingeleitet wurde.

Bevor nun die dritte Phase der Umgestaltung nach Götz dargestellt wird, werden aufgrund der angestrebten Chronologie der Darstellung die neuen Richtlinien durch Götz (1997) und Kluger (1940) zusammengefasst. Diese betreffen nun auch bereits die Ostmark.

4.3.2.3. Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts (Lehrplan 1939)

Die neuen „Richtlinien“ wurden von Minister Rust am 15. Dezember 1939 herausgegeben³⁸. (Kluger 1940, S. 104) Aufgefasst werden sollten sie seinen Ausführungen zufolge jedenfalls als „bestimmende Richtlinien“ über Erziehung und Unterricht, nicht - wie im früheren Sinne und von Kluger kritisiert - als „Wie-ich-es-auffasse“, da sie „geltendes Recht und verbindliche Pflicht zugleich“ seien. (S. 104f)

Im ersten Kapitel der „Richtlinien“ geht es um „Ziel und Weg“ der deutschen Schule. Als „Lebensschule“ sollten in ihr die Hauptbegriffe „Lebensnähe“ und „völkische Lebenswirklichkeit“ gelten, v.a. in den sogenannten „Gesinnungsfächern“ (Geschichte, Deutsch, Erdkunde und Lebenskunde), in denen „Heimat und Volk“ im Mittelpunkt stünden. (S. 105) Durch diese Zielsetzung wäre eine „Lockerung der Unterrichtsfächer“ intendiert, was - außer im ersten Schuljahr - aber nicht mit Gesamtunterricht³⁹ gleichzusetzen sei. Ein Fächerunterricht solle sich zwar grundsätzlich allmählich entwickeln, könne jedoch, falls erforderlich, auch wieder aufgehoben werden.

Propagandamittel für den Krieg, wobei er in diesem Prozess das Lesebuch als „besondere Form des Propagandamittels“ betrachtete. (S. 9)

³⁷ Laut Götz (1997) dürfte ab 15. Dezember 1939 strenggenommen von „Grundschule“ nicht mehr gesprochen werden. Jedoch sei der Begriff sogar in amtlichen Dokumenten und in der zeitgenössischen Literatur noch verwendet worden. (S. 302)

³⁸ Sie setzten damit den Erlass vom 10. April 1937 außer Kraft, der die Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule schon 1937 eingeführt hatte, die als Sofortmaßnahme für den geplanten „Neubau“ Geltung hatten. (Kluger, 1940, S. 107)

³⁹ Götz (1997) gibt an, dass der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr erhalten geblieben sei. (S. 288, S. 290)

Aus methodischer Sicht solle der Unterricht „anschaulich, kinder- und volkstümlich“⁴⁰ sein. (S. 106) „Heimat und Volk stehen im Mittelpunkt der Arbeit.“ Dabei gehöre nach Kluger vor allem das bäuerliche Leben zur Grundhaltung und zum Charakter des deutschen Volkes. Dies hätten auch die städtischen Schulen zu berücksichtigen.⁴¹ (S. 109f)

Im zweiten Kapitel der „Richtlinien“ werden die Aufgaben der einzelnen Unterrichtsfächer nach Schulstufen geordnet erläutert. In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ mit seinen Teilbereichen „Schrifttum“, „Mündliche und schriftliche Übungen“ sowie „Sprachlehre und Sprachkunde“ fallen besonders deutliche Vorgaben auf, vermutlich begründet in dem Verständnis des Faches als „Gesinnungsfach“. Diese Vorgaben sind für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da sie Grundlagen bilden, die bei der Beschreibung und Interpretation der Fibel *Kinderwelt* als „Lernbuch“ benötigt werden:

Die Sprache wurde als Teil der mit Stolz erfüllten Identität des Deutschen Volkes gesehen, daher musste deren Pflege als „Muttersprache“ ein zentrales Anliegen des Unterrichts von Anfang an sein. Entsprechend dieser Zielsetzung bestünde nach Kluger (1940) „für den gesamten Unterricht“ eine „Verpflichtung“ zur „Pflege ihrer Reinheit, ihres Wohlklanges (und) ihres Ausdrucksreichtums“ in Wort und Schrift.

Die besondere Wichtigkeit, die dem Unterrichtsfach „Deutsch“ zugemessen wurde, kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass für das Lesen von Texten mit Darstellungen aus den Sachgebieten der übrigen Unterrichtsfächer Unterrichtszeit aus diesen Fächern beansprucht werden konnte. Das Lesebuch⁴² sollte laut Kluger in den „Mittelpunkt des Unterrichts“⁴³ gestellt werden. (S. 122.)

⁴⁰ Nach Hohmann (1988) müsse ‚Volkstümlichkeit‘ zu jener Zeit ‚als Ausdruck nationalsozialistisch gelenkter Einäugigkeit‘ verstanden werden. (S. 16)

⁴¹ In dieser Forderung Klugers steckt allerdings ein gewisser Widerspruch, denn als oberstes Ziel des Unterrichts wurde ja immer ein Ausgehen von der Umwelt des Kindes gefordert. Es steht aber zu bezweifeln, dass Kinder, die in der Stadt aufwachsen, das Landleben als ihre Umwelt erfahren können, da sie Erfahrungen bestenfalls aus Erzählungen oder von Besuchen ländlicher Verwandter ableiten können. Außerdem spiegelt diese Formulierung eine Geringschätzung der Stadtbevölkerung wider.

⁴² Hohmann (1988) zufolge sei das Schulbuch generell als politisches Steuerungsmittel ersten Ranges verstanden worden. Besonders falle ihm auf, dass dem Schulbuch in jener Zeit der „wissenschaftliche Charakter“ genommen worden sei. Den Vorgaben zufolge sei das Schulbuch - vor allem das Lesebuch - ein „auf Massenwirkung“ abzielendes Buch geworden. Die Inhalte seien einer strengen Zensur unterworfen gewesen, die bis in die Auswahl der Abbildungen hineingereicht habe. Diese sollten der „Blut- und Boden-Ideologie“ mit ihren kriegesischen Darstellungen entsprechen. Hier habe man selbst vor den Fibern nicht Halt gemacht. (S. 16ff) Hasubek (1988, S. 37) listet als „Grundanschauungen des NS-Weltbildes im Lesebuch“ folgende Komponenten auf: „Erziehung zum Volks- und Nationalbewusstsein, die Entwicklung und Stärkung der rassenpolitischen Haltung, die Entfaltung des Heimatbewusstseins, die wehrgeistige Erziehung und die Förderung eines bestimmten Arbeitsethos“.

⁴³ Ob das Lesebuch als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts - wie es Kluger hier formuliert - oder nur des Deutschunterrichts gesehen werden sollte, kann zwar nicht gänzlich eindeutig ausgesagt werden, da es im Anschluss aber als heranzuziehender Lesestoff innerhalb größerer Sachzusammenhänge genannt wird, scheint dessen Bestimmung als zentrales Unterrichtswerk gesichert. Diese Annahme wird auch durch die Tatsache gestützt, dass Unterrichtszeit anderer Gegenstände zum Lesen von sachbezogenen Texten im Lesebuch herangezogen werden konnte beziehungsweise sollte. Ein weiterer Hinweis findet sich im Kapitel *Deutsches*

Als Erstschrift war die Deutsche Schrift vorgesehen, im zweiten Halbjahr der dritten Klasse sollte die Lateinschrift als „Verkehrsschrift“ eingeführt werden. (S. 124, S.202) Die Handschrift sollte vorzugsweise senkrecht ausgerichtet und in der Strichstärke gleichmäßig sein („Schnurzug“). Zusätzlich zur Schiefertafel, waren in den unteren Jahrgängen Hefte mit genau definierter Lineatur und ausgewiesenen Abmessungen vorgeschrieben. Selbst die Einbände und deren Namensschilder mussten einheitlich sein. Geschrieben werden musste in der Unterstufe mit Federhalter und Kugelspitzfeder⁴⁴ beziehungsweise auf der Schiefertafel mit Griffel. Die Spitzfeder sollte erst in der Oberstufe verwendet werden. (203 ff)

Diese detaillierten Angaben entspringen wohl dem von Götz (1997) beschriebenen Wunsch der nationalsozialistischen Behörden nach Einheit(lichkeit) im gesamten Schulwesen. Indem Wahlmöglichkeiten unterbunden wurden, zeigte sich schon einmal nach außen hin Uniformität.

Wie Götz ausführt, seien im Lehrplan jedoch unterrichtsmethodische Hinweise weitgehend ausgespart worden, da der Unterrichtserfolg ihrer Ansicht nach nicht von der Wahl der Unterrichtsmethode abhängig gemacht worden sei, sondern hauptsächlich von der Führungsqualität der Lehrperson, welche die Ideologie an die Jugend mit Begeisterung heranbringen sollte. (S. 288)

Die Länder des Reiches mussten sich laut Götz verpflichten, die „Richtlinien“ ab dem Schuljahr 1940 zu übernehmen. (S. 291f, S. 303) Eine Reichseinheitlichkeit sei nach Götz trotzdem nicht zustande gekommen, was aus ihrer Sicht ursächlich mit dem Krieg zusammenhing, in dessen Sog die Schule zunehmend geraten sei. (S. 303) Der Kriegsausbruch markiere nämlich eine „Zäsur“ für den Bildungsbereich. In der von ihr beschriebenen dritten Phase der nationalsozialistischen Bildungspolitik (1940 – 1945) nahm die Schule eine veränderte Rolle ein. Diese wird im folgenden Kapitel beschrieben.

Lesebuch für Volksschulen: „Nach den Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Volksschule steht das Lesebuch im Mittelpunkt des Unterrichts. Das bedeutet für die Stoffauswahl, dass zunächst die Stoffe des Lesebuches herangezogen werden, bevor zu anderen Büchern oder Schriften gegriffen wird.“ (Kluger 1940, S. 201)

⁴⁴ Die Kugelspitzfeder hinterlässt jedoch auch keine einheitlich breite Schreibspur, wie in den *Kinderwelt*-Ausgaben bis 1937 zu sehen ist. Aus diesem Grund wurde in jenen Ausgaben, die in Sütterlinschrift und Schnurzug geschrieben sind, Redisfedern und andere Pfannen- oder Plattenfedern vorgeschrieben.

4.3.2.4. Die Volksschule im Strudel des Krieges (1940 – 1945)

Die Schule habe, wie Götz ausführt, massive personelle, materielle und räumliche Einschnitte zu verkraften gehabt, die sie in eine „Mangelsituation“ gebracht hätten. (S. 306) Lehrpersonen seien entweder einberufen oder versetzt worden, Schulgebäude für Kriegszwecke beschlagnahmt. Unterricht sei entweder gekürzt worden oder zeitweise gänzlich entfallen, es sei zu Klassen- und sogar Schulzusammenlegungen gekommen, teilweise mit Schichtunterricht. (S. 307)

Im Hinblick auf die amtlich verordnete innere „Gestalt“ der Volksschulunterstufe während des Krieges seien drei „Sektoren“ maßgeblich gewesen, so Götz: Unterricht, Schulfeyer (Hitlers Geburtstag, Jahrestage etc.) und - als schulfremder Aufgabenbereich - Sammelaktionen. Diese Elemente wurden in der Fibel *Kinderwelt* ab 1940 deutlich sichtbar, wie später gezeigt werden wird.

Um die Kinder von unnötigem Ballast zu befreien, habe Hitler 1941 die „Normalschrift“ (Lateinschrift) als erste *und* weiterführende Schreibschrift eingeführt. Dies habe laut Götz tatsächlich zu einer Erleichterung geführt. (S. 324) Die *Kinderwelt*-Ausgaben ab 1942 folgen dieser Vorgabe.

1943 schließlich sei laut Götz durch eine reichsministerielle Weisung der Auftrag erteilt worden, die Reichsrichtlinien zu überprüfen, zu ändern oder ganz aufzuheben. Gefordert sei nur noch die Aneignung von lebensnotwendigen und somit grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten gewesen. Für die einzelnen Schulfächer seien „Mindestanforderungen“ formuliert worden, die aber ohnehin bereits Unterrichtspraxis gewesen seien. Durch diese Maßnahme sei der „Lehrplan“ ungültig geworden. (S. 334f) Noch im selben Jahr sei in einigen Ländern ein „Kriegsnotplan“ für die Volksschule herausgekommen. (S. 336)

An dieser Stelle endet die Beschreibung des Entstehungsgefüges der Fibel *Kinderwelt*. Im folgenden Teil der Arbeit werden nun die Fibelausgaben im Mittelpunkt stehen, wenn Analysen in den vier Dimensionen vorgenommen werden.

5. Die Fibel *Kinderwelt*: Darstellung in vier Dimensionen

In diesem Kapitel wird die Fibel *Kinderwelt* in vier Dimensionen bearbeitet (beschrieben, analysiert und interpretiert). Am Ende jeder Bearbeitungsdimension wird eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse, welche durch die Vergleiche der Ausgaben in Erscheinung traten, gegeben. Dort, wo es möglich ist, werden Ergebnisse mit jenen früherer Untersuchungen verglichen.

Eine zusammenfassende Beschreibung des Fibelwerks findet sich in Kapitel 6.

5.1. Die Fibel *Kinderwelt* als Schulbuch

Bevor die Fibel *Kinderwelt* in ihren Dimensionen bearbeitet wird, werden die einzelnen Ausgaben der jeweiligen wirtschaftlichen Situation gegenübergestellt. Dadurch soll aufgezeigt werden, in welcher schwierigen finanziellen Situation das Schulbuch erschien. Danach werden die untersuchten Herstellungskomponenten zur Darstellung gebracht.

5.1.1. Die Fibelausgaben im Lichte der wirtschaftlichen Situation

Mit dem Ende der Donaumonarchie und dem damit verbundenen Zerfall eines großen Wirtschaftsraumes brach in Österreich eine wirtschaftlich düstere Zeit an. Arbeitslosigkeit ging mit Not und Verarmung einher, das nunmehr kleine Land wurde als „ökonomisch amputierter Staat“ gesehen, der sich nur notdürftig selbst erhalten konnte. (Engelbrecht 1988, S. 21)

Die Kaufkraft der „Krone“ sank Engelbrecht zufolge um mehr als das Vierzehntausendfache, die Staatspapiere wurden entwertet. Um eine Stabilisierung herbeizuführen, fuhr Bundeskanzler Dr. Ignaz Seipel einen harten Sparkurs. Es kam zu massiven steuerlichen Belastungen⁴⁵ der Bevölkerung. Zur weiteren Sanierung sollten 1922 die vom Völkerbund gewährte „Genfer Anleihe“ sowie 1924/25 die Einführung des „Schillings“ beitragen. (S. 22) Vom verordneten Sparkurs im Rahmen des Genfer Sanierungskonzeptes (S. 268) war auch das Schulwesen betroffen. Das Unterrichtsbudget schrumpfte, Lehrpersonal wurde in den Ruhestand versetzt oder entlassen, Klassen und sogar ganze Schulen wurden geschlossen. 1925 kam es zum ersten Lehrerstreik. Erst in der zweiten Hälfte der Zwanzigerjahre kam es

⁴⁵ Beispielsweise wurde eine „Warenumsatzsteuer“ eingeführt, die in den Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* ab 1934 neben der Preisangabe als inkludiert erwähnt wird.

kurzzeitig zu einer erkennbaren - wenn auch zögerlichen - Erholung der Volkswirtschaft. Schulgebäude konnten saniert und wiedereröffnet oder neu errichtet werden. In dieser Zeit (1926) entstand die Erstausgabe der Fibel *Kinderwelt*.

Die Arbeitslosigkeit blieb laut Engelbrecht trotz wirtschaftlicher Erholung konstant hoch, da Rationalisierungsmaßnahmen - vor allem in der Industrie - die Betriebe vor dem drohenden Ruin retten sollten. Ein Nachdruck dieser ersten Fibelausgabe der *Kinderwelt* erschien 1929. Die damals europaweit einsetzende Rezession (Weltwirtschaftskrise) führte in Österreich 1931 schließlich zum Zusammenbruch der größten österreichischen Bank, der Creditanstalt. Da die Sanierung der Bank größtenteils vom Staat übernommen wurde, musste in der Folge erneut ein harter Sparkurs gefahren werden. Durch das Budgetsanierungsgesetz von 1931 kam es im Unterrichtsbereich zur „Planwirtschaft“. Wieder wurden zahlreiche Schulen geschlossen und ein Teil des Lehrpersonals entlassen. (S. 23, S. 268f)

In dieser Situation sah sich die Regierung erneut gezwungen, Hilfe vom Völkerbund anzunehmen. Die 1932 gewährte „Lausanner Anleihe“ beinhaltete jedoch wieder ein strenges Sparkonzept, vor allem auf der Ausgabenseite.

Nach der Bildung des autoritären Ständestaates durch Dollfuß wurden ab 1933 weitere Sparmaßnahmen im Bildungsbereich notwendig. Unterrichtsminister Schuschnigg nahm vor allem im Mittelstufenbereich organisatorische Änderungen vor, um die Ausgaben zu reduzieren. Auch Gehaltskürzungen der Lehrpersonen sollten dazu beitragen. (268 f)

In dieser Zeit der allgemeinen materiellen Not wurden Schulbücher gelegentlich in „Schwarzdruck“ (anstatt Farbdruck) hergestellt. So gibt es auch von der 1934 erschienenen Ausgabe der Fibel *Kinderwelt* – einer „zweiten Auflage“ – einen Schwarzdruck. Eine weitere „zweite Auflage“ aus dem Jahr 1936 liegt jedoch in Farbdruck vor, ebenso eine „14. Auflage“⁴⁶ aus 1937.

Nach dem „Anschluss“ an das Deutsche Reich 1938 kam es Engelbrecht zufolge zu weitreichenden „personellen Maßnahmen“ im Bereich der Lehrerschaft. Da nur noch

⁴⁶ Laut Ingrid Höfler, der Amtsleiterin und Direktorin der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Unterrichtsministeriums seien in jener Zeit auch unveränderte Nachdrucke mit neuen Auflagezahlen versehen worden. Dies habe bei einigen Fibeln zu einer sehr hohen Auflagezahl geführt. Wie ihrer Fibelliste für die Zeit von 1848 bis 1944/45 zu entnehmen ist, gab es beispielsweise von der erstmals 1904 erschienenen *Schreib-Lese-Fibel* von Josef Heinrich (Verlag Tempsky) bis 1921 insgesamt 397 Auflagen, wobei es sich zum Großteil jedoch um unveränderte Nachdrucke handelt, wie dort angegeben wird. In Antiquariaten gibt es von der *Kinderwelt* beispielsweise eine „8. Auflage“ (1929) - diese wurde von mir angekauft - sowie eine „13. Auflage“ (1933). Teistler (2003, S. 345) gibt eine „12. Auflage“ an, die sich in einer privaten Sammlung befindet. Diese ist demnach jedoch schon 1930 - also vor der „2. Auflage“ - erschienen, was erst recht wieder auf ein „Dickicht von Ausgaben und Auflagen“ hinweist, wie Kissling (2007, S. 98) dies für die Fibel *Wir lernen lesen* konstatiert. Dass im Jahre 1929, dem Jahr der einsetzenden Weltwirtschaftskrise neben dem Nachdruck der Erstausgabe auch bereits eine „8. Auflage“ und ein Jahr später eine „12. Auflage“ gedruckt wurde, könnte darauf hinweisen, dass aufgrund der schlechten Wirtschaftslage jeweils nur geringe Mengen nachgedruckt wurden. Möglich wäre allerdings auch, dass die Verlage und Druckereien auch mit einem politischen Umbruch rechneten.

Lehrpersonal eingesetzt wurde, dessen Gesinnung eindeutig mit den nationalsoziologischen Interessen in Einklang stand, konnte der Unterrichtsbetrieb teilweise nur mit Schwierigkeiten aufrechterhalten werden. (S. 305 f) Diese Vorgangsweise gewährte jedoch auch ein gewisses finanzielles Einsparungspotential. Durch die zentrale und dadurch personal(ein)sparende Steuerung des reichsweiten Schulwesens von Berlin aus, ergab sich wohl eine weitere Ersparnis. Durch die ab 1938 durchgeführte „Entkonfessionalisierung“ des österreichischen Schulwesens konnte man auf die so frei gewordenen Schulgebäude zugreifen, die zumeist beschlagnahmt wurden. Dies bedeutete für die Kirche laut Engelbrecht einen „schweren ökonomischen Verlust“ (S. 309), Gewinner war der Staat. Durch die generelle Verstaatlichung des Schulsystems seien jedoch in der Folge enorme finanzielle Belastungen entstanden, da sämtliche Einrichtungen (beispielsweise Schülerheime), die von Vereinen, der Kirche bzw. ihren Orden und anderen religiösen Gemeinschaften geführt worden waren, nun (ebenso günstig seitens der öffentlichen Hand) bereitgestellt werden mussten. (S. 313)

In der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Österreich erschienen die massiv umgearbeiteten Ausgaben der Fibel *Kinderwelt*. Die Umgestaltung und Erweiterung erfolgte schrittweise. Es liegen NS-Ausgaben von 1940 („3. Auflage“), 1942 („4. Auflage“), 1943 („5. Auflage“) und 1943 („6. Auflage“) vor.

5.1.2. Zur Herstellung der Fibel *Kinderwelt*

Am Herstellungsprozess von Schulbüchern beteiligt sind Herausgeber, Illustrator/en, Verlag/e, Druckereien und das Zulassungsverfahren. Darüber hinaus werden in dieser Arbeit Analysen zu den Textquellen vorgenommen, um herauszufinden, welche und wie viele Texte Franz Brauner, der als Autor der Fibel *Kinderwelt* genannt wird, tatsächlich verfasst hat.

Ein weiteres Kapitel stellt die bearbeiteten Fibelexemplare vor und beschäftigt sich mit der Zulassung der Fibelausgaben. Zuletzt wird der Titel des Erstlesewerkes in den Blick genommen.

5.1.2.1. Die Herausgeber

In den Bibliotheken und Antiquariaten, in denen Fibelausgaben der *Kinderwelt* vorhanden sind, wird stets Franz Brauner als Verfasser genannt. Der steirische Autor zahlreicher Schulschriften wurde – so schreibt Demblin-Ville-Canon in ihrer Diplomarbeit – am 5. Oktober 1886 in Pettau geboren. Bereits im Alter von 19 Jahren arbeitete er als provisorischer

Lehrer an der Knabenschule in Eggenburg und schon mit 25 Jahren lehrte er an der LBA Graz LehramtsanwärterInnen und LehrerInnen, wo er auch an der Übungsschule unterrichtete. Seine berufliche Tätigkeit endete 1945 als Regierungs- und Schulrat. Am 31. Mai 1961 verstarb Franz Brauner im Alter von 74 Jahren. (Demblin-Ville-Canon 2012, S. 27f) Neben Lesebüchern für die erste bis achte Schulstufe (Lesebuch für deutsche - später ostmärkische - Alpenländer 1923-1943) verfasste Brauner gemeinsam mit Karl Wertek auch Rechenbücher für die erste bis achte Schulstufe (Rechenbuch für alpenländische - später österreichische - Volksschulen 1927-1961) sowie heimatkundliche Werke über die Steiermark (Mein Steirerland, Steirisches Brauchtum im Jahreslauf, Heimatkunde Steiermark, Steirische Heimathefte etc. ab 1924 – manche davon wurden bis 1996 neuaufgelegt). Neben Lehrwerken schrieb Brauner auch methodisch-didaktische Schriften sowie Lehrbücher für die LehrerInnenausbildung: *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* (1928, 1933), *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe* (1935) und *Die Arbeit in der Elementarklasse* (1949), die im Rahmen dieser Arbeit als Gegenstand der Analyse und gleichzeitig als Analyseinstrument für die Fibelausgaben miteinbezogen werden.

Als Autor der Fibelausgaben wird also Franz Brauner angesehen, obwohl in den Ausgaben bis einschließlich 1937 („14. Auflage“) folgender – zunächst verwirrender - Eintrag auf dem Titelblatt zu lesen ist:

Fibel Kinderwelt.

Erstes Buch

des Alpenländischen Lesebuches

(Brauner - Dr. Köchl).

Von Franz Brauner.

Hier wird also auch „Dr. Köchl“ neben Franz Brauner als Autor, Mitautor oder Herausgeber genannt. Die Recherchen im *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* (zusammengestellt von einer Arbeitsgemeinschaft Grazer Elementarlehrer und –Lehrerinnen sowie mit Erläuterungen von Franz Brauner) aus dem Jahr 1928 ergaben dazu folgendes:

Auf der vorderen Einbandinnenseite werden „Empfehlenswerte Bücher für Lehrer und Schule aus dem Leykam-Verlag, Graz“ aufgelistet. Zuerst wird ein Buch von Dr. Karl Köchl genannt: *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Die Beschreibung zeigt auf, dass es sich um einen Beitrag zur „Gegenwartspädagogik“ und deren „Hilfswissenschaften“ handelt (die nicht näher bezeichnet werden), um „Prüfungskandidaten“ und der „praktisch tätigen Lehrerschaft“ eine „zusammenfassende Übersicht über die Fragen der Pädagogik“ zu geben.

Am Ende der Liste wird das *Lesebuch für deutsche Alpenländer* genannt. Neben dem Titel findet sich folgender Eintrag: „Herausgegeben vom Lesebuchausschuß des Steiermärkischen Lehrerbundes unter Mitwirkung der Lehrerschaft. Bearbeitet von Professor Franz Brauner und Hofrat Dr. Karl Köchl. Bilder von Norbertine Breßlern-Roth.“

Im Anschluss sind drei verschiedene „Ausgaben“ aufgelistet, die für die unterschiedliche Organisationsformen der Volksschule bestellt werden können:

- a) Ausgabe in 6 Teilen:
 - 1. Teil: Fibel „Kinderwelt“
 - 2.– 6. Teil: Für die 2. – 6. Klasse (6. Teil erscheint demnächst)⁴⁷
- b) Ausgabe in 4 Teilen (für niederorganisierte Schulen)
 - Fibel „Kinderwelt“
 - Lesebuch, 2. Schuljahr
 - Mittelstufe: Für das 3. und 4. Schuljahr
 - Oberstufe: Für das 6. bis 8. Schuljahr
- c) Ausgabe in 3 Teilen (für ein- und zweiklassige Schulen)
 - Fibel „Kinderwelt“ für das 1. Schuljahr
 - 2. und 3. Schuljahr in einem Band gebunden
 - 4. bis 8. Schuljahr

Das Lesebuch, das hier in seinen möglichen „Ausgaben“ als sechs- vier- oder dreibändiges Unterrichtswerk beschrieben ist, wurde also unter „Mitwirkung der Lehrerschaft“ von einem „Lesebuchausschuß“ herausgegeben. Brauner und Köchl haben es „bearbeitet“. Diese Formulierungen lassen keinen Hinweis auf einen konkreten Autor zu. Möglicherweise hat Köchl als Autor erziehungswissenschaftlicher Literatur den theoretischen Beitrag (die pädagogische Grundlegung bzw. „Bearbeitung“) geliefert und Brauner die methodisch-didaktische Ausformung und „Bearbeitung“ übernommen.

In der Fibel *Kinderwelt* werden Brauner und Köchl – in Klammer gesetzt – für das gesamte (mehrbändige) Unterrichtswerk („Lesebuch für deutsche Alpenländer“) auf dem Titelblatt genannt. Die Fibel *Kinderwelt* wird als „Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches“ bezeichnet. Der Eintrag „Von Franz Brauner“ unterhalb des Klammereintrages gibt noch den stärksten – wenn auch keinen eindeutigen – Hinweis auf Franz Brauner als Autoreben des Fibelbandes. Karl Köchl könnte somit als Mitautor der weiteren Bände gemeint sein, wenn sich die Klammer auf das Gesamtwerk bezieht.

⁴⁷ Der *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe zugleich eine kurze Methodik des Elementarunterrichts* aus dem Jahr 1933 gibt den 6. Teil als „Abschlussband für das 6.-8. Schuljahr“ an. (O. Pag.)

In den Lehr- und Arbeitsplänen der Jahre 1928 und 1933 findet sich folgender Eintrag: „Als Grundlage für diesen Arbeitsplan diente die Fibel ‚Kinderwelt‘ von Franz Brauner und die Rechenfibelf von Brauner-Werteck.“ (O. Pag.) Hier wird also Dr. Köchl nicht genannt. Das spricht für Franz Brauner als Autor.

Ein weiterer Hinweis findet sich dort im Kapitel „Einige Anregungen aus der Praxis für die Praxis“ unter der Frage „Warum keine Silbentrennung?“. Hier beginnt die Erklärung zur fehlenden Silbentrennung in der Fibel *Kinderwelt* mit den Wörtern: „Ich habe mit Absicht nirgends die Silbentrennung durchgeführt [...].“ (1928, S. 39) Das „Ich“ bezieht sich auf den Autor der Fibel *Kinderwelt*. Dass es sich um Franz Brauner handelt, kann aber auch hier nicht mit hundertprozentiger Sicherheit gefolgert werden, wenn die Herausgeber im Vorwort auch angeben, dass die Erläuterungen zum Arbeitsplan von Franz Brauner stammen. Es findet sich nämlich nirgendwo im Text ein Hinweis darauf, was diese „Erläuterungen“ sind und wo sie sich befinden (ein Inhaltsverzeichnis fehlt). Weder das Vorwort („Bemerkungen zum Arbeitsplan“) noch das „Schlußwort“ (1928, S. 44) ist namentlich gezeichnet..

Wenn auch nicht zur Fibel *Kinderwelt*, so jedenfalls zum *Lesebuch für deutsche Alpenländer* für das zweite Schuljahr findet sich ein Hinweis zur Autorenfrage in der Zeitschrift *Freie Lehrerstimme*⁴⁸. Dort heißt es folgendermaßen:

Unter dem hohen Protektorat des christlich-großdeutschen Landesschulinspektors Dr. K ö c h l ist im Verlag Leykam-Graz ein ‚Lesebuch für deutsche Alpenländer‘ für das zweite Schuljahr erschienen. Als Herausgeber zeichnet der S t e i e r m ä r k i s c h e L e h r e r b u n d, als Mitwirkende die Lehrerschaft und als Bearbeiter zeichnen die Herren Professor B r a u n e r und Hofrat Dr. K ö c h l. (S. 11)

Der Autor des Artikels findet die oben beschriebene Vorgangsweise „erstaunlich“, vor allem die Tatsache, „daß ein Lesebuch schon vor seinem ersten Erscheinen vom zuständigen Landesschulinspektor ‚bearbeitet‘ wird“ und „daß der Lehrerbund nicht mit deutscher Mannhaftigkeit sein ‚Werk‘ vertritt, sondern andere voranschickt“.⁴⁹ (Ebd.)

Das genannte Lesebuch erschien bereits 1923, die Fibel *Kinderwelt* erst drei Jahre später. Umso erstaunlicher ist es, dass hier - trotz der Plagiatsvorwürfe, die schon 1923 erhoben wurden - wieder in gleicher Weise vorgegangen wurde.

In den Fibelausgaben ab 1940 (NS-Ausgaben) wird „Dr. Köchl“ auf dem Titelblatt nicht mehr genannt. Der Eintrag lautet (ohne zusätzlichen Hinweis auf ein mehrbändiges Werk):

Fibel Kinderwelt. Von Franz Brauner.

⁴⁸ O.V.: Das neue deutsch-christliche steirische Lesebuch – eine Entlehnung! In: *Freie Lehrerstimme*. Organ des Sozialistischen Lehrerbundes (Heft 10), 20. September 1923 (XXIX. Jahrgang), S. 11.

⁴⁹ Diese Aussage steht in Zusammenhang mit Plagiatsvorwürfen zu diesem Lesebuch, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

So muss davon ausgegangen werden, dass bei der Fibelherausgabe 1926 - möglicherweise den Plagiatsvorwürfen zum Trotz, da auch negative Werbung Reklame bedeutet - eine ähnliche Verwirrungstaktik angewendet wurde, wie beim Lesebuch 1923. Wenn es nach den Recherchen auch wahrscheinlich erscheint, dass Brauner als Autor von Texten der *Kinderwelt* und Gestalter der Fibel (da auch viele Texte anderer Autoren zu finden sind) gesehen werden kann und Köchl in seiner Funktion als Landesschulinspektor mehr oder weniger als „Aufputz“ diente beziehungsweise bestenfalls Mitautor anderer Bände der Lesebuchreihe war, so kann ein eindeutiger Nachweis der Autorenschaft hier nicht erbracht werden. Um etwas mehr Licht in die Sache zu bringen, folgt eine Analyse der Textquellen der Fibel *Kinderwelt*.

5.1.2.2. Die Quellen der Texte

Im Inhaltsverzeichnis der Fibelausgaben werden bei einem Teil der Texte Quellenangaben gemacht. Hier erkennt man auch, dass die Fibel *Kinderwelt* in zwei Teile gegliedert ist. Teil A („Gewinnung der deutschen Schreibschrift“ bzw. ab 1940 „Gewinnung der Normalschrift“) beinhaltet die Laut-Buchstabenerarbeitung in Schreibschrift und somit den Lese-Schreiblehrgang (Erstlesen und Erstschreiben), Teil B („Die deutsche Druckschrift“ bzw. ab 1940 „Übergang zur Druckschrift“) verknüpft zunächst die Schreibschrift-Buchstaben mit den Druckbuchstaben und geht dann in Lesetexte (Weiterführendes Lesen) über. Teil A umfasst in etwa 40 % des Buches, Teil B somit ca. 60% wobei hier wiederum eine Aufteilung in Bezug auf die angesprochene Verknüpfung und das Weiterführende Lesen vorgenommen wurde.

Innerhalb des Teiles A wird im Inhaltsverzeichnis und teilweise in der Fußnote auf der betreffenden Seite bei der Erarbeitung einiger Buchstaben/Laute ein Hinweis auf eine Bezugnahme (Autor/Quelle) gegeben:

- /i/: „Im Sinne Göbelbeckers, Eichlers, Kolars u.a.“ (Fibelausgaben 1926 – 1940)
- /u/: „Nach Seidel, Frey, Kolar u.a.“ (Fibelausgaben 1926 – 1940)
- /ch/: „Hans schnarcht. Nach Göbelbecker“ (Fibelausgaben 1926 – 1937)
- /Ch/: „Das Christlied. Wiedemann“ (Fibelausgaben 1926 – 1937)
- /tz/: „Die Kinder und das Katzerl. Aus Kolar, Das erste Schuljahr“ (Fibelausgaben 1926 – 1943)

Auf der Seite 1 wird in allen Fibelausgaben (1926 – 1943) das /i/ erarbeitet. Außer der Schrift sind alle Elemente der ersten Seite in allen Ausgaben gleich (Bild, Zeichnungen, Buchstabenassoziation, Buchstabenkomponenten, Lautzuordnung bzw. -erarbeitung etc.). Trotzdem wird ab den Ausgaben 1941 (Steinschrift) und 1942 (beide „4. Auflage“) auf die Quellenangabe (die sich in den Vorgängerausgaben nicht nur im Inhaltsverzeichnis sondern auch auf den betreffenden Seiten befindet) verzichtet. In der ersten NS-Ausgabe (1940 – „3. Auflage“) sind diese noch zu finden. Mit der Änderung der Schrift kann dieser Umstand jedoch nicht erklärt werden, da der Eintrag „Lautbild i nach Kolar.“ (1926 – 1940, S. 1) lautet, es also um die Lauterarbeitung geht.

Da die Erarbeitung des /u/ ab 1940 in allen Elementen verändert wurde, ist das Weglassen der Bezugnahme auf Kolar u.a. gerechtfertigt und auch verständlich.

Ähnlich verhält es sich mit dem Text „Hans schnarcht“ zur Erarbeitung des /ch/. Dieser findet sich in den Ausgaben zwischen 1926 und 1937, also nicht mehr in den NS-Ausgaben (obwohl das Bild vom schlafenden Hans in allen Ausgaben gleich bleibt).

Text und Bild zum /ch/ wurden ab 1940 weggelassen.

Somit ist in den Ausgaben ab 1940 im Teil A nur der Text „Die Kinder und das Katzerl“ mit einer Quellenangabe versehen. Alle anderen Texte im Teil A der Fibelausgaben werden offensichtlich Franz Brauner als Verfasser zugeordnet.

Im Teil B gestaltet sich die Suche nach Texten, die Franz Brauner als Verfasser eindeutig zugeordnet werden können, wesentlich komplizierter. Im Inhaltsverzeichnis der Fibelausgaben werden nämlich nur bei einem Teil der Texte Autoren und/oder Quellen genannt:

Bei einigen Texten werden konkrete Autoren/Verlage und Quellenbezeichnungen genannt. Sie wurden von Franz Brauner in die Fibelausgaben somit unverändert übernommen. Dies sieht beispielsweise so aus: „Das Schneeglöckchen. Aus Richter: Das erste Schuljahr.“ (Ausgaben 1926 – 1937)

Weiters werden bei vielen Texten die Autoren genannt, die Quellen jedoch nicht bezeichnet. Diese Texte wurden somit ebenfalls nicht von Franz Brauner verfasst - beispielsweise: „Bald ist der Frühling da! H. v. Fallersleben“ (Ausgaben 1926 – 1943)

Bei einigen Texten findet sich die Bezeichnung: „Nach...“ bzw. „Frei nach...“, diese Texte entstammen somit eventuell in der sprachlichen Ausgestaltung, nicht aber inhaltlich der Feder Franz Brauners - beispielsweise: „Vom klugen Mäuslein. Frei nach A. L. Grimm“ (Ausgaben 1926 – 1943)

Ein Teil der Texte sind Kinderreime, Kinderlieder, Sprüche etc., die dem „Volksgut“⁵⁰ entstammen. Hier werden weder Quellen noch Urheber angegeben. Sie sind aber Franz Brauner als Verfasser nicht zuzuordnen – beispielsweise: „Ringel, Ringel, Rosenkranz. Volkslied“ (Ausgaben 1926 – 1943)

Weitere Reime, Sprüche und Rätsel sind ohne die Bezeichnung „Volksgut“ o.ä. abgedruckt. Hier kann keine Aussage dazu gemacht werden, wer sie verfasst hat. Es wird jedoch vermutet, dass es sich ebenfalls um überlieferte Sprüchlein handelt – beispielsweise: „Der Kuckuck. Kinderreim“ (Ausgaben 1926 – 1943)

In den nationalsozialistischen Ausgaben (ab 1940) wird Franz Brauner als Verfasser bei elf Texten im Inhaltsverzeichnis explizit genannt. Sechs dieser elf Texte finden sich in allen Fibelausgaben - also bereits ab 1926. Diese sechs Texte können Franz Brauner somit trotzdem eindeutig zugeordnet werden, obwohl die Autorenbezeichnung in den Ausgaben vor 1940 fehlt. Die Texte sind nämlich komplett identisch. Sie sind mit „*“ gekennzeichnet.

- „Vom Osterhasen“ (Ausgaben 1926 – 1943)*
- „Unsere Hühner“ (Ausgaben 1940 – 1943)
- „Ein Heimabend der Jungmädels“ (Ausgaben 1940 – 1943)
- „Der schwarze Peter“ (Ausgaben 1926 – 1943)*
- „Feuer!“ (Ausgaben 1926 – 1943)*
- „Unsere Flieger“ (Ausgaben 1940 – 1943)
- „Vom Luftschutz“ (Ausgaben 1940 – 1943)
- „Ein Ausflug in den Wald“ (Ausgaben 1926 – 1943)*
- „Ein Gewitter“ (Ausgaben 1926 – 1943)*
- „Gretl auf der Straße“ (Ausgaben 1940 – 1943)
- „Beim Schuster“ (Ausgaben 1926 – 1943)*

In den Fibelausgaben sind aber auch Texte abgedruckt, die aus allen vorangegangenen Kategorien herausfallen. Es können keine Angaben dazu gemacht werden, wer sie verfasst hat, da Angaben im Inhaltsverzeichnis fehlen.

⁵⁰ Roeder (1969) versucht dem Begriff „Volkstümlichkeit“ auf den Grund zu gehen. Es beschreibt volkstümliche Texte in ihrer historischen Entwicklung und bezeichnet sie als „geistig unkomplizierter, zugleich vernünftiger und empfindsamer als die hohe Literatur“. Man habe, so Roeder, durch die Einschleusung von Texten aus dem Volksgut in die Lesebücher den Ursprüngen des Volksgeistes nahe bleiben und den geistigen Raum der Heimat abstecken wollen. (S. 50) Der Sinn des Begriffs habe sich jedoch im Nationalsozialismus insofern stark gewandelt, als er mit gänzlich anderen Inhalten erfüllt worden sei. Unter dem Kennwort „völkisches Schrifttum“ sei der Begriff zum „Instrument der Barbarei“ geworden. (S. 51f)

Von den Texten im Bereich des weiterführenden Lesens können somit nur wenige gesichert Franz Brauner zugesprochen werden. Über den Anteil der von Brauner verfassten Texte am gesamten Textkorpus ergibt sich folgendes Bild:

Ausgabe 1926 und 1929: 7,5 % (6 von 80)

Ausgabe 1934: 7,3 % (6 von 82)

Ausgabe 1937: 7,2 % (6 von 83)

Ausgabe 1940: 12,1 % (11 von 91)

Ausgabe 1942: 12 % (11 von 92)

Ausgabe 1943: 12 % (11 von 92)

Ausgabe 1944: 12 % (11 von 92)

Dies bedeutet, dass in den NS-Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* im Bereich der weiterführenden Lesetexte im Verhältnis fast doppelt so viele Texte von Franz Brauner enthalten sind wie in den Ausgaben der Ersten Republik und des Ständestaates.

Dass eine Reihe von Texten in der Fibel *Kinderwelt* ohne Quellenangaben abgedruckt wurden, wirft ein schiefes Licht auf die Fibel, vor allem im Angesicht der Plagiatsvorwürfe, die in der Zeitschrift *Freie Lehrerstimme*⁵¹ gegen das bereits 1923 erschienene „Lesebuch für deutsche Alpenländer“ für des zweite Schuljahr erhoben worden sind. In der *Freien Lehrerstimme*⁵² heißt es, dass die Ähnlichkeit mit der Wiener Klassenlektüre „Aus dem Leben zweier Kinder“ erstaunlich sei und so weit ginge, „daß man das steirische Lesebuch g e r a d e z u a l s e i n P l a g i a t bezeichnen muß“. Es gäbe „auffallende Übereinstimmungen“ im Aufbau, dem Inhalt, den Erlebnissen zweier Kinder (die Fritz und Grete heißen) und der Art der Eingliederung von Gedichten und Märchen. Diese Vorwürfe tangieren die Fibel *Kinderwelt* insofern, als das Erstlesebuch – obwohl erst drei Jahre später erschienen – die Grundlage für die Geschichten der weiteren Lesebücher dieser Reihe schafft, indem schon in der Fibel *Kinderwelt* die beiden Kinder Hans und Grete als Protagonisten in den Geschichten auftreten. Dass man sich nicht nur in Bezug auf die Übernahme zweier Fibelkinder sondern auch bei den Illustrationen offensichtlich an das „Wiener Vorbild“ anlehnte, zeigt auch die Tatsache, dass die selbe Illustratorin wie bei der Wiener Klassenlektüre zur Herstellung der Bilder herangezogen wurde, nämlich Norbertine Breßlern-Roth. Dies ist jedenfalls den Ausführungen Viktor Fadrus’ jun. zu entnehmen. Er gibt weiters

⁵¹ Diese Zeitschrift wird von Achs (2003) als „Zeitschrift der freisinnigen und linken Lehrerschaft“ bezeichnet. (S. 21)

⁵² ⁵² O.V.: Das neue deutsch-christliche steirische Lesebuch – eine Entlehnung! In: *Freie Lehrerstimme*. Organ des Sozialistischen Lehrerbundes (Heft 10), 20. September 1923 (XXIX. Jahrgang), S. 11.

an, dass man im Zuge der Schulreformbewegung der Ersten Republik unter der Führung Otto Glöckels im Unterrichtsbereich große Neuerungen hervorgebracht habe und dass im Zuge dessen besonders bei der Gestaltung der Lesestoffe neue methodische Wege beschritten worden seien. So sei die Wiener Klassenlektüre anstelle des Lesebuches 1923 von seinem Vater (Viktor Fadrus sen.) eingeführt worden. (Fadrus 2003, S. 163 – 168) Zu den beiden Fibelkindern, die durch die besagte Lektüre führen, gibt er folgende Information: „Als Vorbilder für die beiden ‚Wiener Kinder‘ Grete und Fritz verwendete Rothe seine mit mir gleichaltrige Tochter und mich. Die Scherenschnitte unserer Köpfe zierten dann für viele Jahre den Einband der beiden Bändchen [...]“. (Viktor Fadrus jun. 2003, Einführung zum Aufsatz von Hans Feichtner: „*Die neue Schule*“ – ein Lichtbildervortrag, S. 74)

Die Plagiatsanschuldigungen durch ungenannte Autoren in der Freien Lehrerstimme zogen sich durch mehrere Monate hin (Heft 10 bis Heft 15). Immer wieder kamen die Ungereimtheiten rund um das „abgeschriebene“ und „zusammengestohlene“ Lesebuch zur Sprache, die bis zu detaillierten Wort-, Satz- und Textgegenüberstellungen führten. Die Verfasser geben schlussendlich an, dass gegen eine Übernahme nichts einzuwenden gewesen wäre, hätten die Herren Brauner und Köchl die Quellen zumindest im Inhaltsverzeichnis genannt. Dazu äußerten sich die Beschuldigten folgendermaßen: „Im Quellenverzeichnis sind nur jene Verfasser beziehungsweise Bücher angeführt, von denen w o r t g e t r e u Beiträge aufgenommen wurden.“⁵³ Diese Aussage kann jedoch nicht, wie bereits dargestellt, für die drei Jahre später erschienene Erstausgabe der Fibel *Kinderwelt* geltend gemacht werden, da in ihr - wie gezeigt wurde - Beiträge „nach“ oder „frei nach“ diversen Autoren abgedruckt sind. Diese sind - obwohl nicht „wortgetreu“ übernommen - trotzdem im Inhaltsverzeichnis angeführt. Dies könnte bedeuten, dass die Herausgeber diesbezüglich aus ihren Fehlern von 1923 gelernt haben. Trotzdem sind in der Fibel *Kinderwelt* eine Reihe von Lesestücken gänzlich ohne Quellenangaben abgedruckt. Woher diese Texte stammen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden.

5.1.2.3. Die Illustratorin Norbertine Breßlern-Roth

Alle Zeichnungen und Bilder in sämtlichen Fibelausgaben inklusive des Umschlagbildes⁵⁴ wurden laut Herausgeber und Eintrag in der Fibel *Kinderwelt* (Titelblatt) von Norbertine

⁵³ ⁵³ O.V.: Das neue deutsch-christliche steirische Lesebuch – eine Entlehnung! In: Freie Lehrerstimme. Organ des Sozialistischen Lehrerbundes (Heft 10), 20. September 1923 (XXIX. Jahrgang), S. 13.

⁵⁴ Das Umschlagbild enthält (bis 1937, später nicht mehr) als einziges Bild der Fibel eine Signatur: „N. B.-Roth“.

Breßlern-Roth (1891 –1978) angefertigt⁵⁵. Ab der Ausgabe 1940 (also in den NS-Ausgaben) wird ihrem Nachnamen in den Fibeln „v.“ (von) vorangestellt. Die steirische Künstlerin wird als „berühmteste österreichische Tiermalern“ ihrer Zeit betrachtet. (Kovacek & Zetter 2003, S. 5⁵⁶)

Breßlern-Roth hatte bereits Erfahrung im Illustrieren von Kinder- und Jugendbuchreihen und war auch als Illustratorin der *Wiener Klassenlektüre* bekannt, die unter Viktor Fadrus sen. herausgegeben wurde (siehe voriges Kap.).

Zunächst ein kurzer Lebenslauf:

Norbertina Leopoldine Roth wurde am 13. November 1891 in Graz geboren, wo sich fast ihr gesamtes Leben und Schaffen auch abspielte. Nachdem sie die Landeskunstschule besucht hatte, studierte sie in Wien bei Professor Schmutzer, der sie als erste Frau in sein Akademieatelier aufnahm. Wenige Jahre später kehrte sie aber nach Graz zurück, wo sie 1919 Georg von Bresslern heiratete. 1932 wurde ihr der Titel „Professor“ verliehen und sie erhielt zahlreiche Auszeichnungen.

Norbertine v. Bresslern-Roth verstarb am 30. November 1978 in Graz. Auf ihre Werke angesprochen, soll sie in einem Interview einst gesagt haben: „Die Bilder sollen für sich selbst sprechen.“ (Heissenberger et al. 2003, S. 7-15) Durch diese Einstellung war sie für die Illustration der Fibel *Kinderwelt* wohl prädestiniert, da Franz Brauner genau diesen Anspruch an die Bilder in der Fibel stellte, wie später gezeigt werden wird.

5.1.2.4. Zur Zulassung und Identifizierung der Fibelausgaben und -exemplare

Die in diesem Kapitel vorgestellten Exemplare der Fibel *Kinderwelt* wurden für diese Arbeit herangezogen. Sie entstammen diversen österreichischen und deutschen Bibliotheken. Es existieren jedoch noch weitere Exemplare in anderen Bibliotheken oder befinden sich in Privatbesitz - beispielsweise im Schloss Porcia oder in der Nationalbibliothek von Ljubljana –

⁵⁵ Mit hundertprozentiger Sicherheit kann dies jedoch nicht behauptet werden, da auch beim wohl berühmtesten österreichischen Schulbuch- und Fibelillustrator Ernst Kutzer zuweilen „Zweifel aufkommen, ob sie tatsächlich von ihm stammen“. Die Autorin dieser Zeilen, Noriko Shindo, geht sogar so weit, zu behaupten, dass es ihr „schwer fällt, zu glauben, dass Ernst Kutzer [...] seinen Stil innerhalb eines Jahres so radikal zu ändern in der Lage war“. (S. 258f) Diese Zweifel betreffen die im Nationalsozialismus veränderten Bilder Kutzers und auch mich beschleichen beim Betrachten der in der Zeit des Nationalsozialismus neu eingefügten Bilder in der Fibel *Kinderwelt* Zweifel, ob sie wirklich alle von Breßlern-Roth stammen, da diese Bilder einerseits stilistische Veränderungen aufweisen, andererseits in allen Fibeln jener Zeit quasi gleich aussahen – so als wären alle von einer (unbekannten) Person nach Richtlinien angefertigt worden – auch das Umschlagbild, das nach der Umgestaltung keine Signatur mehr enthält.

⁵⁶ Im Ausstellungskatalog der Galerie Kovacek & Zetter wird der Nachname ohne „v.“ und anstelle des „ß“ mit „ss“ geschrieben, also „Bresslern-Roth“. In diversen Schriften zu ihrer Person variieren jedoch die Schreibweisen ihres Nachnamens.

wie im Fibelfindbuch (Teistler 2003, S. 345f) zu sehen ist. Auch in Antiquariaten finden sich einige Ausgaben. Damit bei späteren Forschungsarbeiten auf gewisse, bereits bearbeitete Exemplare Bezug genommen werden kann, werden die in dieser Arbeit verwendeten Fibeln mit ihren Einträgen und Stempeln genau beschrieben. Dies erachte ich deshalb als notwendig, als Exemplare der gleichen Ausgabe nicht immer völlig gleich sind, wie sich herausstellte, da besonders im Übergang von der Ersten Republik zum Ständestaat Ein- und Überklebungen vorgenommen wurden, die vielleicht sogar zu manipulierten „Einzelstücken“ der Fibel *Kinderwelt* geführt haben könnten.

Dieses Kapitel gibt auch einen groben Überblick über die Änderungen der Fibelausgaben im Laufe ihres fast zwanzigjährigen Erscheinens. Angaben zur sich ändernden Schriftgestaltung (samt SchreiberInnen), zum jeweiligen Preis, zu (größtenteils fehlenden) Einträgen in den Verordnungsblättern sowie Werbeeindrücke und Empfehlungen zum Schreibgerät runden das Kapitel ab:

Die Fibel *Kinderwelt* erschien erstmals 1926 als „Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches“, das als mehrbändiges Werk für die Volksschule zugelassen wurde. Diese erste Ausgabe, die unter anderem in der Universitätsbibliothek Graz und in der Deutschen Nationalbibliothek (DNB)⁵⁷ aufliegt, enthält folgenden Eintrag die Zulassung betreffend: „Mit Erlaß des Bundes-Ministeriums für Unterricht vom 18. Juni 1926, Zl. 16.349/9, zum Unterrichtsgebrauche an allgem. Volksschulen allgemein zugelassen.“ Die Schreibschrift (Deutsche Schrift in Schräglage) in dieser Ausgabe wurde mit der Kugelspitzfeder von Prof. Karl Wertek geschrieben. (Titelblatt) Aufgrund dieses Schrifttypus' handelt sich um eine Ausgabe A. Beide Exemplare sind identisch. Die Ausgabe der DNB enthält auch den Stempel „Deutschen Bücherei Leipzig“.

Zu dieser Ausgabe existiert ein Exemplar eines „Bürstenabzuges“ in der Fibelabteilung der Schulbuchsammlung des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Laut Eintrag im Buch wurde dieses Exemplar zur Approbation eingereicht. Es enthält einen handschriftlichen Eintrag zum Preis („2,80 Schilling“⁵⁸) und zur Zulassungszahl, die zwar mit der Zahl der Ausgabe der Grazer Universitätsbibliothek übereinstimmt, jedoch ein anderes

⁵⁷ Diese Ausgabe enthält auf dem Umschlag einen Aufkleber mit dem Aufdruck „1923 A 6739“ und auf der Seite vor Seite 1* den handschriftlichen Eintrag mit Bleistift „(Lesebuch für deutsche Alpenländer. A) 1923 A 6739“. Warum hier die Jahreszahl 1923 als Erscheinungsjahr angenommen wird, kann nicht nachvollzogen werden. Möglicherweise handelt es sich um eine Verwechslung, da 1923 erstmals ein Lesebuch von Franz Brauner (2. Schulstufe) erschienen ist oder es wurde die Fibel als erster Teil des Lesebuches betrachtet, welches erstmals 1923 erschienen ist.

⁵⁸ Im *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* (1928) wird der Preis mit 2,94 Schilling angegeben. (O. Pag.)

Zulassungsdatum enthält: 22. 6. 1926, also vier Tage später. Um diese Ungereimtheit auszuschalten, durchsuchte ich die Verordnungsblätter (bis 1930 „Volkserziehung“ benannt) der Jahre 1920 bis 1939⁵⁹ nach Einträgen zu dieser Erstausgabe, jedoch ohne Erfolg.⁶⁰

Aus dem Jahr 1929 fand ich in der Deutschen Bücherei eine Ausgabe B mit Sütterlinschrift. Diese wurde in der Fibel von „Fachlehrer Müseler, Hannover, mit der kleinen Redisfeder“ geschrieben. Dazu findet sich nach dem Inhaltsverzeichnis (am Ende des Buches) ein viertelseitiger Werbeeindruck der Firma Heintze und Blanckertz, Berlin, für die „kleine Redis“, von der auch eine Zeichnung abgedruckt ist. Darunter kann man in kleiner Schrift lesen: „Auch die „Cito“-Kugelfeder von Brause, Iserlohn, ist für diese Schrift geeignet; ebenso verschiedene andere Schnurzugfedern.“ Sie enthält außerdem den Aufdruck „Textlich unveränderter Abdruck der mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Juni 1926, Zl. 16.349/9, zum Unterrichtsgebrauche an allgemeinen Volksschulen allgemein zugelassenen 1. Auflage“. (Titelblatt)

Diese beiden Ausgaben (1926 und 1929) unterscheiden sich vom eingereichten „Bürstenabzug“ an mehreren Stellen (Textänderungen im Bereich der Laut-Buchstabenerarbeitung, Textumstellungen, Layout, Schrift)⁶¹.

Eine weitere Ausgabe erschien 1934 als „Zweite Auflage (Schwarzdruck)“. Ein Exemplar kostete ohne Warenumsatzsteuer zwei Schilling (Aufdruck in der Fibel), also fast ein Drittel weniger. Sie enthält auch den Aufdruck „Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches“ und den Zusatz „Ausgabe mit den Richtformen für Steiermark“ – dies betrifft die Schreibformen, die sich nur in gewissen Buchstabendetails geringfügig von der Sütterlinschrift unterschieden (beispielsweise wurde das <f> in der Sütterlinschrift mit geradem und einfachem Strich im Bereich der Unterlänge geschrieben, in der steirischen Schreibform hatte es eine Schlaufe). Geschrieben wurde diese Schrift ebenfalls von Fachlehrer Müseler mit der kleinen Redisfeder. Es handelt sich somit um eine Ausgabe C. Es finden sich auch wieder die Werbeeinschaltungen nach dem Inhaltsverzeichnis. Zwischen Titelblatt und der Seite 1 gibt ein weiterer Eintrag einen Hinweis auf die Verwendung der Schreibfeder: „Für diese Schrift eignen sich nur Platten- oder Pfannenfedern.“ Folgender Eintrag bezieht sich auf die

⁵⁹ Ab dem Schuljahr 1938/39 gibt es für den vermuteten Verwendungszeitraum der Fibel *Kinderwelt* (bis 1945) im Unterrichtsministerium keine Verordnungsblätter mit Verfügungslisten für Schulbücher mehr.

⁶⁰ Die Fibel scheint dort nicht auf, was auch die Amtsleiterin, Frau Ingrid Höfler, erstaunte, da so etwas – ihrer Aussage zufolge – noch nie vorgekommen sei.

⁶¹ Die Änderungen werden im Kap. 5.1.2.5 dargestellt.

Zulassung: „Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 6. Juli 1934, Zl. 21.281-II/9, zum Unterrichtsgebrauch an allgemeinen Volksschulen allgemein zugelassen.“ (Titelblatt) Diese Ausgabe findet sich als einzige in den Verordnungsblättern 1934. Hier kann man auf Seite 153 in den *Verfügungen, betreffend Lehrbücher und Lehrmittel* folgenden Eintrag lesen: „Die zweite Auflage dieses Lehrbuches wird neben der ersten zum Unterrichtsgebrauch an allgemeinen Volksschulen allgemein zugelassen.“ Hier also ein Hinweis auf die erste Ausgabe, jedoch ohne Datum bzw. Jahreszahl. Diese Ausgabe liegt in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) auf. Sie enthält weiters die Stempel „Pädagogische Zentralbibliothek Berlin“ und „Bibliothek der Deutschen Verwaltung für Volksbildung“. Auf der hinteren Einbandinnenseite findet sich ein Datumsstempel: „18. Aug. 1959“. Die Ausgabe ist zur Erstausgabe inhaltlich unverändert, jedoch in Schwarzdruck gedruckt – nur die beiden Vollbilder „Beim Osterhasen“ und Vaterländische Kundgebung“ sowie das Einbandbild sind bunt gestaltet. Aus der gleichen Bibliothek konnte ich zu einem anderen Zeitpunkt ein Exemplar bestellen, bei dem nicht klar ist, ob es sich um das selbe oder ein anderes handelt, da die Stempel im Inneren zwar völlig gleich aussehen (Lage, Verwischungen), der Einband aber keinen Bibliotheksaufkleber trägt und am Titelblatt der handschriftliche Eintrag „K1“ (mit Bleistift geschrieben) zu erkennen ist⁶². Von dieser Ausgabe gibt es auch ein manipuliertes Exemplar⁶³ in der Bibliothek des Georg Eckert Institutes (GEI) in Braunschweig, das mir als Kopie übermittelt wurde.⁶⁴ Es enthält (auch in der Kopie erkennbare) „Überklebungen“ auf der ersten Seite sowie im Inhaltsverzeichnis und den handschriftlichen Eintrag „[erschieden nach 1938]“, der allerdings als falsch eingestuft werden muss, da der weiter unten aufgedruckte Eintrag im Buch „1934“ lautet. Richtig müsste es heißen: Verwendet nach 1938⁶⁵. Das Buch wird in der GEI-Bibliothek trotzdem unter „1938“ geführt.

Eine weitere unveränderte „Zweite Auflage“ erschien 1936 in Farbdruck – „mit den Schreibformen für Steiermark“. (Titelblatt) Sie wurde ebenfalls von Fachlehrer Müsseler mit

⁶² Die Fibeln wurden von mir mehrmals entlehnt, da der Bearbeitungszeitraum länger war als der Entlehnzeitraum. Die Änderungen konnten in der Zwischenzeit durch Katalogisierungen o.ä. entstanden sein.

⁶³ Malina (2006) bezeichnet diese Technik als „Cut and paste“. (S. 184)

⁶⁴ Das Georg Eckert Institut verleiht die Fibelexemplare im Original nur ausnahmsweise an den Lesesaal der Universität, die Bücher dürfen nur dann gescannt oder kopiert werden, wenn gewährleistet ist, dass das Buch dazu nicht vollständig geöffnet werden muss.

⁶⁵ Zur Weiterverwendung von gebrauchten und neuen Schulbüchern gibt es einen Erlass vom 20. Juli 1938, E II a, Nr. 1593, der im Verordnungsblatt, Jahrgang 1938, zu finden ist. Diesem zufolge galt für Volksschulen: Bisher zugelassene neue Lehrbücher müssen mit dem Stempel „Für die Übergangszeit zugelassene Ausgabe“ versehen sein. Werden bereits gebrauchte Bücher weiterverwendet, können sie in „unveränderter“ oder „veränderter Form“ zugelassen werden. Für Bücher, die nur in „veränderter Form“ zugelassen sind, liefern die Verleger „Änderungsblätter“ gegen geringe Entgelte. Diese müssen vor dem Verwenden eingeklebt werden. (S. 141f)

der kleinen Redisfeder geschrieben und es findet sich auf der gleichen Seite (einer unpaginierten Seite zwischen Titelblatt und erster Seite) der Eintrag, dass sich für diese Schrift nur Platten- und Pfannenfedern eignen, die Werbung am Ende des Buches findet sich jedoch nicht mehr. Zum Unterrichtsgebrauch wurde diese Ausgabe am 7. März 1936, Zl. 7824/II-9, zugelassen. Das Titelblatt trägt am oberen Rand - vom Titel durch einen Strich getrennt - den Eintrag „Lesebücher für die österreichischen Alpenländer von Brauner-Köchl“. Damit zeigt diese Ausgabe als einzige die Zugehörigkeit zur Lesebuchreihe an, die weiter unter in diesem Kapitel zur Darstellung gelangt. Ein Exemplar davon verwahrt die Pädagogische Zentralbücherei Berlin. Der Preis betrug laut Aufdruck im Buch ohne Warenumsatzsteuer 2,94 Schilling.

1937 erschien eine „14. Auflage“, die mit folgendem Aufdruck zur Zulassung versehen ist: „Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 17. Februar 1937, Zl. 5500-II/9 zum Unterrichtsgebrauch an allgem. Volksschulen neben den früheren Auflagen allgemein zugelassen.“ (Titelblatt) Geschrieben wurde sie - wie die erste Ausgabe - in der Schreibschrift mit der Kugelspitzfeder von Professor Karl Werdeck. Laut Angabe am Titelblatt sollte sie im Anhang Richtformen für Schnurzugschrift mit Redisfeder enthalten, diese konnten jedoch nicht entdeckt werden. Es gibt auch keine Angaben zum Schreibgerät. Diese Ausgabe enthält im Vergleich zur Erstausgabe nur wenige Veränderungen und liegt ebenfalls in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung auf. Ein weiterer Stempel nennt die „Pädagogische Zentralbibliothek Berlin“ und die „Bibliothek der Deutschen Verwaltung für Volksbildung“. Der Datumsstempel auf der Einbandinnenseite hinten lautet „18. Aug. 1959“. Der Preis wird durch Aufdruck im Buch mit 2,94 Schilling angegeben. Ähnlich wie bei der Ausgabe von 1934 (Schwarzdruck) konnte auch hier zu einem anderen Zeitpunkt ein Exemplar dieser Bibliothek entlehnt werden. Auch hier sehen die Stempel zwar völlig gleich aus, der Einband ist jedoch einmal mit und einmal ohne Bibliotheksaufkleber versehen. Das Exemplar ohne Aufkleber enthält den mit Bleistift geschriebenen handschriftlichen Eintrag „K2“ am Titelblatt.

Die erste nationalsozialistische Ausgabe der Fibel *Kinderwelt* erschien 1940 als „3. Auflage (Umgearbeitet und erweitert)“. Sie enthält keine Angaben zur Approbation und zum Erscheinungsjahr. Die bereits durchdringenden Änderungen umfassen das gesamte Buch (Bilder und Texte). Von dieser Ausgabe gibt es Exemplare unter anderem im Georg Eckert Institut (GEI) Braunschweig, in der Nationalbibliothek Wien, in der Universitätsbibliothek

Graz⁶⁶, in der Deutschen Bücherei (mit dem handschriftlichen Eintrag „1940 A 12049“) und in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) Berlin mit Stempeln „Pädagogische Zentralbibliothek Berlin“ und „Bibliothek der Deutschen Verwaltung für Volksbildung“. Sie enthält den handschriftlichen Eintrag „'40“ und „zug. NS“. Zusätzlich findet sich auf den ersten Seiten des Buches der Stempel „Ungültig“ und auf der Einbandinnenseite hinten das Datum „18. Aug. 1959“. Die „Schreibschrift“ (Sütterlinschrift) in all diesen Ausgaben wurde von Erika Pochlatko geschrieben.

1941 erschien eine *LESEFIBEL KINDERWELT* als „4. Auflage“ in Steinschrift (Blockschrift), geschrieben von Erika Pochlatko. Diese Ausgabe ist ein auffälliger Ausnahmefall. Sie unterscheidet sich von der 1942 erschienenen Ausgabe der „4. Auflage (Umgearbeitet)“, die in Schreibschrift erschienen ist, umfassend in Text und Bild. Insgesamt fehlen 13 Seiten, hauptsächlich im Teil A, da nur Großbuchstaben erarbeitet werden. Damit ist sie die einzige Ausgabe, die weniger Seiten umfasst, als ihre Vorgängerin, obwohl alle 1940 neu eingefügten nationalsozialistischen Seiten unverändert erhalten blieben. Eine Ausgabe in Steinschrift (1941) befindet sich in der Nationalbibliothek Wien, eine weitere in der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) – mit Stempel „Deutsche Bücherei“ und dem Aufkleber „1942 A 8250“ sowie dem gleichlautenden handschriftlichen Eintrag.

Weitere Ausgaben der 4. Auflage in Schreibschrift (1942) gibt es in der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) - mit Stempel „Deutsche Bücherei Leipzig“ („1942 A 13313“), der Bibliothek für Bildungsgeschichtlichen Forschung Berlin (BBF) - mit Stempel „Pädagogische Zentralbücherei Berlin“ und den Datumsstempeln „18. Jan. 1956“ und 18. Aug. 1958“ - sowie in der Universitätsbibliothek Graz. Sie wurden alle von Erika Pochlatko in der Lateinschrift geschrieben.

1943 wurde die „5. Auflage“ approbiert (und könnte für dieses Schuljahr auch noch zugelassen worden sein), die sich von der 1942 erschienen nur dadurch unterscheidet, dass die vormals ohne Seitenzahl eingefügten ganzseitigen Farbbilder „Beim Osterhasen“ und „Führers Geburtstag“ nun in den Seitenverlauf miteinbezogen wurden, wodurch sich die anderen Texte und Bilder ab Seite 71 zunächst um eine Seite und ab Seite 78 um zwei Seiten verschieben. Der Zulassungshinweis lautet: 24. März 1943 E II a (C 15 a Fi. II a St.) 3/43. Sie liegt in der Nationalbibliothek in Wien auf. Weitere Exemplare verwahren die Steirische

⁶⁶ Weitere Exemplare finden sich laut Teistler (2003, S. 345f) z.B. im Museum für Völkerkunde im Schloss Porcia und in der Slowenischen Nationalbibliothek.

Landesbibliothek Graz⁶⁷ und die Deutsche Nationalbibliothek (DNB) - mit einem Stempel „Deutsche Bücherei“ und dem Eintrag „1944⁶⁸ A 2917“. Geschrieben wurde sie in Lateinschrift von Erika Pochlatko.

Die letzte Ausgabe wurde ebenfalls 1943 als „6. Auflage“ approbiert. Sie ist zur „5. Auflage“ inhaltlich unverändert und mit folgendem Zulassungshinweis versehen: „Nach Zulassung durch die Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsministerium als Lernbuch eingeführt durch Erlass des Reichserziehungsministers vom 24. März 1943, E II a (C 15 a Fi. II a St.) 3/43⁶⁹. Ein Exemplar verwahrt die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (BBF). Sie enthält die Stempel „Deutsche Vereinigung für Volksbildung“ und „Bibliothek des Volk und Wissen Verlages Berlin“. Sie wurde ebenfalls von Erika Pochlatko in Lateinschrift geschrieben.

Die in diesem Kapitel durchgeführte Darstellung der in dieser Arbeit verwendeten Fibeln zeigt also folgende grobe Änderungen auf:

- Die Schreibschrift variierte je nach Ausgabe (A, B oder C) bzw. Erscheinungsjahr (ab 1940 keine Schriftvariation mehr). Sie wurde von unterschiedlichen Personen (Fachlehrer Müseler, Karl Wertek, Erika Pochlatko) und mit unterschiedlichen Schreibgeräten (Kugelspitzfeder, kleine Redisfeder) geschrieben.
- 1934 gab es (vermutlich einmalig) eine Ausgabe in Schwarzdruck.
- Der Preis variierte je nach Druckart (Schwarzdruck – 2 Schilling, Farbdruck 2,80 Schilling, 1937 2,94 Schilling – später keine Angaben).
- Manche Ausgaben (1929, 1934) beinhalten Werbeeinschaltungen für gewisse Schreibfedern. Interessant ist hier, dass stets Federn einer deutschen Firma empfohlen wurden – und zwar zu einem Zeitpunkt als versucht wurde, sich von Deutschland politisch abzugrenzen und Nationalbewusstsein in der Bevölkerung zu entwickeln.
- Nur die Ausgabe von 1934 (zweite Auflage) findet sich in den Verordnungsblättern. Hier wird allerdings auf die erste Auflage zumindest hingewiesen.

⁶⁷ Durch die Fernleihe der Universität Wien wurde mir auf meine Bestellung hin mitgeteilt, dass das Werk von dort „aus konservatorischen Gründen“ nicht entlehnt werden könne.

⁶⁸ Auch Teistler gibt im Fibelfindbuch das Erscheinungsjahr mit 1944 an.

⁶⁹ Gleiche Zulassungszahl wie die 5. Auflage.

- Nur die Ausgabe von 1936 zeigt eine Zugehörigkeit zur gesamten Lesebuchreihe von Brauner/Köchel an.
- Die Steinschrift-Ausgabe ist in mehrfacher Hinsicht ein Ausnahmefall (Schrift, Umfang etc.) – dies wird auch später noch ausführlicher gezeigt.
- Die 5. und 6. Auflage wurden mit dem selben Approbationsdatum versehen, nämlich 24. März 1943. In den diversen Bibliotheken und auch bei Teistler werden diese Ausgaben mit dem Erscheinungsjahr 1944 ausgewiesen, was sich somit nicht mit meinen Angaben deckt. Eine Anfrage an den Verlag Leykam blieb diesbezüglich unbeantwortet, wie dem Schreiben das im Anhang dieser Arbeit zu finden ist, entnommen werden kann.

Darüber hinaus zeigen die Fundorte der Fibelausgaben und Teistlers Auflistung im Fibelfindbuch auf, dass Exemplare nicht nur in österreichischen Bibliotheken vorhanden sind. Sie fanden also im Laufe der Zeit Verbreitung bis in den Norden Deutschlands und in andere Nachbarländer Österreichs. Von den nationalsozialistischen Ausgaben (besonders 1940) sind dort mehr Exemplare vorhanden als von früheren und späteren Ausgaben. Hier war die Auflage also vermutlich hoch. Von den Ständestaat-Ausgaben gibt es zwar zahlreiche „Auflagen“ (zumindest bis zur 14. Auflage), jedoch sind nur wenige davon aufzutreiben. Dies deutet auf jeweils sehr kleine Auflagezahlen hin.

Die Fibel *Kinderwelt* ist Teil des Lesebuches für „deutsche“ (ab 1938 „ostmärkische“) „Alpenländer“. Als Fibel war sie für den Gesamtunterricht im ersten Schuljahr vorgesehen. Sie erschien erstmals 1926. Teile des Lesebuches für deutsche Alpenländer erschienen laut Verordnungsblätter des Stadtschulrates teilweise schon vorher bzw. nachher.

Die Lesebuchreihe startete 1923:

1923 Lesebuch für deutsche Alpenländer, 2. Schulstufe

1924 Lesebuch für deutsche Alpenländer, 3. Schulstufe

1925 Lesebuch für deutsche Alpenländer, 4. Schulstufe

1926 Fibel *Kinderwelt*

1927 Lesebuch für deutsche Alpenländer, 5. Schulstufe

1928 Lesebuch für deutsche Alpenländer, Oberstufe (5.-8. Schulstufe)

1928 Lesebuch für deutsche Alpenländer, Sammelband (4.-8. Schulstufe)

1929 Lesebuch für deutsche Alpenländer, Abschlussband (6.-8. Schulstufe)

Da von der Fibel *Kinderwelt* ein Einreichexemplar für die Approbation aufgetrieben werden konnte, kann innerhalb dieser Arbeit gezeigt werden, welche Änderungen der *Kinderwelt* durch die Approbationskommission veranlasst wurden. Diese Änderungen werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5.1.2.5. Änderungen der Fibel *Kinderwelt* durch das Approbationsverfahren

Das Einreichexemplar zur Approbation musste mit einer 20-Groschen-Stempelmarke versehen werden (ist auf dem Deckblatt – vor Seite 1* eingeklebt).

Ebenfalls auf dieser Seite gibt es bereits die erste Änderung – im Bürstenabzug fehlte der Name jener Person, welche die Schreibschrift geschrieben hatte: Prof. Karl Werteck.

Weitere Änderungen betrafen die Laut-/Buchstabenerarbeitung, Textsorten sowie das Layout.

Änderungen zur Laut-/Buchstabenerarbeitung:

- Zur Erarbeitung des /m/ wurde die Synthese „mi“ gestrichen und der klein geschriebene Name „mimi“ entfernt. Das doppelt angeführte „ui“ wurde einmal gestrichen.
- Ähnlich wurde bei der Erarbeitung des /e/ verfahren: Die Namen der abgebildeten Puppen „mimi“ und „emmi“ wurden gestrichen, wodurch die im Textfeld gezeichneten Puppen zum Text nun keine Beziehung mehr haben. Falsche Einprägungen (Kleinschreibung von Nomen) wurden damit jedoch unterbunden.
- Auch bei der Erarbeitung zum /n/ wird der Name „mimi“ gestrichen, des weiteren die Sinnlossilben „ni“, „ne“, „nu“ und „un“ sowie das Wort „nimm!“ mitsamt dem Rufzeichen. Hinzu kamen drei Zeichnungen (Haus, Fenster, Buch) in Verbindung mit dem Vorwort „im“.
- Zur Erarbeitung des /ei/ werden ebenfalls die Namen der Puppen („emmi“ und „mimi“ gestrichen. An diese Stellen treten nun Zeichnungen einer Katze und eines Stiefelpaars in Verbindung mit dem Wort „meine“.
- Zur Erarbeitung von „Ei“ und „Eu“ kam der Name „Eugen“ im Text hinzu, denn vorher hatte das „Eu“ im Text keinerlei Entsprechung.

Textsorten (Umstellungen, Ersetzungen):

- Auf Seite 58 wurde nach der Begutachtung das Gedicht „Ostern kommt“ durch den Text „Das neugierige Häschen“ ersetzt.
- Auf Seite 59 wurden zwei kurze Gedichte über das Schneeglöckchen durch den relativ langen Text „Der Frühling kommt“ ersetzt.
- Auf Seite 60 ist nun eines der beiden Schneeglöckchen-Gedichte abgedruckt. Es ersetzt das „Osterlied“.
- Auf Seite 61 werden zwei Gedichte („Was der Hahn sagt“ und „Kinderreim“) durch eine längere Geschichte („Das unfolgsame Küchlein“) ersetzt.
- Auf Seite 62 wird das Gedicht „Beim Hühnchen“, das dem Gedicht „Bei den Hühnern“ folgte durch einen „Kinderreim“ ersetzt.
- Auf Seite 64 wird das kurze Gedicht „Der Kniereiter“ durch die längere Geschichte „Abfangen“ ersetzt.
- Auf Seite 65 sind Kinderreime abgedruckt. Hier wird der nicht sehr „kindertümliche“ Reim „Du bist so krank wie eine alte Bank. Du bist so krank wie ein Huhn, magst gerne essen und nichts tun.“ durch die Erarbeitung des „Xx“ (Verknüpfung der Schreibschrift mit der Druckschrift) ersetzt, die im Bürstenabzug erst auf der nächsten Seite geplant war.
- Diese Umstellung war vermutlich nötig, um das vormals auf zehn halbe Zeilen gekürzte Märchen „Hänsel und Gretel“ in einer längeren Form (ganzseitig) abzudrucken. (S. 66)
- Auf Seite 68 wird zur Erarbeitung/Verknüpfung des „Qu qu“ anstelle eines Gedichtes die Geschichte „Der Prahlhans“ abgedruckt.
- Auf Seite 70 befanden sich ursprünglich 4 Gedichte/Reime. Zwei davon wurden ersetzt, wobei das Gedicht „Die fleißige Mutter“ lediglich von Seite 71 vorgezogen wurde, die Geschichte „Die Bienchen und der Kirschbaum“ jedoch neu hinzukam.
- Auf Seite 71 geht anstelle des vorgezogenen Gedichts zunächst die Geschichte von Seite 70 weiter, danach wird ein weiteres „Mütterlein“-Gedicht durch einen Rätselspruch und einen Kinderreim ersetzt.
- Auf Seite 80 wird das Gedicht „Das Kätzchen“ gestrichen, „Das Schwalbennest“ samt Bild bleibt jedoch und das „Sommerlied“ wird von Seite 81 vorgezogen.
- Diese Umstellung und Streichung hat zur Folge, dass auf Seite 81 nun eine längere Geschichte „Ein Ausflug in den Wald“ in die Fibel aufgenommen werden kann.

Layoutänderungen:

- Seite 63: Die beiden Strophen des Gedichtes „Die fünf Finger“ sind statt untereinander nun nebeneinander abgedruckt, vermutlich um Platz zu sparen.
- Seite 64: Mit dem Gedicht „Ringel, Ringel, Rosenkranz“ wird ebenso verfahren.
- Seite 65, 70, 80/81: Um Platz zu sparen, werden auch hier Reime nebeneinander abgedruckt.
- Seite 87/88: Die Kapiteleinteilung bei der Geschichte „Die Heinzelmännchen“ fällt weg, wodurch Platz gespart wird.
- Auf Seite 89 wird der gesparte Platz jedoch wieder verschwendet, da zwei Strophen eines Gedichtes nun statt nebeneinander untereinander abgedruckt sind.
- Auf Seite 93 sind die Zeilen enger zusammengeschoben, um einen größeren Teil der Geschichte „Die Reise des Enteleins“ unterzubringen.
- Der auf der nächsten Seite gesparte Platz wird mit dem Gedicht „Ferien“ gefüllt, der im Bürstenabdruck als letzter Text abgedruckt war.
- Auf Seite 95 kommen nun mit der neu eingefügten Überschrift „Was der Lehrer zu Weihnachten erzählt“ die Geschichten „Beim Schlüsselloch“ und „Das fremde Kind“, die auch im Bürstenabdruck zu finden sind. Das Lied, das wir heute unter „Alle Jahre wieder“ kennen, änderte den Titel von „Christkind“ zu „Was die Kinder zu Weihnachten singen“. Der gesamte Weihnachts-Anhang (Vorlesegeschichten) ist nun gesondert (am Ende des Buches) abgedruckt.

Aus dieser Analyse geht hervor, dass nach der Begutachtung noch relativ viele Änderungen vorgenommen werden mussten (an ca. 20% der Seiten).

Im Teil der Laut-/Buchstabenerarbeitung mussten an fünf Seiten Textänderungen vorgenommen werden. Diese sind offensichtlich darin begründet, dass dem Kind keine fehlerhaften Wortbilder (Kleinschreibung von Nomen) oder Sinnlossilben vorgesetzt werden sollten. Im Teil des weiterführenden Lesens wurde der Überhang an Gedichten beschnitten und es mussten mehr Geschichten eingefügt werden – wohl um den Kindern eine gleichmäßige Textsortenverteilung zu bieten. Insgesamt wurden hier 13 Seiten geändert.

Durch Veränderungen im Layout wurden „leer“ erscheinende Seiten besser genützt. Durch den gesparten Platz konnten noch weitere Geschichten in die Fibel aufgenommen werden.

Der Weihnachts-Anhang (Vorlesegeschichten) wurde durch Umstellungen und das Vorziehen des Ferien-Gedichtes vollständig von den Lesetexten getrennt.

5.1.2.6. Verlag und Druck

Die erste Ausgabe der Fibel *Kinderwelt* enthält den Aufdruck: „Druckerei Leykam, Graz“ und weiters „Leykam-Verlag (Pädagogische Abteilung) Graz, 1926.“ Dies gilt auch für die Ausgaben 1934 und 1937. Ab 1940 („3. – 6. Auflage“) änderte sich der Eintrag mit dem Namen des Verlages: „NS-Gauverlag Steiermark, Graz.“ Approbationsdaten/Erscheinungsjahre fielen dann bis zur 5. Auflage weg. Auch hier bietet die „4. Auflage (Steinschrift)“ von 1941 eine auffällige Ausnahme. Der Eintrag lautet nämlich: „Leykam – Schulbuchverlag, Graz 1941“. Da Erscheinungsjahr wird hier also wieder angegeben. Zusätzlich gibt es in dieser Ausgabe aber ein Firmenlogo, das ein mit Blumen und gestreiften Bändern gestaltetes „L“ zeigt, unter dem die Buchstaben N.S.G.V. abgedruckt sind. Dieses Logo findet sich auch in der „3. Auflage“, jedoch nicht in der „4. Auflage“ von 1942 beziehungsweise in allen Folgeauflagen.

Sämtliche Fibelausgaben der *Kinderwelt* wurden also vom selben Verlag in Vierfarbendruck⁷⁰ hergestellt, der offensichtlich mehrmals seinen Namen änderte. Es handelt sich um den auch heute noch bestehenden Leykam-Verlag in Graz. Zum Druck gibt es Einträge in der Ausgabe 1942: „NS-Gaudruckerei Graz“ sowie in der Ausgabe 1943: „Südost Druck Cilli“.

Der *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* 1928 enthält auf der letzten Seite einen Eintrag zur „Buchhandlung Leykam“, die sich damals in Graz in der Stempfergasse 3 befunden hatte und sich selbst als „Spezialbuchhandlung für Pädagogik“ bezeichnete. Die Ausgabe 1933 gibt bereits Graz und Wien als Verlagsorte an, 1935 kam auch noch Leipzig hinzu.

5.1.2.7. Zu Aufmachung und Titel des Fibelwerks von Franz Brauner

Betrachtet man die Fibelausgaben von außen, kann man unschwer eine „Zweiteilung“ erkennen. Die Ausgaben bis inklusive 1937 erscheinen in hellblau-grauem, jene ab 1940 in rot-braunem Einband.

Das Bild auf dem Umschlag zeigt jeweils drei miteinander spielende Kinder: in den frühen Ausgaben zwei Buben und ein Mädchen, später zwei Mädchen und einen Buben. Auf beiden Bildern ist ein Hund dabei. Spiel- und Schulsachen ergänzen die Szene.

Betrachtet man die Kinder in ihren Tätigkeiten und Interaktionen detailliert, fällt eine grobe Änderung auf. In den Ausgaben bis 1937 betrachten die beiden größeren Kinder, die

⁷⁰ Der Vierfarbendruck wurde im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts erfunden. (Teistler 2007, S. 53)

nebeneinander auf einer Stufe zur Schwelle des Hauses sitzen, ein Buch (die Fibel). Daneben liegt die geöffnete Schultasche. Der kleinere Bub sitzt unterhalb, schaut zu den beiden anderen jedoch in einer Weise hinauf, dass man annehmen kann, er würde auch gerne mitmachen, ist zum Lesen aber noch zu klein. Das gesamte Bild zeigt, so meine Interpretation, in metaphorischer Weise den Schulanfang des größeren Buben. Er befindet sich schon an der Schwelle zur Weisheit, symbolisiert durch Stufe und Tür. Seine größere Schwester „steht“ ihm zur Seite. Vom kleinen Bruder wird er beneidet.

Anders das Bild ab 1940: Die drei Kinder interagieren nicht. Jede/r geht einer eigenen Tätigkeit nach. Das große Mädchen (in BDM-Uniform) liest (mit der Puppe in der Hand), das kleine Mädchen spielt mit dem Hund (hier die einzige Interaktion), der Junge sitzt als Soldat verkleidet auf einem Holzpferdchen und schwingt einen Säbel. Spielzeugsoldaten mit der Hakenkreuz-Fahne stehen am Boden. Jeder/m ist eine „Aufgabe“ zugewiesen. Das Bild bringt dadurch eher das Wesen und die Struktur des „deutschen Volkes“ um Ausdruck: Mädchen mit Puppe in der Mutterrolle, Junge mit Säbel als Soldat. Schulanfang wird jedenfalls nicht mehr thematisiert.

Nicht geändert hat sich jedoch der Titel. Er bringt in allen Ausgaben zum Ausdruck, dass die Fibelinhalte sich in der „Welt“ des Kindes bewegen würden.⁷¹ Dies weist einerseits auf eine Pädagogik vom Kind aus hin, andererseits auf den Grundsatz der „Bodenständigkeit“, der in den Lehrplänen des Erscheinungszeitraums als oberster Grundsatz genannt wird. Brauner gibt im *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* (1928, 1933)⁷² an, dass die Fibel diesem Grundsatz zu entsprechen habe und führt ihn im Wortlaut an. Im Wesentlichen kommt zum Ausdruck, dass der Unterricht von der Umwelt des Kindes auszugehen habe und daher in der Heimat wurzeln müsse. (1928 S. 32, 1933 S. 60)

Pöschl (1934) geht in Umsetzung dieser Lehrplanforderung davon aus, dass der Unterrichtsgegenstand „Heimatkunde“ daher „in den Mittelpunkt der gesamten Unterrichtsarbeit“ trete und als „realer Stammunterricht zum Träger des Gesamtunterrichts“ werde und dessen Verlauf bestimme, „weil auf den unteren Schulstufen kein Bildungsstoff zugelassen wird, der nicht in den Dingen der Heimat seinen Ursprung hat“. (S. 82) Brauner übernimmt in seinem *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe* (1935) diese Definition quasi wortgetreu. (S. 6)

⁷¹ „Da die Herausgeber die Lesebücher nicht oder nur ausnahmsweise selbst schreiben, stellen die Titel ihrer Bücher wichtige Hinweise auf ihre Absichten dar.“ (Schulz 1969, S. 30)

⁷² Diese Begleitschrift zur Fibel wird in Kap. 5.1.3 detailliert vorgestellt.

„Heimat“ definiert Pöschl (1934) folgendermaßen:

Aus dem vorstehendem Wortlaut [des Lehrplanes – Anm. U.H.] geht schon hervor, dass der Begriff ‚Heimat‘ für die 1. Schulstufe e n g b e g r e n z t werden muß. ‚Heimat‘ ist hier die Welt, in der sich die Sechsjährigen fast ausschließlich bewegen; sie umfaßt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Gesamtleben der Heimat, der bei manchen Kindern nicht weit über die allernächste Umgebung des elterlichen Wohnhauses hinausreicht. Hier zeigen sich bei den verschiedenen Kindern selbstverständlich große Unterschiede; sie sind vom Beruf und von den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern abhängig. Was wir aber bei a l l e n Kindern in gleicher Weise voraussetzen können, das ist jedenfalls die Kenntnis eines ganz kleinen Kreises von Dingen, die sich in der Regel auf eine Unzahl unscheinbarer Einzelheiten bezieht und bei jedem Kind stark mit gefühlsbetonten Elementen durchsetzt ist. ‚Heimat ist ihm seine Liebe zu Tieren und Blumen, sein hingebungsvolles Nachahmen des Tuns und Treibens der Erwachsenen, seine Vorliebe für Lustiges und Groteskes, Schalkhaftes und Drolliges, seine Hinneigung zum Märchenhaften und Geheimnisvollen, seine Vermenschlichung aller Vorgänge, die ihm zwischen seinem Himmel und seiner Erde überkommen. Heimat ist ihm das Leben, das warme, wirkliche Erleben, in dem es steht; Heimat sind ihm die Menschen seines täglichen Verkehrs, Eltern, Geschwister, Gespielen; Heimat besonders bedeutet ihm all sein Spielraum, der ihm stets reiches Erleben zuführt, Heimat wird dem Kinde schließlich der ganze Bereich, in dem sich sein tägliches Leben mit all seinen Freuden und Leiden abspielt, wo es seine lieben Spiele spielt, wo es die Antriebe zu Spiel und Arbeit empfängt.‘ (Viktoria Fenzl) Diese Heimat des sechsjährigen Kindes und nichts anderes bildet demnach den Stoffkreis des heimatkundlichen Unterrichts im ersten Schuljahr. (S. 83f)

Dieses Zitat Pöschls inklusive der für Pöschl scheinbar treffenden Worte Viktoria Fenzls⁷³ (Pöschl gibt keine Quelle an) wurde an dieser Stelle trotz seiner Länge in die Arbeit aufgenommen, um zu zeigen, wie wichtig es den Autoren jener Zeit offensichtlich war, den Lebensraum des Kindes als Ausgangspunkt für jeglichen Unterricht im ersten Schuljahr zu nehmen. Die mit Leidenschaft um Ausdruck gebrachte Definition des Heimatbegriffes, der die „Kinderwelt“ jener Zeit kennzeichnet, spiegelt wider, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen ernst genommen wurde. Es kommt zum Ausdruck, dass eine Pädagogik „vom Kinde aus“ (Reformpädagogik) im Zentrum stand.

Brauner gab seiner Fibel bereits 1926 den Titel „*Kinderwelt*“. Regierungsrat Josef F. Pöschl war zu jener Zeit Bezirksschulinspektor im Schulbezirk St. Johann im Pongau (Steiermark). Pöschls methodisch-praktisches Handbuch für Lehrpersonen *Die erste Schulstufe – Nach den Grundsätzen des einheitlichen Gesamtunterrichtes, der Bodenständigkeit und der Selbsttätigkeit* unter Mitwirkung „hervorragender Schulmänner“ wird bei Brauner (1933) erwähnt. Es war gerade in Vorbereitung. Die Sichtweise der „Kinderwelt“ – als Heimat jener Kinder, die als Adressaten der Fibel gesehen wurden, war jedoch bereits damals eine sehr ähnliche – wohl auch durch die Vorgabe durch den Lehrplan und die zeitgeistige Sichtweise des Kindes. Pöschl nennt mithilfe der Worte Viktoria Fenzls alle Bereiche der kindlichen „Welt“, die Brauners Fibel (und zwar alle Ausgaben, inklusive der nationalsozialistischen) beinhaltet: Leben und Erleben im (territorialen und sozialen) Kreise von Menschen seiner Heimat.

⁷³ Viktoria Fenzl war Verfasserin von Texten in der Fibel *Unser erstes Buch*, die von einer Lehrergemeinschaft um Heeger/Legrün zwischen 1924 und 1931 herausgegeben wurde. Sie wird im Fibelfindbuch (Teistler 2003) jedoch im Erscheinungsjahr 1923 erwähnt.

5.1.3. Begleit- und Zusatzmaterialien zum Erstlesbuch *Kinderwelt*

Der erste *Lehrplan und Arbeitsplan* zur Fibel *Kinderwelt* erschien 1928. Als Grundlage dafür dienten neben dem Lehrplan die Fibel *Kinderwelt* (Brauner) und die *Rechenfibel* (Brauner-Werteck). Er enthält einen Auszug aus dem Lehrplan von 1926, Anregungen für die Lehrstoffverteilung in 42 Einheiten (von einer Arbeitsgemeinschaft zusammengestellt) sowie „Allgemeine Grundsätze für den Aufbau der Fibel *Kinderwelt*“.

Auf Seite 44 werden Wandbilder zur Fibel *Kinderwelt* beworben, die im Verlag Leykam „auf vielfachen Wunsch“ erschienen sind. Es handelt sich laut Angabe um „Vergrößerungen der Fibelbilder“, die sich einerseits „vorzüglich für den Massenunterricht“ eigneten, andererseits „als Wandschmuck des Schulzimmers und Schulhauses“ angepriesen wurden. Die Sammlung umfasste laut Verlag die „wichtigsten Fibelbilder“. Der Preis ist dort mit 3,60 Schilling ausgewiesen.

Die Wandbilder werden auch in der Arbeitsplan-Ausgabe von 1933 (Anhang) beworben, hier findet sich allerdings bereits eine Aufstellung, welche Fibelbilder vergrößert erhältlich sind:

Bild 1: Auf der Spielwiese

Bild 2: Von Wind und Wetter

Bild 3: Auf der Weide

Bild 6: Ei! ei!

Bild 9: Au! au!

Bild 14: Die Eisenbahn

Bild 15: Oho, ein Frosch!

Bild 18: Auf dem Dache

Bild 23: Küche

Bild 24: Nikolaus und Krampus

Bild 27: Auf dem Eise

Bild 28: O, der arme Vogel!

Bild 30: Weihnachtsabend

Bild 31: Auf der Jagd

Bild 33: Der Osterhase

Die Bilder waren „unaufgezogen“ erhältlich und kosteten 1935 drei Schilling pro Stück, wobei zu diesem Preis die „gesetzliche Warenumsatzsteuer“ hinzukam.

Der *Lehr- und Arbeitsplan* von 1933, der wie auch sein Vorgänger von einer Arbeitsgemeinschaft Grazer ElementarlehrerInnen erstellt wurde, enthält neben Auszügen aus

den definitiven Lehrplänen von 1930 mit der Durchführungsvorschrift für die Steiermark eine leicht veränderte Lehrstoffverteilung, „Anregungen aus der Praxis für die Praxis“, leicht veränderte „Allgemeine Grundsätze für den Aufbau der Fibel Kinderwelt“ sowie im Anhang „Prosastücke“, bei denen es sich um kurze Geschichten und Gedichte handelt. Der Arbeitsplan schließt mit Anregungen für Zeichnungen und Ausschneidearbeiten.

Im *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe* 1935 von Franz Brauner und Karl Wertek werden die Wandbilder nicht mehr erwähnt. Er enthält weiterhin einen Auszug aus dem Lehrplan von 1930 mit Angaben zu den einzelnen „Lehrgebieten“ (Unterrichtsgegenständen), jedoch keine Lehrstoffverteilung mehr, da diese Schrift als *Lehrbuch der Methodik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-anstalten* konzipiert ist. Es werden „Ausführungen zur unterrichtlichen Behandlung“ mit Beispielen für alle Gegenstände angeschlossen, die für den Deutschunterricht besonders ausführlich erscheinen. Hier fließen im methodisch-didaktischen Bereich immer wieder Unterrichtsbeispiele aus der *Fibel Kinderwelt* (Texte und Bilder) ein, wenn es beispielsweise um die Laut-Buchstabengewinnung (S. 30) oder das „Schreiblesen“ (S. 31-36) geht. Ein eigenes Kapitel beschäftigt sich mit der Fibel, deren Aufbau, den Bildern und dem „allgemeinen Gang zur Behandlung eines Lesestückes“ (S. 36 – 41) wobei auch hier Beispiele aus der *Kinderwelt* herangezogen werden. Diese Schrift von Brauner/Wertek wird im Verordnungsblatt 1935 erwähnt. Der Ladenpreis wird dort mit 3 Schilling angegeben. Zu lesen ist auch folgender Passus: „Auf das Erscheinen dieses Buches werden die Lehrkörper der Volksschulen und die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (sic!) die letzteren wegen Empfehlung an die Lehramtszöglinge, aufmerksam gemacht. (Erl. v. 24. Mai 1935, Z. 13438.)“ (S. 111) Somit dürfte es sich um ein wichtiges methodisches Werk seiner Zeit handeln.

Selbst das Lehrbuch der Methodik *Die Arbeit in der Elementarklasse*, das 1949 zur Verwendung in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten erschienen ist, gibt im nur leicht veränderten Kapitel „Die Fibel“ (S. 49 – 67) Unterrichtsbeispiele zu Fibeltexten der *Kinderwelt* an, allerdings ohne Bilder zu zeigen. Obwohl nach 1943 keine Neuauflage der *Fibel Kinderwelt* erschienen ist, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass ältere Ausgaben (gedruckt vor 1938) wieder verwendet wurden. Auf den Seiten 138f in diesem Lehrbuch von Franz Brauner und Karl Wertek werden nämlich Lehr- und Arbeitsbücher, die vor 1938 in Verwendung standen, aufgelistet. Fibern, die ab 1945 erschienen sind, kamen 1949 zumeist nicht unter Autorennamen, sondern als Produkte von Lehrer- und Arbeitsgemeinschaften heraus, beispielsweise „Mein erstes Buch – Österreichische Stadtfibel“, „Unser erstes Buch“

oder „Frohes Lernen“. Zumeist wurden sie von Verlagsgemeinschaften herausgegeben, wobei der Leykam-Verlag immer auch mitvertreten war.

Ein weiteres Produkt, das als Ergänzung zur Fibel *Kinderwelt* und zum zweiten Lesebuch vorgesehen war, ist das Heftchen *Einführung in das Lesen der lateinischen Druckschrift*.

Es enthält neben einer Übersicht über die lateinischen Druckbuchstaben, „kurze Wörter“ (in, an, aus, nach), eine Reihe von Adjektiven nach Kapiteln geordnet („Wie die Kinder sein/nicht sein sollen“, „Wie manche Dinge sind“ usw.), Verben: „Was man alles machen kann“ (essen, trinken, putzen, tragen usw.), Nomen („Wie die Leute heißen“), Aufschriften (Schilder), Verse, Reime, Gedichte, Rätsel und kurze Geschichten.

Dieses 16 Seiten umfassende Heftchen wird bereits im *Lehrplan und Arbeitsplan* 1928 erwähnt. Es kostete damals 25 Groschen. Eine zweite Auflage wird im *Lehrplan und Arbeitsplan* 1933 zur Verwendung mit der Fibel und dem Lesebuch der zweiten Klasse empfohlen. Sie kostete dann bereits 60 Groschen.

5.1.4. Zur Verbreitung und Marktstellung der Fibel *Kinderwelt*

Die Zeitschrift *Freie Lehrerstimme*⁷⁴ bringt einen Artikel über „Die neue Schule“, wo sie über den Stand der (damals wohl aktuellen) „Fibelreform“ informiert. Der Verfasser des Artikels gibt einen (politisch und persönlich ziemlich subjektiv gefärbten) Überblick über eine „Fibelausstellung“, die in Basel stattgefunden hatte, wo die neue Fibelliteratur fast aller europäischen Staaten und Amerika vorgestellt wurde.

Kritisch wird von ihm angemerkt, dass bei der Ausstellung nicht herausgestellt worden sei, was bei der Gestaltung der neuen Fibel den „unverkennbaren Umschwung und Fortschritt“ gebracht habe. (So bleibt dies leider offen.)

Der Verfasser gibt aber an, dass für Österreich die in Deutschland erschienene Fibel von Gansberg *Bei uns zu Haus* einen „Markstein in der Entwicklung“ von Fibel markieren werde, da „trockene Methodenhaftigkeit keinen Raum mehr habe“. Das Kind sei nun in der Lage, „sein Leben und seine Sprache“ in der Fibel zu entdecken. Der „Zusammenklang von Text und Bild“ schaffe Freude im Lese- und Schreibprozess. Die Fibel sei daher kein Leselernbuch mehr, sondern ein „erstes Jugendbuch“. Dieser Umstand werde mit Sicherheit zum leitenden Grundsatz für die weitere Fibel-Entwicklung.

⁷⁴ O.V.: Die neue Schule. Der Stand der Fibelreform. In: Freie Lehrerstimme. Zeitschrift der Freien Lehrgewerkschaft (Heft 12), 1. Dezember 1926 (XXXII. Jahrgang), S. 171.

In der Beschreibung der in Basel ausgestellten Fibeln gibt der Verfasser des Artikels an, dass der überwiegende Teil „Antiquafibeln“ gewesen seien, tonangebend wäre in Preußen beispielsweise die *Hansafibel* von Otto Zimmermann.

Während es in Deutschland eine gute Entwicklung gegeben habe, seien einige europäische Länder in der Entwicklung „zurückgeblieben“, der Verfasser gibt diesbezüglich zum Beispiel Italien und Spanien an. Für Frankreich attestiert er eine „eingengegte Schulpraxis“. Amerika sei hingegen auf einem guten Weg, v.a. im Hinblick auf „Lebensnähe und Kindgemäßheit“.

Etwas „recht Gutes“ sei in Wien auch Heeger-Legrün mit ihrer Fibel *Wiener Kinder –1. Buch* gelungen. Der sonstige Stand österreichischer Erstlesebücher bliebe „weit dahinter zurück“. (S. 171)

Der Verfasser erwähnt im Artikel für Österreich nur die oben genannte Fibel. So ist (möglicherweise aus politischen Gründen, da die *Freie Lehrerstimme* eine sozialistische Gewerkschaftszeitung war, wie die noch 1923 übliche Bezeichnung „Organ des Sozialistischen Lehrerbundes“ zeigt) die Fibel *Kinderwelt* nicht erwähnt, da der/en „Verfasser“ aus den christlich-großdeutschen Reihen kam/en.

Leider scheint die Fibel *Kinderwelt* aber auch in der Fibelliste von Ingrid Höfler, der Amtsdirektorin der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Unterrichtsministeriums nicht auf (obwohl das Einreichexemplar der *Kinderwelt* 1926 im Fibelschrank dort aufliegt). Die Liste gibt aber sonst einen brauchbaren Überblick auch über die im Untersuchungszeitraum in Österreich erschienenen Fibeln.

Eine Aufstellung über deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944 gibt (auch) Gisela Teistler in ihrer Bibliographie *Fibel-Findbuch* (2003). Da beide Listen nicht die gleichen beziehungsweise unterschiedlich viele Fibeln auflisten, die im Untersuchungszeitraum verwendet worden sein könnten, werden sie mit hochgestellten Symbolen hinter dem Erscheinungsjahr gekennzeichnet (Höfler ~, Teistler °)⁷⁵.

Zeitgleich mit der Erstauflage der Fibel *Kinderwelt* (1926) erschien laut dieser Listen erstmals auch die Fibel *Von A bis Z* von Hans Bartl, in Verwendung standen jedoch auch noch andere Fibeln, die zuvor erschienen waren. Möglich ist, dass Fibeln, die ab 1920 zugelassen wurden, zeitgleich zur Fibel *Kinderwelt* im Unterricht verwendet wurden, da sie dem provisorischen Lehrplan von 1920 gemäß approbiert waren, der sich vom definitiven Lehrplan 1926 nur

⁷⁵ Im Fibelfindbuch (Teistler, 2003) habe ich die Erscheinungsjahre 1900 bis 1944 (S. 292 – 361) nach Fibelausgaben durchsucht, die bis in die Zwanzigerjahre hinein neu aufgelegt wurden. Unberücksichtigt blieben die *Blindenfibeln* von Bürklen, die *Deutsche Fibel in Lateinschrift für fremdsprachige Schüler* von Höchsmann sowie die *Normalfibeln* von John aus dem Jahr 1922, da es sich dabei um einen Abdruck der 2. Auflage aus dem Jahr 1914 handelt. Diese Fibel ist somit noch aus der Monarchie und wird meiner Einschätzung nach 1926 nicht mehr in Verwendung gestanden haben.

geringfügig unterschied. Die meisten von ihnen werden im Laufe der Zeit vom Markt verschwunden sein, da keine Neuauflagen mehr erschienen sind. Andere begleiteten die *Kinderwelt* einige Jahre oder in ihrem gesamten Erscheinungszeitraum.

Es handelt sich um folgende Fibeln:

Bartl, Hans: *Von A bis Z* (1926) ° ~

Branky, Franz: *Lesebuch für allgemeine Volksschulen* (1923) ~

Frisch, Franz: *Erstes Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen* (1923, 1925, 1926) °

Frisch, Franz: *Deutsches Lesebuch für österreichische Bürgerschulen* (1923) °

Heeger, Johann: *Wiener Kinder* (1923/24, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934) °

Heeger/Legrün (Hrsg.): *Unser erstes Buch* (1924, 1927, 1929, 1931) ° ~

John, Julius Franz: *Neue Fibel* (1923, 1927, 1928, 1929, 1930) ° ~

Heinrich, Josef: *Schreib-Lese-Fibel* (1921) ~ °

Kolar, Heinrich: *Lesen und Schreiben im Zwergenland* (1929, 1930) ~ °

Kolar, Heinrich: *Wir lernen lesen* (1923, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1934, 1936, 1937, 1938, 1940, 1941, 1943 nach 1945 bis 1964 unter dem Namen „Frohes Lernen“ erschienen)
Ausgaben A,B,C ° ~

Kraft, Josef: *Mein erstes Schulbuch* (1921, 1924, 1927) ~ °

Kummer, Karl: *Schrägschrift-Fibel* (1923) ~

Langer, Franz Xaver: *Bei uns in Wien* (1942) °

Linder Gottfried: *Lesefibel für kleine Leute* (1942) °

Mair, Franz: *Lesebuch-Fibel* (1920, 1921) ° ~

Pöschl, Josef: *Wir lernen den Lateindruck lesen* (1924, 1926, 1928, 1936, 1940) °

Rieger/Habernal/Kolar: *Erstes Lesebuch für Stadtschulen* (1922) °

Rieger, Karl: *Wiener Lesebuch für das erste Schuljahr* (1922) °

Reinelt, Emanuel: *Farbige Fibel* (1921) °

Reinelt, Emanuel: *Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen – Fibel* (1921) ~

Schiner/Miklas/Tremel: *Mein Lesebuch* (1924) ~

Steger, Josef: *Das erste Lesebuch* (1925, 1926, 1928, 1930, 1937) ° ~

Streng, Karl: *Schreiblese-Fibel* (1924) °

Ullrich, Georg: *Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen – Fibel* (1921) ~

Vogl, Joseph: *Lesebuch für allgemeine Volksschulen – Fibel* (1921) ~

Wellek, Susanne: *Lachen und Lernen* (1937/38) °

Wiesenberger, Franz: *Fibel* (1923, 1927) ° ~

o.A.: *Fibel. Ein Lesebuch für den Schreiblese-Unterricht im 1. Schuljahr*. Schulbücher-Verlag Wien (1923, 1927, 1928) °

Brauner nennt im *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe* (1935, S. 87) „Lehr- und Arbeitsbücher“. Neben der *Fibel Kinderwelt* gibt er dort nur *Lesen und Schreiben im Zwergenland*, *Von A bis Z*, *Wir lernen lesen*, *Wiener Kinder* sowie *Unser erstes Buch* an. Im methodischen Lehrbuch *Die Arbeit in der Elementarklasse* (1949, S. 138f) werden diese Fibeln mit dem Vermerk „Vor 1938“ nochmals erwähnt. Unter „Ab 1945“ gibt er dort nur noch die Fibeln *Mein erstes Buch*, *Unser erstes Buch* sowie *Frohes Lernen* (vormals *Wir lernen lesen*) an, die allesamt von Lehrer- bzw. Arbeitsgemeinschaften herausgegeben wurden. (S. 139) Ob er die anderen Fibeln für „nicht empfehlenswert“ oder „zu unbedeutend“ einstufte, kann nicht eruiert werden.

Nach der oben angeführten Zusammenstellung⁷⁶ könnten zur Erstausgabe der *Fibel Kinderwelt* zeitgleich noch 24 andere Fibeln in Österreich in Verwendung gewesen sein, die nach den Lehrplänen 1920 und 1926 (die in ihrer Ausformung sehr ähnlich waren) approbiert worden waren. 1926 erschienen in Österreich neben der *Kinderwelt* sechs Fibeln, zwei davon – wie die *Kinderwelt* – erstmals. Zum neuen Lehrplan (zwischen 1930 und 1935) erschienen parallel zur *Kinderwelt* ebenfalls sechs Erstlesebücher (manche davon in Schwarzdruck, wie auch die *Kinderwelt*-Ausgabe von 1934). Zwischen 1935 und 1939 waren es vier Fibeln, ab 1939 ebenfalls vier.

Während also anfangs eine große Auswahl von Fibeln in Verwendung gewesen sein könnte, nimmt die Wahrscheinlichkeit der Weiterverwendung ab dem Lehrplan von 1935 ab, da sich die geforderte „Vaterländische Erziehung“ wohl auch im Erstlesebuch widerspiegeln hätte sollen. Eventuell konnten Ein- bzw. Überklebungen von entsprechenden Abbildungen und Texten eine Weiterverwendung möglich gemacht haben. Ab 1939 jedoch wäre es schwer gewesen, die Fülle an einzuschleusenden Themen und Bildern durch Einklebungen beziehungsweise Überklebungen zu bewerkstelligen. Insgesamt nur noch fünf Fibeln (*Wir lernen lesen*, *Bei uns in Wien*, *Lesefibel für kleine Leute*, *Wir lernen den Lateindruck lesen*, *Fibel Kinderwelt*) standen in der Zeit zwischen 1939 und 1945 in Österreich für die erste Klasse zur Verfügung. Dies vermutlich auch deshalb, weil eine nationalsozialistische

⁷⁶ In dieser Liste findet sich ein Fibelwerk nicht, das Alpert/Teistler (2006) erwähnen, nämlich die *Fibel* von Mayer u.a.: *Mein erstes Lesebuch*, das deren Angaben zufolge zwischen 1915 und 1943 in Österreich erschienen sein soll. (S. 281) Wie der Eintrag in der besagten *Fibel* jedoch zeigt, erschien sie in Prag. In den europäischen Bibliotheken lässt sich zudem auch nur ein Exemplar aus 1915 auftreiben. Somit scheidet es aus.

„Einheitsfibel“ geplant war. Es wäre somit von den Verlagen unökonomisch gewesen, noch neue Fibeln auf den Markt zu bringen.

Außer der *Kinderwelt* gab es in Österreich nur noch zwei weitere Fibeln, die in den drei politischen Systemen (Erste Republik, Austrofaschismus, Nationalsozialismus) in Verwendung standen (*Wir lernen lesen*, *Wir lernen den Lateindruck lesen*). Nach 1945 wurden häufig Fibeln aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus verwendet, bis neu gedruckte zur Verfügung standen. Da war die Auswahl dann wieder größer.

5.1.5. Der Einsatz der Fibel *Kinderwelt* im Unterricht

Brauner gibt zum Einsatz der Fibel im Unterricht nur spärlich Auskunft. In seinem *Leitfaden für den Unterricht* (1935) gibt er an, dass die Fibel in den meisten Fällen zwar für den sogenannten Buchstabenkanon (Reihenfolge der Buchstaben) verantwortlich sein wird, nicht jedoch der Ausgangspunkt für die Laut- und Buchstabengewinnung sein kann, sondern „der Endpunkt“. Dem Lesen im Buch sollen eine Reihe von Übungen vorangestellt werden: „Das Zusammenziehen der Schriftzeichen, Setzkastenübungen, das Aufschreiben und Setzen entsprechender Wörter aus dem Sachgebiet usw.“ (S. 36)

Dies ist etwas verwunderlich, da die Fibelbilder die Anfangsarbeit mit dem Buchstaben/Laut zumeist in sich tragen, da Situationen dargestellt sind, aus denen sich Laut und/oder Buchstabenform ergeben. Auf diese Tatsache weist Brauner sogar hin, wenn er schreibt: „In der ersten Zeit ist der Lesestoff naturgemäß recht spärlich und das Lesen in der Fibel beschränkt sich zumeist nur auf die Betrachtung des Fibelbildes.“ (Ebd.) Er setzt hier also den Begriff „Lesen“ mit „Betrachten eines Fibelbildes gleich“, wodurch ein Hinweis entsteht, dass zunächst nur Laut und Buchstabe im Bild „gelesen“ werden. Trotzdem erhebt sich die Frage, ob Brauner diese Vorgangsweise aufgrund neuerer Erkenntnisse vielleicht erst später angeregt hat, da sie in den früheren Arbeitsplänen noch nicht zu finden ist, oder ob er dies erst deshalb mit aufgenommen hat, weil Pädagogen seiner Ansicht nach „falsch“ mit den Büchern umgegangen sind. Bei der Durchsicht der Fibel nach Schulszenen, fällt auf, dass die Verwendung des Buches niemals Gegenstand eines Fibelinhaltes ist. Es gibt zwar eine Schulszene, deren Inhalt die Beschäftigung mit einem Buchstaben zum Thema hat, doch die Kinder verwenden in der Erarbeitungsphase Papier beziehungsweise Legestäbchen. So muss diese Frage innerhalb der vorliegenden Arbeit größtenteils unbeantwortet bleiben.⁷⁷

⁷⁷ Wie die Erarbeitung der Buchstaben/Laute laut Brauners Vorgaben genau zu erfolgen hatte, wird im Kapitel „Die Fibel *Kinderwelt* als Lernbuch“ aufgezeigt.

5.1.6. Schulbuch-Funktionen der Fibel *Kinderwelt*

In Kapitel 1.4.1. wurden Schulbuchfunktionen („Lehrfunktionen“) nach Hacker aufgelistet und inhaltlich dargestellt. Die Fibel *Kinderwelt* wird nun im Hinblick auf diese sechs Funktionen bewertet:

- *Strukturierungsfunktion:* Hacker beschrieb diese Funktion in zweifacher Hinsicht. Für die Fibel *Kinderwelt* können beide nachgewiesen werden. Zum einen ist das Lehrwerk für den Gesamtunterricht (als Schulbuch für die Gegenstände „Deutsche Sprache“ und „Sachunterricht“) zu verwenden. Der Lehrstoff ist in der Fibel so in zeitlichem Nacheinander angeordnet, dass im Jahreskreis sowohl die Sachthemen als auch die Lehrinhalte zum Lesen- und Schreibenlernen und danach zum weiterführenden Lesen eine logische und zeitlich vernünftige Struktur ergeben und vorgeben. Durch die Verknüpfung der Themenbereiche (auch mit den Erziehungsinhalten, die für das erste Schuljahr vorgesehen sind) steht der Lehrperson ein praktikables Buch zur Verfügung, bei dem alle wichtigen Lehrthemen und Lernschritte enthalten sind. Zum anderen zeigt das Buch die grundlegenden Strukturen für die Unterrichtsgegenstände auf (vielfältige Sachunterrichtsthemen in elementarisierte Form, Lese- und Schreiblehrgang in synthetischer Weise). Das Schulbuch ist somit für die Lehrperson eine Entlastung, da es „Mittler“ im Unterrichtsprozess ist oder zumindest sein kann. Dies birgt auch eine gewisse Gefahr in sich, wenn zum Beispiel versucht wird, das Schulbuch unter staatliche Kontrolle zu bringen, wie dies Kissling (1995) darstellte.⁷⁸

⁷⁸ Schon in der Monarchie habe es laut Kissling (1995) zumindest seit Maria Theresias Einführung der Allgemeinen Schulpflicht im Jahre 1774 deutliche Bestrebungen gegeben, das Schulwesen - neben dem Militär-Finanz- und Rechtswesen - stärker unter staatliche Kontrolle zu bringen. Oberstes Ziel sei eine Einschränkung der äußeren und inneren „Unübersichtlichkeit“ gewesen, die sich durch Adel, Geistlichkeit, Länder bis hin zu diversen Einrichtungen mit teilweise eigenen Kulturausprägungen, Normen und Werten breit zu machen schien. Diese sollte durch sogenannte „Normal-Einrichtungen“ bereinigt werden, „Gleichförmigkeit“ sollte für eine gerichtete Normierung sorgen. (S. 119)

In der Umsetzung dieser Forderung für die Schule habe es zunächst das Problem gegeben, dass eine zuverlässige Schulaufsicht erst (aus)gebildet werden musste und nicht unmittelbar zur Verfügung stand. Um trotzdem eine rasche Zielerreichung im Sinne einer Kontrolle der Schule voranzutreiben, habe man sich laut Kissling einer „menschenlosen Verwaltung“ bedient, die man im Schulbuch ortete. Es sei zum Medium der Vereinheitlichung geworden, wodurch gleich mehrere Probleme gelöst schienen: Das modifizierte Schulbuch habe rasch und vergleichsweise billig zur Verfügung gestanden, während die Ausbildung und „Umorientierung“ des Lehrpersonals einige Zeit in Anspruch genommen hätte und es habe in allen Ländern der Monarchie gleichzeitig eingeführt werden können, wodurch „Homogenisierung“ erreicht worden sei. Damit habe man sich zunächst auch detaillierte Lehrpläne im heutigen Sinne erspart, hatte aber gemeinsam mit den nur grob umrissenen Lehrprogrammen ein praktikables „Regulierungspaket“, da die Anweisung zum Einsatz der uniformen Schulbücher dahingehend gelaute habe, dass diesen ohne Abweichung zu folgen sei. So sei das Schulbuch zum „Instrument der Planung und Realisierung eines entstehenden Schulsystems“ geworden. (121ff)

In seiner Umsetzung habe sich diese Maßnahme zur langfristig geplanten Schulentwicklung als durchaus praktikabel und nützlich erwiesen, da sie unabhängig von wechselnden Orten und beeinflussbaren Lehrpersonen durchgeführt werden konnte. Eine Kontrolle des Unterrichts habe durch die ständige Präsenz des Buches als

In der Zeit des Nationalsozialismus fanden dann auch Themen Eingang in die Fibel *Kinderwelt*, die der Ideologie der Bewegung Vorschub leisten sollten, indem schon Kinder – und falls das Buch nach Hause genommen wurde, auch Eltern – beeinflusst werden sollten. Wird das Lehrbuch nun im Sinne eines Jahresplanes stetig im Unterricht verwendet, kommt man auch um diese Themen nur schwer herum, zumal auch Buchstaben in Themen der neuen Ideologie erarbeitet wurden, wie später gezeigt werden wird.

- *Repräsentationsfunktion*: Innerhalb dieser Funktion gehe es laut Hacker darum, die Realität abzubilden. Er unterscheidet drei Möglichkeiten, wobei in Fibern (generell) jedoch nur didaktische Repräsentation anzuwenden ist, da versucht wird, Lerninhalte in Alltagssituationen einzubetten. Dies gelingt in der Fibel *Kinderwelt* besonders gut. Wie später gezeigt werden wird, werden sämtliche Laute/Buchstaben in Alltagssituationen verpackt, die es gilt, in spannender Erwartung aufzufinden. Durch Analysen konnte gezeigt werden, wie Brauner es verstand, Sachthemen, Lerninhalte und Erziehungsthemen zu verschränken, so dass sie in „bodenständiger“ und „kindertümlicher“ Weise ein Lehrwerk ergeben, in dem sich sämtliche Dimensionen widerspiegeln. Ab 1940 gibt es in der *Kinderwelt* jedoch auch ein Beispiel realitätsnaher Repräsentation durch ein Foto (Originaldokument), das Hitler zeigt. Eine Einschränkung erfährt die Realitätsnähe allerdings dadurch, dass das Foto „gestellt“ ist, also in absichtsvoller Weise Hitler mit Kindern zeigt, wodurch eine gewisse Absicht verfolgt wird. Sprachliche Repräsentation der Wirklichkeit ist in der Fibel durch ihre elementarisierten Sachinhalte jedoch nur rudimentär gegeben, wie in der Dimension „Bildungsbuch“ aufgezeigt werden wird.
- *Steuerungsfunktion*: Diese Funktion lehnt sich an die Strukturierungsfunktion an, wenn Bilder oder Texte den Unterrichtsverlauf innerhalb eines vorgegebenen Jahreskreises (in beabsichtigter Weise) steuern und Lehrpersonen quasi

„Implantat der Schulverwaltung“ weitaus effizienter erfolgen können, als es durch die Aufsichtsorgane möglich gewesen wäre, da diese nicht zeit- und flächendeckend arbeiten konnten. (124 ff)

Als positiven Nebeneffekt sieht Kissling die Tatsache, dass das Buch von den Kindern mit nach Hause genommen worden sei (mit Ausnahme der „Armenbücher“, die erst später nur von „fleißigen“ und „gesitteten“ Kindern mitgenommen werden durften) und so auch zum „Elternhausimplantat bzw. Medium der Volksbildung“ avancieren hätte können. (S. 126)

Um den Prozess des Aufbaus der modernen Schule zu steuern und sicherzustellen, dass keine anderen, als die vorgeschriebenen Bücher Verwendung fanden, seien nicht nur einheitliche repressive „Gebrauchsreglements“ (z.B. das Abweichungsverbot) sondern auch „Produktionsreglements“ eingeführt worden. Eine diesbezügliche Maßnahme sei beispielsweise die Gründung eines pädagogischen Staatsverlages mit Monopolstellung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gewesen, mit dessen Produktion eines einheitlichen Korpus' von Büchern gleichzeitig eine „Säuberung des Schulbuchmarktes“ einhergegangen sei. (S. 127f)

„entmündigen“ würden. Dies kann durch die nationalsozialistischen Ausgaben der *Kinderwelt* beabsichtigt gewesen sein. Ob Lehrpersonen sich steuern ließen, kann daraus jedoch nicht gefolgert werden. In anderer Hinsicht ist diese Funktion für eine Verlaufsstruktur des Unterrichts insofern verantwortlich, als im Lehrwerk gesetzte Impulse (Bilder, Fragen...) Kinder in ihrem Denken und Handeln beeinflussen können, vor allem dann, wenn sie selbsttätig mit dem Buch arbeiten, was möglicherweise beabsichtigt war, da der Arbeitsgrundsatz „Selbsttätigkeit“ im Lehrplan verankert war.

- *Motivierungsfunktion*: Durch die ansprechende Gestaltung konnte die *Kinderwelt* ihre Rezipienten mit Sicherheit zum Lesen motivieren. Da die Fibel bei Kindern seit jeher einen besonderen Eindruck hinterließ, kann diese Funktion als erfüllt angesehen werden.
- *Differenzierungsfunktion*: Ein differenzierter Unterricht mit der Fibel *Kinderwelt* war mit Sicherheit nicht geplant und hätte auch nur schwer stattfinden können, da das Lehrbuch – so wie es beschrieben ist und sich in der Analyse auch zeigte – zum gemeinschaftlichen Unterricht in festgesetztem Zeitablauf konzipiert ist.
- *Übungs- und Kontrollfunktion*: Diese Funktion ist in der *Kinderwelt* teilweise erfüllt. Es gibt zwar nur wenig Leseübungstexte (erst in den nationalsozialistischen Ausgaben etwas mehr), doch verschiedene Arten von Merkhilfen zu den Buchstaben und Lauten sowie Aussprachehilfen.

5.1.7. Die Ergebnisse innerhalb dieser Dimension

Die Fibel *Kinderwelt* blieb in den wesentlichen Parametern dieser Dimension (Autor Illustratorin, Druck und Verlag, Erscheinungs- und Einsatzort) unverändert. Trotzdem änderte sich ihr äußeres Erscheinungsbild sehr wesentlich. Der vormals blaugraue Einband wechselte ab 1940 auf rotbraun, die drei am Einband dargestellten Kinder – vormals gemeinsam agierend im Thema „Schule“ verankert, gehen ab diesem Zeitpunkt getrennt sehr unterschiedlichen (Freizeit-) Tätigkeiten nach: Puppenspiel, Tierspiel, Kriegsspiel. Diese schnell zu erkennende äußerliche Transformation der Fibel zeigt die veränderten Erwartungen, die an die heranwachsenden Kinder gestellt wurden - offensichtlich sollten sie nicht primär zu „Schulkindern“ erzogen werden sondern zu „Müttern“ und „Soldaten“, also zu „wertvollen“ Mitgliedern des Deutschen Volkes. Gleichzeitig bringt diese Änderung den reduzierten Stellenwert der Schule zum Ausdruck, den Götz (1997) darstellte (vgl. Kap.4.3.2.2.).

Das Einreichexemplar zur Approbation sowie die sieben zugelassenen Ausgaben weisen unterschiedliche Seitenzahlen auf, da Bild-, Text-, Schrift- und Layoutänderungen vorgenommen wurden. Das in der Ersten Republik zur Zulassung eingereichte Exemplar der Fibel *Kinderwelt* umfasste - laut Inhaltsverzeichnis 96, tatsächlich jedoch - 97 Seiten, die zugelassenen Ausgaben 1926 und 1929 - nach Änderung an rund 20% der Seiten - ebenfalls. Die Ausgaben des autoritären Regimes Dollfuß/Schuschnigg (1934 - Schwarzdruck, 1936 und 1937) sind inhaltlich ebenfalls weitgehend unverändert, auf den letzten Seiten der Fibel geben lediglich die „Österreichische Bundeshymne“ und das Bild „Vaterländische Kundgebung“ Zeugnis einer geforderten „Vaterländischen Erziehung“, die ein Österreichbewusstsein anregen sollte. Durch die Erweiterung umfassen diese Ausgaben nun 99 Seiten. Die erste „nationalsozialistische“ Ausgabe erschien 1940. Sie hatte bereits 117 Seiten (+20%). Diese Umfangerweiterung ist zum Großteil dadurch entstanden, dass Texte in das Erstlesebuch integriert wurden, die politische und ideologische Themen beinhalten.

1941 kam eine Steinschrift-Fibel auf den Markt. Da nur die Großbuchstaben der Blockschrift erarbeitet werden mussten, kam es zu einer Umfangreduktion (104 Seiten). Alle nationalsozialistisch motivierten Texte blieben jedoch erhalten.

Ab 1942 änderte sich das Erscheinungsbild der Fibel abermals, da statt der deutschen Schrift die „Normalschrift“ verwendet wurde. Nicht dadurch, jedoch durch Layoutänderungen wurde der Seitenumfang nochmals um zwei Seiten erweitert, sodass die letzten Ausgaben (1943) letztendlich 119 Seiten umfassten. Diese Darstellung zeigt, dass an der *Kinderwelt* häufig „Korrekturen“ vorgenommen wurden (die sich schon an den Seitenzahlen abzeichnen), um die Fibel am Markt zu halten. Dadurch ist Brauners Fibel als „Langzeitfibel“ (nach Kissling) zu bezeichnen.

Die jeweils aktuelle Schreibschrift in der Fibel wurde von unterschiedlichen Personen geschrieben. In den Ausgabe bis 1937 wurden jene Ausgaben, die in der Deutschen Schreibschrift geschrieben waren von Prof. Karl Wertek, jene in der Sütterlinschrift oder der sehr ähnlichen Richtschrift für Steiermark von Fachlehrer Müseler aus Hannover geschrieben. Die Ausgabe 1940 (Sütterlinschrift), 1941 (Steinschrift) und alle weiteren Ausgaben ab 1942 (Lateinschrift) wurden von Erika Pochlatko geschrieben, die somit alle Schreibschrift-Texte der NS-Ausgaben herstellte. Dies könnte parteipolitische oder ideologische Gründe gehabt haben.

Bezüglich der Schrift ist auch auffällig, dass die Ausgaben bis 1940 in drei verschiedenen Schriftarten erhältlich waren: Deutsche Schreibschrift, Sütterlinschrift und Richtschrift für

Steiermark. Die Auswahl wurde der unterrichteten Person überlassen. Das nationalsozialistische Regime mit seinem Drang nach „Einheit“ und der damit einhergehenden „Vereinheitlichung“ gab ab 1940 vor, dass künftig nur noch die Lateinschrift (auch als „Normalschrift“ bezeichnet) – als von unnötigem Ballast befreite Schrift – verwendet werden durfte. Wie im Kapitel 4.3.2.4. dargestellt, habe man damit eine Erleichterung für die Kinder bewirken wollen, was Götz (1997) zufolge auch gelungen sei. Mit dieser Maßnahme zeigt man darüber hinaus der Lehrerschaft auch gleich auf, dass Eigeninitiative zu unterbleiben habe. Man hatte sich an die Vorschriften zu halten. Somit kann aber nicht klar unterschieden werden, ob die Änderungen rein ideologisch oder rein didaktisch bedingt waren. Es muss wohl so interpretiert werden, dass einerseits durch die Vorgabe einer einzigen Schriftart eine ideologisch motivierte Änderung stattfand, da die Schrift jedoch gleichzeitig für Kinder einfacher zu lesen und schreiben war, ging dies mit einer didaktisch motivierten Änderung einher.

Die Fibel *Kinderwelt* war als Erstlesebuch Teil des Lesebuches für deutsche (später „ostmärkische“) Alpenländer und erschien in Graz. Ihr Einsatzgebiet war der Südosten Österreichs beziehungsweise der „Ostmark“. Im Erscheinungsjahr 1926 teilte sie sich (theoretisch) den Markt mit bis zu 24 weiteren österreichweit erschienenen Fibeln. Es kann jedoch angenommen werden, dass sie in der Region Steiermark/Kärnten mit erheblich weniger Konkurrenz zu tun hatte, da Fibeln zu jener Zeit häufig regional eingeschränkt verwendet wurden. Im Nationalsozialismus sank die Zahl der zugelassenen Fibeln auf vier, wodurch der Markt sich für die *Kinderwelt* noch erweitert haben konnte.

Als Verfasser der *Kinderwelt* wird in allen Bibliotheken Franz Brauner angegeben, wobei sich hinter dem Namen der „Lesebuchausschuss des Steiermärkischen Lehrerbundes mitsamt einer genannten „Lehrerschaft“ versteckte, der dazu noch unter dem Protektorat des Landesschulinspektors und Autors erziehungswissenschaftlicher Literatur, Hofrat Dr. Karl Köchl, stand. Köchl wird bis 1937 neben Brauner sogar am Titelblatt der *Kinderwelt* genannt. Tatsächlich haben die beiden das Fibelwerk jedoch lediglich „bearbeitet“, wie in Bauners *Lehr- und Arbeitsplan* (1928) angegeben wird.

Eine Quellenanalyse ergab schließlich, dass die Texte im Leselehrgang (Teil A der Fibeln) wahrscheinlich Brauner zuzuschreiben sind (wobei die Lehrerschaft vermutlich mitwirkte), in den weiterführenden Lesetexten (Teil B) finden sich allerdings nur wenige Texte (6 bis 11 je nach Ausgabe), die eindeutig Brauners Feder entstammen. Erst die NS-Ausgaben geben bei

einigen neu eingefügten und wenigen übernommenen Texten Brauner als Autor an. Die anderen Texte wurden zusammengetragen.

Die Quellenlage der Illustrationen hingegen stellt sich eindeutiger dar. Sie wurden in allen Ausgaben nach Angabe am Titelblatt der Fibeln von Norbertine Breßlern-Roth angefertigt. Sowohl Brauner als auch Breßlern-Roth ließen sich somit auf die unterschiedlichen politischen Systeme ein und zeigten sich bereit, die Fibel *Kinderwelt* den jeweils veränderten politischen Systemen anzupassen. Da die Fibeländerungen zwischen Erster Republik und dem autoritären Regime Dollfuß/Schuschnigg nur gering waren, lässt sich daraus schließen, dass keine große (geforderte) Ideologieänderung von Autor und Illustratorin notwendig war, um die Fibel am Leben (und am Markt) zu erhalten. Anders im Nationalsozialismus: Die Fibeländerungen sind als umfassend zu bezeichnen (immerhin 20%). Da einige der neu eingefügten Texte (mit nationalsozialistischer Ideologie) sogar (erstmalig) Brauner als Verfasser im Inhaltsverzeichnis angeben, musste er sich wohl damit identifizieren (lassen). Nur so konnte die Fibel noch weitere 7 Jahre am (mittlerweile stark reduzierten) Markt bestehen.

Betrachtet man die stark reduzierte Fibellandland jedoch mit den Augen der Schulbehörde, die dafür verantwortlich war, dass überhaupt adäquate (politisch korrekte) Fibeln verfügbar waren, könnte es durchaus auch so gewesen sein, dass man an FibelautorInnen und IllustratoInnen mit „Wünschen“ und „Optionen“ herantreten ist, damit diese die geforderten Adaptierungen vornahmen, die sicher schneller vonstatten gingen als völlige Neukonzeptionen. Somit könnten neben den politisch-ideologischen „Gründen“ von Seiten der AutorInnen/IllustratorInnen auch ökonomische (Geldangebote) eine Rolle gespielt haben.

5. 2. Die Fibel *Kinderwelt* als „Kinderbuch“

Wie Paul Gabele (2001) feststellt, sei die Fibel immer ein Abbild des jeweiligen pädagogischen Zeitgeistes gewesen und nicht die Lesemethode habe über ihren Inhalt entschieden, sondern der überindividuelle Geist der Epoche. (S. 10) So hätte sich im 20. Jahrhundert zunächst die „kindertümlich-gelenkte Fibel“ (Bsp.: Göbelbecker) entwickelt, bei der Kinder im abgebildeten Handlungsgeschehen (zumeist im Kreise der Familie) im Mittelpunkt stünden. Zusehends werde die vormals moralisierende Tendenz der Fibeltexte jedoch eingeschränkt und die Kinder sollten sich zweckgerichtet an echter Kunst ergötzen (Fibelbilder, Dichtkunst), wodurch ihr Wirklichkeitssinn ausgebildet und das Gefühl angesprochen werden solle. Dies gelinge jedoch nur, wenn das gesamte Wesen des Kindes angesprochen werde. Die Kunst sei dabei nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur Persönlichkeitsbildung gewesen. Gleichzeitig sei dieser Fibeltyp jedoch auch Spiel- und Arbeitsbuch für das Kind gewesen, damit sein empirisches in ein logisches Denken umgewandelt werden könne. Das Wort „kindertümlich“ tauche laut Gabele schon bei Pestalozzi auf, wenn auch nicht völlig „frei“, da auch bei ihm immer eine gewisse Richtung vorgegeben sei, die vom Erwachsenen bestimmt werde. (S. 38 – 41)

Erst in der „kindertümlich-freien Fibel“ (Bsp.: Zimmermann) sei dies nicht mehr der Fall, da man der Meinung war, das Kind hätte ein Recht auf seine Persönlichkeit. Als Grundlage für die Fibelgestaltung müsse laut deren Vertretern die sorgfältige Kinderbeobachtung herangezogen werden. Sowohl die Sprache als auch die Inhalte müssten dem Kind angepasst werden. Eine wissenschaftliche Grundlage dafür habe die Kinderpsychologie geboten – die „psychologische Fibel“ sei geboren gewesen. (S. 42f)

Die Fibel *Kinderwelt* ist unter diesem Blickwinkel in allen Ausgaben eine „kindertümlich-gelenkte“ Fibel, wenn die Lenkung in den politischen Systemen auch unterschiedlich vorgenommen wurde, wie gezeigt werden wird.

Die erste Auflage der *Kinderwelt* entstand in einer Zeit des kinderpsychologischen Umbruchs und der Einflüsse der Reformpädagogik⁷⁹ in Österreich.

⁷⁹ Alle Fibeln seien laut Teistler (2006) durch die Reformpädagogik zu „wahren bunten Bilderbüchern“ gemacht worden, da die Reformpädagogen bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts eine „tiefgreifende Revision der Erziehung“ proklamiert hätten, indem sie die „ungehinderte Entwicklung“ und die „individuelle Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit“ gefordert und in das Zentrum der Bemühungen gerückt hätten, wodurch sie den Boden für freie, unabhängige und sozial gesinnte Menschen bereitet hätten. (S. 31f) Durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden die Fibeln dann „sozusagen über Nacht Opfer einer ins Auge springenden Instrumentalisierung“. (S. 33)

Der nun folgende entwicklungspsychologische Kontext, der teilweise Eingang in die Lehrpläne der Zwanzigerjahre fand, soll darüber Aufschluss geben. Danach wird durch genaue Analysen aufgezeigt, welche Grundsätze Franz Brauner selbst für seine Fibelbilder und Texte aufzählte und wie diese in der *Kinderwelt* umgesetzt wurden. Zuletzt wird ein Blick auf die „Fibelkinder“ Hans und Grete geworfen, da sie und ihre Freunde von mir als Vertreter des zeitgeistigen Kindbildes betrachtet werden. Ein Vergleich mit in der einschlägigen Literatur beschriebenen Fibelkindern soll Parallelen und Abweichungen zutage bringen.

5.2.1. Entwicklungspsychologische Reformen

Nach dem ersten Weltkrieg sei die LehrerInnenschaft Engelbrecht (1988) zufolge trotz der tristen Wirtschaftslage in einer Art Aufbruchstimmung gewesen und habe sich mit großem Engagement der in Europa neu aufflammenden Reformpädagogik zugewandt, bei der auf die Individuallage jedes einzelnen Kindes Rücksicht genommen werden sollte. Aufgrund kinderpsychologischer Erkenntnisse und Empfehlungen veränderten sich in der Folge nicht nur der Unterrichtsstil und -ablauf, sondern auch die Sitzordnung in den Klassenzimmern sowie der Fächerkanon. Der Unterricht sollte kindgemäßer, abwechslungsreicher und interessanter werden. Angestrebt wurde eine Pädagogik „vom Kinde aus“. Wie Engelbrecht weiter ausführt, wurde diese fast schon geschlossene Tendenz der LehrerInnenschaft zu pädagogischen Reformen durch eine Neuorientierung der wissenschaftlichen Pädagogik unterstützt. Durch empirische Untersuchungen, wie systematische Beobachtung und Beschreibung von Erziehungs-situationen und -tatsachen, das pädagogische Experiment und die Erprobung von Thesen in Schulversuchen kam man zu neuen Erkenntnissen, die in einer Fülle pädagogischer Veröffentlichungen der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde. Mittel dieser Publikationen waren zum Beispiel das *Pädagogische Jahrbuch* der Pädagogischen Gesellschaft sowie die Zeitschriften *Schulreform* und *Die Quelle*. Dazu kamen Vorträge und Diskussionsrunden der wissenschaftlichen Gesellschaft.

In Österreich habe laut Engelbrecht neben der auf progressive Veränderung abzielenden Reformpädagogik auch die Kinderpsychologie in den Zwanzigerjahren bis etwa 1938 starken Einfluss auf den Unterricht gehabt. Ausschlaggebend dafür seien hauptsächlich die Veröffentlichungen der Universitätsprofessoren Karl und Charlotte Bühler gewesen. Karl Bühler, der schon seit jeher der Denkpsychologie zugetan war, wandte sich durch die Geburt seines ersten Kindes schließlich der Kinderpsychologie zu und verschaffte sich durch seine

diesbezüglichen Publikationen im gesamten deutschsprachigen Raum Ruhm und Ehre. Seine ebenfalls habilitierte Frau Charlotte widmete sich gleichfalls der Kinderpsychologie, vor allem der Entwicklungspsychologie. In zahlreichen Studien, die sie in Versuchsklassen durchführte, gewann sie Erkenntnisse, die sie schließlich 1928 in dem Buch *Kindheit und Jugend* veröffentlichte, das vor allem der LehrerInnenschaft laut Engelbrecht sowohl über die geistige Entwicklung im Schulalter als auch über altersadäquate Bedürfnisse und die Ursachen für Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler Auskunft gab. So entwickelte sich die psychologische Wiener Schule, die bis 1938 stark florierte und in der sich Pädagogik und Psychologie ergänzten. Umgesetzt wurden die Erkenntnisse in der Glöckel'schen „Arbeitsschule“, die sich laut Engelbrecht weitgehend mit der Schulreform deckte. (S. 41ff)

Ein Schüler der Böhlers, Karl Popper, der ebenfalls von der Arbeitsschule begeistert war, beschäftigte sich in seiner Dissertation mit der Methodenfrage der Denkpsychologie und war aus diesem Erkenntnisgewinn heraus gegen die herkömmliche Lernschule eingestellt. Er entwickelte eine neue – hypothesengeleitete - kognitive Lerntheorie. Sein Hauptwerk *Logik der Forschung* erschien 1934 und diente ebenfalls einer methodischen Erweiterung in den pädagogischen Berufsfeldern. (S. 62f)

Eine weitere Schülerin der Böhlers war Lili Roubiczek, die in den frühen Zwanzigerjahren die Montessori-Pädagogik nach Österreich brachte und diese mit der Psychoanalyse für den Erziehungsbereich verknüpfte. (S. 152-156)

1923 wurde das Pädagogische Institut der Stadt Wien eröffnet. Dort hielt neben den Böhlers unter anderem Alfred Adler bis 1938 Vorträge zur Individualpsychologie, denen LehrerInnen kostenlos beiwohnen konnten. So erfuhr deren methodisches Repertoire zusätzlich Erweiterung. Erkenntnisse, die auch diesbezüglich in Untersuchungen gewonnen wurden, fanden laut Engelbrecht sogar Eingang in Verordnungen und Gesetze. (S. 42 ff)

Nach 1938 geriet die Schule in Österreich jedoch immer mehr in den Sog des Nationalsozialismus. Ihr Stellenwert im Erziehungsprozess der Kinder reduzierte sich laut Götz (1997), da Erziehung im Nationalsozialismus als „allgegenwärtiges Phänomen“ betrachtet wurde. (S. 29) Die Schule wurde laut Engelbrecht (1988) rasch entkonfessionalisiert (S. 307f, S. 344f), Privatschulen wurden geschlossen (S. 313). Schule war nun komplett „Sache des Staates“ (S. 312) und wurde mit Deutschland „gleichgeschaltet“ (S. 316). Die Nationalsozialistische Partei war für die Normengebung und Wertsetzung verantwortlich, nationalsozialistische Weltanschauung bildete dafür das Fundament (S. 321), wenn Engelbrecht auch nicht davon überzeugt ist, dass von einer eigenständigen nationalsozialistischen Bildungspolitik und Pädagogik gesprochen werden könne. Er fragt, ob

nicht eher davon auszugehen sei, dass die Nationalsozialisten „bereits bekannte Ideen und Inhalte in neuer Form zusammengesetzt“ hätten (S. 346), da die vagen Aussagen Hitlers zu Erziehungsfragen und Agenden des Unterrichts bekanntermaßen einen breiten Interpretationsspielraum gelassen hätten, der besonders in Österreich genutzt worden sei. Durch das Fehlen eines verbindlichen nationalsozialistischen Schulreformkonzeptes konnten nach Engelbrecht jedenfalls grundlegende Formen des österreichischen Schulsystems fortgeführt werden. (S. 347)

Die Nationalsozialisten selbst waren jedoch davon überzeugt, eine neue Schule konzipiert zu haben, deren Erziehungs- und Unterrichtsgeist reformiert worden war. (Kluger 1940, S. 81ff) Grundlegendes Ziel war nach Troll (1933) die „Erziehung zum deutschen Menschen“, der „dienend und opfernd“ dem Volke und Staat verbunden sei. Dabei müsse die Persönlichkeit dahingehend geformt werden, dass jene Kräfte aktiviert werden, die den „Gemeinschaftsorganismus“ erhalten. (S. 2)

Die einzelne Person zählte also nicht mehr, Individualität war nicht mehr erwünscht.

Wie diese Formung der Persönlichkeit durchgeführt werden solle, darüber gibt Kirek (1938) in seinem pädagogisch-psychologischen *Führer durch den Unterricht in den unteren vier Jahrgängen der Volksschule* hinreichend Auskunft. Wichtig erschien ihm eine psychologische Analyse aller Erziehungsvorgänge, um einheitliche Arbeitsverfahren in Schulen zu erlangen, wobei er sich jedoch nicht mit theoretischen Fragen auseinandersetzen wolle, sondern sich der Praxis verpflichtet fühle. (S.7) Dies gestaltet sich bei Kirek so, dass psychologische Erkenntnisse gezielt genutzt werden, um nationalsozialistisch-programmatische Erziehungsforderungen zu rechtfertigen. Dies sieht zum Beispiel so aus: Kirek beschreibt im Erstlese- und Erstschreibprozess auftretende „Perseverationen“ (Verharrungsfehler) und leitet so geschickt zur „notwendigen Willensbildung“ des Schulanfängers über. (S. 10f) In weiterer Folge werden die Wichtigkeit des Gemeinschaftsgefühles und die „Notwendigkeit der Eingliederung in die Gemeinschaft“ erläutert. (S. 16) Aus seinen „psychologischen Ausführungen“ formt Kirek jeweils im Anschluss „allgemeinpädagogische Forderungen“ für den Grundschulunterricht. Dabei weist er auf die richtige Wahl des „Bildungsgutes“ ebenso hin, wie auf Unterrichtsgrundsätze, durch die zum Beispiel eine „reflexionslose Heimatliebe“ und „Volks- und Vaterlandsliebe“ entstehen sollen. (S. 20)

Im Kapitel „Anfangs- und weiterführender Unterricht im Lesen“ (S. 68 – 99) beschäftigt sich Kirek mit der Wahl der Erstlesemethode, wobei er die Methode grundsätzlich freistellt. In der Methodenbeschreibung räumt er jedoch der analytischen Methode gegenüber Vorteile ein, die er der synthetischen Methode abspricht. Dies auch aus Gründen – wie er ausführt - des zu

wenig raschen Voranschreitens des Lesevorgangs, wodurch der heimatkundliche Sachunterricht seine Unterstützung verliere. Trotzdem beschreibt er die Einzellautgewinnung, speziell die „Normallautmethode“ und knüpft daran die Wahl der Ausgangsschrift (Sütterlinschrift). Selbst zur Schreibhaltung wird eine ausdrückliche Empfehlung gegeben, die von Sütterlin höchstpersönlich gefordert worden sei:

„Der Schüler muß aufrecht sitzen, die Vorderseite des Körpers genau in der Richtung der vorderen Tischkante. Der Kopf soll nicht nach der linken Seite, sondern nur leicht nach vorn geneigt sein. Der Schüler soll beide Ellbogen auflegen. Die Unterarme bilden zur vorderen Tischkante einen Winkel von höchstens 45 Grad. Hand und Unterarm liegen in der selben Längsachse. Die Hand ist etwas nach außen gedreht, so dass die Hohlhand nicht nach unten, sondern mehr seitwärts nach links gerichtet ist. Der Federhalter wird mit Daumen und Mittelfinger gehalten. Der Nagel des Mittelfingers (nicht der Knöchel!) liegt am Ring des Halters. Der Zeigefinger liegt lose auf dem Halter (Wippen des Zeigefingers!). Das Heft liegt vor der Körpermitte und sein unterer Rand gleichlaufend mit der vorderen Tischkante. Ganz besonders ist zu beachten: Linke Schulter und linker Ellbogen dürfen nicht vorgeschoben, der Kopf nicht nach links geneigt werden.“ (Kirek 1938, S. 99f)

Dies zeigt, wie wenig Freiheit Kinder in der Schule des Nationalsozialismus unter psychologischem Deckmäntelchen hätten haben sollen, wenn auch dahingestellt bleibt, in welcher Weise Lehrpersonen mit diesen Vorgaben letztendlich umgegangen sind.

5.2.2. Einfluss der Reformen auf die Lehrpläne

Zwischen 1920 und 1939 erschienen in Österreich mehrere Volksschullehrpläne:

- 1920 (provisorischer Volksschullehrplan)
- 1923/24 (Lehrplanentwurf für Volksschulen auf dem Lande – galt bis 1929)
- 1926 (definitiver Lehrplan für die erste bis fünfte Schulstufe)
- 1930 (Volksschullehrplan – gesamtösterreichische Lösung)
- 1935 (Volksschullehrplan - Änderung)
- 1939 (Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule)

Die Reformbestrebungen von Otto Glöckel sind Engelbrecht (1988) zufolge nach dem ersten Weltkrieg relativ rasch in einem neuen, noch provisorischen Volksschullehrplan (1920) festgeschrieben worden, der von der Schulreformabteilung im Unterrichtsamt ausgearbeitet worden war und vier Grundsätze beschrieben habe: Den neuen psychologischen Erkenntnissen folgend, sollte es anstatt einer Fächergliederung „Gesamtunterricht“ geben und von den Schülern wurde nun ein mehr „selbstständiges Erarbeiten des Stoffes“ erwartet. Daran schloss sich der Grundsatz der „Bodenständigkeit“, der besagte, dass der Unterricht von der engsten Umgebung des Kindes auszugehen hatte. Wichtig erschien ein angstfreies Klima im Sinne der Reformpädagogik, Unterricht musste die „jeweilige Entwicklungsstufe“ der Kinder berücksichtigen. (S. 80)

Neben diesem provisorischen Lehrplan von 1920 existierte laut Fadrus (1947) ab dem Schuljahr 1923/24 für Volksschulen auf dem Lande ein Lehrplanentwurf, der bis 1929 in Landschulen in Gebrauch stand.

Per Erlass vom 23. Oktober 1924 kamen zur Beurteilung des Volksschullehrplanes von 1920 Richtlinien heraus, mit deren Hilfe dieser schließlich überarbeitet wurde. 1926 war bereits der definitive Lehrplan für die erste bis fünfte Schulstufe fertig und konnte in Kraft treten. Es gab nur wenig Änderungen.

1930 wurden dann sämtliche österreichische Lehrpläne außer Kraft gesetzt und es kam mit dem Lehrplan von 1930 zu einer gesamtösterreichischen Lösung.

Auch der Lehrplan von 1930 enthielt die vier Grundsätze der Bildung in leicht veränderter Form:

- „Bodenständigkeit“ (Berücksichtigung der Lebensumwelt)
- Gesamtunterricht (Berücksichtigung des „Lebensmäßigen“, Verzicht auf Fächergliederung)
- Selbsttätigkeit: Die Schülerinnen und Schüler sollten mit Arbeitsfreude und „ernster Arbeitsgesinnung“ selbstständig planen, sich die Arbeit einteilen und nach Lösungswegen suchen. Durch ständige „Arbeitskritik“ und „Arbeitskorrektur“ sollten sie schließlich zu technischem und wirtschaftlichem Denken erzogen werden.
- Kind- und Entwicklungsgemäßheit (Berücksichtigung der Eigenart jedes Kindes): Besonders in diesem Grundsatz spiegeln sich die zeitgemäßen kinderpsychologischen Erkenntnisse wider, da im Lehrplan eine Erziehung „vom Kinde aus“ laut Fadrus dezidiert gefordert worden sei. Dafür wurde einschlägige Literatur (Bühler u.a.) empfohlen und 1928 „Schülerbeschreibungsbögen“ zur gezielten Beobachtung verpflichtend eingeführt. (S. I - VII)

Die ideologische Neuorientierung des „Ständestaates“ habe ab 1933 laut Engelbrecht (1988) eine „vaterländische Erziehung“ verlangt. Diese wurde im Volksschullehrplan von 1935 festgeschrieben. Durch die anhaltende wirtschaftliche Not der nachwirkenden Weltwirtschaftskrise gab neben dieser ideologisch bedingten Änderung auch methodische Änderungen im Lehrplan von 1935. Durch hohe Klassenschülerzahlen musste die Unterrichtsarbeit der Klassensituation angepasst werden. Offene und aktive Unterrichtsformen wurden nahezu unmöglich. (S. 108) An den vier Grundsätzen des Unterrichts änderte sich jedoch nichts Wesentliches. Sie wurden lediglich genauer ausformuliert (siehe Brauner 1935, S. 1 - 4).

Durch die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten kam es im österreichischen Schulsystem mit seiner Ausrichtung an den Bedürfnissen des Kindes zu starken ideologiebedingten Änderungen – auch im Bereich der Volksschule, wenn diese durch den Wortlaut des Lehrplanes („Richtlinien“) von 1939 auch nicht sofort erkennbar sind. Die Volksschulrichtlinien vom 15. Dezember 1939 wären laut Kluger (1940) als „höchstbehördliche Weisungen“ herausgegeben worden. Die darin beschriebene Schule sollte als „Lebensschule“ verstanden werden, in der sowohl „Lebensnähe“ als auch „Lebenswirklichkeit“ vermittelt werden musste. Daraus ergäbe sich eine „Lockerung der Unterrichtsfächer“. Der Grundsatz „Gesamtunterricht“ sollte eingeschränkt werden, da er nicht ins „Uferlose“ führen dürfe. (S. 104f) Methodisch sei gefordert gewesen, dass der Unterricht „anschaulich“, „kindertümlich“ und „volkstümlich“ zu sein habe. Auf die körperlichen und geistigen Voraussetzungen „beider Geschlechter“ sei Rücksicht zu nehmen. (S. 111) Entsprechend der einzelnen „Wachstumsstufen“ solle auf selbstständigen Wissenserwerb (Stillarbeit) durch Bücher sowie (nicht näher bezeichneten) Lehr- und Lernmitteln und eigenverantwortliches Arbeiten geachtet werden. (S. 112)

Ob die Forderungen der Lehrpläne des Untersuchungszeitraumes (1926, 1930, 1935, 1939) bei Franz Brauner wiederzufinden sind, soll im nächsten Kapitel zunächst durch die Analyse seiner Fibelbegleitschriften“, die als Jahresplanung und Arbeitsanleitung für die Hand der Lehrpersonen gedacht waren (*Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* 1928 und 1933) sowie der im Anschluss erschienenen und 1935 approbierten methodischen Schrift für die LehrerInnenbildung, die gemeinsam mit Karl Wertek verfasst wurde (*Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe. Ein Lehrbuch der Methodik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten* 1935), eruiert werden. Kurz wird auch auf das methodische Lehrbuch aus dem Jahr 1949 (*Die Arbeit in der Elementarklasse. Ein Lehrbuch der Methodik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten*) eingegangen, um zu zeigen, dass Brauners „Grundsätze“ sich durch den Nationalsozialismus nicht änderten. Die soeben genannten Schriften wurden im Kap. 5.1.3. grob vorgestellt.

5.2.3. Franz Brauners „Grundsätze für den Aufbau der Fibel Kinderwelt“

An seine Fibel stellt Franz Brauner in den von ihm verfassten „Lehr- und Arbeitsplänen“ (1928 und 1933) sowie den „methodischen Lehrbüchern“ (1935 und 1949) Anforderungen, die er jedoch in unterschiedlich vielen „Grundsätzen“ zum Ausdruck bringt.

1928 (S. 32f) nennt er folgende Anforderungen⁸⁰

1. Berücksichtigung der Lehrplanforderungen: Bodenständigkeit, Gesamtunterricht, Selbsttätigkeit
2. „Die Fibel muß ein wahres Kinderbuch sein und daher auch nach kinderpsychologischen Grundsätzen aufgebaut sein. Für viele Kinder ist die Fibel oft das einzige Kinderbuch.“
3. Berücksichtigung der deutschen Schreib- und Druckbuchstaben
4. Trennung der Schreibschrift von der Druckschrift (Lernarbeit erleichtern)
5. Zuerst die Schreibschrift (Einprägung durch Schreiben)
6. Berücksichtigung phonetischer Grundsätze
7. Lange vor kurzen Lauten
8. Leichtere Buchstaben voran
9. Reihung der Buchstaben nach dem Grad der Erkennbarkeit
10. Großbuchstaben so bald wie möglich

Von dieser Aufzählung - durch einen Querstrich getrennt – gibt Brauner an, dass eine „tüchtige und gute Schule“ nicht nur den Wissensstoff zu vermitteln habe, sondern auch erfolgreiche Erziehungsarbeit leisten müsse. Daher sei einem unaufdringlichen „Gesinnungsunterrichte“, der weder tendenziös sein dürfe noch in „Moralsucht“ ausarten solle, höchste Aufmerksamkeit zu widmen. Die Kinderherzen seien auf der Unterstufe dafür am empfänglichsten.

Im *Lehrplan und Arbeitsplan* 1933 (S. 60ff) baut Brauner die oben genannten Forderungen weiter aus:

- Die vormals drei angeführten Grundsätze werden auf vier erweitert (Bodenständigkeit, Gesamtunterricht und Wechselbeziehung der Fächer, Selbsttätigkeit, Rücksicht auf Eigenart und Entwicklungsstufe der Schüler) und gesondert (S. 1 – 6) erläutert.

⁸⁰ Diese Forderungen sind in den Fibelausgaben tatsächlich berücksichtigt, wie im Laufe der Arbeit an verschiedenen Stellen gezeigt werden wird. Zum Grundsatz „Selbsttätigkeit“ kann jedoch nur wenig ausgesagt werden, da nicht klar ist, wie im Unterricht mit der Fibel umgegangen wurde. (Vgl. Kap. 5.1.5.)

- Die Forderung, dass die Fibel ein Kinderbuch sein müsse, bleibt wortidentisch erhalten, wird jedoch durch eine Erklärungs beziehungsweise Definierung des Begriffs „kindertümlich“ ergänzt, da Brauner der Ansicht ist, er würde häufig „mißbraucht“ und „mißdeutet“. So schreibt er, das Wort dürfe „nie und nimmer mit ‘kindisch’ gleichgesetzt werden“, da Kinder „in ihrer eigenen Welt“ ernst genommen werden wollen. „Eine gute Fibel muß daher auf die ‘Kinderwelt’ voll und ganz Rücksicht nehmen.“ Brauner schränkt aber sofort ein, dass eine einseitige Erziehungs- und Unterrichtsarbeit „vom Kinde aus“ ebenso falsch sei, das Richtige sei hier der „goldene Mittelweg“: „planmäßige, aber vernünftige Einwirkung des Erziehers bei voller Berücksichtigung des Kindes als Persönlichkeit“.
- Eine neue Forderung ist jene nach Berücksichtigung der „Altersmundart“, die er als „kindertümliche Ausdrucksweise“ definiert.
- In Bezug auf die Schrift gibt er auch 1933 den deutschen Schreib- und Druckbuchstaben den Vorzug, wobei er nun aber mit reschen Worten der Unart Einhalt gebieten will, mit einem „gemischten Verfahren“ zu beginnen. Seiner Ansicht nach biete dies keinerlei Vorteile, sondern schaffe nur unnötige Schwierigkeiten für die Kinder. Verzichte man darauf, könne man die Hälfte an Zeit und Kraft sparen.
- Der 1928 durch einen Querstrich von der Aufzählung abgetrennte Absatz zur „Erziehungsarbeit“ wurde in die Aufzählung miteinbezogen.
- Die restlichen Punkte werden beibehalten, wenn auch nachdrücklich betont und mit Beispielen erläutert.

1935 wurde der Arbeitsplan zu einem „Leitfaden für den Unterricht“ (und „Lehrbuch der Methodik“) erweitert. Diese Schrift wurde approbiert (siehe Kap. 5.1.3.). Sie enthält – wie die „Lehr- und Arbeitspläne“ zuvor - die Grundsätze für den Aufbau einer Fibel (S. 36 – 39), wobei sich davor eine Einleitung findet, in der die Fibel als „zumeist erstes Buch“ eines jeden Kindes dargestellt wird. Aus diesem Grund soll sie ein „Bilder- und ein Geschichtenbuch“ sein. Erstmals gibt Brauner auch methodische Hinweise zum Einsatz der Fibel.

Im Großen und Ganzen bleiben die Punkte unverändert, nur wenige Veränderungen sind zu finden:

- So wird neben der deutschen Schreibschrift nun auch die Steinschrift erlaubt.
- Neu hinzu kommt der Hinweis, dass der Lesestoff in Druckschrift „reichlich vertreten“ sein müsse (und dass dies in der Fibel *Kinderwelt* der Fall sei).

- Der 1928 durch einen Querstrich von der Aufzählung abgetrennte und 1933 bereits integrierte Absatz zur Erziehungsarbeit wurde umformuliert und drastisch gekürzt: „Die Fibel muß auch auf die in der Schule zu leistende Erziehungsarbeit und Gesinnungsveredelung Bedacht nehmen. (In jeder Hinsicht einwandfreie Stoffe)“ So wurde aus dem Begriff „Gesinnungsunterricht“ (1928 und 1933) der Begriff „Gesinnungsveredelung“. Dies erscheint insofern erstaunlich, als im Lehrplan von 1935 „Gesinnungsunterricht“ verlangt wurde. Ebenfalls 1935 gibt Brauner diesen Begriff allerdings auf und schwächt ihn ab.

1949 werden die geforderten Grundsätze samt Einleitung und dem Hinweis auf „Gesinnungsveredelung“ übernommen, geringfügige Änderungen betreffen nur die Erstschrift (Steinschrift oder lateinische Schreibschrift). (S. 49 – 51)

An verschiedenen Stellen gibt Brauner in seinen „Fibelbegleitschriften“ weitere Hinweise darauf, wie er sich unter psychologischen Gesichtspunkten den Unterricht in der ersten Klasse vorstellte: Im Kapitel „Einige Anregungen aus der Praxis für die Praxis“ (1928, S. 34ff) macht er sich beispielsweise für „die freie Aussprache“⁸¹ im Rahmen des Sachunterrichtes stark. Sie habe nämlich „großen psychologischen und didaktischen Wert“ und sei „der Schlüssel zu jedem erfolgreichen Unterrichte“. Die Fibel *Kinderwelt* sei somit „geradezu auf dieser freien Aussprache aufgebaut“. Die Forderung nach der „freien Aussprache“ behält Brauner bis 1949 bei.

Zum Umgang mit den Kindern im Elementarunterricht gibt Brauner ab 1933 mehrere Hinweise im Kapitel „Die ersten Schultage“. Um der „dreifachen Aufgabe“, die die Elementarklasse laut Brauner zu erfüllen habe, gerecht zu werden, müsse der Elementarlehrer „volle Hingabe“ aufbieten, da er erstens einen „schmerzlosen Übergang“ von der „Mutterschule“ in die Volksschule ermöglichen müsse, der zweitens mit der Einführung in Muttersprache und „Schuldisziplin“ einhergehe. Hier sei nämlich eine gewisse – jedoch nicht „kasernenmäßige“ - Zucht und Ordnung [...] unbedingt notwendig“. Die Sitzhaltung solle

⁸¹ Dabei handelt es sich um ein freies Äußern der Kinder zu einem Sachthema. Brauner formuliert dies so: „Die Kinder sollen reden, ‚wie ihnen der Schnabel gewachsen ist‘. Die Mundart hat ihre volle Berechtigung – auch in der Schule – und hier ganz besonders im Anfangsunterrichte.“ Das Kind solle zur freien Äußerung erzogen werden. Dies könne nur gelingen, wenn es weder abgefragt noch ständig ausgebessert werde. Die Lehrperson habe durch die „freie Aussprache“ zudem die Möglichkeit, herauszufinden, was die SchülerInnen zum Thema bereits wissen und könne daran anschließen. (Brauner 1928, S. 35)

jedoch „zwanglos“⁸² sein. All diese Maßnahmen dienen im Grunde der dritten Aufgabe, nämlich Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen. (S. 40)

An diese Ausführungen schließt sich eine genaue Angabe zum Ablauf des ersten Schultages an, die Brauner deshalb am Herzen liege – wie er mitteilt – da er diesem Tag im Leben jedes Kindes eine besondere Bedeutung zumesse. (S. 40 – 42)

1935 und 1949 finden sich diese Anregungen (gekürzt und als Punktation) im Anhang. Extra angeführt ist hier noch, dass er (Brauner) einen eigenen Vorbereitungsunterricht, der in einem Ausmaß von acht Wochen stattfinden kann, für „nicht notwendig“ erachtet, da er unter anderem insofern kontraproduktiv sei, als die Kinder „die Freude an der Schule verlieren“ würden. (S. 82f) Zusätzlich gibt Brauner in diesen beiden methodischen Schriften auch Hinweise, wie die erste Schulstufe im Abteilungsunterricht auftreten solle, nämlich als „selbständige Unterrichts- und Schulstufe“. (S. 83)

In seinen „Allgemeinen Grundsätzen“ geht Brauner genau auf Forderungen ein, die er an die Fibelbilder und Fibeltexte stellt. Die Umsetzung wird in den folgenden Kapiteln dargestellt:

5.2.4. Die Bilder der Fibel *Kinderwelt*

Auf Seite 34⁸³ findet sich in Brauners „Lehr- und Arbeitsplan“ von 1928 unter der Überschrift „Die Fibelbilder“ eine sieben Punkte umfassende Vorgabe, wie die Bilder in einer Fibel bzw. der Fibel *Kinderwelt* sein „müssen“ bzw. sein „sollen“.

Diese Vorgaben hatte die Illustratorin Breßlern-Roth somit zu berücksichtigen, woraus sich die Frage ergibt, inwieweit Brauners Forderungen tatsächlich Berücksichtigung fanden.

Die sieben Punkte werden hier jeweils zunächst erläutert und im Anschluss mit den Fibelbildern der *Kinderwelt* in Zusammenhang gebracht, um diese Frage zu beantworten:

⁸² Die „zwanglose“ Sitzhaltung ist in der Fibel *Kinderwelt* (in allen Ausgaben auf S. 4) zu beobachten. Die Kinder durften während der Lehrerdemonstration sogar aufstehen.

⁸³ Diese Anleitung findet sich auch noch im *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe – zugleich eine kurze Methodik des Elementarunterrichts* (1933) auf Seite 62, im *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe* (1935) auf Seite 39 sowie im *Lehrplan, Arbeitsplan und Methodik der ersten Schulstufe* (1949) auf Seite 51 und ist wortidentisch.

5.2.4.1. „Kindertümlichkeit“

Als ersten – und daher für Franz Brauner vermutlich wichtigsten – Punkt nennt der Autor die im Lehrplan von 1926 als Grundsatz geforderte „Kindertümlichkeit“: „Die Bilder müssen kindertümlich sein, d.h. für die Kinder leicht verständlich. Dem Inhalte nach sollen sie zumeist Handlungen darstellen und die Hauptsache klar erkennen lassen.“ („Arbeitsplan 1928“ S. 34) In der Forderung nach „Kindertümlichkeit“ ist Brauners Verständnis dieses Begriffes bereits enthalten, da er ihn sofort näher erklärt – und zwar mit „leicht verständlich“. Dies wiederum bedeutet für ihn, dass „klar erkennbar“ sein muss, was „die Hauptsache“ des Bildinhalts ist (die dann unter Punkt 6 zur Sprache kommt). Das ganze soll in einer dargestellten Handlung verpackt sein. Untersucht man die Bilder und Illustrationen der Fibel *Kinderwelt* in Bezug auf diese Forderung, zeigt sich, dass in sämtlichen Bildern aller Fibelausgaben (zumeist sogar mehrere) Handlungen dargestellt sind. Das bedeutet, dass die Fibelfiguren (Kinder, Erwachsene, Tiere, Heinzelmännchen etc.) augenscheinlich etwas tun, beispielsweise mit dem Ball spielen, kochen, putzen, Zwetschken ernten, ein Haus bauen, einem Zug entgegenlaufen oder marschieren – um nur einige Handlungen herauszugreifen. Die Bilder wirken dadurch lebendig und geben Anlass zu Unterrichtsgesprächen („freie Aussprachen“).

In Bezug auf die dargestellten Handlungen treten durch die Analyse der Fibelausgaben Änderungen zutage. Änderungen von dargestellten Handlungen gibt es selbst dann, wenn das Thema laut Inhaltsverzeichnis gleich blieb. Lautet das Thema in allen Fibelausgaben beispielsweise „Schulweg“, so sieht man in den Ausgaben 1926 – 1940 die Fibelkinder gegen den Wind ankämpfen, in den Ausgaben von 1942 und 1943 staunen sie jedoch über ein großes Hausschwein, das plötzlich vor ihnen steht. Auf den ersten Blick könnte diese Änderung – da sie erstmals 1942 in der Fibel zu finden ist – mit dem ideologisch bedingten Wunsch, der Bevölkerung trotz des Krieges eine immer noch gute Versorgungslage vorzugaukeln, in Zusammenhang gebracht werden. Erst auf den zweiten Blick (sowie unter Einbeziehung des Textes) muss man diese Hypothese aufgeben, wenn man das Erstaunen der Kinder in Betracht zieht, das auch in ihren Mienen zu erkennen ist, als sie das Schwein erblicken. Dieses Erstaunen soll nämlich zur Lautsynthese „ui“ führen, die somit ab 1942 in der Fibel in zweifacher Bedeutung auftritt: einmal als Schweinelaut „ui“ (diese Synthese gab es auch schon in den früheren Ausgaben – jedoch repräsentiert nur durch eine kleine Zeichnung eines Schweins innerhalb des Textfeldes), das andere Mal von den Kindern ausgerufen - als Ausdruck des Erstaunens. Somit ist diese Änderung didaktisch motiviert.

Ähnlich verhält es sich bei einem Detail eines Fibelbildes zum (unveränderten) Thema „Auf der Weide“: Man sieht hier drei sich an den Händen haltende Kinder über die Weide laufen. In den Ausgaben bis 1937 sind sie dabei – wie beim Laufen üblich – etwas nach vorne geneigt, ab 1940 jedoch aufrecht, was BetrachterInnen irritiert, da es nun aussieht, als würden sie marschieren. (Diese Interpretation entsteht jedoch vermutlich durch Konnotation – es gibt nämlich in den nationalsozialistischen Ausgaben der *Kinderwelt* erstaunlich viele Darstellungen von marschierenden Gruppen: SA, Pimpfe etc.). Auch hier ist erst auf den „zweiten Blick“ erkennbar, dass diese Änderung ebenfalls didaktisch motiviert ist. Die Kinder stellen nämlich die Buchstabenform „m“ mit ihren Körpern dar (wie dies auch in anderen Fibelbildern zu anderen Buchstaben üblich ist). Durch die Änderung der Schrift von der in Schräglage geschriebenen deutschen Schreibschrift zur aufrecht geschriebenen Sütterlinschrift musste sich die Körperhaltung der Kinder ebenfalls ändern.

Sobald man erkannt hat, dass Handlungsänderungen auch mit einer durch die Schriftänderung notwendig gewordenen Buchstabendarstellung in Zusammenhang gebracht werden können, findet man unschwer weitere Beispiele für Bild(detail)änderungen unter Themenbeibehaltung. Weitere Handlungsänderungen erscheinen bei gleichbleibendem Thema durch politische bzw. ideologische Motive grundgelegt. Beispielsweise wird der Nikolaus bis 1937 im Bischofsgewand, ab 1940 im Weihnachtsmannkostüm dargestellt. Er verteilt zwar noch immer Gaben, ermahnt jedoch nicht mehr mit erhobenem Zeigefinger. Dies hat wohl einerseits mit der von Engelbrecht (1988, S. 307-312) beschriebenen „Entkonfessionalisierung“ von Schulbüchern im Nationalsozialismus zu tun, andererseits sollte der Szene wohl auch etwas der „Schrecken“ genommen werden, da ja auch der Krampus weggelassen wurde. Auch die Illustration zum religiösen Thema „Weihnachten“ wurde 1940 einer Überarbeitung unterzogen. Es schwingt nun ein drittes Kind der abgebildeten Familie auf einem Schaukelpferd reitend den Säbel, den es wohl – neben anderem Kriegsspielzeug, das unter dem Christbaum liegt – zum Fest bekommen hat (wenn auch im Text offen bleibt, woher die Geschenke kommen). Dass die Familie durch die Hinzunahme eines dritten Kindes im Fibelbild erweitert wurde, hängt wohl damit zusammen, dass im Nationalsozialismus kinderreiche Familien bevorzugt wurden.

Wie bereits erwähnt, werden in den Fibelbildern zumeist mehrere handelnde Figuren gleichzeitig dargestellt, fast immer gibt es jedoch eine in den Vordergrund tretende Handlung – wie von Brauner gefordert. Dies sieht im Detail beispielsweise so aus: In der Geschichte „Anton reitet“ (1926, S. 19) sieht man drei Personen: die Mutter und die strickende Tante auf

dem Balkon im Vordergrund, Anton auf dem Pferd seitlich im Hintergrund. Trotzdem fällt der Blick sofort auf den Buben – er rückt durch die Darstellung auf dem Pferderücken in den Vordergrund der Geschichte. Die beiden Frauen bleiben zunächst unbeachtet, obwohl sie wesentlich größer, zentral und im Vordergrund dargestellt sind. Unterstützt wird diese Zielgerichtetheit der Wahrnehmung noch dadurch, dass die Mutter auf Anton hinunterblickt. Dadurch wird auch ein Dialog impliziert, man wird neugierig auf den Text.

Ähnliche Beispiele sind in der Fibel zahlreich anzufinden. Dies zeigt, dass die Illustratorin Brauners diesbezüglicher Forderung nachkam.

5.2.4.2. „Kunsterziehung“

Franz Brauner fordert im *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* (1928, S. 34), dass die Fibelbilder „künstlerisch einwandfrei“ sein müssen und nennt als Grund dafür die „Kunsterziehung“. Durch die Wahl einer bedeutenden Malerin als Illustratorin der Fibel *Kinderwelt* findet diese Forderung zumindest rein äußerlich eine Entsprechung. Vergleicht man die Fibelbilder der *Kinderwelt* jedoch mit Illustrationen anderer Fibeln dieser Zeit (zum Beispiel mit *Wir lernen lesen*, solange Ernst Kutzer die Bilder herstellte), stellen sie sich für mich im Bereich der Menschendarstellung als „plump“ dar. Die Personen lassen – vor allem im Gesicht - Details vermissen, wodurch sie auf den verschiedenen Bildern höchstens an der Frisur oder der Haarfarbe wiederzuerkennen sind. Die Farben grenzen sich nicht deutlich gegeneinander ab, wodurch ein „unklares“ Bild entsteht.

In allen Fibelausgaben (außer jener in Schwarzdruck) finden sich innerhalb des Teiles A auf nahezu jeder Seite in der oberen Bildhälfte bunte, gleichgroße und gleichformatige Illustrationen zu den Lauten und Buchstaben, die erarbeitet werden. Innerhalb der Texte finden sich anfangs Zeichnungen, die einerseits Wörter ersetzen, andererseits die Lautbildung unterstützen sollen. Erst ab 1943 sind diese Zeichnungen ebenfalls koloriert. Im Teil B werden die Bilder zunehmend spärlicher, haben unterschiedliche Formate und Größen, finden sich an verschiedenen Seitenstellen und sind bis 1942 teilweise schwarz-weiß. Ab 1943 gibt es nur noch Farbbilder. So wird Brauners Forderung „Buntbilder sind besser als einfarbige“ (1928, S. 34, Punkt 7) erst nach 15 Jahren voll umgesetzt. In den NS-Ausgaben kommt auch eine Schwarz-Weiß-Fotografie hinzu. Diese zeigt Hitler⁸⁴.

⁸⁴ Die *Kinderwelt* reiht sich damit in den Reigen nationalsozialistischer Fibeln ein, die laut Popp (2006) durchwegs zumeist nur ein Bild Hitlers (häufig als Frontispiz) in sich getragen hätten. Dieses sei zumeist ganzseitig und ohne oder mit nur wenig Text kombiniert gewesen. (S. 236)

5.2.4.3. „Bodenständigkeit“

Die Bildinhalte („Stoffe“) sollen laut Brauner „der Umwelt des Kindes entnommen sein“ (1928, S. 34). Damit verweist er auf den Grundsatz der „Bodenständigkeit“, der im Lehrplan verankert ist. (1928, S. 33) Der Unterricht habe demnach von der engeren und weiteren Umwelt (Heimat) des Kindes auszugehen, wobei diesbezüglich auf Arbeit, Sitte und Brauch einzugehen sei.

Auf die in der Fibel dargestellten Handlungen wurde bereits Bezug genommen. Diese werden in folgenden Bereiche (Orten) aus der kindlichen Umwelt dargestellt:

- Spielwiese (1926 – 1943)
- Schulweg (1926 – 1943)
- Weide (1926 – 1943)
- Gewässer (1926 – 1943)
- Wald/Natur (1926 – 1943)
- Klassenzimmer (1926 – 1943)
- Stall (1926 – 1943)
- Garten, Hof (1926 – 1943)
- Wohnräume: Küche, Schlaf- und Wohnzimmer, Balkon, Flur, Essplatz (1926 – 1943)
- Beim Führer (1940 – 1943)
- Jugendheim: „Heimabend“ (1940 – 1943)
- Straße, Plätze: Scherenschleifer (1926 – 1943), Aufmärsche (1937 – 1943), Bahnhof (1926 – 1943) Postamt, Feuerwehr (1926 – 1943), Friedhof, Kriegerdenkmal, Kreuzung (1940 – 1943)
- Geschäft: Bäcker, Kaufmann (1926 – 1943)
- Werkstätten: Tischler, Schuster, Schneider (1940 - 1943)
- Ordination: Zahnarzt (1926 – 1943)
- Fantasieorte: Osterhasenland, Märchenland (1926 – 1943)
- Kriegsschauplatz (1940 – 1943)
- Luftraum: „Unsere Flieger“ (1940 – 1943)

Die „kindliche Umwelt“, die in der Fibel *Kinderwelt* dargestellt wird, beschränkt sich auf die nähere Umgebung der Kinder - im ländlichen Bereich. Diese „Umwelt“ erfährt ab 1937 eine gewisse Erweiterung. Erstmals wird eine Kundgebung dargestellt: „Vaterländische Kundgebung. Hoch Österreich!“ Einen kurzen Blick ins Morgenland dürfen die Kinder ab 1940 riskieren („Der Schneider und der Elefant“, S. 79f).

Ab 1940 sind Aufmärsche von der Umwelt der Kinder wohl nicht mehr wegzudenken. Sie nehmen in den Fibelbildern der *Kinderwelt* einen gewissen Raum ein. Kaum ein anderes Thema wird so häufig dargestellt:

- „rum“ (Pimpfe marschieren)
- „SA marschier!“ (1940), „Das Heldenmal“ (1941) „Heil Hitler“ (1942 - 1943)
- „Hurra, Pimpfe kommen!“
- „Unsere Helden“
- „Der 1. Mai“

Weitere Bilder befassen sich mit dem Thema Krieg bzw. über die Aufmärsche hinausgehend mit NS-Ideologie, zum Teil in verschleierter Form:

- „Hitler-Jugend sammelt“ („Winterhilfswerk“ WHW)
- „Eintopf“ („Eintopfsonntag“)
- „20. April“ (Geburtstag Hitlers) - Foto
- „Ein Heimabend der Jungmädels“ („Bund deutscher Mädels“ BDM)
- „Unsere Flieger“ (Kriegsluftfahrt)
- „Der brave Sultan“ (Hund hilft einem verwundeten Soldaten)
- „Winter“ (Abhärtung)
- „Hurra, Schnee!“ (Kampf)

Im Vergleich dazu soll das Thema „Spielen“ aufgezeigt werden, von dem angenommen wird, dass es im Leben der Kinder eine große Rolle spielte:

- „Auf der Spielwiese“
- „Drachensteigen“
- „Im Sande spielen“
- „Die Kinder spielen in der Stube“
- „Weihnachtsabend“ (Kinder mit ihren Geschenken – ab 1940 Kriegsspielzeug)
- „Hopp, hopp, hopp“ (Bild von Kindern auf Schaukelpferd und Steckenpferden)
- „Ringel, ringel, Rosenkranz“ (Kinder tanzen im Kreis)
- „Auf der Wiese“ (Kinder fangen Schmetterlinge)

Dieser Vergleich zeigt, dass ab 1940 der Themenbereich „Nationalsozialismus“ mit seinen politischen und ideologischen Ausprägungen und daraus entstandenen Folgen das Thema „Spielen“ in der Fibel überholt hat. Da die dargestellten Bereiche aus der „Umwelt“ der Kinder zu jener Zeit jedoch nicht wegzudenken sind, entspricht diese Tatsache immer noch Brauners Forderung und der Forderung des Lehrplans nach „Bodenständigkeit“.

Susanne Popp (2006) gibt in diesem Zusammenhang allerdings zu bedenken, dass – wenn auch den meisten Kindern vieles davon aus dem Alltag bekannt war – „dieses Wissen“ trotzdem einen „besonderen Status der normativen Verbindlichkeit und Gültigkeit“ erhalten habe, sobald es offiziell in der Fibel vorkam. (S. 235)

5.2.4.4. „Spielraum für Phantasie“

Eine weitere Forderung Brauners an die Fibelbilder lautet folgendermaßen: „Der kindlichen Phantasie möglichst freien Spielraum lassen.“ Dies wird von ihm nicht näher erläutert und es ist auch schwierig, die Bilder mit den Augen eines Kindes im Verwendungszeitraum der Fibel zu betrachten. Trotzdem kann gesagt werden, dass auch nach der Umgestaltung durch den Nationalsozialismus ein Großteil der dargestellten Handlungen in vielerlei Hinsicht einen Spielraum zum Fabulieren offen lassen. Es werden fast immer Sprechansätze eröffnet, da die dargestellten Personen etwas zeigen, suchen, finden, erleiden, sagen, fühlen etc. Da die Themen und Darstellungen der Umwelt der Kinder entsprechen, können diese dazu Stellung nehmen. Sie können sich in den Gestalten wiederfinden und daraus weitere (phantasievolle) Handlungsansätze entwickeln. Diese Aussage gilt jedoch nicht für die Abbildungen nationalsozialistischer Marschszenen. Diese wirken streng und angsteinflößend. Sie lassen (vermutlich absichtlich) keinen Spielraum für Phantasie mehr, wenn auch in einigen Bildern je ein Detail enthalten ist, das einen Anflug von „Kindlichkeit“ ins Bild bringt: z.B. ein Roller fahrendes Mädchen hinter den Pimpfen (es fährt in entgegengesetzte Richtung und scheint keine Notiz von ihnen zu nehmen) oder ein im Vordergrund abgebildetes Nachzieh-Spielzeug eines kleinen Mädchens. Später dann, wenn die Kinder sich an den Anblick der SA (Sturmabteilung) und der Soldaten gewöhnt haben könnten, fällt dies weg.

5.2.4.5. „Gesamtunterricht“

Die Bilder sollen sich laut Franz Brauner (1928) der Idee des Gesamtunterrichts möglichst unterordnen. Er nimmt auch hier Bezug auf einen Grundsatz, der im Lehrplan verankert ist. (S. 33) Der Grundsatz „Gesamtunterricht“ meint, dass im Unterricht bis zur vierten Schulstufe eine strenge Scheidung nach Unterrichtsfächern vermieden werden soll. Sprache, Schrift, Rechnen und Handwerk sollen aus den Sachgebieten „herauswachsen“. Diese Forderung ist in der bildhaften Umsetzung nahezu vollständig gelungen und folgt auch der sechsten Forderung Brauners: „Der Lautname soll sich aus der Darstellung zwanglos ergeben.“ (1928, S. 34)

Innerhalb des Teiles A der Fibeln ergeben sich Laute und Buchstaben immer wieder aus der dargestellten Sachsituation, die gleichzeitig Umweltsituation der meisten Kinder gewesen sein wird. Folgende Beispiele sollen dies untermauern:

- Laut und Buchstabe „i“ (Ausgaben 1926 – 1943): Ein Kind schießt den Ball senkrecht hoch. Dabei nimmt es eine Stellung ein, die an das Schreibsschrift „i“ erinnert. Der Ball fungiert als „i-Punkt“. Diese Assoziation wird im Text durch ein schematisch dargestelltes Männchen noch unterstützt. Zur Lauterarbeitung dient ein Tierlaut: das „iiiiii“ kommt aus dem Schnabel eines Hahnes.
- Laut und Buchstabe „u“ (Ausgaben 1926-1937): Ein Sturm weht. Zwei Kinder halten gemeinsam einen aufgespannten Schirm, den der Wind umgedreht hat. Daraus ergibt sich die Buchstabenform samt dem damals üblichen Häkchen, dargestellt durch den Schirm. Der Laut des Windes ist /u/, der Bub hat den Mund rund geformt. Da der Wind gerade seinen Hut wegweht, ruft er „u“ (Ausgaben 1941-1934): In der neuen Schreibsschrift fehlt das Häkchen, daher hält der Bub den Schirm nun abgespannt in der Hand. Die Kinder geben sich die Hand, so entsteht die Buchstabenform <u>. Der Laut /u/ ergibt sich aus dem Windgeräusch (und eventuell dem Überraschungslaut des Buben), andererseits entsteht die Lautsynthese /ui/ durch das Schweinegrunzen und eventuell auch den Ausruf der Kinder.
- Laut und Buchstabe „m“ (Ausgaben 1926 – 1943): Drei Kinder halten sich an der Hand, wodurch die Buchstabenform entsteht. Auf der Weide steht eine große Kuh. Diese hat das Maul zum /mu/ geöffnet. Das /m/ leitet sich aus dieser Synthese ab, wird gleichzeitig aber in der Synthese zur Unterstützung des Zusammenlautens verwendet.
- Laut und Buchstabe „a“ (Ausgaben 1926 – 1943): Der Arzt untersucht ein krankes Kind. Er schaut ihm in den Hals, das Kind sagt „a“. Daneben steht ein Bub, der einen Apfel isst. Die Form des Apfels führt zum Buchstaben <a> und unterstützt auch den Laut als Anlaut.
- Laut und Buchstabe „o“ (Ausgaben 1926-1943): Zwei Kinder ernten im Garten Zwetschken. Eine Zwetschke fällt vom Baum und dem Buben geradewegs auf den Kopf. Er jammert „o“. Das erschrockene Mädchen ruft ebenfalls „o“. Die Form der Zwetschke führt zur Buchstabenform <o>. Auch der Kopf wird als Unterstützung der Form verwendet.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass die Bilder einerseits die Umwelt der meisten Kinder im Jahreskreis abbilden werden, andererseits werden Möglichkeiten gefunden, die Buchstaben und Laute darzustellen, zu isolieren und in adäquaten Wörtern, die in dieser Umweltsituation

gehäuft enthalten sind, synthetisch zu verwenden. Änderte sich die Buchstabenform der Schreibschrift, wurde zumeist mit Bildänderungen reagiert, die in Details sichtbar werden. Eine Ausnahme bildet auch hier die Ausgabe 1941 („4. Auflage“ in Steinschrift). Da diese Ausgabe mit den Blockbuchstaben beginnt, die in der Buchstabenform nicht mit den Bildern korrelieren, ergibt sich zuweilen eine gewisse Absurdität. Beispielsweise passt das „I“ nicht zum Bild der spielenden Kinder. Auch der Hahn ruft nicht mehr „iiiiii“. Die Bilder stellen teilweise keinen Zusammenhang zum Text her. Zum Teil wurden Bilder auch weggelassen oder ersetzt. So wird das „e“ in der *Kinderwelt*-Ausgabe 1941 nicht mehr in der Schultube erarbeitet, sondern im Ziegenstall⁸⁵ (Lautsynthese /me/). Auch alle anderen Bilder, die in den vorangegangenen und späteren Ausgaben die Schule, den Schulweg oder das Klassenzimmer zeigen, wurden aus dieser Ausgabe verbannt, während sie in den Schreibschrift-Ausgaben ab 1942 erhalten blieben.

Im Teil B der Fibeln werden neben Märchen, Gedichten, Sprüchen und Fabeln ebenfalls großteils Texte abgedruckt, die mit dem Gesamtunterricht in Einklang stehen, da viele Sachinhalte angesprochen werden, die Anlass zu Gesprächen („freien Aussprachen“) sein konnten, beispielsweise Texte zu den Jahreszeiten, den Berufen, Handwerkern, Polizei, Feuerwehr, Jagd, Tieren etc. sowie politisch-ideologischen Themen ab der Ausgabe 1940.

5.2.5. Die Funktionen der Bilder der Fibel *Kinderwelt*

In Kapitel 3.3. wurde gezeigt, dass Bildern in Schulbüchern eine gewisse Bedeutung zugemessen werden kann, wovon sich Bildfunktionen ableiten lassen.

Folgende Bildfunktionen können den Fibelbildern der *Kinderwelt* zugesprochen werden:

- *Kommunikationsanregende Funktion:* Beim Betrachten und Besprechen der Bilder innerhalb der „freien Aussprachen“ konnten Wortschatzerweiterungen vorgenommen werden. Da sich die Kinder in den Bildern, die der kindlichen Umwelt entnommen sind, leicht wiederfinden konnten, werden sie ohne Scheu darüber gesprochen haben.
- *Didaktische Funktion:* Die Texterschließung wurde durch die Unterstützung der Bilder vorangetrieben. Es konnte sowohl ein „Text-Sinn-“, als auch ein „Bild-Sinn-Verhältnis“ entstehen, indem Bild- und Schrift-Zeichen gemeinsam einen „Zugang zur Welt“ erschufen und so die „Literalität“ im Kind grundlegten (vgl. Lieber 2010, S. 59). Die Bilder unterstützen so den Leselernprozess.

⁸⁵ Dieses neu eingefügte Bild ist in Schwarz-Weiß gehalten und sticht unter den sonst bunten Bildern auffällig hervor.

- *Intellektuelle und emotionale Funktion:* Ein „multimodaler Bildungseffekt“ konnte dadurch entstehen, dass den Kindern ein Aneignen der Sache mit mehreren Sinneskanälen eröffnet wurde. Durch die Komplexität der Bild-Textverbindung (der Text ist anfangs ohne Bilder unverständlich) und die aufwändige Bildgestaltung, wurden die Kinder „genötigt“, Verknüpfungen einerseits vorzunehmen, doch andererseits auch aufzulösen. Indem sich die Bildinhalte (und Textinhalte) durch deren „Bodenständigkeit“ mit eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen vermischen können, wurden emotionale und soziale Bildungsvorgänge vorangetrieben (vgl. ebd., S. 60).
- *Illustratorische Funktion:* Besonders im Teil B sind die Bilder hauptsächlich zur Auflockerung den Texten beigelegt.
- *Ästhetische Funktion:* Die ästhetische Bildung wird durch das Verwenden von Bildern einer berühmten Malerin in Gang gesetzt. Die Kinder können sich an den schön gestalteten Bildern erfreuen.
- *Aufmerksamkeits- und Motivationsfunktion:* Da die Bilder im Teil A den Texten vorangestellt sind, sind sie Blickfänger. Es gibt in ihnen viel zu entdecken: Die Lautgeschichte, die Buchstabenform, Gegenstände, die mit dem jeweiligen Laut beginnen, Erziehungsinhalte etc.

5.2.6. Die Fibelbilder im allgemeinen Binnenvergleich

Beim allgemeinen Binnenvergleich der Fibelbilder fällt zunächst auf, dass ab 1941 („4. Auflage“) im Teil A der Fibeln bei allen Bildern der Begrenzungsrahmen weggelassen und somit eine „offene“ Darstellungsform gewählt wurde – auch wenn sie sonst detailgetreu übernommen wurden. Die in den früheren Ausgaben nur linienhaft gezeichneten Tiere und Gegenstände wurden zusätzlich ab hier zumeist bunt gestaltet.

Ein Teil der Fibelbilder wurde zur Laut-/Buchstabenerarbeitung jedoch schon ab 1940 („3. Auflage“) umgestaltet, ein weiterer Teil – zu den neu hinzugekommenen Texten – neu eingefügt. Sowohl die umgestalteten als auch die neu eingefügten Bilder sind ohne Rahmen dargestellt, während die übernommenen Bilder ihren Rahmen behielten. So ergibt sich in der Ausgabe 1940 ein auffällig „gemischtes“ Bild und die Bildänderungen können dadurch leicht identifiziert werden. Dieser Umstand entfällt ab 1941 jedoch wieder.

Die Analyse erbringt folgendes Ergebnis:

Neunzehn Bilder wurden im Teil A – wenn man von der ab 1941 fehlenden Umrahmung absieht – in allen Folgeausgaben der Erstausgabe 1926 sowohl inhaltlich als auch in ihrer Gestaltung bis ins kleinste Detail übernommen (Ausnahme: 1941 – Ausgabe in „Steinschrift“). Der Rest wurde mehr oder weniger verändert; Bilder wurden aber auch weggelassen oder hinzugefügt. Dies korreliert mit den neu hinzutretenden und weggelassenen Texten.

Fünf Bilder wurden in einem oder mehreren Details verändert. Zuweilen kann nicht festgestellt werden, wodurch diese Änderungen motiviert sein könnten, wie folgendes Beispiel zeigt: Bei der Erarbeitung des „ei“ änderten die im Bild dargestellten Tiere (Huhn, Katze) ab 1940 ihre Farbe von schwarz auf weiß (in „weiß“ ist ein „ei“ enthalten, somit kann dieses Detail noch erklärt werden, wenn auch auf der gleichen Doppelseite die Katze weiterhin schwarz abgebildet ist). Der zum Gartentor hereinkommende Junge hält nun einen Brief statt des bisher dargestellten Blumenstraußes in der Hand. Den Blumenstrauß hält nun die Mutter in der Hand. Auf der Bank steht eine braune Aktentasche anstelle der vormals sitzenden Puppe. Die Änderungen können jedenfalls nicht mit einem gewissen Wortschatz, der sich um den zu erarbeiteten Ziellaut rankt – wie das sonst häufig der Fall ist – begründet werden. Auch Modernisierungstendenzen (Brief, Aktentasche) scheiden wohl aus. Am ehesten könnte in thematischer Hinsicht noch der Geburtstag der Mutter angenommen werden, wenn man in Betracht zieht, dass sie die Blumen vom mit Aktentasche heimgekehrten Vater erhalten hat und der zum Gartentor hereinlaufende Junge einen Glückwunschbrief, den er zuvor vom Postamt abholte, mitbringt. Das Beispiel zeigt aber auf, dass gewisse Fibelbilder die Kinder auch zum Äußern von Vermutungen veranlasst haben werden, da vieles sonst „unerklärlich“ bleibt.

Bei vier Bildern erfolgte eine geringfügige Änderung, die jeweils nur durch die ab 1941 veränderte - im Bild dargestellte - Schrift zustande kam.

Sieben Bilder wurden eindeutig inhaltlich umgestaltet. Fünf dieser Änderungen sind didaktisch motiviert, da die Änderungen mit einer veränderten Buchstabendarstellung bzw. Lautsynthesen einhergehen, zwei jedoch politisch-ideologisch (siehe Kap. 5.2.4.1.).

Sieben Bilder kamen ab 1940 neu hinzu, wobei eines ein anderes ersetzte. Es handelt sich um Illustrationen zu neu eingefügten Texten mit nationalsozialistischen (politisch-ideologischen) Inhalten zu folgenden Themen:

- Trommelnde Pimpfe (ersetzt Aufwachszone)
- Heil Hitler! (SA marschiert, Beim Heldenmal)
- Pimpfe marschieren im Regen
- Schneeballschlacht gegen einen Schneemann
- Wintersport
- Hitler-Jugend sammelt
- Eintopf essen

Ein Bild gibt es lediglich in der Ausgabe 1941 („4. Auflage“, Ausgabe in „Steinschrift“). Es handelt sich um eine Illustration zum Tierlaut /me/. Eine Ziege wird im Stall von der Mutter gemolken. Zwei Kinder sehen dabei zu. Das Bild ist als einziges in Schwarz-Weiß gehalten, während die anderen Bilder im Bereich der Laut-/Buchstabenerarbeitung bunt sind. In dieser Ausgabe fehlen (im Vergleich zur „4. Auflage“ 1942, Ausgabe in „Schreibschrift“) insgesamt zehn Bilder (mit dem dazugehörigen Text). In fast allen Fällen ist jedoch der Schrifttypus dafür verantwortlich.

Vier Bilder wurden in den Schreibschrift-Ausgaben ab 1940 weggelassen, wobei eines durch ein neues ersetzt wurde:

- Thema „Post“: Motiv unklar
- Schulszene: „Der Igel“: Ein weinendes Mädchen in der Schule könnte dem Image der Schule oder dem des Nationalsozialismus geschadet haben
- Die Suppe ist heiß: Motiv unklar
- Aufwachszone (durch trommelnde Pimpfe ersetzt)

Bei einigen Bildern änderte sich die farbliche Gestaltung: In den Ausgaben 1926 bis 1937 sind die Bilder bis Seite 34 bunt gedruckt, ab Seite 35 („Die Rute“) nur noch schwarz-braun-grau beziehungsweise schwarz-weiß. Ausnahmen bilden bis 1929 nur das ganzseitige Osterhasenbild und 1937 zusätzlich zum Osterbild die ganzseitige Darstellung der „Vaterländischen Kundgebung“.

In der Ausgabe von 1940 befinden sich durchgehend bunte Bilder bis Seite 33 und spätere weitere, die teilweise neu eingefügt, teilweise farblich umgestaltet wurden.

Weitere neu eingefügte – auch nationalsozialistische – Texte bekamen zwar auch neue Bilder, diese waren jedoch weiterhin in schwarz-weiß oder schwarz-braun-grau gefärbt.

Die Ausgabe von 1941 in Steinschrift (4. Auflage) weicht davon nur geringfügig ab: Bunte Bilder gibt es mit Ausnahme von Seite 5 („Im Ziegenstall“ – schwarz-weiß) durchgängig bis Seite 27, dann noch das Weihnachtsbild (S. 29) und die oben aufgezählten Bilder der Ausgabe von 1940.

Ab der Ausgabe 1942 (4. - 6. Auflage) gibt es mit zwei Ausnahmen nur noch bunte Bilder ohne Rahmen. Die beiden Schwarz-Weiß-Darstellungen haben in sachrichtiger Weise mit der Fotografie zu tun:

- zum Geburtstag Adolf Hitlers ist eine Original-Fotografie abgedruckt (4. Auflage: S. 76, 5. und 6. Auflage: S. 77)
- Zum Text „Beim Fotografen“ wird das gerahmte Foto zweier Buben in schwarz-weiß abgebildet (4. Auflage: S. 108, 5. und 6. Auflage S. 110)

5.2.7. Brauners Anforderungen an die Texte der Fibel *Kinderwelt*

Auch die Forderungen zu den Lesestoffen umfassen im *Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe* (1928) 7 Punkte. Diese finden sich dort in den „Allgemeinen Grundsätzen für den Aufbau der Fibel ‚Kinderwelt‘“ im Anschluss an die Forderungen zu den Fibelbildern. (S.34) 1933 sind es dann nur noch 6 Punkte, die im Kapitel „Einige Anregungen aus der Praxis für die Praxis“ unter der Überschrift „Der Lesestoff in Schreibschrift“ enthalten sind. (S. 54f) Der siebente Punkt findet sich in dieser Ausgabe im Kapitel „Deutsche Sprache“ und wird als Lehrplanforderung dargestellt. (S. 7).

1935 und 1949 gibt es den siebenten Punkt im oben genannten Kapitel auch weiterhin, die anderen Punkte sind nur noch vereinzelt in verschiedenen Kapiteln auffindbar.

Brauners Forderungen zu den Lesestoffen können folgendermaßen dargestellt werden:

1. Damit das Kind „denkend“ lesen lernt, sollen nur sinnvolle Wörter dargeboten werden. Analysiert man die ersten Fibeltexte der verschiedenen Ausgaben auf diese Forderung hin, fällt auf, dass sie in den Ausgaben bis 1937 mit nur einer Ausnahme umgesetzt wurde. Einige unverständliche „Wörter“ (Sinnlossilben) sind jedoch in den Ausgaben ab 1940 vorhanden: „em“ (1926 – 1943), „mi“ (ab 1940), „ne, ni, nu“ (ab 1942), „mau“ (1941), „mo“ (ab 1942), „ri, ru, re, ro, ra, rau, rei“ (ab 1940), „he, hi, hu, hei, hau“ (ab 1940)

Aus dieser Analyse lässt sich schließen, dass das Lesen von Sinnlossilben – wie es heute noch üblich ist – ab der 3. Auflage (1940) in geringfügigem Ausmaß in die Fibel aufgenommen wurde.

2. Der Lesestoff soll mit der bildlichen Darstellung in engem Zusammenhang stehen. Diese Forderung ist in den Fibelausgaben bis 1937 größtenteils erfüllt, doch auch hier fallen Formulierungen auf, bei denen selbst mit viel Phantasie kein Bezug zum Bild erkennbar ist. Warum unter dem Bild der durch den Wecker geweckten Kinder, die gähmend im Bett sitzen (S. 11) beispielsweise „nur immer so rein! eine reine Nase; arme Mina!“ zu lesen ist, kann nicht eruiert werden. Ähnliches überrascht auf Seite 13, wo ein im Bild dargestellter Bub während der Lektüre eines Buches offensichtlich eingeschlafen ist. Zwei Kinder kommen lachend zur Tür herein. Der Text lautet: „Hans! Hans! ach so! Mach es auch so! ich auch! ich rechne! Ich hauche! Mach es mir nach! Heinrich, suche mich! so hoch!“ Das Motiv dieses Textes ist somit einzig in der Anwendung möglichst vieler Wörter mit /ch/ zu finden.

In den nationalsozialistischen Fibelausgaben treten in jenen Fibeln diesbezüglich Irritationen auf, die in der „Normalschrift“ (Lateinschrift) oder Steinschrift geschrieben sind, da diese Schrift mehr Platz benötigt, wodurch die Texte zu den Bildern gekürzt werden mussten. So treten hier gelegentlich Textverstümmelungen auf oder es sind nur noch Wörter zu den Bildern abgeruckt, von denen oft nur eines zum Bild passt. Insgesamt hat es den Anschein, als hätte man in den Ausgaben ab 1942 anfangs gar nicht mehr versucht, einen Zusammenhang herzustellen. Die Bilder dienten wohl eher der auditiven und/oder visuellen Unterstützung der Laut- und Buchstabenerarbeitung.

3. Der Lesestoff soll der kindlichen Umwelt entnommen sein. In Korrespondenz mit den neu eingefügten Bildern zu nationalsozialistischen Themen wurden neue Texte eingefügt, die jedoch zumeist trotzdem der kindlichen Umwelt entnommen erscheinen, da Aufmärsche, Sammeltage, Heimabende und Kriegsszenen im Nationalsozialismus den kindlichen Alltag prägten. Eigenartig erscheint jedoch die Tatsache, dass die bis 1937 ausschließlich ländlich dargestellte Szenerie ab 1940 an drei Stellen zum Stadtleben mutiert, wobei es sich wohl noch immer um die Umgebung der in der Fibel dargestellten Kinder handeln sollte. Während die Kinder in allen Ausgaben größtenteils auf der Wiese oder Weide, am Bach oder See, im Wald, Stall oder Garten

und in verkehrslosen Gassen dargestellt sind, geben drei neu eingefügte Texte und ein Bild nun geringe Einblicke ins Stadtleben.

4. Der Lesestoff soll der Altersstufe angepasst sein, damit das Kind nicht „Unverstandenes“ liest. Hier ist vermutlich das sprachliche Niveau der Texte gemeint. Diese Forderung scheint mir in allen Fibelausgaben Brauners erfüllt, wenn auch heute nicht erkannt werden kann, welches sprachliche Niveau Kinder der Zwanziger- oder Dreißigerjahre in Österreich hatten. Zur Komplexität der Texte, die sich allerdings sehr wohl verändert hat, folgt später ein eigenes Kapitel.
5. Brauner fordert eine vorsichtige Steigerung der Leseschwierigkeit. Diese ist durchwegs gegeben, da die Texte nur schrittweise länger wurden.
6. Damit sowohl in der Schule als auch zu Hause viel gelesen werden kann, solle die Lesefülle möglichst groß sein. Dazu muss gesagt werden, dass dies mit der Fibel allein wohl nicht der Fall sein konnte, selbst wenn man das Heftchen „Einführung in das Lesen der lateinischen Druckschrift“, das 16 Seiten zusätzlichen Lesestoff enthält, hinzuzählt, da die Texte pro Buchstaben zu kurz sind. Hier musste die Lehrperson im Prozess der Laut-/Buchstabenerarbeitung wohl selbst Lesetexte herstellen oder es wurden nach dem Leselehrgang Ganzschriften gelesen, damit die selbe Seite nicht fünf Tage hindurch in der Schule und zu Hause gelesen werden musste, was eher einem Memorieren entsprechen würde als einem Lesen. Im Teil des weiterführenden Lesens weisen die nationalsozialistischen Ausgaben jedoch mehr Lesetexte auf als die Ausgaben der ersten Republik und des Ständestaates.
7. Die Lesestoffe sollen aus verschiedene Textsorten zusammengestellt sein (Lehrplanforderung): Einfache Erzählungen aus der Umwelt der Kinder, Märchen, Kinderreime, Rätsel, Volkslieder u.ä. Diese Forderung ist nach der ersten Approbation erfüllt, da mehr Geschichten zugunsten einer Reduktion von Reimen und Gedichten eingefügt wurden, sodass die Textsorten in ein harmonisches Verhältnis gebracht wurden. In den nationalsozialistischen Ausgaben wurden weitere Geschichten hinzugenommen, wodurch sich der Textumfang erhöhte.

5.2.8. Die Fibeltexte im Binnenvergleich

Im Binnenvergleich werden nun drei Textparameter, die teilweise auch Kissling (2006) in seiner Fibelanalyse bearbeitet hat, zum Gegenstand der Analyse erhoben: die Länge der Fibeltexte, deren Komplexität und „Kindgemäßheit“. Innerhalb dieser Dimension („Kinderbuch“) geht es jedoch nicht um die Bewertung der Elementarisierung von Sachinhalten (diese wird in der Dimension „Bildungsbuch“ bearbeitet), sondern um die „Sprache“ der Texte.

5.2.7.1. Zur Länge der Texte

Anfangs ist die Länge der Texte in allen analysierten Fibelausgaben annähernd gleich. Die gebildeten Wörter differieren durch den größtenteils übernommenen „Buchstabenkanon“ (Reihenfolge der erarbeiteten Buchstaben) nur geringfügig. Je weiter dieser jedoch voranschreitet, desto größer wird der Unterschied der Textlänge zum jeweiligen Thema. In den Ausgaben ab 1942 sind die Texte ab Seite 9 bereits augenscheinlich kürzer, eine Raumanalyse ergibt etwa 30 – 40 % weniger Wörter pro Seite, während sie in der Ausgabe 1940 zunächst länger wurden als 1926-1937. Die eingeschobenen Lesetexte (z.B.: „Leseübung“ S. 11) schaffen insgesamt einen nur geringen Ausgleich. Eine Ausnahme davon bildet allerdings die Seite 19 (ab 1940). Die Erarbeitung des <D>, <d> und „ie“ erfolgen nun unter zwei Themen: „Dach decken“ und „Sand spielen“, während bis 1937 nur „Dach decken“ mit einem größeren Bild als sonst und nur sehr wenig Text thematisiert wurde. Die Textmenge wird 1940 gegenüber 1937 mehr als verdoppelt, ab 1942 zwar wieder etwas reduziert, bleibt aber trotzdem fast doppelt so hoch wie 1926-1937.

Selbst die ab 1940 neu eingefügten nationalsozialistischen Texte im Teil der Laut-Buchstabenerarbeitung sind in der 3. Auflage wesentlich länger als in den 4.- 6. Auflagen, jedoch bis Seite 33 im Umfang ähnlich lang wie alle anderen Texte im Umfeld. Ab Seite 34 sind die nationalsozialistischen Texte länger, da die Bilder in der Höhe zwischen 30% und 50% reduziert wurden und so mehr Text untergebracht werden konnte.

Das Phänomen, dass die Texte zunächst länger, dann wieder kürzer wurden, hat auf den ersten Blick mit der Schrift zu tun. Die hier analysierten Ausgaben sind bis einschließlich 1937 zumeist in der schräg gestellten deutschen Schreibschrift mit ungleichmäßiger Auf- und Abstrichstärke (mit Kugelspitzfeder) geschrieben, 1940 in gleichmäßig starker aufrechter Sütterlinschrift (in Schnurzug), während ab 1942 die deutsche Normalschrift (Lateinschrift)

verwendet wurde, die breiter wirkt. Allerdings sind die Buchstaben ab 1942 fast doppelt so groß geschrieben (10 mm statt 6 mm) und die Abstände zwischen den Zeilen sind auch größer, sodass sich Buchstaben mit Unterlängen und zeilenhohe Buchstaben nicht mehr in die Quere kommen können.

Im Bereich der weiterführenden Lesetexte sind die ab 1940 neu eingefügten nationalsozialistischen Texte zumeist länger als die Umgebungstexte. Warum dies so ist, kann nicht gefolgert werden

5.2.7.2. Zur Komplexität der Texte

Da es sich bei der Erstlesemethode der Fibel *Kinderwelt* um einen rein synthetischen Zugang handelt, wird die Anzahl der les- und schreibbaren Wörter mit jedem Buchstaben erhöht. Schon durch die erste mögliche Synthese entsteht ein Wort (u + i = ui → Ausruf, Tierlaut). Wörter, die aus nur zwei Buchstaben gebildet werden, bleiben bis zur Ausgabe 1937 selbst nachdem schon fünf Buchstaben erarbeitet wurden, obligat, 1940 noch um einen Buchstaben länger und ab 1942 werden schon sieben Buchstaben erarbeitet, ehe ein Wort nun aus drei, vier oder fünf Buchstaben besteht. Von komplexen Texten kann jedoch in allen Ausgaben noch lange nicht die Rede sein. Der erste vollständige und orthografisch sowie grammatikalisch richtige Satz mit richtigerer Interpunktion befindet sich in den Ausgaben 1926 - 1937 auf Seite 12: „Hans, nimm unser Haus!“, 1940 findet sich der gleiche Satz auf Seite 13 und in den Ausgaben ab 1942 muss man bis zur Seite 19 vorblättern, um zum ersten Satz zu gelangen: „Dolfi und Dora holen feinen Sand.“ Zuvor können dort zu den Buchstaben nur Silben oder Wörter gelesen werden, die zum Teil nicht einmal mit den Bildern in Zusammenhang stehen. Ab dem Zeitpunkt des ersten Auftretens von Sätzen werden die Texte in allen Ausgaben zunehmend komplexer.

Primär hat die anfangs fehlende Komplexität natürlich mit der gewählten Erstlesemethode zu tun. Dies betrifft alle Fibelausgaben. Dass man in den Ausgaben ab 1942 lange Zeit nur Wörter statt Sätze anbot, kann nicht allein durch die Schriftänderung erklärt werden, die zu einer Erleichterung für die Kinder führen sollte, wie bereits erwähnt. Das „Erleichterungsmotiv“ erscheint mir hier insgesamt am Wahrscheinlichsten, da durch das lange Wörterlesen zum Beispiel die Erarbeitung der Satzzeichen hinausgeschoben werden konnte und auch eine inhaltliche Aneignung von Wörtern und deren Bedeutung einfacher ist als den Sinn eines ganzen Satzes zu erschließen. Man ersparte sich durch diese Vorgehensweise auch die Darbietung von unlogischen und fehlerhaften Satzfragmenten, worin zudem ein didaktisches Motiv vermutet werden kann.

5.2.7.3. Zur „Kindgemäßheit“ der Texte (Sprache, Sprechfiguren und Sprechakte)

Den Part der „Kindgemäßheit“ übernehmen aufgrund der fehlenden Komplexität der Texte zu Beginn hauptsächlich die Bilder. Erst allmählich werden Kinder sich in den Texten wiederfinden können, zum Beispiel dort, wo erstmals Sprechakte stattfinden, wenn die Sprache in der schriftlichen Anwendung in allen analysierten Fibelausgaben methodisch bedingt anfangs sehr holprig und weit von einer mündlichen realen Verwendung (Pragmatik) entfernt ist. Eine sprachliche Anwendung beschränkt sich bis 1937 einige Zeit auf Geräusche, Tierlaute, Ausrufe und Wörter. Der Wunsch nach Satzbildungen, die mit nur wenigen Buchstaben möglich sind, führt in den frühen Ausgaben zu Konstruktionen, die anfangs nur in Verbindung mit den Illustrationen verständlich erscheinen. Beispielsweise wird zum /ei/ unter der Überschrift „ei-ei!“ ein kuschelndes Mädchen auf dem Schoß der Mutter dargestellt (S. 6) oder zum /au/ unter der Überschrift „Au!au!“ ein Mädchen gezeigt, dass sich am heißen Topf die Finger verbrennt (S. 9). Einem Jungen, dem eine Zwetschke auf dem Kopf fällt, wird der Ausruf „O, mein Kopf!“ in den Mund gelegt (S. 7) usw. Solche sinnerfüllten Ausrufe bzw. Satzkonstruktionen entfallen ab 1940, da nur Wörter gebildet werden. Im Hinblick auf eine geforderte pragmatische Sprachverwendung ist dieser Umstand als sprachliche Beschränkung zu bewerten, denn die Fibelsprache hat dort gar keine kommunikative Funktion mehr. Wenn auch die Ausrufe und Sätze bis 1937 in ihrem Aufbau anfangs auch eigenwillig erscheinen, entsprechen sie doch eher der tatsächlichen Aufgabe und Anwendung des Lesens, nämlich der Sinnerschließung.

5.2.9. Die Fibelkinder in Text und Bild

Wenn die Fibel als „Kinderbuch“ dargestellt werden soll, darf eine Analyse, welche die Fibelkinder in den Blick nimmt, nicht fehlen, da diese für die lesenden Kinder in gewisser Weise Identifikationsfiguren dargestellt haben werden. Bei der folgenden Beschreibung werden zuerst die frühen Ausgaben (1926 – 1937), danach die nationalsozialistischen (1940 – 1943) beschrieben, da hier ein Bruch zu beobachten ist.

Die Ausgaben 1926 – 1937:

In diesen Ausgaben sind auf den rund 100 Seiten 74 bzw. 75 Bilder enthalten (das Bild „Vaterländische Kundgebung“ in der Ausgabe von 1934 bzw. mit dem Zusatz „Hoch Österreich!“ –1937 - gibt es 1926 noch nicht). Davon sind auf 52 bzw. 53 Bildern Kinder abgebildet.

Die Bilder auf denen keine Kinder abgebildeten sind, zeigen die Mutter beim Kochen, die Postkutsche, Jäger auf der Jagd, einen hobelnden Tischler, Tiere, das Sandmännchen, ein brennendes Haus, ein Geschäft, die Heinzelmannchen, den Wolf bei den Geißlein und das Christkind.

Auf 19 Bildern sind jeweils zwei Kinder gemeinsam abgebildet, die zum Teil mit Freunden oder mit ihrer Familie (zumeist nur Mutter *oder* Vater) durch die Fibel führen.

Es handelt sich um ein Mädchen von etwa neun oder zehn Jahren, das „Grete“ heißt (der Name wird auf Seite 27 erstmals erwähnt – das G wird erarbeitet - und danach noch mehrmals) und um einen etwa sechsjährigen Buben, namens „Hans“ (erstmals auf Seite 12 erwähnt, wo das H erarbeitet wird, danach kommt der Name in den Sprechakten und Geschichten häufig vor). Er ist wohl Schulanfänger wie die Kinder, die mit der Fibel arbeiten⁸⁶.

Das Mädchen trägt die blonden Haare zumeist zu zwei Zöpfen geflochten, die am unteren Ende miteinander verknotet sind (wodurch sie ein gutes Erkennungsmittel dieses Fibelkindes in den Bildern darstellen) der Junge hat etwas dunklere Haare. Diese beiden am häufigsten gemeinsam in der Fibel auftretenden Figuren, werden in dieser Arbeit als „die Fibelkinder“ bezeichnet.⁸⁷

Nicht immer jedoch sind genau diese beiden Kinder in den Fibelgeschichten die Akteure, auch dann nicht, wenn nur zwei Kinder zu sehen sind. So werden durch die Fibel auch Einblicke in andere „Familien“ ermöglicht. Dies sieht folgendermaßen aus:

- In der Geschichte „Leiter“, in der die Kinder der Mutter beim Festerputzen helfen, heißen die beiden Kinder, die Hans und Grete sehr ähnlich sehen „Leo“ und „Lina“ (das L wird erarbeitet). (S. 20)
- Gleich auf dem nächsten Bild sieht man zwei Kinder, die sich gemeinsam ein Buch ansehen. Diese beiden (Mädchen und Junge) sehen den „Fibelkindern“ jedoch nicht ähnlich. Das Mädchen erscheint wesentlich jünger, hat kürzere blonde Haare und der Junge ist rotblond. (S. 21)
- In der Geschichte „Peter raucht“ sieht man vor dem Postamt zwei größere Kinder, die „Pepi“ und „Paula“ heißen (das P wird erarbeitet). (S. 22)

⁸⁶ Die beiden Kinder sind auch auf dem Umschlag abgebildet.

⁸⁷ Wie in Kapitel 5.1.2.2 dargestellt, wurde das „Lesebuch für deutsche Alpenländer“ für die zweite Schulstufe von der 1923 erschienenen Zeitschrift *Freie Lehrerstimme* in mehreren Ausgaben als „Plagiat“ bezeichnet. Es wurde auch damit argumentiert, dass - nach dem Wiener Vorbild – eine zusammenhängende Geschichte zweier Kinder erzählt werde, die im Wiener Buch „Fritz und Grete“ und im steirischen Buch „Hans und Grete“ heißen.

- Zur Erarbeitung des R wird die Geschichte „Die Rute“ herangezogen. Die beiden hier agierenden Kinder sind nicht Grete und Hans, da das Mädchen wesentlich kleiner ist und dunkle Haare hat und der Junge „Rudi“ heißt. (S. 35)
- In der Geschichte „Die Suppe ist heiß“ essen ein kleines Mädchen und ein Junge namens „Fritz“ Suppe (das „tz“ wird erarbeitet). (S. 40)

Auf 19 Bildern sind Hans und Grete (gelegentlich auch nur einer von ihnen) mit Freunden abgebildet. Dieser Anteil am gesamten Bildbestand ist am höchsten.

Sind nur Hans und Grete (ohne weitere Personen) abgebildet, sieht man sie in folgenden Situationen: auf dem Schulweg, im Hühnerstall, beim Zwetschken ernten, zu Hause (im Bett, am Fenster), beim Angeln, auf der Straße unterwegs (beim Einkaufen), bei den Gänsen, bei der Standuhr (Uhrzeit ablesen), im Keller und beim Schuster.

Hier übernimmt Grete stets die Führungsrolle. Sie weist den kleineren Bruder an, wie er zu agieren hat, führt ihn an der Hand, zeigt ihm, wie etwas geht, bedauert ihn, beschützt ihn etc. Gelegentlich sind die beiden Kinder mit einem Elternteil und/oder anderen Erwachsenen abgebildet: mit der Mutter im Garten, mit der Mutter und dem Arzt im Schlafzimmer (Grete ist krank), mit dem Vater im Wald (Holz sammeln), mit dem Vater spazieren (Stare betrachten). Beide Eltern sind nur am Weihnachtsabend mit den Kindern vereint abgebildet. Diese Situation dürfte somit die Ausnahme sein. Die Analyse zeigt auch, dass die Mutter für den häuslichen Bereich samt Garten zuständig war – sie verließ in der Fibel diesen Bereich nicht einmal zum Einkaufen, da dies stets Grete zu erledigen hatte. Nur einmal ist sie außerhalb des Heimes abgebildet (mit Grete beim Zahnarzt). Der Vater jedoch führte die Kinder „hinaus“ und zeigte und erklärte ihnen „die Welt“.

Andere Erwachsene, die gemeinsam mit Grete und Hans und/oder anderen Kindern abgebildet werden, sind: der Klassenlehrer, der Scherenschleifer, Tante Mina, der Dachdecker, Peter (ein Jugendlicher), Krampus und Nikolaus, ein Kutscher, ein Rauchfangkehrer, ein Schuster und ein Fotograf.

In sechs Geschichten (ohne Bildern) kommen Hans und/oder Grete als Protagonisten von Geschichten vor.

Die Kinder in der Fibel sind zumeist nett gekleidet, wenn das Gewand gelegentlich auch geflickt ist. Manche von ihnen tragen Strümpfe und Schuhe, andere sind barfuß abgebildet – dies kann jedoch keinem Geschlecht verallgemeinernd zugeordnet werden und auch keiner Situation, da auch Erwachsene ohne Schuhe unterwegs sind, selbst bei Regenwetter.

Die Gegend, in der die Familie wohnt, wirkt ländlich.⁸⁸ Die Häuser stehen teilweise weiter voneinander entfernt, teilweise sind sie aneinandergebaut gezeichnet.

In der Nähe befinden sich ein Wald, ein Bach und ein Teich, die Landschaft ist hügelig. Es gibt jedoch zahlreiche Geschäfte, eine zweistöckige Schule, ein Postamt, eine Mühle, Ärzte und diverse Handwerker in der näheren Umgebung.

Auch ein Zug fährt durch die Gegend, wenn ein Bahnhof auch nicht abgebildet ist.

Dass es sich bei der *Kinderwelt* um eine „Landfibel“ handelt, ist wahrscheinlich, da keine „städtischen Merkmale“, wie sie Nitsch (2006, S. 112f) aufzählt, gezeigt werden.

Die Fibel *Kinderwelt* bringt anfangs weder Auto noch Motorrad und schon gar keine öffentlichen Verkehrsmittel in den Blick. Die Kinder sind nahezu immer zu Fuß unterwegs. Nur zweimal wird ein „Wagen“ abgebildet und erwähnt, bei dem es sich jedoch um einen Pferdewagen handelt, ein anderes Mal reitet ein Junge namens „Anton“ auf einem Pferd durch die Gasse. In der Fibel gibt es auch kein Bild, das städtisches Leben (zum Beispiel während eines Besuches oder Ausflugs) aufzeigt. Die Eisenbahn, die laut Nitsch in allen (von ihr unersuchten) Fibeln Erwähnung findet und im Bild gezeigt wird, ist lediglich einmal Bildthema - zur Erarbeitung des „sch“ laufen Kinder dem fahrenden Zug nebenher. Dies zeigt sogar, dass dieses Ereignis etwas Besonderes für die Kinder ist, da sie sich beeilen, ihn zu sehen.

Die „nationalsozialistischen“ Ausgaben (1940-1943:

1940 bis 1943 sind auf den 117 Seiten 84 Bilder (und innerhalb der ersten Texte viele Gegenstände zur Leseunterstützung) abgebildet, 1941 (Steinschrift) sind es auf 104 Seiten 74 Bilder.

Im Vergleich zu den Ausgaben 1926 – 1937 fallen folgende Änderungen auf:

- In fast allen neu eingefügten Bildern sind Kinder mit dabei, selbst wenn marschierende Soldaten gezeigt werden (sie stehen am Rand oder im Hintergrund)
- Die Namen Hans und Grete für die Fibelkinder“ kommen ab 1942 erstmals auf Seite 30 vor und dann wieder lange nicht (erst wieder auf Seite 44). Da eine Menge anderer Namen in den Texten (zu anderen Kindern) vorkommen, ist es schwierig, ihre Namen überhaupt herauszufinden, wodurch der Eindruck entsteht, dass hier nicht mehr gleichbleibende „Fibelkinder“ im Vordergrund stehen sollten.

⁸⁸ Roeder (1969) beschäftigte sich mit dem Begriff „Kindertümlichkeit“ und zeigt im Rahmen der Auseinandersetzung auf, dass im Lesebuch der Zwanzigerjahre des vorigen Jahrhunderts eine starke Betonung idyllischen ländlichen Lebens stattfindet. Dies begründet er damit, dass man der Ansicht gewesen sei, nur im ländlichen Leben sei eine „ursprüngliche Einheit von menschlicher Gemeinschaft und Natur“ zu finden. (S. 45)

- In den weiterführenden Lesetexten bleiben die Namen Hans und Grete jedoch erhalten.
- In der Geschichte „Ein Heimabend bei den Jungmädel“ taucht ebenfalls ein Mädchen namens Grete auf. Hätte man nicht das Bild zum Text, würde man denken, es sei unser „Fibelkind“. Da aber ein jüngeres Mädchen mit kurzen blonden Haaren abgebildet ist, handelt es sich vermutlich um ein anderes Kind. (Ausgabe 1942, S. 90)
- In den neu eingefügten Bildern zeigen die abgebildeten Kinder nicht Hans und Grete, sondern andere Kinder. Diese sind zumeist älter oder jünger als die „Fibelkinder“. Es sieht dadurch so aus, als sollten Grete und Hans von den nationalsozialistischen Aktionen ferngehalten werden bzw. als würden sie daran nicht teilnehmen.
- Während Hans und Grete sowie andere in der Fibel abgebildete Personen in den beibehaltenen Bildern weiterhin ihre herkömmliche Kleidung tragen, haben Kinder und Erwachsenen in den neuen nationalsozialistischen Bildern Uniformen oder uniformähnliche Kleidung an (Pimpfe, Jungmädel, SA etc.).
- In den neu eingefügten Bildern mit Kindern führen diese Kinder folgende Tätigkeiten aus: Marschieren (Pimpfe), mit dem Hitlergruß grüßen, mit Schneebällen werfen, Wintersport betreiben, Geld sammeln, Eintopf essen, Hitler zum Geburtstag gratulieren, beim Heimabend singen.
- Eine komplette Familie wird außer zu Weihnachten auch beim Eintopfessen im Bild dargestellt (es handelt sich in beiden Fällen jedoch offensichtlich um andere Familien, da die Eltern anders aussehen, die Kinder älter sind und andere Frisuren und Haarfarben haben, und zu Weihnachten drei Kinder abgebildet sind).
- Der Vater trägt in der Geschichte „Die Stare sind da“ keinen Bart mehr.
- Während Hans und Grete weiterhin mit dem selben Spielzeug spielen (Ball, Puppe, Drachen, Steckenpferden) spielen die Buben in den nationalsozialistischen Abbildungen mit Kriegsspielzeug (Soldaten, Schwerter, Hakenkreuzfahnen, Kanonen, Flugzeuge). Die Mädchen spielen jedoch weiterhin mit Puppen.⁸⁹
- Die nationalsozialistischen Ausgaben geben in wenigen Texten und Bildern geringe Einblicke in das Stadtleben. Im Text „Vom Luftschutz“ findet sich folgende Passage: „Hansl und Gretl schauen zum Fenster hinaus. Auf der Straße herrscht recht lebhaftes Treiben, und die Autos flitzen nur so dahin.“ (Ausgabe

⁸⁹ Nitsch (2006) erwähnt in diesem Zusammenhang die sogenannte „BDM-Puppe“, die ihrer Aussage zufolge auf den weihnachtlichen Gabentischen im Nationalsozialismus zu finden gewesen sei. (S. 115)

1940, S. 96) In der Geschichte „Gretl auf der Straße“ befindet sich das Mädchen offensichtlich plötzlich in der Stadt (was irritierend ist – da es nicht auf Besuch dort ist, sondern einkaufen geht). Ein Polizist regelt den Verkehr. Im Text werden Radfahrer, Motorräder und Autos erwähnt. Das Bild zeigt städtische Verhältnisse. (Ausgabe 1940, S. 103f)

- Im Text „Unsere Flieger“ wird der „Flughafen oder Fliegerhorst“ erwähnt. (Ausgabe 1940, S. 96)

5.2.10. Die Analyseergebnisse und deren Einschätzung im Lichte früherer Forschungsergebnisse

Ulla M. Nitsch (2006) ist der Ansicht, die von ihr in Deutschland analysierten „braunen“ Fibeln der Jahre 1933 bis 1943 mit ihren kindgerecht aufbereiteten Inhalten würden „passgenaue Angebote“ an die Entwicklungsbedürfnisse der Sechsjährigen darstellen und durch ihre besondere Stellung im Lernprozess der Schulanfänger sei es wahrscheinlich, dass sie nebenbei „ein nicht unbedeutender Faktor in der politischen Erziehung“ gewesen wären, da sie mit ihren Bildern und Geschichten „wesentliche Entwicklungsimpulse“ gesetzt hätten. (S. 128)

Dass die Fibel ein wichtiger Teil der politischen Erziehung der Kinder in den faschistischen Regimen in Europa war, zeigen auch Beiträge von Luigi Cajani für Italien oder Carmen Diego Perez für Spanien. Dabei hätte die besondere Bedeutung der Fibel laut Cajani (2006) darin bestanden, „dass die Kinder schon beim grundlegenden Lesen- und Schreibenlernen mit einer kompletten Palette von politischen Themen konfrontiert“ worden seien, die durch Fibelbilder von „herausragender Qualität“ transportiert wurden, wodurch die wichtige Rolle der Grafik in der faschistischen Propaganda sichtbar werde. (S. 214) Perez (2006) bezeichnet das in der Schule benutzte Lesebuch sogar als „ideologisches Indoktrinationsinstrument“. (S. 84)

In diesem Zusammenhang erscheint das Erstlesebuch vor allem durch seine in erster Linie bildhaften Darstellungsmöglichkeiten als ein geeignetes Medium der Einflussnahme auf Kinder. Trotzdem hätten laut Popp (2006) die Nationalsozialisten in ihrem totalitären Erziehungsanspruch die deutschen Fibelwerke nicht „umfassend und konsequent“ genug für ihre politischen Zwecke instrumentalisiert und es sei auch kein Trend zu einer „Intensivierung“ im Laufe der Zeit erkennbar gewesen. Da nur wenige Seiten (10 bis 20 %) umgestaltet wurden, seien nach Kriegsende von den Lehrpersonen die entsprechenden Seiten

einfach herausgerissen worden und die Fibeln hätten so ohne Probleme weiter verwendet werden können. (S. 228, S. 233)

Dies kann für die Fibel *Kinderwelt* zwar nicht gänzlich negiert werden, jedoch wäre es ein schwieriges Unterfangen gewesen, die nationalsozialistischen Elemente vollständig zu entfernen, da die Änderungen durch den Nationalsozialismus sich flechtenartig durch das gesamte Buch zogen. Nicht einmal die Laut-/Buchstabenerarbeitung wäre noch vollständig gewesen, da auch hier ab 1940 nationalsozialistische Themen herangezogen wurden. Nach Kriegsende hätten zwar die ersten Ausgaben (1926, 1929) weiterverwendet werden können, diese waren jedoch in Deutscher Schreibschrift (1926) oder Sütterlinschrift (1929), die dann auch nicht mehr zeitgemäß war.⁹⁰

Wie Popp (2006) in ihrem Aufsatz über im „Altreich“ erschienene Fibeln - im folgenden Zusammenhang aber auch darüber hinaus gültig - ausführt, hätten die Illustrationen in den Fibeln nicht nur schmückende, unterhaltende oder motivierende Funktion gehabt, sondern auch eine mnemotechnische, wodurch sich Bildelemente tief in das Gedächtnis der Schulanfänger einprägen konnten, besonders in Zeiten, in denen die Fibel das erste Buch war, das die Kinder jemals in den Händen hielten. Popp nimmt auch an, dass diejenigen, die die ideologische Anpassung der Fibeln initiierten, sich des „Manipulationspotentials ikonisch vermittelter Botschaften“ bewusst gewesen seien. (S. 229)

Popp zeigt weiter auf, dass in Bezug auf die von ihr untersuchten Bildelemente Veränderungen durch den Nationalsozialismus in drei möglichen Ausformungen getätigt worden seien:

- ideologische Zeichen: „Hakenkreuz“, „Deutscher Gruß“, Uniformen etc.
- ideologische Bildszenen: Aufmärsche, Kriegsspiele, Heimabende, Hitlerkult etc.
- „Entindividualisierung“ von Personen: militärische Formierungen (S. 230f)

In den nationalsozialistischen Ausgaben der Fibel *Kinderwelt* finden sich Darstellungen aus allen drei beschriebenen Bereichen.

Bei den Eingriffen in Bilder, die aus der Vor-NS-Zeit übernommen wurden, ortet Popp drei Verfahren:

- die additive Ergänzung (Hakenkreuze o.ä.)
- die Veränderung (Buchstabenerarbeitung unter nationalsozialistischen Themen)
- die Neukonzeption (Heimabend, Führerkult etc.) (S. 232)

⁹⁰ Zur Praxis des „Rückgriffs“ auf Schulbücher aus der Ersten Republik äußerte Kissling (2006) sich dahingehend, dass er der Ansicht sei, dass nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus „neu konzeptualisierte Bücher“ vonnöten gewesen wären, da er bezweifle, dass die Legitimierung der alten Bücher geeignet gewesen sei, die approbierten Bücher der Ersten Republik außer Diskussion zu stellen. (S. 158)

In der Fibel *Kinderwelt* findet sich an lediglich einer (unauffälligen) Stelle (Ausgabe 1940, S. 11) eine additive Ergänzung (ein Fähnchen mit Hakenkreuz), die anderen Verfahren wurden jedoch häufig angewendet.

Popp ist durch ihre Analysen der Ansicht, dass die Bilder wesentliche stilistische Veränderungen aufweisen würden: die Linien würden „gröber und härter“, die Figuren wirkten „starrer und lebloser“ und die Farben seien „kälter“ sowie in ihrer Palette reduziert. (S. 231) Für die Fibel *Kinderwelt* gilt dies jedoch nicht oder mit drastischen Einschränkungen. Die Figuren in den neuen Bildern wirken nur dort „starr“, wo es um Aufmärsche geht. Die Farben jedoch wirken großteils wärmer, heller und sind in der gesamten Palette ausgeschöpft. Die Fibel wirkt dadurch insgesamt „kinderfreundlicher“.

Auch Kissling (2006) wirft einen „Blick auf die Illustrationen“ der von ihm analysierten Fibel *Wir lernen lesen*. Insgesamt betrachtet er die Änderungen ab 1940 als „Modernisierungstendenz“, bezogen auf das Erscheinungsbild der Fibelfiguren, deren Verhalten und die materiale Umwelt, wobei angemerkt werden muss, dass in der Fibel *Wir lernen lesen* im Nationalsozialismus sämtliche (auch bereits vorhandene) Bilder neu angefertigt wurden. Im Detail beschreibt er, dass ein zuvor bestehendes „räumliches Nahverhältnis zur Natur“ durch einen „räumlich distanzierten Standort des Betrachters“ abgelöst werde, der einen mehr panoramaartigen Blick und eine damit einhergehende Umwelterweiterung (ein größeres „Stück Welt“) ermögliche. Die bäuerliche Lebenswelt werde abgelöst durch die Darstellung einer reicheren Gesellschaft und eines größeren Konsumangebotes. (S. 170f) Dieses Ergebnis erbringt die Analyse der *Kinderwelt* nur bedingt. Die übernommenen Bilder (also fast alle Abbildungen der vor-nationalsozialistischen Ausgaben) wurden zwar bunter und kinderfreundlicher - obwohl nicht neu angefertigt - blieben inhaltlich jedoch gleich. Die neu hinzugenommen Bilder (und mit ihnen die Texte) nehmen zwar Erweiterungen der (Inter-)Aktionen, mit denen Kinder konfrontiert werden, vor, die Umwelt an sich bleibt jedoch weiterhin ländlich und „nahe“. Wenn ab 1940 auch Flugzeuge gezeigt werden, so könnten sie auch über den heimatlich-ländlichen Himmel geflogen sein. Die wenigen „Modernisierungstendenzen“ der Fibel *Kinderwelt* zeigen sich im Bild nur bei der Feuerwehr (nun ein motorisierter Spritzenwagen) und der bereits erwähnten Verkehrserziehungsgeschichte („Gretl auf der Straße“), wo ein Auto zu sehen ist. In diesem Text und im Text „Vom Luftschutz“ (zu dem es aber kein Bild gibt), ist von „Autos“ und „lebhaftem Treiben“ auf der Straße die Rede. Bestenfalls hier gibt es einen kurzen Einblick in städtische Verhältnisse. Ein breiteres Warenangebot, wie es Kissling beschreibt, kann nicht entdeckt werden, weder auf den Tischen noch in den Geschäften. Die Fibelfiguren tragen

auch weiterhin die gleiche Kleidung (bis auf die in Uniformen dargestellten Personen) und sind – je nach Jahreszeit – barfuß oder mit Schuhen ausgestattet. Sie machen daher keinen reicheren Eindruck. Die einzige Ausnahme bildet die Nikolaus-Szene: Neben Birnen, Nüssen und Lebkuchen bringt der NS-Nikolaus zusätzlich eine Puppe, einen Ball und ein Buch für die drei Kinder. Die Weihnachtsgeschenke für die nun ebenfalls drei (zuvor zwei) Kinder sind (kriegsbedingt) anders, jedoch nicht unbedingt wertvoller.

Einen wesentlichen Faktor hat Kissling in Bezug auf die Darstellung der Gesichter der Kinder angesprochen. Er entdeckte in der Fibel *Wir lernen lesen* von 1940 Kindergesichter, die wie jene von jungen Erwachsenen aussehen. Vor allem die Gesichtsform sei verändert worden: Die vormals „runden“ Gesichter würden von „schmalen, langen Gesichtern mit hoher Stirn und ausgeprägtem Kinn“ (ein „deutsches ‚nordisches‘ Gesicht“) abgelöst – auch jene der Erwachsenen. Bei seinen Recherchen sei Kissling dieser neue Gesichtstypus jedoch bereits in einem Lesebuch für das zweite Schuljahr aus dem Jahre 1937 (*Kinderleben im Jahresweben* mit Illustrationen von Ernst Kutzer) begegnet, also im autoritären Schuschnigg-Regime. Daher könne er nicht klären, ob dieser Umstand mit einem „vorweggenommenen ideologischen ‚Anschluss‘“ in Zusammenhang stehe oder ob es sich dabei um einen „zeitgeistig ästhetischen Wandel“ handle. (S. 171) Um zur Klärung dieser Frage beizutragen, kann für die Gesichtsdarstellungen in der Fibel *Kinderwelt* folgendes ausgesagt werden: Die übernommen Bilder, auch jene, wo Detailänderungen von Personen vorgenommen wurden, weisen keine „neuen“ Gesichter auf. Dort, wo Bilder stärker (wenn auch nicht inhaltlich) umgestaltet wurden (z.B. 1940 und 1942 auf Seite 16 oder 19), fällt auf, dass manche Mädchen auch Kurzhaarfrisuren anstatt der bis 1937 vorherrschenden Zöpfe trugen. Die Gesichtsform und dessen Ausdruck änderten sich nicht. In den ab 1940 neu hinzugekommenen Bildern, die Kinder und Erwachsene zeigen, sind Männer im Gegensatz zu einigen Bildern der Vor-NS-Ausgaben immer ohne Bart dargestellt (dies betrifft auch den Vater der Fibelkinder) und die uniformierten Kinder sind stets ordentlich gekleidet. Die Haare der Buben – ob blond oder braun – sind kurz geschnitten und sehr ordentlich frisiert. Nirgendwo steht ein Härchen vom Kopf ab. Dies betrifft jedoch nicht die beibehaltenen Bubendarstellungen - deren Haare sind zwar auch als „kurz geschnitten“ zu bezeichnen, sie erscheinen jedoch zumeist ungebündelt und unfrisiert. Durch diesen Gegensatz grenzen sich die uniformierten Buben (Pimpfe) noch auffälliger ab – was möglicherweise auch beabsichtigt war.

Für die Veränderungen im Illustrationsbestand sei laut Popp (2006) ausschließlich mit positiv konnotierten Werten geworben worden. Auf emotional ansprechende Weise sei den Kindern

„die ‚Liebe‘ zwischen ‚Führer‘ und ‚Volk‘, die Begeisterung der gesamten Bevölkerung für Stärke, Disziplin und Dynamik der uniformierten Partei- und Militärverbände, ferner die Erlebnis-, Abenteuer und Gemeinschaftskomponenten des Kameradschaftslebens in den Jugendorganisationen sowie die vollwertige Zugehörigkeit der ‚Kleinen‘ und Jugendlichen zu einer solidarischen und opferbereiten NS- ‚Volksgemeinschaft‘“ vor Augen geführt worden. (S. 238) Dies gilt auch für die Fibel Kinderwelt. Alle oben genannten „Werte“ werden in den Bildern und Texten ab 1940 übermittelt: Liebe zum Führer „wie zu Vater und Mutter“, Begeisterung für die aufmarschierenden Gruppen („Schnell herbei, sie kommen schon!“) und Jugendorganisationen („Wenn ich groß bin, will ich keinen Heimabend versäumen“), Opferbereitschaft („Alle geben gerne...“) usw.

.

5.3. Die Fibel *Kinderwelt* als „Lernbuch“

Auf die Frage, was mit der Fibel gelehrt beziehungsweise gelernt werden soll, wird jeder sofort antworten: Lesen und Schreiben. Dies ist somit die vornehmliche Aufgabe und sie war es auch im Untersuchungszeitraum. Da die Fibel damals als Lehrwerk des Gesamtunterrichts im ersten Schuljahr aber auch Sachbuch war, wurde diese Aufgabe in einen von Buchstabe zu Buchstabe sich ändernden sachlichen Rahmen gestellt. Zusätzlich zu dieser im Vordergrund stehenden Aufgabe des Lesen- und Schreibenlernens wurde der Fibel laut Brauner (1935) im Bereich der mündlichen Ausprägung der Sprache die Aufgabe der „Sprachpflege“ (S. 11) und in der schriftlichen Ausprägung auch ein erstes Eindringen in Rechtschreibung und Grammatik zuteil. (S. 30) Diese Elemente sollen hier nun bearbeitet werden, wobei das Hauptaugenmerk naturgemäß auf dem Lesen- und Schreibenlernen liegen wird. Da die „Sprachpflege“ aber auch als Voraussetzung dafür - und für die gesamte Bildungsarbeit - gesehen wurde, wird auch sie im Kontext und innerhalb der Fibelanalyse bearbeitet.

Brauner selbst hat die beiden Teilbereiche (Sprachpflege, Lesen und Schreiben) in seinen Fibelbegleitschriften und methodischen Handbüchern in Zusammenhang mit seiner Fibel dargestellt. Diese Ausführungen werden mit jenen von Pöschl (1934) und Kluger⁹¹ (1940) in Beziehung gesetzt. Rechtschreiben und Grammatik – als eigene Teilbereiche von Deutsch im ersten Schuljahr – scheinen bei Brauner nicht auf. Aus diesem Grund werden sie in der nachfolgenden kontextuellen Bearbeitung nur geringen Raum (innerhalb des Lese- und Schreibunterrichts) einnehmen. Innerhalb der Fibelanalysen werden sie jedoch genauer bearbeitet, da dadurch Aussagen zu einigen Bereichen (z.B. Groß- und Kleinschreibung oder Satzzeichen) getätigt werden können.

5.3.1. Der Unterrichtsgegenstand „Deutsche Sprache“ im Untersuchungszeitraum

In seinem „Auszug aus dem Lehrplane vom 30. Juli 1926“ gibt Brauner (1928) für den Gegenstand „Deutsche Sprache“ zwei Teilbereiche an (S. 1*):

- Berichten und Erzählen: Ausgehend von der „Hausprache“⁹² und „Altersmundart“⁹³ (auch „Heimatomundart“) solle unter Berücksichtigung der Sprechfreude des Kindes

⁹¹ Kluger wird auch deshalb hinzugenommen, da es von Brauner aus der Zeit des Nationalsozialismus (und damit einhergehend zu den „Richtlinien“ von 1939) keine Arbeitspläne und methodischen Handreichungen mehr gibt.

⁹² Brauner meint damit die Mundart bzw. einen speziellen Dialekt. (1935, S. 11)

⁹³ Brauner meint damit die „den Kindern einer bestimmten Altersstufe eigentümliche Redeweise“ mit ihrem eingeschränkten Umfang des Wortschatzes und einem „eigenartigen Satzbau“. (1935, S. 11f)

allmählich auf die „Gemeinsprache“ (Hochdeutsch) übergeleitet werden – vor allem durch den Vortrag kleiner Gedichte, Kinderreime, Volkslieder u.ä. Die Kinder sollten sich aber auch im Erzählen und Darstellen „passender Märchen“ üben.

- Lese- und Schreibunterricht: Nach Lautschulung und Schulung von Auge und Hand werden die Buchstaben, Wörter und Wortgruppen mündlich und schriftlich erarbeitet. Dem Abschreiben einfacher Wörter und Sätze folge das Aufschreiben nach Diktat. Sobald es die Schreibfertigkeit der Schüler erlaube, könne mit dem Einzelschreiben beziehungsweise Freischreiben begonnen werden.

Diese Ausführungen finden sich bei Brauner auch 1933 zu den Lehrplänen für die allgemeinen Volksschulen vom Jahre 1930. (S. 7)

Auch Pöschl (1934) geht von einer Zweiteilung aus (S.101 – 230):

- Sprachpflege: Berichten und Erzählen, Memorieren, Sprechübungen
- Schreibleseunterricht: Lautschulung, Lesen, Schreiben

Kluger (1940), der sich auf die Volksschul-Richtlinien vom 15. Dezember 1939 bezieht, gibt für die unteren Jahrgänge eine Dreiteilung an, wobei für das erste Schuljahr keine definitiven Aussagen gemacht werden (S. 122 – 125):

- Schrifttum: Völkisches Kerngut und Bildwerk, Dichtung, Gedichte etc.
- Mündliche und schriftliche Übungen: sprach- und sprechtechnische Übungen, Lesen, Erzählen, Aufschreibübungen, freie Niederschriften, Aufsatz etc.
- Sprachlehre und Sprachkunde: stehen im Dienste der „Sprachpflege“, führen zu einem Bewusstsein für die „schöpferische Kraft der Muttersprache“; es handelt sich um Übungen zum richtigen Sprechen und Schreiben sowie um Einblicke in Wortbildung und Wortbedeutung

Im Folgenden werden diese Teilbereiche nun näher ausgeführt.

5.3.1.1. Zum Teilbereich „Sprachpflege“

Die überragende Bedeutung der „Sprachpflege“ für die gesamte Bildungsarbeit liege laut Pöschl (1934) darin begründet, dass die Sprache das hauptsächliche Verständigungsmittel von Menschen darstelle. Daher seien sprachlicher Ausdruck, Sprachverständnis und Sprechfertigkeit im Erstunterricht besonders zu fördern. Diese Teilbereiche würden aber auch wesentliche Voraussetzung für das Lesen und Schreiben darstellen. (S. 101)

Kommt das Kind in die Schule, spricht es laut Pöschl häufig – besonders am Land – das sogenannte „Bauerndeutsch“ oder einen speziellen Dialekt. (S. 109) Ausgehend von dieser

auch als „Haussprache“ beziehungsweise als „Altersmundart“ bezeichneten Sprache solle laut Brauner (1935) sobald wie möglich ein allmähliches Annehmen der „Schriftsprache“ forciert werden, wobei die Sprechfreude und der Mut zum Sprechen ebenso gefördert werden müssten. (S. 11f)

Laut Pöschl (1934) müsse dabei aber bedacht werden, dass die Kindersprache in ihrer einfachen Art auch der „volkstümlichen Sprechweise“ entspräche, wie sie „einfache Menschen“ sprechen. Daher sollte auch sie gepflegt werden und die Lehrperson könne sich ihrer bedienen, wobei die Lehrersprache jedoch immer „einen Schritt voraus“ sein solle. (S. 111)

Für den Erstunterricht (Gesamtunterricht) eigneten sich laut Pöschl besonders „sachliche Besprechungen“ der Lehrperson mit den Kindern. (S. 117) Die Fibel kann hier als Ausgangspunkt, aber auch als Endpunkt der „freien Aussprache“ - wie Brauner diese Besprechungen in seinen Fibelbegleitschriften immer wieder bezeichnet und in den Vordergrund rückt (beispielsweise 1933, S. 43) - hergenommen werden. Die Fibelbilder bergen gefühlsbetonte Szenen und Sprechakte in sich, die sich als Sprechreiz gut eignen. Besonders aber auch das Nacherzählen von Laut-/Buchstabengeschichten, das Memorieren von Sprüchen, Gedichten und Reimen sowie das angeleitete Gespräch über Sachthemen oder Märchen können der „Sprachpflege“ dienlich sein.

Brauner (1935) gibt in seinen Fibelbegleitschriften Hinweise darauf, wie er sich den Umgang mit gewissen Fibelinhalten vorstellt. Zur „Behandlung von Geschichten und Märchen“ gibt er an, dass die Geschichten stets „kindertümlich“ zu sein hätten, daher sollten die Grimm'schen Märchen nicht vorgelesen, sondern gekürzt und vereinfacht erzählt werden. Beim Erzählen solle die Lehrperson vorbildhaft die Mitvergangenheit verwenden und lebendig sowie mit Minenspiel sprechen. Die Kinder sollen mit Hilfe eines oder mehrerer Bilder dann nacherzählen. (S. 12f)

Zur „Behandlung von Gedichten, Volksliedern, Kinderreimen, Auszählreimen, Sprüchen und Rätseln“ schreibt Brauner (1935), dass sie zumeist auch memoriert würden und „wertvolle Zugaben zum heimatkundlichen Unterrichte“ seien. Wichtig wären in diesem Zusammenhang Rhythmus und Reim, die Wiedergabe müsse aus diesem Grund im Wortlaut erfolgen. Dabei sei auf Aussprache und Betonung besonders zu achten. (S. 14f)

Die in der Fibel dargestellten Sachthemen können nach Brauner (1933, S. 43f) in folgender Weise bearbeitet werden:

- Freie Aussprache, um herauszufinden, was die Kinder zum Thema bereits wissen (Darbietung des Fibelbildes oder Wandbildes)

- Planmäßige Erarbeitung des neuen Stoffes
- Zusammenfassung und Festigung der Sachinhalte
- Weitere Verwertung (Laut-/Buchstabenerarbeitung)

Wie die Laut-/Buchstabenerarbeitung im Detail aussieht, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5.3.1.2. Zum Teilbereich „Lesen- und Schreibenlernen“

Laut Brauner waren nach den Lehrplänen von 1926, 1930 und 1935 für die erste Schulstufe 18 Wochenstunden Unterricht vorgesehen. (1928, S. 1; 1933, S. 6; 1935, S. 4). Kluger (1940) gibt an, dass diese Zahl auch im Lehrplan von 1939 beibehalten worden sei. (S. 141)

Davon entfielen laut Brauner nach den Lehrplänen 1926 bis 1935 auf den Gegenstand „Deutsche Sprache“ („Sprache, Lesen und Schreiben“) je nach Schulorganisationsform mindestens sechs Wochenstunden⁹⁴, die sich in den Gesamtunterricht eingliedern sollten. (Ebd.) Im Lehrplan von 1939 wird für das erste Schuljahr jedoch keine diesbezügliche Angabe gemacht, alle Gegenstände sind mit einer Klammer umschlossen, wodurch der Forderung nach Gesamtunterricht noch mehr Nachdruck verliehen wird. (Kluger 1940, S. 141f) Für den ersten Lese- und Schreibunterricht geben die Lehrpläne 1926 bis 1935 laut Brauner vor, dass dabei zunächst von der „Hausprache und Altersmundart des Kindes“ auszugehen sei und dass auf einer „natürlichen Lautschulung“ sowie einer „Schulung von Auge und Hand“ aufgebaut werden müsse. Der Weg gehe dann vom „Erfassen und Darstellen von Buchstaben und Buchstabengruppen“ weiter zum „Auffassen von Wortteilen, Wortbildern und Wortgruppen“, wobei „eine der beiden Schreibschriftarten (deutsch oder lateinisch)⁹⁵“ zu vermitteln sei. (1928, S. 1f; 1933, S. 7; 1935, S. 11)

Laut Pöschl (1934) habe es in Bezug auf die Erstschrift unter den Methodikern in den frühen Dreißigerjahren einen Dauerstreit auch zwischen „Deutschschriftmethode“ und „Steinschriftmethode“ („Antiquamethode“) gegeben, die zum Beispiel in der *LESEFIBEL*

⁹⁴ Pöschl (1934) nennt für 1930 acht Wochenstunden mit Ausnahme der geteilten einklassigen Schule (S. 62), Brauner (1933) für 1932 nach der „Durchführungsvorschrift des Steiermärkischen Landesschulrates [...] mit Genehmigung des Bundesministeriums für Unterricht für die s t e i e r i s c h e n Volksschulen für die erste Schulstufe“ sieben (14/2) Wochenstunden. (S. 6)

⁹⁵ In der genannten Durchführungsvorschrift für die Steiermark heißt es dazu: „Ob der Elementarunterricht in der deutschen oder lateinischen Schrift erteilt werde, kann im Interesse der Unterrichtseinheit und der Stabilität der Lehrbücher [...] nicht der Willkür des jeweiligen Elementarlehrers überlassen bleiben. Zu einer Änderung des Elementarunterrichts von der deutschen zur lateinischen Schrift ist daher ein diesbezüglicher Beschluß der Lokalkonferenz der betreffenden Schule unter Namhaftmachung der zu verwendenden (selbstverständlich approbierten) Fibel erforderlich. Dieser Beschluß ist von der Bezirksschulbehörde dem Landesschulrate antragstellend vorzulegen. Ohne dessen Genehmigung darf der bezügliche Konferenzbeschluss nicht durchgeführt werden.“ (Brauner 1933, S. 12)

KINDERWELT (1941) verwendet wurde. Bei dieser Methode werden zunächst nur die Großbuchstaben der Antiquaschrift erarbeitet (Lesen und Schreiben), danach - noch im ersten Schuljahr - wird die Gemischtantiqua (Groß-Klein-Druck) gelesen, während die lateinische oder deutsche Schreibschrift erarbeitet wird. Pöschl gibt an, dass in Österreich dieser Weg beispielsweise in Linz und vielen weiteren niederösterreichischen sowie in manchen steirischen Schulen gegangen worden sei. (S. 145-147) Er sei jedoch der Ansicht, dass die Anwendung der Steinschrift der Forderung nach Bodenständigkeit des Unterrichts widersprechen würde, da diese Schrift im täglichen Leben nirgendwo vorkomme (Bücher, Zeitungen etc.). Aus diesem Grund wären auch die Eltern mehrheitlich dagegen. (S. 160) Dieser Ansicht dürfte Brauner jedoch nicht gewesen sein, da er diese Schrift als „Schilderschrift“ unter „Verschiedene Aufschriften“ im Zusatzheft zur Fibel (*Einführung in das Lesen der lateinischen Druckschrift*) den Kindern präsentierte (S. 7f) und eine Steinschrift-Fibel verfasste.

Die Lehrplanrichtlinien von 1939 gliedern den Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ in drei Teilbereiche: „Schrifttum“, „Mündliche und schriftlich Übungen“ sowie „Sprachlehre und Sprachkunde“. Neben der grundsätzlichen Forderung nach Pflege der Reinheit der Muttersprache wird hier das Lesebuch in den „Mittelpunkt des Unterrichts“ (offensichtlich nicht nur des Deutschunterrichts) gerückt, „wobei die Lesestoffe in größere Sachzusammenhänge hineingestellt werden“. (Kluger 1940, S. 122f) Als Erstschrift werde die deutsche Schrift gefordert, die lateinische solle erst in der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres eingeführt werden. (S. 124) Wie Kluger detailliert anführt, sei (in Deutschland) ab Ostern 1935 per Erlass die Antiquaschrift in den Fibeln nicht mehr zu verwenden. Als Schreibschrift sei danach die „Sütterlinschrift“⁹⁶ oder eine an sie eng angelehnte Schriftform“ in „Schnurzug“ (senkrecht mit gleichmäßiger Strichstärke) zu wählen. (S. 202f)

So könnte man denken, dass in Österreich ab 1940 die Steinschrift auch bei uns „nicht mehr zu verwenden“ gewesen sei. Die *LESEFIBEL KINDERWELT* erschien jedoch 1941. Welche Position Brauner im Methodenstreit vertrat, soll im Anschluss geklärt werden – und zwar in Gegenüberstellung mit Pöschl und Kern.

5.3.1.2.1. Die Erstlesemethoden

Als Ziel des Unterrichts auf der ersten Schulstufe nennt Brauner (1928, 1933, 1935, 1949) Lesen und Schreiben. Diese Aufgabe sei „mit einer möglichst kindesmäßigen

⁹⁶ Zur Sütterlinschrift gibt Pöschl (1934) an, dass sie das „Wiener Richtalphabet“ berücksichtigen würde, das Alois Legrün mit den Hörern seiner Vorlesungen am Pädagogischen Institut in Wien erarbeitet habe. (S. 248)

Vorgangsweise“ zu lösen. Er gibt daher einen Überblick über die „Entwicklung der Leselehrmethoden“, die hier in knapper Form nachvollzogen werden:

- Die „Buchstabiermethode“ baute auf den Buchstabennamen auf. Diese wurden zuerst erlernt, dann wurden Wörter buchstabiert. Schreiben wurde später erlernt.
- Die „Sillabiermethode“ ging von Silben aus, die dann in Buchstaben zerlegt wurden.
- Die „Lautiermethode“ ging von den Lauten aus, die zuerst erlernt wurden. Später wurden sie zu Wörtern synthetisiert (zusammengefügt) und zuletzt wurde das Schreiben erlernt.
- Die „synthetische Schreiblesemethode“ ist eine Verbindung von Lesen und gleichzeitigem Schreibenlernen, wobei die Form des Buchstaben („Gesichtsvorstellung“) sich durch das Schreiben („Bewegungsvorstellung“) mit dem Laut („Gehörvorstellung“) verbinden sollte. Durch Synthese (Aneinanderreihung) der Zeichen entstehen die Wörter, die gleichzeitig gelesen werden.
- Die „analytisch-synthetische Schreiblesemethode“⁹⁷ ging von Wortbildern (mit sachlichem Inhalt) aus, die dann in Laute zerlegt (Analyse) und schließlich zu neuen Wörtern zusammengefügt (Synthese) wurden.
- Die „Normalwörtermethode“ ging von (zumeist 16) Wörtern aus, die den gesamten Lautbestand einer Sprache umfassten. Konnte man diese Wörter lesen und in ihre Laute zerlegen, war das Lesenlernen abgeschlossen.
- Die „Normallautmethode“ isolierte Lautelemente der Sprache und suchte den Laut dort auf, wo er selbstständig vorkommt, zumeist im Gefühlsausdruck des Menschen, in Tierlauten oder Geräuschen. Eine Unterart davon war die „phonomimische Methode“, bei welcher der Laut mit einer Bewegung kombiniert wurde.
- Bei der „begrifflichen Leselehrmethode“ wurde der phonetische Charakter der Laute (Mund-, Zahn- und Zungenstellung) den Kindern bewusst gemacht und jeder Laut mit einem Begriff verknüpft.
- Die „Methode der Gesamtbilder“ ging von gezeichneten Gegenständen aus, in die später das betreffende Wort geschrieben wurde. Durch Weglassen der Zeichnung blieb schließlich das erlernte Wort übrig. (Brauner1935, S. 16 – 20)
- 1949 nimmt Brauner noch die „Ganzheitsmethode“ hinzu, nach der sofort ganze Wörter, Sätze und auch Texte gelesen werden. Buchstaben werden durch Ausgliedern erst später erarbeitet. Dann setzt auch das Schreiben ein. (S. 36)⁹⁸

⁹⁷ Nach Pöschl (1934), der die verschiedenen Erstlesemethoden ebenfalls darstellt, wurde diese Methode ursprünglich „Real- oder Universalmethode“ genannt. (S. 143)

Brauner gibt an, dass die „Normallautmethode“ im Untersuchungszeitraum großteils verwendet worden wäre, die „neueren Lesebücher“ seien zumeist nach diesem Verfahren aufgebaut.⁹⁹ (S. 19)

Auch Pöschl (1934) ist dieser Methode zugetan. Er begrüßte es, dass der Streit zwischen „Synthetikern“ und „Analytikern“ zugunsten der ersten entschieden worden sei, da man „klar erkannt“ habe, dass nicht nur das Schreiben, sondern auch das Lesen ein synthetischer Vorgang sei. Schon vom Wort her sei klar, dass es um ein „Auflesen“ (im Sinne von Sammeln) von Bedeutungsträgern (Schriftzeichen) gehe, die zusammengefügt werden müssen. (S. 144) Er stellt dar, wie durch frühere Methoden in den „alten Lernschulen“ den Kindern regelrecht Qualen zugefügt wurden, bis sie endlich lesen konnten. (S. 176f, S. 180) Seine Ausführungen bringen noch eine weitere historische Erstlesemethode zum Vorschein, die sogenannte „phonetische Methode, die seinen Ausführungen zufolge in den Neunzigerjahren des 19. Jahrhunderts durch den Einzug der Phonetik in den Schulunterricht entstanden sei. Hier sei dem Leselehrgang ein „Lautschulungskurs“ vorausgegangen, in dem die Kinder die verschiedenen „Mund-, Lippen-, Zungen- und Gaumenstellungen“ kennen lernten und den Lauten diesbezügliche Namen gegeben wurden: „Zahnlippenbläser, Gaumendrucker, Breitmund“ usw. Aus ihr habe sich schließlich die (oben beschriebene) „begriffliche Methode“ entwickelt. Pöschl ist jedoch der Ansicht, dass im Erstleseunterricht niemals die „Rücksichtnahme auf ein wissenschaftliches System, sondern nur ein Weg in

⁹⁸ Diese Methode wurde von Artur Kern favorisiert, er beschreibt sie eingehend in seinem Buch *Lesen und Lesenlernen* (1937), das nach seinen Angaben einen Beitrag zur „Psychologie des Lesens“ liefern solle. (Vorwort zur ersten Auflage von 1930, o. Pag.) Kern betrachtet Lesen als „Kunst“, da es – anders als der Spracherwerb des Kindes – eine „künstliche Leistung“ darstelle, da dieser Prozess kein „unbewusst sich vollziehende Ablauf“ mehr sei. (S. 1) Trotzdem müsse er sich am Spracherwerb des Kindes orientieren und in einer „Theorie der Gesamtform“ die „simultane Auffassung“ stärker berücksichtigen. (S. 20) Der „Sinnfaktor“ des Geschriebenen würde ansonsten beim Erstlesen zu sehr vernachlässigt (S. 30), wenn zum Beispiel nur Silben und einzelne Wörter gelesen werden. Seiner Ansicht nach genüge es für die Sinnentnahme nicht, „dass der Leser die Buchstaben einfach übersetzt“ (S. 39), wie es bei den synthetischen Leselernmethoden verlangt werde, da unsere Schrift keine Bilderschrift sondern eine Lautschrift sei. Im Erstleseprozess der synthetischen Methoden werde das Kind dadurch auch massiv überfordert. (S. 50f) Für das Kind ergäbe sich nämlich ein „reines Gedächtnisproblem“ und das Zusammenfügen der Buchstaben und Laute werde zum „mechanischen Tun“. (S. 96) Dies gelte seiner Ansicht nach auch für die analytisch-synthetischen Verfahren und er bezeichnete diese Methoden als „unpsychologisch, unökonomisch, unkindgemäß“ und sie seien deshalb abzulehnen. Im Gegensatz dazu beginne das „Ganzheitsverfahren“ mit kurzen, einfachen, mit den Kindern erarbeiteten „Sätzchen“ aus deren Interessensgebieten. (S.100) Dieses „erste, kindlich ganzheitliche Lesen“ werde mehrere Monate beibehalten (S. 138), erst dann erfolge ein „Eindringen in den Aufbau der Wortgestalten“ (S. 153). In einer „Übergangsstufe“ werde dann das „ganzheitliche Lesen“ vom „sinnentnehmenden Lesen“ abgelöst. (S. 157) „In dem Augenblick, da das erste Wörtchen ‚erlesen‘ werden kann, ist auch der Anfang zum fertigen Lesen gemacht“. (S. 158) Wie Kern im letzten Kapitel seines Buches darlegt, hätten Beobachtungen in „Ganzheitsklassen“ im Vergleich zu den „synthetischen Klassen“ gegen Ende des ersten Schuljahres ergeben, dass die „Erfassung des Textsinnes“ bei den Kindern, die nach der Ganzheitsmethode unterrichtet worden wären, wesentlich größer sei. Sie würden auch „ganz neue Texte überraschend schnell ‚auswendig‘ können“. (S. 159)

⁹⁹ Götz (1997) stellt für den Nationalsozialismus die Diskussion um die Erstlese- und Erstschriftmethode detailliert dar. (S. 85-89) Sie zeigt auf, dass in dieser Hinsicht keine Entscheidung zugunsten einer Methode gefallen sei. (S. 89)

Betracht komme, der einzig und allein von der Welt des Kindes seinen Ausgang nimmt [...] und lebensvolle Beziehungen zwischen den Dingen, Lauten und Schriftzeichen“ herstelle. Aus diesem Grund könne nur „das sachlich belebte Einzellautverfahren oder die Lautbildmethode“ als Erstlesemethode gewählt werden, die er ausführlich beschreibt. (S. 178f) Sie soll im folgenden dargestellt werden, da sie laut Pöschl zu jener Zeit die weiteste Verbreitung gefunden habe (S. 179) und auch für die Fibel *Kinderwelt* richtungsweisend gewesen sein dürfte, wenn von Brauner auch anders bezeichnet, nämlich als „Normallautmethode“.

5.3.1.2.2. „Schreiblesen“

Wie Pöschl (1934) ausführt, habe sich in Österreich hauptsächlich die „Lautbildmethode“ nach Heinrich Kolar etabliert. Mit ihm gemeinsam habe er seine Fibel „Wir lernen lesen“ nach dieser Methode aufgebaut. Als „Wesen“ der Methode bezeichnet er den rein synthetischen Zugang. Den SchülerInnen trete dabei der Einzellaut als ein „von sachlichem Inhalt erfülltes selbständiges Sprachelement“ entgegen, der einmal ein „gefühlbetonter Ausruf“ (beispielsweise i, a, o, u, e), ein andermal ein „Natur- oder Empfindungslaut“ (m, n, h, ch, z) beziehungsweise ein „Nachahmungslaut“ (r, w, f, s, sch, t, b, g, ...) sei. Daher sei es nur nötig, den Kindern diese Beziehung – zum Beispiel durch eine „kleine Lautgeschichte“ – klarzumachen, in welcher der Laut als „Sausen des Windes“, als „Pusten der Lokomotive“ oder als „Rollen des Wagens“ vorkomme. Der sich so ergebende Laut werde gleichzeitig durch einen Buchstaben verkörpert, der durch diese Methode „kein totes, starres Zeichen“ sei, sondern „zunächst bloß die vereinfachte zeichnerische Darstellung der im Mittelpunkt der Lautgeschichte stehenden Person oder Sache, also ein mit sachlichem Inhalt sinn- und humorvoll belebtes Ding“. Erst daraus entwickle sich die Schrift. (S. 180)

Ähnlich beschreibt Franz Brauner diesen Vorgang, wobei er phonologische Elemente jedoch immer einfließen lässt. Laut Brauner stehe die zuerst stattfindende „Lautgewinnung“ stets im Zusammenhang mit einem Sachgebiet. Obwohl dabei an erster Stelle die „Naturlaute“¹⁰⁰ zu stehen haben, weist er aber ausdrücklich darauf hin, dass nicht jeder Laut ein Naturlaut sei.

¹⁰⁰ Brauner (z.B. 1935, S. 20, aber auch in allen anderen Fibelbegleitschriften) versteht unter den „Naturlauten“ offensichtlich etwas anderes als Pöschl (1934, S. 180), der sie neben „gefühlbetonten Ausrufen“ und „Nachahmungslauten“ auflistet. Brauner beschreibt die „Naturlaute“ als „Empfindungslaute, Ausrufe, Tierstimmen, Geräusche usw.“ und unterscheidet wohl nur zwischen diesen und den Nicht-Naturlauten – jenen also, die keine Einzelentsprechung in der Natur oder im Gefühlsausdruck finden.

Lehrpersonen sollten sich davor hüten, eine „gewaltsame Unterstellung“¹⁰¹ vorzunehmen. Grundsatz sei nämlich immer die Einhaltung einer richtigen Mundstellung, wobei aber auf gezeichnete Mundbilder verzichtet werden könne.¹⁰² Aus phonologischer Sicht käme dem „Kopflernen“ jedoch größte Bedeutung zu, bei dem ohne schriftliche Vorlage das Zusammenlauten geübt werde. Dies sei deshalb so wichtig, da die Laute in ihrer Klangfarbe durch Umgebungslaute verändert würden. Daher sei jeder neue Mitlaut im Anlaut und Auslaut mit den Selbstlauten und Umlauten zu verbinden: „ma, me, mi...“ und „am, em, im...“. Dies dürfe jedoch nicht mit dem „Elementieren“ (Zerlegen von Wörtern in Silben) verwechselt werden, dem Brauner im Erstleseunterricht keinen Platz einräumt. Auch Buchstabieren sei im ersten Schuljahr gänzlich zu vermeiden, es dürfe nur „lautiert“ werden. (1928, S. 36f; 1933, S. 50f; 1935, S. 20f)

Der erste Lese- und Schreibunterricht hätte sich nach Brauners Ansicht hauptsächlich damit zu befassen, dass das Kind die Laute den Buchstaben zuordnen und diese auch aufschreiben könne. Dabei sei es wichtig, anfänglich Buchstaben auszuwählen, die einfacher zu lesen sind, als andere. Er führt dazu eine nicht näher bezeichnete Untersuchung an, der zufolge eine Schwierigkeitsreihung vorgenommen worden sei, nach der die deutschen Schreibbuchstaben unter allen Alphabeten als am leichtesten lesbar eingestuft wurden. (1935, S. 21)¹⁰³

Im *Leitfaden für den Unterricht* 1935 gibt Brauner Beispiele einer möglichen Erstschrift an, die ab dem zweiten Halbjahr in Schnurzugformen übergehen und entweder in Steilschrift (Sütterlin-Schreibweise) oder Schrägschrift angewendet werden könne, wobei er die Meinung vertrete, dass manche Buchstabenformen der reinen Sütterlinschrift für den Anfangsunterricht zu schwierig seien.¹⁰⁴ (S. 28)

Die „Buchstabengewinnung“ solle sich, wie Brauner (1933) – angelehnt an Kolar - betont, ebenfalls aus dem Sachstoff ergeben, um sie mit „Leben“ zu erfüllen. Sie sollen „etwas

¹⁰¹ Beispielsweise verurteilt er die Einführung des /f/ mit dem Ausblasen einer Kerze, wie dies Pöschl (1934, S. 191f) vorschlägt, da die Mundstellung hier eine gänzlich andere sei. (Brauner, 1935, S. 20 sowie auch in den anderen Fibelbegleitschriften).

¹⁰² Im methodischen Lehrbuch 1949 stellt Brauner die Mundbilder zu den Vokalen gezeichnet dar. (S. 37)

¹⁰³ 1928 schreibt Brauner, dass es selbstverständlich sei, mit der „deutschen Schreibschrift zu beginnen, da die Leseschwierigkeit hier nur halb so groß sei wie bei den Druckbuchstaben. (S. 40)
1935 gibt Brauner an, dass der Lehrplan auch die lateinische Schreibschrift als Erstschrift zulasse. (S. 33)
1949 stellt Brauner dar, dass nach „dem Wortlaut des Lehrplanes“ auf der ersten Schulstufe die lateinische Schreibschrift vermittelt werden solle. Der Schreibleseunterricht gehe dabei meistens von der „Steinschrift“ (Großantiqua) aus, die sich laut Brauner durch „große Einfachheit“ auszeichne. „Ein Beginn mit der Steinschrift überwindet die ersten Schwierigkeiten beim Lesen mit Leichtigkeit; die Steinschrift ist als Leseschrift für die Anfänger (in kurzen Worten) ungemein vorteilhaft.“ Auch das Schreiben gehe wesentlich leichter von der Hand. (S. 38)

¹⁰⁴ Götz (1997) zeigt die im Nationalsozialismus entfachte Diskussion um die Erstschrift für Deutschland in breitem Umfang auf. (S. 73-83) Wie Kultusminister Schemm zum Ausdruck gebracht habe, sei vom deutsch-völkischen Standpunkt aus für das erste Lesen und Schreiben nur die „deutsche Schrift“ in Betracht gekommen. (S. 78)

Lustiges“ sein. Abstrakte Forderungen, wie „gerade oder schiefe Striche“, „Bögen“, „Haken“ und „Schleifen“ hätten in diesem Prozess nichts verloren. Diese seien bestenfalls Vorübungen für das Schreiben, wie zum Beispiel auch das „Fadenlegen“, das „Stäbchenlegen“ oder das „Erbsenlegen“. Die Hand könne durch „Schreibturnen“ und Zeichnen am besten trainiert und so auf das Schreiben vorbereitet werden.

Die Buchstabenformen seien in allen „Ausgaben“ der Fibel *Kinderwelt* möglichst einfach gehalten:

- Ausgabe A mit Schrägschrift und Kugelspitzfeder
- Ausgabe B mit Steilschrift und Sütterlinformen
- Ausgabe C mit den steirischen Richtformen in Steilschrift (S. 51f)

Als Schreibmittel kommen nach Brauner in Betracht:

- 1928: „Tafel und Griffel oder gleich Papier und weicher Bleistift“ – im zweiten Halbjahr soll bereits mit der Feder (Kugelspitzfeder, Redisfeder) geschrieben werden (S. 38).
- 1933, 1935: „Aus hygienischen, schreitechnischen und erziehlischen Gründen soll die Verwendung der Schiefertafel im Elementarunterrichte möglichst eingeschränkt werden; Sie ist am besten ganz zu entfernen.“ Brauner empfiehlt für die Schreibübungen linienloses Papier (stets im Hochformat), danach einzeiliges Papier (17 mm liniert), auf dem mit Platten- oder Pfannenfedern (Redisfedern, Kugelfedern) zu schreiben sei - „Weg mit der Spitzfeder!“ (1933, S. 52f)
- 1935, 1949: Es kann die „Ematatafel“ (emaillierte Blechtafel) in Schwarz oder Weiß verwendet werden, auf der mit Griffel oder Bleistift geschrieben wird oder gleich Papier und ein weicher Bleistift. Ab dem zweiten Halbjahr solle mit Redisfeder oder Kugelspitzfeder in Heften geschrieben werden. (1949, S. 44)

Auch Pöschl (1934) bezieht Stellung zur Schiefertafelfrage. Er gibt an, dass sie „seit Pestalozzis Zeiten sozusagen das Handwerkszeichen der kleinen Abc-Schützen“ sei und immer als unentbehrlicher Lehrbehelf betrachtet worden wäre. Doch schon 1873 sei per „Ministerialerlaß“ angeordnet worden, dass deren Gebrauch „auf das notwendigste zu beschränken“ sei. Als Gründe wurden angegeben, dass sie eine schlechte Sitzhaltung und eine „schwere Hand“ hervorrufen würde und die Augen zu sehr angestrengt würden. (S. 234) Aus diesem Grund sei es laut Pöschl besser, entweder mit Bleistift oder mit Feder auf losen Blättern und spätestens ab Allerheiligen in Heften zu schreiben. Als Feder eigne sich im Schreiblernprozess keinesfalls die Spitzfeder, da sie für eine vorzeitige Ermüdung des Handmuskels verantwortlich sei und in „krankhaften Fällen sogar zum Schreibkrampf“ führe.

Die geforderte Körper- und Federhaltung sei unnatürlich und regelrecht „gesundheitsschädigend“. (S. 237) Aus diesem Grund müsse für den ersten Schreibunterricht eine „Stumpffeder“ verwendet werden, die eine gleichmäßige Schreibspur (Schnurzug) hinterlasse. (S. 238f) Die Schrift solle dabei nicht schräg, sondern steil sein, da die Steillage die „neutrale Grundlage jeder Schreiblage“ sei. (S. 243 - 244)

Der Lehrplan von 1939 gibt laut Kluger (1940) an, dass im ersten und zweiten Schuljahr statt des Schulheftes „grundsätzlich die Schiefertafel zu gebrauchen“ sei.¹⁰⁵ Der Gebrauch sei auch im dritten und vierten Schuljahr gestattet, wenn darauf geachtet würde, dass nur deutsche Erzeugnisse verwendet würden. (S. 204) Mit Erlass vom 24. April 1934 werde zur „Behebung der Notlage der Schieferindustrie“ eine vermehrte Benutzung der Schiefertafeln in den Volksschulen geboten und werde daher angeordnet. (S. 207)

Da Brauner dem Erstunterricht besondere Bedeutung zumisst, gibt er in allen seinen „Fibelbegleitschriften“ genau vor, wie die „Erarbeitung eines Schreibbuchstabens“¹⁰⁶ zu erfolgen habe:

- Herausheben des Lauterlebnisses aus dem Sachthema
- Herausheben und Darstellen des Buchstaben aus dem Fibelbild
- Nachbilden (Legen, Zeichnen) des Buchstaben
- Gewinnung der Schreibform (Luftschreiben, Wandtafel)
- Bankschreiben
- Schiefertafel, Papier (groß), Heft (klein)
- Aufsuchen in der Fibel, Anwenden in Wörtern (1928, S. 38f; 1933, S. 53, 1935, S. 23)

Neben dem Schreiben müsse laut Brauner viel gelesen werden. Hier spiele vor allem das „denkende Lesen“ eine große Rolle. Aus diesem Grund sollen keine sinnlosen Wörter gelesen werden, das Lesen von „zusammenhängenden Wortgruppen und Sätzchen“ stehe im Vordergrund. (1928, S. 41, 1933, S. 56; 1935, S. 23; 1949, S. 46)

Ein wichtiges Hilfsmittel im Leselernprozess sei laut Brauner der Setzkasten¹⁰⁷. Ihm widmet er in allen erwähnten Schriften ein eigenes Kapitel.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Bereits die Kinderwelt-Ausgabe 1926 (S. 34) zeigt im Klassenraum sitzende Kinder mit weißen Tafeln (bei denen es sich um „Ematatafeln“ gehandelt haben könnte), auf denen sie mit Bleistift oder Griffel einen Igel gezeichnet hatten. Dieses Bild gibt es ab der Ausgabe 1940 nicht mehr in der Fibel. Ob das weinende Mädchen, das den geforderten Igel nicht zeichnen kann (da im Nationalsozialismus Schwäche nicht erwünscht war) oder der (Schiefer -)Tafel-Streit dafür verantwortlich war, lässt sich nicht herausfinden.

¹⁰⁶ Pöschl (1934, S. 249-260) gibt folgenden Weg vor: Herbeiführen eines Lauterlebnisses – Erarbeitung der Buchstabenform – Üben – Anwenden – Lesen in der Fibel – Aufschreiben/Freischreiben.

¹⁰⁷ Den Setzkasten bezeichnet auch Pöschl (1934) als „unentbehrliches Lehrmittel“ (S. 223) „mit großem unterrichtlichem Wert“. (S. 228)

¹⁰⁸ Im *Leitfaden für den Unterricht* 1935 findet sich auf Seite 24 ein Bild des „neuen Lesekastens in verbesserter Form von Professor Franz Brauner“ (Verlag J. Sings Witwe, Graz), erhältlich in der Spielwarenhandlung am Joanneumring, Graz. Die Anschaffung werde wärmstens empfohlen.

Sind dann gegen Ende des ersten Halbjahres alle Schreibschriftbuchstaben erarbeitet, könne der Übergang zur Druckschrift laut Brauner (1935) rasch erfolgen. Zumeist hätten sich die Kinder diese Schrift längst „selbst erarbeitet“. (S. 30)

5.3.1.3. Zum Teilbereich „Rechtschreiben und Grammatik“

Die Rechtschreibung bezeichnet Brauner (1935) als „Schmerzenskind der Volksschule“. (S.30) Aus diesem Grund müsse bereits im Erstunterricht viel geschrieben werden, da Schreiben die Einprägung des Wortbildes erleichtere. Dies gelte laut Brauner hauptsächlich dann, wenn mit der deutschen Schreibschrift begonnen werde, da sie die „leichteste, deutlichste und für den Anfangsunterricht geeignetste“ sei, wobei er sich auf Untersuchungen von Dr. Wilhelm Lay, der grundlegende Forschungen über den Rechtschreibunterricht durchgeführt habe, stütze. (S. 35)

Pöschl (1934, S. 261) beschäftigt sich mit Rechtschreibung und Grammatik innerhalb des Schreibunterrichts im Kapitel „Die schriftsprachlichen Übungen“ und bezieht sich ebenfalls auf Lay. Er beschreibt zunächst das „Abschreiben“ als häufigste und einfachste Form. Dabei müsse aber darauf geachtet werden, dass es sich nicht um ein mechanisches und gedankenloses „Abmalen“ von Buchstaben handle, sondern um ein silben- bzw. wortweises Abschreiben, bei dem schon bald Wortbilder ganzheitlich gespeichert würden. Sei dies nicht der Fall, hätte dies furchtbare Auswirkungen auf die spätere Rechtschreibung. (S. 260f) Vom Abschreiben käme man schließlich zum „Aufschreiben nach Ansage“ - zunächst wortweise - und schließlich zum „Aufschreiben nach dem Gedächtnis“ von kurzen Texten. (S. 262f)

Hierdurch würde schon das Aufsatzschreiben („Freischreiben“) vorbereitet (S. 264ff).

So fand im ersten Schreibunterricht Rechtschreiben als Speicherung und Wiedergabe von Wortbildern statt. Um den Prozess des Einprägens nicht zu gefährden, sollte laut Brauner keine offensichtliche Silbentrennung (wie sie in anderen zeitgenössischen Fibeln stattfand) vorgenommen werden. Unter der Überschrift „Warum keine Silbentrennung?“ gibt Brauner 1928 (S. 39) und 1933 („Über Silbentrennung“, S. 54) an, dass den Kindern kein „unnatürliches Schriftbild“ vorgeführt werden solle. Es bestehe auch die Gefahr, dass sich ein „silbenweise abgehacktes Lesen“ einschleife. 1935 schreibt Brauner zur Silbentrennung folgendes: „Folgen dann mehrsilbige Wörter, so gewöhne man die Kinder daran, die Wörter nach den Silben zu lesen. In keinem Falle soll die Schrift oder der Druck im Lesebuch nach Silben abgeteilt sein, um den Kindern kein unnatürliches Wortbild zu bieten.“ (S. 40)

Zu anderen Phänomenen von Rechtschreibung und Grammatik äußert sich Brauner nicht. Durch Analysen der Fibelausgaben werden jedoch Ergebnisse zutage treten, die Aussagen zur Groß- und Kleinschreibung, zu den Satzzeichen, zur Silbentrennung und zur richtigen Schreibung nicht lautgetreuer Wörter zulassen. Im folgenden Kapitel werden sie nach den Ausführungen zur Sprachpflege sowie zum Lesen- und Schreibenlernen angeführt.

5.3.2. Der Deutschunterricht mit der Fibel *Kinderwelt*

Die beiden Teilbereiche („Sprachpflege“ sowie „Lesen- und Schreiben“) standen im Erstunterricht bzw. im gesamten Unterricht des ersten Schuljahres nicht nebeneinander, sondern verschränken und ergänzen sich.

Brauner weist in seinen Fibelbegleitschriften mehrfach darauf hin (z.B. 1935, S. 82f), dass von einem „besonderen Vorbereitungsunterricht“ Abstand genommen werden solle, da es ohnehin nicht möglich sei, die Kinder in wenigen Wochen zum richtigen Gebrauch der Schriftsprache hinzuführen oder die Schulordnung in ihrer Gesamtheit einzuführen. Beides würde sich allmählich ergeben. Schon 1933 merkt er an, dass die Zeit nicht „vertrödel“ werden dürfe und dass daher mit der „Vermittlung und Einprägung wirklicher praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten“ so schnell wie möglich begonnen werden solle, zum Beispiel schon am zweiten Schultag mit der Lautschulung zum ersten Buchstaben. (S. 42) So konnte die Fibel schon nach wenigen Tagen eingesetzt werden.

Die Fibel *Kinderwelt* folgt in methodisch-didaktischer Hinsicht in allen Ausgaben größtenteils den im vorigen Kapitel dargestellten zeitgenössischen Empfehlungen.

Es erfolgt ein rein synthetischer Zugang, verwendet wird die „Normallautmethode“, die Pöschl als „Lautbildmethode“ bezeichnete. Die ersten zu erarbeitenden Laute sind sogenannte „Naturaute“ und Ausrufe sowie Nachahmungslaute.

Wie die Sprachpflege in Verschränkung mit der Laut-/Buchstabenerarbeitung im Detail erfolgte und welche Änderungen in diesem Bereich in den Fibelausgaben zu beobachten sind, wird anschließend dargestellt.

5.3.2.1. „Sprachpflege“ mit der Fibel *Kinderwelt*

„Jeder Unterricht hat im Dienste der Sprachpflege zu stehen.“ So beschreibt Brauner (1935, S. 12) die Wichtigkeit derselben.

Zur Sprachpflege bietet die Fibel *Kinderwelt* zahlreiche Anreize. Während es innerhalb der Laut- Buchstabenerarbeitung (Teil A) vor allem die Fibelbilder sein werden, die Anlass zum Sprechen geben konnten, kommen in weiterer Folge (Teil B) Gedichte, Reime und Rätsel hinzu, die memoriert werden konnten oder auch Märchen, die szenisch dargestellt werden sollten.

Dazu einige Beispiele aus der Ausgabe von 1926:

- Das erste Gedicht ist „Hopp, hopp, hopp“¹⁰⁹ (S. 51), es folgen annähernd 50 weitere Gedichte, Reime oder Rätsel. Diese Textsorte nimmt somit eine zentrale Stellung ein.
- Für das szenische Darstellen oder Sprechen mit verteilten Rollen eignen sich nur zwei Texte: „Die Katze und der Spatz“ (S. 56) sowie „Hänsel und Gretel“. (S. 72) Diese Textsorte ist somit unterrepräsentiert.
- Die Geschichten, Märchen und Sachtexte können zum Nacherzählen genutzt werden.

In der letzten Ausgabe (1943) findet sich das Gedicht „Hopp, hopp, hopp!“ auf Seite 59. Die Anzahl der dann folgenden Sprüche, Reime und Rätsel wurde zugunsten von Geschichten und Sachtexten (über nationalsozialistische Phänomene) etwas eingeschränkt. Geschichten nahmen dann also einen breiteren Raum ein. Dieser wurde zur Vermittlung nationalsozialistischer Ideologie und Wertvorstellung genutzt. Auch diese Geschichten könnten nacherzählt werden, wodurch sich der Inhalt besser einprägen ließ.

Schon 1940 waren nationalsozialistische Sprüche hinzugekommen: „Unsere Fahnen“, „Mein Führer!“, „Deutsches Gebet“, „Horst-Wessel-Lied“, „Das Lied der Deutschen“ u.a. (S. 76f, S. 117). Auf diese Art konnte den Kindern über das (methodisch geforderte) Memorieren nationalsozialistische Ideale „eingebrennt“ werden.

Auch innerhalb der Laut-Buchstabenerarbeitung gab es Änderungen, die mit dem Nationalsozialismus in Zusammenhang stehen. Diese sollen im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

5.3.2.2. „Lesen- und Schreibenlernen“ mit der Fibel *Kinderwelt*

In diesem Kapitel wird zunächst der Vorgang der Lautgewinnung in Verbindung mit der Erarbeitung der Buchstaben dargestellt, danach das Zusammenlauten und verbundene Schreiben. Die Laute werden in dieser Arbeit zwischen Schrägstrichen platziert (/a/), Buchstaben zwischen Klammern (<a>). Lautverbindungen, die durch Buchstaben

¹⁰⁹ Auch als pentatonisches Kinderlied (in Fünftönenform) bekannt.

repräsentiert sind, werden ebenfalls zwischen Klammern platziert (<x> = /ks/ oder <sch> = /ʃ/), um zwischen lautlicher und schriftlicher Umsetzung zu unterscheiden.

5.3.2.2.1. Lautgewinnung und Buchstabenerarbeitung

Der erste Laut, der in allen *Kinderwelt*-Ausgaben auf Seite 1 erarbeitet wird, ist /i/. Hier folgt Brauner nach eigener Angabe Kolar, der das hier angewendete „Lautbild“ entworfen hat (siehe Quellenverzeichnis der Fibel). Obwohl Brauner angibt, die ersten Laute sollten „Naturlaute“ sein, handelt es sich beim /i/ laut Pöschl (1934) nicht um einen „Naturlaut“¹¹⁰, sondern um einen „gefühlbetonten Ausrufelaut“ (S. 180), der in allen deutschen Fibern „den bunten Reigen der Laute und Buchstaben“ eröffne. (S. 186) Dafür sei laut Pöschl wohl die Tatsache entscheidend, dass das <i> der am leichtesten schreib- und lesbare Buchstabe sei, dass dessen Lautgestalt von allen Kindern einfach gebildet werden könne und dass im Sinne der Lautbildmethode das /i/ für das eigene „Ich“ des Kindes stehe (Altersmundart). Es müsse als „selbständiger (gefühlbetonter) Ausruf“ im Sinne einer Antwort auf die Frage, wer diesen oder jenen Gegenstand (zum Beispiel einen Apfel im Schulgarten) gerne haben wolle, gesehen werden. (S. 186f)

Die Illustration zum Laut /i/ in der Fibel *Kinderwelt* zeigt Ball spielende Kinder auf einer Wiese. Ein Junge schießt den Ball mit dem Fuß hoch und bildet dabei mit seinem Körper die Gestalt des <i> in der deutschen Schreibschrift. Den i-Punkt bildet der Ball. Dadurch wird aus dem Bild jedoch nur das Schriftzeichen (der Buchstabe) abgeleitet. Die Lauterarbeitung könnte sich dann wieder im Schulgarten abgespielt haben, wenn die Lehrperson die Frage stellt: „Wer will den Ball?“ und die Antwort in Altersmundart „i“ (für „ich“) lautet. (Brauner, 1933, S. 42) Eine Entsprechung im Fibelbild könnte durch ein Kind, das die Arme zum Ball hoch streckt, gesehen werden.

Zur Lauterarbeitung wird auf dieser Seite auch der laut Pöschl (1934, S. 177) in den „alten“ Fibern obligate Igel für den Anlaut, ein Hahn, aus dessen Schnabel „iiiiii“ hervorkommt für den Auslaut und das Bild einer Ziege für den Inlaut herangezogen.

Das Schreiben des Buchstaben ging bis einschließlich 1937 wohl vom Legen mit drei Stäbchen und einer Erbse über das Zeichnen eines Strichmännchens in „i-Position“ zum eigentlichen Schriftzeichen über, das dann auch gleich verbunden (der Ausruf des Hahnes) zur Anwendung kam. Diese Dreigliederung der Erarbeitung zeigt sich auf dieser Fibelseite auch unterhalb des Bildes. Da die Fibel laut Brauner und Pöschl in der Erarbeitungsphase erst

¹¹⁰ Zu den „Natur- oder Empfindungslauten“ zählen laut Pöschl nur /m/, /n/, /h/, /ch/, und „z“. (S. 180) „z“ als Einzellaut existiert jedoch nicht, es handelt sich dabei um eine Lautsynthese: /ts/. (Anm. U.H.)

zuletzt auftritt, soll dies wohl im Sinne einer Wiederholung oder Erinnerung für das Kind oder als Vorgabe für die Lehrperson dienen. Ab der Ausgabe 1940 (3. Auflage) gibt es auf dieser Seite zur Erarbeitung des Buchstaben <i> geringfügige Änderungen. Die Vorlage zum Legen der Stäbchen und zum Zwischenschritt des Buchstabenzeichnens findet sich nun unterhalb von neu hinzugekommenen Schreibvorübungen zur Buchstabengestalt in der aufrechten Schnurzugschrift. Ab der Ausgabe von 1942 (4. Auflage) entfallen diese gänzlich und es gibt nur noch die Schreibvorübungen zur lateinischen Schreibschrift in der neu hinzugekommenen Lineatur (mit zwei Hilfslinien oberhalb der Schreiblinie für eine gleichmäßig große Schreibung von Groß- und Kleinbuchstaben sowie einer unteren Hilfslinie für Unterlängen). Diese Lineatur bedeutete mit Sicherheit eine Erleichterung für die Kinder und ist somit dem „Erleichterungsmotiv“ des (späten) Nationalsozialismus hinzuzurechnen.

In der Steinschriftausgabe 1941 (4. Auflage) wird nur das große <I> erarbeitet.

Auf Seite 2 wird in allen Ausgaben der Laut /u/ - ebenfalls nach Kolar - erarbeitet. Pöschl (1934, S. 188) beschreibt diesen Laut in zweifacher Hinsicht. Zum einen als „selbständigen Ausruf“ (Äußerung von Furcht, Schrecken, Unmut, Rufterz beim Versteckenspielen), zum anderen als „Nachahmungslaut“ (Pfiff der Lokomotive, Wind). Am „kindertümlichsten“ zur Erarbeitung erscheint Pöschl wohl die Äußerung des Unmutes und es wird auch in der Fibel *Kinderwelt* eine diesbezügliche „Lautgeschichte“ im Bild dargestellt, bei der zur Veranschaulichung des Buchstaben zwei Kinder bei stürmischem Wetter unter einem umgedrehten Regenschirm (auf dem Schulweg) zu sehen sind. Die Kinder halten sich an der Hand und bilden so mit ihren Körpern die Grundform des <u>, der Schirm soll das u-Häkchen darstellen. Der „Spitzmund“ (aus der phonologischen Methode) ist beim Buben, dessen Hut weggeweht wird, deutlich zu erkennen. Auf dieser Seite sind noch vier Zeichnungen innerhalb des Textes eingefügt (Hut, Uhr, Rute, Schwein), wobei das Schwein zur Synthese der tierischen Äußerung „ui“ verwendet wird, die anderen drei sollen das /u/ vermutlich in verschiedenen Klangfärbungen und Positionen aufscheinen lassen. In den Ausgaben ab 1940 gibt es wieder die bereits beim /i/ dargestellten Veränderungen und ab 1942 auch eine deutliche Veränderung des großen Fibelbildes. Ein riesiges Hausschwein steht nun vor den Kindern, die voll Erstaunen /u/ und/oder „ui“ rufen. Das Schwein grunzt wohl ebenfalls „ui“. Dass das Bild in der beschriebenen Weise geändert wurde, zeigt vermutlich, dass die Synthese der beiden erarbeiteten Buchstaben einen höheren Stellenwert bekommen sollte. Eine Ausnahme bildet die Steinschrift-Ausgabe. Hier werden <M> und <U> gleichzeitig erarbeitet, dies ergibt neben dem Schweinegrunzen „UI“ auch noch die Kuhäußerung „MU“. Zur schreibtechnischen Erarbeitung des <M> gibt es dort Vorübungen

mit Richtungspfeilen. Das große Farbbild zeigt drei laufende Kinder (auf der Weide) mit Kuh und Schwein. Dieses Bild erscheint in den anderen Fibelausgaben auf Seite 3 – zur Erarbeitung des /m/.

Die Lautgeschichte zum /m/ beinhaltet in der *Kinderwelt* nicht den Einzellaute, sondern nur die Synthese „mu“. Pöschl (1934, S. 190f) schlägt zur Erarbeitung des Einzellautes einen von Zahnschmerzen geplagten Jungen vor, drei nebeneinanderstehende Zähne sollen den Buchstaben schematisch darstellen. Die *Kinderwelt* zeigt für diesen Zweck jedoch drei Kinder, die sich an der Hand halten und so ein <m> bilden.

In den *Kinderwelt*-Ausgaben - mit Ausnahme der Steinschrift-Ausgabe - folgt dann die Erarbeitung zum Laut /e/, die sich in der Schulstube abspielt. Die Kinder sitzen oder stehen in ihren Bänken und betrachten die an der Tafel befindlichen Vorübungen (gezeichnete Sessel) und den Buchstaben. An der Wand (und ab 1942 auch an der Tafel) befindet sich das Bild einer Ziege. Auf den Bänken wurde das <e> mit Legestäbchen (ab 1942 mit dem feuchten Legefaden) gebildet, ein Kind hält ein Heft in der Hand, in dem sich ein ganzseitig geschriebenes <e> (beziehungsweise eine Vorübung dazu) befindet. So sind alle Elemente der Erarbeitungsphase auf dem Fibelbild dargestellt. Bis inklusive 1937 sind unterhalb des Bildes zwei „Sessel“ mit den Legestäbchen gelegt, wobei der eine - nach rechts geneigt – einen „zerbrochenen“ Sessel darstellen könnte, wodurch ein Hinweis auf die zugrundeliegende Lautgeschichte gegeben ist, die Pöschl (1934, S. 188f) folgendermaßen darstellt: Der Lehrer erzählt die Geschichte eines sehr kleinen Jungen namens Edi, der durch wildes Schaukeln mit seinem Sesselchen umkippte, wodurch es zerbrach. Nun weint Edi: „eeee“. Pöschl gibt an, dass der Laut /e/ im Kinderweinen natürlich vorkomme, wodurch Laut und Buchstabe durch diese Geschichte sinnerfüllt dargeboten werden können. Ab 1942 entfällt diese Möglichkeit der Buchstabenerarbeitung, das lateinschriftliche <e> bietet hier nicht mehr die Möglichkeit des Vergleiches mit einem Sessel. Zur lautlichen Darstellung wird nun die Synthese „me“ (als Äußerung der Ziege) herangezogen, aus der der Einzellaute eventuell abgeleitet wird. In dieser Form erfolgt die Erarbeitung auch in der Steinschrift-Fibel, die als einzige Ausgabe hier ein völlig neues Fibelbild (als einziges in Schwarz-Weiß-Druck) erhält. Anstelle der Schulstube wird die Mutter im Stall (beim Melken der Ziege) gezeigt. Zwei Kinder sehen dabei zu. Unterhalb des Bildes steht „ME“ – in Gemeinschaft mit den Lautsynthesen „ma“, „mi“, „mu“, „mau“ und „em“, „am“, „im“, „um“, die Brauner in seinen Fibelbegleitschriften zwischen 1928 und 1949 stets nur für das „Kopflernen“ (ohne schriftliche Vorlage) vorgeschlagen hatte. Außerdem widerspricht er damit seinem Grundsatz des „denkendem Lesens“, bei dem nur

sinnvolle Wörter und keine sinnlosen Silben gelesen werden sollten. Hier handelt Brauner demnach entgegen seiner früheren Überzeugung.

Die bis hierher detailliert angeführten Beispiele zeigen, wie - zum Teil krampfhaft - nach Möglichkeiten gesucht wurde, Laute und Buchstaben in einer der Umwelt des Kindes entsprechenden Sachsituation und in kindertümlicher Weise nach zeitgemäßen Empfehlungen zu erarbeiten. Ab hier werden diese in der Reihenfolge ihres Auftretens nur noch überblicksmäßig dargestellt.

- /n/: abgeleitet von „Nest“; <n>: zwei Kinder halten sich an der Hand und stellen so den Buchstaben schematisch dar (1941 in Verbindung mit dem „EI“, das im Nest liegt)
- <ei> = /ai/: Liebkosung (Entsprechung zu Pöschl 1934, S. 189)
- /o/: Ausruf der Überraschung; <o>: gleichzeitig an der Mundstellung des Kindes und an der Form der Pflaumen, die gepflückt werden, erkennbar - das /o/ sei laut Pöschl (1934, S. 189) neben /a/, /i/ und /u/ ein „Urlaut“ unserer Sprache
- /a/: Ein Mädchen mit Halsschmerzen bringt den Laut bei der Untersuchung durch den Arzt hervor, die Mundstellung weist zusätzlich auf die Bildung hin; <a>: die Buchstabenform wird vom Apfel abgeleitet
- <au>= /ao/: Ein Mädchen verbrennt sich die Finger und ruft „au“ (nur Lauterarbeitung, die Buchstaben sind schon bekannt)
- /s/: Geräusch des Messerschleifens (stimmlos) und Bienensummens (stimmhaft); <s>: das lange <s>, das am Wortanfang und im Wortinneren verwendet wird, wurde bis 1940 von der Form des Messers abgeleitet, das runde <s> vom Körper der Bienen; ab 1941 keine Ableitung der Buchstabenform erkennbar
- /r/: Bis 1937 Erarbeitung mit dem Weckerklingeln (Einzellaut), ab 1941 Trommelgeräusch „rum“ (nur Lautsynthese)¹¹¹; <r>: bis 1937 keine Buchstabenableitung erkennbar, in der Ausgabe 1940 als schematische Darstellung eines Pimpfes mit Trommel, ab 1942 entfällt dies wieder
- /h/: Erarbeitung durch Anhauchen des Fensters und hineinschreiben des <h> in den jeweils aktuellen Schriften¹¹²; im Fibelbild sind Gegenstände integriert, in denen der Laut als Anlaut vorkommt (Haus, Hund, Hase...)

¹¹¹ Da Pöschl (1934) der Ansicht ist, dass die Bildung des /r/ vielen Kindern Schwierigkeiten bereitet, weist er ausdrücklich darauf hin, dass hier das „sachlich belebte Einzellautverfahren“ besonders notwendig sei (S. 191), was in der *Kinderwelt* ab 1941 jedoch missachtet wird.

¹¹² Hier folgt die Fibel *Kinderwelt* wieder den Empfehlungen Pöschls (1934), der aber auch anführt, dass das stimmlose /h/ als Naturlaut nicht vorkomme und daher in den Ausrufen (Lautsynthesen) „haha“, „hihi“, „hoho“,

- /ch/: Schnarchen (nur Lauterarbeitung, obwohl das <c> noch nicht bekannt ist)
- /ʃ/ = „sch“: Dampflokomotive (nur Lauterarbeitung, alle Buchstaben bekannt)
- /f/: Thema „Fischen“ - das /f/ kommt durch bildhafte Darstellungen nur im Anlaut vor (Fische, Frosch); bis 1937 keine Buchstabenableitung erkennbar, 1941 wird das <F> von zwei Angeln, von denen eine abgeknickt ist, gebildet, ab 1942 das <f> in Verbindung von Angel und Angelschnur
- /l/: keine nachvollziehbare Lauterarbeitung¹¹³, der Buchstabe <l> wird vom Drachen, den die Kinder steigen lassen, in Verbindung mit der Drachenschur gebildet (auch in der Steinschriftfibel bleibt dieses Bild gleich, obwohl das <L> eine andere Form aufweist)
- /d/: keine Einzellauterarbeitung¹¹⁴, kein Hinweis auf die Buchstabenform in der Illustration erkennbar, es finden sich jedoch gehäuft Gegenstände, in denen /d/ vorkommt (bis 1937 nur als Anlaut, da „Dach decken“ thematisiert wird, ab 1941 auch als Inlaut und Auslaut, da auch „Sand spielen“ hinzukommt; in der Ausgabe 1940 wird das <d> von einem Kind, das im Sand kniet und das <d> in Kurrentschrift bildet, dargestellt)
- /t/: die Peitsche des reitenden Jungen bildet die Form des <t> in der deutschen Schrift - obwohl sich die Buchstabenform ab 1941 ändert (Steinschrift, „Normalschrift“), bleibt das Bild unverändert, der Laut wird in diversen Gegenständen, die im Bild erkennbar sind, als Anlaut angewendet (Tuch, Tasse, Torte, Tisch)
- /b/: Schlagen der Uhr („bim“) sowie gezeichnet: Buch, Blumen, Brot, Birnen; keine Ableitung des Buchstabens erkennbar
- /p/: Pfeife rauchen (Paffen); nur 1940 eine Ableitung des Buchstabens <p> in Form einer schematischen Darstellung des im Bild vorkommenden Jungen, der einem anderen die Peitsche reicht – in den anderen Ausgaben von der Form der Pfeife
- /k/: keine Einzellauterarbeitung und Ableitung der Buchstabenform (außer 1940), mit Ausnahme von „Bank“ finden sich nur Wörter (Gegenstände), bei denen das /k/ im Anlaut vorkommt (Küche, kochen, Kinder, kommen...)

„huhu“ „oho“ usw. zu erarbeiten sei. (S. 192) Niemals dürfe der Fehler gemacht werden, dass das /h/ für sich allein „vokalisiert“ (stimmhaft gesprochen) werde. (S. 194)

¹¹³Pöschl (1934, S. 191) gibt an, dass das /l/ für sich allein weder als Ausruf noch als Nachahmungslaut vorkomme.

¹¹⁴Die *Kinderwelt* folgt hier der Empfehlung Pöschls (1934), stimmlose Laute (h, d, g, p, t, k) besser gar nicht als fehlerhaft (stimmhaft) im Einzellaut auszusprechen. (S. 194)

- /g/: die Gänse schnattern „gi, ga, go“; bis 1937 keine Buchstabenableitung, ab 1940 kommt im Bild ein Mädchen mit einem „Buckelkorb“ (nach rechts blickend) hinzu, wovon die Buchstabenform nun abgeleitet wird
- Zum <v> ist keine Einzellauterarbeitung im Bild erkennbar, da es je nach Wort unterschiedlich ausgesprochen wird, nämlich als /f/ oder /w/ („Vogel“, „Vase“). In der Fibel *Kinderwelt* gibt es jedoch nur Wörter, in denen das <v> als /f/ ausgesprochen wird. Zur Buchstabenform gibt es bis 1942 einen zeichnerischen Hinweis: der Vater mit dem „Buckelkorb“ (nach links blickend) soll das <v> in der deutschen Schrift schematisch darstellen. Obwohl sich das Bild bis zur letzten Ausgabe nicht ändert, entfällt diese Möglichkeit der Bezugnahme durch die Änderung der Schrift.
- /w/: Erarbeitung angelehnt an Pöschl (1934, S. 191) mit Windgeräusch; zur Buchstabenableitung des <w> werden bis 1940 zwei Kinder, die (nach links blickend) von der Schule nach Hause gehen, herangezogen - sie halten sich an der Hand, das zweite Kind hat eine Schultasche am Rücken (ab 1941 keine Buchstabenableitung durch das Fibelbild)
- /j/: Die Lauerarbeitung erfolgt nach Pöschl (1934, S. 193) aufgrund der fehlenden natürlichen Einzellautentsprechung über Ausrufe: „Juhu“, „oje“ oder „ja“. In der *Kinderwelt* jedoch fehlt eine entsprechende Erarbeitung. Das /j/ wird in Wörtern, die mit der „Jagd“ in Zusammenhang stehen, erarbeitet. Dies möglicherweise auch deshalb (bis 1940), da der Jäger mit dem geschulterten Gewehr zur Buchstabenableitung gebraucht wird.
- <z> als Lautverbindung /ts/: Der Laut käme nach Pöschl (1934, S. 193) beim Niesen vor, dies wird jedoch in der *Kinderwelt* nicht ausgenutzt. Die Lauterarbeitung erfolgt durch das Geräusch, das beim Hobeln entsteht und als „zisch“ dargestellt wird. Die entstehenden Hobelscharten bilden den Buchstaben in der jeweils aktuellen Schrift ab (in der Steinschrift-Fibel haben die Scharten eigenartigerweise jedoch die Form des kleinen <z> in der deutschen Schrift beibehalten).
- Das <x> als Lautverbindung /ks/ wird durch das Wegscheuchen von einem Hund, der eine Katze jagt, erarbeitet (mit Bild).
- Das <qu> als Lautverbindung /kw/ ergibt sich durch das Quaken eines Frosches (mit Bild).
- Das <pf> als Lautverbindung wird nur in Wörtern angewendet (mit Bild zum Thema Post: Pferdewagen).
- Das <eu> als Lautverbindung /oi/ wird in wenigen Wörtern angewendet (ohne Bild).

- Das <y> wird nur als /ü/ (nicht als /i/) in zwei Wörtern angewendet (ohne Bild).
- Die Umlaute werden gemeinsam mit anderen Buchstaben erarbeitet (ohne Bild).
- /ʃt/ = <st> und /ʃp/ = <sp> werden gemeinsam eingeführt (ohne Bild).

Bei der Erarbeitung der Buchstaben wird in Brauners *Kinderwelt* von 1926 bis inklusive 1937 folgendermaßen vorangeschritten:

- Kleinbuchstaben (i – u – m – e – n – ei)
- Groß- bzw. Groß- und Kleinbuchstaben gemischt (O,o – A,a – N – M – Au,au,)
- Kleinbuchstaben (s in zwei Ausprägungen – r)
- Groß- und Kleinbuchstaben (H,h)
- Kleinbuchstaben (ch – sch)
- Groß- und Kleinbuchstaben (F,f)
- Kleinbuchstabe (l)
- Groß- bzw. Groß- und Kleinbuchstaben gemischt (S – Sch – eu – D,d – ie, Tt – st – L – B,b – P,p – K,k – ü – ö – Pf,pf – G,g – Ä,ä – E – Ei – Eu – V,v – W,w – Ch – J,j – I – R – U – Ö – Ü – Z,z –tz – ß – ck – St,st – Sp,sp – X,x – Qu,qu – Y,y)

In der Ausgabe 1940 gibt es bereits geringfügige Änderungen:

- Das <ei> wird erst später eingeführt (nach <au>). Dadurch werden nun zwei Zwielaute hintereinander eingeführt. Der Grund für diese Änderung könnte darin liegen, dass den Kindern der Ausruf „au“ geläufiger sein wird als „ei“ (im Sinne einer Liebkosung). Durch die vorangegangene Erarbeitung des Zwielautes <au> kann direkt auf das <ei> als weiteren Zwielaute eingegangen werden.
- <Pf> und <pf> wird etwas später eingeführt (nach <G>, <g> und <Ä>, <ä>). Diese Änderung hat wohl keine methodisch-didaktische Begründung, sondern hängt vermutlich eher mit dem dafür herangezogenen Sachgebiet „Hurra, Pimpfe kommen!“ zusammen. Das <g> wird im Text für die Worte „singen“ und „regnet“ gebraucht.
- Die Erarbeitung von <äu> wurde bisher im Inhaltsverzeichnis nicht angeführt, trat aber an der gleichen Stelle (gemeinsam mit <tz>) auf.

Da die Steinschrift-Ausgabe 1941 nur Großbuchstaben erarbeitet, bleibt sie hier unberücksichtigt.

Ab 1942 wird die Lateinschrift/„Normalschrift“ als Erstschrift verwendet. Dadurch treten folgende Änderungen auf:

- Es werden sehr lange (bis Seite 17) nur Kleinbuchstaben erarbeitet (i – u – m – e – n – o – a – au – ei- r – s – h – ch – sch – f – l), wobei die Reihenfolge annähernd gleich bleibt (nur <r> und <s> tauschen den Platz), die Großbuchstaben <O>,<A>,<N> und <M> wurden zunächst weggelassen. Dies bedeutet für die Kinder eine Erleichterung, da keine Sätze gebildet werden (können).
- Der erste Großbuchstabe ist das <S>, das allerdings nicht isoliert, sondern im <Sch> auftritt. Erst bei der anschließenden Erarbeitung des <D> und <d> kommt es im Wort „Sand“ vor. Es folgen <T>, <t>, <st>, <L> und <F>.
- Gewisse Großbuchstaben treten in den Lesetexten plötzlich auf, ohne dass sie zuvor erarbeitet worden wären, z.B. auf S. 22: „Leseübung A, N, M“. Da diese Buchstaben in der „Normalschrift“ ähnliche Grundformen aufweisen, könnte dieser Umstand dafür verantwortlich gemacht werden.
- Das <H> wird als einziger Großbuchstabe allein erarbeitet. Es wird für „Heil Hitler!“ (S. 24) verwendet. Möglicherweise wollte man dieses „Sachgebiet“ nicht mit der Erarbeitung eines zusätzlichen Buchstabens „belasten“, wodurch die Sachbearbeitung ansonsten zeitmäßig eingeschränkt worden wäre.
- Das <O> wird mit <Ö> und <ö> gemeinsam erarbeitet, also erst relativ spät (Nikolaus, S. 28/29). Dies zeigt sich im Inhaltsverzeichnis und der Überschrift. Weder <O> noch <Ö> kommen im Text jedoch vor. Nur <ö> wird einmal im Wort „schönen“ angewendet. Das <O> wird erstmals auf Seite 37 (erst 8 Seiten/Wochen nach der Erarbeitung!) als Ausruf verwendet, während es bis 1937 schon auf Seite 7 im Satz „O, mein *Kopf“ (dort wo es erarbeitet wurde) vorkommt. Das <Ö> kommt ab 1942 erstmals auf Seite 44 (15 Seiten/Wochen nach der Erarbeitung) im Wort „Öl“ vor (das Inhaltsverzeichnis gibt hier wieder eine Erarbeitung an). Bis 1937 wurde es zwar erst viel später erarbeitet (S. 37), kommt im Text jedoch auch gleich vor (übrigens im selben Text wie 1942). Dies entzieht sich einer sinnvollen Interpretation.

Brauner bemerkte zum Buchstaben- und Lautekanon (=Reihenfolge) in seinen Fibelbegleitschriften, dass bei der Erarbeitung drei seiner „Grundsätze“ miteinander zu verflechten seien, wodurch sich schließlich die Reihenfolge der Buchstaben/Laute (der Kanon) ergäbe. Einerseits müsse bei der Reihenfolge der Laute deren

- „Sprech- und Verbindungsschwierigkeit“ maßgebend sein („lange“ vor „kurzen“ Lauten), andererseits müsse bei der Reihenfolge der Buchstaben der
- „Grad der Schreibschwierigkeit“ berücksichtigt werden („Leichtere Buchstaben voran!“),
- zudem müsse man auf den „Grad der Erlernbarkeit“ Rücksicht nehmen. (1928, S. 33)

Änderungen der Schriftart können somit auch mit diesen Vorgaben in Zusammenhang gebracht werden (ohne dass innerhalb dieser Arbeit im Detail darauf eingegangen wird).

Die Buchstabenerarbeitung der deutschen Druckschrift (Fraktur) erfolgt im Anschluss an den Schreiblehrgang in allen *Kinderwelt*-Ausgaben im ersten Viertel des Teiles B als Verknüpfung der beiden Schriften, wobei die Druckschrift dem zukünftigen Lesen diene, geschrieben wurde weiterhin die Deutsche Schreibschrift oder „Normalschrift“. Dazu gibt es zu Beginn in ähnlicher Reihenfolge wie bei der Schreibschrifterarbeitung einen jeweils zwei oder drei Buchstaben pro Zeile umfassenden Überblick und dazu (in synthetischer Manier) zunächst wenige, dann mehrere Wörter, die gelesen werden können. Es werden jedoch Groß- und Kleinbuchstaben gemeinsam erarbeitet. Nach einigen Seiten des Wörterlesens treten dann bereits Reime und Geschichten auf, die gewisse Buchstaben in den Mittelpunkt stellen. Es werden jedoch zumeist andere Sachgebiete, wenn auch häufig die gleichen Wörter zur Erarbeitung/Übung verwendet. Zum Beispiel ging es bei der Erarbeitung von <Pf> und <pf> in der Schreibschrift bis 1937 um das Thema „Post“, es wurde das <Pf> im Wort „Pferde“ angewendet. Bei der Erarbeitung von <Pf> und <pf> in der Druckschrift wird das Wort „Pferdchen“ in einem Gedicht verwendet. Die Kinder reiten im Bild auf Steckenpferden und Schaukelpferden, Thema ist also „Spielen“. Bei der Erarbeitung von <V> und <v> gibt es in allen Ausgaben größere Parallelen. In beiden Geschichten geht der Vater mit den Kindern spazieren, Thema sind Vögel. Die Geschichten beginnen fast mit dem selben Wortlaut: „Vater, Vater, schau! Da liegt ein Vogel.“ (z.B. 1926, S. 29) bzw. „Schau, Vater, da oben ist ein Vogel.“ (z.B. 1926, S. 53) Hier sollten vermutlich die erarbeiteten Verknüpfungen wiederholt und gefestigt werden. Zur Erarbeitung von <W> und <w> musste auch wieder der Wind herhalten und für das <tz> die Katze – jedoch auf der Jagd nach einem Spatz. Bei <J> und <j> wird auch wieder die Jagd thematisiert, zusätzlich aber auch das „Jahr“ mit den Monaten.

Zu Frühlingsbeginn sollte die Erarbeitung der deutschen Druckbuchstaben wohl abgeschlossen sein, da nun Gedichte über den herannahenden Frühling und das bevorstehende Osterfest in der Fibel folgen. Daran schließt sich der weiterführende Lese-Schreibunterricht.

Zusätzlich zur Fibel erschien von Franz Brauner das Heftchen *Einführung in das Lesen der lateinischen Druckschrift*.¹¹⁵ Wie im Untertitel zu lesen ist, stellt es eine Ergänzung zur Fibel *Kinderwelt* und zum zweiten Lesebuch dar. Es werden die Druckbuchstaben der deutschen und lateinischen Druckschrift miteinander verknüpft. Auch die Steinschrift („Schilderschrift“) wird vorgestellt. Zudem gibt es einige Lesetexte in lateinischer Druckschrift.

5.3.2.1.2. Das Zusammenlauten und verbundene Schreiben

Das Zusammenlauten als Verschmelzung von Einzellauten setzt in allen *Kinderwelt*-Ausgaben ein, sobald zwei Laute erarbeitet wurden. /i/ + /u/ = „ui“ (Überraschungsruf, Tierstimme). Die Verbindung der Einzelbuchstaben setzt jedoch schon beim ersten Buchstaben <i> ein, da das verbundene fortlaufende „iiiiiii“ aus dem Schnabel des Hahnes herauskommt. Ab 1942 wird dies auch gleich in einer speziellen Lineatur als Endziel der Erarbeitung (nach Vorübungen zum Buchstaben und dem Schreiben des Einzelbuchstabens) festgehalten. In gleicher Weise wird auch bei den folgenden zwei Buchstaben/Lauten verfahren (Vorübungen, Einzelbuchstabe, Synthese), wobei die Lineatur als Vorlage in jeweils zwei der drei bzw. vier Textzeilen verwendet wird. Danach wird diese Lineatur nur noch in der Überschriftzeile für die Vorübungen verwendet, wobei die Anwendung hier gelegentlich kontraproduktiv gewesen sein dürfte, da die Buchstabenelemente und Buchstaben zu groß in das Liniensystem eingefügt sind. Die kleinen Buchstaben, die in der mittleren Zeile sitzen sollten, werden häufig über alle drei Zeilenelemente geschrieben, erst ab Seite acht kann von der richtigen Verwendung der Lineatur gesprochen werden. Dies wird bis zum Ende der Schreibschrift-Erarbeitung beibehalten. In den Ausgaben bis inklusive 1941 fehlt das Liniensystem.

Geschrieben wurde zumeist auf Blättern oder in Heften mit Bleistift oder diversen Federn, die je nach Schrift unterschiedlich sein mussten.

5.3.2.3. Rechtschreiben und Grammatik

Zur Rechtschreibung und Grammatik im Erstunterricht äußerte sich Brauner in den Fibelbegleitschriften nicht dezidiert – er gab somit keine direkten Hinweise, wie hier im

¹¹⁵ In seinem *Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe* (1935) gibt Brauner einen Hinweis auf diese Schrift und den Zeitpunkt der Einführung: „Wird man mit dem Lesestoff, wie dies zumeist der Fall ist, vorzeitig fertig, so kann man noch die lateinischen Druckbuchstaben behandeln. Sie bereiten den Kindern gar keine Schwierigkeiten mehr, das Lesen dieser Buchstabenformen geht glatt vor sich.“ (S. 30)

ersten Schuljahr zu verfahren sei. Die anschließenden Ausführungen dazu werden daher nur durch diesbezügliche Fibelanalysen zu den Bereichen „Phonologische Aussprachehilfen und orthografische Vergleiche“ (als Darstellung der Abweichung einer lautgetreuen Schreibweise für die Kinder), „Groß- und Kleinschreibung“, „Satzzeichen“ und „Silbentrennung“ möglich.

5.3.2.3.1. Phonologische Aussprachehilfen und orthografische Vergleiche

Zu einigen Buchstaben werden in den Fibelausgaben Aussprache- und Schreibhilfen angeboten. Diese sollen die Abweichung von einer lautgetreuen Schreibweise für die Kinder verständlich darstellen beziehungsweise Merkhilfen zur Umsetzung (Buchstabenrealisation) anbieten. Zudem werden auch orthografische Vergleiche in der Fibel angeboten, die jedoch nur zum Teil verständlich erscheinen. Hier wird versucht, den Kindern aufzuzeigen, wie gewisse Schreibweisen (zum Beispiel „tz“ oder „ß“) lautlich umgesetzt werden beziehungsweise wie sich diese „erklären“ lassen könnten:

- 1926 - 1937: „Ch = K“ - „zz = tz“ - „sss = ß“ - „ck = kk“ - „Ks, ks = X, x“ - „kw = Qu, qu“ - „y = I, Y = I“. Es gibt auch eine „Erklärung“ zu den Umlauten, die mit darüber liegendem „e“ dargestellt sind, wodurch die „Striche“ über den Buchstaben sich in dieser Schrift (Kurrent) als verkleinertes „e“ erklären lassen und auch so dargestellt werden. Aus phonologischer Sicht ist dazu zu sagen, dass „ä“ als /e/ gesprochen wird, „ü“ sich jedoch aus /u/ + /e/ (Mundstellung des /u/ und Zungenstellung des /e/) ergibt sowie „ö“ aus /o/ + /e/.
- 1940: Beim „ä“ wird die oben dargestellte Erklärung der Striche übernommen, nicht jedoch bei /ü/ und /ö/, vermutlich deshalb, weil das „ä“ auch als „e“ gesprochen wird. Weiters wurden übernommen: „Ch = K“ - „zz = tz“ - „ck = kk“ - „Ks, ks = X, x“ - „kw = Qu, qu“ - „y = i, Y = I“, nicht aber „sss = ß“ - hier wurde eine Gegenüberstellung/Abgrenzung der Lautumsetzung versucht.
- 1941 (Steinschrift): „CH = K“ - „CK = KK“ - „ST = SHT“ - „SP = SHP“ - „X = KS“ - „QU = KW“ - „C = Z“ - „Y = I“
- 1942 - 1944: „zz = tz“ - „kk = ck“ - „Ks, ks = X, x“ - „Kw, kw = Qu, qu“

Die versuchten orthografischen Vergleiche zum <tz>, <ck> und <ß> sind nur beim <ck> insofern verständlich, da man es zu jener Zeit beim Abteilen so schrieb, die beiden anderen Vergleiche müssen jedoch auch aus damaliger Sicht als nicht nachvollziehbar eingestuft werden.

Die angegebenen Aussprachehilfen sind aus - damaliger und heutiger - phonologischer Sicht richtig, wobei nicht in allen Ausgaben alle konsequent aufscheinen und manche gänzlich fehlen, zum Beispiel: <eu> und <äu> = /oi/ - <z> = /ts/ - <au> = /ao/ sowie <ei> = /ai/ (diesen Hinweis auf die Aussprache gab es einmalig im Einreichexemplar zur Erstauflage).

5.3.2.3.2. Groß- und Kleinschreibung

Obwohl Brauner in seinen Fibelbegleitschriften und methodischen Handbüchern zur Groß- und Kleinschreibung nur wenige Anhaltspunkte liefert, können durch Analysen seiner Fibelausgaben Aussagen dazu getätigt werden.

Dass Brauner den Lese- und Schreiblernprozess im Unterricht des ersten Schuljahres vornehmlich als Laut-Buchstabenzuordnung (Lesen und Schreiben) realisiert sehen wollte, wurde bereits dargestellt. Erste Einsichten in Groß- und Kleinschreibung mussten sich diesem Prozess unterordnen. Im *Lehr- und Arbeitsplan* zeigt er dies auf, indem er im Kapitel „Allgemeine Grundsätze für den Aufbau der Fibel ‘Kinderwelt’“ unter Punkt 10 (1928) bzw. 11 (1933) - dem jeweils letzten Punkt - schreibt: „Die Großbuchstaben sollen und können möglichst bald auftreten, besonders dann, wenn sie mit den Kleinbuchstaben übereinstimmen (Schreibung und Einprägung des richtigen Wortbildes).“ (1928, S. 33; 1933, S. 61) Auch im methodischen Handbuch 1935 findet sich dieser Passus wortgetreu abgedruckt (S. 39), 1949 jedoch nicht mehr.

Dass laut Brauner den Kindern keine falschen Wortbilder dargeboten werden sollten, wurde ebenfalls bereits erwähnt. Dies wurde in der ersten Ausgabe (1926) allerdings nur durch die Begutachtungskommission verhindert. Hier hätten nämlich die Namen „Mimi“ und „Emmi“ für die beiden gezeichneten Puppen klein geschrieben abgedruckt werden sollen, wie das Einreichexemplar (Bürstenabdruck) zeigt.

Der erste Großbuchstabe, der 1926 bis 1937 erarbeitet wird, ist <O>. Er wird im Ausrufesatz „O, mein *Kopf“ angewendet, wodurch den Kindern die Großschreibung am Satzanfang erstmals verdeutlicht wird. (S. 7)

Die ersten groß geschriebenen Wörter (Nomen) tauchen gleich auf der nächsten Seite auf, wo <A>, <M> und <N> gemeinsam mit <a> eingeführt werden. Dies führt zu den Wörtern „Mami“, „Name“, „Anna“ und „Mina“. (S. 8)

Dass auch das erste Wort einer Überschrift groß geschrieben wird, zeigt sich den Kindern auf der folgenden Seite: „Au! au!“ kann man hier lesen. (S. 9)

In der Ausgabe von 1940 wird zwar das <O> auf Seite 6 erarbeitet, jedoch nicht angewendet. Der erste groß geschriebene Satzanfang findet sich hier erst zwei Seiten später, gemeinsam mit der Erarbeitung der groß geschriebenen Überschrift. Die Nomen („Mama“, „Name“, „Nani“, „Mami“, „Anna“, „Mina“ und „Mimi“) erfuhren eine Erweiterung. (S. 8)

1943 ist der erste Großbuchstabe das <S>, das erste groß geschriebene Wort „Schule“. Man findet es auch gleich in der Überschrift. (S. 18) Der erste groß geschriebene Satzanfang ist auf Seite 19 abgedruckt: „Dolfi und Dora holen feinen Sand.“ Er ist komplex und mit dem Punkt auch richtig zu Ende geführt. Wie sich die Einführung der Satzzeichen in den Fibelausgaben gestaltete, soll im Anschluss gezeigt werden.

5.3.2.3.3. Die Satzzeichen

Die Satzzeichen tauchen in den Fibelausgaben nach und nach auf. In den Fibelbegleitschriften 1928 und 1933 werden zur deren Einführung keine Hinweise gegeben. Erst im *Leitfaden für den Unterricht* 1935 schreibt Brauner dazu: „Die Satzzeichen werden gelegentlich und sobald sie im Lesebuch auftreten, vorgeführt.“ (S. 40)

Das erste Satzzeichen tritt schon sehr früh auf, alle anderen folgen noch im Bereich der Laut-/Buchstabenerarbeitung:

- In allen *Kinderwelt*-Ausgaben ist das erste Satzzeichen, das auf Seite 3 (in der Steinschrift-Fibel auf Seite 2) eingeführt wird, das Komma (der Beistrich). Es trennt die ersten entstandenen Wörter (z.B. „im“, „um“...) voneinander ab, wird also im Sinne einer Aufzählung hier richtig eingesetzt.
- Bald darauf erscheint in den Ausgaben 1926 bis 1937 (S. 6) erstmals das Rufzeichen – in der Überschrift „ei,ei!“ und im Ausruf „nein!“ Da in beiden Fällen die Großschreibung vernachlässigt wurde, ist das Rufzeichen hier nicht als richtig eingesetztes Schlusszeichen zu bewerten. Erstmals richtig eingesetzt wird es auf Seite 9 zum „Au!“. 1940 tritt das Rufzeichen erstmals auf Seite 8 auf und wird insgesamt siebenmal auf dieser Seite verwendet: in der Überschrift „Au! au!“, im Text „Au, au! Mama au! A-u! Au, au!“ und nach dem Katzenschrei „Miau – miau!“ Hier ist es vollkommen richtig angewendet, da die Ausrufe jeweils mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben wurden. Schon auf der nächsten Seite jedoch entfällt dies wieder, die klein geschriebene Überschrift wird mit dem Rufzeichen abgeschlossen. Auch die Steinschrift-Fibel (1941, S. 4) bringt das Rufzeichen erstmals im Text „Au“. Ab 1942 tritt das Rufzeichen zuerst auf Seite 19 auf, also relativ spät.

Es wird allerdings in einem komplexen Satz verwendet („Dora, so schau doch auf das Dach hinauf!“) und ab dieser Seite durchwegs nur richtig angewendet. Es ist das am häufigsten anzutreffende Satzschlusszeichen im Teil A der *Kinderwelt*-Ausgaben von 1926 - 1940. Ab 1941 wird es seltener verwendet, da anfangs nur Wörter gelesen werden.

- Zusätzlich zum Rufzeichen wird in den Ausgaben 1926 bis 1937 auf Seite 6 das Semikolon (der Strichpunkt) eingeführt. Es trennt Wortgruppen voneinander ab und wird somit richtig verwendet. 1940 kommt das Semikolon erstmals auf Seite 13 vor, ebenfalls in richtiger Verwendung. Ab 1942 findet es sich erstmals auf Seite 16 – jedoch in zweifelhafter Anwendung, die für Kinder wohl schwer nachvollziehbar gewesen sein dürfte. Es werden Wörter aufgezählt und mit Beistrichen getrennt („fischen, auf, auf, fein, feine, ruf, rufen, raufen, saufen, schaffen“), dann ein Semikolon, um schließlich weitere Wörter – nun mit der Lautverbindung „fr“ - aufzuzählen („frei, frisch, frech“), nochmals ein Semikolon, bevor der klein geschriebene Satz „ruf nur frisch hinauf.“ auftaucht. In der Steinschrift-Fibel kommt es gar nicht vor.
- Auch der Bindestrich erscheint in den Ausgaben 1926 – 1937 relativ früh, nämlich gleichzeitig mit dem Rufzeichen auf Seite 9, 1940 auf Seite 8 (in der gleichen Geschichte). Er trennt einerseits das „A-u“ im Ausruf „Au!“ und zeigt hier die Trennung des Zwielautes in seine Einzelteile an, andererseits wird das „Miau-miau!“ voneinander getrennt. 1941 findet sich der Strichpunkt nur in der Lautsynthese (S. 4), ab 1942 nur im Katzenschrei (S. 8).
- Das Trennungszeichen „=“ zum Abteilen von Wörtern am Zeilenende wird 1926 – 1937 auf Seite 9 erstmals verwendet („mei=ne“), 1940 auf Seite 11 („Mi=na“), 1941 als einzelner Trennstrich auf Seite 16 („Fel-de“) und ab 1942 erstmals auf Seite 13 („her-ein“).
- Auch der erste Punkt findet sich 1926-1937 auf Seite 8 - er markiert das Textende bzw. Seitenende – und dann auf Seite 9, wo er fälschlicherweise den Ausruf „Au, au.“ abschließt. Richtig angewendet in einem Aussagesatz wird er in diesen Ausgaben ab Seite 19 („Anton reitet.“). 1940 tritt ein Punkt erstmals auf Seite 10 auf (Seitenende), richtig angewendet auf Seite 16 („Manche Fischer fischen immer nur feine Fische.“). 1941 findet sich ein Punkt am Seitenende bereits auf Seite 6 und in richtiger Verwendung auf Seite 15 („Dora, Rudi, Edi und Elfi machen aus Sand einen hohen Haufen.“) In den Ausgaben ab 1942 wird der Punkt auf Seite 13 eingeführt. Auch hier

wird er anfangs fälschlicherweise am Seitenende eingesetzt, auf Seite 19 erstmals richtig („Dolfi und Dora holen feinen Sand.“). Der Punkt wird auch häufig am Ende einer Überschrift verwendet.

- Der Doppelpunkt kommt 1926 – 1937 erstmals auf Seite 17 vor – er leitet Wörter und Sätze zum „eu“ ein - 1940 jedoch schon viel früher – in einer Leseübung auf Seite 20 („Dach: ein neues Dach, das Hausdach“), 1941 auf Seite 19 („Im Buche sind bunte Bilder: ein Baum, eine Blume, eine Biene.“), ab 1942 auf Seite 24 („Frido und Frieda rufen: Heil Hitler!“). Obwohl er hier eine Direkte Rede einleitet, fehlen die diesbezüglichen Zeichen (Anführungsstriche).
- Das Fragezeichen wird 1926 – 1937 auf Seite 30 erarbeitet, 1940 und 1941 in der gleichen Geschichte auf Seite 33 bzw. 27 („Wo?“), ab 1942 schon auf Seite 12 anstelle eines Wortes als Rätsel („*Die Kinder rennen ins ?“) und dann erst wieder auf Seite 31 („Arme Pimpfe?“).
- Obwohl innerhalb der Geschichten zur Laut-/Buchstabenerarbeitung sehr viele Sprechakte gesetzt werden, werden keine Anführungszeichen verwendet. 1926 finden sie sich erstmals auf Seite 56 in der Geschichte „Die Katze und der Spatz“, die mit verteilten Rollen zu lesen wäre, ab 1940 in der gleichen Geschichte auf Seite 64, 1941 auf Seite 51 – in allen Ausgaben also erst im Teil B.

5.3.2.3.4. Die Silbentrennung

Der Silbentrennung widmete Brauner bereits 1928 in seinem *Lehrplan und Arbeitsplan* ein kurzes Kapitel. Er gibt hier an, dass er nirgends die Silbentrennung durchgeführt habe, um einerseits den Kindern kein unnatürliches Schriftbild vorzuführen und andererseits dem silbenweise abgehackten Lesen entgegenzuwirken, das seiner Meinung nach dadurch einreißt. Den Lehrpersonen gab er den Rat, darauf zu verzichten, sie könnten aber in den Fibeltexten im Bedarfsfall mit den Kindern kurze Querstriche auf Zeilenniveau anbringen. Letztendlich würden sie erkennen, dass die Kinder bald freiwillig auf dieses Hilfsmittel verzichten würden. (S. 39)

Ab 1933 dürfte die „Ausgabe C“ (Ausgabe mit den Richtformen für Steiermark) der *Kinderwelt* dann doch mit Silbentrennung versehen worden sein, da Brauner in seinem erweiterten *Lehrplan und Arbeitsplan* anmerkt, dass er sie „in der A- und B-Ausgabe nirgends“ verwendet habe. Sonst ist der Text inhaltsgleich. (S. 54)

Sukzessive dürfte sich Brauners Meinung bezüglich der Silbentrennung in der Fibel geändert haben. In seinem methodischen Lehrwerk 1935 äußert er sich dazu (ohne Überschrift) dahingehend, dass man die Kinder daran gewöhnen solle, die Wörter nach den Silben zu lesen, wenn er auch einschränkend hinzufügt, dass in der Fibel keine Silbentrennung durchgeführt werde, um das Schriftbild nicht unnatürlich erscheinen zu lassen. Der Begriff der Silbe müsse den Kindern jedenfalls bekannt sein, da sie ja auch beim Schreiben mehrsilbige Wörter abteilen müssten. (S. 39f)

1949 erwähnt Brauner die Silbentrennung nicht mehr.

Die Analyse der Fibelausgaben erbrachte, dass bis zur Ausgabe 1937 und in der Steinschrift-Fibel 1941 im Teil A keine Silbentrennung durch Querstriche auf Zeilenniveau durchgeführt wurde und auch im Teil B die Wörter nicht „unnatürlich“ (mit kleinem Abstand zwischen den Silben) abgedruckt wurden. Die Ausgabe 1940 zeigt erstmals im Teil B im Bereich der Schreibschrift-Druckschrift-Zuordnung (Übergangsteil) kleine Zwischenräume bei mehrsilbigen Wörtern, die dann im Bereich der weiterführenden Lesetexte zum Großteil wieder weggelassen werden – Ausnahmen bilden hier die durch den Nationalsozialismus neu eingefügten Texte und manche längere Wörter beziehungsweise Wörter mit mehr als drei Silben (z.B. „Scho ko la de“ – 1940, S. 76). Ab 1943 wird die Silbentrennung fast im gesamten Teil A durch den Querstrich konsequent durchgeführt, im Übergangsteil findet sich wieder der kleine Abstand zwischen den Silben und im Bereich des weiterführenden Lesens werden gewisse zusammengesetzte Nomen durch einen kleinen Zwischenraum getrennt (z.B. „Heinzel männchen“ – 1943, S. 107), andere wieder nicht (z.B. „Sandmännchen“ – 1943, S. 87).

Insgesamt bildet die Silbentrennung ab 1940 ein uneinheitliches und nicht nachvollziehbares Bild, da sie nicht konsequent nach einem gewissen Muster durchgeführt wird.

5.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse innerhalb dieser Dimension

Die *Kinderwelt* ist in allen Ausgaben eine Fibel nach der synthetischen Schreib-/Lese-Methode, bei der einzelne Laute/Buchstaben in der Reihenfolge ihres Erlernens zu immer komplexeren Laut- und Buchstabensynthesen (Wörtern und Sätzen) zusammengefügt werden. Brauner beschreibt seine Methode als „Normallautmethode“ (Pöschl: „Lautbildmethode“ - beide nach Kolar), da die isolierten Lautelemente der Sprache dort aufgesucht werden, wo sie selbstständig vorkommen – zumeist in Naturgeräuschen, Tierlauten oder dem Gefühlsausdruck des Menschen. Der isolierte Laut wird jeweils in eine ansprechende

Geschichte, die der Umwelt des Kindes entnommen wird, „verpackt“. Dabei schreitet der Buchstabenkanon (Reihenfolge der Buchstaben/Laute) nach definierten Schwierigkeitskriterien voran und berücksichtigt auch die Buchstabenform der deutschen (ab 1942 lateinischen) Schreibschrift, die zumeist aus der gleichen Geschichte abgeleitet werden kann. Während also die grundsätzliche Lese-Schreib-Methode der *Kinderwelt* in allen Ausgaben unverändert blieb, gibt es doch Änderungen, die mehr oder weniger ins Auge springen. Am offensichtlichsten erscheint hier beim Durchblättern der Ausgaben die Änderung der Schrift: Während bis 1937 unterschiedliche Ausgaben parallel auf dem Markt waren - und die Auswahl damit vermutlich der Präferenz der LehrerInnen überlassen war, welche entweder die deutsche Schreibschrift in Schräglage (mit der Kugelspitzfeder geschrieben), die Sütterlinschrift in Steillage und Schnurzug beziehungsweise die steirische Variante derselben mit geringen Formunterschieden bei einzelnen Buchstaben (beide mit der kleinen Redisfeder geschrieben) favorisierten, gab es ab 1940 nur noch Ausgaben in Sütterlinschrift und ab 1942 in Lateinschrift. Die „Vereinheitlichung“ der Schrift geht mit allgemeinen Gleichförmigkeitstendenzen des Nationalsozialismus einher. Gleichzeitig wurde den Lehrpersonen übermittelt, dass sie nicht die Entscheidungsträger in einer Schule sind, die ohnehin einen reduzierten Stellenwert durch das NS-Regime erhalten hatte. Für die Änderung der Schrift wurden didaktische Gründe angegeben, sie sei für die Kinder leichter zu erlernen, was laut Margarete Götz (1997) auch tatsächlich der Fall gewesen sei.

Die Fibelausgaben boten zu jedem Buchstaben unterschiedliche Schreibvorübungen an. Bis 1940 ist hier eine Dreigliederung erkennbar:

- Legen des Buchstaben mit Stäbchen, einem nassen Wollfaden oder Erbsen
- Zeichnen von (die Buchstabenform darstellenden) Figuren und Formen (stilisierte Männchen oder Gegenstände) zur Assoziation
- Schreiben des Buchstaben

Ab 1942 entfallen diese Vorübungen und Assoziationshilfen, der Buchstabe wird nun in einer Lineatur präsentiert, die aus einer Grundlinie und drei Hilfslinien besteht. Hier wurde somit eine „Hilfe“ durch eine andere ersetzt. Durch den Entfall der Vorübungen konnte man jedenfalls schneller zum Buchstabenschreiben übergehen, die Buchstaben-Laut-Assoziation wurde aber eventuell vernachlässigt. Die Änderung ist aber in jedem Fall methodisch-didaktisch motiviert.

Abgesehen von der Schrift gibt es auch Änderungen in der Lautgewinnung und Buchstabenerarbeitung (nicht nur dort, wo durch die veränderte Schrift eine Änderung notwendig geworden wäre). Dies ist erstmals schon auf Seite 2 der Fall, wo durch die

Hinzunahme eines Schweins die Lautsynthese „ui“ als Tierlaut und Ausdruck des Erstaunen gebildet werden konnte. Ähnliches gilt für das /e/, das nun als Ziegenlaut „me“ zum Ausdruck kommt. Insgesamt kommen ab 1940 etwas mehr Buchstaben-Ableitungsmöglichkeiten in den Fibel-Bildern vor. Dies sollte wohl die zuvor beschriebene Beschneidung kompensieren.

Ab 1940 gibt es im Buchstabenkanon geringfügige Änderungen, ab 1942 sind diese etwas umfangreicher. Besonders auffällig ist, dass bis zur Seite 18 nur Kleinbuchstaben (insgesamt 16) erarbeitet werden, was durch die sich daraus ergebenden Folgen ebenfalls zu einer Erleichterung für die Kinder führte, da bis Weihnachten nur Wörter gelesen werden mussten und ein Erarbeiten von Grammatik (Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen etc.) verschoben wurde. Gewisse Großbuchstaben treten durch die Änderungen plötzlich in Leseübungen auf, ohne dass eine Erarbeitung „durch die Fibel“ (beziehungsweise mithilfe der Fibel) vorgenommen wurde. Die Erarbeitung musste also ohne Fibel und davor erfolgen. Im Gegensatz dazu wird ein Großbuchstabe in der Fibel ganz allein erarbeitet, das <H>, dies wird nämlich für „Heil Hitler“ gebraucht. Der Buchstabe bekam dadurch einen besonderen Status.

5. 4. Die Fibel *Kinderwelt* als „Bildungsbuch“

In diesem Kapitel werden nach einer Begriffsbetrachtung zum Bildungsbegriff die Bildungsinhalte (Sach- und Erziehungsinhalte) der Fibel *Kinderwelt* in den Fokus der Bearbeitung gestellt. Diese werden zuerst von ihrem weiteren Kontext her beleuchtet, dann in ihrer verschränkten Betrachtung durch Franz Brauner dargestellt. Zum Schluss werden die Sach- und Erziehungsinhalte der Fibel *Kinderwelt* analysiert, beschrieben und bewertet.

5.4.1. Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule

In diesem Kapitel werden die Bildungsvorstellungen des Untersuchungszeitraumes dargestellt. Neben dem Schulbuch hat im Bildungsprozess auch die Lehrperson eine wichtige Aufgabe, besonders im Erstunterricht, wie Franz Brauner in seinen Fibelbegleitschriften immer wieder betont. Daher wird auch ihr ein Kapitel gewidmet.

5.4.1.1. Verwandte Begriffe: Bildung, Bild, Abbild, Vorbild, Weltbild

Peter Menck (2010) zeigt auf, dass das Bildungssystem als gesellschaftliches Teilsystem den jeweiligen Rahmen zur Verfügung stelle, um an Bildungsinhalten den jungen Menschen Bildung zu ermöglichen. (S. 18f) Als Bildung charakterisiert er jene „Arbeit, in der Menschen sich in Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur das erarbeiten, was Menschen als Menschen ausmacht.“ (S. 20) Er stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie und wodurch es gelingen könne, dem einzelnen Menschen die ganze Welt als Mittel für seine Bildung zur Verfügung zu stellen und beantwortet sie unter anderem mithilfe des Buches *Orbis sensualium pictus* des Johann Amos Comenius, das als Bilder- und Geschichtenbuch in einem theologischen Rahmen (von der Schöpfung bis zum jüngsten Gericht) all jenes Wissen umfasse, das für ein menschliches Leben in jener Welt erforderlich gewesen sei. Dabei seien die Bilder keine Abbildungen der Welt, sondern zeigten auf, wie die Betrachter die Welt zu sehen und zu verstehen hätten und wie sie in dieser Welt zu leben hätten. Das Bild fungiere somit als Vorbild. So hätten die Bilder und auch die Geschichten eine komponierte Moral, indem Gebrauch und Missbrauch (zum Beispiel des Feuers) stilistisch arrangiert seien. Es fügten sich Wissen (*scientia*) und Gewissen (*conscientia*) zusammen. So zeige uns dieses Buch ein Weltbild seiner Zeit und gleichzeitig werde ein Bewusstsein von Erziehung transparent. Zuletzt vergleicht Menck den *Orbis sensualium pictus* mit Fibeln und Lesebüchern unserer Zeit. Er kommt zum Schluss, dass die in den Schulbüchern erzählten Geschichten und die

gemalten Bilder unsere Kinder auch heute noch belehren würden und ihnen aufzeigten, was richtig und was falsch sei.

Im Sinne eines „orbis“ (Kreis) soll an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass auch die Fibel *Kinderwelt* als Bildungsbuch ein Abbild ihrer Zeit ist. Die Analysen werden aufzeigen, welches Weltbild den Kindern vorgeführt werden sollte. Welche Sachgebiete als Bildungsinhalte und somit als Teilaspekte der „Kinder-Welt“ herangezogen wurden, werde ich ebenso darstellen, wie deren Änderungen im Laufe der Zeit. In welcher Weise sie mit den auszumachenden Erziehungszielen korrespondieren, wird einerseits verschränkt mit der Bewertung von Elementarisierungsbemühungen aufgezeigt, andererseits werden politisch-ideologische Bildungsbestrebungen an einigen Beispielen dargestellt, nachdem der Bildungsbegriff im nächsten Kapitel noch näher bestimmt wurde.

5.4.1.2. Bildung als Aufgabe der Schule

Nach Wiater (2005) gelte die Schule gemeinhin als „Bildungsinstitution“, da sie „Bildungsabschlüsse“ verleihe. Per Gesetz würde ihr von der Gesellschaft ein „Bildungsauftrag“ erteilt. Den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen „Wissensbestände“ vermittelt werden. Gleichzeitig werde der Schule aber auch ein Erziehungsauftrag erteilt. Die Kinder und Jugendlichen sollen bestimmte Einstellungen (Gesinnungen) und Handlungsweisen übernehmen, die innerhalb der Gesellschaft akzeptiert seien. Bildung müsse daher als Förderung der Gesamtpersönlichkeit verstanden werden. (S. 301)

Wiater blickt auf die Geschichte der Bildung und zeigt auf, dass der Begriff – abgeleitet von Bildnis – bis ins Mittelalter hinein auf „Gottebenbildlichkeit“ bezogen war, die in der Bibel beschrieben wurde. Später wurde der Begriff unverzichtbar mit „Erziehung“ verbunden, wodurch der Bildungsbegriff neue Akzente erhielt. (S. 303f)

Bildung sei nach Wiater Vorgang und Ergebnis (wie auch Erziehung) und könne als „Fremdbildung“ (Unterricht durch Lehrpersonen) oder „Selbstbildung“ (selbstbestimmtes Lernen) realisiert werden. Während „formale Bildung“ die inneren Befähigungen des Menschen forme, ziele „materiale Bildung“ auf die Anhäufung von Wissensinhalten ab. Eine Kombination der beiden sei als „kategoriale Bildung“ zu verstehen. (S. 304f)

Der Bildungsbegriff umfasse laut Wiater folgende Bestimmungsstücke:

- „sachgerechtes Weltverstehen“
- „individual-soziales Selbstverstehen und Fremdverstehen“
- „verantwortliche Weltgestaltung“ (S. 305)

Erziehung sei laut Wiater „eine notwendige, absichtsvolle und intergenerative Hilfe bei der Entwicklung des Heranwachsenden zu seiner Mündigkeit“ (S. 314). Mündigkeit umfasse selbstbestimmtes, vernünftiges, soziales und verantwortungsvolles Denken und Handeln. (S. 317) Werde Erziehung in Zusammenhang mit Unterricht gebracht, verweise dies, so Wiater weiter, zumeist auf Herbart, für den ein Unterricht ohne Erziehung (und umgekehrt) nicht denkbar war. Unterricht müsse jedoch nicht per se erziehend sein, er biete allerdings immer Möglichkeiten und Gelegenheiten, die von der Lehrperson erzieherisch genutzt werden können und auch sollen. (S. 321) Die Lehrperson ist in diesem Prozess somit der zentrale Faktor. Da auch Franz Brauner der Lehrperson eine besondere Relevanz zuschrieb und ihre Beschaffenheit für den Anfangsunterricht darstellte, wird ihr das folgende Kapitel gewidmet.

5.4.1.3. Die Lehrperson für den Elementarunterricht

Da mit der Lehrperson laut Brauner (1935) ein „ganz neuer Erziehungsfaktor in den Lebenskreis des Kindes“ trete, sei ihr besondere Aufmerksamkeit zu widmen. (Vorwort) Man müsse von ihr volle Hingabe verlangen, damit sie der schwierigen Aufgabe entsprechen könne, die die Elementarklasse an sie stelle. „Der Elementarlehrer¹¹⁶ muss ein feiner Kinderpsycholog, ein tüchtiger Methodiker und wahrer Kinderfreund im edelsten und umfassendsten Sinne des Wortes sein.“ Es sei nämlich, so Brauner, eine vierfache Aufgabe, die in der ersten Klasse bewältigt werden müsse.

- Er (der Lehrer) müsse den Übergang von der „Mutterschule“ in die allgemeine Volksschule möglichst „schmerzlos“ gestalten.
- Er müsse die schwierige Aufgabe der Einführung in die „Schulsprache“ bewältigen.
- Er habe mit der Einführung in die „Schuldisziplin (Schulordnung)“ und einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ Einfluss auf die Kinder in Bezug auf deren „Ein- und Unterordnung“ ins Gesellschaftsleben der „Volksgemeinschaft“ zu nehmen.
- Schließlich müsse er die Grundlagen für die folgenden Unterrichtsstufen vermitteln. Im Wesentlichen seien dies „Denken, Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen“. (Ebd.)

Brauner lehnt sich hier stark an Pöschl an, der mit fast den selben Worten Inhaltsgleiches fordert. (Pöschl 1934, S. VIIIf, S. 30ff) Pöschl ist auch der Ansicht, dass es möglicherweise kaum noch einen weiteren Altersabschnitt gäbe, in dem es den ErzieherInnen so leicht und erfolgreich gelingen könne, die Kinder „an sich zu ziehen“, wobei er als anzuwendende

¹¹⁶ Brauner spricht - wie es damals üblich war - stets nur von der männlichen Form, obwohl laut Pöschl in Wien und in der Steiermark in den Volksschulklassen mehr weibliche Lehrkräfte unterrichteten.

„Zaubermittel“ „Liebe und Freude“ nennt. Diese müssten, so Pöschl, die Elementarklasse „wie ein leiser Frühlingswind durchwehen und beleben“. (S. 19)

Dann würde die schwierige Erziehungsarbeit gelingen, die Pöschl neben der Vermittlung von „Kenntnissen und Fertigkeiten“ nennt. Für jede „gedeihliche Bildungsarbeit“ sei eine „richtige Erziehung, ein gewisses Maß von sittlicher und geistiger Zucht“ unerlässlich – besonders im Anfangsunterricht (S. 20), da an die Lehrperson verschiedene erzieherische Aufgaben gestellt würden. Hier nennt Pöschl das Eingliedern in die Gemeinschaft (zunächst in die Klassengemeinschaft) als oberstes Ziel. Sie sei wie eine große „Familie“, in der Feste gefeiert würden, aber auch eine „Lebens- und Arbeitsgemeinschaft“, in die das einzelne Kind sich einfügen müsse, wodurch eine „Regelung aller Betätigung“ notwendig werde. (S. 29f)

Im Blick müsse die Lehrperson immer den „späteren schaffenden Menschen“ haben, wodurch es ihre Aufgabe sei, „in der natürlichen Entwicklung des Kindes nur das zu fördern, was einem gesunden körperlichen und seelischen Wachstum zuträglich“ sei und auch „den Grundsätzen der Religion und der Ethik“ entspreche. „Ordnung und gute Zucht“ seien, so Pöschl, daher die Grundlagen aller Erziehung. Keinesfalls dürfe an der „Autorität des Lehrers“ gerüttelt werden. (S. 30)

Die Lehrperson müsse diese Autorität jedoch mit „Mütterlichkeit“ vereinbaren. Aus diesem Grunde fände er im Anfangsunterricht eine weibliche Lehrperson mit mehrjähriger Erfahrung am geeignetsten. (S. 31)

In mühevoller Kleinarbeit müsse sie den Kindern

- „Ordnung und Sauberkeit“,
- ein „einwandfreies, vorbildliches Benehmen“,
- „Opferwilligkeit und Hilfsbereitschaft“,
- „Mitgefühl und Mitleid“ gegenüber Mensch und Tier,
- „Selbstbeherrschung und gegenseitige Rücksichtnahme“,
- „Willensbildung“,
- „Pflichtbewusstsein und Verantwortungsgefühl“,
- „Religiosität“,
- „Pflichttreue und Arbeitsfreudigkeit“,
- „Gehorsam“,
- „Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit“,
- „Selbstständigkeit“,
- „Selbstvertrauen“,
- „Vorsicht“,

- „Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit“,
- „Zuverlässigkeit“ sowie
- „Gründlichkeit und Ausdauer“ beibringen. (S. 41 – 50)

Diese Ziele könne die Lehrperson durch „Anerkennung und Lob“ bzw. „Tadel und Strafe“ erreichen. Die „körperliche Züchtigung“ sei zu verurteilen und laut „§ 82 Sch.U.O.“ (Schulunterrichtsordnung) auch verboten. (S. 47)

Im Vergleich dazu soll nun die Lehrperson des Nationalsozialismus kurz umrissen werden: Mertens (1936) charakterisierte sie als „Schulmeister“, der in verantwortungsbewusstem Handeln zwar den Kindern auch Wissen und Fertigkeiten beizubringen habe, dies sei aber nicht seine vornehmliche Aufgabe. Vielmehr müsse der deutsche Lehrer sich seiner erzieherischen „Mission“ bewusst sein. Er sei ein Mann der Tat, des Willens und der Entschlusskraft.

Welche erziehlischen und unterrichtlichen Anforderungen im Sinne der „Allgemeinen Grundsätze für den Unterricht“ (Bildungsaufgaben) an die Lehrperson im Untersuchungszeitraum gestellt wurden, soll im folgenden Kapitel (zusammengefasst nach Engelbrecht) dargestellt werden. Danach werden jene der ersten Schulstufe (zusammengefasst nach Pöschl) in den Blick genommen bevor auf den Gesamtunterricht eingegangen wird, der als „Konzentration der Bildung“ Erziehung und Unterricht gleichermaßen umfasste und als methodisches Mittel des Unterrichts (zumindest im ersten Schuljahr), der von „Bodenständigkeit“ auszugehen hatte, gesehen wurde.

5.4.1.4. Wertvorstellungen und deren Umsetzung in den Bildungs- und Erziehungszielen im Untersuchungszeitraum

Wie Engelbrecht (1988) darstellt, hätten in Österreich die einzelnen Parteien bereits in der Monarchie und auch später „weltanschauliche Lager“ gebildet, die zumeist „ideologisch überfrachtet“ waren, den Menschen jedoch Orientierung boten. In der Bildungspolitik, so Engelbrecht, habe die Sozialdemokratische Arbeiterpartei in der Ersten Republik den wichtigsten Part eingenommen. Im „Linzer Programm“ (1926) sei festgehalten gewesen, dass ein „neuer Mensch“ mit eigenem „Sittenkodex“ zu formen sei, dessen „sozialistisches Verhalten“ von außen sichtbar sein solle. (S. 13f)

Die Christlichsoziale Partei, so Engelbrecht weiter, habe ein weitaus „unschärferes ideologisches Profil“ gezeichnet, sie habe weitgehend auf die Grundsätze des Christentums zurückgegriffen und eine „religiös-sittliche Erziehung in Schule und Haus“ gefordert. (S. 15) Das „nationale Lager“, das hauptsächlich durch die „Großdeutsche Volkspartei“ verkörpert wurde habe mit seinem „völkischen“ Grundverständnis laut Engelbrecht trotz ihres „Salzburger Programms“ (1920) nur „bescheidene“ ideologische Gestaltungsansprüche gehabt. (S.16)

Während die Parteien grundsätzlich unterschiedliche Wertvorstellungen vertreten hätten, sei der Lehrplan von 1926, so Engelbrecht, in einem „zweideutigen Stil“ abgefasst worden. Dies hätte zur Folge gehabt, dass in Wien und den größeren Industrieorten der Unterricht angelehnt an Glöckel stattfand, während in den ländlichen Gebieten christlich-soziale Erziehung bevorzugt worden sei. (S. 100)

Durch die Darstellung der Lehrplaninhalte in dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass in allen Lehrplänen des Untersuchungszeitraumes vom Wortlaut her ähnliche Forderungen für den Bildungsbereich gestellt wurden, wenn diese auch in der Umsetzung letztendlich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erfuhren. In allen Bildungszielen scheint „Bodenständigkeit“ des Unterrichts als Ausgangspunkt für jegliche Bildungs- und Erziehungsinhalte der Volksschule auf. Als Grundaufgaben der Bildung werden neben der „materialen Bildung“ (Wissenserwerb) stets auch „formale Bildungsinhalte“ (Gesinnungsbildung) – wie Linke sie 1927 darstellte – gefordert. Diese seien laut Fadrus (1947) als „Grundaufgaben der Bildung“ innerhalb der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule wirksam, da der Bildungsvorgang stets ein „Ganzheitsgeschehen“ sei. (S. VIII) So müssten die Lehrpläne, so Fadrus weiter, sogar als „Bildungspläne“ aufgefasst werden. (S. X)

5.4.1.5. Die „allgemeinen“ und „besonderen“ Bildungsaufgaben der ersten Schulstufe nach Pöschl

Pöschl (1934) nennt als erste (allgemeine) Aufgabe des Elementarunterrichts die Schulung der „körperlichen und seelischen Kräfte“, damit das Kind in der Lage sei, die „Bildungsstoffe“ aufzunehmen, festzuhalten und zu verarbeiten. Dafür sei allgemeine Sinnesschulung (speziell die Schulung von Auge und Hand) sowie Geistesschulung (wie die Schärfung des Denkvermögens oder der Ausbau von Gedächtnis und Phantasie) vonnöten. Der Sprachschatz müsse sukzessive erweitert werden. (S. 53)

Die besonderen Lehraufgaben fänden sich laut Pöschl im Klassenziel des Lehrplanes wieder. Dies seien die Elemente all jenes Wissens und Könnens, die später in den Unterrichtsgegenständen weiter ausgebaut würden. In der ersten Klasse würden im Rahmen des Gesamtunterrichts dafür die Grundlagen geschaffen, wobei sich die verschiedenartigen „Betätigungen“ aus den Sachgebieten ergeben würden, beispielsweise

- „räumliches und zeitliches Sichzurechtfinden“ (Geografie, Geschichte)
- „die uns umgebende Natur schauend und denkend zu begreifen“ (Biologie)
- „Wahrgenommenes durch das Ausdrucksmittel der Sprache und der gestaltenden Hand wiederzugeben“ (Sprechen, Zeichnen, Werken)
- „in den Gedankeninhalt der Sprache Einblick zu gewinnen“ (Zuhören, Sprachlehre)
- „Gedachtes und Gesprochenes mit bestimmten Schriftzeichen festzuhalten“ (Schreiben)
- „fremde Gedanken durch Vermittlung von Schrift und Druck in uns aufzunehmen“ (Lesen)
- „die Umwelt zahlenmäßig und nach der Form der Dinge zu erfassen“ (Mathematik)
- „Gefühlen und Stimmungen in musikalischer Form durch Ton und Rhythmus Ausdruck zu verleihen“ (Musik) und
- „eine gewisse Beherrschung des Körpers durch bestimmte Bewegungsformen herbeizuführen“ (Turnen)

(Pöschl 1934, S. 54 – die in Klammer gesetzten Anmerkungen: U.H.)

Der Gesamtunterricht wurde in den Lehrplänen des Untersuchungszeitraumes zur allgemeinen Durchführung in den ersten drei Schuljahren vorgeschrieben. Pöschl gibt an, was darunter zu verstehen sei: Es handelt sich um einen Unterricht, „der ein in sich abgeschlossenes einheitliches Ganzes darstellt, das sich in all seinen Betätigungen auf den Stoffkreisen des heimatkundlichen Sachunterrichtes aufbaut“. (S. 59) In seinen Ausführungen über das Wesen des Gesamtunterrichtes lehnt Pöschl sich eigenen Aussagen zufolge an Karl Linke an. Dieser stellt die Aufgabe desselben folgendermaßen dar: „Unser Gesamtunterricht der Grundschule hat die Aufgabe, das Natur- und Menschenleben der Heimat, soweit es für diese Altersstufe fassbar ist, in seinem natürlichen Zusammenhang den Kindern nahezubringen, und stellt zu diesem Zweck Ausschnitte aus dem Leben der Heimat (Lebensgebiete), die in ihrer Gesamtheit ein lebendiges Bild der Heimat ergeben, sowohl mit ihrem sachlichen als auch mit ihrem gesamten sittlichen und erziehlischen Gehalt in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit.“ (Linke zit. n. Pöschl, o.J., o.Pag., S. 59)

Entwickelt habe sich der Gesamtunterricht, so Pöschl weiter, schon vor mehr als 300 Jahren, sei auch durch Comenius vertreten worden und über Pestalozzi und Fröbel zur „gegenwärtigen“ Auffassung herangereift. Der „Konzentrationsgedanke“ habe auch bei Herbart und Ziller besondere Beachtung gefunden und Wilhelm Rein habe schließlich die „Gesinnungsstoffe“, wie Märchen und sonstige Geschichten hinzugefügt. So hätte sich der Gesamtunterricht - vor allem in Österreich - „in sehr klarer Weise“ entwickelt und etabliert. (S. 58)

Mit dem Gesamtunterricht sei laut Pöschl die „Heimatkunde“¹¹⁷ als „Träger“ des Unterrichts in den Mittelpunkt der gesamten Unterrichtsarbeit gerückt, weil im Sinne einer Jahresplanung (Strukturierung) die Aufeinanderfolge der Stoffe (die zeitliche Aneinanderreihung der „heimatkundlichen Einzelstoffe“, die im Sinne der geforderten „Bodenständigkeit des Unterrichts“ aus der Umwelt des Kindes entnommen sind) sowohl der stofflichen Strukturierung als auch dem Jahresrhythmus entsprechen würde. In diesem Sinne ergibt sich auch die Reihenfolge der Sachinhalte aus dem heimatkundlichen Jahreskreis, innerhalb welchem dann die weitere Unterrichtsarbeit (Buchstabenerarbeitung, Rechnen, Singen, Zeichnen etc. aber auch Erziehung) stattfinde. (S. 82) Dass die Heimatkunde dadurch zum methodischen Mittel werde, erklärt Pöschl folgendermaßen: Was unter „Heimatkunde“ (in jener Zeit) zu verstehen gewesen sei, sei in der früheren Lehrplänen als „Anschauungsunterricht“ bezeichnet worden - obwohl Pöschl hier gravierende Unterschiede herausstreicht. (Ebd.) Beide jedoch können im heutigen Verständnis (2012) als „Unterrichtsprinzipien“ verstanden werden, da sie in allen Gegenständen maßgeblich waren. Zum einen war es die „Anschauung“, die über allen Betätigungen zu stehen hatte, zum anderen die „erlebte Heimat“ (Umwelt) des Kindes.

Da Unterricht und Erziehung im Gesamtunterricht als Ziel der Bildung gleichermaßen enthalten waren, soll nun aufgezeigt werden, wie Franz Brauner diese Synthese in seinen Fibelbegleitschriften kommentiert.

¹¹⁷ Selbst nach den Reichsrichtlinien für die unteren vier Jahrgänge der Volksschule habe laut Götz (1997) das traditionelle Grundschulfach „Heimatkunde“ im Mittelpunkt des „erziehlichen Unterrichts“ zu stehen gehabt und sollte zusammen mit dem Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ im Sinne der nationalsozialistischen Erziehung ein „Ganzes“ bilden. Die übrigen Fächer hätten diesem Konglomerat zu „dienen“ gehabt. (S. 201) Dabei habe man sich grundsätzlich an Eduard Spranger (1923) orientiert, der das Bild der „Wurzel“ mit dem Begriff „Heimat“ verknüpft habe. Während die „Heimatkunde“ jedoch zuvor als Lieferantin der Sachinhalte verstanden worden sei, habe sie im Nationalsozialismus eine neue Erziehungsleistung zu vollbringen gehabt, „mit der über die Weckung der Heimatliebe eine im Irrationalen verankerte Eingliederung des Grundschülers in die Volksgemeinschaft“ angestrebt worden sei. (S. 203) Götz verweist in diesem Zusammenhang auf Vogt, der den „Geist der neuen Heimatkunde“ in ideologischer Weise kennzeichne. Ihm zufolge solle der Begriff von der anfänglichen Heimatliebe zum Nationalstolz führen, personalisiert im Führer und biologisch verkörpert im Volk. (Vogt 1938, S. 3 zit. n. Götz 1997, S. 204)

5.4.2. Bildung als Synthese von Unterricht und Erziehung bei Brauner

Wie Brauner in seinem *Lehrplan und Arbeitsplan* 1928 ausführt, hätte seiner Ansicht nach eine „tüchtige und gute Schule“ nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern müsse auch „erfolgreiche Erziehungsarbeit“ leisten. Aus diesem Grund sei dem „Gesinnungsunterrichte“¹¹⁸ auf der Unterstufe erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, da die „Kinderherzen dafür am empfänglichsten“ seien. Der Gesinnungsunterricht dürfe jedoch nicht „aufdringlich erscheinen, in Moralsucht ausarten oder gar tendenziös sein“. (S. 33)

Diese Forderung wiederholt Brauner auch 1933 (S. 62) und 1935, wobei er zuletzt auch ausführt, was unter „Gesinnungsunterricht“ zu verstehen sei, nämlich die „erzählende“ Unterrichtskomponente (neben der „sachlichen“): Märchen, Erzählungen, Erlebnisberichte, Gedichte etc. Diese hätten den Zweck „zu erfrischen, zu erheitern, die Gesinnung zu veredeln und zur Pflege der geistigen Entwicklung wesentlich beizutragen.“ (S. 6)

Die sachlichen Grundlagen für den gesamten Unterricht in der Volksschule würde laut Brauner die Heimatkunde liefern, die er daher - wie Pöschl - als „Stammunterricht“ bezeichne. Sie sei somit - quasi im Einklang mit Pöschl - „Träger oder der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts“. Hier würden, so Brauner, die Kinder in das „geistige, sittliche und Gemeinschaftsleben der Heimat und des Volkes“ eingeführt. Im Rahmen des Heimatkundeunterrichts werde den Kindern nicht nur Wissen vermittelt, sondern alle Fähigkeiten würden zur Entwicklung gebracht. Der Unterricht sei daher auch: Schulung der Sinne, des Gedächtnisses, der Phantasie, der Anschauungsfähigkeit, der Erlebensfähigkeit, der Denkkraft und des Verstandes, des Gemüts und des Willens. (S. 5f)

Die Erarbeitung des Lehrstoffes innerhalb des Heimatkundeunterrichts könne laut Brauner durch die verschiedenen „Ausdrucksformen“ wie Erzählen, Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen, Falten, Formen – und sogar Rechnen – geschehen. (S. 6) Um dies transparent zu machen, gibt es in allen Fibelbegleitschriften „Arbeitspläne“, die den Jahresstoff gliedern. Wie der Arbeitsplan zur Fibel *Kinderwelt* genau aussieht, soll im folgenden gezeigt werden.

¹¹⁸ Wie Götz (1997) darstellt, sei an der „Heimatkunde“ (in Deutschland ab 1937) neu die Aufgabe hinzugetreten, „gefühlsbetonte Gesinnungsbildung zu betreiben“, in deren Licht die Heimat nicht mehr als Stoffquelle oder Anschauungsmittel relevant sei, sondern nationalsozialistische Welt-Anschauung in den Mittelpunkt zu rücken habe. (S. 204)

5.4.2.1. Die Verschränkung von Sachthemen, Gesinnungsinhalten und Erziehlichem – Analyse der Arbeitspläne von 1928 und 1933 zur Arbeit mit der Fibel *Kinderwelt*

Dem 1928 und 1933¹¹⁹ in seinen Fibelbegleitschriften abgedruckten „Arbeitsplänen“ stellt Brauner jeweils „Bemerkungen“ voran. Diese besagen, dass der Arbeitsplan zur Fibel *Kinderwelt* von einer Arbeitsgemeinschaft zusammengestellt worden sei und dass er „keinesfalls als starre oder gar zeitlich begrenzte Lehrstoffverteilung“ aufzufassen sei, wenn auch die 42 Stoffeinheiten¹²⁰ an die rund 42 Schulwochen erinnern würden.

Es sei jedenfalls auf das Interesse und die Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen Bedacht zu nehmen, aber auch die unterschiedliche „Wichtigkeit“ der Sachgebiete zu berücksichtigen.

Zudem müsse den „Gelegenheitsstoffen“, so Brauner, entsprechend Raum gegeben werden. (1928, S. 6; 1933, S. 13f)

Der Arbeitsplan ist als Raster abgedruckt. Den 42 aufgelisteten Stoffgebieten werden in sechs weiteren Spalten Hinweise zu Unterrichtsvernetzungen (Gesamtunterricht) beigelegt.

Diese betreffen

- den „Gesinnungsunterricht“ (in zwei Spalten finden sich Anregungen zu „Märchen und Erzählungen“ sowie „Gedichte, Sprüche, Rätsel“ mit Angaben, wo diese zu finden sind: z.B. im Anhang des Arbeitsplanes, in der Fibel, im Lesebuch II usw.)
- die Behandlung des Sachinhaltes in anderen Unterrichtsgegenständen (in drei Spalten werden Hinweise zu „Handarbeiten und Zeichnen: Formen, Ausschneiden, Falten, Legearbeiten“, „Gesang“ und „Rechnen“ gegeben – auch hier mit Angaben, wo z.B. die Lieder zu finden sind)¹²¹ sowie
- „Erziehliches“.

Die einzelnen Stoffgebiete werden nun aufgelistet, wobei jedoch nur die Hinweise auf „Erziehliches“ in den Blick genommen werden, da sie zum Ausdruck bringen können, was an Erziehungsarbeit neben dem Wissenserwerb im ersten Schuljahr mit Hilfe des Erstlesebuches *Kinderwelt* passieren sollte. Änderungen zum Arbeitsplan 1933 werden angeführt. Die komplette Auflistung an dieser Stelle hat zum Ziel, dass „Wichtigkeiten“ (zum Beispiel durch

¹¹⁹ Spätere Arbeitspläne von Brauner gibt es nicht. Götz (1997) erwähnt einen „Stoffverteilungsplan“ für die beiden unteren Jahrgänge der Volksschule von Hock/Rinsche aus dem Jahr 1937 (für Deutschland). Er enthalte Themen wie „Das Jungvolk marschiert“, „Wenn der Führer Geburtstag hat“ oder „Adolf Hitler baut ein neues Reich“. (S. 205)

¹²⁰ Auch hier geht Brauner wohl mit Pöschl (1934) konform, der ebenfalls von „42 Wochenbildern“ ausgeht. (Vorwort, S. VII)

¹²¹ Auf die Einbeziehung der „körperlichen Übungen“ (Turnen) sei laut Brauner deshalb verzichtet worden, weil dafür bereits ausführliche „Aufteilungen“ bestehen würden. (1928, S. 6; 1933, S. 13)

wiederholtes Auftreten) zum Vorschein kommen und eine anschließende Analyse nicht aus der Luft gegriffen erscheint.

- „Sommerfreuden. Auf der Spielwiese. Turnplatz.“ (1933 kam „Abfangen.“ hinzu) → „Bäume nicht beschädigen. Nicht in verbotenen Rasen treten. Nicht aufs Gitter steigen. Kein kaltes Wasser trinken, wenn du erhitzt bist. Vom Grüßen.“ (1933 kam „Verträglich sein.“ hinzu)
- „Auf dem Schulwege. Bei Regen und Wind.“ (1933 kam „Was der Wind alles anstellt.“ hinzu) → „Nicht sprechen, wenn der Wind geht. Schonung der Kleider und Schuhe. Nicht in Pfützen treten. Achtung auf Fenster, Äste usw.“ (1933 kam „Achtung auf den Schirm, Hut usw.“ hinzu)
- „Auf der Weide.“ (1933 kam „Von den Tieren auf der Weide. Kuh Pferd, Schwein.“ hinzu) → „Quäle kein Tier! Sei reinlich!“ (1933 kam „Pflege die Haustiere!“ hinzu)
- „Im Schulzimmer.“ (1933 kam „Gegenstände, Schulsachen usw.“ hinzu) → „Achte auf deine Schulsachen! Gib alle auf ihren Platz! Binde die Bücher ein! Halte sie rein!“ (1933 kam „Hände waschen! Schuhe reinigen!“ hinzu)
- „Bei den Hühnern.“ → „Früh auf! Friedlich wie die Henne, mutig wie der Hahn. Verträglich sein.“ – keine Änderungen!
- „Im Garten. Im Obstgarten“ → „Nicht in die Beete treten! Liebe die Blumen! Blumenschutz. Mäßig sein im Obstgenuß. Keine Kerne schlucken. Obst waschen, schälen, abwischen. Überrest nicht auf den Gehsteig werfen.“ – keine Änderungen!
- „Gretl ist krank. (Kühles Wetter)“ → Sei rücksichtsvoll gegen Kranke. Ruhig gehen. Leise sprechen. Nicht Türen schlagen.“ – keine Änderungen!
- „In der Küche. Das Messer ist stumpf; der Schleifer muß kommen.“ → „Helft der Mutter! Naschet nicht! Tausche nicht! Achtung auf schneidende Werkzeuge“ – keine Änderungen!
- „Am Morgen; der Wecker. Beim Fenster. Hans schnarcht“ → Sei gefällig! Hilfeleistung beim Anziehen. Pünktlichkeit. Nicht aufs Fenster steigen! Vorsicht! Müde und kranke Leute nicht stören!“ – keine Änderungen!
- „Von der Eisenbahn“ → „Verhalten auf der Eisenbahn. Achtung auf den Zug!“ – keine Änderungen!
- „Hans als Fischer. Hans mit dem Drachen.“ → Vorsicht beim Wasser! Nicht die Tiere quälen! Nicht sprechen, wenn man gegen den Wind geht. Mund schließen, Nase atmen.“ (1933 kam „Achtung auf elektrische Leitungen!“ hinzu)

- „Schlechtes Wetter im Herbst. Vorsorgen für den Winter. Der Dachdecker ist da.“ → „Schonung der Kleider und Schuhe. Jedes Wetter hat sein Gutes. Arbeit ist keine Schande. Seid fleißig!“ – keine Änderungen!
- „Auf dem Bauernhofe zu Besuch“ → „Wiesen und Blumen schonen! Keine Tiere quälen! Ehret den Bauernstand!“ (1933 kam „Nicht in Felder und Acker laufen!“ hinzu)
- „Putztag. Beim Fensterputzen. Washtag. Was die Kinder dabei machen. In der Stube. Bilderbücher.“ → „Ordnung halten! Überall mithelfen. Aufgaben bei Tageslicht machen! Sich gut vertragen!“ – keine Änderungen!
- „Von schlimmen Kindern. Peter raucht.“ → „Spare in der Zeit! Nicht rauchen!“ (1933 kam „Nicht naschen! Nicht verklagen! Nicht unartig sein!“ hinzu)
- „Die Mutter kocht. Nikolausfest.“ → „Helft der Mutter! Nascht nicht! Seid nicht heikel!“ – keine Änderungen!
- „Der Nikolo und der Krampus.“ → „Ohne Rute folgen! Den Eltern Freude machen!“ (1933 kam „Kleine Kinder nicht schrecken!“ hinzu)
- „Von der Post“ → „Immer genau und rasch arbeiten. Vom Briefschreiben.“ – keine Änderungen!
- „Bei den Gänsen. (Weihnachtsgans)“ → „Liebe die Tiere!“ – keine Änderungen!
- „Winterfreuden; der Eislaufplatz, Schneemann, Schlittenfahren.“ → „Beim Schlittenfahre und Eislaufen nicht wild sein! Mit nassen Kleidern nicht im Freien bleiben! Vögeln Futter streuen!“ – keine Änderungen!
- „Winterleiden. Ein toter Vogel. Im Winter auf der Straße.“ → „Futterhäuschen errichten! Vögel füttern. Nicht im Orte rodeln!“ – keine Änderungen!
- „Weihnachten. Christfest. Das Christkind.“ → „Sei bescheiden und dankbar! Gern Freude machen; dankbar und zufrieden sein!“ – keine Änderungen!
- „Auf der Jagd. (Tiere im Winter.)“ → „Spiele nicht mit Waffen!“ – keine Änderungen!

Ferien

- „Wieder in der Schule. Der Igel. Spiele nicht mit Feuer! Die Wanduhr. Von der Zeit. Neues Jahr“ → „Pünktlich kommen! Immer folgen! Höflich sein! Immer mitlernen. In der Schule nichts vergessen. Nicht zündeln. Kinder gehören nicht auf den Brandplatz. Habt Mitleid mit den Verunglückten. Benützet die Zeit!“ – keine Änderungen!
- „Beim Tischler“ → „Fleiß bringt Brot!“ – keine Änderungen!
- „Von der Katze. Tiere im Hause.“ → „Alle Tiere gut pflegen; reinhalten, gut füttern.“ (1933 kam „Quäle nie ein Tier zum Scherz, denn es fühlt wie du den Schmerz.“ hinzu)

- „Beim Bäcker“ → „Kein Brotverwüsten. Nicht zu viel Brot in die Schule mitnehmen. Gib deinem hungernden Mitschüler auch ein Stück“ – keine Änderungen!
- „Die Kinder spielen in der Stube“ → „Nach dem Spiel alles aufräumen. Jedes Ding an seinen Platz legen.“ – keine Änderungen!
- „Die ersten Frühlingsboten“ → Schonung der Anlagen. Vom Blumenpflücken. Hinaus ins Freie! Vorsicht in der Kleidung; den Eltern folgen.“ – keine Änderungen!
- „Beim Zahnarzt. Arzt – Apotheke.“ → Befolge die Weisungen des Arztes. Schlucke gerne die Arznei, auch wenn sie bitter schmeckt.“ (1933 kam „Immer folgsam sein!“ hinzu)
- „Von der Maus“ → „Rasch töten. Nicht quälen!“ – keine Änderungen!
- „Unser Schulhaus. Vom Lernen. Unser Wohnhaus. Hausbau.“ → „Klassenordnung. Schulgemeinschaft.“ (1933 kam „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ hinzu)
- „Spiel im Freien. Wenn die schöne Zeit kommt.“ → „Gute Kameradschaft beim Spiel. Machet beim Spielen keinen Schaden. Schonet die Kulturen!“ – keine Änderungen!
- „Der Osterhase. Osterferien auf dem Lande. Die Hühner legen wider Eier.“ → „Geschenke gern mit anderen teilen. Nichts mutwillig zerstören. Achtung vor der Schönheit der Schöpfung. Wie die Hühner: früh auf! Mutig und liebevoll wie der Hahn.“ – keine Änderungen!
- „Frühlingsboten. Die Stare sind da. Der Kuckuck. Frühlingsblumen. Schlüsselblumen, Veilchen usw. Kirschbaum.“ → „Schützt unsere Singvögel. Bauet Nistplätze! Liebe die Blumen! Sei bescheiden!“ – keine Änderungen!
- „Der Mai. Die Wiese im Mai. Wiesenspiele. Muttertag.“ → Auch beim Spiele artig sein. Ehre deine Mutter!“ – keine Änderungen!
- „Feuer und Feuerwehr.“ → „Nicht zündeln! Kinder gehören nicht auf die Brandstätte.“ – keine Änderungen!
- „Handwerker und Kaufmann.“ → „Handwerkstand, Ehrenstand! Ehret unsere alten Meister! Schätzt die Arbeit! Der Mutter sparen helfen! Im Verkehr mit großen Leuten freundlich und höflich sein!“ – keine Änderungen!
- „Der Sommer. Sommerfreuden. Am Wasser.“ → „Nicht zu viel Obst auf einmal essen! Kirschkerne nicht schlucken! Fleißig waschen und baden. Vorsicht beim Baden! Lernet schwimmen“ – keine Änderungen!

- „Im Walde. Gewitter. Sommerleiden.“ → „Unsere Heimat ist schön; wir lieben sie. Keine Beeren essen, die man nicht kennt! Vorsicht beim Pilzesuchen! Verhalten während des Gewitters.“ – keine Änderungen!
- „Erntezeit. Heumahd.“ → Tritt nicht in den Acker. Das Getreidefeld ist kein Spielplatz.“ – keine Änderungen!
- Der Photograph ist in der Schule. Vor den Ferien. Schulschluß. Abschlußwoche.“ → „Verhalten auf der Eisenbahn und bei Wanderungen. Wir wollen die viele Mühe und Plage, die Eltern und Lehrer mit uns hatten, durch Liebe vergelten. Frohe Ferien! Auf Wiedersehen!“ – keine Änderungen!

In der Rurik „Erziehliches“ sind viele Anweisungen und Anleitungen enthalten, wie Kinder sein beziehungsweise sich verhalten sollen. Manche davon werden mehrmals erwähnt, andere nur einmal. Dadurch kann etwas zur „Wichtigkeit“ gewisser Themen ausgesagt werden - es entsteht eine Prioritätenreihung, die folgendermaßen aussieht:

1. Am wichtigsten scheint der Arbeitsgemeinschaft rund um Franz Brauner ein gut funktionierendes Zusammenleben in der Gemeinschaft zu sein. Kinder müssen sich einfügen und entsprechend benehmen lernen. In 45 Anweisungen werden Höflichkeit, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Friedlichkeit, Pünktlichkeit, Freundlichkeit, Sparsamkeit, Gefälligkeit, Ehrerbietung, Fleiß, Solidarität, Sorgsamkeit, Bescheidenheit, Dankbarkeit, Zufriedenheit, Mitleid, Kameradschaft, Mut und Bereitschaft zum Teilen gefordert.¹²² Klassen- und Schulregeln müssen erlernt und eingehalten werden.
2. Sehr wichtig scheint der Arbeitsgemeinschaft aber auch das gesundheitliche Wohl des einzelnen Kindes. Der Plan erhält daher Gebote und Verbote zu seinem Schutz. Insgesamt werden 28 diesbezügliche Anweisungen gegeben.
3. Auch der Tierschutz schien eine wichtige Rolle zu spielen. 23 Mal wird auf Tiere und deren Schutzbedürftigkeit hingewiesen.
4. Wie die Natur (Blumen, Bäume, Wiesen, Felder etc.) zu behandeln sind, wird durch 12 Anweisungen vorgegeben.
5. Das richtige Verhalten der „Mutter“ gegenüber wird zehn Mal erwähnt. Es werden Folgsamkeit (ohne Rute!), Dankbarkeit, Bescheidenheit, Zufriedenheit, Ehrerbietung, Sparsamkeit und Hilfsbereitschaft gefordert. In nur einer dieser Forderungen werden die „Eltern“ angesprochen, das Verhalten dem Vater gegenüber wird nicht erwähnt.

¹²² Er geht hier größtenteils mit Pöschl (1934, S. 41-50) konform.

6. Auch Gegenständen gegenüber wird Achtung abverlangt (Kleidung, Schuhe, Schulsachen, Schirm etc.): insgesamt zehn Mal. Vandalismus wird verurteilt.
7. Ebenfalls zehn Mal werden Reinlichkeit und Ordnung gefordert.
8. Die Bildung der eigenen Person wird dreimal erwähnt (Lernen, Uhrzeit ablesen, Schwimmen lernen).
9. Die Heimat zu lieben und deren Schönheit zu erkennen wird einmal gefordert.

Die wenigen Veränderungen, die 1933 hinzukamen, sind keiner einzelnen Kategorie zuzuordnen, sondern gleichmäßig verteilt. Einzig „Achtung auf elektrische Leitungen“ kann Beachtung finden, da hier ein gewisser Fortschritt (Elektrizität) erkennbar ist. Ansonsten hat sich wohl nicht viel verändert.

Die meisten Gebote und Verbote betreffen eine reibungslose Eingliederung in die Gesellschaft.

Auch unbestimmte Forderungen, wie jene nach Reinlichkeit und Ordnung oder ein achtsamer Umgang mit allen Dingen können im weiteren Sinne dieser Kategorie zugeordnet werden. Dazu gehört auch der besondere Umgang mit den Eltern (wohl vor allem mit der Mutter) und letztendlich auch die Heimatverbundenheit, die in einer der letzten Schulwochen erstmals erwähnt wird. Weitere wesentlicher Erziehungsthemen sind der Schutz der eigenen Person, der Umweltschutz und Tierschutz.

Die Erziehungsthemen sind wie die Lerninhalte zur Laut- und Buchstabenerarbeitung in Sachgebiete eingebettet.

Folgende Stoffgebiete werden laut Arbeitsplan angesprochen. Sie sind in der Fibel – zumeist sogar an mehreren Stellen - auffindbar:

- Jahreszeiten (Sommerfreuden und Sommerleid, Herbst, Frühling, Winterfreuden und Winterleid)
- Wetter (Regen, Wind, Schnee, Kälte, Gewitter)
- Tiere (auf der Weide, im Stall, im Haus)
- Schule
- Haus, Garten und Stall (Arbeit, Pflege, Bau, Mahd, Ernte, Versorgung)
- Natur (Feld, Flur, Wald, Teich, Wiese, Weide)
- Familienleben (Aufstehen, Kochen, Spaziergänge, Feste, Krankheiten, Arbeiten)
- Freundeskreis (Spiel und Sport)
- Reise (Eisenbahn, Besuche)

- Berufe und Institutionen (Post, Feuerwehr, Tischler, Bäcker, Jäger, Arzt, Dachdecker, Kaufmann, Photograph)
- Heimat (unbestimmt, da in den frühen Ausgaben weder auffindbar noch erkennbar)

Alle diese Themenbereiche korrelieren mit der Lehrplanforderung nach Bodenständigkeit.

In Brauners Arbeitsplan zur Fibel spiegelt sich die dreigliedrige Bestimmung des Bildungsbegriffs wider, die Wiater (2005)¹²³ dargestellt hat.

- Das von ihm geforderte „sachgerechte Weltverstehen“ soll in der Fibel durch eine Fülle von Sachthemen erreicht werden, die dem Kind seine Umwelt strukturiert erschließen können und ihm Wissen vermitteln sollen. Die Sachthemen finden sich im Arbeitsplan in der Rubrik „Sachunterricht“.
- „Individual-soziales Selbstverstehen und Fremdverstehen“ umfasst sämtliche Bereiche des „Ich und Du“, also jene, die mit der Entwicklung der geistigen Kräfte der eigenen Person des zu erziehenden Kindes zu tun haben, wird aber auch die Grenzen zum Mitmenschen aufzeigen - mit dem Ziel, ein gedeihliches Zusammenleben in der Gemeinschaft (das „Wir“) zu regeln. So werden die Themenbereiche Gesundheit, Benehmen, die Ausbildung erwünschter Eigenschaften usw. aber auch Verhalten den Eltern, Freunden und Fremden gegenüber hier einzuordnen sein.
- „Verantwortungsvolle Weltgestaltung“ letztendlich zielt auf die Ausbildung „übergeordnete Werte“ und wird somit den Natur- und Tierschutz ebenso umfassen, wie einen ökonomischen Umgang mit Ressourcen oder ethische, religiöse und ideologische Grundlegungen. Das Kind soll eine gewisse Haltung annehmen, die sich in seinen Einstellungen und Handlungen zeigen soll.

Brauners dargestellte Erziehungsthemen in der Rubrik „Erziehliches“ in seinem Arbeitsplan können allesamt in den beiden zuletzt genannten Bestimmungsstücken zum Bildungsbegriff wiederentdeckt werden. Da sie innerhalb der Sachgebiete jedoch zumeist nicht getrennt vorkommen, werden sie auch bei der anschließenden Analyse nicht getrennt behandelt. So ergibt sich für die Fibelanalyse eine Zweiteilung:

- Sachinhalte (Darstellung und Bewertung im Hinblick auf Elementarisierung)
- Erziehungsinhalte (Herbeiführen erwünschten Verhaltens und Erwerb verantwortungsvoller Haltungen)

¹²³ vgl. Kap. 5.4.1.2.

5.4.3. Die Sach- und Erziehungsinhalte der Fibel *Kinderwelt*

Die Fibel *Kinderwelt* beherbergt als „Bildungsbuch“ Bildungsinhalte, an denen Schulkinder im ersten Schuljahr ein gewisses Maß an Wissen erwerben sollen. Darüber hinaus soll an den Inhalten ein erwünschtes Verhalten und letztendlich eine bestimmte Haltung anerzogen werden.

Killy (1969) findet das Unterfangen, ein Lesebuch zu machen, als schwierige und sehr verantwortungsvolle Aufgabe, da sich die Jugend am Lesebuch bilde. Was die Jugend durch das Lesebuch aufnehme, werde bewahrt, da die Inhalte den Rezipienten in einem bildsamen Alter begegneten. Das Niveau der Inhalte werde nicht nur das Gefühl für die Sprache sondern auch die Bildung des Geschmacks entscheidend beeinflussen. „Was es an Stoff auswählt, wird dem lebhaften und vertrauensvollen Empfinden des Kindes die Wirklichkeit bedeuten – wir wissen alle, welche Lebenskraft so frühe Eindrücke haben.“ (S. 15) Aus diesem Grund müsse den Kindern in den Lesetexten „die Welt, in der sie leben sollen“ begegnen. „Echtes Gefühl und wahre Natur haben darin einen Ehrenplatz.“ (S. 21)

Diese Worte Killys wurden zwar mehr als 20 Jahre nach dem Erscheinen der letzten Ausgabe der Fibel *Kinderwelt* niedergeschrieben, wie sich zeigte, war Franz Brauner jedoch der gleichen Ansicht. In seinem Bemühen, den Kindern ihren Lebensraum in Bild und Text nahe zu bringen und deren erstrebenswertes Verhalten in der Gesellschaft modellhaft aufzuzeigen, erkennt man Absichten der Wissensvermittlung ebenso wie Erziehungsbemühungen.

Im Folgenden werden zunächst die Sachinhalte der Fibel *Kinderwelt* dargestellt, danach die Erziehungsinhalte:

5.4.3.1. Die Sachinhalte

Die Sachinhalte ergeben sich aus der „Heimatkunde“, die den Gesamtunterricht dominiert. Sie sind in einen Jahreskreis eingebunden, der dem Schuljahr folgt und somit im Spätsommer/Herbst beginnt.¹²⁴ So sieht man beispielsweise in der *Kinderwelt*-Ausgabe 1929 anfangs noch barfuß spielende Kinder (S. 1), doch schon bald gehen sie bei regnerischem Wetter zur Schule (S. 2), lernen ihre ersten Buchstaben (S. 4), ernten Zwetschken (S. 7), werden krank (S. 8), lassen Drachen steigen (S. 16) usw. Im Jahresrhythmus sind auch die religiösen Feste eingebunden: Nikolaus (S. 24f), Weihnachten (S. 31f), Ostern (S. 60f). Dies

¹²⁴ Auch im Nationalsozialismus konnte in Österreich diese Tradition beibehalten werden.

entspricht den zeitgemäßen Lehrplanforderungen, laut denen der Unterricht an die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder in Familie, Haus und nächster Umgebung anzuknüpfen hatte.

Erziehlich und unterrichtlich wertvolle Stoffe seien aus den verschiedenen „Lebensgebieten“ des Kindes zu gewinnen:

- das Kind bei Spiel und Arbeit
- im Elternhaus
- in der Schule
- im Freien
- Tages- und Jahreszeiten
- Feste des Jahres
- gelegentliche Ereignisse (Brauner 1928, S.1)

Alle Inhalte sollten in einer der Altersstufe entsprechenden Form dargeboten und bearbeitet werden.

Nun gilt die Fibel gemeinhin als elementares Schulbuch, da sie Kinder in elementarer Weise in die „Welt“ einführen soll. Aus diesem Anspruch heraus, wird sie elementarisierte Inhalte beherbergen. Ob diese auf das Wesentliche reduzierten Inhalte, in der Fibel *Kinderwelt* noch sachgerecht sind, soll die folgende Untersuchung zutage bringen. Gleichzeitig soll aufgezeigt werden, ob sachrichtig dargestellte Inhalte für Kinder verständlich und zuträglich sind. Bevor dies geschieht, soll zum Vorgang der Elementarisierung in Schulbüchern Allgemeines dargestellt werden.

5.4.3.1.1. Zum Vorgang der Elementarisierung im Schulbuch

Sünkel (2007) spricht das Problem der Elementarisierung an, das SchulbuchautorInnen und Lehrpersonen gleichermaßen vorfinden, nämlich einen komplexen Stoff für die Schülerinnen und Schüler aneignungsfähig zu machen. Einerseits müsse der Zugang zum Inhalt erleichtert werden, andererseits ein möglichst gründliches Eindringen in die Thematik in sachrichtiger Weise ermöglicht werden. Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen kommt Sünkel auf den Begriff des „Elementaren“ zu sprechen. Er zeigt auf, dass es „elementare Unterrichtsgegenstände“ gäbe, die nicht weiter elementarisiert werden müssten und durch deren Aneignung zu einem „Instrument“ würden, sich weitere Inhalte anzueignen. Sie seien

somit für eine „Aneignungsdisposition“ verantwortlich. Sünkel zählt hierzu zum Beispiel das Alphabet oder das dekadische Zahlensystem. (S.18)

Wiater (2007) zeigt auf, welche Möglichkeiten der Elementarisierung den Lehrpersonen und SchulbuchautorInnen zur Verfügung stünden: Sie könnten „vertikal reduzieren“, indem sie exemplarisch (repräsentativ) arbeiten und nur Fallbeispiele bringen oder eine „horizontale Reduktion“ vornehmen, indem sie den Anspruch des Unterrichtsstoffes verringern, z.B. durch sprachliche Vereinfachung oder (bildliche) Darstellungsformen beziehungsweise eine Kombination der beiden. (S. 28) Da laut Wiater jedes Schulbuch das Ergebnis eines Elementarisierungsprozesses sei, würden häufig dazu Lehrerhandbücher verfasst, die der Lehrperson das Handeln mit diesen Inhalten (die schülerorientierte Präsentation) aufzeigen würden. (S. 32)

Auch die Fibel ist, trotz ihres an sich schon elementaren Charakters (da sie das Elementarbuch schlechthin war und ist), ein elementarisiertes Schulbuch. Dies zeigt Gisela Teistler (2007) auf, wenn sie schreibt, dass die Inhalte von Fibern ab Beginn des 20. Jahrhunderts dem Elementarisierungsprinzip insofern unterworfen seien, da sie in ihrer Kindgemäßheit der Kinderwelt entsprächen und in Wort und Bild elementarisiert den Leselehrgang leiten würden. Einen weiteren Elementarisierungsfaktor erkennt Teistler in den kindlichen Wortgebilden, Reimen, Rätseln und Zungenbrechern, aber vor allem in den Fabeln, Märchen und Gedichten, die in spielerischer Form den Kindern eine erste literarische Erziehung angeeignet ließen. (S. 54ff) Auch der Bezug zur heimatlichen Umgebung sei, so Teistler, eine „elementarische Kategorie“ weil sie als visualisierte Inhalte (Bilder) eine unmittelbare Wirkung dadurch generierten, dass sie den Kindern als Teil ihrer Welt entgegentreten würden. Dabei würden laut Teistler die Illustrationen nicht vom Unterrichtsinhalt ablenken, sondern unterstützten den Aneignungsprozess als wichtige Instrumente der Anschaulichkeit. Diese Anschaulichkeit der heimatlichen Umgebung könne am besten durch Bilder erzeugt werden, deren Wirkungskraft durch die Freude des Wiedererkennens als hoch eingeschätzt werden müsse. (S. 56f) So sei Lesenlernen nicht nur durch die Auflösung der Sprache in Laute und Buchstaben ein elementarisierte Vorgang, sondern auch durch die elementarisierte Darstellung der heimatlichen Umwelt des Kindes in Wort und Bild. (S. 58)

5.4.3.1.2. Die Bewertung der Sachinhalte in der Fibel *Kinderwelt* in Bezug auf deren Elementarisierung

Bezugnehmend auf Wiater und Teistler möchte ich in diesem Kapitel Aussagen zur Elementarisierung innerhalb der Fibel *Kinderwelt* tätigen. Diese umfassen den Elementarisierungstyp, die sprachliche Reduktion, die vereinfachte bildliche Darstellung der Sachsituation und die Darstellung des kindlichen Lebensalltags in dessen Umwelt.

Teil A der Fibel *Kinderwelt*:

Die Sachinhalte werden anfangs vor allem über die Bilder an die Kinder herangebracht. Hauptdarsteller sind hier – mit wenigen Ausnahmen – Kinder. Sie zeigen verschiedene Lebensausschnitte, wie Spielen im Freundeskreis, den Schulweg, den Schulalltag, einfache Arbeiten (Eier abnehmen, Obst ernten), Krankheit usw. Gezeigt wird hauptsächlich die unmittelbare Umgebung (Haus, Garten, Stall). Diese ersten Sachinhalte stehen in direktem Zusammenhang mit der Laut-Buchstabenerarbeitung. Wird beispielsweise das /a/ erarbeitet, sieht der Arzt dem Mädchen in den Hals. Es muss „a“ sagen. Jedes Kind hat diese Situation vermutlich schon selbst erlebt oder zumindest in der Familie mitbekommen. Diesbezügliche Sachinhalte der Fibel *Kinderwelt* entstammen zeitgenössischen methodischen Vorstellungen, wie schon gezeigt wurde. Im weiteren Verlauf erlangen auch die Texte zunehmend an Bedeutung, stehen jedoch auch im Banne der Laut-Buchstabenerarbeitung. Sie transportieren einige Zeit keine Sachinformationen, sondern geben bestenfalls Verhaltensmaßstäbe vor, beispielsweise „Schrei nicht so laut!“ oder „Hilf mir!“. Die Sachinhalte werden im Anfangsunterricht daher hauptsächlich durch die sogenannten „Aussprachen“ transportiert. Erst ab der Mitte des Teiles A kommen Themen hinzu, die auch die etwas weitere Umgebung der kindlichen Heimat miteinbeziehen. Gezeigt werden beispielsweise Berufsfelder (Dachdecker, Tischler, Bäcker, Schuster) und kommunale Einrichtungen (Postamt, Feuerwehr, Schule). Die Elementarisierung erfolgt in diesem Bereich „horizontal“, da die dargestellten Sachsituationen sowohl innerhalb der Bilder als auch - und dies im Besonderen - in den Texten reduziert sind. Eine zusätzliche „vertikale“ Elementarisierung kann erst durch den Vergleich der Fibelausgaben erkannt werden, wenn durch Analysen Unterschiede in der Wahl des (exemplarischen) Sachgebietes aus der kindlichen Umgebung zur Erarbeitung der Buchstaben und Laute zutage treten. Dies ist in den nationalsozialistischen Fibeln (ab 1940)

erstmal bei der Erarbeitung des /r/ der Fall.¹²⁵ Hier wird anstelle der Szene, die zwei durch das Weckerklingeln erwachte Kinder gähmend im Bett zeigt, eine – im Gegensatz dazu – geradezu „wache“ Kinderschar („Pimpfe“¹²⁶) gezeigt, die zum Trommelwirbel im Gleichschritt marschierend einem (etwas größeren) Anführer mit Fahne folgt. Die Buben sind uniformiert, blicken äußerst ernst und unterscheiden sich nur in der Haarfarbe. Körperhaltung und Körperform aller Jungen sind einheitlich dargestellt. Zwei von ihnen trommeln. Die Szene wirkt auch durch den Einsatz von nur wenigen Farben (schwarz, braun, beige) düster. Der hier dargestellte Lebensausschnitt von Kindern im Nationalsozialismus steht in krassem Gegensatz zu den zuvor dargestellten Szenen. Während die Protagonisten in den vorangegangenen Darstellungen - spielend und lachend dargestellt – unbekümmert wirken und bunt und unterschiedlich gekleidet sind (wodurch sich auch unterschiedliche soziale Schichtungen zeigen, wenn manche von ihnen barfuß oder mit geflickten Kleidern dargestellt sind), zeigen die „Pimpfe“ in diesem Bild eine gleichgetrimmte „Kinderwelt“. Lediglich ein stark im Hintergrund abgebildetes Mädchen mit Roller (in rotem Kleid) lässt noch einen Rest unbekümmerter Kindheit aufscheinen. In diesem Bild wird in reduzierter Weise dargestellt, dass die Kindheit im Nationalsozialismus sich wohl um gewisse Elemente erweitert hatte. Da die anderen bisher dargestellten Szenen weder wesentlich verändert noch entfernt wurden (mit Ausnahme der gähnenden Kinder), kann angenommen werden, dass die Kindheit sich nicht gänzlich gewandelt hatte (die Kinder lachen und spielen in den Fibelausgaben auch weiterhin), sondern dass eine Erweiterung stattgefunden hat¹²⁷, wodurch Kinder nun auch in Ausschnitten ihres Lebens gezeigt werden, in denen sie nicht als wilder ungeordneter „Haufen“ in Erscheinung treten können, sondern als Glied einer äußerlich (und wohl auch innerlich) gleichgetrimmten Gesellschaft gelten, die gemeinsame (ernste) Ziele verfolgt. Der zum Bild abgebildete Text bringt lediglich das Trommelgeräusch („rum“) in den Mittelpunkt. Das Elementarisierungsziel dieser Szene ist somit die Darstellung einer gleichförmigen und

¹²⁵ Pöggeler (1988) zeigt für Deutschland auf, dass Fibeln vor 1933 zumeist „ganz unpolitisch komponiert“ gewesen seien. Danach seien „einige Seiten mit neuen Texten, die wie ein Fremdkörper in das Buch hineingeimpft worden sind“ aufzufinden gewesen. (S. 77) Dies sei aus seiner Sicht deshalb notwendig gewesen, als Fibeln – wie alle anderen Schulbücher – „ein nicht geringes Maß an Konformität mit den Machthabern“ aufbringen mussten, um überhaupt zugelassen zu werden. Zumindest seien Texte mit Titeln wie „Winterhilfswerk“, „Eintopfsonntag“, „Heimabend“, „Heil Hitler“, „SA marschiert“, „Flugtag“, „Luftschutz“, „Heldengedenktage“, „Hitlers Geburtstag“ und „Krieg“ in allen Fibeln anzutreffen. Von 100 Text- und Bildseiten seien in manchen Fibeln 12 politisch motiviert. (S. 80 – 90)

¹²⁶ Ab 1933 wurden die 10- bis 14-jährigen Jungen des Deutschen Jungvolks offiziell als „Pimpfe“ bezeichnet und hatten sich laut Lange u.a. (2012) auch selbst als solche zu bezeichnen. Der Junge musste dafür die sogenannte „Pimpfenprobe“ bestehen. Dann durfte er außer Dienstthose, Lederkoppel, Braunhemd, Halstuch und Lederknoten auch den Schulterriemen und das HJ-Fahrtenmesser tragen.

(Vgl. : <http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=100771401> - 4.4.2012, S. 1)

¹²⁷ Diese Behauptung wird auch dadurch gestützt, dass die *Kinderwelt*-Ausgaben ab 1940 um ca. 20 % mehr Seiten aufweisen. Auch Götz (1997) geht von einer „ideologiebedingten Erweiterung und andersartigen Gewichtung“ aus. (S.206)

geordneten Bewegung mit ernstem Willen auf ein gemeinsames Ziel zu, die von „Pimpfen“ ausgeführt wird.

Die an die (damalige) Erwachsenenwelt angeglichenen Ausdrucksformen von Ordnung, Gleichförmigkeit, Selbstbeherrschung und Zucht zeigen sich schon einige Seiten später (zu Allerheiligen beziehungsweise dem Hedengedenktag am 9. November) in einem in Bild und Text dargestellten Aufmarsch der „SA“, der keinen anderen Ausschnitt aus der kindlichen Lebenswelt ersetzt, sondern neu hinzukam, was auch wieder auf die additive Ergänzung der kindlichen Umwelt (Heimat¹²⁸) hindeutet. Die Szene wirkt noch düsterer als die vorangegangene, da zwei am Rand des Bildes stehende Kinder mit zum Hitlergruß erhobenem rechtem Arm abgebildet sind. Deren Erscheinungsbild wirkt trotz „ziviler“ Kleidung steif und angespannt, da sie hochaufgerichtet, mit gestreckt erhobenem Kopf und ernstem Gesichtsausdruck abgebildet sind. Wie auch beim zuvor beschriebenen Bild lässt nur ein Bildelement einen Rückschluss auf die kindliche Spielwelt zu, nämlich ein kleiner Nachziehwagen, in dem eine Puppe liegt. Dieses Detail steht in krassem Gegensatz zu den anderen Bildinhalten, so entsteht der Eindruck, dass ernste Szenen etwas entschärft dargestellt werden sollten. Der Text bringt ab 1942 den Hitlergruß („Heil Hitler“), der den Kindern in den Mund gelegt wird, in den Vordergrund. Zuvor lautete die Überschrift „SA marschiert“. Hingewiesen wird im Text auch auf das im Bild (im Hintergrund) dargestellte „Helden-Mal“, das den gefallenen „treuen Soldaten Adolf Hitlers“ gewidmet ist. „Es erinnert an die toten Helden“ (nur 1940, später fehlt dieser Text). Da die SA-Truppe davon wegmarschiert, kann der Eindruck erweckt werden, sie zwar zu ehren, jedoch nach vorne blicken zu müssen. In reduzierter Form wird hier dargestellt, wie mit Verlust von Menschen und den damit verbundenen Gefühlen umzugehen sei: Man soll sich der toten Soldaten zwar erinnern und sie als Helden ehren, trotzdem aber „mit festem Schritt und Tritt“ (1940 – 1943) und ernster Mine im Dienste Adolf Hitlers einem höheren Ziel entgegenmarschieren¹²⁹. Kindern kommt in dieser Szene eine ehrerbietende Haltung zu. Seelische Abhärtung scheint gefordert.

Bald darauf kommt der Nikolaus in Begleitung des Krampus. Bis 1937 ist er im Bischofsgewand mit dem Bischofsstab abgebildet. Er hat den Zeigefinger mahnend erhoben, die Kinder wirken ängstlich. Der Text gibt jedoch darüber Auskunft, dass er ein „lieber Mann“ sei (z.B. 1929, S. 25). Die größeren Kinder beten, nachdem sie von der Mutter oder vom Nikolaus dazu aufgefordert wurden: „Kinder, beten! – So, das ist recht!“ (z.B. 1934, S.

¹²⁸ Laut Götz (1997) habe sich das Verständnis von „Heimat“ im Nationalsozialismus gewandelt. Meinte man zuvor damit eine dem Kind vertraute „Umwelt“, habe man es nun mit einem „verkleinerten Abbild völkischer Lebenswirklichkeit zu tun. (S. 287)

¹²⁹ Malina (2006, S. 177) beschreibt die Truppe fälschlicherweise als zum Denkmal hin marschierend, daher entgeht ihm diese Interpretationsmöglichkeit.

25) Durch einen längeren Gedankenstrich (im Text) getrennt, tritt dann der Krampus in Erscheinung: „Bum, bum, bum! Das ist der Krampus mit der Kette!“ (z.B. 1937, S. 1937, S. 25) Er trägt den Sack mit Lebkuchen, Nüssen und Obst. Ab 1940 wandelt sich das Erscheinungsbild des Nikolaus. Er tritt in rotem „Weihnachtsmann-Kostüm“ ohne Begleitung des Krampus auf. Gesichtsausdruck und Körperhaltung wirken wesentlich freundlicher. Den Gabensack hält er in der Hand und teilt die Geschenke aus. Am Boden sieht man Kekse und einen Apfel liegen. Die Kinder bekommen nicht nur Nüsse, Lebkuchen und Obst, sondern jedes erhält auch noch ein größeres Geschenk: Pepi ein Buch, Paula eine Puppe, Leni einen Ball. Beten wird weder gezeigt, noch erwähnt. Der Krampus wird zwar 1940 und in der Steinschriftausgabe 1941 auch im Text nicht namentlich erwähnt, er schwebt aber noch in der Luft, da eine Textpassage lautet: „Der Nikolaus darf schon herein, aber nur er allein.“ Er ist auch hier ein „lieber Mann“. „Die Kinder fürchten sich nicht.“ (1940, S. 28; 1941, S. 23) Ab 1942 entfällt die Passage, die den Nikolaus als „lieben Mann“ ausgibt. Obwohl auch hier zu lesen ist, dass sich die Kinder nicht fürchten, erscheinen Text und Bild insgesamt mehr von Emotionen (besonders von Angst) abgekoppelt und wirken dadurch sachlicher (1942 – 1943, S. 29).

Noch vor Weihnachten kommt eine weitere Aufmarsch-Szene in den Blick der Kinder. Sie ersetzt das Thema „Post“. Wieder sind es „Pimpfe“, die bei strömenden Regen in nun schon gewohnter Manier zeigen, dass sie auch „mit festem Schritt und Tritt“ (1940) beziehungsweise mit fest auf das Pflaster klopfenden Schuhen (ab 1942) „tapfer“ sind. Da es „tüchtig“ regnet, sie aber „lachen“, „pfeifen“ und „singen“, soll hier den Kindern in reduzierter Form aufgezeigt werden, dass ein gemeinsames und geeintes Auftreten¹³⁰ „stark“ und „unangreifbar“ gegenüber äußerer Störfaktoren (hier Regen) macht und dass die Pimpfe nicht bedauerungswürdig oder gar „arm“ seien (1940 – 1943). Körperliche Abhärtung wird intendiert.

Der Winter bringt (ab 1940) viel Schnee. Dieser wird zum Bau eines Schneemannes genutzt, der dann von zwei Jugendlichen in Kampfstellung mit Schneebällen beworfen wird. Es entsteht der Eindruck, dass eine lächerlich dargestellte Figur mit einem „alten Topf auf dem Kopf“, einer „langen“ (ab 1942 „gelben“) Nase, runden Augen und einem „breiten“ (ab 1942 „weiten“) Mund, der mit einem Besen in der Hand als (wehrloser) Kampfgegner zur Verfügung steht, die Vormachtstellung der nationalsozialistischen Bewegung in

¹³⁰ Hohmann (1988) zeigt auf, dass die Kämpfer der „faschistischen Bewegung“ (die „SA“ und „braunen Bataillone“) meist in Gruppen abgebildet seien, während bei Kriegsdarstellungen, „bei denen Kameradschaft sich häufig über den hingenommenen Verlust eines Kampfgefährten definiert“ oft der Einzelkämpfer im Mittelpunkt der Bilder stünde. (S. 164) Dies kann auch so interpretiert werden, dass das als stark und einig aufgezeigte Volk durch den Krieg nur einzelne Verluste zu verbuchen habe.

„kindertümlicher“ Weise und elementarisiert darstellen soll. Da ein von Kindern gebauter Schneemann diesen normalerweise etwas bedeutet – sie lieben ihn förmlich und sind traurig, wenn er schmilzt und erst recht, wenn er (von Bösewichten) zerstört wird – könnte auch hier intendiert worden sein, dass seelische Abhärtung nötig sei. Kämpfen und Siegen könnten in spielerischer Form an die Kinder herangebracht worden sein und es könnte versucht worden sein, die Freude am Kampf aufzuzeigen, da die Jugendlichen lachend dargestellt sind.¹³¹ Dieser Eindruck wird durch den 1940 ergänzenden Text noch unterstützt: „Auf in den Kampf – dort ist der Feind! [...] Los auf den Schneemann! Hurra! Nun fällt er schon! Die Schlacht ist aus! Sieg! Sieg! Sieg!“ Seitlich im Bild sieht man eine Mutter mit einem kleinen Buben, der mit nach oben gestrecktem Arm die Jugendlichen anzufeuern scheint. Selbst der Hund verbellt den Schneemann.

Da der Text in den Ausgaben ab 1942 stark reduziert wurde und die Szene nicht mehr als „Kampf“, sondern mit „Bum! Einen Schneeball ins Gesicht! - Au! Einen Ball auf die Nase!“ dargestellt wird, erscheint sie weitaus harmloser, wenn auch das Bild gleich geblieben ist.

Gleich auf der nächsten Seite werden ab 1940 den Kindern die nötigen Kampfutensilien in Form von Weihnachtsgeschenken, die nicht mehr das Christkind, sondern der Weihnachtsmann brachte, in die Hand gegeben: Stahlhelm, Schwert, Panzer, Kanonen, Soldaten, Flugzeug – und eine kleine Hakenkreuz-Fahne zieren den Gabentisch, während bis 1937 eine Krippe dort zu sehen war und die Kinder Kleidung, Schuhe, Schlittschuhkufen, eine Puppe, einen Spielherd, ein Buch und eine Rodel bekamen. Die Kinder erhalten aber auch noch ab 1940 eine Rodel, die dann gleich nach Weihnachten ausprobiert wird. Gemeinsam mit anderen Kindern sausen sie damit den Berg hinunter. „Das ist lustig und macht warm“ (1940) Dieser ab 1940 neu in die Fibel aufgenommene Ausschnitt der kindlichen Lebenswirklichkeit zielt auf körperliche Ertüchtigung und Abhärtung – beides nationalsozialistische Werte, die nun den Kindern (offensichtlich auch mittels Fibel) nahegebracht werden sollten.

Zwei weitere Beispiele der Darstellung nationalsozialistischer Lebenswirklichkeit von Kindern (ab 1940) sind die Geschichten „Hitler-Jugend sammelt“ und „Eintopf“ – sie sollen den Verzicht zugunsten höherer Ziele „schmackhaft“ machen. „Hm, fein!“

¹³¹ „Der Kampf, nicht Sterben und Tod war das eigentliche Thema dieser Prosa.“ (Hohmann 1988, S. 18) Bartsch/Flessau (1988) zeigen auf, dass das Thema „Kampf“ alle Schulbücher jener Zeit durchziehe, da der „deutsche Mensch“ Kämpfer sein sollte. Sogar Märchen- und Sagentexte hätten den Zweck gehabt, den kämpferischen Geist anzuregen. Diese Texte sollten vermitteln, dass der nationalsozialistische Staat als „kriegerischer Staat“ gesehen werden wollte. Schüler sollten mit der Welt des Krieges frühzeitig vertraut werden. Ziel sei gewesen, „sie letztendlich gar kampfbereit, kampftüchtig“ zu machen. (S. 182)

Teil B

Im Teil der weiterführenden Lesetexte werden hauptsächlich Märchen, Rätsel, Reime und Geschichten, die den Jahreskreis betreffen, abgedruckt: Frühling (Rückkehr der Zugvögel, Wetter, Spielen im Freien etc.), Ostern, Muttertag, Sommer (Gewitter, Ausflüge etc.) Innerhalb dieser Texte werden den Kindern nur wenige Informationen gegeben, eher werden die Erfahrungen der Kinder versprochen. Hinzu kommen Texte über Berufsgruppen (Rauchfangkehrer, Feuerwehr, Kaufmann, Bäcker, Schmied, Schuster), die sich in Gedichtform oder mittels kurzer Texte der Thematik annehmen. Auch in diesen Texten werden kaum Informationen gegeben, sondern nur ihr Nutzen der Berufsgruppen für die Kinder hervorgekehrt. So bäckt der Bäcker einen feinen Kuchen oder der Schuster macht den löchrigen Schuh „gesund“. Durch diese im Informationsgehalt reduzierte beziehungsweise in Reimen gefasste Auseinandersetzung wird trotz der Vielfalt der in Worte gefassten Lebensausschnitte der Kinder „horizontale“ Elementarisierung erreicht.

In Bezug auf die „vertikale“ Elementarisierung kann gesagt werden, dass – wie schon innerhalb des Teiles A – ab 1940 Erfahrungsbereiche in das kindliche Leben einzutreten, die vorher nicht bestanden hatten. Folgende wurden in die Fibel aufgenommen:

Zwischen Frühlingsbeginn - wo nach dem kalten Winter nun neues Leben sprießt - und Ostern – dem Fest der Auferstehung Jesu – gibt es einen weiteren Aufmarsch von Soldaten zu Ehren der „toten Helden“. „Sie waren tapfere Krieger und haben ihr Blut und Leben für Deutschland gegeben. Sie sind gestorben, damit Deutschland leben kann.“ Im Anschluss ist das Lied „Ich hatt’ einen Kameraden“ abgedruckt. Drei Kinder grüßen mit dem „Hitlergruß“. Diese Szene (Bild und Text) zeigt zwar reduziert und vereinfacht ein Stück Lebenswirklichkeit von Kindern in der Zeit des Nationalsozialismus auf, von gelungener Elementarisierung kann jedoch keine Rede sein. Die Textzeilen überschreiten das sprachliche Verständnis von sechsjährigen Kindern und es wird ihnen vielleicht auch nicht klar gewesen sein, was das „Leben Deutschlands“ mit ihrem Leben in der Ostmark zu tun hat. Die strategische Einschleusung des Inhalts zwischen Frühlingsbeginn und dem Osterfest mit dem Ziel, den Kindern aufzuzeigen, dass aus allem „Toten“ neues Leben erwächst und dass die toten Helden einen Opfertod gestorben sind, damit die anderen „leben“ können (hier zeigen sich Parallelen zum religiösen Osterfest, aber auch zur Natur, die neu „erwacht“), zeigt auf, wie unterschwellig versucht wurde, die Kinder zu beeinflussen, wenn auch die Worte ungeeignet gewesen sein dürften, um über den möglichen Verlust eines geliebten Menschen hinwegzuträsten. So wird der Text sein Ziel letztendlich verfehlt haben, auch deshalb, weil

Kinder dieser Altersstufe den offensichtlich beabsichtigten Zusammenhang (Transformation, „Auferstehung“) noch gar nicht herstellen können.¹³²

Zum Geburtstag Hitlers findet sich in den Ausgaben ab 1940 eine Fotografie¹³³ von Hitler mit einigen Kindern, die ihm Blumen überreichen und eine Ansammlung von Texten und Reimen. Oberhalb des Fotos werden die Kinder informiert, dass am 20. April „unser Führer Adolf Hitler“ Geburtstag hat. „Wir wünschen ihm Gesundheit und ein recht langes Leben“ wird den abgebildeten Kindern in den Mund gelegt und alle Kinder, die diesen Text laut lesen, sprechen diesen „Wunsch“ ebenfalls aus. Hier wird also der Lesevorgang dazu benutzt, Dinge auszusprechen, sie über diesen Vorgang ins Bewusstsein zu bringen und vielleicht sogar im Kind zu verankern. Unterhalb des Bildes wird unter der Überschrift „Mein Führer!“ den Kindern in den Mund gelegt, wie sie Hitler zu sehen und ihm gegenüber zu fühlen und zu handeln hätten, nämlich „wie Vater und Mutter“. So soll dann letztendlich er sich an ihnen erfreuen wie „Vater und Mutter“. Text und Bild haben wohl zum Ziel, den Kindern Hitler einerseits bekannt zu machen, andererseits ihnen seine „Wichtigkeit“ vor Augen zu führen. Er soll Teil ihres Lebens werden. Durch die Gleichsetzung mit „Vater und Mutter“ können die Kinder begreifen, wie sie fühlen und sich verhalten sollen. So muss der Text trotz seiner Widersinnigkeit als gut gelöste Form der Elementarisierung eines Sachverhaltes (Person Adolf Hitler) betrachtet werden.

Auf der folgenden Fibelseite wird Hitlers Büste zum „Festtag der Arbeit“ verehrt. SA (Sturmabteilung) und HJ (Hitlerjugend) in Uniform sowie ein kleines Mädchen in hellblauem Kleid mit Blumenstrauß und Hund (vermutlich wieder zur Entschärfung der Szene) sind angetreten, um ihm Dank „mit einem dreifachen Sieg Heil“ entgegenzubringen. Groß und mehrmals im Bild sind die Zeichen und Fahnen der Bewegung abgebildet. Der Spruch „Für Adolf Hitler kämpfen wir, mit Adolf Hitler siegen wir!“ hat lediglich den Sinn, die Kinder auf (einfache) Kampfparolen einzuschwören.¹³⁴

Der Text zum Tag der Arbeit erscheint auf der nächsten Seite nach dem Mailed „Komm lieber Mai“. Er will die Kinder darüber informieren, dass Hitler den „Werkstätten, Fabriken und Bergwerken“ nach Jahren der Not wieder Arbeit gegeben habe, wenn auch ein Geheimnis bleibt, wie er das bewerkstelligt hat. Die Frage „Warum gerade an diesem Tage“ gefeiert

¹³² Pöggeler (1988) zeigt auf, dass in Deutschland schon vier Jahre vor Kriegsbeginn versucht worden sei, Sechsjährige durch Fibeltexte für den „Heldentod“ zu motivieren: „Man fragt sich, wie grobfühlig die Autoren solcher Texte empfunden haben müssen.“ (S. 79)

¹³³ Riitta Brusila betont, dass Fotografien ein besonders hohes Potential in sich tragen würden, inhaltliche Informationen realistischer, detailreicher und in affektiver Hinsicht unmittelbarer zu transportieren. (Brusila 1997, S. 27 zit. n. Wessel 2010, S. 234)

¹³⁴ „Die Kinder des Lesebuchs werden zu Komparsen des neuen politischen Systems: ihre Funktion besteht darin, dem neuen Staat ihre Referenz zu erweisen und patriotische Gesinnung zu demonstrieren.“ (Malina 2006, S. 185)

werde, bleibt unbeantwortet. So ist das Thema für Grundschulkinder dieses Alters wohl ungeeignet „elementarisiert“, da Behauptungen aufgestellt, diese jedoch nicht begründet werden. Die minimalen Informationen sind von sachrichtigen Darstellungen weit entfernt.

Obwohl zumeist Inhalte hinzutraten, findet sich ab 1940 zum Thema „Schlafengehen“ das „Abendgebet“ samt dazugehörigem Bild mit Engeldarstellungen nicht mehr, während das „Sandmännchen“ erhalten geblieben ist. Diese Tatsache hat vermutlich nichts mit veränderten Ansichten bezüglich Elementarisierung zu tun, sondern hängt wohl eher mit dem von Kissling (2006, S. 171) beschriebenen Phänomen zusammen, dass im Nationalsozialismus religiöse Figuren und Inhalte entweder entfernt oder umgedeutet wurden.

Kurz vor Sommerbeginn zeigt die Fibel auf, wie es bei einem „Heimabend der Jungmädels“ zugeht, zu dem Grete, obwohl sie noch zu klein ist, ausnahmsweise mitgehen darf. Den Kindern soll mit dem Text einerseits gezeigt werden, wie so ein Abend abläuft (Information), andererseits wird ihnen an mehreren Stellen suggeriert, wie toll es ist, gemeinsam zu singen und zu spielen („Grete möchte noch lange zuhören.“, „[...] fröhlich wanderten die Mädchen heimwärts.“ „Grete aber nahm sich fest vor: wenn ich einmal Jungmädels bin, will ich keinen Heimabend versäumen“). Die Mädchen der Klasse sollen später – wie Grete – gerne zum Heimabend gehen (Motivationsaufbau). Elementarisierung ist hier gut gelungen.

Vier Seiten später erscheint eine ebenso gut elementarisierte Identifikationsmöglichkeit für die Buben der Klasse. Der Text „Unsere Flieger“ soll ihnen aufzeigen, wie großartig es ist, deutscher Pilot zu sein und zu zeigen, was man kann. Es soll auch hier eine Motivation erzeugt werden, beispielsweise mit den Worten „Und alle Buben wollen auch einmal Flieger werden. Hurra!“

Gleich im Anschluss informiert die Geschichte „Vom Luftschutz“ (ohne Bild) über eine „Übung“, an der Hans und Grete mit der Mutter teilnehmen. Es wird in einfacher Weise dargestellt, wie man sich bei „Fliegeralarm“ zu verhalten hätte. Auch der Ernst der Situation wird - in abgeschwächter Form - deutlich erkennbar, wenn die Mutter sagt: „Gott sei Dank, das war heute nur eine Alarmübung; es könnte aber auch einmal ernst werden und dann muss alles klappen.“ Eine weitere Entschärfung erfolgt noch kurz vor Schluss, wenn behauptet wird: „Den Kindern hat die Übung recht gut gefallen.“ Dann jedoch knallen harte Worte – wie Bomben – herab: „[...] Fliegerbomben, Brandbomben und Gasbomben“. Da die Geschichte hier zu Ende ist, wird die Lehrperson gefordert gewesen sein, den Kindern weitere

Informationen zu geben. Mit Ausnahme des Schlusses scheint die Geschichte textlich aber gut elementarisiert zu sein.¹³⁵

Wenn auch der Eindruck entsteht, als würde hier zu Kindern gesprochen, die so etwas noch nie erlebt haben, führt der Text die Kinder schon nahe an das Thema „Krieg“ heran. Daran schließt bald danach die letzte „nationalsozialistische“ Geschichte „Der brave Sultan“ an, die über einen Hund direkt zu den Soldaten an der Front führt. Sie stellt den Höhepunkt an psychischen Anforderungen an das Erstklassenkind dar.¹³⁶ Es wird erzählt, dass es „eines Tages“ zu einem „heftigen Kampfe“ gekommen sei, bei dem viele getötet oder verwundet wurden, so auch ein deutscher Soldat. Ihm wurde sein „Bein durchschossen. Er konnte das Blut nicht stillen.“ Gepeinigt von starken Schmerzen und inmitten der feindlichen Kugeln kam plötzlich die Rettung in Form von Sultan herangekrochen, der Verbandszeug und frisches Wasser mitgebracht hatte. Er rettete dem Soldaten das Leben. So kam es zu einem „Happy - End“.¹³⁷ Obwohl die Geschichte über die Figur des Hundes erzählt wird und letztendlich gut ausgeht, erscheint die Thematik als Lesetext für eine Fibel gänzlich ungeeignet, da sie in Wort und Bild darstellt, wie ein Mensch schwer verletzt wird¹³⁸. Wenn auch einige Kinder in ihrem privaten Leben möglicherweise Erfahrungen mit vermissten, gefallenen oder kriegsinvaliden Angehörigen gehabt haben, wurde ihnen durch die Eltern mit Sicherheit kein derartig direkter Einblick in die Frontkämpfe vermittelt. Eher wird mit Kindern dieses Alters über derartig belastende Situationen nur wenig bis gar nicht gesprochen. Möglicherweise war den nationalsozialistischen „Schulmännern“ dieser Umstand auch bewusst und sie nahmen diese Geschichte mit dem Ziel in die Fibel auf, die Kinder noch weiter seelisch abzuhärten. Da in den vorangegangenen Texten dargestellt wurde, dass die getöteten Soldaten ihr Leben für Deutschland ließen, wurden sie augenscheinlich darauf vorbereitet.

¹³⁵ Durch die Analyse zahlreicher Fibeln der NS-Zeit in Deutschland, kommt Pöggeler (1988) zum Schluss, dass das Problem der Luftbedrohung in den Fibeltexten eher verharmlost worden sei. (S. 79)

¹³⁶ Flessau/Bartsch zeigen auf, dass „Erziehung zu Härte und Rücksichtslosigkeit“ in Bildern und Texten von Lesebüchern und Fibeln realisiert worden sei. Krieg und Kampf seien zwar ein „blutiges Geschäft“ gewesen, das Kind habe sich jedoch nach Meinung mancher „Lesebuch-Herausgeber“ möglichst früh daran zu gewöhnen gehabt. Folglich hätten viele Texte ein „entmenslichstes Bild des Soldaten“ gezeichnet. Die Neigung zu gewalttätigen, harten Bildern und zur „Aufwertung rüden Verhaltens“ sei auffällig. (S. 276)

¹³⁷ Laut Hasubek (1988) sei das Kriegserlebnis durch solche Darstellungen „verkitscht“ geworden. Das Grausame des Krieges sei bagatellisiert, ja sogar negiert, worden. (S. 40)

¹³⁸ Lotter spricht sich explizit für eine emotionale Mobilisierung von Grundschulern (Dritt- und Viertklässler) aus: „Je jünger der Mensch ist, desto rückhaltloser stimmt er dem Helden zu. Je gewaltiger und unwahrscheinlicher das heldische Tun ist, desto größer ist die Begeisterung der Jugend. Sie macht keinen Unterschied zwischen Helden der Phantasie und jenen der Wirklichkeit. Freuen wir uns darüber, daß kindliche Phantasie, jugendliches Wünschen und Wollen so ohne Maß und Grenzen sind!“ (Lotter 1939, S. 1 zit. nach Götz 1997, S. 209)

So zeigt dieser letzte Text auch auf, wie im Nationalsozialismus versucht worden sein könnte, in die familiäre Erziehung „regulierend“ einzugreifen. Wie die Fibel insgesamt in punkto Erziehung tätig werden konnte, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5.4.3.2. Die Erziehungsinhalte

Wie durch die Analyse der Arbeitspläne von 1928 und 1933 zur Fibel *Kinderwelt* im Bereich „Erziehliches“ gezeigt werden konnte, sind in diesem Zeitraum die im Lehrplan und von Pöschl geforderten Erziehungsziele auch für Brauner relevant gewesen. Das Eingliedern in die Gemeinschaft, die als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft betrachtet wurde, sollte durch „Regelungen“ (Gebote, Verbote, Anweisungen, Anleitungen etc.) erreicht werden. Grundsätzlich sollte der Weg über die Förderung positiv zu betrachtender Wesensmerkmale der Kindern gewählt werden, wobei den Kindern aber auch Fehlverhalten vor Augen geführt wurde, wie im Anschluss gezeigt werden wird.

Die nun folgenden Fibelanalysen sollen einerseits Beispiele aufzeigen, wo in der Fibel Erziehungshandlungen in den Bildern und Texten erkennbar sind, wo diese vom Arbeitsplan auch abweichen und andererseits welche Veränderungen im Erziehungsbereich grundsätzlich im Laufe der Zeit auszumachen sind beziehungsweise wodurch sie entstanden sein könnten. Da es für die Fibelausgaben ab 1937 keine dazugehörigen Arbeitspläne von der Arbeitsgemeinschaft um Brauner mehr gab, konnten die meisten Veränderungen nur durch Fibelanalysen herausgearbeitet werden.

5.4.3.2.1. Beispiele erziehlicher Einwirkung durch Bilder und Texte der Fibel *Kinderwelt*

Der Arbeitsplan zeigt auf, dass sich zahlreiche Forderungen um die Ausbildung positiver Wesensmerkmale beim Kind ranken. Den Verfassern geht es um den Erwerb von Höflichkeit, Rücksichtnahme, Bescheidenheit, Dankbarkeit, Zufriedenheit, Hilfsbereitschaft etc. Gute Sitten und ethisch richtiges Verhalten werden intendiert, das Leben in der Gemeinschaft „vorgezeigt“.¹³⁹ In den ersten Geschichten zur Laut-/Buchstabenerarbeitung werden die Erziehungsinhalte, die im Arbeitsplan angeführt werden in den Bildern und in den Anfangstexten nur wenig sichtbar, da weder Bilddetails noch Textinhalte darauf hinweisen. Sie wurden wohl eher durch die „freien Aussprachen“ vermittelt. Die mit den Sachthemen

¹³⁹ Rebel (1969) sieht das deutsche Lesebuch als „Frucht der Aufklärung“, da das Ziel, junge Menschen mit Texten zu einer sittlichen Haltung als Staatsbürger zu erziehen, dort zum ersten Mal klar formuliert worden sei. Diese Anforderung an das Lesebuch gelte auch „heute“ (1969) noch. (S. 86)

einhergehenden Erziehungsthemen sollten vermutlich emotional auch nicht zu sehr vom ebenfalls emotional verknüpften Lerninhalt (dem Laut/Buchstaben) ablenken. So werden anfangs eher Gebote und Verbote behandelt, welche die Kinder wahrscheinlich im Laufe ihrer Entwicklung durch die häusliche Erziehung der Eltern bereits kennengelernt und verinnerlicht haben und somit durch die Lehrperson nur – sozusagen aus einer anderen Position – wiederholt und aufgefrischt werden müssen („Kein kaltes Wasser trinken, wenn man erhitzt ist!“, „Keine Kerne schlucken!“ etc.). Neu hinzu kam für die Kinder jedoch zum Beispiel die Forderung nach einem verantwortungsvollen Umgang mit den Schulsachen und nach dem richtigen Verhalten in der Schulgemeinschaft beziehungsweise der Lehrperson gegenüber.

Die Fibelbilder zeigen allerdings in der Darstellung von Lebenssituationen und Handlungen der Kinder (Schulweg, Unterricht, Zwetschkenernte, Marschieren der Pimpfe etc.) Pflichten der Kinder auf, die sie einerseits zu erfüllen hatten und andererseits durch die Art der Darstellung (Zwetschken in den Korb legend, Schultasche auf dem Rücken tragend, adäquat gekleidet, im Gleichschritt stramm marschierend etc.) wie es richtig gemacht werden sollte. So werden durch die Bildanalysen auch Erziehungsziele, die nicht im Arbeitsplan genannt werden, erkennbar. Analysiert man nun die Anfangstexte, die noch kaum Sachinformationen enthalten (beziehungsweise in den Fibeln ab 1942 die Wörter, die mit den erarbeiteten Buchstaben gebildet werden), kann über die im Arbeitsplan erwähnten Erziehungsinhalte hinaus erkannt werden, welche Werte und Einstellungen (mit)transportiert worden sein konnten, wenn man die Wortwahl beziehungsweise die Satzzeichen beachtet. So lässt sich feststellen, dass zum Beispiel bei der Geschichte „Am Morgen“ (z.B. 1929, S. 7) es nicht nur um „Sei gefällig! Hilfeleistung beim Anziehen“ und um „Pünktlichkeit“ (wie im Arbeitsplan angegeben) ging, sondern wenn man die Wortwahl „immer so rein! eine reine Nase“ beachtet, auch um die morgendliche Körperpflege. Ab 1940 findet sich an Stelle dieser Geschichte ein Aufmarsch von Pimpfen (z.B. 1943, S. 10). Das Wort „reine“ in Verbindung mit den abgebildeten Schuhen hat hier einen ganz anderen Sinn - die geputzten Schuhe dienten dem ordentlichen Aussehen und dem Marschieren in Reih und Glied. Mit den erarbeiteten Buchstaben wird 1940 (S. 12) auch das Wort „murren“ gebildet, wobei es vermutlich darum ging, nicht zu murren und auch das Wort „arm“ wird in Zusammenhang mit den marschierenden Pimpfen wohl im Sinne von „Die Pimpfe sind nicht arm“ zu verstehen gewesen sein. Diese Auslegung unterstützt auch ein Text weiter hinten in der Fibel „Arme Pimpfe? – Nein!“ (1943, S. 31)

Ein anderes Beispiel findet sich in der Ausgabe von 1929 auf Seite 16. Das Bild zeigt Kinder, die bei windigem Wetter ihre Drachen steigen lassen. Der Arbeitsplan gibt als „Erziehliches“

dazu „Nicht sprechen, wenn man gegen den Wind geht. Mund schließen, Nase atmen“ vor. Im Bild wird zudem aber auch eine Situation dargestellt, in welcher der kleine Hans Hilfe benötigt, da sich seine Drachenschnur scheinbar verknotet hat. Im Text findet sich die Passage „Hilf mir!“ Ein größerer Bub ist bereits hilfreich zur Stelle und auch Grete eilt schon herbei. So wird auch Hilfsbereitschaft hier intendiert und als positiver Wert dargestellt. Mit Sicherheit wird sie zum Gesprächsinhalt in der „freien Aussprache“ geworden sein, da sie den hauptsächliche Bildinhalt darstellt. Im Text findet man aber auch die Anweisung „leise laufen“, die Kindern immer wieder in der Fibel gegeben wird. Dies zeigt auf, dass Kinder selbst beim Spielen im Freien Einschränkungen erfahren. Nach einem längeren Bindestrich, der hier einen thematischen Bruch anzeigen soll und zugleich bedeutet, dass das kindliche Spiel Grenzen hat beziehungsweise hier zu Ende ist, kann man lesen: „Hans, schnell nach Hause; lesen lernen; leise lesen; faul“ Dies weist daraufhin, dass man als Kind jener Zeit nicht faul sein durfte und auch, dass man neben dem Spiel seine Pflichten stets im Kopf haben musste.

Zur Pflicht von Kindern zählte wohl auch, der Mutter zur Hand zu gehen beziehungsweise einfache Arbeiten zu verrichten. Man sieht die Fibelkinder im Hühnerstall beim Eier abnehmen, bei der Obsternte, beim Gänse füttern, beim Einkaufen usw. Auch in den Texten spiegelt sich dies wider: „Hole die Leiter! Leo, halt die Leiter! Halte sie fest! Dort in der Lade ist das Leder. Lina, hole es mir! Nur recht rasch! [...] Nimm die Leiter fort!“ (1929, S. 20) „Mimi, hol die Milch!“ (1943, S. 22) „Grete, komm schnell in die Küche. Hole beim Kaufmann ein Kilo Mehl und beim Bäcker einen Laib Brot!“ (1943, S. 58)

Neben solchen Beispielen der Einflussnahme auf Kinder in Bezug auf deren Verhalten und die Ausbildung guter Eigenschaften wird auch gelegentlich nebenbei auf Haltungen verwiesen, die einen angemessenen Umgang zum Beispiel mit Tieren aufzeigen. So findet man in einer „Leseübung“ in der Ausgabe von 1943 (S. 12) neben Wortgruppen aus den verschiedensten Sachbereichen (Gebäude, Möbel, Fahrzeuge, Schulsachen, Kleidung, Nahrung etc.) das Satzfragment „eine arme *Maus in einer *Mausefalle“¹⁴⁰. Den Verfassern geht es hier wohl darum, Tiere nicht zu quälen.

In den Texten zeugen die vielen Rufzeichen - quasi von Anfang an - davon, dass Kindern andauernd Anweisungen zum richtigen Verhalten gegeben wurden. Im Text „Auf dem Bauernhofe zu Besuch“ (1929, S. 19) sieht man „Anton“ auf einem Pferd reiten. Von den zwölf Sätzen dieser Geschichte werden zehn mit einem Rufzeichen geschlossen. Anton erhält

¹⁴⁰ „Maus“ und „Mausefalle“ sind gezeichnet.

Anweisungen, wie: „Halt, halt! Fall nicht herunter! Schrei nicht so laut! St, st! Nur schnell herein! Schau auf den Tisch! Toni, hol mir das rote Tuch!“ usw.

Auch weiter hinten in der Fibel finden sich Geschichten, die von Anweisungen geradezu durchdrungen sind: „Die Kinder spielen in der Stube. Grete hat sich versteckt. Wir müssen sie suchen. Still, still! Nicht so laut! Sprich leise! – Paß auf den Spiegel auf! Nicht mit dem Stock schlagen! Steig nicht auf den Stuhl! Stoß mich nicht! Keinen Staub machen! Das Spiel ist aus. Nun gibt es eine feine Jause: eine Schale Kaffee und ein Stück Kuchen.“ (1929, S. 42 aber auch in allen andern Ausgaben mit leicht verändertem Text, z.B. 1943, S. 50) Es ist nicht eindeutig erkennbar, von wem diese Anweisungen kommen, vermutlich jedoch von der Mutter. So hatte auch das Spiel zu Hause wohl viele Einschränkungen.

Dass man sich beim Spielen an Regeln halten musste, zeigt auch die Geschichte „Abfangen“. Grete fordert hier: „Halt, halt! So spielen wir nicht! Erst muß ordentlich ausgezählt werden.“ (In allen Ausgaben, z.B. 1943, S. 75)

Um das wichtige Erziehungsziel „Eingliederung in die Gemeinschaft“ umzusetzen, zeigen die Fibelbilder die Handlungsdarsteller fast immer im Kreise einer Gemeinschaft. Nur selten ist eine einzelne Person im Bild zu sehen. Dann aber gibt in den Ausgaben bis 1942 der Text Auskunft über andere - offenbar in der Nähe - anwesende Personen, die gerade im Bild nicht zu sehen sind: 1926 – 1940: Die Mutter kocht und ruft die nicht sichtbaren Kinder, um ihr zu helfen. Der Tischler hobelt ein Brett und fordert den nicht sichtbaren „Franz“ auf, ihm die Zange zu holen usw. Ab 1942 müssen die Kinder der Mutter nicht mehr beim Kochen helfen¹⁴¹, sondern dürfen Kuchen essen. Trotzdem bleiben sie unsichtbar, während der helfende „Franz“ im Bild mit dem Tischler nun gezeigt wird - er hebt gerade die Zange auf, was ihm der Tischler hier aufgetragen hat. Dies unterstützt den von Brauner geforderten „Spielraum für Phantasie“.

Die Handlungen der Kinder finden in der Fibel in Kooperation mit gut bekannten Personen (Geschwistern, Freunden, Familienmitgliedern, Schulkameraden etc.) beziehungsweise weniger bekannten Personen oder „Respektpersonen“ (Ärzten, Lehrer, Handwerker, Kaufmann, Polizist etc.) statt. Auch fiktive Gestalten (Märchenfiguren, Sagengestalten, Osterhase etc.) treten mit den Kindern auf. Religiöse Figuren (Nikolaus, Engel, Christkind etc.) vervollständigen den Reigen von Gestalten, mit denen die Kinder – teilweise jedoch nur in den Ausgaben bis 1937 - interagieren.

¹⁴¹ Eine ähnliche Begebenheit bringt Kissling (2006) zur Erkenntnis, dass die Kinder durch den Nationalsozialismus aus alten Bindungen herausgelöst wurden, damit sie frei für neue Bindungen würden. (S. 172)

Das Verhalten in den dargestellten Situationen soll im Sinne einer Vorbildhandlung richtiges und gutes Benehmen aufzeigen, das die Kinder möglichst übernehmen sollten. Geht es beispielsweise um Spielhandlungen beziehungsweise um das Freizeitverhalten von Kindern, werden diese einander fröhlich zugewandt, sich an den Händen haltend, in helfenden Situationen, sich bedauernd, einander etwas zeigend aber auch schadenfroh gegenüber „Bösewichten“ oder ermahnend in den Bildern dargestellt. Beispielsweise zeigt Grete ihrem kleinen Bruder, wie man die Uhrzeit abliest, sie bedauert ihn, weil ihm eine Zwetschke auf den Kopf gefallen ist, zeigt ihm das richtige Schreiben eines Buchstabens, hilft ihm beim Fischen usw. Fängt ein Junge aber Schmetterlinge und stürzt dabei in Brennnessel, wodurch die Schmetterlinge entkommen können, wird er ausgelacht und gehänselt, da es ihm recht geschehe. (1926 – 1943) So wird also auch Fehlverhalten aufgezeigt und im Text sogleich entsprechend geahndet – zuweilen eben auch ohne fremdes Einwirken. Als der Jugendliche „Peter“ Pfeife raucht, folgt die Strafe auf den Fuß: „Au, au! mir ist schlecht!“ Da freuen sich die anwesenden Kinder: „Ha, ha! Schon recht! Lauf nach Hause!“ (1929, S. 22) Entweder der gleiche oder ein anderer „Peter“ erleidet ein ähnliches Schicksal. Er hänselt einen Rauchfangkehrer mit den Worten „Rauchfangkehrer – Ofenscherer“ bis dieser ihn erwischt und sein Gesicht schwärzt. Da hänseln ihn die anderen Kinder mit „Schwarzer Peter!“ (1929, S. 77, aber auch in allen anderen Ausgaben) Dass falsches Verhalten Konsequenzen hat, zeigt auch die Fabel „Die beiden Ziegen“. Diese stritten und kämpften bis beide in den Bach fielen. Die „Konsequenzen“ für positives Verhalten im Sinne einer Belohnung in Form eines „Küsschens“ erhielten Hans und Grete als sie als „Heinzelmännchen“ der Mutter die Aufräumarbeit abnahmen. (1929, S. 89 und in den anderen Ausgaben)

Auffällig ist, dass nur Buben als „Bösewichte“ dargestellt werden. Die Mädchen sind die Braven: „Resi ist brav, sie folgt immer.“ (1926 – 1937) Stochert aber beispielsweise „Rudi“ im Ofen herum, obwohl es die Mutter verboten hat, ermahnt ihn seine – sogar offensichtlich jüngere - Schwester, sofort damit aufzuhören. Da er nicht auf sie hört, kommt auch schon die Mutter mit der „Rute“. Sie ruft: „Wart, ich werde dir helfen! Marsch in den Winkel!“ (1926 – 1940, ab 1942 entfällt dieser Text, alles andere bleibt gleich) Was die Mutter mit der Rute macht, bleibt in dieser Geschichte und im Bild offen. Auf der nächsten Seite gibt ein Sprüchlein dann darüber Auskunft: „Die Rute, die Rute! Was macht man damit? Man klopft damit die Buben. Warum nicht die Mädchen? Das wär eine Schand! Die folgen schon von selber.“ (1926 - 1943) Diese Geschichte zeigt einerseits, dass es in den Familien die Rute im gesamten Untersuchungszeitraum noch gab. Ob sie nur als Drohung oder zur körperlichen

Züchtigung verwendet wurde, lässt die dazugehörige Fibelgeschichte jeweils offen.¹⁴² Andererseits wird durch den folgenden Spruch klar, dass die Mädchen „von selber“ folgten, nur die Buben wurden damit „geklopft“. Als Strafe wurde bis 1940 offenbar auch „Winkelstehen“ verhängt.

Zur Weitergabe von Geboten und Verboten schienen wohl auch Erziehungssprüchelein den Verfassern geeignet. Zur soeben beschriebenen Geschichte findet sich in der Ausgabe von 1940 folgender (heute noch bekannter) Spruch: „Messer, Gabel, Scher und Licht sind für kleine Kinder nicht!“ (S. 42) Ein anderes Beispiel aus dieser Ausgabe fordert neben dem Folgen auch Dankbarkeit der Mutter gegenüber: „Für so viel Müh und Plage mußt du stets recht dankbar sein und vom Herzen alle Tage folgen deinem Mütterlein!“ (S. 82)

5.4.3.2.2. Änderungen erziehlicher Bestrebungen durch ideologische Gesinnungsänderungen der politischen Systeme

Wie schon an einigen dargestellten Beispielen erkannt werden konnte, änderten sich mit den Sachthemen zumeist auch die gleichzeitig zum Ausdruck gebrachten erziehlichen Vorstellungen. Durch die Hinzunahme weiterer Inhalte durch die Herausgeber - in geringem Ausmaß ab 1934, 1936 und 1937 und rigoroser dann ab 1940 - werden wohl veränderte ideologisch motivierte Erziehungsbestrebungen zu finden sein, da veränderte politische Gegebenheiten bestanden. Diese sind Gegenstand dieses Kapitels.

Das Verhalten und die Haltung (Gesinnung) der Kinder sollte durch die Fibel generell über das „Was“ und das „Wie“ der Bild- und Textinhalte beeinflusst werden. Indem zumeist Personen mit erwünschtem Verhalten dargestellt wurden, sollten sie Vorbild für die lesenden Kinder sein. So wie die Fibelkinder sollten sie sein, so wie die dargestellten Erwachsenen sollten sie werden. Die geringen Veränderungen, die durch die „vaterländische Erziehung“ in der Ausgabe 1934 zu finden sind, betreffen ein erstmaliges Einschleusen eines „politischen“ Inhaltes, der die Heimat zum Thema hat. Obwohl die Thematik („Unsere Heimat ist schön; wir lieben sie“) laut der Arbeitspläne 1928 und 1933 (Stoffeinheit Nr. 40 – „Erziehliches“) vermutlich im Mai (zu den Sachgebieten „Im Walde. Gewitter. Sommerleiden.“) behandelt wurde, fand dies in der Fibel bisher keine Resonanz. Nun findet sich auf Seite 98 - wie im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen – die alte „Österreichische Bundeshymne“ von Ottokar

¹⁴² Die Zeitschrift *Freie Lehrerstimme* gibt an, dass das Züchtigung in Österreich seit dem Reichsvolksschulgesetz von 1876 verboten sei. Österreich sei den Deutschen damit nun schon 50 Jahre voraus. (O.V.: Das Züchtigungsrecht in der Schule. In: *Freie Lehrerstimme*. Zeitschrift der freien Lehrgewerkschaft (Heft 6), 1. Juni 1926 (XXXII. Jahrgang, S. 82)

Kernstock. Danach zeigt ein ganzseitiges Farbbild eine „Vaterländische Kundgebung“. Im Bild wird ein Maiaufmarsch gezeigt, rot-weiß-rote Fahne wehen. In der Ausgabe von 1936 und 1937 finden wir hier im Inhaltsverzeichnis noch den Zusatz „Hoch Österreich!“

Obwohl im Inhaltsverzeichnis nicht ausgewiesen, findet sich in diesen Ausgaben auf Seite 69 erstmals – an den unteren Rand gezwängt – ein Text, mit dem nach kurzer Sachinformation „Heimatliebe“ erreicht werden sollte.

„Am 1. Mai ist der Geburtstag des Bundesstaates Österreich. Ich liebe mein Österreich, die Wälder der Heimat, die Berge, die Auen, die Ströme die blauen, Gott segne das Land!“

Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten ging man 1938 dazu über, die nur wenig veränderten Ausgaben des Ständestaates durch Überklebungen an die neuen politischen Gegebenheiten anzupassen.¹⁴³ Wie ein Exemplar aus der Bibliothek des Georg-Eckert-Institutes zeigt, wurde aus einer Ausgabe von 1934 (Schwarzdruck) eine NS-Ausgabe „hergestellt“, indem der Eintrag „Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. (Brauner – Dr. Köchl)“ durch „Erstes Buch des Ostmärkischen Lesebuches“ ersetzt wurde. Auch das Inhaltsverzeichnis wurde ab Seite 98 überklebt, es fehlen an dieser Stelle die Einträge „Ein Sternlein fiel vom Himmel“, „Österreichischen Bundeshymne“ und „Vaterländische Kundgebung“. Verwunderlicherweise blieb die Geschichte „Ein Sternlein fiel vom Himmel“ jedoch erhalten. In dieser Geschichte, die an das Weihnachtsthema erinnert, bekommt der kleine Paul durch einen „Engel“ ein Brüderlein. Die Geschichte dürfte beim Überkleben wohl übersehen worden sein. Auf Seite 98 jedoch finden sich anstelle der Bundeshymne nun „Das Lied der Deutschen“, das „Horst-Wessel-Lied“ und der „Deutsche Gruß“.

Ein weiteres Exemplar aus 1934 (Schwarzdruck), das in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin aufliegt, wurde zwar auch manipuliert, jedoch wurden vorne und im Inhaltsverzeichnis keine Überklebungen notwendig, da hier anders verfahren wurde. Auf Seite 98 (der letzten paginierten Seite) blieb die Österreichische Bundshymne erhalten, danach wurden auf zwei unpaginierten Seiten „Das Lied der Deutschen“ (drei Strophen) und das „Horst-Wessel-Lied“ (drei Strophen) neu eingefügt - der „Deutsche Gruß“ wurde in dieser Ausgabe nicht abgedruckt. Das Bild „Vaterländische Kundgebung“ blieb ebenfalls erhalten.

Auch ein Exemplar aus 1936 wurde in ähnlicher Weise angepasst. Am Titelblatt und im Inhaltsverzeichnis sind auch hier keine Überklebungen zu finden, dadurch entsteht jedoch

¹⁴³ Pöggeler (1988) zeigt für Deutschland auf, dass es dort im Nationalsozialismus nur wenige neue Fibeln gegeben habe: „Ein Großteil der benutzten Werke stammt aus der Zeit vor Hitlers Machtübernahme; diese älteren Bücher wurden auf manchmal kuriose Weise politisch ‚modernisiert‘, und manche Inhalte, die die Nazis für überholt hielten, so z.B. christliche, blieben noch lange erhalten.“ (S. 75)

eine Diskrepanz. Auf Seite 97 sollte laut Inhaltsverzeichnis „Ein Sternlein fiel vom Himmel“ abgedruckt sein, auf Seite 98 die „Österreichische Bundeshymne“ und danach das Farbbild „Vaterländische Kundgebung“ sowie „Hoch Österreich!“ Anstelle dieser Seiten erscheint nun auf unpaginierten Blättern „Das Lied der Deutschen“ (drei Strophen), das „Horst-Wessel-Lied“ (drei Strophen) und eine Ankündigung für eine im Druck befindliche Farbtafel „Deutsches Jungvolk marschier“, die „mit Erlaß des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Zl. 17.054-III/8, vom 9. Juni 1938“ genehmigt wurde. Auch hier ist kein „Deutscher Gruß“ abgedruckt. Während in dieser Ausgabe der Text „Ein Sternlein fiel vom Himmel“ mit dem an die Geburt Jesu angelehnten Motiv also entfernt wurde, ist auf Seite 69 dieses Exemplars interessanterweise noch der Text zum 1. Mai, dem Geburtstag des Bundesstaates Österreich mitsamt dem Spruch zur schönen Heimat Österreich erhalten geblieben. Da er im Inhaltsverzeichnis nicht aufschien, wurde er möglicherweise übersehen. Die eben aufgezeigten Adaptierungen der Fibelausgaben hatten augenscheinlich zum Ziel, die ab 1934 neu aufgenommenen Inhalte zur Heimatliebe und –verbundenheit wieder zu entfernen beziehungsweise sie durch deutsche Dichtungen und Lieder sowie ein Bild, welches das marschierende deutsche Jungvolk zeigen sollte, zu ersetzen. (Dieses Bild ist jedoch in keiner Fibelausgabe der *Kinderwelt* jemals aufgetaucht.) So konnte zunächst rasch und mit nur geringem finanziellen Aufwand auf die neuen politischen Gegebenheiten¹⁴⁴ reagiert werden. Ab 1940 wurde die Fibel *Kinderwelt* dann umfassender umgestaltet. Zahlreiche neu hinzugekommene Inhalte zeigen neue Erziehungsziele auf. Die erste diesbezügliche Änderung erscheint in den Ausgaben ab 1940 schon sehr bald nach Schulbeginn, nämlich auf Seite 10. Den Schulanfängern werden hier „Vorbilder“ vor Augen geführt, die Kinder (Buben) in einer absolut neuen Situation zeigen, nämlich im Gleichschritt marschierend. So sollten die Rezipienten wohl anstreben, in Zukunft einer solchen Formation anzugehören, in der sie als Glied einer gleich getrimmten und gleich gesinnten Gruppe, dem Deutschen Jungvolk, ihre Freizeit verbringen dürfen. Mit zehn Jahren konnten sie den „Pimpfen“ beitreten. Ziel diese Organisation sei laut Albrecht u.a. (2012) gewesen, „die Jugend im Sinne des Nationalsozialismus zu indoktrinieren, in Loyalität zu Adolf Hitler zu erziehen und vormilitärisch auszubilden.“¹⁴⁵

¹⁴⁴ Pöggeler (1988) zeigt für Deutschland auf, dass eine Politisierung von Schule besonders in Fibeln und Lesebüchern ihren Niederschlag gefunden habe. Durch seine Analyse zahlreicher, häufig benutzter Fibeln und Lesebücher kam er zum Schluss: „Wenn man Lesebücher der NS-Zeit heute liest, braucht man nicht mehr nach einer Erklärung dafür zu suchen, dass es Politische Bildung als Fach in den Schulen des 'Dritten Reiches' nicht gab. Ein solches Fach wäre überflüssig gewesen, eben weil in den Fächern jede Gelegenheit genutzt wurde, Sach- und Lebensfragen politisch zu deuten.“ (S. 75)

¹⁴⁵ Vgl.: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=100771385> - 4.4.2012, S.1. Die Organisation sei ein Teil des nationalsozialistischen Gesamtkonzepts gewesen, das alle Lebensbereiche der Menschen gleichzuschalten

Diese Erziehung erfolgte außerhalb von Schule und Elternhaus. Im Fibelbild wird auch der Wimpel des männlichen Jungvolkes gezeigt, der Text bringt außer dem Trommelgeräusch „rum“ auch „reine *Schuhe“ und „eine *Fahne“ (*beide gezeichnet) als ideologische Elemente von Rhythmisierung, Ordnung und Einheit.

Zu Allerheiligen oder dem „Heldengedenktag“¹⁴⁶ wird den Kindern 1940 die SA (Sturmabteilung) vorgestellt. Im Bild zeigen zwei Kinder den „Hitler-Gruß“ vor, der ihnen im Text jedoch nicht in den Mund gelegt wird. Das vornehmliche erzieherische Ziel, das der Text vorgibt, scheint hier neben der im Vordergrund stehenden Glorifizierung der SA („Leo, Toni, Friedel, Dolfi – schnell, nur schnell! Laufet her, schaut dort hin! Sie sind schon da! SA marschier mit festem Schritt und Tritt. Fein schaut sie aus – unsere SA-Mannschaft! Das sind lauter Hitler-Soldaten; treue Soldaten Adolf Hitlers!“) auch die Ehrung der Gefallenen („Dort ist das Helden-Mal; es erinnert an die toten Helden.“) zu sein. (S. 23) Ab 1942 steht der „Hitler-Gruß“ im Zentrum der erzieherischen Einwirkung, da schon die Überschrift „Heil Hitler!“ lautet und im ersten Satz „Frido und Frida rufen: Heil Hitler!“ zu lesen ist. Die SA und das Helden-Mal werden in je einem Satz erwähnt. (S. 24)

Der nächste Auftritt der Pimpfe wird den Kindern durch den Text 1940 ebenfalls als etwas Besonderes und Erstrebenswertes angekündigt: „Schaut hin, sie sind schon da!“ (S. 30) Intendiert wird auch körperliche Abhärtung, da die Pimpfe tapfer dem strömenden Regen trotzen und sogar noch lachen. Vergleicht man diese Szenerie mit anderen Regen- und Schlechtwetterszenen in der Fibel (1940, S.2; S.18; S.33), wird dies besonders deutlich, da die Kinder und Erwachsenen auf den Bildern alles andere als erfreut sind und danach trachten, sich zu schützen. Dieses Bestreben unterstützen auch die Texte: „Mach schnell meinen Schirm auf! Hilf mir! Nun rasch nach Hause. So, nun schnell ins Haus hinein!“ (S.18) beziehungsweise „Hansl, weine nicht! Wir sind bald daheim.“ (S. 33)

Die Erziehung zum zukünftigen Wehrmachtsmitglied wird für die Buben einige Seiten danach (Kampf gegen den Schneemann – S. 34) und durch den weihnachtlichen Gabentisch mit Kriegsutensilien (S. 35) fortgesetzt.

Noch im Winter, jedoch mit den Sommeruniformen der Hitler-Jugend bekleidet, zeigen Jungvolk-Jungen und Jungmädel auf, wie ein „Sammeltag“ des Winterhilfswerks (WHW)

trachtete. Entwickelt habe sich der Begriff „Jungvolk“ von nationalistisch geprägten Ablegern der Wandervogel-Bewegung in Wien bereits nach Ende des ersten Weltkriegs. Nach der Machtergreifung Hitlers in Deutschland sollte nach dem „Gesetz über die Hitlerjugend“ von 1936 die gesamte Jugend in diese Organisation eintreten. In einer zweiten Vorschrift von 1939 sei, so Albrecht u.a. weiter, bereits die Zwangsmitgliedschaft festgelegt worden. (a.a.O., S. 1f)

¹⁴⁶ Hohmann (1988) zeigt auf, dass das „Heldengedenken“ im „Dritten Reich“ eine große Rolle gespielt habe. (S. 236) „Jährlich am 9. November wiederholte sich die Zeremonie des ‚Erinnerungsmarsches‘ der ‚Blutordenträger‘ [...]. Der ‚Marsch auf die Feldherrenhalle‘ am 9. November 1923, in Wirklichkeit kläglich zusammengebrochen, bildete eine der Mythen der ‚Kampfzeit‘ der ‚Bewegung‘.“ (S. 254)

abläuft: Die „lustigen“ Buben und „frischen“ Mädchen bilden eine Kette und klappern mit den roten Büchsen. „Alle Leute geben gerne: 5, 10 oder sogar 50 Pfennig! Hurra, eine Mark! Wir danken der braven Hitler-Jugend.“ (1940, S. 40) Mit dem Aufzeigen derartiger Aktionen in der Fibel sollte den Kindern schon frühzeitig Solidarität anezogen werden. Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen innerhalb der Volksgemeinschaft konnte in den Vordergrund gerückt werden. Gleichzeitig wurden den Kindern (Mädchen und Buben) Perspektiven gegeben, sich sinnvoll zu betätigen. Die zu Hause (mit)lesenden Eltern konnten zum Geben animiert und ebenfalls (mit)erzogen werden.

Um Geld zum Spenden für das WHW zu sparen, habe es laut Praefcke u.a. (2012) an jedem zweitem Sonntag der Monate Oktober bis März den sogenannten „Eintopfsonntag“ gegeben, der später in „Opfersonntag“ umbenannt worden sei. Das dadurch eingesparte Geld sei von „Blockwarten der NSDAP“ einkassiert worden, indem sie von Tür zu Tür gegangen seien. In den Zeitungen seien sogar Eintopfrezepte veröffentlicht worden. Wie Praefcke weiter ausführt, sollte die Aktion - nicht nur materiell, sondern besonders ideell – dem Gedanken der Solidarität zur Volksgemeinschaft dienen. Aus diesem Grund wurde ein diesbezüglicher Erziehungstext wohl in die Fibel eingefügt. Auch mit ihm konnten die Eltern miterzogen werden, da auch sie in der Geschichte angesprochen werden. Die Mutter kocht den Eintopf „besonders gut“, die Kinder freuen sich („Hurra, heute gibt’s Eintopf! [...] Mutter, bitte noch etwas!“) und sogar der Vater „ißt noch einmal.“ (S. 47) So ist zu diesem als besonders gut dargestellten Essen endlich einmal die gesamte Familie vereint. Das zeigt auch Einigkeit in der Familie und Opferbereitschaft von allen (modellhaft) vor und fordert geradezu zum Nachmachen auf.

Das „Tun“ in der Gemeinschaft wird modellhaft in allen Fibelausgaben favorisiert und somit in allen politischen Systemen als erstrebenswert transportiert, wenn sich auch ab 1940 politische Elemente nach und nach einschleichen. Wenn Kinder gemeinsam singen, so trällern sie bis 1940 zum Beispiel das Lied „Gestern Abend ging ich aus...“ (S. 57), ab 1941 „Auf, hebt uns’re Fahnen in den frischen...“ (S. 57).

Geht Grete einkaufen, so grüßt sie mit „Heil Hitler“ (1940, S. 101f). Diese Geschichte hat erstmals „Verkehrserziehung“ zum Ziel. Das Mädchen schaut „zuerst links und dann rechts“, wenn sie die Straße überquert. Erklärt werden auch die Armzeichen des „Schutzmannes“. Da Gretl alles richtig macht, wird sie gelobt. Auch hier findet sich das Prinzip des Vorzeigens und Nachmachens.

Eine Perspektive für Mädchen wird mit der Geschichte „Ein Heimabend der Jungmädels“ in Aussicht gestellt. Da die Fibel lesenden Kinder in diese Welt noch keinen Einblick haben,

aber neugierig sind, wird ihnen dieser durch Grete, die ausnahmsweise mit Helga mitgehen darf, gewährt. Der positiv dargestellte Heimabend soll den Mädchen Lust machen, später gerne an den Heimabenden teilzunehmen und keinen zu versäumen. Durch die Wortwahl wird den Kindern auch Pflichtbewusstsein suggeriert.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass erst ab 1940 intensiv versucht wurde, bereits Schulanfänger mit politisch-ideologischen Texten zu manipulieren. Diese wurden in den heimatlichen Jahreskreis, dem die Fibel folgte, so eingefügt, dass sie mit einer gewissen Regelmäßigkeit ihre Wirkung entfalten konnten.

Wie diese Analyseergebnisse im Vergleich zu früheren Forschungsergebnissen interpretiert werden können, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden:

5.4.4. Die Untersuchungsergebnisse im Lichte früherer Forschungsergebnisse

Von Verena Kleinschmidt wurde meines Wissens im deutschsprachigen Raum erstmals der Versuch unternommen, ein einzelnes Fibelwerk in einem Binnenvergleich zu analysieren, um Veränderungen aufzuzeigen, die durch den Nationalsozialismus initiiert worden waren. In ihrer Arbeit *Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz* (2002), die ihrer eigenen Aussage zufolge eine Weiterentwicklung der gleichnamigen Dokumentation aus dem Jahr 1997 darstellt (S. 171) und die in gekürzter und leicht veränderter Form unter dem Titel *Von der „Hansa-Fibel“ zu „Hand in Hand fürs Vaterland“ – Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933-1944* auch 2006 veröffentlicht wurde, zeigt sie für Norddeutschland auf, dass die Fibel *Elmelemu* von Otto Zimmermann, die im Westermann-Verlag erstmals 1921 erschienen war, ab 1934 stark verändert wurde, wodurch es letztendlich – also insgesamt gesehen - zu einem auffallenden Bruch gekommen sei. (Ebd.) Von den insgesamt 88 Seiten seien in einer ersten Phase 18 (ca. 20%) ausgetauscht worden. Um „Vaterländisches, Religiöses und Ethisches“ in die Fibel einzubringen, seien Texte hinzugenommen worden, die neu eingefügten Bilder hätten Aufmärsche und „einige eingestreute Hakenkreuzfähnchen“ gezeigt und somit auf „vordergründig Nationalsozialistisches“ verwiesen. (Kleinschmidt 2002, S. 173f) Die Ausgabe *Elmelemu F* sei in Preußen zwar zugelassen worden, jedoch nie erschienen. (Ebd., S. 174 und Kleinschmidt 2006, S. 55)

In der „zweiten Runde der Fibelbearbeitung“ seien vom Westermann-Verlag nur noch die aussichtsreichsten Fibeln zur Approbation eingereicht worden, darunter Zimmermanns Werk *Hand in Hand fürs Vaterland* (1935), eine veränderte und unter neuem Namen erschienene

Neuaufgabe von Elmeleu. (Kleinschmidt 2002., S. 176) Während das alte „Text- und Illustrationsgerüst“ weitgehend erhalten geblieben sei, habe man weitere Bilder und Texte ausgetauscht. Hinzugekommen seien solche zu Hitlerjugend, Winterhilfswerk, Eintopf, Führerkult und Nazi-Festtagen. (Kleinschmidt 2006, S. 55f)

Die dritte Umgestaltungsphase habe Kleinschmidt zufolge in den Jahren 1938 – 1943 stattgefunden. Hier sei nun erstmals ein direkter Einfluss des Reichserziehungsministeriums bei der Fibelgestaltung gegeben gewesen, wodurch zum Beispiel bei der Zimmermann-Fibel auch der Illustrator Eugen Oßwald durch Andreas Meier ersetzt werden musste. Inhaltlich sei das Landleben stärker berücksichtigt, ein Bezug zur modernen Technik hergestellt, und das deutsche Märchen stärker betont worden. Im Gegenzug habe man aufgrund der „Entchristlichung“, die 1939 einsetzte, den Gebetsteil erheblich gekürzt und „die Vielzahl der NS-Bezüge“ (Hakenkreuzfähnchen, BDM-Puppe, Fibelfiguren in SA-Uniform) vermindert.

Laut Kleinschmidt sei 1941 eine „vierte reichsweite Fibelbearbeitung“ notwendig geworden, ausgelöst durch die von Hitler selbst angeordnete Umstellung aller Erstlesebücher auf die Lateinschrift und die Verlegung des Beginns des Schuljahres auf den Herbst. (S. 58ff)

Diese „Periodisierung der Fibelgleichschaltung“, die Kleinschmidt (2006, S. 52) für das Fibelwerk Otto Zimmermanns in Preußen beschreibt, kann in der Fibel *Kinderwelt* nicht nachgewiesen werden, da die erste nationalsozialistische Ausgabe erstmals 1940 erschien. Zu dieser Zeit waren zwei der für eine deutsche Fibel beschriebenen Phasen in Österreich schon „abgelaufen“. Trotzdem gibt es Anzeichen der von Kleinschmidt beschriebenen Phänomene auch in Brauners Fibelwerk:

- Die politisch-ideologischen Texte und Bilder zu den beschriebenen Themen (Winterhilfswerk, Eintopf etc.) sind alle in der Fibel *Kinderwelt* (ab 1940) anzutreffen.
- Die „Entchristlichung“ fand ebenfalls statt.
- Einige Märchen wurden geringfügig im Text erweitert.
- Technisierung ist jedoch nur in geringem Ausmaß hinzugetreten.
- Die Lateinschrift („Normalschrift“) wurde 1942 eingeführt.

Die Fibel *Kinderwelt* entsprach in ihrer Ausformung (abgesehen von den soeben aufgelisteten Veränderungen) wohl bereits weitgehend der geforderten Ideologie:

- Das Landleben musste nicht stärker betont werden, da es ohnehin den Großteil der Themen beherrschte.
- Das deutsche Märchen war schon ausreichend vertreten.
- Die Illustratorin Breßlern-Roth „musste“ nicht ausgewechselt werden.

- Der Jahreskreis begann ohnehin mit Herbst, da in Österreich Herbstschulbeginn schon zuvor die Regel war.

So kann bestenfalls von einer zweiphasigen Umgestaltung der Kinderwelt gesprochen werden. Bei der zweiten Phase ist nicht einmal sicher, ob die Textänderungen nicht hauptsächlich durch Schriftänderungen bedingt sind (vgl. Kap. 5.2.10).

Wie Peter Malina (2006) für die „3. Auflage“ der Fibel *Kinderwelt* (die erste nationalsozialistische Ausgabe 1940) aufzeigt, habe sich Brauners Schulbuch jener Propagandaaktivität angeschlossen, die für das NS-System typisch gewesen sei. Er reiht die Fibel mit ihren (Kriegs-)Botschaften in den Reigen weiterer österreichischer Erstlesebücher ein, die durch den Nationalsozialismus zu einem „Signal für die politische Systemveränderung“ geworden seien. (S. 175-179) Es sei jedoch (auch in anderen Fibern) zu beobachten, dass Kinder nicht nur durch das politische Denken jener Zeit zu den „Sekundärtugenden“ Disziplin, Tüchtigkeit, Sittlichkeit, (Unter- und Ein-)Ordnung, Pflichterfüllung, Gemeinschaftssinn usw. ermahnt werden sollten, sondern dass diese Werte schon vorher und auch nachher von der „Gesellschaft“ gefordert worden wären, die durch Lehrpersonen und sonstige Erwachsene in den Büchern repräsentiert sei. (S. 180-183) Die Schulbücher hätten zwar eine Fülle politisch-ideologischer Inhalte aufzunehmen gehabt, sonst hätten sie sich allerdings nur wenig verändert. „In ihrer äußeren Form, ihrer inhaltlichen Struktur, aber auch ihren pädagogischen Zielsetzungen sind sie über Jahrzehnte und politische Systeme hinweg konstant geblieben.“ (S. 189) Dies ist durch meine Analysen insofern zu bestätigen, als sich die Fibel *Kinderwelt* in den Dimensionen „Schulbuch“, „Kinderbuch“ und „Lernbuch“ weniger stark veränderte als in der Dimension „Bildungsbuch“. Die „äußere“ Gestaltung (der Einband – und somit der erste „Eindruck“) der Fibel *Kinderwelt* unterlag jedoch auch einer nicht unbeträchtlichen Änderung durch das NS-Regime (vgl. Kap. 5.1.2.7.).

Kissling (2006 und 2007) kommt durch den Binnenvergleich der Fibel *Wir lernen lesen* (später *Frohes Lernen*) von Kolar/Pöschl zu einem ähnlichen Ergebnis wie Malina:

Wie die *Kinderwelt* erschien die Fibel *Wir lernen lesen*, die Kissling (2006) im Hinblick auf Umfang, Themen und Textmodalitäten analysiert, in drei politischen Systemen/Regimen (1923-1943), *Frohes Lernen* – teilweise textident – dann zwischen 1948 und 1964 in einem weiteren Regime. Obwohl die Ausgaben 1926 und 1940 laut Kissling durch Konstanz in den wesentlichen Parametern (Autoren, Illustrator, Verlag) gekennzeichnet seien, wichen sie in Text und Bild voneinander ab. 1940 wären durch den Nationalsozialismus rund 8% der Seiten

ausgewechselt worden (während in der Zimmermann-Fibel in der ersten Phase bereits ca. 20% ausgetauscht wurden), die Änderungen hätten das Buch jedoch nicht strukturell durchdrungen, sondern seien „inselhaft“ geblieben. Nicht nur, dass die Fibel dadurch schneller und billiger adaptiert werden konnte, seien übernommene Wertvorstellungen („affirmative Grundstimmungen“) wohl auch dem jeweils neuen politischen System dienlich gewesen. (S. 157ff) So wie Malina (2006), weist auch Kissling auf die große Zahl der Befehle hin, die den Fibelkindern von den Fibelerwachsenen gegeben wurden. Die Kinder verhielten sich ihnen gegenüber „ausschließlich affirmativ“. Dieser Duktus werde laut Kissling selbst in der Nachfolgefibel *Frohes Lernen* beibehalten. Kissling erinnert hier auch gleich an die bereits 1926 in der Fibel dargestellte „Konformität in der Gemeinschaft“ (S. 159) wobei es hier (auch) noch um religiöse Konformität ging.

Laut Kissling hätten sämtliche in der Fibel *Wir lernen lesen* neu eingefügte Texte und Bilder (insgesamt neun) nationalsozialistische Themen zum Gegenstand gehabt. Detailänderungen habe es nur wenige gegeben. Die neuen Texte seien „Geschichten“, länger als die bisherigen Fibeltexte und würden nicht weiter didaktisiert. Erzähler in diesen Texten seien zwar Kinder, diese wirkten durch ihre Sprache jedoch älter. Gesprochen werde in den Texten über Dinge, die außerhalb des familiären Raumes lägen. (S. 160) Entfernt habe man – so Kissling weiter – religiöse Themen (beziehungsweise wurden diese „umgedeutet“), ohne dass auf deren „Annehmlichkeiten“ (Geschenke) verzichtet werden musste. Er formuliert dies folgendermaßen: „Das Entfernte wird substituiert durch verstärkte Darstellung jener erfreulichen und sozialen Ereignisse, welche die christlichen Feste bisher begleitet haben, ohne für sie, in christlicher Sicht, essentiell zu sein.“ (S. 160-163)

Insgesamt kam Kissling durch seine Analysen zum Schluss, dass eine nationalsozialistische Neukonzeption der Fibel *Wir lernen lesen* von 1940 jedoch nicht vorliege. Insofern bestätigt er Malinas Forschungsergebnisse. Trotzdem bestehe ein Bruch gegenüber der Ausgabe von 1926, der durch die Entfernung religiöser Texte und die gleichzeitige In-den-Mittelpunkt-Stellung eines politischen Führers gekennzeichnet sei. (S. 171) Auch „Elemente von Modernität“ seien zu beobachten, die Kissling mit einer „Rücknahme traditioneller Bindungen“ für die Kinder gleichsetzt. Diese „kurze Passage von Freiheit“ werde jedoch hauptsächlich dafür genutzt, sie „leichter nationalsozialistischer Herrschaft zu unterwerfen“. In den Bildern werde Kissling zufolge eine „(teil-)modernisierte Gesellschaft“ dargestellt, welche die eigentliche „optische Revision“ ausmache und nicht die „Einfügung einiger Bilder mit SA-Männern und HJ-Kolonnen“. (S. 172) Damit gibt Kissling wesentlich detailliertere Einblicke in die Änderungstendenzen als Malina und versucht, diese auch zu interpretieren.

Nach der Erweiterung seiner Analysen im Jahre 2007, wo er schließlich noch die Ausgaben 1942 und 1948 (*Frohes Lernen*) miteinander verglich und seinen diesbezüglichen Forschungsergebnissen gegenüberstellte, kam Kissling letztendlich zum Schluss, dass trotz des Bruches insgesamt gesehen Kontinuität vorliege, da die Ausgabe von 1948 durch die Entfernung der nationalsozialistischen Elemente und eine teilweise „Re-Installierung“ (nicht nur religiöser Texte) rückgebaut worden sei. Veränderungen seien lediglich durch die Schrift und die bereits dargestellten modernisierten Illustrationen zu beobachten. (S. 114f)

Während Kisslings Binnenvergleich sich letztendlich über 22 Jahre erstreckte, muss die vorliegende Arbeit sich mit einem kürzeren Untersuchungszeitraum (17 Erscheinungsjahre, 19 Verwendungsjahre) begnügen, da die Fibel *Kinderwelt* nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr erschienen ist. Es wäre auch ein schwieriges Unterfangen gewesen, die Fibel wieder rückzubauen, da die Änderungen, wie bereits erwähnt, sich eher „flechtenhaft“ als „inselhaft“ durch das Buch zogen. Mit einem Weglassen bestimmter Seiten wäre es nicht getan gewesen, da nationalsozialistische Infiltrierungen auch in zunächst sich harmlos präsentierenden Texten zu finden sind. Erinnert sei hier nur an die geänderten Kindernamen (z.B. „Dolfi“ oder „Adolf“), die Grußformen in den Einkaufsszenen („Heil Hitler“) oder an die Kinder, die beim Spielen nun nationalsozialistische Liedchen trällern („Auf hebt uns're Fahnen...“). In einem Lesetext versteckt sich beispielsweise auch ein Fähnchen mit Hakenkreuz (Ausgabe 1940, S. 11) und Texte mit einem dreifachen „Sieg“ weisen auch ohne „Heil“ auf den Führerkult hin. Dazu kommt, dass auch im Teil A – dem Leselehrgang – Veränderungen vorgenommen wurden, die nur durch gröbere Umstrukturierungen rückgängig gemacht werden hätten können, um einen sinnvollen und auch modernen Erstleseunterricht mit der *Kinderwelt* zu gestalten. Materiale sowie mentalitätsmäßige „Modernisierung“, wie Kissling sie beschreibt, ist in der *Kinderwelt* nämlich kaum bis gar nicht zu beobachten (vgl. Kap. 5.2.9.), obwohl die Text- und Bildänderungen umfangreicher erscheinen. (Auf über 20 % der Seiten hätten Veränderungen vorgenommen oder die Texte mit den dazugehörigen Bilder gänzlich entfernt werden müssen.)

In Vergleich zu den von Kissling für die Fibel *Wir lernen lesen* aufgezeigten Auffälligkeiten, kann für die *Kinderwelt* folgender Befund gegeben werden:

- Die beiden thematischen Brüche (siehe oben) sind auch in der *Kinderwelt* anzutreffen, die „Entchristlichung“ fällt jedoch recht moderat aus, da auch zuvor schon kaum christliche Elemente in der *Kinderwelt* vorhanden waren. Der Nikolaus ist zwar ab 1940 kein Bischof mehr, sondern ähnelt mehr einem Weihnachtsmann, doch der Text wurde nur wenig verändert (der Krampus ist nicht mehr mit dabei und die Kinder

werden nicht mehr zum Beten aufgefordert). Das Weihnachtsfest wurde in zwei Schritten umgestaltet: Während schon ab 1940 das Bild kräftig verändert wurde, kamen hier die Wörter „Christfest“ und „Christkind“ im Text noch vor – da das <Ch> erarbeitet wurde. Erst ab 1942 wurde an dieser Stelle „Christine“ eingefügt. Das Osterfest blieb in allen Ausgaben gleich. Es hat nirgendwo einen christlichen Bezug. Thematisiert wird nur der „Osterhase“ in Text und Bild. Ersatzlos gestrichen wurde allerdings ein „Abendgebet“ mit Engeldarstellung. Im Gegensatz zur moderaten „Entchristlichung“ enthält die *Kinderwelt* jedoch mehr nationalsozialistische Texte und ideologische Infiltrationen als *Wir lernen lesen*. Diese ersetzen zum geringen Teil alte (überkommene) Themen, sind jedoch hauptsächlich in additiver Weise hinzugenommen worden, wodurch die Seitenzahl der Ausgaben sich um ca. 20 % erhöhte.

- Während die nationalsozialistischen Themen in größerem Umfang in der *Kinderwelt* aufzufinden sind, als in *Wir lernen lesen*, hatte die zweitgenannte Fibel mehr Änderungsseiten durch das Dollfuß/Schuschnigg-Regime erhalten (fünf laut Kissling 2006, S. 158) als die *Kinderwelt* (laut Inhaltsverzeichnis 1934, 1936 und 1937 sollten es lediglich die Österreichische Bundeshymne und ein Vollbild „Vaterländische Kundgebung“ sein.) Ohne im Inhaltsverzeichnis vermerkt, findet sich noch ein fünf Zeilen umfassender Heimattext auf Seite 69 der betreffenden Fibeln.
- Zur Änderung „themenübergreifender Textmodalitäten“ gibt Kissling (2006, S. 160) sechs Auffälligkeiten an, welche die nationalsozialistischen Texte (beziehungsweise das Bild, das sie von Kinder zeichnen) charakterisierten. Diese korrelieren nicht überall mit meinen Ergebnissen, vermutlich deshalb, weil von mir nach der Ausgabe 1940 auch die Ausgaben von 1942 und 1943 (4. – 6. Auflage) untersucht wurden. In Kürze sei hier zusammengefasst, dass die nationalsozialistischen Texte im Bereich der Laut-Buchstabenerarbeitung (Teil A) in allen analysierten Ausgaben anfangs annähernd gleich sind, mit zunehmender Textlänge sind sie in der Ausgabe 1940 am längsten, jedoch ab 1942 durch die veränderte Schrift am kürzesten. Erst im Bereich der weiterführenden Texte (Teil B) erscheinen die nationalsozialistischen Texte geringfügig länger als die Umgebungstexte (vgl. Kap. 5.2.7.1.). Die Texte im Teil A werden auch didaktisiert, da sie die Funktion der sie ersetzenden Texte übernehmen. Im Teil B werden auch die meisten anderen Texte der *Kinderwelt* nicht zusätzlich didaktisiert. Die meisten Texte sind in Erzählform geschrieben, als Erzähler fungieren nur selten Kinder. Dort, wo Kinder sprechen, grüßen sie zumeist nur mit „Heil Hitler“,

somit kann ihre Sprache nicht weiter beurteilt werden. Die im Bild dargestellten Kinder in nationalsozialistischen Sequenzen sind unterschiedlich alt dargestellt. Es handelt sich um kleine Mädchen mit Nachziehspielzeug ebenso wie um Jugendliche, die einen Schneemann „bekämpfen“.

- So wie in *Wir lernen lesen* findet sich auch in der *Kinderwelt* erstmals eine Fotografie, die ebenfalls Hitler mit Kindern zeigt. Sie ist in der Mitte der Fibel (zu Hitlers Geburtstag) zu finden.
- Kissling zeigt auf, dass in der Fibel *Wir lernen lesen* durch die Einschleusung nationalsozialistischer Texte Schnittstellen entstanden seien, die nicht nur einen ästhetischen, sondern auch einen ideologischen und pädagogischen Bruch ergeben würden. Als Beispiel nennt er drei aufeinanderfolgende Geschichten: „Wir ziehen in den Krieg“, „Der erste Mai“ und „Kletterbüblein“, anhand derer er aufzeigt, dass das nationalsozialistische Regime „Kerle“ gebraucht habe, die mutig genug sind, beispielsweise auf den Maibaum zu klettern, während das übermütige „Kletterbüblein“ die Gefahr des Absturzes (in Wort und Bild) zum Ausdruck bringe. (S. 167) Ähnliche Beispiele finden sich in der *Kinderwelt* nicht (mit Ausnahme der „paradoxen Bilder-Geschichten“, die jedoch keinen pädagogischen Bruch bedeuten). Das Thema „Wir ziehen in den Krieg“ kommt hier gar nicht vor. Lediglich die Geschichte „Der brave Sultan“ (1942 S. 102f) bringt den Krieg in Form eines verwundeten Soldaten, dem ein Hund das Leben rettet, in den Blick. Hier wurden jedoch die Übergänge ein wenig „zurechtgeschliffen“ (wie Kissling dies auf S. 166 ausdrückt), da schon zuvor eine Geschichte über zwei Pudel das Thema „Hunde“ behandelt. Danach geht es in der Geschichte „Gretl auf der Straße“ auch um „Lebenserhaltung“ (Verkehrserziehung). Die Geschichte „Der brave Sultan“ hat ein Happy End, wenn sie auch das Leid eines verletzten Soldaten zum Inhalt nimmt. Es ist dies der letzte nationalsozialistische Text in der *Kinderwelt* (danach folgen noch ca. 20 Seiten mit Geschichten und Märchen). So könnte versucht worden sein, den Krieg in den Augen der Kinder mit „Happy End“ (also gut) ausgehen zu lassen.

6. Zusammenfassung: Die Fibel *Kinderwelt*

In einem diachronen Binnenvergleich habe ich die Fibel *Kinderwelt* von Franz Brauner analysiert, welche in südostösterreichischen Schulen in einem Zeitraum von fast 20 Jahren für den Unterricht in der ersten Klasse in sieben unterschiedlichen Ausgaben zugelassen war und verwendet wurde. Insgesamt habe ich 23 Exemplare miteinander verglichen und analysiert.

Dabei war folgende Forschungsfrage leitend: Wie und warum wurde die Fibel im Erscheinungszeitraum (1926 – 1943) in ihren vier Dimensionen, nämlich als „Schulbuch“, „Kinderbuch“, „Lernbuch“ und „Bildungsbuch“, verändert?

Die Ergebnisse meiner Analysen beschreiben die Fibel abschließend im Kontext ihrer flankierenden Literatur (den „Lehr- und Arbeitsplänen“ sowie „methodisch-didaktischen Handbüchern“ von Brauner). Die wichtigsten Interpretationen zu den Änderungen, denen sie ausgesetzt war, schließen sich jeweils an:

6.1. Die Fibel *Kinderwelt* als „Schulbuch“

In dieser Dimension wurde die Fibel *Kinderwelt* in Bezug auf ihren „Warencharakter“ beschrieben. Untersucht wurden folgende Parameter: Autor und Illustratorin, Quellen, Zulassung, Druck und Verlag, Begleitmaterialien und Schulbuchfunktionen. Dies erbrachte folgende Ergebnisse:

Die Fibel *Kinderwelt* wurde zwischen 1926 und 1943 in wirtschaftlich düsteren Zeiten als Schulbuch¹⁴⁷ (erster Teil des Lesebuches für „deutsche“ bzw. nach 1938 für „ostmärkische“ Alpenländer) produziert. Diese Aufgabe übernahm der steirische „Leykam-Verlag“, der später seinen Namen auf „NS-Gauverlag“ änderte.¹⁴⁸

Sie erschien in drei politischen Systemen in mehreren Ausgaben („Auflagen“):

Parlamentarische Demokratie der ersten Republik: 1926 (1. Aufl.), 1929 (1. Aufl. Sütterlinschrift)

Austrofaschismus: 1934 (2. Aufl.-Schwarzdruck), 1936 (2. Aufl. – bunt), 1937 (14. Aufl.)

Nationalsozialismus: 1940 (3. Aufl.), 1941 (4. Aufl. – Steinschrift), 1942 (4. Aufl.), 1943 (5. und 6. Auflage)¹⁴⁹

¹⁴⁷ vgl. Kap. 5.1

¹⁴⁸ vgl. Kap. 5.1.2.6

¹⁴⁹ vgl. Kap. 2 sowie 5.1.2.4

In dieser Zeit teilte sie sich den österreichischen Markt stets mit mehreren anderen Fibeln¹⁵⁰, selbst in der Zeit des Nationalsozialismus, da es zu einer „deutschen Einheitsfibel“ nach italienischem Vorbild (*Sillabario e piccole letture*, 1932) nie kam.¹⁵¹

Die *Kinderwelt* wurde vermutlich jedoch hauptsächlich in der Steiermark und möglicherweise auch in Kärnten verwendet.

Als Autor der Fibel *Kinderwelt* wird Franz Brauner (1886 – 1961)¹⁵² betrachtet. Mit Sicherheit hat er vermutlich jedoch nur die Texte zur Laut-Buchstabenerarbeitung und im Bereich des weiterführenden Lesens ca. 8 – 12 % der Texte selbst verfasst (dies jedenfalls erbrachten meine diesbezüglichen Recherchen), den Rest bilden Gedichte, Lieder, Rätsel, Reime, Märchen und Geschichten, die aus der Feder anderer Autoren (Fallersleben, Eichendorff, Reinick, Hamerling usw.) stammen bzw. - ihnen nachempfunden - adaptiert wurden und dem „Volksgut“ zuzurechnen sind. Einige Fibeltexte können gar nicht zugeordnet werden, da Quellenangaben im Inhaltsverzeichnis gänzlich fehlen.¹⁵³

Historisch gesehen ist die Fibel *Kinderwelt* als Erstlesebuch ein Konglomerat vorangegangener Entwicklungsstufen des Lesebuches, wie sie Helmers (1969) beschreibt. Sie ist Leselernbuch, Chrestomathie, Sachbuch, Morallehre und Gesinnungslesebuch in einem.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Kissling (2006) gibt für den Zeitraum 1923 – 1943 inklusive seiner analysierten Fibeln elf Erstlesebücher an, die während dieser Zeit erschienen waren. Meinen Untersuchungen zufolge könnten es sogar bis zu 25 Fibeln gewesen sein, die zur Erstausgabe der Fibel *Kinderwelt* in Verwendung standen (siehe Kap. 5.1.4.).

¹⁵¹ Die „Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum“ habe laut Verena Kleinschmidt (2006) damals Philipp Bouhler unterstanden. Nachdem er dem von ihm gegründeten Deutschen Schulverlag das Schulbuchmonopol verschafft habe, strebte er Kleinschmidts Ausführungen zufolge die Ausschaltung des Reichserziehungsministeriums und der Länderbehörden an. So habe er – als produktionsbedingte Notlösung dargestellt – in Deutschland reichseinheitliche „Kriegslernbücher“ durchgesetzt und ließ dann nur noch die *Schlesierfibel* von Hirt als Erstlesebuch für den Unterrichtseinsatz zu, bis im März 1945 die neue Einheitsfibel fertiggestellt sein hätte sollen, zu der es allerdings dann nie gekommen sei. (S. 62) Dies habe nach Popp (2006) letztendlich damit zu tun, dass die NS-Erstlesebücher (entgegen Bouhlers Bemühen) „offensichtlich auf der politisch-propagandistischen Prioritätenliste des ‚Dritten Reiches‘ nicht besonders hoch rangiert“ hätten und dass die konkurrierenden Fibelverlage durch vorauseilenden Gehorsam ihre Produkte ohnehin ideologisch ausreichend angepasst hätten, um ihre Marktchancen zu wahren bzw. zu stärken. Da das Grundschulkind eher als „vorpölitisches Wesen“ eingestuft wurde – es war ja auch von der Hitlerjugend noch ausgeschlossen – habe man ihm keine besondere politisch-ideologische Aufmerksamkeit geschenkt. (S. 237) Pöggeler allerdings sieht die Bedeutung der Fibel zu jener Zeit anders: „Oft wird die *Fibel* für ein simples, naives Buch gehalten, weil es sich an Schulanfänger der Primarstufe wendet, also an Kinder zwischen sechs und sieben Jahren. Totalitäre Herrschaftssysteme haben aber schon immer gewußt, daß kein Schulbuch so ernst genommen wird wie die *Fibel*: Man liest sie von der ersten bis zur letzten Zeile – man muß es, wenn man lesen und schreiben lernen will, und auch dies ist Pflicht. [...] Was heute ‚politische Alphabetisierung‘ (Paulo Freie) genannt wird, ist in Wort- und Textauswahl der Fibeln des Dritten Reiches selbstverständlich gewesen: nämlich die raffinierte Verinnerlichung politisch favorisierter Reizwörter während des Lesenlernens.“ (Pöggeler 1988, S. 76) „Aufregend ist das Thema ‚Politik in Fibeln‘ für Kenner der politischen Bildung nur insofern, als normalerweise angenommen wird, politische Bildung komme im Lehrplan des 1. Schuljahrs aus psychologischen Gründen noch nicht vor. Wie unsere Analyse gezeigt hat, tut sie es doch.“ (Ebd., S. 89f)

¹⁵² vgl. Kap. 5.1.2.1

¹⁵³ vgl. Kap. 5.1.2.2

¹⁵⁴ Laut Helmers (1969) habe das „Lesebuch“ in seinem Entwicklungsverlauf unterschiedliche Stufen durchlaufen. Zuerst sei es lediglich zum Lesen religiöser Texte verwendet worden, im 17. und beginnenden 18. Jahrhundert sei es als Chrestomathie im Dienste der Gestaltungslehre gestanden und habe durch „mustergültige Dichtungen“ zum richtigen Gebrauch der Muttersprache anleiten sollen. Im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert

Der Titel des Fibelwerkes spiegelt den Lehrplangrundsatz „Bodenständigkeit“ wider, der aussagt, dass der Unterricht als Gesamtunterricht (ohne Fächergliederung) im Untersuchungszeitraum stets von der Umwelt („Heimat“) des Kindes auszugehen hatte, wodurch die „Heimatkunde“ zur methodischen Vorgabe wurde. Darüber hinaus kommt durch den Titel das reformpädagogische Leitmotiv jener Zeit zum Ausdruck, nämlich: Pädagogik vom Kind aus.

Die Bilder der Fibel *Kinderwelt* wurden von Norbertine v. Breßlern-Roth (1891 – 1978)¹⁵⁵, einer berühmten österreichischen Tiermalerin, hergestellt.

Zur Arbeit mit den Fibeln erschien in den Jahren 1928 und 1933 je ein *Lehr- und Arbeitsplan*, der teilweise von Brauner selbst und teilweise von einer Arbeitsgemeinschaft um ihn verfasst wurde. 1935 und 1949 erschienen methodische Lehrbücher von Brauner (in Zusammenarbeit mit Karl Werteck, der sich darin allerdings dem Rechenunterricht widmete). Brauner war gleichzeitig auch in der Ausbildung von Lehrpersonal tätig. Alle erwähnten Schriften enthalten methodisch-didaktische „Grundsätze“ zur Arbeit mit der Fibel sowie Unterrichtsbeispiele und eine Lehrstoffverteilung.¹⁵⁶

Ein zunächst nur „äußerlicher“ Vergleich der Fibelausgaben erbachte folgende Ergebnisse¹⁵⁷: In den wesentlichen Parametern blieb die Fibel *Kinderwelt* zwar gleich (Autor, Illustratorin, Verlag, Erscheinungsort), doch ihr Erscheinungsbild veränderte sich. Der vormals blaugraue Einband wechselte ab 1940 auf rotbraun und zeigte anstelle eines Schulanfang-Motivs nun drei Kinder, die unterschiedlichen Beschäftigungen nachgehen: Kriegsspiel, Puppenspiel, Tierspiel. Dies zeigt einerseits die ideologisch veränderten Erwartungen an Kinder zur Zeit des nationalsozialistischen Regimes, andererseits wird dadurch der reduzierte Stellenwert der Schule zum Ausdruck gebracht.

Beim ersten Durchblättern fällt auch auf, dass die Ausgaben ab 1940 wesentlich mehr Seiten haben (+ 20 %), es erscheinen Texte und Bilder, die es zuvor in der *Kinderwelt* nicht gab. Sie haben politisch-ideologische Themen des Nationalsozialismus zum Inhalt.

Ein Vergleich verschiedener Exemplare einer Ausgabe und ein Durcharbeiten des Kontextes zeigte eine politisch-ideologisch motivierte „Vereinheitlichung“ der Schrift ab 1942 (es durfte nur noch die „Normalschrift“ verwendet werden), die den nationalsozialistischen Drang nach

sei das Lesebuch vornehmlich Sachbuch gewesen und hätte hauptsächlich nichtpoetische Texte enthalten. In der Aufklärung sei das Lesebuch als Morallehre-Buch in Verwendung gewesen und habe als solches Beispielgeschichten richtiger Lebensführung enthalten sowie abschreckende Exempel statuiert. An die Stelle der nichtpoetischen Texte seien schließlich Gesinnungstexte getreten, die aus Werken der Dichtung und „Halbdichtung“ bestanden hätten. Das Lesebuch sei hier nach „Gesinnungskreisen“ aufgebaut gewesen. (S. X)

¹⁵⁵ Vgl. Kap. 5.1.2.3

¹⁵⁶ Vgl. Kap. 5.1.3

¹⁵⁷ Vgl. Kap. 5.1.7

„Einheit“ zum Ausdruck bringt. LehrerInnen wurde damit eine Wahlmöglichkeit genommen. Ein weiteres Motiv für die Wahl der „Normalschrift“ war deren einfachere Schreib- und Lesbarkeit. Es kam dadurch für die Kinder zu einer (schulischen) „Erleichterung“, während sie kriegsbedingt gleichzeitig Erschwernisse hinnehmen mussten. Da die Schreibschrift gleichzeitig auch größer wurde (10mm statt zuvor 6 mm hoch), wurden die Texte zu den Buchstaben in ihrem Umfang beschnitten, was ebenfalls zu einer Erleichterung für die Kinder führte.

Die Fibel *Kinderwelt* zeigt bereits etliche Schulbuchfunktionen¹⁵⁸, die Hacker für moderne Schulbücher angibt. Das Erstlesebuch hat Strukturierungsfunktion, da es dem jeweiligen Lehrplan entsprechend und im Sinne einer „Jahresplanung“ voranschreitet. Teilbereiche der kindlichen Umwelt waren Ausgangspunkte der Unterrichtsarbeit, daher hat das Werk auch Repräsentationsfunktion. Von vorhandener Steuerungsfunktion kann insofern gesprochen werden, als Schülerinnen und Schüler Impulse durch Bilder und Texte erhielten, die sie zum (auch selbsttätigen) Lernen auffordern konnten. Lehrpersonen fanden jene Inhalte (Sachinhalte, Erziehungsinhalte) vor, die für das erste Schuljahr vorgesehen waren und der damaligen Gesellschaft entsprachen. So wurden auch sie in ihrer Arbeit durch das Buch „gesteuert“. Dies ist in den nationalsozialistischen Ausgaben besonders auffällig – ideologische Textinhalte wurden in den Jahreskreis integriert. Das Buch weist auch Motivierungsfunktion auf, da es sehr ansprechend gestaltet wurde. Differenzierungsfunktion ist jedoch kaum vorhanden. Bestenfalls kann der von Brauner geforderte „Spielraum für Phantasie“, den die Bilder enthalten sollten, differenzierte Gedanken zulassen, die in der „freien Aussprache“ aufgegriffen werden konnten. Auch die Übungs- und Kontrollfunktion ist eher spärlich vorhanden, da zur Übung die wenigen Texte immer wieder gelesen werden mussten. Erst in den nationalsozialistischen Ausgaben gab es zwischengeschaltete „Leseübungen“, die jedoch auch wenig Variation boten.

6.2. Die Fibel *Kinderwelt* als „Kinderbuch“

Innerhalb dieser Dimension wurde die entwicklungspsychologische Determiniertheit der Fibelbilder und Texte der *Kinderwelt* untersucht.

In seinen „Lehr- und Arbeitsplänen“ fordert Brauner für die Fibel *Kinderwelt*, dass sie ein „wahres Kinderbuch“ sein müsse.¹⁵⁹ Für die Texte und Bilder in der Fibel *Kinderwelt* gibt er daher in seinen „Fibelbegleitschriften“ (Lehr- und Arbeitsplänen) nach psychologischen

¹⁵⁸ vgl. Kap. 5.1.6

¹⁵⁹ Vgl. Kap. 5.2.3

Erkenntnissen jener Zeit aufgebaute Grundsätze an, die zum Teil auch Lehrplanforderungen sind. Sie wurden als Untersuchungsparameter für diese Dimension herangezogen.

Durch Analysen innerhalb der einzelnen Parameter konnte gezeigt werden, dass die Fibel tatsächlich den genannten Forderungen entspricht, da in den zahlreichen Bildern¹⁶⁰ (und Texten, wie im Anschluss gezeigt werden wird) viele unterschiedliche Handlungen dargestellt sind, welche die handelnden Figuren an Plätzen zeigen, die der Umgebung der meisten Landkinder im Südosten Österreichs entsprechen konnten. Zumeist tritt - wie Brauner fordert - jene Handlung in den Vordergrund, welche die „Hauptsache“ des jeweiligen Lerninhaltes ins Zentrum rücken soll. Die Bilder lassen – mit Ausnahme der nationalsozialistischen – auch Spielraum für Phantasie und bieten durch zahlreich dargestellte Details genügend Anregung für die „freie Aussprache“ (einem nur thematisch vorgegebenen Unterrichtsgespräch), der Brauner besonders zugetan war. Diese ist dann auch Ausgangspunkt für die Behandlung der unterschiedlichen Sachinhalte im Rahmen des Gesamtunterrichts. In den vielfältig variierten Abbildungen von Ausschnitten der kindlichen Umwelt wurden zudem Möglichkeiten gefunden, sowohl die Laute als auch die Buchstaben kindgemäß „darzustellen“. Ab 1940 wurden auch politische Themen zur Buchstabenerarbeitung herangezogen. Im Bereich der weiterführenden Lesetexte wurden auch die typischen (in fast allen Fibeln jener Zeit zu findenden) Themen „Winterhilfe“, „Eintopfsonntag“, „Gedenktag der Helden“, „Flieger“, „Luftschutz“, „Hitlerjugend“, „Hitlers Geburtstag“ und „Heimabend“ eingeschleust (insgesamt 13 eindeutige NS-Texte und einige ideologische Abhärtungs- und Kampfeinschwörungsgeschichten). Das obligate Foto Hitlers mit einem Kind fehlte ebenfalls nicht. Das Weihnachtsfest wurde im Bild kräftig nach nationalsozialistischer Ideologie umgestaltet, das Nikolausthema jedoch nur geringfügig und Ostern gar nicht, da es auch vorher schon keinen religiösen Bezug hatte. Es wurden im Laufe der Zeit jedoch nicht nur Veränderungen, die durch den Nationalsozialismus motiviert waren, durchgeführt. Auch die veränderte Schrift machte Bildänderungen notwendig.

Die Lesestoffe¹⁶¹ (Texte) waren in den ersten Ausgaben von Anfang an inhaltlich nahe an den Bildern (bis 1940), wenn durch den rein synthetischen Zugang anfangs auch nur wenig „Text“ gelesen und geschrieben werden konnte. Ab 1942 jedoch änderte sich diese Haltung – anfangs wurden keine Sätze gebildet und der Textkorpus bestand nur aus Wörtern, die mit dem Bild zumeist in keinem inhaltlichen Zusammenhang standen. Dadurch erfährt eine vormals relativ rasch einsetzende pragmatische Sprachverwendung eine nicht unbeträchtliche Einschränkung. Auch hier kann das „Erleichterungsmotiv“ angenommen werden, da Wörterlesen einfacher ist

¹⁶⁰ Vgl. Kap. 5.2.4

¹⁶¹ vgl. Kap. 5.2.6 und 5.2.7

als das Lesen von Sätzen, wenn es einerseits um die Sinnerfassung (Wort- vs. Satzbedeutung) andererseits um ein Kennenlernen und Erfassen der Satzzeichen geht, die auch bei der „Sprachmelodie“ der einzelnen Satzarten eine Rolle spielen (Fragesatz, Aufforderungssatz, Aussagesatz).

Um den Kindern einen emotionalen Zugang zu den Fibelinhalten zu ermöglichen, wurden zwei „Fibelkinder“ erschaffen, die - bis 1940 mehr, später weniger - durch die Fibel *Kinderwelt* „führen“.¹⁶² Diese sind schon als durchgängig handelnde Figuren ins „Lesebuch für deutsche Alpenländer“ für die zweite Schulstufe im Jahre 1923 nach dem Vorbild der Wiener Klassenlektüre *Aus dem Leben zweier Wiener Kinder* integriert worden (sie sorgten damit für Plagiatsvorwürfe) und heißen Hans und Grete. Sie leben in ländlicher Umgebung oder am Stadtrand von Graz. Dort gehen sie in die Schule, spielen, singen und tanzen mit FreundInnen, helfen der Mutter oder sehen Handwerkern bei der Arbeit zu. Ab 1940 treten diese beiden „Fibelkinder“ jedoch in den Hintergrund. Gezeigt werden unterschiedliche Kinder, die in den Geschichten und Bildern agieren. Besonders aus nationalsozialistischen Inhalten scheinen Hans und Grete „herausgehalten“ worden zu sein.

In Bezug auf die Kinderdarstellungen tritt eine weitere durchgängige Auffälligkeit in Erscheinung: Marschszenen (die mehrmals aufscheinen) werden dadurch „entschärft“, dass spielende Kinder seitlich oder im Hintergrund abgebildet sind. Obwohl durch Analysen nachgewiesen werden konnte¹⁶³, dass das Thema „Spielen“ ab 1940 von „NS-Themen“ in der Fibel überflügelt wurde (was auch hier – wie schon am Einband - eine veränderte „Kinderwelt“ zum Ausdruck bringt), sind in den ab 1940 neu hinzugekommenen Bildern, die Aufmärsche und Festakte zeigen, „Spielreste“ zu erkennen, die offensichtlich mit den neuen Aufgaben in Einklang gebracht werden konnten oder durften. So bringt man - wie das (Vor-)Bild zeigt – zum Beispiel das Nachziehspielzeug zum Aufmarsch mit und grüßt gleichzeitig mit der zum Hitlergruß erhobenen Hand oder fährt mit dem Roller vorbei, um die SA (Sturmabteilung) nicht zu verpassen. Diese Gleichzeitigkeit von politischer Ideologie und Kinderbedürfnis in den bildhaften Darstellungen soll den Kindern möglicherweise einen schonenden (entschärften) Übergang in die ernste Welt der „Großen“ erleichtern, andererseits mutet er aber paradox an, da die strengen und vielleicht sogar angsteinflößenden Gestalten mit ihren starren Minen im krassen Gegensatz zu den „restspielenden“ Kindern stehen.

¹⁶² vgl. Kap. 5.2.8

¹⁶³ Vgl. Kap. 5.3.4.2

6.3. Die Fibel *Kinderwelt* als „Lernbuch“

In dieser Dimension wurde die methodisch-didaktische Komponente der Fibel *Kinderwelt* in Bezug auf die Lehrplanvorgaben untersucht. Als Untersuchungsparameter dienten die Teilbereiche des Unterrichtsgegenstandes „Deutsche Sprache“: „Sprachpflege“ (Berichten und Erzählen), „Schreiblesen“ (Lesen- und Schreibenlernen) sowie „Sprachlehre und Sprachkunde“ (Rechtschreiben und Grammatik). Die Analysen der Lehrpläne, der zeitgenössischen methodisch-didaktischen Literatur, Brauners „Lehr- und Arbeitspläne“ sowie der Fibelausgaben erbrachte folgende Ergebnisse:

Als Lernbuch¹⁶⁴ entspricht die Fibel *Kinderwelt* den Lehrplanforderungen ihrer Zeit. Sie war als Lehrwerk für den Gesamtunterricht der ersten Schulstufe für den Unterrichtsgegenstand „Deutsche Sprache“ (und gleichzeitig als Sachbuch) vorgesehen. Der Unterricht wurde dabei stets so gestaltet, dass die Fibel im Erstlese-/Erstschreibprozess vermutlich nur in geringem Ausmaß eingesetzt wurde. Wie Brauner in den Fibelbegleitschriften darstellt, sei sie zumeist erst „Endpunkt“ in der gesamten Erarbeitungsphase gewesen.¹⁶⁵ Davor wurde zumindest der Laut erarbeitet. Dafür wurde eine „kindgemäße“ Situation arrangiert (Ballspiel im Garten, Szenenspiel in der Klasse etc.) oder eine Geschichte erzählt (Edi kippt mit dem Sessel um etc.), in welcher der Laut möglichst „natürlich“ vorkam (Edi weint „eeee“, /i/ für das eigene „ich“ etc.). Auch die Buchstabenform konnte häufig aus der gleichen Geschichte abgeleitet werden (der nun schiefe Sessel hat die Form eines <e> in Deutscher Schreibschrift). Hier konnte dann das Fibelbild unterstützend (oder zur Wiederholung der vorangegangene Schritte) verwendet werden. Die Fibel *Kinderwelt* bietet den Buchstaben im Anschluss an die Lauterarbeitung in Synthesen (Texten) an, die anfangs durch die gewählte Erstlesemethode der *Kinderwelt* sehr kurz und wenig komplex sind. Die Fibel gibt bis 1940 durch Schreibvorübungen, danach durch die Darstellung der Buchstaben in einer speziellen Lineatur (mit drei Hilfslinien), auch Anregung zum Schreiben. Diese Lineatur unterstützt wieder das bereits mehrmals erwähnte „Erleichterungsmotiv“, da die Hilfslinien beim Schreiben der Buchstaben und Wörter tatsächlich hilfreich sind.

¹⁶⁴ Vgl. Kap. 5.3

¹⁶⁵ Zum Unterrichtseinsatz der Fibel *Kinderwelt* gibt es trotz intensiver Recherchen nur wenige gesicherte Hinweise. In den Schulszenen, die in der Fibel selbst dargestellt sind, kommt das Buch selbst nicht vor. Die Kinder hatten Hefte oder Legematerialien (Stäbchen) auf ihren Pulten liegen. Brauner gibt jedoch in seinen Fibelbegleitschriften Unterrichtsbeispiele zur Laut-/Buchstabenerarbeitung an. Diesen zufolge werde der Laut bzw. Buchstabe stets aus einer Umweltsituation herausgelöst („freie Aussprache“), vielfältig bearbeitet (Schreibturnen, mit Fäden, Stäbchen oder Erbsen gelegt...), geschrieben und erst dann gelesen. Die Fibel sei in diesem Prozess also „Endpunkt“.

Mit dem Einsatz der Fibel kam relativ bald der Teilbereich „Rechtschreibung und Grammatik“ hinzu, der jedoch erst in den „Richtlinien“ von 1939 als eigener Teilbereich aufscheint. Trotzdem floss er auch zuvor (sogar in größerem Umfang als nach der Umgestaltung 1942) in die Fibeltexte ein, da zum Beispiel die Satzzeichen rasch erarbeitet wurden - damit Sätze gelesen und geschrieben werden konnten - oder Groß- und Kleinschreibung von Nomen die Regel war. Rechtschreibbesonderheiten (Dehnungen, Schärfungen etc.) sowie die Silbentrennung wurden sukzessive miterarbeitet (beispielsweise trat die erste Mitlautverdopplung 1926 schon mit dem Namen „Anna“ (S. 8) auf, ab 1942 mit dem Wort „nimm“ sogar schon auf Seite 6. Diesbezüglich wurde also nicht auf „Erleichterung“ gesetzt.

Da Brauner die Rechtschreibung als „Schmerzenskind der Volksschule“ bezeichnete, sollte zur Einprägung der Wortbilder viel geschrieben werden. Als Erstschrift kam für ihn zumeist nur eine verbundene Schrift (Schreibschrift in Steil- oder Schräglage, z.B. Deutsche Schreibschrift, Sütterlinschrift oder die verordnete „Normalschrift“) in Frage. Entsprechend kamen - bis 1940 - unterschiedliche Fibelausgaben (A, B, C)¹⁶⁶ auf den Markt. Erst das „Vereinheitlichungsmotiv“ schränkte die Vielfalt zugunsten einer Einheitlichkeit ein. Sozusagen als „Ausnahme“ erschien 1941 eine Steinschrift-Ausgabe (Blockschrift).

6.4. Die Fibel Kinderwelt als „Bildungsbuch“

Innerhalb dieser Dimension wurden die Bildungsinhalte und deren Vermittlung untersucht. Dabei wurden die Untersuchungsparameter „Sachinhalte“ und „Erziehungsinhalte“ herangezogen, da Brauner selbst sie als Komponenten von Bildung (Wissensvermittlung und Erziehung) kennzeichnete. In Bezug auf die Vermittlung der Sachinhalte durch die Fibeltexte und -bilder wurde deren Elementarisierung bewertet, in Bezug auf die Vermittlung der Erziehungsinhalte wurden Fibelanalysen vorgenommen. Insgesamt zeigt sich folgendes Bild: Als Lehrbuch für den Gesamtunterricht¹⁶⁷ war die Fibel *Kinderwelt* nicht nur Lernbuch zum Schriftspracherwerb, sondern auch Sachbuch. Die Sachthemen bildeten den Rahmen zu allen Bildungs- und Erziehungsinhalten des ersten Schuljahres. Nicht nur Geografie und Geschichte („räumliches und zeitliches Sichzurechtfinden“) oder Biologie („die uns umgebende Natur schauend und denkend zu begreifen“) sondern auch Mathematik („die Umwelt zahlenmäßig und nach der Form der Dinge zu erfassen“) oder Werken und Zeichnen („Wahrgenommenes

¹⁶⁶ Vgl. Kap.5.3.1.2.2. Es kamen jedoch auch unterschiedliche Ausgaben für die einzelnen Organisationsformen der Volksschule heraus (vgl. dazu Kap. 5.1.2.1).

¹⁶⁷ Vgl. Kap. 5.4.1.5.

durch das Ausdrucksmittel der gestaltenden Hand wiederzugeben“) wurden im Rahmen des Sachunterrichts - dessen Lehrwerk die Fibel auch war - angeregt, eine Fülle von Sachthemen, die in elementarisierter Form¹⁶⁸ in die *Kinderwelt* Eingang fanden, sorgte für die Bildung der Kinder, die Brauner als Synthese von Unterricht (Wissensvermittlung) und Erziehung auffasste.¹⁶⁹ Mithilfe von „Gesinnungsunterricht“, der als „erzählende“ Unterrichtskomponente (Märchen, Gedichte, Erzählungen) die „sachliche“ ergänzen sollte, könne laut Brauner die Gesinnung (Einstellung) der Kinder „veredelt“ und die geistige Entwicklung positiv beeinflusst werden.¹⁷⁰

Abgeleitet von Brauners Bildungsbegriff unterschied ich in der Analyse zwischen „Sachinhalten“ und „Erziehungsinhalten“, die sich in der Fibel *Kinderwelt* jedoch harmonisch verschränken und da und dort ein wenig in den Vordergrund drängen. Neben der Aufzählung der Sachinhalte bewertete ich vor allem die gelungene beziehungsweise misslungene Elementarisierung.¹⁷¹ Es stellte sich heraus, dass die ersten „Geschichten“ hauptsächlich über die Bilder transportiert wurden, da die wenigen Texte (anfangs nur Wörter oder Satzglieder) bestenfalls Verhaltensmaßregelungen sein konnten. Eine Elementarisierung (der „Heimat“) erfolgte wohl schon in der Auswahl der Themenbereiche (aus der unmittelbaren Umwelt der Kinder). Die Sachinhalte selbst waren (nicht nur durch die kurzen Texte) hauptsächlich „horizontal“ elementarisiert. Dies bedeutet, dass innerhalb des Sachinhaltes eine Reduktion stattfand, um ihn den Kindern „aneignungsfähig“ zu machen.¹⁷² Eine „vertikale“ Elementarisierung ist durch die exemplarische Themenauswahl aus dem Heimatspektrum erkennbar. Sie ist besonders in den Ausgaben ab 1940 auffällig verändert, sobald sich also die (Um)welt der Kinder durch den Nationalsozialismus erweiterte.¹⁷³ Das Thema „Nationalsozialismus“ wurde exemplarisch durch Aufmärsche, einen Heimabend, Luftschutz etc. in die Fibel integriert.

Fast alle Texte und Bilder der Fibelausgaben scheinen insgesamt gelungen elementarisiert worden zu sein. Lediglich in den ab 1940 neu eingefügten Sachinhalten gibt es diesbezügliche Mängel. Sie bringen Themenbereiche (Kampf, Tod, Verwundung) in den Blick und bringen Begriffe („Brandbomben“, „Gasbomben“ etc) in die Texte ein, die Kindern Angst einflößen und vom eigentlichen Lernziel ablenken. Hier kann von gelungener Elementarisierung keine

¹⁶⁸ vgl. Kap. 5.4.3.1.1 sowie 5.4.3.1.2

¹⁶⁹ vgl. 5.4.2.1

¹⁷⁰ vgl. Kap. 5.4.2.

¹⁷¹ vgl. Kap. 5.4.3.1.2

¹⁷² vgl. Kap. 5.4.3.1.1

¹⁷³ Wie gezeigt werden konnte, fand nur in wenigen Darstellungen (z.B. „Weihnachten“) eine *Änderung* der kindlichen (Um)welt in der Fibel *Kinderwelt* statt. Vielmehr muss von einer *Erweiterung* gesprochen werden, da die Fibelinhalte sich nur geringfügig änderten, jedoch zahlreiche neue Themen in den Jahreskreis eingefügt wurden.

Rede sein, da sechsjährige Kinder diese Inhalte/Begriffe nicht adäquat aufnehmen und verarbeiten können.

Die erziehlichen Bestrebungen des Untersuchungszeitraumes werden in den zahlreichen Forderungen, die Brauner in den Fibelbegleitschriften (1928 und 1933) zur Darstellung bringt, sichtbar. Diese gelten für jene Bilder und Texte, die unverändert geblieben sind, bis 1945. Sie orientieren sich vollinhaltlich an den grundsätzlichen Lehrplanforderungen, werden von Brauner jedoch detailliert ausformuliert. Die meisten davon ranken sich um die Ausbildung positiver Wesensmerkmale beim Kind, die eine reibungslose Eingliederung in die Gesellschaft (Lebens- und Arbeitsgemeinschaft) forcieren sollten. Durch die Fibelanalysen konnten diese und zahlreiche weitere Anforderungen an Kinder innerhalb jedes Sachinhaltes aufgefunden werden. Die zahlreichen Anweisungen, die Kinder erhielten, sind auch in den Texten sichtbar, die nur so davor strotzen. Das Rufzeichen ist in manchen Texten das häufigste Satzschlusszeichen.

Den Kindern wird in den Bildern und Geschichten zumeist „richtiges“ Verhalten demonstriert. Um das wichtige Erziehungsziel „Eingliederung“ umzusetzen, werden die Fibelkinder im gesamten Untersuchungszeitraum fast immer im Kreise einer Gemeinschaft dargestellt. Dort zeigen sie im Sinne eines Vorbildes richtiges und gutes Benehmen vor. „Bösewichte“ werden in den Texten (in einem Fall sogar von der Mutter mit der Rute) „bestraft“.

Da es von Brauner für die Fibeln ab 1940 keine „Fibelbegleitschriften“ mehr gibt, wurden die veränderten Erziehungsbestrebungen durch Bild- und Textanalysen sichtbar gemacht. Hier zeigte sich, dass schon bald nach Schulbeginn die Kinder mit neuen „Erziehungszielen“ konfrontiert wurden („richtiges“ Grüßen mit dem „Hitlergruß“, Würdigung der SA und der Gefallenen, Abhärtung, Solidarität, Zusammengehörigkeit, Pflichtbewusstsein etc.).

Insgesamt sind die Erziehungsziele neben den Sachinhalten und Lerninhalten (Laute und Buchstaben) gut in den Texten und Bildern miteinander verschränkt. Es ist erstaunlich, mit welcher Kreativität der Autor und die Illustratorin vorgehen, um diese Fülle von Forderungen, die Brauner aufzeigt, miteinander in Einklang und zum (für Kinder ersichtlichen) Ausdruck zu bringen.

Die Fibel *Kinderwelt* erscheint insgesamt als gut gelungenes „Schulbuch“, „Kinderbuch“, „Lernbuch“ und „Bildungsbuch“ ihrer Zeit.

7. Ausblick

Diese Arbeit versucht, einen mehrdimensionalen Überblick über ein Fibelwerk zu geben, um eine der von Alpert/Teistler (2006, S. 279 - 285) beschriebenen Forschungslücken für Österreich zu schließen. Die Autorinnen listen für Österreich vier Erstlesewerke auf, die sie für forschungsrelevant halten, um historische Entwicklungen und Anpassungen an politische Gegebenheiten zu verfolgen. Unabhängig von den „politischen Infiltrierungen“ sollte es nach Alpert/Teistler darüber hinaus möglich sein, gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Familie und Schule, sowie des gesamten kindlichen Alltagslebens herauszufiltern, wie dies ihren Angaben zufolge in Österreich Kissling und Malina schon getan hätten. Doch auch diese könnten ihrer Einschätzung zufolge noch „wesentlich vertieft“ werden.

Bei den vier von Alpert/Teistler relevanten Fibelwerken handelt es sich einerseits um die Fibel *Kinderwelt*, die in der vorliegenden Arbeit und teilweise zuvor von Malina analysiert wurde, andererseits um *Wir lernen lesen*, das von Kissling bearbeitet wurde sowie um *Mein erstes Lesebuch*¹⁷⁴ (Mayer, Th. u.a., erschienen 1915 – 1943) und *Wir lernen den Lateindruck lesen* (Pöschl, ohne Jahresangaben¹⁷⁵). Eine Bearbeitung dieser beiden bisher noch nicht analysierten Langzeit-Fibelwerke wäre für eine Gesamteinschätzung der österreichischen Situation in Bezug auf die Infiltration politischer Inhalte in bereits bestehende Fibeln (v.a. durch den Nationalsozialismus) nötig - sie soll an dieser Stelle sozusagen „in Auftrag gegeben“ werden. „Der Bestand an Fibeln im Georg-Eckert-Institut steht in seiner Fülle zur Verfügung“¹⁷⁶, wie Alpert/Teistler (S. 285) abschließend bemerken. Zu diesem Forschungsauftrag sollten - nicht nur im methodischen Sinne - die bestehenden Arbeiten (inklusive meiner hier vorliegenden Diplomarbeit) einige Anhaltspunkte liefern.

¹⁷⁴ Die Ausgabe 1915 konnte per Fernleihe der Universität Wien von der GEI-Bibliothek Braunschweig entlehnt werden. Laut Bucheintrag erschien sie in Prag. Weitere Exemplare sind nicht aufzutreiben.

¹⁷⁵ Teistler (2003) gibt im Fibelfindbuch die Erscheinungsjahre zwischen 1924 und 1940 an (vgl. Kap. 5.1.4.).

¹⁷⁶ Im Georg-Eckert-Institut Braunschweig gibt es jedoch nur ein einziges Exemplar von Mayer u.a.: *Mein erstes Lesebuch* aus dem Jahr 1915. Weitere Exemplare konnte ich weder in den weltweiten Online-Bibliotheken über den KVK (Karlsruher Virtueller Katalog) noch in Antiquariaten finden. Von Pöschls *Wir lernen den Lateindruck lesen* gibt es in diversen (auch österreichischen Bibliotheken, z.B. der Nationalbibliothek oder der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK je drei Ausgaben (1924, 1936 und 1940) – also gerade drei Vertreter für die drei politischen Systeme, die bearbeitet werden sollen.

8. Literaturverzeichnis

- ACHS, Oskar; KRASSNIGG, Albert: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der ersten Republik. Wien, München: Jugend und Volk 1974.
- ACHS, Oskar: Viktor Fadrus: Sein Weg zum Schulreformer. In: Fadrus, Viktor jun.; Martischnig, Michael (Hg.): Viktor Fadrus – Vater und Sohn – im Dienste der österreichischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Graz: Leykam 2003, S. 19 – 29.
- ANKLAM, Ewa; GRINDEL, Susanne: Europa im Bild – Bilder von Europa: Europapräsentation in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsschulbüchern in historischer Perspektive. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010, S. 93 - 108.
- ALPERT, Nelly; TEISTLER, Gisela: Zwischen Kaiserreich und NS-Regime: Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 279 – 285.
- BAMBERGER, Richard: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang 1995, S. 46 - 94.
- BARTSCH, Uta; FLESSAU, Ingo: Die Selbstdarstellung des Nationalsozialismus in seinen Lesebüchern. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 166 – 193.
- BECKER, Gertraud: Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Schallenberger, Ernst Horst (Hg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse.(Zur Sache Schulbuch. Bd. 1).Kastellaun: Henn 1973 a, S. 13 - 21
- BOYER, Ludwig: Johann Ignaz Felbigers Fibeln und ihr Beitrag zur Alphabetisierung in Österreich. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002, S. 251 - 271.

- BRAUNER, Franz: Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe. Graz: Leykam 1928.
- BRAUNER, Franz: Einführung in das Lesen der lateinischen Druckschrift. Graz: Leykam 1930.
- BRAUNER, Franz: Lehrplan und Arbeitsplan für die erste Schulstufe zugleich eine kurze Methodik des Elementarunterrichts. Graz: Leykam 1933.
- BRAUNER, Franz; WERTECK, Karl: Leitfaden für den Unterricht in der ersten Schulstufe. Ein Lehrbuch der Methodik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Graz: Leykam 1935.
- BRAUNER, Franz; WERTECK, Karl: Die Arbeit in der Elementarklasse. Ein Lehrbuch der Methodik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Graz, Wien: Leykam 1949.
- BRINKER, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt 2010 (7).
- CAJANI, Luigi: "I bimbi d'Italia son tutti Balilla". Die Kinder Italiens sind alle Balilla. Politische Erziehung in den Fibeln des faschistischen Italiens. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 191 - 216.
- DEHN, Mechthild: Texte in Fibeln und ihre Funktion für das Lernen. Zur Sprache eines Lernmittels. Dissertation. Kiel 1974.
- DEMBLIN-VILLE-CANON, Maria: Der österreichische Schulpädagoge Franz Brauner, 1886-1961. Kontinuität in einer Zeit der Brüche. Diplomarbeit. Universität Wien 2012.
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank: Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: WIATER, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2003, S. 65 - 77.
- ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1988.
- FADRUS, Viktor: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen. Wien: Jugend und Volk 1947.

- FADRUS, Viktor jun.: Die Wiener Kassenlektüre in der ersten Republik. In: Fadrus, Viktor jun.; Martischnig, Michael (Hg.): Viktor Fadrus – Vater und Sohn – im Dienste der österreichischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Graz: Leykam 2003a, S. 163 – 168.
- FADRUS, Viktor jun.: Die Wiener Schulbuch-Kultur in der Ära Otto Glöckel. In: Fadrus, Viktor jun.; Martischnig, Michael (Hg.): Viktor Fadrus – Vater und Sohn – im Dienste der österreichischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Graz: Leykam 2003b, S. 157 – 162.
- FEICHTNER, Hans: „Die neue Schule“ – ein Lichtbildervortrag. In: Fadrus, Viktor jun.; Martischnig, Michael (Hg.): Viktor Fadrus – Vater und Sohn – im Dienste der österreichischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Graz: Leykam 2003, S. 68 – 89.
- FISCHL, Hans: Schulreform, Demokratie und Österreich 1918 – 1950. Wien: Jungbrunnen 1950.
- FLESSAU, Ingo; BARTSCH, Uta: „Ein frischer, fröhlicher Krieg“. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 263 – 287.
- GABELE, Paul: Pädagogische Epochen im Abbild der Fibel. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002, S. 9 – 54.
- GÖTZ, Margarete: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1997.
- HACKER, Hartmut: Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker, Hartmut (Hg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1980, S. 7 – 30.
- HASUBEK, Peter: Lesebuch und Politik. Zur didaktischen und methodischen Konzeption des nationalsozialistischen Lesebuchs. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 33 – 53

- HEINZE, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010.
- HEISSENBERGER, Peter; STOFF, Lisa; STOFF, Michael: Bresslern-Roth. Eine Hommage im St. Veiter Schloß zu Graz. Graz: Eigenverlag Michael Stoff 2003.
- HELMERS, Hermann: Geschichte des deutschen Lesebuches in Grundzügen. Stuttgart: Klett 1970.
- HELMHART, Marion: Veränderungen im österreichischen Schulwesen nach dem Anschluß 1938 unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in St. Pölten. Diplomarbeit. Universität Wien, 1997.
- HILLER, Friedrich: Die „Deutsche Schule“. Entwurf eines nationalsozialistischen Schulprogramms. Berlin, Leipzig, Langensalza: Beltz 1933.
- HILLER, Friedrich: Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin, Leipzig, Langensalza: Beltz 1936 (2).
- HITLER, Adolf: Der Führer über Erziehung. In: Hiller, Friedrich (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin, Leipzig, Langensalza: Beltz 1936 (2), S. 5 – 24.
- HOHMANN, Joachim S.: Bauern-, Krieger-, Führertum – Abbildungen im faschistischen Deutschlesebuch. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 161 – 165.
- HOHMANN, Joachim S.: Einleitung. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 8 – 32.
- HOHMANN, Joachim S.: „Helden“ des Weltkriegs und der faschistischen Bewegung im Lesebuch 1933 – 1945. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 215 – 262.
- HÖFLER, Ingrid: Fibeln 1849 bis 1944/45 in alphabetischer Reihenfolge. Aufliegend in der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK Wien, Minoritenplatz 5.
- KERN, Artur: Lesen und Lesenlernen. Freiburg im Breisgau: Herder 1937.
- KILLY, Walther: „Zuglassen zum Gebrauch in Schulen“. Kritische Anmerkungen zur Physiognomie des deutschen Lesebuchs. In: Helmers, Helmut (Hg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 14 – 23.

- KIREK, Hermann: Führer durch den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule. München, Dortmund, Breslau: Verlagsgemeinschaft 1938.
- KISSLING, Walter: „...die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“. Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: OLECHOWSKI, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main 1995, S. 116-174.
- KISSLING, Walter: Österreichs Langzeitfibel *Wir lernen lesen* als Gegenstand der Revision im Nationalsozialismus. Ein Textvergleich der Ausgaben 1926 und 1940. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 155-174.
- KISSLING, Walter: Ein „Aufbruch in eine neue Zeit“? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Lesebuch *Frohes Lernen* (1948). In: HACKL, Bernd / Pechar, Hans (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber. Innsbruck: Studienverlag 2007, S. 98 – 119.
- KLEINSCHMIDT, Verena: Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933-1944. In: GRÖMMINGER, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002, S. 171 – 185.
- KLEINSCHMIDT, Verena: Von der „Hansa-Fibel“ zu „Hand in Hand fürs Vaterland“. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933 – 1944. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 51 – 62..
- KLUGER, Alfons: Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten. Breslau: Gauverlag-NS-Schlesien 1940.
- KOVACEK-LONGIN, Claudia; ZETTER-SCHWAIGER, Sophie: Bresslern-Roth. Ausstellungskatalog der Galerie Kovacek & Zetter GmbH, Wien: Graphisches Atelier Neumann 2003.

- LIEBER, Gabriele: Bildliteralität in Schullehrwerken – Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010, S. 57.-73.
- MALINA, Peter: „Land der Berge, Land der Döme“? Österreichische Erstlesefibeln in Zeiten politischer Systemveränderungen. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 175 - 190.
- MATTHES, Eva / HEINZE, Carsten (Hg.): Elementarisierung im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- MENCK, Peter: Bilder – Bildung – Weltbild. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010, S. 17 – 31.
- MERTENS, Adolf: Auf dem Wege zur deutschen Volksschule. In: Hiller, Friedrich (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin, Leipzig, Langensalza: Beltz 1936 (2), S. 189 - 201.
- MÜLLER, Walter: Die Verbilderung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010, S. 33 - 41.
- NITSCH, Ulla M.: „fein marschieren und singen...“ In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 107 - 130.
- OLECHOWSKI, Richard: Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung – Eröffnungsvortrag. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang 1995, S. 11 – 20.
- OLECHOWSKI, Richard: Die Kunsterzieherbewegung und die Wiener Schulreform. In: Fadrus, Viktor jun.; Martischnig, Michael (Hg.): Viktor Fadrus - Vater und Sohn - im Dienste der österreichischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Graz: Leykam 2003, S. 140 – 153.
- PEREZ, Carmen Diego: Die Kontrolle über das Lesen im spanischen Schulsystem der ersten Phase des Franco-Regimes. In Teistler, Gisela (Hg.): Lesen

lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 77 - 84.

- PÖGGELER, Franz: Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des „Dritten Reiches“. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und Nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Leebuch 1933 – 1945. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988, S. 75 – 104.
- PÖGGELER, Franz: Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbronn/Obb: Klinkhardt 2003, S. 33 – 53.
- POLLMANN, Marion: Didaktische Reflexion zum Verhältnis von Bild und Text in „Geschichte und Eigensinn“. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010, S. 75 - 90.
- POPP, Susanne: Illustrationen in NS-Fibeln. Mit Ausblicken auf die faschistische Einheitsfibel in Italien und zwei Fibeln aus der Zeit der spanischen Diktatur. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 227 – 252.
- PÖSCHL, Josef F.: Der Unterricht in der Volksschule. Ein methodisch-praktisches Handbuch für Lehrer. 1. Band: Die erste Schulstufe. A. Allgemeiner Teil. Graz: Leykam (Abteilung Pädagogik) 1934.
- REBEL, Karlheinz: Das deutsche Lesebuch – einst und jetzt. In: Helmers, Hermann (Hg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 84 – 107.
- RITTELMEYER, Christian; PARMENTIER, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007 (3).
- ROEDER, Peter-Martin: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. In: Helmers, Hermann (Hg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 44 – 72.
- SCHALLENBERGER, Ernst Horst (Hg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse.(Zur Sache Schulbuch. Bd. 1).Kastellaun: Henn 1973 a.
- SCHMACK, Ernst: Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen: Henn 1960.

- SCHULZ, Wolfgang: Die Welt im Lesebuch. In: Helmers, Hermann (Hg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 28 – 43.
- SHINDO, Noriko: Ernst Kutzer als Fibelillustrator. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 253 - 262.
- STEIN, Gerd: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun: Henn 1977
- STEIN, Gerd : Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: WIATER, Werner (Hg): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2003 a, S. 23 – 32.
- STEIN, Gerd: Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur eine didaktische Innovation. In: MATTHES, Eva / HEINZE, Carsten (Hg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard 2003 b, S. 233 – 257.
- SÜNKEL, Wolfgang: Zum Problem der Elementarisierung von Unterrichtsgegenständen überhaupt. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hg.): Elementarisierung im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, S. 17 – 33.
- TEISTLER, Gisela: Fibelfindbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner 2003.
- TEISTLER, Gisela: Vorwort. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 2006, S. 7 – 11.
- TEISTLER, Gisela: Die Elementarisierung des Elementarlesebuches: Von der Katechismusfibel zur Fibel „vom Kinde aus“. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hg.): Elementarisierung im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, S. 37 – 58.
- TROLL, Max: Die Schule im dritten Reiche. Ein Hilfsbuch für den Unterricht nach den Forderungen des Nationalsozialismus. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1933.
- WEINBRENNER, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: OLECHOWSKI, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main u.a.: Lang 1995, S. 21 - 45.

- WESSEL, Katri Annika: Zur Rolle und Funktion von Bildern in Lehrbüchern des Finnischen als Fremdsprache. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Kempten: Klinkhardt 2010, S. 233 – 248.
- WIATER, Werner: Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Wiater, Werner (Hg): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2003a, S. 7 – 9.
- WIATER, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hg): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2003b, S. 11 - 21.
- WIATER, Werner: Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule. In: Apel, Hans Jürgen; Sacher, Werner (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhart 2005 (2. überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 301 - 326

Internetadressen:

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=100771401> - 4.4.2012

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=100771385> - 4.4.2012

Verordnungsblätter:

- Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung. Jg 1934. Wien: Österreichischer Landesverlag 1935.
- Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung. Jg 1938. Wien: Österreichischer Landesverlag 1939.

Primärliteratur: Die zur Untersuchung herangezogenen Fibelausgaben von Franz Brauner

- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Graz: Leykam 1926 (Exemplar eines Bürstenabzuges zur Approbationseinreichung) → Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK Wien
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Graz: Leykam 1926 → Universitätsbibliothek Graz

- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Graz: Leykam 1926 → Deutsche Bücherei Leipzig
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Ausgabe B. Graz: Leykam 1929 → Deutsche Bücherei Leipzig
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Ausgabe A. (8. Auflage) 1929 → Eigenbesitz
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Ausgabe B. Graz: Leykam 1934 (2. Aufl. Schwarzdruck) → Pädagogische Zentralbibliothek Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. „Erstes Buch des Östmärkischen Lesebuches“. Ausgabe mit Richtformen für Steiermark. Graz: Leykam 1934 (2. Aufl. Schwarzdruck) → Georg Eckert Institut Braunschweig
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Ausgabe mit Richtformen für Steiermark. Graz: Leykam 1934 (2. Aufl. Schwarzdruck) → Pädagogische Zentralbibliothek Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Ausgabe mit den Schreibformen für Steiermark. Graz: Leykam 1936 (2. Aufl. Farbendruck) → Pädagogische Zentralbibliothek Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Ausgabe A. Graz: Leykam 1937 (14. Aufl.) → Pädagogische Zentralbibliothek Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Im Anhang Richtformen für Schnurzugschrift mit Redisfeder. Graz: Leykam 1937 (14. Aufl.) → Pädagogische Zentralbibliothek Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1940 (3. Aufl. umgearbeitet und erweitert) → Nationalbibliothek Wien
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1940 (3. Aufl. umgearbeitet und erweitert) → Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1940 (3. Aufl. umgearbeitet und erweitert) → Deutsche Bücherei Leipzig
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1940 (3. Aufl. umgearbeitet und erweitert) → Universitätsbibliothek Graz

- BRAUNER, Franz: LESEFIBEL KINDERWELT. Graz: Leykam Schulbuchverlag 1941. Ausgabe in Steinschrift. (4. Aufl.) → Deutsche Bücherei Leipzig
- BRAUNER, Franz: LESEFIBEL KINDERWELT. Graz: Leykam Schulbuchverlag 1941. Ausgabe in Steinschrift. (4. Aufl.) → Nationalbibliothek Wien
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1942 (4. Aufl. umgearbeitet) → Deutsche Bücherei Leipzig
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1942 (4. Aufl. umgearbeitet) → Pädagogische Zentralbibliothek Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1942 (4. Aufl. umgearbeitet) → Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1943 (5. Aufl.) → Nationalbibliothek Wien
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1943 (5. Aufl.) → Deutsche Bücherei Leipzig
- BRAUNER, Franz: Fibel Kinderwelt. Graz: NS-Gauverlag 1943 (6. Aufl.) → Volk und Wissen – Volkseigener Verlag Berlin

Abstract

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich im Sinne einer Einzelfallanalyse mit der Fibel *Kinderwelt* von Franz Brauner, einem Erstlesewerk, das zwischen 1926 und 1943 in sieben verschiedenen Ausgaben erschienen ist und jeweils in der Ersten Republik, im autoritären System des Ständestaates („Austrofaschismus“) und im Nationalsozialismus seine Zulassung erhalten hat. Das Fibelwerk wird mit insgesamt 23 Exemplaren einem diachronen Binnenvergleich unterzogen, der die Fibel in vier Dimensionen beschreibt und interpretiert, nämlich als „Schulbuch“, „Kinderbuch“, „Lernbuch und „Bildungsbuch“. Diese Dimensionen wurden Ernst Schmack nachempfunden, welche dieser als Charakteristika jeder Fibel bereits 1960 zur Untersuchung historischer Fibeln gebildet hatte. Ausgehend von den Kontexten und Determinanten wurden zur Fibelanalyse innerhalb jeder Dimension unterschiedlich viele Untersuchungsparameter herangezogen, um Aussagen über Änderungen der Fibelausgaben tätigen zu können. Diese fokussierten Hinsichten charakterisieren letztendlich die Fibel durch die vorgenommene Deskription und interpretieren pädagogische, methodisch-didaktische, psychologische und politisch-ideologische Änderungen der Fibelausgaben.

LEBENS LAUF: Ursula HASSLACHER

27.10.1961	Geboren in Wien
1968-1972	Besuch der Volksschule in Weppersdorf
1972-1980	Besuch des Naturwissenschaftlichen Bundesrealgymnasiums in Oberpullendorf 4.6.1980 Matura
1980-1984	Studium an der Universität Wien, Studienrichtung Medizin und Biologie
24.9.1982	Heirat
17.8.1983	Geburt meiner Tochter Sonja
8.9.1984	Geburt meines Sohnes Bernhard
1991-1994	Studium an der Pädagogischen Akademie, 1100 Wien 15.6.1994 Lehramtsprüfung für Volksschulen mit ausgezeichnetem Erfolg
1992, 1993	Mitarbeiterin beim Schwechater Ferienspiel
Seit Sept. 1994	Volksschullehrerin in 1110 Wien
1995-1996	Studium an der Pädagogischen Akademie, 1100 Wien 10.6.1996 Lehramtsprüfung für Sonderschulen mit gutem Erfolg
1996-1999	Ausbildung zur Montessori-Pädagogin bei der ÖGfMP 27.3.1999 Diplomprüfung für Montessori-Pädagogik
14.5.1997	Erwerb der Zusatzqualifikation „Englisch auf der Grundstufe I“, danach Tätigkeit innerhalb des Schulversuches
1.12.1997	Erwerb der Zusatzqualifikation „Erstversorgung und Massage für den Sportunterricht“
4.-5.12.1997	Teilnahme an der „Wiener Grundschultagung“
9.1.1998	Erwerb der Zusatzqualifikation „Haltungsturnen“
19.4.1998	Erwerb der Zusatzqualifikation „Neurolinguistisches Programmieren“
23.11.1998	Erwerb der Zusatzqualifikation „Integrative Förderpädagogik in der Schuleingangsphase“, danach Tätigkeit innerhalb des Schulversuches
1999-2000	Akademielehrgang „Ausbildungslehrer/innen an Volks- und Sonderschulen“
Seit 1999	Ausbildungslehrerin der Pädagogischen Akademie im Bereich der Schulpraktischen Studien

2000-2001	Akademielehrgang „Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeit“
SS 2000	Ausbildung zur Sicherheitsvertrauensperson, danach Tätigkeit in diesem Aufgabengebiet (Schulbeauftragte)
18.5.2000	Erwerb der Zusatzqualifikation „Individuelle Lernprozessanalyse“ (Legasthenie)
2001-2003	Akademielehrgang „Sicherheitsmanagement an Schulen“ Jänner 2002 Abschlussprüfung Strahlenschutz Dezember 2002 Abschlussprüfung Brandschutz Februar 2003 Abschlussprüfung Zivilschutz, danach Tätigkeit im Aufgabenbereich Sicherheitsmanagement (Schulbeauftragte)
11.4.2002	Teilnahme an der Tagung „Bewegtes Lernen“
6.9.2002	Erwerb der Zusatzqualifikation „Förderlehrer/in“
Schj. 2002/03	Tätigkeit als Förderlehrerin an zwei Volksschulen in 1110 Wien
Seit Sept. 2003	Volksschullehrerin in einer Integrationsklasse in 1110 Wien
22.-25.10.2003	Teilnahme am 15. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Wien: „SPRACHE(N) LERNEN“
2002-2004	Akademielehrgang „Sprachheilpädagogik“ 2.6.2004 Diplomprüfung für Sprachheilpädagogik (Thema der Diplomarbeit: „Sprachtherapeutische Ansätze in der Montessori-Pädagogik – Möglichkeiten der Sprachtherapie in der Montessori-Klasse“) danach integrative Sprachtherapie in meiner Integrationsklasse
2003-2004	Teilnahme an einer kontinuierlichen Selbsterfahrungsgruppe im Rahmen der Ausbildung „LA für Sondererziehungsschulen und Beratungslehrer/innen“ (150 Stunden)

Weitere Fortbildungen im pädagogischen Feld - teilweise über mehrere Semester und mit Prüfung abgeschlossen:

- Mathematik ohne Mathematikbuch (1997)
- Interkulturelles Lernen – Basismodul (Ausbildung „Grundschule NEU“) (1999)
- Teamarbeit (Ausbildung „Grundschule NEU“) (1999)
- Neue Wege in der Leistungsbeurteilung (1999)
- Bildnerisches Gestalten mit Vielfalt (1999)
- Mathematik – offen oder wie sonst? (1999)
- Neurolinguistisches Programmieren im Rechtschreibunterricht (1999)
- Sommerakademie-Woche „Liedbegleitung auf der Gitarre I“ (1999)
- Sommerakademie-Woche „Liedbegleitung auf der Gitarre II“ (2000)
- Interkulturelles Lernen – Aufbaumodul (2000)
- Das 4K-Modell (2000)
- Bewerten – Beurteilen – Reflektieren (2000)

- Beratungsgespräche und Gesprächsführung (2000)
- Das neue Lehrer/innen-Leitbild (2000)
- Computerfitness I und II (2000)
- Freinet in der Klasse I (2000)
- Exemplarisches Lernen und Lehren (2000)
- Die geschichtliche Entwicklung von Theorien und Konzepten zu Erziehung und Unterricht in ihrer Abhängigkeit von Welt- und Menschenbildern (2001)
- Didaktik des individualisierenden Lernens I (2001)
- Jena-Plan und Dalton-Plan I (2001)
- Montessori-Pädagogik I (2001)
- Gängige Menschenbilder als Grundlage pädagogischen Handelns (2001)
- Förderdiagnose (2001)
- Didaktik der Vermittlung (2002)
- Jena-Plan und Dalton-Plan II (2002)
- Didaktik des individualisierenden Lernens II (2002)
- Freinet-Pädagogik II (2002)
- Montessori-Pädagogik II (2002)
- Sozialkompetenz-Wochenende in Velm/NÖ (2003)
- Englische Fremdsprachenkompetenz I (2003)
- Play with Magnetism (2003)
- Stoffe des Alltags erforschen (2003)
- Computer beißen nicht I und II (2003)
- Kommunikation in der Schulpraxis- Die Einheit von Rollenverständnis, Inhalt und Form (2004)
- No Problem with Electricity (2004)
- Wetter leicht durchschaut (2004)
- Englische Fremdsprachenkompetenz II (2004)
- Paradigmenwechsel in den Schulpraktischen Studien – Aspekte der Umsetzung einer theoriegeleiteten Praxis (2004/05)
- Aspekte der Erwachsenenbildung: „Möglichkeiten der Gestaltung von Reflexionsgesprächen als Hinführung zur Beurteilung“ (2005)
- „Pädagogische Hochschule“ – Schulpraktische Studien im Rahmen der Ausbildung für das Volks- und Sonderschullehramt (2005/06)
- Dialogabend: Neugier als Kraft (2007)
- „Rechenzei:en“ (2008)
- Von der Aggression zur sozialen Kompetenz (2008)
- Bildungsstandards (2008)
- Neue Wege im Mathematikunterricht (2009)
- Bildnerisches Gestalten auf der Basis des neuen Lehrplanes (2009)
- Notfälle im Schulalltag – Erste Hilfe für Kinder (2010)
- Schulinterne Fortbildungen 2011 und 2012

Schulpraxis in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, Exkursionen und Hospitationen mit Fallbesprechungen, z.B. in Sondererziehungsschulen und –heimen (Schulheim Gaaden, SES Hohe Warte, SES Biedermannsdorf etc.), Förderklassen, Montessori-Klassen, Schwerstbehindertenklassen, Kindergärten, Mittelschulen, ASO-Klassen, Sprachheiltherapie-Sitzungen, Strahlencentrum Wr. Neustadt, Unterricht im Allgemeinen Krankenhaus etc.) (1991-2004)

2004 - 2012 Studium an der Universität Wien, Studienrichtung Pädagogik –
Schwerpunkte: Schulpädagogik sowie Heil- und Integrative Pädagogik