



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Maiandacht und Sommergäste“

Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in  
österreichischen Erstlesebüchern, 1945-70

Verfasser

Wilfried Gilbert Göttlicher

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Ass. Prof. Dr. Walter Kissling



## **Danksagung**

Mein Studium dauerte ziemlich genau ein Jahrzehnt und prägte damit einen ganzen Lebensabschnitt. Entsprechend lang müsste die Liste der Menschen, denen ich zu Dank verpflichtet bin, geraten. Ich möchte hier nur den allerwichtigsten davon nennen:

meine geliebte Frau, *Manuela Göttlicher*, die während all der Jahre nicht nur Verständnis für mein Studium aufbrachte, sondern mich auch wiederholt dazu ermutigte, meinen Weg fortzusetzen.

Dankeschön!



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>DANKSAGUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>6</b>
1.1. EINE LITERARISCHE ANNÄHERUNG AN DAS THEMA DIESER ARBEIT.....	6
1.2. FRAGESTELLUNG UND ÜBERBLICK ÜBER DAS UNTERSUCHUNGSVORHABEN .....	9
1.2.1. <i>Umriss der Fragestellung und Bestimmung ihrer zentralen Begriffe.....</i>	9
1.2.2. <i>Das Untersuchungsvorhaben.....</i>	12
1.2.3. <i>Überblick über den inhaltlichen Aufbau der Arbeit.....</i>	12
1.3. DISKUSSION DES GEWÄHLTEN ZEITRAHMENS DER UNTERSUCHUNG: DIE „LANGEN FÜNFZIGERJAHRE“ IM MITTELPUNKT DES INTERESSES .....	13
1.4. ÜBERLEGUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON MODERNISIERUNG UND SCHULE SOWIE ZU SCHULBÜCHERN ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND .....	16
1.4.1. <i>Der Modernisierungsprozess und die gesellschaftlichen Funktionen von Schule.....</i>	17
1.4.2. <i>Schulbücher beziehungsweise Fibeln als bildungshistorische Quelle.....</i>	19
<b>2. MODERNISIERUNG – BEGRIFF UND THEMENSPEZIFISCHE ASPEKTE.....</b>	<b>22</b>
2.1. DER PROZESS DER MODERNISIERUNG UND SEINE DIMENSIONEN .....	23
2.1.1. <i>Ein Konzept von Modernisierung.....</i>	24
2.1.2. <i>Zur „Bewertung“ von Modernisierung - eine erste Bilanz.....</i>	34
2.2. MODERNISIERUNG 1945-1970. ZUR EINORDNUNG DES KURZEN UNTERSUCHUNGSZEITRAUMS INNERHALB DES LANGEN PROZESSES DER MODERNISIERUNG.....	35
2.2.1. <i>Industrialisierung und Postindustrialisierung in INGLEHARTS und WELZELS “Revised Theory of Modernization” .....</i>	36
2.2.2. <i>Der Boom der Nachkriegsjahrzehnte im konzeptionellen Rahmen von Modernisierung und Postmodernisierung.....</i>	38
2.3. KINDHEIT, FAMILIE UND MODERNISIERUNG, 1945-1970.....	41
2.3.1. <i>Relikte des „ganzen Hauses“ und die bürgerliche Familie als soziale Norm im 20. Jahrhundert .....</i>	41
2.3.2. <i>Vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt: Der Wandel der Binnenstruktur der bürgerlichen Familie nach 1945.....</i>	43
2.3.3. <i>Von der Trümmerkindheit zur Verhäuslichung: Kindheiten 1945-1970 .....</i>	44
2.3.4. <i>Modernisierung und Kinderliteratur.....</i>	46
2.3.5. <i>Resümee und Ausblick auf die weitere Untersuchung.....</i>	48
<b>3. MODERNISIERUNG UND LÄNDLICHE LEBENSWELT IN ÖSTERREICH, 1945-1970 .....</b>	<b>50</b>
3.1. DER GESELLSCHAFTSGESCHICHTLICHE KONTEXT: ÖSTERREICH 1945-1970 .....	50
3.1.1. <i>Chaos und Rückbruch: Die unmittelbare Nachkriegszeit .....</i>	51
3.1.2. <i>Wirtschaftswunder und beginnender Massenkonsum: Die langen Fünfzigerjahre .....</i>	53
3.1.3. <i>Die Ära des sozialliberalen Konsens.....</i>	55
3.2. MODERNISIERUNG IM LÄNDLICHEN RAUM, 1945-1970 .....	56
3.2.1. <i>Technologische Modernisierung der Landwirtschaft.....</i>	56
3.2.2. <i>Die Lebenswelt der traditionellen ländlichen Gesellschaft.....</i>	59

3.2.3.	<i>Das Gespenst der Landflucht geht um: Demografische Entwicklungen und Änderungen der Berufsstruktur .....</i>	63
3.2.4.	<i>„Zur Entwicklung im Dorf“ in den langen Fünfzigerjahren.....</i>	66
<b>4.</b>	<b>DIE GRUNDSCHULE IN ÖSTERREICH, 1945-1970 .....</b>	<b>68</b>
4.1.	ZUR SITUATION DER ÖSTERREICHISCHEN SCHULE, 1945-1962.....	69
4.1.1.	<i>Schulehalten im Zeichen von Not und Chaos: Äußere Rahmenbedingungen des Unterrichts in den ersten Nachkriegsjahren .....</i>	69
4.1.2.	<i>Schulehalten praeter legem: Rechtliche Rahmenbedingungen des Unterrichts, 1945-1962</i> <i>71</i>	
4.2.	DIE ÖSTERREICHISCHE LANDSCHULE, 1945-1962.....	74
4.2.1.	<i>Struktur und Organisation der Volksschule nach 1945.....</i>	74
4.2.2.	<i>Wahrnehmung von Problemen der Landschule: Die erste Landschultagung .....</i>	76
4.2.3.	<i>Zielsetzungen und Maßnahmen der österreichischen Landschulreform .....</i>	78
4.3.	DIE ENTWICKLUNG DER ÖSTERREICHISCHEN SCHULE IN DEN 1960ER-JAHREN .....	80
4.3.1.	<i>Das Schulgesetzwerk 1962 .....</i>	81
4.3.2.	<i>Der Beginn der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren.....</i>	82
4.3.3.	<i>Ende der Landschulreformbewegung: Die siebente Landschultagung .....</i>	82
<b>5.</b>	<b>METHODIK.....</b>	<b>86</b>
5.1.	DER UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND .....	87
5.1.1.	<i>Die von 1945 bis 1970 approbierten Fibeln.....</i>	88
5.1.2.	<i>Die in dieser Untersuchung berücksichtigten Fibeln .....</i>	91
5.1.3.	<i>Zum Begriff der „Fundstelle“ sowie zu weiteren Begriffen, die zur Beschreibung des Untersuchungsmaterials herangezogen werden .....</i>	92
5.2.	FRAGEN AN DEN UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND (ANALYSEHINSICHTEN) .....	94
5.2.1.	<i>Stellenwert und Darstellung ländlicher bzw. städtischer Lebenswelt in den Fibeln .....</i>	94
5.2.2.	<i>Veränderung der Lebenswelt durch technologische Entwicklungen.....</i>	95
5.2.3.	<i>Naturdarstellungen.....</i>	96
5.2.4.	<i>Religion und Brauchtum.....</i>	97
5.2.5.	<i>Familie .....</i>	98
5.2.6.	<i>Implizite Tugendkataloge – die Fibel als Erzieherin (I).....</i>	98
5.2.7.	<i>Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in den Fibeln und Versuche, das Verhalten der Kinder zu beeinflussen – die Fibel als Erzieherin (II).....</i>	99
5.2.8.	<i>Reflektierende und kritische Texte in den Fibeln - die Fibel als Erzieherin (III).....</i>	100
5.3.	DER UNTERSUCHUNGSAPPARAT .....	101
5.3.1.	<i>Zur Funktion des Untersuchungsapparates in Abgrenzung von den Analysehinsichten... </i>	101
5.3.2.	<i>Der Untersuchungsapparat.....</i>	103
5.4.	GRUNDSÄTZE DER HERMENEUTIK UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIESE ARBEIT .....	109
<b>6.</b>	<b>LANDFIBELN, STADTFIBELN UND DIE PERIODISIERUNG DES UNTERSUCHUNGSZEITRAUMS: ENTWURF EINES ORDNUNGSSCHEMAS .....</b>	<b>114</b>

6.1.	LANDFIBELN VERSUS STADTFIBELN UND ZEITLICHE VERÄNDERUNGEN: ZWEI SCHNITTEBENEN DES VERGLEICHS .....	114
6.2.	ENTWURF EINER PERIODISIERUNG DER FIBELPRODUKTION IM UNTERSUCHUNGSZEITRAUM .....	115
6.2.1.	<i>Neubeginn oder Rückbruch? - Fibelerscheinungen der unmittelbaren Nachkriegszeit ....</i>	116
6.2.2.	<i>Innovationen bei der Leselernmethode: Neuerscheinungen der frühen 1950er Jahre.....</i>	118
6.2.3.	<i>Neuerscheinungen am Ende der langen 50er Jahre.....</i>	119
6.3.	PERSPEKTIVEN DER DARSTELLUNG DES LÄNDLICHEN RAUMES IN DEN FIBELN.....	120
6.3.1.	<i>Fundstellen mit Bezug zur Landwirtschaft in den Fibeln bis 1955 .....</i>	121
6.3.2.	<i>Perspektive der Darstellung von Landwirtschaft und Natur in den Fibeln bis 1955 .....</i>	123
6.3.3.	<i>Darstellungen von Landwirtschaft zu Ende der langen Fünfzigerjahre.....</i>	126
6.3.4.	<i>Lebenswelten in den Fibeln und Begegnungen verschiedener Lebenswelten.....</i>	129
6.4.	ZWISCHENBILANZ: ENTWURF EINER FIBELTYPOLOGIE .....	136
<b>7.</b>	<b>MODERNISIERUNG ALS TECHNOLOGISCHE INNOVATION .....</b>	<b>139</b>
7.1.	MODERNISIERUNG LANDWIRTSCHAFTLICHER ARBEITSTECHNIKEN .....	140
7.1.1.	<i>Traditionelle Arbeitstechniken in FROHES LERNEN (1948) und WIR LERNEN LESEN (1954/55)</i> <i>140</i>	
7.1.2.	<i>Schrittweise Modernisierung in überarbeiteten Neuauflagen: MEINE FIBEL (1954).....</i>	141
7.1.3.	<i>Die modernisierte ländliche Welt: FROHES LERNEN .....</i>	143
7.1.4.	<i>Weitere Fibeln und Bilanz.....</i>	144
7.2.	MITARBEIT VON KINDERN IN DER LANDWIRTSCHAFT .....	146
7.2.1.	<i>Zurückhaltende, nicht problematisierende Erwähnung von Kinderarbeit .....</i>	147
7.2.2.	<i>Die von Arbeit unbeschwerte Kindheit am Land.....</i>	148
7.2.3.	<i>Bilanz .....</i>	150
7.3.	TECHNOLOGISCHE INNOVATIONEN IN HAUSHALT UND WEITEREN LEBENSBEREICHEN.....	150
7.3.1.	<i>Unmittelbare Nachkriegszeit – Landfibeln und Stadtfibel im Vergleich .....</i>	150
7.3.2.	<i>Modernisierung in den langen Fünfzigerjahren: die Fibeln von 1952 - 1964 .....</i>	151
7.3.3.	<i>Ein themenorientierter Exkurs: Autoverkehr und Verkehrserziehung.....</i>	153
7.3.4.	<i>Resümee.....</i>	154
7.4.	REFLEXIVER UMGANG DER FIBELN MIT TECHNOLOGISCHEN INNOVATIONEN UND IHREN AUSWIRKUNGEN .....	155
7.4.1.	<i>Dynamik technologischer Entwicklungen: MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH</i> <i>(1946/47) 155</i>	
7.4.2.	<i>Die Ambivalenz von Modernisierung: FROHES LERNEN (1964).....</i>	157
<b>8.</b>	<b>MODERNISIERUNG ALS WANDEL DER WERTORIENTIERUNG IN DEN UNTERSUCHTEN FIBELN .....</b>	<b>160</b>
8.1.	BRAUCHTUM UND RELIGIÖSE ERZIEHUNG .....	160
8.1.1.	<i>Brauchtum und Religion in MEINE FIBEL (1954).....</i>	160
8.1.2.	<i>Die früheren Landfibeln.....</i>	164
8.1.3.	<i>Ansätze zur Rekonfessionalisierung in den 1950er-Jahren: Eine modernitätsgegenläufige Tendenz in den Stadtfibeln.....</i>	165

8.1.4.	<i>Eine neue Qualität in der Thematisierung von Religion: FROHES LERNEN (1964)</i> .....	167
8.1.5.	<i>Resümee</i> .....	169
8.2.	FAMILIENBILD UND ROLLENVERTEILUNG.....	170
8.2.1.	<i>Das Idealbild der bürgerlichen Familie in den Fibeln der späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre: WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) und FROHES LERNEN (1964)</i> .....	171
8.2.2.	<i>Das Familienbild in den Landfibeln</i> .....	175
8.2.3.	<i>Weitere Fibeln und Bilanz</i> .....	177
8.3.	ERZIEHUNGSVORSTELLUNGEN, TUGENDEN UND UMGANG ZWISCHEN KINDERN UND ERWACHSENEN.....	178
8.3.1.	<i>Erziehungsvorstellungen in den dezidierten Landfibeln</i> .....	179
8.3.2.	<i>Pädagogisierung am Anfang der langen Fünfzigerjahre: WIR LERNEN LESEN (1954/55)</i> ... 181	
8.3.3.	<i>Kinderbilder und Erziehungsvorstellungen in „FROHES LERNEN“ (1964)</i> .....	184
8.3.4.	<i>Der Sonderweg der Wiener Fibeln</i> .....	187
<b>9.</b>	<b>DAS PROFIL DER UNTERSUCHTEN FIBELN – EINE BILANZ</b> .....	<b>192</b>
9.1.	UNSER ERSTES BUCH (1945).....	192
9.2.	MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47).....	194
9.2.1.	<i>Diskursiver Sprachduktus</i> .....	194
9.2.2.	<i>Ein Mehr an Welterschließung</i> .....	195
9.2.3.	<i>Politische Bildung und Staatsbürgerkunde</i> .....	197
9.2.4.	<i>Grenzen der Modernität und Resümee</i> .....	199
9.3.	FROHES LERNEN (1948).....	200
9.4.	NEUE FIBEL (1952).....	202
9.4.1.	<i>Zwischen Kindertümelei und Ästhetik: Sprache und Naturschilderungen</i> .....	203
9.4.2.	<i>Von brav bis tollpatschig: Das Kinderbild</i> .....	204
9.4.3.	<i>Bilanz</i> .....	206
9.5.	WIR LERNEN LESEN (1954/55).....	206
9.6.	MEINE FIBEL (1954).....	207
9.6.1.	<i>Die „erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft“ und das „Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule“: MEINE FIBEL und die Landschulreformbewegung</i> .....	207
9.6.2.	<i>Modernisierte ländliche Lebenswelten</i> .....	209
9.6.3.	<i>Bilanz</i> .....	211
9.7.	WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958).....	212
9.8.	KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961).....	213
9.9.	FROHES LERNEN (1964).....	215
9.9.1.	<i>Die Schule und das Zwischenmilieu: FROHES LERNEN (1964) und die siebente österreichische Landschultagung</i> .....	216
9.9.2.	<i>„Erziehung zum selbständigen Bildungserwerb“: FROHES LERNEN (1964) und das neue Bildungsverständnis</i> .....	218
<b>10.</b>	<b>RESÜMEE</b> .....	<b>220</b>



<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>225</b>
<b>VERZEICHNIS DER UNTERSUCHTEN FIBELN.....</b>	<b>226</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>230</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>I</b>
<b>LEBENS LAUF .....</b>	<b>III</b>

# 1. Einleitung

Ein bemerkenswertes Zeugnis dafür, wie die das Leben auf einem österreichischen Bauernhof in den 1950er-Jahren von einem Schüler erlebt werden konnte, stellt FRANZ INNERHOFERS autobiografischer Roman SCHÖNE TAGE dar (Innerhofer 2006, erstmals 1974). Er steht am Beginn dieser Arbeit, weil er eindringlich veranschaulicht, was die in dieser Arbeit angesprochenen historischen Vorgänge für einen Betroffenen *bedeuten* konnten. INNERHOFERS Roman stand auch am Beginn meiner persönlichen Auseinandersetzung mit den Themenkreisen Modernisierung, ländliche Lebenswelt und Schule, die schließlich in diese Diplomarbeit mündete. Seine Thematisierung trägt damit zugleich dazu bei, ein persönliches Vorverständnis des Themenfeldes, das Interpretationen wohl selbst dann prägt, wenn uns das nicht bewusst ist, transparent zu machen.

## 1.1. *Eine literarische Annäherung an das Thema dieser Arbeit*

INNERHOFER lebte von 1950 bis 1961 als unehelicher Sohn am Bergbauernhof seines Vaters. Ab 1950 besuchte er die Schule. Seine Kindheit schildert er in SCHÖNE TAGE<sup>1</sup>: HOLL – so der Name, den der Ich-Erzähler in SCHÖNE TAGE trägt - wird 1944 als unehelicher Sohn einer Landarbeiterin und eines Großbauern geboren. Nachdem er in seiner frühen Kindheit mehrmals in neue Umgebungen mit wechselnden Bezugspersonen versetzt wurde, kommt er schließlich mit sechs Jahren an den Hof seines Vaters, einerseits weil dieser die Alimente für seinen unehelichen Sohn nicht mehr zahlen möchte, andererseits weil bei Mutter und Stiefvater Wohnraum (und wohl auch Geld) bei Weitem nicht ausreichen. Vor allem aber steht dem Vater mit HOLL eine kostenlose Arbeitskraft zur Verfügung. Im Gegensatz zu den jüngeren – *ehelichen* - Söhnen des Bauern hat HOLL den Status eines Knechts und wird wie ein solcher schonungslos ausgebeutet. Während die eigentlichen Knechte aber immerhin Lohn für ihre Arbeit bekommen und einmal im Jahr zu einem anderen Dienstherrn wechseln können, ist Holl an den Bauernhof seines Vaters gebunden. Er bezeichnet sich deshalb auch als *Leibeigener*. Die Kindheit HOLLs besteht aus härtester Arbeit und aus einer unglaublich gewaltsamen Behandlung, die darauf abzielt, jedes Aufbegehren im Keim zu ersticken. Mit zunehmendem Alter wird es HOLL nach und nach möglich, Widerstand gegen diese Behandlung zu leisten. Im Alter von 17 Jahren kann er schließlich vom Hof des Vaters loskommen: Sehr überras-

---

<sup>1</sup> Der Frage, inwieweit die Darstellungen INNERHOFERS im sozialhistorischen Sinn als glaubwürdig anerkannt werden können, gehen KUZMICS und MOZETIC nach, indem sie diese mit solchen autobiografischen Darstellungen ländlichen Lebens vergleichen, die „nicht auf ein ästhetisch anspruchsvolles Leseerlebnis abzielen“ (Kuzmics/Mozetic 2003, 277). KUZMICS und MOZETIC können Innerhofers Darstellungen durch zahlreiche übereinstimmende Aussagen in anderen Quellen belegen (ebd., 277-283).

schend findet er eine Lehrstelle, und damit beginnt für ihn ein neuer Lebensabschnitt - eine elfjährige Leidensgeschichte scheint beendet.

Der Bauernhof, den INNERHOFER schildert, „steht am Vorabend seiner wohl dramatischsten Wandlung: auf ihm lebt noch ein zahlreiches Gesinde, in der ökonomischen Not der Nachkriegszeit sind viele traditionsgesellschaftliche Züge sehr ausgeprägt [...] Die Motorisierung beginnt erst; die traditionellen Ränge der bäuerlichen Funktionshierarchie sind noch weitgehend intakt“ (Kuzmics/Mozetic 2003, 260). Neben einer strengen Hierarchie, in der der Romanheld als unehelich geborener Sohn deutlich unterhalb der legitimen Bauernsöhne angesiedelt ist, ist die hier geschilderte bäuerliche Arbeitswelt – wie KUZMICS und MOZETIC in ihrer soziologischen Analyse von INNERHOFERS Roman formulieren – charakterisiert durch ein „hohes Niveau physischer Gewalt“, das mit einem „hohen Niveau körperlicher Anstrengung“ verbunden ist (Kuzmics/Mozetic 2003, 261).

*Physische Gewalt* äußert sich dabei in Form von körperlichen Züchtigungen aller Art, die zum normalen Tagesablauf des heranwachsenden Romanhelden gehören. Das hohe Niveau *körperlicher Anstrengung* in der Landwirtschaft vor der Motorisierung hatte zur Folge, dass bereits das Kind als landwirtschaftliche Hilfskraft eingesetzt wurde. Ausgesprochen schwere körperliche Arbeit bestimmten den Alltag des 7jährigen HOLL, für Spielen oder irgendwelche anderen Aktivitäten war praktisch kein Raum vorhanden. Auch der Schulbesuch musste hinter den Anforderungen der landwirtschaftlichen Arbeit zurückstehen. So wurden die Hausaufgaben vom ersten Schultag weg zugunsten der Mitarbeit in der Landwirtschaft hintangestellt (Innerhofer 2006, 21), der Vater ließ den Romanhelden krankschreiben, damit dieser ganztägig in der Landwirtschaft zur Verfügung stand (ebd., 69). Die Krankschreibung wurde zwar als fingiert erkannt aber nicht hinterfragt. HOLL war auch oft *sommerbefreit*<sup>2</sup> (ebd., 178). Lehrer und Direktor akzeptierten die Vernachlässigung der Schule zugunsten der landwirtschaftlichen Arbeit, was auch daran lag, dass der Direktor von HOLLs Vater, dem Großbauern, mit Brennholz- und Fleischzuwendungen bestochen wurde (Innerhofer 2006, 77f., 85f.). Rückblickend wird das Ergebnis der Reduktion des schulischen Unterrichts zugunsten der Mithilfe in der Landwirtschaft im Roman folgendermaßen zusammengefasst:

„Ein Lehrer verhalf Holl zu einem Entlassungszeugnis.<sup>3</sup> Leibesübungen und Singen sehr gut. Dort und da ein Zweier, sonst lauter Dreier und Vierer. Unterschrieben vom ehemaligen Direktor. Vom Zustandekommen der Noten, davon, daß Holl die letzten zwei Jahre herbst- und sommerbefreit war

---

<sup>2</sup> Bei der Sommerbefreiung handelte es sich um eine behördlich genehmigte Freistellung vom Schulbesuch während der Sommermonate zwecks Mitarbeit im elterlichen Betrieb (vgl. dazu 4.2.2.).

<sup>3</sup> S.c.: Als HOLL sich um eine Lehrstelle bewirbt, ist sein Entlassungszeugnis nicht mehr auffindbar, sodass er sich in der Schule um ein Duplikat bemühen muss. Der Lehrer, der ihm dieses ausstellt, ist nicht der Lehrer, der HOLL seinerzeit unterrichtet hat.

und zwischendurch vom Arzt oft krankgeschrieben worden war, wußte der Lehrer nichts. An das Wort Washington erinnerte Holl sich. Irgendwann hatte der Direktor das Wort Washington an die Tafel geschrieben und erklärt, daß Washington die Hauptstadt von Amerika sei. Daß die Aufsätze von Leo und Holl nie länger als sechs Zeilen waren, und daß sie irgendeinmal wissen mußten, daß Karl der Große stets grüne Wickelgamaschen getragen habe, wußte er noch“ (Innerhofer 2006, 212f.).

Dass es HOLL schließlich gelang, eine Lehrstelle zu finden und so vom Hof seines Vaters loszukommen, lag nicht zuletzt an sozialen und ökonomischen Entwicklungsströmen, welche die gesamte Landwirtschaft im Alpenraum betrafen, und angesichts derer die Vorgänge auf dem im Roman geschilderten Hof als Manifestation eines tiefgreifenden Strukturwandels erscheinen. Das Gelingen von HOLL'S Emanzipation erscheint aus dieser Perspektive *sozio-ökonomischen Entwicklungen* geschuldet, und der Weggang aus der Landwirtschaft als ein Schritt, den HOLL mit hunderttausenden Menschen teilte.

Heute wird der angesprochene Strukturwandel von vielen Menschen in erster Linie als Verlust (bewährter Sozialstrukturen, heiler Lebenswelt, unbeschädigter Umwelt) thematisiert. KRAMMER etwa weist darauf hin, dass das bäuerliche Dorf, der bäuerliche Familienbetrieb heute (wieder) als „Muster menschlichen Zusammenlebens“ gesehen würden. „Wobei die Selbstverwirklichung, die Einheit mit der Natur, die Überschaubarkeit des Lebensraums, die Autonomie der Lebensführung in der Wärme nachbarschaftlicher Gemeinschaft, kurz gesagt: ein autonomes, konfliktfreies und libidinös befriedigendes Leben garantiert sein sollen“ (Krammer 1996, 577f.).<sup>4</sup> Es gibt aber auch Zeugnisse von damals Betroffenen, die im Gegensatz zu INNERHOFER Modernisierung als Geschichte eines Verlustes erzählen. Stellvertretend für *diese* Geschichte soll folgende Passage stehen<sup>5</sup>:

„M'agrado vioure ilamoun. L'aire ero bono, l'aigo ero bono. L'aigo ero noste vin. Avian tout acò que butà, 'nsemo se sono libertà. Ero coumo aver les ales. Isi a l'espidal me sentou en paou coumo en prezoun. La nuech, couro sumiou, sumiou ilamoun. Ma meizoun, ma premiero meizoun, es na meizoun touto niero, ma tutun m'agrado. Ilamoun l'aiguido volo“ (Giavelli 1977, o.S.).

Übersetzung: „Mir gefiel es, dort oben zu leben. Die Luft war klar, das Wasser war gut. Das Wasser war unser Wein. Wir hatten all das, was man zusammen Freiheit nennt. Es war wie Flügel zu haben. Hier im Altersheim fühle ich mich ein bisschen wie im Gefängnis. In der Nacht, wenn ich träume,

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch Bätzing 2003, S. 266-269, der sehr differenziert ausführt, inwiefern die Verklärung traditioneller alpiner Lebensweise als bloße Anti-Position zur modernen Dynamik zu verstehen ist - eine Anti-Position, die auf unrichtigen historischen Voraussetzungen aufbaue.

<sup>5</sup> Wobei in der folgenden Sequenz der Strukturwandel wohl von Alter und Gebrechlichkeit überlagert wird. Die Verfasserin des Textes stammt aus den piemontesischen Alpen. Auch wenn die vorindustriellen Verhältnisse im romanischen und germanischen Siedlungsgebiet der Alpen sich nur bedingt vergleichen lassen (Bätzing 2003, 56-64), habe ich mich entschlossen, diesen Text wiederzugeben, weil er wie kein anderer, den ich kenne, die positiven, emotionalen Qualitäten, die mit archaischer Lebensweise *auch* aus der Sicht Betroffener verbunden sein können, in verdichteter Weise wiedergibt.

träume ich von dort oben. Mein Haus, mein erstes Haus ist ein ganz schwarzes Haus, aber es gefiel mir. Dort oben fliegt der Adler.“<sup>6</sup>

Es scheint nicht möglich, die Folgen, die Modernisierung und Strukturwandel für den Einzelnen haben, grundsätzlich als positiv oder negativ zu bewerten. Modernisierung *ist* „janusköpfig“ (Peukert 1987, zitiert nach Raithel 2006, 271). Ob Modernisierung von Betroffenen nun als Chance zur Emanzipation oder als Verlust (oder als beides) erlebt wird, sie bedeutete für viele eine wesentliche Veränderung ihrer Lebensbedingungen, und damit zugleich eine *Chance für und Notwendigkeit von Bildungsprozessen*. Modernisierung bzw. der Umgang mit ihren Möglichkeiten und Folgen ist insofern ein *pädagogisches* Thema. Das führte mich zur Frage nach dem Verhältnis von *Schule* und *Modernisierung*. Zur Aufklärung eines – zugegebenermaßen sehr detaillierten - Teilaspekts dieses Verhältnisses, nämlich dem zwischen den Inhalten von Erstlesebüchern und Modernisierung, möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

## **1.2. Fragestellung und Überblick über das Untersuchungsvorhaben**

Im Folgenden wird die der Arbeit zugrunde liegende Fragestellung expliziert und ein Überblick über das Untersuchungsvorhaben gegeben. Dieser Abschnitt dient lediglich einer groben Orientierung über die Arbeit. Die methodische Vorgangsweise wird in Kapitel 5 ausführlich besprochen. Dort werden auch die konkreten Analyseansichten (die an das Untersuchungsmaterial gerichteten Detailfragen) erörtert.

### **1.2.1. Umriss der Fragestellung und Bestimmung ihrer zentralen Begriffe**

In der vorliegenden Diplomarbeit soll dem *Verhältnis von ländlicher Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Fibeln (Erstlesebüchern)*<sup>7</sup> aus dem Zeitraum 1945-1964(70) nachgegangen werden. Dabei sollen die im Untersuchungszeitraum erschienenen Fibeln hinsichtlich ihrer *Darstellung ländlicher Lebenswelt*, hinsichtlich ihrer *Darstellung von Modernisierung* sowie im Hinblick auf *Veränderungen* der in ihnen zum Ausdruck kommenden *Erziehungskonzeptionen und Wertvorstellungen* verglichen werden.

Bei diesem Vergleich werden zwei Blickrichtungen berücksichtigt: (1) ein *Vergleich* der Fibeln *im zeitlichen Längsschnitt*, (2) ein *Vergleich zwischen Land- und Stadtfibeln*. Die erste Blickrichtung ergibt sich daraus, dass bei Modernisierung, was immer dieser Begriff im Einzelnen umfasst, stets an Veränderungen im zeitlichen Verlauf gedacht wird. Zur zweiten Blickrichtung ist

---

<sup>6</sup> Originaltext in Okzitanisch. Die Übersetzung ins Deutsche auf der Basis einer Übersetzung des Originaltextes ins Italienische erfolgte durch mich selbst.

<sup>7</sup> Die Begriffe *Fibel* und *Erstlesebuch* werden synonym verwendet.

vorauszuschicken, dass im Untersuchungszeitraum für Land- und für Stadtschulen teilweise unterschiedliche Fibeln herausgebracht wurden. Das Interesse gilt ausdrücklich auch den *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* verschiedener Fibeln aus *demselben Zeitraum*. Es sollen damit nicht nur zeitliche Veränderungen aufgezeigt werden, sondern auch die inhaltliche Bandbreite, die in Fibeln ein und desselben Zeitraums möglich war - und damit, welche Ungleichzeitigkeiten von Modernisierung sich auch in Fibeln nachweisen lassen.

Die Formulierung der Fragestellung als Frage nach dem *Verhältnis von ländlicher Lebenswelt und Modernisierung* erlaubt es im Gegensatz zur ebenfalls naheliegenden Frage nach der *Darstellung von Modernisierung der ländlichen Lebenswelt*, die beiden Fragen nach der *Darstellung ländlicher Lebenswelt* einerseits und nach der *Darstellung von Modernisierung* andererseits als unabhängige Aspekte zu formulieren und vermeidet eine Engführung der Untersuchung auf solche Fundstellen, die sich mit ländlicher Lebenswelt beschäftigen. Eine solche Engführung wäre vor allem deshalb nicht sinnvoll gewesen, weil zu einer auf den ländlichen Raum fokussierten Geschichte der Modernisierung nicht nur die Veränderungen *im* ländlichen Raum gehören, sondern auch das Zurückdrängen *des* ländlichen Raums als Ganzes zugunsten eines städtischen Lebensraums.<sup>8</sup> Urbanisierung ist ein Kernaspekt von Modernisierung (Degele 2002, 376). Die Stadt bzw. städtische Lebensweisen stellen insofern im Zusammenhang mit Modernisierung ein notwendiges Gegenstück zum ländlichen Raum dar. Außerdem hätten sich bei einer solchen Engführung Zuordnungsprobleme bei Aspekten des Modernisierungsprozesses ergeben, die für den ländlichen Raum zwar bedeutsam sind, aber keineswegs nur den ländlichen Raum betreffen (z.B. Motorisierung des Straßenverkehrs).

Der dritte Teilaspekt, die Frage nach den in den Fibeln „zum Ausdruck kommenden *Erziehungskonzeptionen und Wertvorstellungen*“, fasst die Frage nach dem Verhältnis von Fibeln und Modernisierung dann nicht als die Frage nach der *Darstellung von Modernisierung in den Fibeln*, sondern versucht, Veränderungen in den Erziehungskonzepten und Weltbildern, die der Fibel (meist implizit) zugrunde liegen, als Spuren von *Modernisierung der Fibeln* zu fassen.

Zentrale Begriffe: Zu Explikation meiner Fragestellung gehört die Klärung der darin vorkommenden Begriffe *Modernisierung* und *ländliche Lebenswelt*. Hinsichtlich einer ausführlichen Auseinandersetzung mit *Modernisierung* sei auf Kapitel 2 verwiesen. Hier wird lediglich eine erste lexikalische Definition gegeben. *Modernisierung* soll einer soziologischen Definition fol-

---

<sup>8</sup> Zurückdrängen ist hier in zweifacher Hinsicht gemeint: einerseits Marginalisierung, also „Zurückdrängen hinsichtlich der Bedeutung“, wenn immer weniger Menschen (ständig) im ländlichen Raum leben, weil sie in Städte abgewandert sind oder zumindest dorthin zur Arbeit pendeln, andererseits Zurückdrängen im räumlichen Sinn, wenn durch Wachstum von Siedlungen, dort wo früher ländlicher Raum war, städtische Strukturen entstehen. Bätzing beschreibt diese Phänomene unter den Schlagworten „Entsiedlung“ und „Vervorstädterung“ (Bätzing 2003, 271f., 316ff.).

gend verstanden werden als „ein Komplex miteinander zusammenhängender *struktureller, kultureller* und *individueller* Veränderungen, der in der frühen Neuzeit einsetzt und sich seit dem zwanzigsten Jahrhundert beschleunigt fortsetzt. Als Typus des sozialen Wandels bestimmt Modernisierung nach wie vor die Richtung gesellschaftlicher Entwicklungen mit Merkmalen wie *Industrialisierung, Rationalisierung* und *Säkularisierung, Demokratisierung* und *Emanzipation, Pluralisierung der Lebensstile, Massenkonsum, Urbanisierung* und *Steigerung sozialer Mobilität*“ (Degele 2002, 376f.).

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Begriff von *ländlicher Lebenswelt* wird in zwei Schritten (*Lebenswelt* und *ländlicher Raum*) umrissen. Mit *Lebenswelt* ist - abweichend von einer spezifischeren Verwendung des Begriffes im Rahmen philosophischer und soziologischer Theorien – hier die in der Regel als selbstverständlich empfundene kontingente Alltagswelt, also die materielle und soziokulturelle Umwelt der Menschen gemeint; im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung, insbesondere so, wie sie für etwa sechsjährige Kinder (nach Meinung der Fibelproduzenten) erleb- und erfahrbar ist. Lebenswelt umfasst damit die Landschaft der Wohnumgebung ebenso wie Gebrauchsgegenstände, soziale Beziehungen, Religion und Brauchtum.

*Ländliche Lebenswelt* ist die Lebenswelt von Menschen, die im *ländlichen Raum* leben. Damit wird noch eine begriffliche Bestimmung von *ländlichem Raum* notwendig. Diese ist insofern nicht ganz unproblematisch, da – gerade als Folge des Modernisierungsprozesses – die ursprüngliche Definition von ländlichem Raum problematisch wird. Diese definiert ländlichen Raum durch die Dominanz der Landwirtschaft. Nun ist die Landwirtschaft in der Gegenwart in *keiner* Region Österreichs mehr der *dominante* Wirtschaftszweig. Dennoch nimmt der Bezug zur Land- und Forstwirtschaft innerhalb der Gesellschaft in bestimmten Regionen weiterhin einen erheblichen Raum ein (Bruckmüller 2002, 411f.). Um diesem Umstand gerecht zu werden, muss der Begriff des ländlichen Raumes adaptiert werden. BRUCKMÜLLER schlägt für die Gegenwart folgende Kriterien für die Definition des *ländlichen Raumes* vor:

- suburbane Siedlungsformen und Größen – i.e. weniger als 5000 Einwohner, Ortschaften ohne zentralörtliche Funktion bzw. Zentralorte unterster Stufe, deren Funktionsumkreis ganz dominant ländlich oder agrarisch ist.
- Dominanz land- und forstwirtschaftlich genutzter Flächen gegenüber verbautem Gebiet und Verkehrsflächen
- dadurch bedeutende Rolle der Land- und Forstwirtschaft für das Antlitz der Landschaft, auch wenn ihre ökonomische Rolle nicht mehr so dominant ist (Bruckmüller 2002, 412f.).

### 1.2.2. Das Untersuchungsvorhaben

Es werden für diese Untersuchung neun zwischen 1945 und 1964 approbierte Erstlesebücher ausgewertet. Das ist ein Großteil des Gesamtbestandes<sup>9</sup> an Fibeln, die in diesem Zeitraum erschienen sind. Neben den Erstausgaben wurden auch Veränderungen in späteren Neuauflagen berücksichtigt, soweit sie noch innerhalb des Untersuchungszeitraums erschienen sind. Das quantitative Ausmaß der Veränderungen in späteren Neuauflagen erwies sich, mit einer Ausnahme,<sup>10</sup> als ausgesprochen gering.

In der Untersuchung wurde der gesamte Text- und Bildbestand der jeweiligen Fibeln berücksichtigt. Zur Erfassung der im Hinblick auf die Fragestellung relevanten Fundstellen (Illustrationen und Lesestücke bzw. relevante Abschnitte aus Lesestücken) wurde ein Katalog von Analyseansichten erarbeitet<sup>11</sup>, und die Fundstellen wurden den entsprechenden Rubriken des Kataloges zugeordnet. Insoweit lehnte sich die Vorgangsweise an die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring 1995) an.

Dieser Schritt diene lediglich der regelgeleiteten Erfassung der zu bearbeitenden Fundstellen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in ihrer Interpretation. Die Fundstellen wurden dabei niemals isoliert betrachtet, sondern immer im Zusammenhang mit anderen Texten und Bildern der jeweiligen Fibel. Für ausgewählte, weil besonders aussagekräftige Texte und Bilder wurden detaillierte Interpretationen durchgeführt. Die Arbeit versteht sich daher primär als *hermeneutische Arbeit*.

### 1.2.3. Überblick über den inhaltlichen Aufbau der Arbeit

Im Sinne einer hermeneutischen Arbeit sind die Kapitel 2, 3 und 4 (wenn man so will, der so genannte „Theorieteil“) als Beitrag zur Klärung der zentralen Begriffe der Analyse bzw. als Vorbereitung einer kontextuellen Interpretation zu verstehen (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 46f., 54ff.). In Kapitel 2 erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem für diese Arbeit zentralen Begriff der *Modernisierung*, wobei zunächst soziologische Theorien im Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen von Modernisierung erörtert werden sollen. Danach wird das Augenmerk konkreter auf die Rolle des Strukturwandels der Jahre 1945-70 gelegt, die ja nur eine kurze Zeitspanne innerhalb der langen Geschichte der Modernisierung darstellen, sowie auf das Verhältnis von Familie, Kindheit und Modernisierung. Kapitel 3 versucht mit der Frage

---

<sup>9</sup> Eine detaillierte Darstellung der berücksichtigten und der ausgeschlossenen Erstlesebücher sowie der Auswahlkriterien findet sich in den Abschnitten 5.1.1. und 5.1.2.

<sup>10</sup> FROHES LERNEN 1964. In diesem Fall sind die Änderungen so weitgehend, dass FROHES LERNEN nach 1964 als eigenständige Fibel gezählt wird (Details dazu in 6.2.3.).

<sup>11</sup> detaillierte Ausführungen dazu finden sich in den Abschnitten 5.2. und 5.3.



nach *Modernisierung und ländlicher Lebenswelt in Österreich, 1945-1970*, den konkreten zeitgeschichtlichen Kontext, in dem die untersuchten Fibeln entstanden sind, aufzuarbeiten, während *Kapitel 4* auf die *Schulgeschichte Österreichs* im Untersuchungszeitraum – und da besonders auf die Geschichte des ländlichen Schulwesens und die Versuche seiner Reform eingeht. Die *Kapitel 5-9* sind der eigentlichen Analyse der Fibeln gewidmet, wobei in *Kapitel 5* die *Vorgangsweise der Untersuchung* im Detail besprochen wird, während die *Kapitel 6, 7 und 8* unter ausführlicher Heranziehung von Originaltexten und –bildern die *Ergebnisse der Untersuchung nach thematischen Gesichtspunkten* gegliedert darstellen. In *Kapitel 9* wird dann versucht, die Ergebnisse zu bilanzieren und dabei ein *Profil für jede der untersuchten Fibeln* herauszuarbeiten. Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich an den untersuchten Fibeln, präsentiert nach der Chronologie ihres Erscheinens, nicht an thematischen Gesichtspunkten. Ein *Resümee* über die Arbeit wird in *Kapitel 10* gezogen.

Zunächst sollen aber im Rahmen der Einleitung noch zwei Aspekte der Fragestellung etwas ausführlicher behandelt werden. Zuerst geht es darum, die gewählte Eingrenzung des Untersuchungszeitraums zu erörtern, wobei auch erklärt wird, warum (scheinbar inkonsequenterweise) einmal vom Zeitraum 1945-64 (in Bezug auf die Fibeln), ein anderes Mal vom Zeitraum 1945-70 (in Bezug auf den historischen Kontext) die Rede ist. Dann wird – um die Fragestellung dieser Arbeit plausibel zu machen – auf einige Aspekte des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft sowie auf Schulbücher als schulgeschichtliche Quelle kurz eingegangen.

### ***1.3. Diskussion des gewählten Zeitrahmens der Untersuchung: die „langen Fünfzigerjahre“ im Mittelpunkt des Interesses***

Der Zeitraum meiner Untersuchung beginnt mit dem Ende von 2. Weltkrieg und nationalsozialistischer Herrschaft und endet, wenn man nicht Ersterscheinungsdatum, sondern Verwendungszeitraum der besprochenen Fibeln betrachtet, in den frühen Siebzigerjahren, also etwa mit Beginn der Ära KREISKY. Während die ersten Jahre dieses Zeitraums in wirtschaftlicher Sicht von Wiederaufbau, anfänglicher Not und „Verzicht der Arbeiter, Angestellten und Beamten auf Einkommen und Konsum“ geprägt sind (Sieder/Steinert/Tálos 1996, 11), setzt ab Beginn der 1950er Jahre ein deutlicher wirtschaftlicher Aufschwung ein (ebd., 16; Eder 2005, 27). Im Zuge eines ausgesprochen raschen Wirtschaftswachstums stiegen die Realeinkommen. Konsumgüter wie Motorroller, Auto, Kühlschrank, Waschmaschine, Fernsehapparat zogen in der Folge in viele Haushalte ein und veränderten den Alltag nachhaltig (Karazman-Morawetz 1996, 413; Sandgruber 1995, 474-481).

Der ländliche Raum steht bei diesem Prozess wegen der dramatischen Änderung der landwirtschaftlichen Produktionsbedingungen und der dadurch ermöglichten Produktivitätssteigerung im Zentrum des Interesses. Diese hatte zum einen weitreichende Auswirkungen auf die Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen, auf die Sozialstruktur und auch auf Landschaft und Natur im ländlichen Raum. Zum anderen bedingte sie, dass der Arbeitskräftebedarf in der Landwirtschaft rasch abnahm. Gleichzeitig herrschte im Industrie- und Dienstleistungssektor eine starke Nachfrage nach Arbeitskräften, welche durch die in der Landwirtschaft freigesetzten Arbeitskräfte gedeckt werden konnte (Krammer 1996, 569, Bruckmüller 2002, 420). Die Produktivitätssteigerung der Landwirtschaft ist insofern zentrales Element der oftmals als *Wirtschaftswunder* bezeichneten ökonomischen Dynamik des Zeitraumes ab Ende der 1940er-Jahre.

Was auf der Makroebene der Wirtschafts- und Sozialgeschichte als Schrumpfen des Agrarsektors zugunsten des Industrie- und Dienstleistungssektors in Erscheinung tritt, bedeutete für viele Betroffenen die Chance des Ausbrechens aus Lebensbedingungen wie sie etwa bei INNERHOFER geschildert sind.<sup>12</sup> BRUCKMÜLLER spricht daher davon, dass der Arbeitskräftesrückgang in der Landwirtschaft „auch als breiter Emanzipationsprozess interpretierbar [ist] – als Emanzipation von der patriarchalischen Herrschaft des Bauern, von der mentalen Herrschaft der Kirche, von der politischen Herrschaft alter ländlicher Eliten.“ Er sei „mit einem gewaltigen Wachstum an sozialen Chancen“ und „individuellen Wahlmöglichkeiten“ einhergegangen. „Auch am flachen Land konnte man nun Schule und Beruf immer freier wählen“ (Bruckmüller 2002, 420). Berufe in unselbständiger Erwerbsarbeit hätten im Zuge dieses Prozesses an Bedeutung gewonnen. Sie seien mit Vorteilen wie dem Verfügen über Bargeld, sichere Freizeit und Urlaub verbunden gewesen. „Die Hierarchien sind dadurch diffuser geworden. Die sozialen Chancen für die vielen Einzelnen sind gestiegen. Sie hängen inzwischen viel weniger von Vermögen und Besitzgröße ab als von Bildungsgraden“ (ebd., 421). Für die Menschen bedeuteten neue Freiheiten allerdings – auch darauf weist BRUCKMÜLLER hin – nicht nur neue Wahlmöglichkeiten, sondern auch eine „neue und neuartige Verunsicherung“ (ebd., 2002, 416).

Was das politische und kulturelle Klima betraf, stand der Zeitraum vom Ende der 1940er Jahre bis zur Mitte der 1960er Jahre aber unter einem konservativen Paradigma (Hanisch 1994, 426). Der zunehmende Einfluss des amerikanischen Lebensstils rief Konflikte hervor, die so genannten „Halbstarken“ wurden von der Elterngeneration argwöhnisch beobachtet (Sieder/Steinert/Tálos 1995, 18). Fortschrittlichere Tendenzen gewannen erst ab der zweiten

---

<sup>12</sup> Bezüglich einer umfassenderen Darstellung der sozialen Bedingungen in der österreichischen Landwirtschaft nach 1945 siehe Kapitel 3.2.

Hälfte der 1960er Jahre an Boden. Bedeutende Wegmarken sind hier die 1968er Bewegung und – ab 1970 - die Regierung KREISKY (Hanisch 1994, 426; Sieder/Steinert/Tálos 1995, 20-23).

Dem konservativen Paradigma entspricht es, dass auch der Strukturwandel in der Landwirtschaft und im Besonderen die damit verbundenen sozialen Entwicklungen von Seiten der Politik als problematisch eingeschätzt wurden. Jedenfalls traf das für die ÖVP zu, jene Partei, die traditionell am stärksten mit der Bauernschaft verbunden war. BRUCKMÜLLER zeigt dies anhand einer Erhebung des Obmanns des Vorarlberger Bauernbundes JOSEF NAUMANN aus dem Jahr 1956 „zur Entwicklung im Dorf“. Zentrale Themen dieser Erhebung waren „die Fragen nach dem mentalen Wandel, nach der Auflösung der ‚alten‘ bäuerlichen Kultur und – damit verbunden – nach der Anfälligkeit für die ‚neuen‘ Ideologien des Konsums und des Sozialismus“ (Bruckmüller 2002, 417). Ideologisches Leitbild war bis in die 1960er Jahre die traditionelle Bauerntumsideologie, welche die Werte der traditionellen bäuerlichen Arbeits- und Lebensweise betonte und die gesellschaftlichen Verdienste des Bauernstandes heraushob (Krammer 1996, 572f.).

Die Frage nach dem Verhältnis von Modernisierung und ländlicher Lebenswelt rechtfertigt aber nicht selbstredend den gewählten Anfangs- und Endpunkt des Untersuchungszeitraums. Einerseits setzt der Strukturwandel im Sinne einer umfassenden Mechanisierung der Landwirtschaft eher erst mit Beginn der 1950er-Jahre ein (Bruckmüller 2002, 447), so gesehen wäre der Beginn des Untersuchungszeitraums mit 1945 zu früh gewählt. Andererseits mag man einwenden, dass der Strukturwandel in der Landwirtschaft seinen Ausgangspunkt weder 1945 noch 1950 hat, sondern schon mit der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im großen Umfang beginnenden Industrialisierung (ebd., 410). Man könnte auf die Rolle des Nationalsozialismus für die Modernisierung des ländlichen Raums hinweisen (Hanisch 2002, 138-143) bzw. darauf, dass Modernisierung auch noch in den 1970er Jahren mit gleicher Grundrichtung weiterging, während sich eine eindeutige Zäsur erst wieder um 1986 ausmachen ließ (Hanisch 1994, 458ff.).<sup>13</sup> Auf diese Dimensionierung des Modernisierungsprozesses bezogen wäre der gewählte Untersuchungszeitraum zu kurz.

Im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit steht jene Periode, die in der österreichischen Zeitgeschichte als die *langen Fünfziger Jahre* bezeichnet wird. ERNST HANISCH setzt den Beginn

---

<sup>13</sup> HANISCH nimmt hier Bezug auf die *österreichische* Zeitgeschichte. Um 1986 gerieten ihm zufolge einige „Grundmuster der Zweiten Republik [...] ins Wanken, durchlebten eine Legitimitätskrise (Hanisch 1994, 459). HANISCH nennt dafür eine Vielzahl von Indikatoren, u.a. das Ende der Ära KREISKY (zu der HANISCH offensichtlich auch noch die Regierung SINOWATZ zählt) und den Beginn der Ära VRANITZKY, den Aufstieg der HAIDER-FPÖ, die Krise der verstaatlichten Industrie, die WALDHEIM-Affäre (ebd., 459f.). In weltpolitischer Hinsicht wäre ein Epochenwechsel eher 1989 anzusetzen.

dieser Periode für Österreich zwischen 1947 und 1949, das Ende Mitte der 1960er Jahre an. Damit ist jene Phase umschrieben, die einerseits durch „explosionsartiges Wirtschaftswachstum“ und „Durchbruch einer amerikanisierten, industrialisierten Massenkultur“, andererseits durch ein „konservatives kulturelles Paradigma“ gekennzeichnet war (Hanisch 1994, 426).

Um die Auswirkungen, welche die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen in einer bestimmten Periode hatten, herausarbeiten zu können, scheint es mir aber sinnvoll, zuerst einen Ausgangszustand aufzusuchen, also *vor* dem eigentlichen Beginn dieser Periode anzusetzen. Für meine Forschungsfrage bedeutet dies, die Fibeln der unmittelbaren Nachkriegszeit (1945-1948) mit einzubeziehen. Dafür spricht außerdem, dass mit dem Ende des 2. Weltkriegs und der nationalsozialistischen Herrschaft ein historisches Ereignis als Ausgangspunkt des Untersuchungszeitraums zur Verfügung steht, das eine eindeutige Zäsur darstellt, während der Beginn der *langen Fünfziger Jahre* sich nicht an einem eindeutigen Datum festmachen lässt.

Was das Ende des Untersuchungszeitraums betrifft, sollte die Phase der Überwindung jenes konservativen Paradigmas, das die *langen Fünfzigerjahre* prägte, auf jeden Fall noch mit erfasst werden. Da das Ende jener Periode so wie ihr Beginn relativ unscharf abzugrenzen ist, wurde zunächst das Jahr 1970, in dem sich mit dem Beginn der Ära KREISKY wieder eine relativ deutliche historische Zäsur anbot, als Ende des Untersuchungszeitraums gewählt, auch wenn es sich dabei um keinen mit dem Jahr 1945 vergleichbaren Einschnitt handelt. Wie sich zeigen sollte, sind zwischen 1964 und 1970 keine neuen Fibeln erschienen<sup>14</sup>, sodass das Ende des Untersuchungszeitraums, was die *Fibelproduktion* betrifft, tatsächlich etwa mit dem Ende der langen Fünfzigerjahre zusammenfällt. Im Hinblick darauf, dass die 1964 zugelassenen Fibeln in den darauffolgenden Jahren ja weiterhin in Verwendung standen, schien es trotzdem sinnvoll, in der Darstellung des sozial- und schulgeschichtlichen Hintergrunds etwas über 1964 hinauszugreifen.

#### ***1.4. Überlegungen zum Verhältnis von Modernisierung und Schule sowie zu Schulbüchern als Untersuchungsgegenstand***

Die sozioökonomische Entwicklung im Untersuchungszeitraum konnte eine Zunahme an Lebenschancen bedeuten, aber auch tiefe Verunsicherung verursachen (Bruckmüller 2002, 416). Von dieser Überlegung ausgehend soll mit der vorliegenden Untersuchung letztendlich

---

<sup>14</sup> Von den in diesem Zeitraum neu approbierten Auflagen existierender Fibeln weist nur KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1966) umfangreichere Änderungen auf.

eine Annäherung an das Verhältnis von Schule, ländlicher Lebenswelt und Modernisierung im Österreich der *langen Fünfzigerjahre* versucht werden. Mit der Analyse von Erstlesebüchern soll dabei ein *Teilaspekt* der schulischen Wirklichkeit dieser Zeit rekonstruiert werden. Daraus kann keinesfalls ein umfassendes Bild der Schule jener Zeit erschlossen werden, dazu ist die Untersuchungsperspektive zu partikular. Da mit den Fibeln eine gut zugängliche, bisher für den untersuchten Zeitraum nicht genutzte und – wie ich hoffe, zeigen zu können – sehr ergebnisreiche Quelle zur Verfügung steht, erscheint das Vorhaben allemal lohnend.

Die folgenden Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Modernisierung sowie zum Schulbuch als Untersuchungsgegenstand und zur Besonderheit von Fibeln innerhalb der Schulbücher sollen den möglichen Erkenntnisgewinn der Untersuchung und seine Grenzen aufzeigen sowie erste Hinweise zu sinnvollen Detailfragen an das Untersuchungsmaterial liefern.

#### **1.4.1. Der Modernisierungsprozess und die gesellschaftlichen Funktionen von Schule**

Welches Verhältnis besteht im Untersuchungszeitraum zwischen Schule und gesellschaftlicher Modernisierung? Die Bestimmung von Modernisierung als *sozialer Wandel* (Degele 2002, 376f.) lässt es sinnvoll erscheinen, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule zum Ausgangspunkt der Überlegungen zu machen.

HELMUT FEND versteht „unter Schulsystemen [...] Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (Fend 1981, 2), wobei mit Sozialisation „jener Prozeß bezeichnet [wird], durch den gleichzeitig die Persönlichkeit von Heranwachsenden konstituiert und gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert werden“ (ebd., 6). Dem Sozialisationsprozess kommt in dieser Konzeption eine Doppelfunktion zu: Einerseits erwerben „in diesem Prozeß Individuen erst ihren jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Habitus“, andererseits erfährt „die Gesellschaft ihre generationelle Erneuerung und Festigung“ (ebd., 7). Schulische Sozialisationsprozesse ließen sich daher – so FEND – in zwei Perspektiven darstellen: „einmal mit Blick auf die Reproduktion der Gesellschaft gerichtet“ und zum anderen „mit der Konzentration auf das Werden der Persönlichkeit“ (ebd.).

Dieser Überlegung entsprechend kann auch Modernisierung als sozialer Wandel in zweierlei Hinsicht als Problem für das Schulsystem thematisiert werden: Zum einen stellt sich die Frage, welche Rolle die Schule bei der *Reproduktion der Gesellschaft* angesichts ihrer beschleunigten Veränderung spielt. (FEND versteht unter Reproduktion nicht „eine bloße Wiederholung der Gedanken der Väter bei ihren Söhnen“. Während dies für traditionale Gesellschaften charakteristisch sei, sei in modernen Gesellschaften „das Moment der dabei stattfindenden Verän-

derungen konstitutiv“ [ebd., 7]). Zum anderen wird das *Werden der Persönlichkeit* angesichts des Modernisierungsprozesses vor neue Herausforderungen gestellt. Die neuen Freiheiten und Wahlmöglichkeit sowie die neuen und neuartigen Verunsicherungen für den Einzelnen, von denen BRUCKMÜLLER spricht (2002, 416), weisen auf diesen Aspekt hin.

FEND unterscheidet drei *gesellschaftliche Funktionen* von Schule: *Qualifizierung* als „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen [...], die zur Ausübung ‚konkreter Arbeit‘ und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind“, *Selektion* als Reproduktion der „sozialen Positionsverteilungen“ und der „personellen Besetzungen der jeweiligen Positionen“, sowie *Legitimation* als „Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern [...], die zur Sicherung der Herrschaftsverhältnisse dienen“ (Fend 1981, 15f.). In sehr ähnlicher Weise spricht APEL von *Qualifikation* als „Ausstattung mit Befähigungen und Fertigkeiten zur Behauptung in der Welt“, von *Selektion* als „Auswahl und Zuweisung eines Rangplatzes nach Leistung entsprechend vorgegebenen Kriterien“ und von *Integration* als „Anleitung bzw. Verpflichtung zur Übernahme allgemein akzeptierter normativer Orientierungen und zur Anerkennung der sozialen Lebensordnung“ (Apel 1995, 143).

Von den drei Funktionen wird die Selektion bei der folgenden Betrachtung ausgeklammert, weil sie sich allenfalls auf sehr indirekte Weise mit den Inhalten von Erstlesebüchern in Zusammenhang bringen lässt. Dagegen sind sowohl unter dem Aspekt der *Qualifizierung* als auch unter dem der *Legitimation/Integration* angesichts des Modernisierungsprozesses Auswirkungen auf die Inhalte von Schulbüchern zu erwarten: Modernisierung bringt sowohl Änderungen hinsichtlich der zur Behauptung in der Welt notwendigen Qualifikationen als auch Änderungen hinsichtlich dessen, was als normative Orientierung übernommen bzw. als soziale Lebensordnung anerkannt werden soll. Gerade hinsichtlich der Integrationsfunktion scheint eine Schulbuchanalyse für den fraglichen Zeitraum besonders spannend, da sich zwischen den wirtschaftspolitischen Interessen (forciertes Wirtschaftswachstum, forciertes Konsum, rasche Modernisierung) und dem konservativen politischen Klima sowie der gleichfalls rückwärtsgewandten Bauerntumsideologie ein Spannungsfeld ergibt, in dem nicht eindeutig vorherzusehen ist, auf *welche* normativen Orientierungen hin Schule ihre Integrationsfunktion erfüllt.

Die Frage nach dem Verhältnis von Schule zum gesellschaftlichen Modernisierungsprozess erschöpft sich aber nicht in dem Dilemma, dass aus der gesellschaftlichen Situation widersprüchliche Vorgaben hinsichtlich der Integrationsfunktion abzulesen waren. Die Aufgaben von Schule beschränken sich nicht auf die Funktionen, die sie im Sinne der vorgefundenen Gesellschaft erfüllt. APEL verweist auf die lange Tradition der Idee, Schule solle durch erzieherische Einwirkung zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen

(Apel 1995, 124). In eine ähnliche Richtung weist auch FENDS zuvor zitierte Überlegung, Reproduktion sei nicht „eine bloße Wiederholung der Gedanken der Väter bei ihren Söhnen“ (Fend 1981, 7). Schule hätte in diesem Sinn nicht nur Kenntnisse, Fertigkeiten und normative Orientierungen im Sinne der vorgefundenen Verhältnisse zu vermitteln, sondern ihrerseits zur Gestaltung dieser Verhältnisse beizutragen.

Angesichts dieser Überlegungen können an die Inhalte von Fibeln z.B. folgende Fragen gestellt werden: Thematisieren die Fibeln in den ersten Jahren nach 1945 in irgendeiner Weise die damals oft sehr problematischen Lebensbedingungen der Kinder im ländlichen Raum? Wie nehmen sie dazu Stellung? Versuchen sie aufklärerisch zu wirken, oder blenden sie soziale Problemlagen aus? Wie reagieren die Fibeln auf die Veränderungen in den 1950er- und 1960er Jahren? Erkennt man das Bestreben, Kinder auf Leben und Arbeit in einer sich rasch verändernden Welt vorzubereiten und welche Perspektiven der Vorbereitung werden dabei realisiert? Machen die Fibeln mit technologischen oder sozialen Neuheiten vertraut? Nehmen sie gegenüber sozialen Veränderungen eher einen affirmativen einen ablehnenden oder einen reflektierenden, abwägenden Standpunkt ein? Und schließlich: Leben in einer moderneren Welt bedeutet für die Individuen mehr Handlungsspielräume, mehr Freiheiten aber auch mehr Unsicherheiten, die häufigere Notwendigkeit, Entscheidungen zu fällen und Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens zu übernehmen (Seel/Scheipl 2004, 39f). Das setzt eine „reflexive Grundhaltung“ (ebd., 39) voraus. Sind in den Fibeln Versuche zu erkennen, eine solche reflexive Grundhaltung zu fördern?<sup>15</sup>

#### **1.4.2. Schulbücher beziehungsweise Fibeln als bildungshistorische Quelle**

Österreichische Schulbücher müssen sich nach curricularen Vorgaben richten, sie werden durch Gutachter geprüft und bedürfen (im Untersuchungszeitraum) für den Gebrauch im Unterricht der ausdrücklichen Zulassung (Approbation) durch das Unterrichtsministerium.<sup>16</sup> TEISTLER bezeichnet sie deshalb als „legitimierte und normierte Lernwerkzeuge“ (2008, 154). Dieser hohe Grad an Legitimation zeichnet Schulbücher gegenüber anderen Quellen aus, wenn es um die Frage der Darstellung von nach zeitgenössischen Maßstäben „wünschenswerten Lebenswelten“ geht. Erstlesebücher (Fibeln) weisen dabei gegenüber anderen Schulbüchern zwei Merkmale auf, die sie hinsichtlich der Darstellung von Lebenswelten besonders

---

<sup>15</sup> Hier mag der Einwand kommen, dass der Anspruch nach Förderung einer reflexiven Grundhaltung in Erstlesebüchern schwer einlösbar sei, und sich so etwas wohl überhaupt erst in den Lehrwerken späterer Schulstufen finden ließe. Tatsächlich lösen die untersuchten Fibeln – wie ich noch zeigen möchte – einen solchen Anspruch aber durchaus in sehr unterschiedlichem Ausmaß ein.

<sup>16</sup> Zum Approbationsverfahren in Österreich, seiner Geschichte und seinen Implikationen siehe ausführlich Kissling 1995, S. 116-174.

interessant erscheinen lassen: Der Unterricht der Volksschule und mit ihm die Fibeln knüpfen an die (jedenfalls im Untersuchungszeitraum) oft noch recht eng begrenzte Lebenswelt der Kinder an<sup>17</sup>, während die Texte in Schulbüchern für höhere Schulstufen angesichts der Kenntnisse, die sie vermitteln sollen, über die den Kindern bekannte Lebenswelt hinausgehen müssen. Der Bezug zwischen der Lebenswelt der Kinder und Schulbuchinhalten ist daher bei Erstlesebüchern (jedenfalls vom Anspruch her) in besonders starkem Ausmaß gegeben. Fibeln sind außerdem für Kinder verfasst, deren Lesekapazität noch sehr beschränkt ist. Das zwingt zu inhaltlicher Beschränkung und Konzentration. „Lebenswelt“ wird in Fibeln nicht nur aufgegriffen, sondern aus der Gesamtheit dessen, was als Lebenswelt im Prinzip thematisiert werden könnte, muss immer eine bestimmte Auswahl erfolgen. Dabei wird Lebenswelt aus einer bestimmten Perspektive dargestellt, sie wird erklärt, kommentiert und bewertet.

Fibeln scheinen insofern als Untersuchungsgegenstand für die vorliegende Fragestellung gut geeignet. Man muss allerdings die Grenzen der Methode im Auge behalten: Aufgrund der Inhalte von Schulbüchern kann einerseits weder direkt auf *Absichten* der Schulbuchproduzentinnen<sup>18</sup> noch direkt auf die *Wirkung*, welche die Fibel auf die Rezipientinnen hat, geschlossen werden. Dazu wären Ansätze der prozessorientierten bzw. der wirkungsorientierten Schulbuchforschung (Weinbrenner 1995, 22) notwendig.

Wenn in dieser Arbeit ein Profil der Fibeln, und dabei u.a. eine „Position“ der einzelnen Fibeln zu verschiedenen Aspekten von Modernisierung herausgearbeitet wird, dann soll daraus nicht auf Absichten der Produzentinnen geschlossen werden. Ohne Rückgriffe auf eine prozessorientierte Forschung kann nichts darüber gesagt werden, wie bestimmte Position zu Stande kamen, ja nicht einmal, dass sie aufgrund des Entschlusses irgendwelcher maßgeblicher Akteurinnen *bewusst, mit Vorsatz und Absicht* eingenommen wurden. Auf die Defizite

---

<sup>17</sup> JOSEF PÖSCHL, Autor der erstmals in der Zeit der 1. Republik erschienenen Fibel WIR LERNEN LESEN, dem Vorgängerwerk von FROHES LERNEN (1948) schreibt dazu in einem Lehrerhandbuch: „[...] besonders der sechsjährige Schulanfänger lebt in den meisten Fällen noch ausschließlich in dieser eng begrenzten Welt, die nichts weiter umfasst als sein Zuhause, die allernächste Umgebung des Wohnhauses, Straße und Spielplatz“ (Pöschl 1934, 64, zitiert nach Kissling 2006, 170).

<sup>18</sup> An dieser Stelle soll ein Hinweis zur angemessenen sprachlichen Berücksichtigung beider Geschlechter in dieser Arbeit angebracht werden. Das regelmäßige Anführen beider Geschlechter führt zu ausgesprochen komplizierten Formulierungen mit ästhetisch fragwürdigem Ergebnis, vor allem dann, wenn es sich konsequenterweise auch auf Pronomina erstreckt. Andererseits empfinde ich die Versicherung, es seien immer Frauen mit gemeint, auch wenn man nur männlich formuliert als nicht recht überzeugend. Um beides zu vermeiden, werden in dieser Arbeit bei Formulierungen, die keine konkreten Personen betreffen, manchmal ausschließlich weibliche, an anderen Stellen ausschließlich männliche Formulierungen verwendet, wobei jeweils das andere Geschlecht mit gemeint ist. Damit soll der Tatsache, dass es zwei gleichermaßen zu berücksichtigende Geschlechter gibt, nicht nur durch eine Pauschalerklärung, sondern durch regelmäßige Präsenz beider Geschlechter im Text Rechnung getragen und gleichzeitig sprachliche Zwänglichkeit vermieden werden.



hinsichtlich der Forschung zur Wirkung von Schulbüchern weist KISSLING in seiner Dissertation hin. Hier läge eine Schwäche zahlreicher Schulbuch-Inhaltsanalysen: Diese bezögen „ihre beanspruchte Relevanz aus der vermuteten oder behaupteten Wirkung von Schulbuchtexten auf Schüler und Lehrer“, ohne auf gesichertes Wissen über solche Wirkungen zurückgreifen zu können (Kissling 1989, 79).<sup>19</sup> Letztlich werden in dieser Arbeit *Texte* und *Bilder* untersucht. Die Geschichte der Vermittlung dieser Texte und Bilder im Unterricht durch Lehrerinnen kann aus den Texten und Bildern selbst ebenso wenig erschlossen werden, wie die Geschichte ihrer Aneignung durch die Schülerinnen.

---

<sup>19</sup> Das soll es allerdings nicht kategorisch verbieten, bei Interpretationen auch Überlegungen hinsichtlich der *möglichen* Wirkungen anzusprechen.

## 2. Modernisierung – Begriff und themenspezifische Aspekte

Die Feststellung, dass zwischen 1945 und 1970 in Österreich nachhaltige Veränderungen hin zu einer insgesamt moderneren Gesellschaft erfolgten, scheint zunächst wenig problematisch. Soll es aber darum gehen, Beziehungen zwischen Modernisierung und Fibelinhalten nachzuvollziehen, dann wird eine genauere Auseinandersetzung mit der Frage, was *Modernisierung* im Einzelnen bedeutet, notwendig. *Modernisierung* gehört zu den Schlüsselbegriffen der Soziologie und eine Auseinandersetzung mit Theorien der Modernisierung könnte so leicht zu einer Auseinandersetzung mit den großen Klassikern der Soziologie überhaupt werden. Da eine eigenständige, breit angelegte Auseinandersetzung mit verschiedenen soziologischen Theorien nicht Zielsetzung dieser Arbeit ist, andererseits keine gute Gründe für die Auswahl eines *bestimmten Theorieentwurfs* als theoretischen Bezugsrahmen erkennbar waren, war ich bestrebt, als Referenz Sekundärliteratur heranzuziehen, die einen möglichst guten Überblick über Modernisierungstheorien bietet. Eine geeignete Darstellung fand ich schließlich in HANS VAN DER LOO/WILLEM VAN REIJEN: MODERNISIERUNG – PROJEKT UND PARADOX (1992). Die Autoren versuchen in diesem Text nicht, eine eigene Theorie zu entwerfen, sondern „nur“ eine Übersicht über bestehende Theorien zu bieten. Sie orientieren sich in ihrer Darstellung an einem „konzeptionellen Schema von Modernisierung“, bei dem sehr viele Facetten von Modernisierung in den Blick kommen und dabei in ihrem gegenseitigen Zusammenhang dargestellt werden (van der Loo/van Reijen 1992, 28f.).

Im Wesentlichen der Darstellung von VAN DER LOO und VAN REIJEN folgend, soll Modernisierung hier zunächst unter den vier Gesichtspunkten *Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung* erörtert werden (2.1.). Nach dieser grundlegenden Darstellung wird auf Modernisierung im Zeitabschnitt, der Gegenstand dieser Untersuchung ist, fokussiert. Modernisierung wird als langfristiger Prozess verstanden, der etwa seit dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts für die Geschichte Europas und Nordamerikas bestimmend ist, in seinen Anfängen aber in die frühe Neuzeit oder ins Spätmittelalter zurückgeht (Wirsching 2006, 161f.; van der Loo/van Reijen 1992, 45-74). Der Prozess verlief nicht linear, sondern in Wellen und wies auch Gegenbewegungen auf (van der Loo/van Reijen 1992, 19f.; 74-79), sodass sich die Frage der Einordnung des hier untersuchten, relativ kurzen Abschnitts von 25 Jahren stellt (2.2.). Da die kindliche Lebenswelt (jedenfalls im untersuchten Zeitraum) nicht mit der von Erwachsenen identisch ist, wird auch eine allgemeine Betrachtung von Modernisierung nur ungenügend auf eine Analyse der speziellen Literaturgattung *Fibeln* vorbereiten. In 2.3. wird daher auf die Veränderungen, welche die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern im Zuge von Modernisierung erfahren haben, eingegangen.

Zuletzt sei auch dargelegt, was in diesem Abschnitt (noch) nicht geleistet werden soll. Es geht an dieser Stelle um die Entfaltung eines theoretischen Bezugsrahmens für die weitere Arbeit. Der Schritt von diesem Bezugsrahmen zu konkreten Analyseansichten für die weitere Untersuchung wird an anderer Stelle (Kapitel 5) vollzogen. Auch wenn das zugrunde liegende Untersuchungsinteresse die Darstellung dieses Abschnitts gewissermaßen im Hintergrund leitet, so bleibt die Bezugnahme hier meistens implizit. Andernfalls würden sich zu viele Überschneidungen mit späteren Abschnitten ergeben.

## ***2.1. Der Prozess der Modernisierung und seine Dimensionen***

Zu ersten Annäherung sei hier nochmals auf die schon an anderer Stelle zitierte lexikalische Definition von DEGELE zurückgegriffen.

„Modernisierung (engl. modernization) im soziologischen Sinn bezeichnet einen Komplex miteinander zusammenhängender *struktureller, kultureller* und *individueller* Veränderungen, der in der frühen Neuzeit einsetzt und sich seit dem zwanzigsten Jahrhundert beschleunigt fortsetzt. Als Typus des sozialen Wandels bestimmt Modernisierung nach wie vor die Richtung gesellschaftlicher Entwicklungen mit Merkmalen wie *Industrialisierung, Rationalisierung* und *Säkularisierung, Demokratisierung* und *Emanzipation, Pluralisierung der Lebensstile, Massenkonsum, Urbanisierung* und *Steigerung sozialer Mobilität*“ (Degele 2002, 376.f.).

In einem anderen Wörterbuch werden folgende Aspekte von Modernisierung genannt: „Rationalisierung, Säkularisierung, ein sich selbst tragendes wirtschaftliches Wachstum, Urbanisierung bzw. Verstädterung, Infrastruktur, Steigerung der sozialen Mobilität, Massenwohlstand, Demokratisierung, pluralistisches System der Parteien und Interessensverbände, Bürokratisierung, Ausweitung der Dienstleistungen (tertiärer Sektor), Steigerung der gesamtgesellschaftl. Anpassungs- und Steuerungsfähigkeit, der individuellen Leistungs- und Kooperationsfähigkeit, neue Sozialformen, größere Vielfalt der Lebensstile“ (Hillmann 2007, 585). Vergleicht man die in Verbindung mit Modernisierung genannten Aspekte in beiden Artikeln, so findet man eine recht große gemeinsame Schnittmenge: *Rationalisierung, Säkularisierung, Demokratisierung, Pluralisierung der Lebensstile, Urbanisierung* und *Steigerung der sozialen Mobilität* kommen in beiden Artikeln praktisch gleichlautend vor, andere Begriffe lassen sich mehr oder weniger eindeutig einem korrespondierenden Begriff im jeweils anderen Eintrag zuordnen. Bei manchen nicht gleich lautenden Schlagworten scheint die wechselseitige Zuordnung unproblematisch. So lassen sich „Massenkonsum“ und „Massenwohlstand“ relativ eindeutig als zwei Schlagworte verstehen, die dieselbe Entwicklung mit unterschiedlicher Akzentuierung in den Blick nehmen. Bei anderen Schlagworten erscheint eine solche Zuordnung schwieriger. „Bürokratisierung“ könnte z.B. ebenso wie „Steigerung der individuellen Leistungs- und Kooperationsfähigkeit“ dem Begriff „Rationalisierung“ zugeordnet werden. Das erfordert aber bereits, dass man implizit auf Theorien darüber zurückgreift, *wie* all diese

Vorgänge zusammenhängen. DEGELE bietet im zitierten Lexikonbeitrag einen ersten Ansatz zur Strukturierung der genannten Aspekte, indem sie zwischen drei Dimensionen der Veränderungen – nämlich *strukturellen*, *kulturellen* und *individuellen* - unterscheidet.

### 2.1.1. Ein Konzept von Modernisierung

Eine sehr ähnliche Definition wie bei DEGELE findet man bei VAN DER LOO und VAN REIJEN (1992): „Modernisierung verweist auf einen Komplex miteinander zusammenhängender *struktureller, kultureller, psychischer* und *physischer Veränderungen* [Hervorhebung W.G.], der sich in den vergangenen Jahrhunderten herauskristallisiert und damit die Welt, in der wir augenblicklich leben, geformt hat und noch immer in eine bestimmte Richtung lenkt“ (van der Loo/van Reijen 1992, 11). Ausführlicher als das in einem lexikalischen Artikel möglich wäre, findet man bei VAN DER LOO/VAN REIJEN eine „konzeptionelles Schema“ ausgearbeitet, das es erlauben soll, „Modernisierung zu beschreiben und zu analysieren“ (ebd., 28). Sie greifen dabei auf ein Schema von TALCOTT PARSONS (1975) bzw. HANS ADRIAANSENS (1981) zurück, das gesellschaftliche Wirklichkeit und menschliches Handeln von vier Handlungsfeldern aus erfasst: *Struktur, Kultur, Person* und *Natur* (ebd., 29). Zu den von DEGELE genannten Dimensionen kommt hier *Natur* also als eigene Dimension hinzu.

Modernisierung wird bei VAN DER LOO/VAN REIJEN durch vier Prozesse beschrieben, die jeweils eine dieser Dimensionen betreffen. Bezogen auf die *strukturelle* Dimension erscheine Modernisierung als Prozess der *Differenzierung*<sup>20</sup>, d.h. der zunehmenden Spezialisierung und Verselbständigung gesellschaftlicher Institutionen und Organisationen (ebd., 31). Für die *kulturelle Dimension* sei *Rationalisierung* kennzeichnend, also ein „Ordnen und Systematisieren der Wirklichkeit, um sie vorhersehbar zu machen“ (ebd., 31f.). Bezogen auf die *Person* erscheine Modernisierung als Prozess der *Individualisierung*, d.h. als zunehmende Herauslösung des Individuums „aus der Kollektivität seiner unmittelbaren Umgebung“ (ebd., 32). Die Veränderung des Verhältnisses zur *Natur* schließlich wird in diesem Schema als *Domestizierung* beschrieben. Domestizierung bezieht sich dabei „auf das Maß, in dem Individuen sich ihren biologischen und natürlichen Begrenzungen entziehen konnten.“ Mit Domestizierung ist dabei nicht nur die Beherrschung der äußeren Natur gemeint – also etwa die Haltung von Haustieren oder die effiziente Nutzung von Energiequellen - sondern auch die „Zähmung des ‚Tiers in uns‘“, also das Ausmaß, in dem „der Mensch gelernt hat, seine biologischen Triebe und Impulse besser zu beherrschen“ (ebd., 32f.).

---

<sup>20</sup> Vgl. zu den vier Prozessen die ausführlichere Erörterung in den jeweiligen Unterkapiteln (2.1.2-2.1.5). Die hier gegebenen Erläuterungen müssen im Sinne eines ersten Überblicks äußerst knapp bleiben.

In einem nächsten Schritt legen die Autoren dar, dass es sich bei diesen vier Prozessen nicht um jeweils eindimensionale Entwicklungen handelt, sondern dass jeder dieser Prozesse durch Tendenzen gekennzeichnet ist, die sich auf den ersten Blick als entgegengesetzt darstellen, sich genauer betrachtet aber als zwei Seiten derselben Medaille erweisen, sodass sich analog zu den vier Dimensionen vier Paradoxa der Modernisierung formulieren lassen. Bei der Darstellung dieser Paradoxa wird auch der innere Zusammenhang der vier Dimensionen von Modernisierung deutlicher (van der Loo/van Reijen 1992, 34f.). Die vier Paradoxa werden im Folgenden kurz umrissen.

Auf *struktureller Ebene* würden bestehende soziale Einheiten in verschiedene Teile mit jeweils eigenen Funktionen aufgespalten. Die Autoren führen als Beispiel für diesen Prozess der *Differenzierung* die Entwicklung vom spätmittelalterlichen Spital, das ein Auffangzentrum für alle am Rande der Gesellschaft Stehenden - von geistig Behinderten bis zu mittellosen Witwen - war, zum einem System differenzierter sozialer Einrichtungen an. Im 18. Jahrhundert hätten sich eigene Einrichtungen für Geisteskranke, Krankenhäuser, Waisenhäuser, Gefängnisse usw. ausgebildet. Diese Einrichtungen hätten sich in weiterer Folge ihrerseits zunehmend ausdifferenziert. So verfüge ein modernes Krankenhaus über eine Vielzahl an relativ eigenständig arbeitenden spezialisierten Fachabteilungen (van der Loo/van Reijen 1992, 31). Eine solche Arbeitsteilung und Spezialisierung bedeute auf der einen Seite einen Prozess der *Maßstabsverkleinerung*. Auf der anderen Seite mache gerade die Spezialisierung eine intensivere Zusammenarbeit der Menschen auch über weitere (soziale und räumliche) Distanzen notwendig und führe zur Entstehung neuer Integrationseinheiten, die einer zentralen Autorität unterstellt würden, was eine *Maßstabsvergrößerung* bedeute (ebd., 35).

Auf *kultureller Ebene* sei einerseits *Pluralisierung*, andererseits *Generalisierung* zu beobachten. Pluralisierung hänge dabei eng mit Differenzierung zusammen: „Die weitgehende Differenzierung teilt die Wirklichkeit in zahllose, ziemlich selbständige soziale Einheiten, Sektoren und Organisationen auf. Diese bezeichnen jeweils ihre eigenen Werte, Normen, Symbole, Auffassungen und Jargons und sie bemühen sich jeweils so effizient und effektiv wie möglich um die Verfolgung ihrer Ziele“ (van der Loo/van Reijen 1992, 36). Pluralisierung führe häufig dazu, dass Menschen die Sicht auf das Ganze verlören. Als gegenläufigen Vorgang bringe Modernisierung aber immer auch Generalisierung mit sich. Darunter wird ein Prozess verstanden, „in dem sich ursprünglich getrennte kulturelle Systeme von ihrem Fundament lösen und sich vermischen“. Mit dieser Vermischung gehe aber eine „Relativierung ihrer Bedeutung für die Regulierung des Verhaltens“ einher: „Generalisierte kulturelle Systeme besitzen eine größere überwölbende Kraft. Diese größere Reichweite geht zu Lasten der Direktheit“ (van der Loo/van Reijen 1992, 36f.).

Wenn LUDWIG LANG, ein hochrangiger Beamter im Unterrichtsministerium, bei einer Tagung zur Landschulproblematik 1947 davon spricht, „daß auch das Dorf sich immer mehr von dem Punkt entfernt, wo es auch weltanschaulich noch eine Gemeinschaft bildete“ (Lang 1948, 24)<sup>21</sup>, dann spricht er genau das an, was hier mit *Pluralisierung* gemeint ist. Ein Beispiel für *Generalisierung* ist die Amerikanisierung, die sich in den 1950er Jahren in Österreich vollzog. Der Zeithistoriker ERNST HANISCH schreibt dazu: „Die amerikanische Kulturindustrie setzte sich in einem anderen nationalen Kontext durch. Diese populäre Kultur gestaltete den Alltag um, faszinierte zunächst die Jugend. [...] In den späten Fünfzigerjahren drang der Rock’n’Roll über den Wurlitzer auch in die Dorfwirtshäuser“ (Hanisch 2002, 170f).

Auch *Individualisierung* könne – so wieder VAN DER LOO/VAN REIJEN - in engem Zusammenhang mit struktureller Differenzierung gesehen werden. Differenzierung führe dazu, dass Menschen „auf sehr verschiedene Weise und mit vielen anderen Individuen, Gruppen oder Organisationen“ Beziehungen unterhalten könnten. Dadurch vergrößerten sich Selbständigkeit und Handlungsfreiheit. Gleichzeitig werde es für das Individuum durch den Wegfall traditioneller Werte und Institutionen schwieriger, die eigene Identität zu wahren. Außerdem führe der Übergang von direkten Abhängigkeiten auf „abstrakte, vielfach anonyme und großdimensionierte Verbände“ vermehrt zu Gefühlen der Machtlosigkeit. Die Autoren führen als Beispiel an dieser Stelle wieder die soziale Fürsorge an. Der Übergang vieler Versorgungsfunktionen von Familie, Nachbarschaft und Kirche auf staatliche Einrichtungen habe die Unabhängigkeit erhöht: Fürsorge sei von einer Gunst zu einem Recht geworden. Gleichzeitig sei dadurch die *Abhängigkeit* des einzelnen vom Staat gestiegen (van der Loo/van Reijen 1992, 38f.).

Im Hinblick auf die *Natur* könne schließlich von einem *Domestizierungsparadox* gesprochen werden, das dazu geführt habe, „daß der Mensch umso abhängiger von der durch ihn geschaffenen technischen Infrastruktur wird, je mehr er sich von seinen natürlichen Schranken befreit hat. Wo wir einerseits auf einen Prozeß physischer Dekonditionierung treffen, sehen wir gleichzeitig eine Entwicklung in Richtung auf soziale und psychische Konditionierung“ (van der Loo/van Reijen 1992, 40).

Das bisher vorgestellte Konzept mit seinen zentralen Begriffen sei zur Übersicht noch einmal tabellarisch zusammengefasst, bevor in den nächsten vier Unterkapiteln wesentliche Aspekte von Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung erörtert werden.

---

<sup>21</sup> LANG zitiert hier seinerseits MARTIN STUR: Grundlagen religiöser Erziehung des Landvolkes. Der Seelsorger, XVI., Heft 2, 1945.

Dimension	Prozess	Paar paradoxer Entwicklungen
Struktur	Differenzierung	Maßstabsverkleinerung - Maßstabsvergrößerung
Kultur	Rationalisierung	Pluralisierung - Generalisierung
Person	Individualisierung	Verselbständigung – Abhängig Werden
Natur	Domestizierung	Dekonditionierung – Konditionierung

**Tabelle 1 - Schema der Modernisierung nach VAN DER LOO/VAN REIJEN (1992, 40f.)**

### 2.1.1.1. Differenzierung

Strukturelle Differenzierung heißt, „daß Individuen, Gruppen und Organisationen der Gesellschaft spezialisierten, aber untereinander verbundenen Aktivitäten nachgehen“ (van der Loo/van Reijen 1992, 82). Differenzierung bedeutet demnach stärker ausgeprägter Arbeitsteilung innerhalb einer Gesellschaft. Im Hinblick auf die *Familie* etwa habe strukturelle Differenzierung dazu geführt, dass soziale Aufgaben wie z.B. Erziehung oder Versorgung von Kranken, die in traditionellen Gesellschaften im Familienverband wahrgenommen wurden, in modernen Gesellschaften (teilweise) an spezialisierte Organisationen übergegangen seien (ebd., auch 38f.).

Für die sozialen Beziehungen von Menschen bedeutet strukturelle Differenzierung nach VAN DER LOO/VAN REIJEN zunächst *Maßstabsvergrößerung*: In traditionellen Gesellschaften<sup>22</sup> habe die Mehrzahl der Menschen innerhalb eines eng begrenzten Raumes zu einer überschaubaren Anzahl von Mitmenschen vielfache und vielseitige Kontakte gehabt. Das habe zu „kleinen, geschlossenen, eng verwobenen Gemeinschaften“ geführt (van der Loo/van Reijen 1992, 81). Die traditionelle ländliche Lebenswelt, wie sie in Österreich noch in den ersten Jahren nach 1945 anzutreffen war, ist durch diese Form der sozialen Beziehungen gekennzeichnet (s. vor allem 3.2.2.). Im Laufe der Modernisierung seien eng verwobene und räumlich eng begrenzte soziale Gemeinschaften durch weniger eng verwobene, aber weiter verzweigte, komplexere soziale Netzwerke ersetzt worden. Die *Vielgestaltigkeit* sozialer Beziehungen habe also zugenommen. Außerdem sei für moderne Gesellschaften die hohe *Veränderlichkeit* sozialer Beziehungen typisch. „Soziale Netzwerke traditioneller Gesellschaften sind kleinräumig, dicht und stabil. Die sozialen Netzwerke moderner Gesellschaften erstrecken sich hingegen

---

<sup>22</sup> Um typische Aspekte des Modernisierungsprozesses herauszuarbeiten, werden im Folgenden öfters traditionelle Gesellschaften, das sind vormoderne Gesellschaften, und moderne Gesellschaften *idealtypisch* gegenübergestellt. Die Realität ist in der Regel komplexer, so dass diese Idealtypen nicht unbedingt konkreten Gesellschaftsformationen entsprechen.

über große Entfernungen; sie sind locker, veränderlich und weiträumig“ (ebd., 81f., wörtliches Zitat S. 82).

VAN DER LOO/VAN REIJEN erörtern im Zusammenhang mit struktureller Differenzierung drei Aspekte: Die Frage der *Arbeitsteilung und Solidarität* im Modernisierungsprozess, die Veränderungen *sozialer Stratifikation* durch Modernisierung sowie *psychische Implikationen* struktureller Differenzierung.

Die *komplexere Arbeitsteilung* habe Rückwirkungen auf die Art, wie das menschliche Zusammenleben organisiert sei. Traditionelle Gesellschaften hätten sich durch „eine geringe Arbeitsteilung und eine relativ einfache Sozialstruktur“ ausgezeichnet. Die Menschen seien dort auf eine selbstverständliche Weise miteinander verbunden gewesen, die für Individualität keinen Raum gelassen habe: Berufe seien in der Familie weitergegeben worden, die Ehepartnern von den Eltern ausgesucht usw. EMIL DURKHEIM hat für diese Form des Zusammenlebens den Begriff *mechanische Solidarität* geprägt (van der Loo/van Reijen 1992, 85). „Individual- und Kollektivbewußtsein“ – so VAN DER LOO/VAN REIJEN - fallen in einer durch mechanische Solidarität dominierten Gesellschaft grobenteils zusammen. Individuen können sich den geltenden, durch die Tradition bestimmten Regeln nicht entziehen. Es herrscht, mit anderen Worten, ein hoher Grad von Konformismus, und alternatives Verhalten ist praktisch unmöglich“ (van der Loo/van Reijen 1992, 85).

Bei zunehmender Arbeitsteilung werde VAN DER LOO/VAN REIJEN zufolge der selbstverständliche, mechanische Zusammenhalt unter den Menschen brüchig, gleichzeitig nehme durch die Spezialisierung die gegenseitige Abhängigkeit aber zu, da die Menschen in immer geringerem Ausmaße in der Lage wären, notwendige Güter alleine herzustellen oder notwendige Leistungen unabhängig von anderen zu erbringen (ebd., 86). Anstelle des selbstverständlichen sozialen Zusammenhalts traditioneller Gesellschaften trete eine Form des Zusammenhalts, die gleichzeitig als komplexer organisiert und als in geringerem Maß lebensweltlich verankert bezeichnet werden kann. Das Ausmaß der Abhängigkeit von einzelnen Menschen nehme dabei ab, gleichzeitig entstehe ein weiter verzweigtes Netz gegenseitiger Abhängigkeiten: „Modernisierung führte weniger zu einer verminderten als vielmehr zu einer veränderten Form der Abhängigkeit. In modernen Gesellschaften ist man von immer mehr Menschen immer weniger abhängig“ (ebd., 87).

Was die *soziale Stratifikation*, also die Frage der Rangordnung von Positionen innerhalb der Gesellschaft angeht, seien traditionelle Gesellschaften durch ein „äußerst rigides System sozialer Schichten“ gekennzeichnet, die scharf voneinander getrennt seien. Die soziale Position sei weitgehend von der Geburt bestimmt, die Möglichkeiten des Auf- und Abstiegs gering.



(Eine solche Gesellschaftsformation schildert INNERHOFER in seinem in der Einleitung referierten Roman SCHÖNE TAGE.)

In modernen Gesellschaften dagegen hätten die Möglichkeiten des sozialen Auf- und Abstiegs zugenommen, das Schwergewicht hätte sich von der durch Geburt bestimmten Position zur erworbenen Position verlagert, wobei individuelle Leistung zunehmend höher bewertet werde (van der Loo/van Reijen 1992, 96f., 105).<sup>23</sup> Gleichzeitig sei es nicht mehr ohne weiteres möglich, Individuen so eindeutig wie in traditionellen Gesellschaften einer von mehreren hierarchisch angeordneten sozialen Gruppen zuzuordnen. Für moderne Gesellschaften sei eine „zunehmende Fragmentierung und Individualisierung“ sozialer Unterschiede kennzeichnend (ebd., 110).

Im Hinblick auf die *psychischen Implikationen* struktureller Differenzierung referieren VAN DER LOO/VAN REIJEN NORBERT ELIAS, demzufolge fortschreitende Differenzierung zu einem „umfassenderen und differenzierteren Komplex von Verhaltensstandards“ führe. Fortschreitende Differenzierung gehe mit einem „wachsenden Bewusstsein gegenseitiger Abhängigkeit“ und der Notwendigkeit, „das Verhalten besser aufeinander abzustimmen“ einher. „Je komplizierter die soziale Struktur infolge fortschreitender Differenzierung wird, desto besser sind die Menschen imstande, ihre Emotionen im Zaum zu halten, auf die Befriedigung ihrer Lüste zu verzichten und langfristig zu planen.“ Von einem bestimmten Stadium an übten Menschen den Zwang zur Selbstbeherrschung immer mehr auf sich selbst aus (van der Loo/van Reijen 1992, 111).

VAN DER LOO/VAN REIJEN fassen die Aspekte struktureller Differenzierung wie folgt zusammen: „Fortschreitende Differenzierung und das Entstehen organischer Solidarität bilden die Grundlage für schwindende soziale Ungleichheiten. Dieser Prozeß zwingt seinerseits zu einer immer strengeren Regulierung von Emotionen und Gefühlen. Die Zahl der Fälle, in denen Menschen noch in einem direkten und persönlichen Macht- und Befehlsverhältnis zueinander stehen, wird immer geringer, und solche Situationen werden auch immer mehr als außergewöhnlich, ja peinlich erfahren. Wo sich ein Gefühl gegenseitiger Gleichheit herausbildet, entsteht Raum für eine Informalisierung sozialer Beziehungen“ (van der Loo/van Reijen 1992, 116f.). Diese Informalisierung von Beziehungen, das Vermeiden direkter Macht- und Befehlsverhältnisse, betrifft auch die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen (2.3.) und hat ihren Niederschlag, wie noch gezeigt werden soll, auch in den untersuchten Erstlesebüchern gefunden.

---

<sup>23</sup> Im Zuge dieses Prozesses ist der Schule ihre wichtige Rolle bei der sozialen Allokation erst zugefallen.

#### 2.1.1.2. Rationalisierung

Unter *Rationalisierung* wird nach VAN DER LOO/VAN REIJEN „das Ordnen und Systematisieren der Wirklichkeit mit dem Ziel, sie berechenbar und beherrschbar zu machen“ verstanden (van der Loo/van Reijen 1992, 118). Die Autoren erörtern Rationalisierung auf der Ebene der *Weltanschauung*, des *kollektiven Handelns*, sowie des *individuellen Handelns*.

Die Änderungen auf der Ebene der *Weltanschauung* werden unter Rückgriff auf MAX WEBER als „Entzauberung der Welt“ (van der Loo/van Reijen 1992, 118) umschrieben. Weltanschauungen in traditionellen Gesellschaften seien stark von Mythos und Religion geprägt gewesen, wobei für Mythen die „unscharfe Scheidung zwischen Faktum und Phantasie“ kennzeichnend sei. Das Leben habe man sich als von unberechenbaren und unbeherrschbaren Mächten gelenkt vorgestellt (ebd., 120) oder, wie an anderer Stelle formuliert wird: „Die vormoderne Welt ähnelte damit gleichsam einem Zaubergarten, wo angenehme Überraschungen und Bedrohungen fortwährend auf der Lauer lagen“ (ebd., 118). Wenn in einer Landfibel aus den 1950er Jahren geschildert wird, wie bei einem Gewitter die *Wetterkerze* angezündet wird und alle beten, dann handelt es sich bei dem Geschilderten um einen Versuch, unberechenbare und unbeherrschbare Mächte versöhnlich zu stimmen. Während es hier die Lebenswelt der Kinder und Erwachsenen ist, die tatsächlich noch einem Zaubergarten ähnelt, wird der Zaubergarten in anderen Fibern eigens für die Kinder konstruiert, indem ihnen in größerer Zahl Lesestücke phantastischen Inhalts geboten werden. Das vormoderne Weltbild sei seit der Renaissance – so wieder VAN DER LOO/VAN REIJEN - zunehmend von einer wissenschaftlichen Weltanschauung verdrängt worden, wobei der Akzent des modernen wissenschaftlichen Weltbildes auf einer Erkenntnis mit der Ziel der *Beherrschung* der Wirklichkeit liege (ebd., 122).

Auf dem Gebiet des *kollektiven Handelns* erfolgte im Zuge der Modernisierung die Herausbildung von *modernen bürokratischen Organisationen* (van der Loo/van Reijen 1992, 134; 136f). Bürokratische Organisationen seien für immer mehr Bereiche der Gesellschaft bestimmend geworden: zuerst für den militärischen Bereich, später für Fabriken, dann für die öffentliche Verwaltung und schließlich für Gesundheitsfürsorge, Unterricht, wissenschaftliche Forschung usw. (van der Loo/van Reijen 1992, 135). Moderne bürokratische Organisationen hätten zu einer „Ausdehnung der Büroarbeit“ geführt und außerdem die Herausbildung einer bestimmten, an die Anforderungen solcher Organisationen angepassten, Mentalität begünstigt, die u.a. durch Abstraktheit, Anwendung regelgeleiteter Verfahren und Anonymität gekennzeichnet sei. Bevorzugte Eigenschaften in bürokratischen Organisationen seien „Pünktlichkeit und Ordnungssinn, Selbstbeherrschung und Anpassungsfähigkeit [...]“ (ebd., 137f., wörtliche Zitate S. 138).

Auch hinsichtlich des *individuellen Verhaltens* sei für moderne Gesellschaften eine zunehmende Ausrichtung auf Zweckverwirklichung kennzeichnend. „Im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel [...] gehen moderne Individuen systematisch der Frage nach, wie dies auf die einfachste, schnellste und billigste Weise erreicht werden kann.“ Moderne Individuen würden daher in immer höherem Maße einen *planmäßigen Lebensstil* pflegen. Nützlichkeitsprinzip, Arbeitseifer und der Wille zu einer rationalen Lebensgestaltung seien in diesem Sinn hoch gehaltene Werte (van der Loo/van Reijen 1992, 145f.). Im Zusammenhang mit den hier angesprochenen Änderungen des individuellen Verhaltens verweisen die Autoren auch auf ELIAS' Ausführungen zum *Zivilisationsprozess* (ebd., 145; vgl. 2.1.2. in dieser Arbeit)

### 2.1.1.3. Individualisierung

In traditionellen Gesellschaften hätten sich Individuen – SO VAN DER LOO/VAN REIJEN - in erster Linie als unlösbarer Teil einer Kollektivität verstanden, wobei man in diese Kollektivität hineingeboren worden, und ihr aus persönlicher Wahl beigetreten sei (van der Loo/van Reijen 1992, 163). Im Zuge der Modernisierung sei es zu einer Freisetzung des Einzelnen aus traditionellen sozialen Bindungen gekommen, an deren Stelle anonymere Verbände getreten seien. *Individualisierung* wird folglich als Prozess umschrieben, „in dem die Abhängigkeit des Individuums von seiner unmittelbaren sozialen Umgebung auf entlegeneren Netzwerke verlagert wird“ (ebd., 161). Die „Ausfüllung der persönlichen Identität“ sei dabei immer mehr zu einer Frage der eigenen Wahl geworden (ebd., 166). Die Freisetzung aus traditionellen Bindungen ermögliche den Menschen mehr Wahlfreiheiten und neue Möglichkeiten der Selbstentfaltung (van der Loo/van Reijen 1992, 185f; 190).<sup>24</sup>

Ob Modernisierung insgesamt tatsächlich zu einer größeren Freiheit des Individuums geführt hat, wird, wie VAN DER LOO/VAN REIJEN aufzeigen, aber von verschiedener Seite äußerst skeptisch beurteilt. Parallel zur Freisetzung aus traditionellen Bindungen sei nämlich der Einfluss des Staates (ALEXIS DE TOCQUEVILLE – van der Loo/van Reijen 1992, 168) bzw. der Bürokratie (MAX WEBER – ebd. 169) gewachsen. Aus psychoanalytischer Sicht habe FREUD darauf hingewiesen, dass moderne Kultur nur um den Preis der Unterdrückung von Trieben möglich sei (ebd. 170). ERICH FROMM argumentiere, dass es gleichzeitig mit der zunehmenden Entfaltung zu einer zunehmenden Isolierung des Individuums komme (ebd., 172). Alle diese Überlegungen weisen – so VAN DER LOO/VAN REIJEN – auf den paradoxen Charakter von Individualisierung hin. Individualisierung sei eben auf der einen Seite mit einer Zunahme an Freiheiten und Wahlmöglichkeiten verbunden, beinhalte aber auf der anderen Seite auf

---

<sup>24</sup> bezogen auf Raum und Zeitspanne meiner Untersuchung auch Bruckmüller 2002, 416, zitiert in 1.3.

den Zwang, Entscheidungen zu treffen (ebd. 195), und bedeute einen neuen - nicht zuletzt über Medien und Konsumkultur vermittelten - Druck zu Konformität (ebd., 184).<sup>25</sup>

#### 2.1.1.4. Domestizierung

Domestizierung bezeichnet den Prozess, in dem Menschen im Laufe der Geschichte von den Beschränkungen, die ihnen die natürliche *Umwelt* einerseits, der *eigene Körper* andererseits auferlegen, zunehmend unabhängig werden. Domestizierung umfasst so unterschiedliche Aspekte wie die zunehmend industrielle Produktion von Nahrungsmitteln, eine Lebensweise, bei der Menschen die überwiegende Zeit ihres Lebens in geschlossenen Gebäuden verbringen und dadurch dem unmittelbaren Einfluss klimatischer Faktoren entzogen sind, oder die Erhöhung der Lebenserwartung durch Fortschritte auf dem Gebiet der Hygiene und der Medizin (van der Loo/van Reijen 1992, 196). Diese zunehmende Unabhängigkeit von natürlichen Beschränkungen gehe aber mit einer zunehmenden Abhängigkeit von „technologischen Beherrschungssystemen“ und von der Beherrschung des eigenen Verhaltens einher.<sup>26</sup> Die Autoren demonstrieren das sehr einleuchtend am Beispiel des Autos: Das Auto ermögliche Menschen eine beträchtliche Erweiterung des Aktionsradius gegenüber früheren Formen der Fortbewegung, die allein auf (menschlicher oder tierischer) Muskelkraft basierten. Gleichzeitig gerieten die Menschen aber in die Abhängigkeit vom reibungslosen Funktionieren des Fahrzeuges und von einer zugehörigen Infrastruktur an Straßen, Tankstellen u.ä. Auf der Verhaltensebene erfordere das Autofahren ein hohes Ausmaß an Disziplin und Körperbeherrschung (ebd., 197f).<sup>27</sup> Schon dieses Beispiel macht deutlich, dass Technologie nicht nur die äußere Natur verändert.

Aber nicht nur moderne Technologie, die Komplexität moderner Gesellschaften überhaupt, erfordert – so VAN DER LOO/VAN REIJEN – eine genaue Abstimmung des Verhaltens der einzelnen Individuen. Für Modernisierung seien daher auch neue Formen *sozialer Kontrolle* charakteristisch (van der Loo/van Reijen 1992, 209). Die Autoren bezeichnen die Form sozi-

---

<sup>25</sup> Streng genommen formulieren VAN DER LOO/VAN REIJEN damit auf S. 184 bzw. 194f. – ohne das selbst zu explizieren – zwei *verschiedene* Gegenpole zur Zunahme an Freiheiten und Wahlmöglichkeiten, also *zwei* Individualisierungsparadoxa, die hier von mir im Sinne einer knappen und übersichtlichen Darstellung zu einem zusammengefasst sind.

<sup>26</sup> Die Vorstellung hinsichtlich der Unabhängigkeit von natürlichen Beschränkungen habe sich übrigens angesichts der zunehmenden Gefährdung natürlicher Ressourcen seit den 1970er Jahren relativiert. Der Mensch bleibe de facto weiter von der Natur abhängig, diese Abhängigkeit sei aber im Zuge der Modernisierung immer indirekter und abstrakter geworden (ebd., 205).

<sup>27</sup> Die beiden Aspekte leuchten unmittelbar ein, wenn man sich eine Panne in einer weitläufigen menschenleeren Gegend bei schlechten Wetterverhältnissen und ohne Mobilfunkempfang ausmalt bzw., wenn man sich vor Augen führt, welches Risiko ein betrunkenen Autofahrer verglichen mit einem betrunkenen Fußgänger für seine Umwelt darstellt.

aler Kontrolle, die sich im Zuge der Modernisierung herausgebildet hat, in Anlehnung an MICHEL FOUCAULT als *Disziplinierung* und *Normalisierung*.<sup>28</sup> FOUCAULT zufolge würde zum einen die Grenze zwischen normalem und normabweichendem Verhalten heute schärfer gezogen als in traditionellen Gesellschaften, zum anderen hätte sich die Art, wie Normübertretungen geahndet würden, geändert. In traditionellen Gesellschaften hätten Normübertretungen „körperliche Strafen und den Ausstoß aus der Gesellschaft“ nach sich gezogen. In modernen Gesellschaften stünde demgegenüber die „Behandlung“, mit dem Ziel der Wiedereingliederung und Nutzbarmachung der Normübertreter im Vordergrund (ebd., 210f., wörtliche Zitate S. 211). Moderne Macht ziele darauf ab, dem Individuum Disziplin und Selbstbeherrschung beizubringen. Die dabei benutzten Techniken seien so verfeinert, dass die Machtausübung von den Individuen meist selbst nicht mehr wahrgenommen werde. Auch wenn diese Techniken zuerst in geschlossenen Anstalten (Gefängnissen, Krankenhäusern,...) entwickelt worden seien, beschränkten sie sich nicht auf die Behandlung von deren Insassen, sondern hätten sich im Laufe des 20. Jahrhunderts auf die gesamte Gesellschaft ausgebreitet (ebd., 216f.).

An anderer Stelle wurde schon erörtert, wie sich Modernisierung ELIAS zufolge auf die psychischen Strukturen der Individuen ausgewirkt hat. Von einem bestimmten Stadium der Entwicklung an übten Menschen den Zwang zur Selbstbeherrschung - wie gesagt - immer mehr auf sich selbst aus. ELIAS habe diese Entwicklung vor allem auf das Monopol der körperlichen Gewalt durch Staatsinstitutionen zurückgeführt. Physische Gewalt mache sich dadurch immer weniger in „spontanen Aufwallungen“ bemerkbar. Die unmittelbare Angst der Menschen habe dadurch abgenommen, die „Ängste vor der nicht oder nur ungenügend geleisteten Beherrschung der eigenen Triebe und Emotionen“ habe im Gegenzug zugenommen (van der Loo/van Reijen 1992, 112).

Darin, dass Verhaltenssteuerung im Zuge der Modernisierung zunehmend *verinnerlicht* werde, scheinen die Überlegungen von ELIAS und von FOUCAULT trotz sehr unterschiedlicher Akzentuierungen zusammenzulaufen (van der Loo/van Reijen 1992, 226 und 228). Auf diese Überlegungen wird zurückzukommen sein, wenn die Frage erörtert wird, mit welchen Mitteln *Kinder* in verschiedenen Fibeln von Erwachsenen dazu gebracht werden, sich in erwünschter Weise zu verhalten.

---

<sup>28</sup> Die Zuordnung dieser Aspekte zur Dimension „Natur“ ist m.E. nicht ganz überzeugend. Zumindest ebenso naheliegend wäre eine Erörterung bei der Dimension „Person“. Zwar lassen sich die hier erörterten Vorgänge scheinbar gut dem Schlagwort „Domestizierung“ zuordnen, es ist aber – jedenfalls so, wie FOUCAULT von den Autoren *referiert* wird – nicht nachzuvollziehen, inwiefern sich soziale Kontrolle in erster Linie auf den *Körper* bezieht.

### 2.1.2. Zur „Bewertung“ von Modernisierung - eine erste Bilanz

In Sinne einer vorläufigen Zusammenfassung sollen die bisher erörterten Aspekte von Modernisierung zunächst noch einmal stichwortartig in tabellarischer Form zusammengefasst werden.

Struktur	Differenzierung	zunehmende Arbeitsteilung – komplexere, aber weitmaschigere soziale Netzwerke
		Abgabe von sozialen Aufgaben von der Familie oder anderen engmaschigen sozialen Netzwerken an spezialisierte Organisationen
		Fragmentierung und Individualisierung sozialer Unterschiede
		umfassendere und differenziertere Verhaltensstandards, Zivilisationsprozess
Kultur	Rationalisierung	Entzauberung der Welt, wissenschaftliches Weltbild
		bürokratische Organisationen
		planmäßiger Lebensstil
Person	Individualisierung	Freisetzung aus traditionellen Bindungen
		Zunahme an Wahlmöglichkeiten, aber auch an Risiken
		Druck zu mehr Konformität
Natur	Domestizierung	weniger Abhängigkeit von natürlichen Beschränkungen
		zunehmende Abhängigkeit von Technik
		neue Formen sozialer Kontrolle – Disziplinierung

**Tabelle 2 - Aspekte von Modernisierung bei VAN DER LOO/VAN REIJEN im Überblick**

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Modernisierung ein widersprüchlicher Prozess ist, der nicht ohne Abstriche als *Fortschritt* im Sinne einer allgemeinen Verbesserung der menschlichen Verhältnisse bewertet werden kann. Ebenso wenig gerechtfertigt scheint eine Sichtweise, die Modernisierung als *Verfall* interpretiert. VAN DER LOO/VAN REIJEN bemühen sich um eine ausgewogene Darstellung der widersprüchlichen Aspekte von Modernisierung. Nach HANS-ULRICH WEHLER dient der Begriff Modernisierung als „Chiffre“ für einen „breit aufgefächerten, einen ganzen Kulturkreis, schließlich die Welt insgesamt verändernden, widerspruchsvollen Transformationsprozeß voller Konflikte und Chancen, Vorzüge und Rückschläge, Fortschritte und Abstürze in die Barbarei“ (Wehler 1987, 555 [Anm. 12]).

Eine derartige Auffassung des Begriffs soll auch dieser Arbeit zugrunde liegen. Mit dem Begriff *Modernisierung* soll keine Bewertung der damit beschriebenen Vorgänge verbunden sein. *Modernisierung* scheint mir ein geeignetes Konzept, um gesellschaftliche Veränderungen zu verstehen, die – bei aller Vielfalt und Widersprüchlichkeit – miteinander zusammenhängen und in langfristiger Perspektive in eine bestimmte Richtung weisen. Mich interessieren dabei positive wie negative Aspekte dieser Veränderungen gleichermaßen. Modernisierung soll ausdrücklich als ambivalenter, „janusköpfiger“ Prozess (Peukert 1987, zitiert nach Raithel 2006, 271) verstanden werden.<sup>29</sup>

## ***2.2. Modernisierung 1945-1970. Zur Einordnung des kurzen Untersuchungszeitraums innerhalb des langen Prozesses der Modernisierung***

Bisher ging es um eine *Charakterisierung* jener gesellschaftlichen Veränderungen, die mit dem Begriff Modernisierung umfasst werden. VAN DER LOO/VAN REIJEN zeigten in erster Linie große Entwicklungsströme und ihren inneren Zusammenhang auf. Das geht nicht ohne Bezugnahme auf historische Veränderungen. Zur exakteren chronologischen Zuordnung bestimmter Vorgänge finden sich bei ihnen aber relativ wenige Hinweise.

Historiker beschreiben mit Modernisierung in der Regel jene soziökonomischen Entwicklungen, die mit der epochalen Umwälzung in der Zeit zwischen der Mitte des 18. Jahrhunderts und dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts einsetzen (Wirsching 161-165). Erste Ansätze von Modernisierung kann man aber schon im späten Mittelalter ausmachen (van der Loo/van Reijen 1992, 47f.; Inglehart/Welzel 2005, 15). Modernisierung beschreibt demzufolge einen Veränderungsprozess, der sich über mehrere Jahrhunderte erstreckt. Um ein genaueres Verständnis von Modernisierung im Hinblick auf den demgegenüber relativ kurzen Untersuchungszeitraum dieser Arbeit zu gewinnen, scheint es notwendig, deutlicher als das bisher geschah, auf die Veränderungen im dritten Viertel des 20. Jahrhunderts zu fokussieren.

Worin die besondere Bedeutung dieses Zeitraums innerhalb der Geschichte der Modernisierung liegt, und inwiefern gerade in diesem Zeitraum noch einmal wesentliche Veränderungen zu verorten sind, soll im Folgenden in zwei Schritten herausgearbeitet werden. Im ersten Schritt soll innerhalb des Prozesses der Modernisierung eine *Differenzierung* aufgezeigt werden, die für den hier untersuchten Zeitraum wesentlich ist. Dazu soll zunächst eine „revidier-

---

<sup>29</sup> Die abwägende Erörterung positiver wie negativer Aspekte von Modernisierung ist übrigens keine Tugend neuerer Tage, sondern ist schon bei den „Klassikern“ der Modernisierungstheorie wie EMIL DURKHEIM, MAX WEBER, KARL MARX anzutreffen (vgl. knapp zusammengefasst van der Loo/van Reijen 1992, 14ff.).

te Version der Modernisierungstheorie“, die RONALD INGLEHART und CHRISTIAN WELZEL 2005 vorgelegt haben, herangezogen werden. Im nächsten Schritt (2.2.2.) wird gefragt, wie der Zeitraum dieser Untersuchung innerhalb dieser differenzierten Periodisierung einzuordnen ist.

### **2.2.1. Industrialisierung und Postindustrialisierung in INGLEHARTS und WELZELS “Revised Theory of Modernization”**

In ihrer Studie „*Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*“ beschäftigen sich INGLEHART/WELZEL (2005) mit dem Zusammenhang von Modernisierung, kulturellem Wandel und der Entwicklung von Demokratie. Ihnen zufolge führen sozioökonomische Entwicklungen zur Verbesserung der materieller Lebensbedingungen, und in Folge dieser verbesserten materiellen Lebensbedingungen komme es zu einem Wertewandel im Sinne einer Demokratisierung der Gesellschaft (Inglehart/Welzel 2005, 20). Es ist hier weder der Raum, ihre Theorie, die im Detail deutlich differenzierter ist, eingehender darzustellen, noch auf die Kritik, die daran geübt wurde, einzugehen. Für die weitere Argumentation dieser Arbeit ist eine Differenzierung von Interesse, die sie in ihrer *Revised Theory of Modernization* (S. 15-47) darlegen. Die Verbesserung materieller Lebensbedingungen habe nämlich nicht während der gesamten Phase der Modernisierung *dieselben* Auswirkungen auf Wertvorstellungen gezeitigt. Die Autoren unterscheiden zwischen der Phase der *Industrialisierung* und der der *Postindustrialisierung*, mit denen jeweils unterschiedliche Richtungen des Wertewandels korrespondierten, die sich aus der Art, wie Arbeit und soziale Beziehungen in beiden Phasen organisiert seien, erkläre. Gemeinsam sei beiden Phasen, dass eine *Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen* zu beobachten sei. Der Unterschied zwischen beiden Phasen liege darin, wie weit sie *Autonomie begünstigten*.

Die Phase der *Industrialisierung* sei durch einen zunehmenden Sinn für menschliche Kontrolle über die Natur gekennzeichnet. Dieser habe zu einem mechanistischen Weltbild geführt, in dem Religion nicht mehr zur Befriedung übernatürlicher Mächte benötigt wurde. Das begünstige *säkular - rationale Werte*. Die Organisation menschlicher Aktivitäten habe aber in industriellen Gesellschaften weiterhin auf hierarchischen Strukturen und strengen Reglements aufgebaut. Während also ökonomische Schranken abgebaut worden seien, hätten soziale Schranken fortbestanden. Verbesserte existentielle Sicherheit habe sich deshalb in dieser Phase nur mit starken Einschränkungen zugunsten von Selbstverwirklichungswerten ausgewirkt.

In der *postindustriellen Phase* dagegen würde die Verbesserung materieller Sicherheit weiterwirken, gleichzeitig finde aber hinsichtlich der Organisation von Arbeit und sozialen Beziehun-



gen eine Entstandardisierung und damit eine Erweiterung menschlicher Wahlmöglichkeiten statt, sodass sich verbesserte materielle Sicherheit nun ungehemmt zugunsten von *Selbstverwirklichungswerten* auswirke (Inglehart/Welzel 2005, 25f.). Gleichzeitig führe die fortschreitende Ausbeutung natürlicher Ressourcen zu wachsenden ökologischen Risiken, was zu zunehmender Sensibilität für die „Schöpfung“, und damit zu einem Wiedererstarken spiritueller Werte führe. Der für die industrielle Phase kennzeichnende Trend hin zu säkular-rationalen Werten werde durch diese Entwicklung gehemmt (Inglehart/Welzel 2005, 30f.).

Die Autoren entwerfen folgende, hier wiedergegebene, schematische Gegenüberstellung:

Industrialization		Postindustrialization	
Intensifying exploitation of natural resources	Regimented organization of human activities	Continuing exploitation of nature increases ecological risks	Individualized organization of human activities
Sense of technological control over natural forces	Weak sense of individual autonomy in society	Revival of spiritual concerns about the protection of nature	Sense of individual autonomy in society
Massively growing emphasis on secular-rational values	Slowly growing emphasis on self-expression values	Slowly growing emphasis on secular-rational values	Massively growing emphasis on self-expression values

**Tabelle 3 - *Industrialization* und *Postindustrialization* bei Inglehart/Welzel (Wiedergabe der dort abgebildeten Tabelle - Inglehart/Welzel 2005, 30)**

INGLEHART/WELZEL unterscheiden also zwei Phasen der Modernisierung mit jeweils korrespondierenden kulturellen Entwicklungen, die hier in den Worten der Autoren noch einmal gegenübergestellt werden sollen.

“The impact of socioeconomic development on cultural change operates in two phases. Industrialization gives rise to one major process of cultural change: bringing bureaucratization and secularization. The rise of postindustrial society leads to a second major process of cultural change: instead of rationalization, centralization, and bureaucratization, the new trend is toward increasing emphasis on individual autonomy and self-expression values. Both cultural changes reshape people’s authority orientations but they do it in different ways. The industrial stage of modernization brings the *secularization* of authority, whereas the postindustrial stage brings *emancipation* from authority” (Inglehart/Welzel 2005, 25).

Innerhalb des Prozesses der Modernisierung ist also nach INGLEHART/WELZEL zwischen zwei Phasen mit jeweils unterschiedlichen Richtungen des Wertwandels zu unterscheiden: *Industrialisierung* führe zu einer Entwicklung von *traditionellen Werten* zu *säkular-rationalen Werten*, *Postindustrialisierung* zur Entwicklung von *Selbstverwirklichungswerten*. Im nächsten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, wann der Übergang zwischen diesen Phasen anzusetzen ist.

### 2.2.2. Der Boom der Nachkriegsjahrzehnte im konzeptionellen Rahmen von Modernisierung und Postmodernisierung

Die Zeitspanne von den frühen 1950er- bis zu den frühen 1970er-Jahren ist von einem lang anhaltenden wirtschaftlichen Boom gekennzeichnet. In dieser Zeit vollzog sich in Westeuropa „ein historischer Übergang von der Subsistenz- zur Konsumgesellschaft, die sich in den USA bereits in der Zwischenkriegszeit etabliert hatte (Rödter 2006, 147)“. Erstmals in der Geschichte war das Leben der Mehrzahl der Menschen nicht mehr durch Mangel und die Sorge um die Sicherung der materiellen Existenz geprägt, sondern von materiellen Möglichkeiten, die zunehmend über das unmittelbar Notwendige hinausgingen (ebd., 147f).<sup>30</sup>

Die Zeitspanne, in die der Zeitraum dieser Untersuchung fällt, brachte also für eine große Zahl an Menschen ein bis dahin nicht gekanntes Ausmaß an *materieller Sicherheit*. Ist diese Entwicklung aber in der Terminologie von INGLEHART/WELZEL als *Industrialisierung* oder als *Postindustrialisierung* anzusprechen? Bei INGLEHART/WELZEL wird als Kriterium die Anzahl der Arbeitskräfte in Industrie und Dienstleistungssektor herangezogen, wobei die industrielle Phase durch ein Wachsen des industriellen Sektors auf Kosten des Agrarsektors, die postindustrielle durch ein Wachsen des Dienstleistungs- auf Kosten des Industriesektors gekennzeichnet ist (Inglehart/Welzel 2005, 58). Die Arbeitskräfteverteilung zwischen den Wirtschaftssektoren zeigt für Österreich im Untersuchungszeitraum und den angrenzenden Jahren folgendes Bild:

Jahr	Berufstätige in Prozent		
	Land- und Forstwirtschaft	Industrie/Gewerbe	Dienstleistungen
1939	39,0	32,4	28,6
1951	32,6	37,6	29,8
1961	23,0	41,4	35,6
1971	13,9	43,2	42,9
1981	8,5	41,0	50,5

**Tabelle 4 - Beschäftigung in Österreich nach Wirtschaftssektoren**

(Quelle: Butschek 1993, 3.9., zitiert nach Sandgruber 2002, 264)

<sup>30</sup> Eine detailliertere Darstellung dieser Entwicklungen in Österreich erfolgt in 3.1.2.

Demnach ist in Österreich 1939 (und vermutlich auch noch 1945) die Land- und Forstwirtschaft der zahlenmäßig stärkste Sektor, 1951 erstmals Industrie und Gewerbe. Diese Stellung behalten Industrie und Gewerbe bis 1971, bis 1981 werden sie dann vom Dienstleistungssektor überholt.

Es fällt zunächst auf, dass die Phase, in der die Industrie in Österreich tatsächlich den dominanten Wirtschaftssektor darstelle, verhältnismäßig kurz ist. Sie fällt weitgehend mit dem Untersuchungszeitraum meiner Arbeit zusammen. Weiter ist zu beobachten, dass Industrie und Gewerbe von 1951 bis 1971 nur um weniger als sechs Prozentpunkte zulegten, während der Anteil des Dienstleistungssektors im selben Zeitraum um über 20 Prozentpunkte wuchs. Industrie- und Dienstleistungssektor sind bis Beginn der 1970er Jahre also simultan auf Kosten des Agrarsektors gewachsen, wobei das Wachstum des Dienstleistungssektors sogar deutlich kräftiger ausfiel. Folgt man den Überlegungen von INGLEHART/WELZEL, wonach neben den materiellen Voraussetzungen gerade Arbeitsverhältnisse ausschlaggebend für die Ausprägung von säkular-rationalen oder von Selbstverwirklichungswerten sind, dann wäre es naheliegend, dass sich im Untersuchungszeitraum in Österreich die Verschiebungen von traditionellen zu industriellen und von industriellen zu postindustriellen Wertemustern überlappten.

Der Übergang von einer Dominanz des Agrarsektors zu einer Dominanz des Industriesektors vollzog sich in Österreich, wie aus Tab. 4 hervorgeht, erst zwischen 1939 und 1951, obwohl die große Industrialisierung und damit der Übergang von Agrar- zu Industriegesellschaften für Westeuropa eigentlich im 19. Jahrhundert angesetzt wird (Schulz 2006, 33). BURKART LUTZ charakterisiert die wirtschaftliche Situation (in Deutschland) *nach* erfolgter Industrialisierung aber *vor* dem wirtschaftlichen Boom der 1950er- bis 1970er Jahre mit dem Begriff des *Wirtschaftsdualismus*. Damit ist eine Situation bezeichnet, in der ein moderner industrialisierter und ein traditioneller Wirtschaftssektor innerhalb einer Gesellschaft längerfristig parallel bestehen (Lutz 1984, 101-104). Die oben wiedergegebenen Zahlen lassen es zulässig scheinen, die Überlegungen von LUTZ in ihren Grundzügen auch auf Österreich anzuwenden. LUTZ weist darauf hin, dass der traditionelle Sektor auch nach erfolgter Industrialisierung außerordentlich stabil gewesen sei. Der schon früh sinkende *relative* Anteil der in der Landwirtschaft Beschäftigten täusche, da im 19. Jahrhundert gleichzeitig die Gesamtbevölkerung massiv gewachsen sei. In *absoluten* Zahlen sei die landwirtschaftliche Bevölkerung bis Mitte des 20. Jahrhunderts indes nur sehr moderat zurückgegangen (ebd., 106f.). Die Industrie habe also eher den Bevölkerungsüberschuss aus der Landwirtschaft abgeschöpft. So sei für diesen Zeitraum ein Wachstum des industriellen Sektors ohne gleichzeitiger substantieller Schwächung des Traditionellen zu erklären (ebd., 108f.).

Die Abwanderung von Arbeitskräften aus der Landwirtschaft habe sich dabei auf die Phasen von Prosperität im industriellen Sektor beschränkt, sodass man von einer Reservoir-Funktion des traditionellen Sektors sprechen kann (Lutz 1984, 144-158). Demgegenüber stelle die Mobilisierung der Arbeitskräfte des traditionellen Sektors seit den 1950er Jahren eine völlig neue Situation dar. Erst zu diesem Zeitpunkt betreffe die Mobilisierung erstmals nicht mehr die Überschussbevölkerung, sondern die *Substanz* des traditionellen Sektors (Lutz 1984, 219f.).

Folgt man LUTZ' Darlegungen zum *Dualismus* zwischen industriellem und traditionellem Sektor bis in die 1950er- Jahre, dann ist von einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ auszugehen, das heißt von einer – hauptsächlich im ländlichen Raum zu verortenden – Gesellschaftsformation, die tatsächlich noch überwiegend als traditionelle Gesellschaft zu betrachten ist und von einer gleichzeitig anzutreffenden Gesellschaftsformation, die im Sinne INGLEHARTS und WELZELS als Industriegesellschaft angesprochen werden kann. Dabei dürfen diese beiden Gruppen nicht als streng abgesonderte Parallelgesellschaften gedacht werden, da durch Medien und Verwandtschaftsbeziehungen sowie andere soziale Kontakte von zahlreichen Berührungspunkten auszugehen ist. Insbesondere ist zu bedenken, dass bestimmte ländliche Regionen schon vor 1945 einen hohen Industrialisierungsgrad aufwiesen (Bruckmüller 2002, 428f., vgl. 3.2.3.), sodass räumlich säuberlich trennbare Gesellschaftsformationen nicht unbedingt vorausgesetzt werden dürfen.

Die Ausführungen in diesem Abschnitt haben gezeigt, dass im Prozess der Modernisierung zwischen Industrialisierung und der Postindustrialisierung zu unterscheiden ist, und dass mit beiden Phasen unterschiedliche Wertvorstellungen korrespondieren. Während es im Zuge der Industrialisierung zur eine Säkularisierung komme, Wertemuster aber nachwievor autoritätsorientiert blieben, komme es erst im Zuge der Postindustrialisierung zu einer allgemeinen Emanzipation von Autoritäten. Für den Ausgangspunkt meines Untersuchungszeitraums ist, wenn man den zuletzt referierten Überlegungen zu Wirtschafts dualismus und Stärke der Wirtschaftssektoren in Österreich folgt, noch mit einem *Nebeneinander von traditionellen und industriegesellschaftlichen Elementen* (und den zugehörigen Wertemustern) zu rechnen, wobei sich diese – nicht ohne Unschärfen – dem ländlichem bzw. dem städtischem Raum zugeordnet werden können. Im Laufe des Untersuchungszeitraums kam es dann zu einem sukzessiven *Bedeutungsschwund der traditionellen Gesellschaftsformation*, und zum Ende des Untersuchungszeitraums hin wären *erste Merkmale einer postindustriellen Formation* vorstellbar.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Der österreichische Zeithistoriker ERNST HANISCH verortet den sich abzeichnenden Übergang zu einer postindustriellen Gesellschaft in den späten 1960er-Jahren (Hanisch 1994, 456).

### 2.3. *Kindheit, Familie und Modernisierung, 1945-1970*

Nachdem versucht wurde, den Begriff *Modernisierung* theoretisch zu fassen und den sozialen Wandel der Jahre 1945-1970 im Kontext eines Modernisierungsbegriffes zu verorten, der wesentlich langfristiger angelegt ist, soll nun auf Veränderungen, die *Kindheit* und *Familie* im kurzen Zeitraum von 1945-1970 erfahren haben, und damit auf Aspekte von Modernisierung, die Kinder besonders betrafen, eingegangen werden.

*Kindheit* unterliegt im Zuge der Modernisierung einem Wandel in zweierlei Hinsicht: Einerseits ändern sich die *äußeren Bedingungen*, unter denen Kinder aufwachsen. Diese Änderungen sind in der Regel nicht von sozialen Akteuren intendiert, sondern eher als unbeabsichtigte Folge von Veränderungsprozessen zu verstehen. Andererseits ändern sich aber im Zuge des kulturellen Wandels auch die *Wertorientierungen* der (erwachsenen) sozialen Akteure, und damit die Art, wie sie mit Kindern umgehen und diese zu erziehen versuchen. *Familie* soll hier als soziale Umgebung der sechsjährigen Kinder und als Erziehungsinstitution gemeinsam mit dem Thema *Kindheit* erörtert werden. Dabei werden zuerst die *bürgerliche Familie*, als spezifisches Form des Zusammenlebens, die sich selbst erst im Zuge des Modernisierungsprozesses ausprägte (2.3.1) und *ibr Wandel nach 1945 Jahrhundert* (2.3.2.) besprochen. 2.3.3 stellt dar, wie sich die *Bedingungen des Aufwachsens von Kindern* zwischen 1945 und 1970 entwickelt haben, und in 2.3.4 wird der Frage nach dem Verhältnis von *Kinderliteratur und Modernisierung* nachgegangen.

#### 2.3.1. **Relikte des „ganzen Hauses“ und die bürgerliche Familie als soziale Norm im 20. Jahrhundert**

Für das gesamte 20. Jahrhundert ist das Modell der *bürgerlichen Familie* als Idealbild dessen „was eine Familie ist und wie sie sein sollte“ (Schütze 2000, 16) prägend. Dieses ursprünglich Ende des 18. Jahrhunderts entstandene Modell hatte sich zum Ende des 19. Jahrhunderts allgemein durchgesetzt (ebd.). Eine im Kontext dieser Arbeit wichtige Einschränkung ist hierbei allerdings mit Blick auf die bäuerlichen Haushalte zu machen, in denen die ökonomische Voraussetzung des bürgerlichen Familienmodells, nämlich die „Ausgliederung der Produktionsaufgaben aus dem Haushalt“ (Sieder 1987, 283) nicht gegeben war.

In bäuerlichen Haushalten ist teilweise bis nach dem zweiten Weltkrieg vom vormodernen Modell des Zusammenlebens im „ganzen Haus“ auszugehen (Sieder 1987, 282, Kuzmics/Mozetic 2003, 260ff.). Dieses ist durch den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Leben und Arbeiten in einem Hausverband gekennzeichnet, der neben der genealogischen Familie zahlreiches Gesinde und weitere abhängige Personen umfassen konnte. In einem solchen Hausverband erstreckte sich die patriarchalische Macht des Bauern auch auf die

nicht zur Familie im heutigen Sinn gehörenden Hausbewohner (Sieder 1987, 18; 282).<sup>32</sup> Zwar beschreibt der Sozialhistoriker REINHARD SIEDER schon für die Zeit ab Ende des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Ausgliederung der Dienstboten aus dem Familienverband und damit eine Angleichung der bäuerlichen Familie an die bürgerliche (ebd., 19). Dieser Prozess war allerdings in Österreich auch in den 1950er-Jahren noch nicht gänzlich abgeschlossen (Kuzmics/Mozetic 2003, 260; 266)<sup>33</sup>. Auch dort, wo die Autorität des Bauern über nicht zur genealogischen Familie gehörige Personen nicht mehr gegeben war, fehlte in bäuerlichen Familien, die für die bürgerliche Familie kennzeichnende, und auch die Sozialisationsbedingungen und Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern entscheidend beeinflussende Trennung zwischen Haus und Arbeitsstätte.

Auch wenn es sich faktisch zunächst noch nicht überall durchsetzte, wurde im 20. Jahrhundert ein „intimes, kinderzentriertes Familienmodell, das in idealisierter Norm Vater, Mutter und Kind umfassen soll“ und zunächst nur „in kleinen Zirkeln gebildeter, wohlhabender Elternhäuser propagiert und realisiert“ worden war, zur allgemeinen gesellschaftlichen Norm (Zinnecker 2000, 50; auch Rolff/Zimmermann 2001, 18).

Dieses Familienmodell überlebte dabei – mit im Detail unterschiedlichen Akzentuierungen – sämtliche politischen Systemwechsel der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Schütze 2000, 16-35), und fand erst in den 1960er Jahren seinen Höhepunkt und Abschluss (Sieder 1987, 280). Niemals zuvor war der Anteil derjenigen, die heirateten und Kinder bekamen, in Europa so groß wie bei den zwischen 1930 und 1945 Geborenen, und niemals danach sollte er wieder so groß sein (Sieder 1987, 256). Die 1960er Jahre werden deshalb auch als „golden age of marriage“ bezeichnet (Nave-Herz 1998, 294 zitiert nach Schütze 2000, 32). Die Geburtenziffer betrug 1960 in der BRD 2,37 (Schütze 2002, 32), im Zeitraum bis 1938/40 mit durch die Weltwirtschaftskrise bedingten Schwankungen dagegen im längerjährigen Durchschnitt nur 1,9 (ebd., 22), 1996 nur mehr bei 1,39 (ebd., 32). Bezogen auf Österreich spricht BRUCKMÜLLER von den Jahren zwischen etwa 1950 und 1980 als „großer Zeit von Ehe und Familie“. Den „Höhepunkt der Welle an Heiraten und Haushaltsgründungen“ sieht er zwischen 1955 und 1965. Dieses Jahrzehnt sei zugleich die Zeit des „Baby-Booms“ (Bruckmüller 2002, 435). Das *golden age of marriage* und die Blütezeit der Familie fielen damit

---

<sup>32</sup> Vgl. auch Bruckmüller 2002, 410.

<sup>33</sup> KUZMICS und MOZETIC ziehen hier SCHÖNE TAGE als Quelle heran: INNERHOFER schildert dort ein Haus, in dem noch in den 1950er-Jahren die bäuerliche Familie und zahlreiches Gesinde im Hausverband zusammenleben, und in dem sich die Autorität des Bauern in selbstverständlicher Weise auch auf Knechte, Mägde und von der Fürsorge eingewiesene Bewohnerinnen und Bewohner erstreckte.

mit der späteren Phase des Untersuchungszeitraums dieser Arbeit zusammen und haben in den Erstlesebüchern aus dieser Zeit deutliche Spuren hinterlassen.

### 2.3.2. Vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt: Der Wandel der Binnenstruktur der bürgerlichen Familie nach 1945

Die Charaktisierung der bürgerlichen Familie als „intim und kindzentriert“ darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass das bürgerliche Familienbild in seiner traditionellen Form durch eine strenge Hierarchie innerhalb der Familie gekennzeichnet war. Der Vater (bzw. Ehemann) bestimmte als Vorstand des Hauses die Regeln innerhalb der Familie und den Aktivitätsradius (Ecarius 2001, 777). Dabei dominierten zu Beginn des 20. Jahrhunderts Erziehungsmuster, die für traditionelle bzw. vormoderne Gesellschaften typisch waren (Ecarius 2001, 776f., 786). HELMUT FEND, den ECARIUS in diesem Zusammenhang zitiert, nennt als Kennzeichen dieser vormodernen Erziehungsmuster u.a.: „Dominanz der Lebensform der Erwachsenen“, „geringe Individualisierungsmöglichkeiten“, wenig „Freiheitsgrade“ der Jugendphase, eine Lebensführungskultur, die durch Tugenden wie „Gehorsam (gegen Eltern und andere Autoritäten)“, „Fleiß und Bereitschaft zur Mithilfe“, „Achtung vor dem Besitz“, „Bescheidenheit“, „Achtung vor Autorität, vor Traditionen“ geprägt war (Fend 1998, S. 61-65, hier zitiert in Anlehnung an Ecarius 2001).

Die zuletzt vorgestellte Form der bürgerlichen Familie in ihrer patriarchalischen Ausprägung wird in der Literatur vielfach durch den Begriff *Befehlshaushalt* charakterisiert (Du Bois-Reymond/Büchner/Krüger 1994, 273)<sup>34</sup>). Der Befehlshaushalt wird im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend durch eine Form des familiären Zusammenlebens verdrängt, die als *Verhandlungshaushalt* (Büchner 1995, 201; Ecarius 2001, 777, 786;) beschrieben wird. Dieser ist von einer Informalisierung der Beziehungen, einem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, das auch Rechte für das Kind vorsieht, gekennzeichnet. Die Erwachsenen nehmen zunehmend die Rolle von Vertrauenspersonen ein (Ecarius 2001, 786f.). „Die Heranwachsenden deuten ausgehandelte Regeln als ein *intergeneratives Miteinander* gegen die [sic!] sie nicht verstoßen, da sie sie als begründet anerkennen“ (ebd.).

Der Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt ist also – das letzte Zitat deutet es schon an – im Kontext von *Rationalisierung* zu verstehen. „Zentral werden das Prinzip der Eigenverantwortung und Selbständigkeit sowie eine ‚methodisch-rationale Lebensgestaltung‘<sup>35</sup>. [...] An die Stelle einer gottgewollten Ordnung treten *universalistische Ordnungsprinzipien*

---

<sup>34</sup> Vgl. auch Büchner 1995, 201; Zinnecker 2000, 59; Ecarius 2001, 776f

<sup>35</sup> dieser Begriff dort wörtlich zitiert aus Fend 1988, 63

der Rationalität“ (Ecarius 2001, 786). Repressive Erziehungsmaßnahmen werden dabei zunehmend durch Betreuung ersetzt. ROLFF und ZIMMERMANN weisen darauf hin, dass darin in erster Linie ein Wandel in der *Form* der Kontrolle zu sehen sei: „Personenbezogene und häufig autoritäre Kontrolle wandelte sich zu personaler, häufig zu direkter oder weicher Kontrolle“ (Rolff/Zimmermann 2001, 141). Diese Entwicklung werde in jüngerer Zeit unter dem Stichwort *Pädagogisierung* diskutiert (ebd., 142). Im diesem Sinn resümiert auch ECARIUS: „Das moderne Muster der Verhandlungsökonomie, das Teil der modernen Kindheit ist, gewährt nicht nur größere Freiräume, sondern darin sind zugleich Formen der Disziplinierung und Selbstkontrolle enthalten. An Kinder werden die Anforderungen der Selbstverantwortung, Selbstdisziplinierung und die Fähigkeit, eigene Entscheidungen sowohl in schulischer wie auch in privater Hinsicht zu treffen, gestellt“ (Ecarius 2001, 787). JÜRGEN ZINNECKER spricht von einer "liberalen Pädagogik 'an der langen Leine'" (2000, 50).

### 2.3.3. Von der Trümmerkindheit zur Verhäuslichung: Kindheiten 1945-1970

Im Kontext der in dieser Arbeit zu behandelnden Fragestellung ist nach einer genaueren zeitlichen Einordnung des Wandels vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt zu fragen. Im Zusammenhang mit dieser Frage werden auch äußere Bedingungen, die das Aufwachsen entscheidend geprägt haben, thematisiert.

JUTTA ECARIUS kommt in einer Analyse biografischer Interviews zu dem Schluss, dass die Generation der zwischen 1939 und 1953 Geborenen (die zwischen 1945 und 1959 die 1. Klasse der Volksschule besuchten), eine überwiegend traditionale Erziehung erlebt hat (Ecarius 2001, 779). Das Aufwachsen der 1939 bis 1945 Geborenen sei dabei besonders durch die Bedingungen der unmittelbaren *Nachkriegszeit* geprägt gewesen. Die chaotische Situation nach Kriegsende, die allgemeine wirtschaftliche und soziale Notlage, das Fehlen vieler Väter, die im Krieg gefallen oder noch nicht aus der Gefangenschaft zurückgekehrt waren, und die dadurch zwingend notwendige Berufstätigkeit der Mütter (ohne den heutigen Grad der Versorgung mit Kinderbetreuungseinrichtungen) hätten in der unmittelbaren Nachkriegszeit dazu geführt, dass die Kinder mit einem außergewöhnlich geringen Ausmaß an elterlicher Kontrolle aufgewachsen seien. Man spricht von der typischen „Nachkriegskindheit“ mit „Freiräumen und Kontrolllöchern“ (Ecarius 2001, 781, vgl. auch Schütze/Geulen 1995, 33f.).

Die Freiräume betrafen aber nur die *faktische Dichte* der Aufsicht. Sie waren ja nicht besonderen pädagogischen Konzepten geschuldet, sondern den Lebensumständen. Von den Kindern wurde dementsprechend weiterhin erwartet, dass sie sich den Anforderungen der Erwachsenen fügen. Außerdem mussten die Kinder ihren Beitrag zur Sicherstellung des materiellen



Überlebens liefern und wurden (auch in der Stadt) im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Arbeiten herangezogen (Schütze/Geulen 1995, 34f; Rolff/Zimmermann 2001, 122f). SCHÜTZE und GEULEN sprechen davon, dass in der unmittelbaren Nachkriegszeit die Kinder „im Sinne der Ariès – These über das Ancien Régime - etwas überspitzt formuliert“ nicht „in der gleichen Weise wie heute aus dem Lebenszusammenhang der Erwachsenen“ ausdifferenziert gewesen seien (Schütze/Geulen 1995, 34).

Die 1946-1953 Geborenen haben ECARIUS zufolge demgegenüber schon eine andere Kindheit erlebt: "Die Spätfolgen des zweiten Weltkriegs sind weitgehend beseitigt. Die Kindheits-erinnerungen spiegeln eine wiederkehrende Normalität wieder" (Ecarius 2001, 781). Bezüglich der Frage, in welchem Ausmaß diese wiederkehrende Normalität eine ungebrochene Rückkehr zu patriarchalischen Familienstrukturen bedeutete, ergibt sich kein ganz einheitliches Bild. Während SCHÜTZE, die sich hauptsächlich auf die *Familienstrukturen* konzentriert, als Folge der Nachkriegssituation gewisse Brüche sieht und ihre Bilanz eher uneinheitlich ausfällt (Schütze 2000, 24ff.), sprechen ROLFF/ZIMMERMANN, deren Fragestellung dezidiert auf die Sozialisationsbedingungen von *Kindern* fokussiert ist, davon, dass sich das bürgerlich-kleinbürgerliche Leben mit seinen tradierten Erziehungsnormen und Erziehungsstilen mit Macht und Autorität“ wieder durchgesetzt habe (Rolff/Zimmermann 2001, 207).<sup>36</sup>

Ein deutlicher Umbruch wird um das Jahr 1960 verortet (Rolff/Zimmermann 2001, 136f; 206f.). ROLFF/ZIMMERMANN zufolge hatten die vor 1960 Geborenen „noch ähnliche Erinnerungen an die Ausstattung ihrer Kindheit wie die Nachkriegskinder; die danach Geborenen nicht mehr“ (ebd., 208). Die bei ihnen zitierte Untersuchung *Jugend 81* des *Jugendwerkes der Deutschen Shell* macht diesen Wandel anhand verschiedener Aussagen, mit denen Auskunftspersonen retrospektiv ihre eigene Erziehung beurteilten, statistisch fassbar. Leider werden dabei die Geburtsjahrgänge 1954/55 und 1964/65 (und damit die Leserinnen der Fibeljahrgänge 1960/61 und 1970/71) miteinander verglichen, wohingegen zur zeitlich präzisen Kontextualisierung der Ergebnisse meiner Arbeit eine Gegenüberstellung der Jahrgänge 1948 und 1958 ideal wäre.<sup>37</sup> Immerhin veranschaulicht die Zahlen die rasche Dynamik des Wandels in diesen Jahren: Während von den 1954/55 Geborenen noch 21% angaben, ihre Eltern hätten

---

<sup>36</sup> Sämtliche zitierten Befunde beziehen sich auf die Verhältnisse in *Deutschland*. Vergleichbare Untersuchungen, die sich dezidiert mit den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in *Österreich* beziehen, sind mir nicht bekannt. Es darf jedoch m.E. angenommen werden, dass sich aufgrund vergleichbarer politischer und ökonomischer Ausgangsbedingungen (Nachkriegszeit, Wiederaufbau, Wirtschaftswunder), sowie eines vergleichbaren kulturellen Klimas (vgl. Hanisch 1994, 426; Sieder/Steinert/Tálos 1995, 16), die Entwicklungslinien in Österreich nicht wesentlich unterscheiden.

<sup>37</sup> Damit wären nämlich Aussagen über die Erziehung der Kinder, die 1954 bzw. 1964 in die Schule kamen, möglich. Zwischen den um 1954 herausgegebenen Fibeln und einer 1964 neu herausgegebenen Fibel orte ich in meinem Untersuchungsmaterial die deutlichsten Brüche.

sie als Kinder geschlagen, wenn sie eine Dummheit gemacht hätten, sind es bei den zehn Jahre später Geborenen nur mehr 9%, demgegenüber ist der Anteil derer, die angaben, ihre Eltern hätten ihnen ruhig erklärt, was sie für eine Dummheit gemacht hätten von 25% auf 33% gestiegen, der Anteil derer, die ihre Erziehung rückblickend als „hart/streng und manchmal nicht gerecht“ beurteilten, von 24% auf 14% gesunken (Jugendwerk der Deutschen Shell 1981, 94 f., zitiert nach Rolff/Zimmermann 2001, 137).

Der soziale Wandel ab den 1960er-Jahren beeinflusste Kindheit aber noch in einer anderen Hinsicht, die im Gegensatz zum Wandel der Erziehungsvorstellungen nicht unmittelbar von den Wertvorstellungen sozialer Akteurinnen ausgeht, sondern zumindest teilweise eher als nicht intendierte Folgeerscheinung sozialen Wandels zu bewerten ist: Während Kinder noch in den 1950er-Jahren einen großen Teil ihrer Freizeit im öffentlichen Raum verbrachten (Rolff/Zimmermann 2001, 122f.)<sup>38</sup>, verhinderten ab den 1960er Jahren neue Siedlungsformen zunehmend die Nutzung des öffentlichen Raums durch Kinder (ebd., 79ff.)<sup>39</sup>. Die Folge sei eine zunehmende *Verhäuslichung* der Kindheit, die auch durch die Ausstattung der in der Nachkriegszeit neugebauten Wohnungen mit Kinderzimmern begünstigt werde, die davor fast ausschließlich in Häusern des *Bürgertums* zu finden gewesen wären (ebd., 82). „Der Prozess der Verhäuslichung, der im Bürgertum begann“ hat damit „in der jüngeren Vergangenheit alle Sozialschichten erreicht“ (Berg 2001, 914). ANDREAS LANGE spricht daher davon, dass die *prämoderne Kindheit*, vor allem durch „spontanes und unbeaufsichtigtes Spielen mit Gleichaltrigen außerhalb der Wohnung“ geprägt sei, während dieses in der modernen Kindheit kaum noch stattfindet (Lange 2001, 975).

#### 2.3.4. Modernisierung und Kinderliteratur

Fibeln stehen in einer Wechselbeziehung zur Kinderliteratur im weiteren Sinn. Sie enthalten oft Lesestücke, die der belletristischen Kinderliteratur entnommen worden sind. Fibelautorinnen und -illustratorinnen sind oft auch als Kinderbuchautorinnen und -illustratorinnen tätig, und Fibeln werden, wenn sie die eigenständige Leseaktivität der Kinder fördern wollen, bewusst nach Berührungspunkten mit Kinderliteratur suchen.<sup>40</sup> Neben der jeweils aktuellen

---

<sup>38</sup> Dort ist von der *Straße als Hauptspielplatz* die Rede, was sich auf eine städtische Umgebung beziehen dürfte, im Hinblick auf den ländlichen Raum müsste vermutlich eher allgemein von der außerhäuslichen Sphäre gesprochen werden.

<sup>39</sup> Genannt werden Trabantenstädte und Suburbs sowie die mit ihnen einhergehende Motorisierung und ausschließliche Inbeschlagnahme der Straße durch den Autoverkehr, sowie Hochhäuser, die das Erreichen der außerhäuslichen Sphäre vor allem für kleinere Kinder erheblich erschweren.

<sup>40</sup> Besonders deutlich tut das von den untersuchten Fibeln FROHES LERNEN 1964, wo aus der belletristischen Kinderliteratur entnommene Texte durch eigene Piktogramme gekennzeichnet sind, sodass die Leserinnen auf diesen Umstand hingewiesen und zum Nachlesen der gesamten Geschichte im Original angeregt werden.

soziokulturellen Wirklichkeit bzw. den aktuell gültigen Vorstellungen wie diese beschaffen sein sollte, werden Fibelinhalte also auch von einem literarischen Diskurs geprägt. Die Germanisten REINER WILD und HANS-HEINO EWERS charakterisieren den literarischen Diskurs, der die Kinderliteratur seit dem Zeitalter der Aufklärung oft geprägt hat, als *antimodern*, wobei sie diesen antimodernen Diskurs als Reaktion auf Modernisierung auffassen. Da die von ihnen beschriebenen antimodernen Strömungen sich auch in manchen der untersuchten Fibeln antreffen lassen, sollen ihre Überlegungen hier kurz referiert werden.

Bereits bei der Erörterung der verschiedenen Facetten von Modernisierung ist deutlich geworden, dass Modernisierung nicht einseitig als *Verbesserung* der Lebensbedingungen aufgefasst werden kann, sondern gleichermaßen Entwicklungstendenzen beinhaltet, die zurecht als *nachteilig* erlebt werden. Zum Modernisierungsprozess gehöre deshalb – so WILD – auch die *antimoderne Reaktion*, wie sie z.B. in der Romantik zu finden sei.<sup>41</sup> Solche Antimodernismen seien fast ausschließlich im Bereich der Kultur und Politik zu finden, kaum im Bereich der Ökonomie und Technik „in denen häufig genug strikte Modernisierung sich mit antimoderner Ideologie verbunden hat“ (Wild 1997, 12).

Kultur sei der „Ort der reflexiven Bewertung der sozialen Prozesse überhaupt“ (Wild 1997, 19), der soziale Ort, „in dem Wertsetzungen, Normierungen, kurz: Handlungsorientierungen dargestellt, bearbeitet, entwickelt und durchgesetzt werden“ (ebd. 19f.). Das bedeute, dass sobald Modernisierung im Kontext kultureller Phänomene untersucht werde, zwischen *materiellen Entwicklungen* einerseits und ihrer *kulturellen Bewertung* andererseits unterschieden werden müsse (Wild 1997, 19f.). Diese Unterscheidung betreffe auch die Veränderung von Kindheit im Zuge der Modernisierung. In *materieller Hinsicht* bedeute Modernisierung für die Kindheit die Entlastung von Arbeit. Kindheit würde stattdessen „zu einer Zeit des Lernens, in der die für das Erwachsensein erforderlichen und im Raum der Kindheit nicht mehr unmittelbar erfahrbaren zivilisatorischen Fertigkeiten angeeignet werden müssen“ (Wild 1997, 25). Hinsichtlich der *kulturellen Bewertung* bedeute Modernisierung, dass Kindheit „in bisher nicht gekannter Weise zum Gegenbild von Erwachsensein“ werde, wobei Erwachsensein als „modern“, Kindheit als „vormodern“ oder gar „gegenmodern“ bewertet werde (ebd., 26). Für die Kinderliteratur bedeute die kulturelle Bewertung von Kindheit „die Etablierung eines literarischen Kindheitsbildes der Vor- oder Gegenmoderne“ (ebd., 27).

Nachdem es bereits im 18. Jahrhundert eine rationalistische Kinderliteratur gegeben habe – so EWERS im selben Sammelband – werde diese erstmals im Zeichen ROUSSEAUS und der philanthropischen Pädagogik zurückgeschraubt, nachhaltiger dann zur Zeit der Spätroman-

---

<sup>41</sup> zur Romantik als Gegenströmung siehe auch van der Loo/van Reijen 1992, 74ff.

tik. Das 19. Jahrhundert sei fast ausschließlich von gegenmodernen Tendenzen in der Kinderliteratur geprägt gewesen. Vor allem das nachrevolutionäre Bürgertum sei bestrebt gewesen, „Kindheit und Jugendalter [...] gegenüber Modernisierungstendenzen abzuschotten und in ihnen traditionale bzw. vormoderne Verhältnisse wieder aufzurichten“ (Ewers 1997, 42f., wörtliches Zitat S. 43). Um die Wende zum 20. Jahrhundert käme es zu verschiedenen Reformströmungen, in denen moderne und gegenmoderne Tendenzen unterschiedlich gewichtet würden. Ab Mitte der *1950er Jahre* habe dabei in Deutschland und Österreich eine Reformbewegung die Oberhand gewonnen, die auf eine konsequente Realisierung von Kindheit und Kinderliteratur als *Gegenmoderne* abziele. „Man kann mit Blick auf die fünfziger und sechziger Jahre von der ‚Ära Lindgren‘ sprechen, deren (in Deutschland intensiv rezipiertes) Frühwerk als eine Mischung von Neorousseauismus und Neoromantik anzusehen ist“ (Ewers 1997, 44). Antimoderne literarische Strömungen seien aber als Reaktionen auf den Modernisierungsprozess zu verstehen (Ewers 1997, 33). Modernisierungstheoretische Ansätze seien „nicht bloß dort ‚zuständig‘, wo Modernisierungen stattfinden, sondern auch dort, wo angesichts gesamtgesellschaftlicher Modernisierungstrends Traditionalismen wieder aufgegriffen bzw. Antimodernismen kreiert werden“ (ebd., 33f.).

Eine tiefgreifende Veränderung sowohl der Kindheitsauffassungen als auch der Kinderliteratur sei dann erst Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre festzustellen. Die Kindheitsliteratur dieser Zeit sei „eine Literatur der kindlichen Gleichberechtigung; sie reklamiert Grundprinzipien der Moderne, die diesen bislang vorenthalten waren, nun uneingeschränkt auch für Kinder“ (Ewers 1997, 44f.).

### **2.3.5. Resümee und Ausblick auf die weitere Untersuchung**

Nach einer Auseinandersetzung mit den Dimensionen von Modernisierung in soziologischer Hinsicht, die das Phänomen eher aus einer Vogelschau thematisierte (langfristige Entwicklungen und „große“ Zusammenhänge), wurde in Abschnitt 2.2. herausgearbeitet, dass für den Untersuchungszeitraum im Wandel kultureller Wertvorstellungen mit zwei unterschiedlichen Tendenzen zu rechnen ist (zu säkular-rationalen aber weiterhin autoritätsorientierten Werten und zu Selbstverwirklichungswerten). Abschnitt 2.3. spezifizierte, welche Auswirkungen der Wertewandel auf das Aufwachsen von Kindern hatte. Dann wurde gezeigt, dass in der *belletristischen* Kinderliteratur im Untersuchungszeitraum die Tendenz vorherrschend war, Modernität aus der kindlichen Welt bewusst auszuklammern. Im Hinblick auf Fibeln bedeutet das, dass antimoderne Tendenzen nicht unbedingt auf mangelnde Aktualität hinweisen müssen, sondern auch eine bewusste Reaktion auf gesellschaftliche Modernisierung sein können.

Nach diesen Spezifizierungen soll noch einmal zu den zu Beginn des Abschnittes erarbeiteten Dimensionen der Modernisierung (Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung) zurückgekommen und die Frage gestellt werden, in welcher Form diese in Fibeln sichtbar werden können: Wenn nach *Modernisierung in Fibeln* gefragt wird, so sollten zwei grundlegend verschiedene Fragehinsichten im Auge behalten werden. Die erste fragt danach, wie die kindliche Lebenswelt in der Fibel dargestellt wird. Dies kann mehr oder weniger modern (mit den Varianten industriell und postindustriell) bzw. traditionell sein, und die Darstellungen von Modernität bzw. Traditionalität können mit bestimmten Bewertungen verbunden sein. Prinzipiell könnte man auf dieser Frageebene für alle von VAN DER LOO/VAN REIJEN thematisierten Vorgänge die Frage stellen, wie (bzw. ob überhaupt) sie sich in Fibeln wiederfinden. Man wird allerdings gut daran tun, zu bedenken, dass die in Fibeln dargestellte Lebenswelt die *Lebenswelt von Volksschulkindern* ist, und dass es nicht für alle untersuchten Phänomene gleich wahrscheinlich sein wird, in Fibeln ein entsprechendes Substrat zu finden. Verschiedene Aspekte von Modernisierung werden nämlich für die Lebenswelt von Sechsjährigen unterschiedlich relevant oder einer kindgerechten Darstellung mehr oder weniger gut zugänglich sein. Es darf z.B. nicht verwundern, wenn sich zum *Umgang mit Natur* oder auch zu *Technologie* (z.B. Fahrzeuge, Benutzung von Maschinen) in Fibeln eher Hinweise finden als etwa zur zunehmenden *Ausdehnung der Bürokratie*.

Für die andere Fragehinsicht ist es bedeutsam, dass bestimmte Aspekte von Modernisierung *pädagogische Implikationen* haben (vgl. auch van der Loo/van Reijen 1992, 228f.). Das Leben in modernen Gesellschaften erfordert gewisse Verhaltensdispositionen, impliziert eine andere Konstruktion des Verhältnisses zwischen Individuum und Gemeinschaft usw. Nicht zuletzt sind für moderne Gesellschaften andere Formen der Herstellung erwünschten Verhaltens kennzeichnend als für traditionelle.<sup>42</sup> Es scheint daher sinnvoll, Fibeln im Zusammenhang mit Modernisierung stets auch auf ihren *erzieherischen Aspekt* hin zu untersuchen: Lassen sich in den Fibeln bestimmte erzieherischen Zielvorstellungen bzw. bestimmte Wege zur Erreichung dieser Ziele aufzeigen, die mit Modernisierung in Zusammenhang zu bringen sind?

---

<sup>42</sup> Vgl. dazu die in 2.1. referierten Passagen, die auf NORBERT ELIAS und MICHEL FOUCAULT Bezug nehmen.

### 3. Modernisierung und ländliche Lebenswelt in Österreich, 1945-1970

Im Gegensatz zum vorangegangenen Kapitel, in dem es darum gegangen ist, *Modernisierung* konzeptuell zu fassen, ist es die Zielsetzung dieses Kapitels, unter Rückgriff auf sozialgeschichtliche Literatur der Frage nachzugehen, wie die Lebenswelt der Fibelkinder in den Jahren 1945-70 tatsächlich beschaffen war, und welche Veränderungen sie in diesem Zeitraum erfuhr. Das ist notwendig, um Fibelinhalte sozialhistorisch kontextualisieren zu können. Abschnitt 3.1. gibt einen groben Überblick über wesentliche Entwicklungslinien der Sozialgeschichte Österreichs im fraglichen Zeitraum, Abschnitt 3.2. fokussiert auf die Zustände und Veränderungen im ländlichen Raum.

#### 3.1. *Der gesellschaftsgeschichtliche Kontext: Österreich 1945-1970*

Auf der Ebene der *politischen Ereignisgeschichte* wird vielfach der österreichische Staatsvertrag als entscheidende Zäsur innerhalb der ersten Nachkriegsjahrzehnte angesehen (Hanisch 2002, 164). Diese Arbeit folgt dagegen einer *sozialgeschichtlich orientierten Periodisierung*, die die *Phase der langen Fünfzigerjahre* (1947/49 – Mitte der Sechzigerjahre) und die *Phase des sozialliberalen Konsenses* (Mitte der Sechzigerjahre – Mitte der Achtzigerjahre) unterscheidet (ebd.)<sup>43</sup>. Damit ergibt sich folgende Periodisierung: (1) Die *unmittelbare Nachkriegszeit* - sie umfasst den Zeitraum von 1945 bis zum Beginn der *langen Fünfzigerjahre*. Mit Hinblick auf die letzte Fibel, die von ihrer Produktionsgeschichte her noch der Nachkriegsperiode zuzuordnen ist (FROHES LERNEN 1948, s. 6.2.1.) wähle ich das Jahr 1948 als Periodengrenze. (2) Die darauffolgenden *langen Fünfzigerjahre* nehmen praktisch den gesamten weiteren Untersuchungszeitraum ein. Die letzte hier besprochene Fibel erschien 1964 (vollkommen neu konzipierte Auflage von FROHES LERNEN, s. 6.2.3.) (3) Die daran anschließende Phase des *sozialliberalen Konsenses* liegt bereits außerhalb des Berichtszeitraums, wenn man sich am Erscheinungsdatum der Fibel orientiert. (In den Jahren nach 1964 erschienen keine neuen Fibel). Da sich die tatsächliche „Lebensdauer“ (die Verwendung im Unterricht) der hier besprochenen Fibel aber in diesen Zeitraum hinein erstreckte, wird die weitere Entwicklung noch bis 1970 cursorisch berücksichtigt.

Die folgende Darstellung erhebt nicht den Anspruch, die *politische Geschichte* des Untersuchungszeitraums auch nur in grober Zusammenfassung darzustellen. Politische Ereignisse

---

<sup>43</sup> Diese Periodisierung fasst damit die Ära Kreisky und die ihr vorangehenden Jahre einer ÖVP-Alleinregierung zu *einer* Phase zusammen. HANISCH zufolge sind diese Jahre, trotz der Dominanz unterschiedlicher politischer Parteien in sozialgeschichtlicher Hinsicht von denselben Grundströmungen geprägt (Hanisch 2002, 164).

finden in den besprochenen Fibeln keinen Niederschlag (von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, die aber auch ohne Detailkenntnisse der politischen Geschichte nachvollziehbar sind). Politische Daten und Ereignisse werden in erster Linie dort erwähnt, wo es zur Skizzierung der sozialgeschichtlichen Entwicklung sinnvoll scheint. Darüber hinaus ist im Hinblick auf die unmittelbare Nachkriegszeit eine kurze Skizzierung der politischen Lage zum Verständnis der Produktionsbedingungen der besprochenen Fibeln relevant, weshalb hier auf politische Ereignisse etwas ausführlicher eingegangen wird, als bei der anschließenden Darstellung der *langen Fünfzigerjahre*.

### 3.1.1. Chaos und Rückbruch: Die unmittelbare Nachkriegszeit

Am 29. März 1945 erreichten sowjetische Truppen im Burgenland erstmals österreichischen Boden, am 13. April 1945 wurde Wien „befreit und erobert“ (Hanisch 1994, 401), in West- und Südösterreich dauerte der 2. Weltkrieg noch einige Wochen länger, der Einmarsch alliierter Truppen erfolgte dort Ende April, Anfang Mai, die endgültige Kapitulation der deutschen Wehrmacht am 8. Mai 1945 (ebd., 401f.). In Wien formierte sich derweil schon eine provisorische Regierung unter KARL RENNER, am 27. April wurde die Selbständigkeit Österreichs proklamiert (ebd., 402f.). Das österreichische Staatsgebiet war von den Demarkationslinien der verschiedenen besetzenden Truppen durchschnitten, die Entwicklung verlief in den ersten Nachkriegsmonaten in den verschiedenen Teilen des Staatsgebietes höchst uneinheitlich. Die faktische Autorität der Bundesregierung war zunächst auf Wien und Niederösterreich beschränkt. Auch die Akzeptanz der Regierung, die als Regierung „von Gnaden der Sowjets“ galt, war in den westlichen Bundesländern zuerst nicht gegeben (ebd., 403). Im Sommer und Früherbst 1945 erfolgte zum einen die endgültige Aufteilung Österreichs in Besatzungszonen, zum anderen erlangte die *Regierung Renner* zunehmend die Akzeptanz der westlichen und südlichen Bundesländer und am 20. Oktober die Anerkennung des *Alliierten Rates*. Am 25. November 1945 fanden schließlich die ersten freien Wahlen seit Ende der 1. Republik statt, aus denen die ÖVP mit 50% der Stimmen als Siegerin hervorging, die SPÖ erreichte 45%, die KPÖ 5% (Hanisch 1994, 403f.). Nach anfänglicher Regierungsbeteiligung der KPÖ bildete die ÖVP ab 1947 mit der SPÖ eine Koalitionsregierung (Brockhaus online, Zugriff am 21.6.2010).

Während Österreich auf politischer Ebene wieder eine demokratisch legitimierte Regierung besaß, deren Spielraum freilich zunächst durch den *Alliierten Rat* erheblich eingeschränkt war und sich erst sukzessive erweiterte (Hanisch 1994, 416), war das tägliche Leben der Menschen weiterhin von Not und Chaos geprägt. Das folgende Zitat soll ein Bild von der Lebenssituation der Menschen nach 1945 vermitteln:

„Was war das auch für ein Land? Die Symbole der österreichischen Identität lagen in Trümmern: der Stephansdom, die Oper, das Burgtheater; allein in Wien waren 80.000 Wohnungen zerbombt, Hungersnot und Seuchengefahr drohten, es gab keine Verkehrsmittel, keine Post, keinen Rundfunk, dafür wucherten die Gerüchte. [...] Das Leben kehrte zu primitiven Formen zurück. Die primären Bindungen von Familie, Verwandtschaft, Freundschaft wurden überlebenswichtiger denn je. Buchstäblich erwies sich die Bauernschaft als ‚Nährstand‘; ein Bauer in der Verwandtschaft konnte als großes Kapital gelten“ (Hanisch 1994, 406).

Während vor Kriegsende in Wien noch Rationen von 2000 Kalorien täglich möglich waren, mussten die Menschen im Mai 1945 mit 350 Kalorien auskommen.<sup>44</sup> Das Ernteergebnis von 1945 betrug nur die Hälfte des Ergebnisses von 1937 (Hanisch 1994, 407). Noch 1946/47 erlebten die Menschen einen von Hunger und Kälte geprägten Winter, die Lage wurde in diesen Jahren vielfach als hoffnungslos empfunden (ebd., 413f.)

Hinsichtlich der großen politischen Weichenstellungen der unmittelbaren Nachkriegszeit konstatiert HANISCH 1945 einen *Rückbruch*, ein Anknüpfen an die Zeit der ersten Republik, sowohl was die Verfassung als auch was die politischen Eliten betraf (Hanisch 1994, 395ff.). Die wiedererlangte Eigenstaatlichkeit war dabei verknüpft mit einer Ideologie, der zufolge Österreich das erste Opfer des Nationalsozialismus war und jede Mitverantwortung für die Verbrechen des NS-Regimes negierte. Begünstigt wurde diese Interpretation durch geopolitische Interessen der Alliierten (ebd. 399ff., 421, 453).

Als neues Element, das das politische System der 2. Republik auf lange Zeit hinaus prägen sollte, erscheint die prinzipielle Gesprächsbereitschaft und Konsensorientierung zwischen den politischen Parteien ÖVP und SPÖ sowie der Interessensverbände, die ihren Ausdruck im Proporzsystem und einer stabilen Sozialpartnerschaft fand (Hanisch 1994, 397f.).

Bis 1947 wurde die *Entnazifizierung* - die Ausschaltung des Einflusses ehemaliger Nationalsozialisten auf das öffentliche Leben sowie deren Bestrafung (Brockhaus online, Zugriff am 4.5.2010) – sowohl von den Besatzungsmächten als auch von den österreichischen Behörden konsequent betrieben. Aus dem öffentlichen Dienst wurden zeitweilig 100.000 Personen, ein Drittel der Beschäftigten, entlassen (Hanisch 1994, 423). Von der Entnazifizierung waren auch die Lehrer stark betroffen (Engelbrecht 1988, 400ff.). Nach 1947 wurde die Entnazifizierung zunehmend laxer betrieben, die so genannte *Minderbelastetenamnestie* 1948 leitete die gesellschaftliche Wiedereingliederung ehemaliger Nationalsozialisten ein. Ein große Rolle spielte dabei neben dem Bedarf an qualifizierten Fachkräften (die Entfernung ehemaliger Nationalsozialisten aus ihren Posten führte in vielen Bereichen zu Fachkräftemangel), dass ehemalige Nationalsozialisten wieder wahlberechtigt waren und die politischen Parteien um

---

<sup>44</sup> EDER (2005, 24) spricht von 800 Kalorien. Die Diskrepanz könnte darin begründet sein, dass sich HANISCH auf die offizielle Rationszuteilung bezieht, die dann noch durch Versorgung aus eigenen Schrebergärten, Einkäufe bei Bauern oder am Schwarzmarkt (Eder 2005, 24ff.) ergänzt wurde.



diese Wählergruppe konkurrenzieren. Damit waren die Weichen für einen ambivalenten Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit gestellt, bei dem neben der offiziellen antinazistischen Position der Regierung in der Gesellschaft eine breite Grauzone an mehr oder minder deutlich geäußerten Konzessionen an nationalsozialistische Positionen salonfähig war (vgl. Hanisch 1994, 423ff.).

### **3.1.2. Wirtschaftswunder und beginnender Massenkonsum: Die langen Fünfzigerjahre**

Chaos und Not der Nachkriegszeit wichen zu Ende der 1940er-Jahre hin einer allmählichen wirtschaftlichen Konsolidierung und Normalisierung des Alltagslebens. Damit beginnt die Phase, die in der Zeitgeschichte als die langen Fünfzigerjahre bezeichnet wird. Die Währungsreform 1947, das erste Lohn- und Preisabkommen als Beginn der stabilen Sozialpartnerschaft, sowie das faktische Ende der Entnazifizierung 1948 markieren laut HANISCH den Beginn dieser Periode; die Abschwächung des Wirtschaftswachstums ab 1967, die Studentenbewegung und das Ende der großen Koalition 1966 bilden ihre Endpunkte (Hanisch 1994, 426). Wesentliches Merkmal dieser Periode ist das ausgesprochen rasche Wirtschaftswachstum. Ein Ausgangspunkt dieser Entwicklung kann in der planmäßigen amerikanischen Wirtschaftshilfe im Rahmen des Marshallplans ab 1948 gesehen werden (Hanisch 1994, 413f.).

Die ersten Nachkriegsjahre waren für die Arbeitnehmer noch durch Einkommensverluste und Konsumverzicht geprägt. In fünf Lohn-Preisabkommen (1947-1951) verpflichteten sich Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter dazu, wechselseitig auf Lohn- und Preissteigerungen zu verzichten. Diese Maßnahmen, die die Inflation in Grenzen halten und die Investitionsquote steigern sollte, führten faktisch dazu, dass Arbeitnehmer bis 1952 reale Einkommensverluste hinnehmen mussten (Eder 2005, 26; Hanisch 1994, 409f; 444). Die Maßnahmen wurden von der (sozialdemokratischen) Gewerkschaftsführung mitgetragen, deren Präsident JOHANN BÖHM die dahinterstehende Philosophie so formulierte: „Bevor wir mehr konsumieren können, müssen wir mehr produzieren“ (zitiert n. Hanisch 1994, 410).

Ab 1952 kam es dann zu nachhaltigen Realeinkommensanstiegen und einer Verbesserung des Warenangebotes (Eder 2005, 27). 1956 lag der Lebensstandard doppelt so hoch wie 1950 (Hanisch 1994, 440). Die wirtschaftliche Philosophie dieser Phase beschreibt HANISCH so: „Technologischer Fortschritt führt zu mehr Wirtschaftswachstum, das steigert die Konsummöglichkeiten, die wiederum lösen Wohlstand und Zufriedenheit aus, was zur Stabilität und Demokratie beiträgt und die Voraussetzungen für weiteren Wohlstand schafft“. Die Kehrseite dieser Entwicklung sei eine galoppierende Zunahme des Energieverbrauchs (Hanisch

2002, 161). An die Stelle des Mottos „Bevor wir mehr konsumieren können, müssen wir mehr produzieren“ war das Motto: „Arbeite um zu konsumieren. [...] Konsumiere, damit es Arbeit gibt“ (Eder 2005, 28) getreten. Die Motivation, hart zu arbeiten, damit man konsumieren kann, brachte einen „unbedingten, unbeirrbaren Aufstiegs- und Leistungswillen“, einen der „prägenden Trends dieser Zeit“ hervor (Hanisch 1994, 428), der wohl als ideelle Voraussetzung für das *Wirtschaftswunder* der 50er-Jahre gelten kann.

Die erste Phase des Wirtschaftswunders war dabei von einer „Esswelle“ gekennzeichnet. Den Nachholbedarf bei Essen zu stillen, war wichtiges Konsumziel (Sandgruber 2002, 262; Eder 2005, 27), darauf folgten in der ersten Hälfte der 1950er-Jahre die Anschaffung qualitativer Kleidung und die Verbesserung der Wohnungsausstattung, später dann die Anschaffung von langlebigen Konsumgütern (Eder 2005, 27). Gerade die zunehmende Anschaffung langlebiger Konsumgüter in den 1950er-Jahren führte zu nachhaltigen Änderungen des Alltagslebens. Zu denken ist hier in erster Linie an die *Anschaffung von Elektrogeräten* im Haushalt und an die *Motorisierung*. Der Anteil der Haushalte, die über einen Kühlschrank verfügten, stieg zwischen 1951 und 1959 von 2% auf 18%, bis 1974 dann auf 91% (Eder 2005, 31)<sup>45</sup>. An Waschmaschinen gab es 1951 pro 100 Haushalten 0,14; 1965 waren es 20,6; 1974 schon 74 (Karazman-Morawetz 1996, 413). Elektrogeräte brachten Arbeitserleichterung und Zeiterparnis, aber auch „höhere Hygienestandards und insgesamt eine Professionalisierung des Haushalts“ (Eder 2005, 31), was besonders für bäuerliche Haushalte, in denen sich das Idealbild der gepflegten Wohnung „abgetrennt von den erd- und schmutzverbundenen bäuerlichen Tätigkeiten“ in den Sechzigerjahren mit Verbreitung des Fernsehens zunehmend durchsetzte, einen nachhaltigen Einschnitt bedeutete (Bruckmüller 2002, 447).

Während elektrische Haushaltsgeräte die von den Kindern intensiv miterlebte und in Fibeln häufig thematisierte Arbeit im Haushalt revolutionierten, führte die zunehmende Motorisierung zu einem massiven Ausbau von Verkehrswegen und damit zu Veränderungen im Landschaftsbild (Hanisch 1994, 429; Bätzing 2003, 201ff.) sowie im städtischen Raum zu einer zunehmenden Inbeschlagnahme der Straße durch den Autoverkehr, die sich auf die Spielmöglichkeiten von Kindern nachhaltig auswirkte (Rolff/Zimmermann 2001, 79ff.). Die Verbreitung von Autos nahm im Untersuchungszeitraum rapide zu. 1951 kamen auf 100 Haushalte 2,3 Autos, 1965 waren es bereits 33, 1971 dann 52 Autos (Karazman-Morawetz 1996, 413).

---

<sup>45</sup> etwas abweichende, in der Tendenz aber vergleichbare Angaben bei Karazman-Morawetz 1996, 413

In den späten 1950er-Jahren ortet HANISCH den Beginn der Periode des *Massenkonsums* (Hanisch 2002, 169) und die Herausbildung einer *Massenkonsumgesellschaft*, die er wie folgt charakterisiert:

„[...] ein reiches Warenangebot für einen großen Teil der Gesellschaft, eingepasst in ein hoch kompliziertes Kommunikationssystem, das Waren mit Bedeutung auflädt und immer neue Bedürfnisse weckt. Voraussetzung dafür ist das Entstehen einer breiten Mittelschicht, die, sozial mobilisiert, den Wertepluralismus kennt und mit einem Mindestmaß an bürgerlichen Rechten ausgestattet ist und die eine tendenziell egalitäre Wahlchance besitzt. Die Massenkonsumgesellschaft unterscheidet sich durch eine gewisse soziale Nivellierung von den älteren Formationen“ (Hanisch 2002, 170).

In *kultureller Hinsicht* standen die langen 1950er-Jahre überwiegend unter einem *konservativen Paradigma* (Hanisch 1994, 426). Die „Notgemeinschaft der Kriegs- und Nachkriegszeit“ (ebd.) löste sich auf, die Gesellschaft begann, „sich in einer behaglichen Normalität einzurichten, gutes Benehmen, adrette Kleidung waren wieder gefragt“ (ebd., 428). Die katholische Kirche erlebte eine Renaissance, zur Volksfrömmigkeit kam eine Wiederbelebung der traditionellen Volkskultur, eine Habsburgnostalgie, eine restriktive Sexualmoral und eine Kampagne gegen „Schmutz und Schund“ (ebd. 427f.). Moderne Strömungen in der Kunst wurden mit Empörung bekämpft (Hanisch 1994, 430-437), der Heimatfilm setzte „auf eine ungestörte Natur als Ort der Zuflucht, auf eine intakte konservative Werthierarchie, wo die gesellschaftlichen Ränge klar bestimmt, die Rolle von Mann und Frau ‚naturwüchsig‘ ausformuliert werden“ und feierte damit Erfolge (ebd., 433).

Quer zu diesem konservativen Paradigma lag bis zu einem gewissen Grad die mit der Ausbildung der Konsumgesellschaft einhergehende *kulturelle Amerikanisierung*, die von den kulturellen Eliten (selektiv) bekämpft wurde und schließlich auch zu einer Aushöhlung des konservativen Paradigmas führte (Hanisch 1994, 430).

### **3.1.3. Die Ära des sozialliberalen Konsens**

Nach dem noch im Zeichen von Not und Chaos stehenden Umbruch und Rückbruch nach 1945 und den konservativ geprägten, konsum- und aufstiegsorientierten langen Fünfzigerjahren, kam etwa ab Mitte der 1960er-Jahre ein neuerlicher sozialer Wandel zum Durchbruch. Die Zäsur wird nach der hier zugrundeliegenden sozialgeschichtlich orientierten Periodisierung nicht mit dem Regierungsantritt der ersten sozialdemokratischen Regierung 1970 verortet, sondern schon etwa ein halbes Jahrzehnt früher. Dieser Umbruch ist durch einen Wertewandel weg von Tradition und Autorität hin zu Gleichheit und Selbstbestimmung, Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile geprägt (Hanisch 1994, 428), also in der Diktion von INGLEHART und WELZEL von einer Umorientierung zu den *Selbstverwirklichungswerten* einer postindustriellen Gesellschaft.

HANISCH charakterisiert diesen Umbruch folgendermaßen:

„Das konservative Paradigma verlor Mitte der 1960er Jahre seine Bindekraft. Das Wirtschaftswachstum schwächte sich 1967 etwas ab, die Wählerschaft wurde deutlich mobiler, die Lagermentalität durchlässiger, der Parteienproporz erschien als häßlicher Popanz und sollte nun durch Sachlichkeit und Verwissenschaftlichung der Politik ersetzt werden. Reform der Demokratie war angesagt. Der Kirchenbesuch sank plötzlich ab. Die Studentenbewegung löste eine kulturelle Revolution aus, zumindest in Ansätzen läßt sich eine ‚sexuelle Revolution‘ beobachten. Eine neue Kunst zerbrach die künstlich wiederhergestellte Einheit des Wahren, Guten und Schönen“ (Hanisch 1994, 426).

Da in dieser Periode keine der in dieser Arbeit besprochenen Fibeln mehr neu erschienen ist, begnüge ich mich mit dieser knappen Charakterisierung. Auf die Frage, ob sich in den zu Ende des Untersuchungszeitraums erschienenen Fibeln Vorboten des hier angesprochenen Umbruchs identifizieren lassen, wird noch zurückgekommen.

### ***3.2. Modernisierung im ländlichen Raum, 1945-1970***

Während im vorangegangenen Abschnitt die Modernisierung im Zeitraum 1945-1970 aus gesamtösterreichischer Perspektive umrissen wurde, soll der Fokus hier speziell auf den Lebensbedingungen im ländlichen Raum und seinen Veränderungen liegen. Nachdem eine Periodisierung des Untersuchungszeitraums schon im vorangegangenen Abschnitt herausgearbeitet wurde, kann die Darstellung hier einer thematischen Gliederung folgen. Dabei wird zuerst auf die *technologische Modernisierung* der Landwirtschaft eingegangen (3.2.1.). Hinsichtlich der *sozialen* Entwicklung werden dann zuerst die Verhältnisse vor Einsetzen des großen Strukturwandels beschrieben (3.2.2.), dann werden die Auswirkungen dieses Strukturwandels auf die Menschen unter dem Stichwort „Landflucht“ aus einer Makroperspektive erörtert (3.2.3.), und abschließend die konkreten Veränderungen der sozialen Beziehungen „im Dorf“ und des Selbstverständnisses seiner Bewohner dargestellt. Die gesamte Darstellung stützt sich in erster Linie auf die Beiträge von ERNST HANISCH, ROMAN SANDGRUBER und ERNST BRUCKMÜLLER im Sammelband GESCHICHTE DER ÖSTERREICHISCHEN LAND- UND FORSTWIRTSCHAFT IM 20. JAHRHUNDERT.

#### **3.2.1. Technologische Modernisierung der Landwirtschaft**

SANDGRUBER stellt die Situation der österreichischen Landwirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg folgendermaßen dar: „1945 war die landwirtschaftliche Welt noch wenig verändert. Die Hektarerträge lagen in diesem Jahr nicht wesentlich über den mittelalterlichen. Immer noch arbeitete man mit Sichel und Sense, mit Pferd und Leiterwagen, in vielen Fällen [...] sogar mit dem Dreschflegel, man säte und molk mit der Hand und wirtschaftete in den hergebrachten Kreisläufen“ (Sandgruber 1995, 502). Die Steigerung der Produktion und Produktivität war also trotz Ansätzen einer Modernisierung in der Zeit des Nationalsozialismus (Hanisch 2002, 138-141) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch relativ gering gewesen, die Jahrzehnte nach dem 2. Weltkrieg sind dagegen durch eine Produktivitätssteigerung

schwer vorstellbaren Ausmaßes gekennzeichnet: Um 1900 erzeugte ein in der Landwirtschaft Beschäftigter den Nahrungsmittelbedarf für zwei Menschen, 1950 den für etwa fünf

Menschen, 1970 schon den für 16 Menschen (Sandgruber 2002, 195).<sup>46</sup> Diese Entwicklung, die für die Geschichte des ländlichen Raums in den Jahren 1945-70 von zentraler Bedeutung ist, soll in diesem Kapitel etwas näher betrachtet werden.

Im Detail sind für den Zeitraum dieser Untersuchung folgende Entwicklungsphasen zu unterscheiden: Die ersten Nachkriegsjahre, in denen die Produktion noch hinter dem Vorkriegsniveau zurückblieb. Erst 1954 konnte das Niveau von 1937 überschritten werden (Sandgruber 2002, 361). Auf diese *Periode der Stabilisierung* folgte eine *Periode der expansiven Intensivierung* (1953 - 1961), die durch steigende Mechanisierung und Freisetzung unselbständiger Arbeitskräfte gekennzeichnet war. Die darauffolgende Periode (1961 – 1975) war durch *Intensivierung unter Angebotsdruck* gekennzeichnet: Die Sättigung des Inlandsbedarfs bei Milch und Brotgetreide führte zu einer Konkurrenz bei sinkenden Preisen und zu einer verstärkten Bemühung um Produktivitätssteigerung bei anhaltendem Abbau von Arbeitskräften. Kleine, nicht modernisierungsfähige, Betriebe schieden aus (Hanisch 2002, 161).

Die massive Steigerung der Produktivität in den ersten Nachkriegsjahrzehnten war hauptsächlich auf die die „Motorisierung durch Traktoren, Geräteträger und selbstfahrende Landmaschinen“ sowie auf den „Einsatz fossiler Energieträger in Form von Düngemitteln, Treibstoffen und sonstigen zugekauften Produkten“ zurückzuführen. Dadurch wurde die vorher notwendige Verbindung von Ackerbau und Viehzucht aufgelöst und eine Spezialisierung der Betriebe ermöglicht. Bis dahin waren Tiere nämlich als Transportmittel und Düngemittellieferant für den Ackerbau unabdingbar; andererseits war eine Viehzucht ohne Anbau von Nahrung für die Tiere nicht möglich (Sandgruber 2002, 195f.).

Gerade der Zeitraum, der im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, ist durch den Ersatz von Zugtieren durch Traktoren geprägt. „Im Zeitraum 1950 bis 1965 wurden etwa 200.000 Pferde und 120.000 Zugochsen durch etwa 185.000 Traktoren ersetzt“ (Sandgruber 2002, 394). Zugtiere bzw. Traktoren sind der kindlichen Wahrnehmung eher zugänglich als Düngemittel. Sie werden in den untersuchten Fibeln häufig dargestellt. Die folgenden Ausführungen dienen damit zur Kontextualisierung der Fibeldarstellungen, die in den Kapiteln 6 und 7 besprochen werden.

---

<sup>46</sup> Der Trend setzte sich jenseits des hier diskutierten Zeitraums fort: 1987 versorgte eine landwirtschaftliche Arbeitskraft 37 und 1998 60-70 Menschen (Sandgruber 2002, 195).

Die Angaben in der untenstehenden Tabelle sollen die Dynamik der Entwicklung verdeutlichen und können als Referenz in der Frage herangezogen werden, inwieweit Darstellungen in den untersuchten Fibeln dem aktuellen Stand der Entwicklung entsprachen.

	Traktoren	Zugtiere (Pferde, Ochsen und Kühe)
1938	1100	914.500
1957	78.700	479.600
1962	147.900	295.100
1966	206.200	154.400

**Tabelle 5 - Traktoren und Zugtiere 1938-1966 (nach Sandgruber 2002, 231, dort zitiert: Grüne Berichte 1959 ff.)<sup>47</sup>**

Auch subjektiv wurde die Weggabe der Pferde von Vielen als entscheidender, oft mit Verlustgefühlen verbundener Einschnitt empfunden (Sandgruber 2002, 394)<sup>48</sup>. Andere Texte zeugen vom Stolz und den Hochgefühlen, die die erste Traktorfahrt beim Fahrer des Traktors auslösen konnte. ALOIS BRANDSTETTER schildert die erste Begegnung mit einem Traktor in seiner Kindheit so: „Eines schönen Sommertages im Jahr 1948 ratterte zur größten Verblüffung aller an unserem Haus ein Traktor vorbei. Im Fahrersitz saß Karl, der Knecht des Mikl. [...] Alles lief ins Freie. [...] Stolz wie ein Kaiser fuhr Karl der Große lachend an den staunenden und erschrockenen Leuten vorbei“ (Brandstetter 1982, 19). Bei FRANZ INNERHOFER ist die Anschaffung eines Traktors eine wichtige Station der allmählichen Emanzipation aus der Unterdrückung und Ausbeutung am Hof seines Vaters:

„Plötzlich kam ein anderer um Holl abzulösen [...] [Holl] ging ein Stück zu Fuß durch den Vormittag, setzte sich neben einem kräftigen Mechaniker auf einen roten Traktorkotflügel, schaute hinunter auf das Gras und zu den Knechten rundherum [...] Dem Mechaniker fraß er aus der Hand, keinen Handgriff, nichts brauchte der ihm zu erklären. So schnell konnte der Bauer gar nicht schauen, und er hatte an Holl den perfektesten Traktorfahrer. Wer kannte schon die holprigen, zusammengestohlenen Grundstücke besser als Holl? Er sang in das Traktormähgeräusch, ein leichter Wind um die Stirn, mit ganzer Kraft riß er den Mähbalken empor und ließ ihn auf den Rasen fallen, und immer war ihm, als fahre er auf dem [verhassten, W.G.] Großvater spazieren. Der Bauer war lange gegen den Traktor gewesen, er jammerte und hatte viel auszusetzen. Der Boden tat ihm leid. Der Preis war ihm zu hoch. [...] mit seiner Gesinnung war er [s.c. Holl] längst auf der Arbeiterseite, aber die Arbeiter schauten ihn wegen des Bauern schief an. Es blieben ihm also nur der Traktor und ein paar andere Maschinen, die der Bauer nach vielen Winkelzügen doch endlich kaufen mußte. In ihnen war Holl sofort zu Hause. Der Umgang mit Maschinen brachte ihm auch die erste positive Bemerkung ein. Für die Maschinen sei er gut, aber sonst taue er zu nichts, hieß es jetzt Besuchern gegenüber. Die Maschinen pflegte er,

<sup>47</sup> Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft (Hg.): Grüne Berichte. Berichte über die Lage der österreichischen Landwirtschaft. Wien

<sup>48</sup> dort zitiert: Johann Blöchl: Meine Lebenserinnerungen. Linz 1974, S. 64

als wären sie sein Eigentum, und seine Arbeitsleistung steigerte er um seiner selbst willen. Auch machte es ihm Spaß, dort und da einen Bauern unter oder auf einem Moped in den Brennesseln liegen zu sehen“ (Innerhofer 2006,178f.).

### 3.2.2. Die Lebenswelt der traditionellen ländlichen Gesellschaft

Bevor unter dem Schlagwort *Landflucht* die Auswirkungen erörtert werden, welche die Produktivitätssteigerung der Landwirtschaft auf Berufsstruktur und Demografie im ländlichen Raum hatte (3.2.3.), sollen hier Lebensweise und soziale Verhältnisse im ländlichen Raum *vor* dem tiefgreifenden Strukturwandel skizziert werden. Damit wird eine Skizze jener ländlichen Lebenswelt entworfen, die zu Beginn des Untersuchungszeitraums (in den 1940er Jahren) noch weitgehend intakt war, auch wenn sich Veränderungen bereits abzeichneten.<sup>49</sup>

Die ländliche Gesellschaft nach 1945 entspricht in den meisten Zügen noch der Gesellschaftsformation, die VAN DER LOO/VAN REIJEN (ohne konkrete Bezugnahme auf *ländliche* Gesellschaften) als *traditionell* bzw. *vormodern* skizzieren (vgl. 2.1.2.): „kleine, geschlossene, eng verwobene Gemeinschaften, in der die Menschen innerhalb eines eng begrenzten Raumes zu einer überschaubaren Anzahl von Mitmenschen vielfache und vielseitige Kontakte haben (van der Loo/van Reijen 1992, 81); „eine geringe Arbeitsteilung und eine relativ einfache Sozialstruktur“; Menschen, die auf eine selbstverständliche Weise miteinander verbunden sind, wobei kein Raum für Individualität bleibt; Individuen, die sich „den geltenden, durch die Tradition bestimmten Regeln nicht entziehen können“; ein „hoher Grad von Konformismus“, der alternatives Verhalten praktisch unmöglich macht (ebd., 85).

Für die traditionelle bäuerliche Gesellschaft *in Österreich* nennt der Wirtschafts- und Sozialhistoriker ERNST BRUCKMÜLLER u.a. folgende Charakteristika: Sie ist in *Hausgemeinschaften* organisiert, die von der Position des Bauern beherrscht werden; die *soziale Hierarchie* innerhalb dieser Hausgemeinschaften orientiert sich an Besitz, Geschlecht, Alter und Kraft; das Zusammenleben der Menschen ist gekennzeichnet durch starke *familiale Bindung* und durch *klientelartige Beziehungen* zwischen dem Bauern und den nicht zur Familie gehörigen Arbeitskräften (Bruckmüller 2002, 416).

Das *Haus als soziale Einheit* bildete den Kern der ländlichen Gesellschaft: „Das Haus ist nicht nur eine Baulichkeit, es ist auch eine gesellschaftliche Einheit, bestehend aus dem bäuerlichen Paar, den Kindern und Dienstboten und manchmal auch den Alten im Ausgedinge. Dieses Haus war in sich klar und deutlich strukturiert, die Rollenverteilung unbestritten. Bauer und Bäuerin, die Kinder und Dienstboten, gereiht nach Alter und Funktion, bildeten keine ‚demokratische Einheit‘, sondern eine Vorrangordnung von Positionen, deren Ansehen

---

<sup>49</sup> Darauf weist etwa die in 4.2.2. zitierte Äußerung von LUDWIG LANG (Lang 1948, 23f.) hin.

mit der Verfügungsgewalt über Haus und Grund sowie über die am Hof lebenden Menschen zusammenhing – aber auch mit Alter, Muskelkraft und Geschlecht“ (Bruckmüller 2002, 410). Eheschließung und Familiengründung waren in dieser auf der Einheit des Hauses basierenden Gesellschaft keine Frage der persönlichen Wahl: „Es war ungeschriebenes Gesetz, dass der Hofeigentümer verheiratet war. Blieben weitere Geschwister am Bauernhof, so konnten sie nicht heiraten“ (Sandgruber 2002, 275). Private Bedürfnisse mussten den Notwendigkeiten des Hoferhalts untergeordnet werden (ebd., 276).

BRUCKMÜLLER spricht vom „Primat des Hofes und der Arbeit“, dem alles unterzuordnen gewesen sei, auch der „Gefühlshaushalt der Betroffenen“ (Bruckmüller 2002, 570). Damit sind zwei weitere Merkmale der traditionellen ländlichen Gesellschaft angesprochen: *Arbeitsethos* und ein geringe Wertschätzung *emotionaler Qualitäten*. Über das bäuerliche *Arbeitsethos* schreibt SANDGRUBER:

„Fleiß ist im bäuerlichen Denken tief verankert. Der Bauer hatte seine eigenen Vorstellungen von Fleiß und Arbeitsgeschwindigkeit. Für die städtische Aufgliederung in Arbeit und Freizeit, für Sport und Herumspazieren, aber auch für normierte Akkordarbeit und körperliche Gewaltleistungen hatte man wenig Verständnis. Für den Arbeitsdruck und die Arbeitsgeschwindigkeit gab es ein verbindliches Maß: mit der Geschwindigkeit der in der Reihe aufgestellten Mäher mitzukommen, als Garbenaufheber nicht hinter den Mäher zurückzufallen, in einer Arbeitskette nicht durch schlechte Leistung zu Engpässen Anlass zu geben.

Bauernehre ist ein wichtiges Wort: Arbeit adelt, Arbeit ist keine Schande, so oder ähnlich lauteten die Merksätze, die früh eingepägt und verinnerlicht wurden. Es war ein eigentümlicher Wettkampf [...] nie und nimmer den Eindruck von Untätigkeit und Müßiggang aufkommen zu lassen. Im Selbstverständnis vieler Bauern lag der prägende Unterschied zwischen Stadt und Land in der Arbeit und im Arbeitsethos: Den Städter, den man vorwiegend als spazieren gehenden Urlauber kannte, verachtete man, während man selbst auf den Feldern arbeitete und nie und nimmer den Eindruck aufkommen ließ, man hätte für einen Spaziergang oder gar einen Urlaub Zeit oder auch nur das Recht“ (Sandgruber 2002, 293).

Die hier erwähnte Befremdung mit der die traditionelle ländliche Gesellschaft den städtischen Urlauber wahrnahm, kann an späterer Stelle zur Kontextualisierung der Darstellung von Urlaubern in Landfibeln herangezogen werden. An dieser Stelle soll noch auf den Stellenwert *emotionaler Qualitäten*, der auch das Verhältnis von Kindern und Eltern bestimmte, eingegangen werden: Die „wirtschaftliche Zweckgemeinschaft ‚Bauernhaus‘ sei ganz auf das Funktionale ausgerichtet gewesen, auf Aussaat und Ernte, auf das Heuen und Dreschen [...] und auf hundert andere Arbeitsvorgänge [...]. Emotionen habe es in diesem Bereich kaum oder gar nicht gegeben – kaum ein Zeichen von Zuneigung zwischen Eltern und Kindern [...]“, referiert BRUCKMÜLLER, relativiert diese Einschätzung der bäuerlichen Familie aber seinerseits mit den Worten „Ob das alles so stimmt?“ (Bruckmüller 2002, 437). Er führt Zeugnisse an, die die oben zitierte Schilderung belegen: „wenige und dann strenge Worte, Kommandos, Tadel, Arbeit in Schweigen“, aber auch Zeugnisse, die „viel an Wärme und Zuneigung“ auch in bäuerlichen Familien erkennen lassen (ebd.). Dabei wären es allerdings



oft die (nicht mehr im Arbeitsprozess stehenden) Großeltern gewesen, die den Kindern in erster Linie gefühlsmäßige Geborgenheit vermittelt hätten (ebd.). An anderer Stelle spricht er neben „einem weit verbreitetem Witz“ von einer „Stummheit, was persönliche Probleme anbelangt“ (ebd., 570). Auch wenn allzu eindeutige Zuschreibungen vermieden werden sollten, wird man bei der Interpretation von Textzeugnissen aus der vormodernen ländlichen Gesellschaft berücksichtigen müssen, dass damals ein ganz anderes als das uns geläufige Verhältnis zur emotionalen Sphäre als angemessen gegolten hat.

Individuelle Lebensgestaltung wurde nicht nur durch den Primat des Hofes und ein Arbeitsethos, dem jede Form von Untätigkeit suspekt war, verunmöglicht. Die für traditionelle Gesellschaften typische *mechanische Solidarität* (DURKHEIM)<sup>50</sup> übte praktisch in allen Bereichen des Lebens einen erheblichen Konformitätsdruck aus. „Ein Ausbrechen aus dem Gewohnen, dem, was Brauch ist, konnte zu schweren Verstimmungen und Problemen führen“ (Bruckmüller 2002, 568). BRUCKMÜLLER führt an der zitierten Stelle folgende Aspekte an, die dem Druck zu konformen Verhalten unterlagen: „Es galt als unerhört, einen Beruf außerhalb der Landwirtschaft zu wählen. Es galt als unmöglich, eine(n) Partner(in) von auswärts (anderer Ort, andere Pfarre, anderes Tal) zu nehmen. Und es war äußerst ungewöhnlich, von den überkommenen Arbeitsgewohnheiten abzugehen. Gemeinschädlich aber verhielt sich, wer die althergebrachten Bräuche oder gar die religiösen Gewohnheiten (Sonntagsgottesdienst, Gebete, Wallfahrten) vernachlässigte“ (ebd.).

*Religion* spielte im täglichen Leben eine herausragende Rolle, und sie war stark mit Brauchtum und Sitte verquickt. Während Religion heute überwiegend als persönliche Angelegenheit verstanden, zum „individuellen Intimbereich gezählt“ wird (Mitterauer 1989, 104), über den zu sprechen außerhalb der eigenen religiösen Gemeinschaft und Familie eher ungewöhnlich ist, erscheint sie in der traditionellen ländlichen Gesellschaft als wesentlicher Baustein eines allgemein gültigen Kodex. Religiöse Handlungen wie das Tischgebet werden damit zu Handlungen, die vielfach mehr mechanisch als aus einem inneren Bedürfnis heraus vollzogen werden, und deren Nichteinhaltung von der Gemeinschaft entsprechend sanktioniert wird. OLIVA WIEBEL-FANDERL zeigt das anhand lebensgeschichtlicher Erinnerungen. So erinnert sich ein Bäckerlehrling, dass er eine Kundschaft verlor, weil er es unterlassen hatte, sich am Gebet nach Tisch zu beteiligen (Wiebel Fanderl 1989, 105). Dasselbe galt für das (meist religiös bestimmte) Brauchtum. Ein Bauernsohn aus Niederösterreich erinnert sich:

„Es gab viel Brauchtum rund ums Jahr und um das menschliche Leben. Ich hätte gerne gewußt, warum wir das machen. In vielen Fällen wurde mir etwas erklärt, in einigen bedeutenden jedoch mit der Phrase abgespeist, daß ‚sich das eben gehöre‘“ (zitiert nach Wiebel-Fanderl 1989, 105).

---

<sup>50</sup> Vgl. van der Loo/van Reijen 1992, 84ff., referiert in 2.1.2.

Der Mechanismus, mit dem religiöse Handlungen oft vollzogen wurden, und der Konformitätsdruck, der auf die Einhaltung religiöser Sitten drängte, dürfen freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Leben vieler Menschen auch „persönlich hilfreiche Gottesbeziehungen“ (Wiebel-Fanderl 1989, 106) bestimmend waren, und dass Bräuche auch „Zugang zur Welt Gottes“ sein konnten (ebd., 108). Andererseits sieht BRUCKMÜLLER in bestimmten religiösen Bräuchen, wie den geweihten Palmbuschen, die auf Felder oder in den Dachstuhl gesteckt wurden, und vor Unwetter bewahren sollten, „hinter der christlichen Fassade allerdings die Magie [...], den Versuch, über zauberische Praktiken die Natur zu beeinflussen“ (Bruckmüller 2002, 505). „Zauberische Praktiken“ wie geweihte Palmbuschen und Wetterkerzen, die beim Gewitter angezündet werden, begegnen uns noch in den 1950er-Jahren in einer Landfibel (s. 8.1.1.).

Zwischen den – oft zahlreichen - täglichen Gebeten (vgl. Bruckmüller 2002, 508-511) und den großen Feiertagen im Jahreskreis mit dem dazugehörigen Brauchtum, unter denen neben Weihnachten, Ostern und Pfingsten Fronleichnam – als „große Selbstinszenierung der einzelnen Pfarrgemeinden“ eine herausragende Rolle spielte (Bruckmüller 2002, 520), stand der Sonntag mit dem sonntäglichen Kirchgang im Zentrum religiöser Praxis. Die Teilnahme an der heiligen Messe am Sonntag war religiöse Pflicht, von der nur in begründeten Ausnahmen abgesehen werden durfte (Bruckmüller 2002, 506f.; Wiebel-Fanderl 1989, 106). Der Kirchgang war aber nicht nur religiöse Pflicht, er hatte auch eine wichtige soziale Funktion, da er oft der einzige Anlass war, bei dem die Menschen aus der ganzen Gemeinde zusammenkamen (Wiebel-Fanderl 1989, 106; Bruckmüller 2002, 506-508). Das gilt besonders für Streusiedlungs- und Bergbauerngebiete, in denen der sonntägliche Kirchgang oft auch mit wöchentlichen Einkäufen und geschäftlichen Treffen verknüpft wurde (Bruckmüller 2002, 508). Die soziale Funktion des Kirchgangs wird etwa aus der Lebensgeschichte von FRIEDERIKE HASLINGER deutlich, die schreibt:

„Es wurde wenig über Sinn und Zweck der Religion nachgedacht. Vieles wurde getan, weil es sich eben so gehörte, und sonntags ging man zur Messe, weil alle gingen. Dabei möchte ich keinesfalls sagen, daß sie nicht allesamt brave Leute waren, die da in der Kirche saßen und sofort merkten, ob eine ein neues Kleid anhatte, ein Kind bekam oder nach den Erdäpfelpreisen fragte“ (zitiert nach Wiebel-Fanderl 1989, 106).

ANNA SIEBENHANDL erinnert sich:

„Oft ging ich auch am Sonntag Nachmittag in den Segen, nur um aus dem Haus und unter die Leute zu kommen. Nach Burschen hielt man auch ein wenig Ausschau, wir waren schließlich keine Holzklotze, sondern Menschen mit Fleisch und Blut, mit Leibe und Seele“ (ebd.).

BRUCKMÜLLER macht deutlich, wie sich beim sonntäglichen Kirchgang religiöse und soziale Funktionen ergänzten und gegenseitig absicherten: „Die Kirche und der Alltag scheinen aufeinander angewiesen: Hatten die Leute die Chance zu sozialen Kontakten mit Hilfe der Kir-

che, so konnte diese dadurch auch ihren Tradierungsauftrag verwirklichen. Der Kirchgang wurde so zu einem wichtigen Baustein religiöser Beheimatung. Der Messbesuch trug zur Identifikation mit dem Ort [...], aber auch mit den in der Kirche vermittelten Werten bei. Gleichzeitig betonte er die gesellschaftliche Präsenz des Christentums“ (Bruckmüller 2002, 507f.). Der hier skizzierte Sonntag mit Kirchenbesuch als wesentlichem Element des sozialen und religiösen Lebens im Dorf, an dem die Leute ihre Sonntagskleider tragen, und an dem auch Gelegenheit ist, Geschäftliches zu besprechen (Bruckmüller 2002, 508), wird in sehr ähnlicher Weise in den Landfibeln der 1940er- und 1950er-Jahre dargestellt.

### 3.2.3. Das Gespenst der Landflucht geht um: Demografische Entwicklungen und Änderungen der Berufsstruktur

Die Technisierung der Landwirtschaft ermöglichte eine exorbitante Produktivitätssteigerung. Die folgenden Zahlen sollen diese nochmals veranschaulichen: Um ein Getreidefeld von einem Hektar zu ernten, waren bei Sensenmähd 143,3 Arbeitsstunden notwendig, heute bei Mähdrusch sind es nur mehr 0,5 Stunden bis 1 Stunde (Sandgruber 2002, 336)<sup>51</sup>. Diese Produktivitätssteigerung führte zu einem dramatischen Rückgang bei der Anzahl der in der Landwirtschaft beschäftigten Personen. Die folgende Tabelle führt die Zahlen für den Zeitraum 1930 bis 1993 an.

1930	1 643.000
1950	1 615.000
1960	1 149.000
1970	799.000
1980	603.000
1990	507.000
1993	476.000

**Tabelle 6 - In der Landwirtschaft beschäftigte Personen, 1930 – 1993 (nach Bruckmüller 2001, 387)**

1950 arbeiteten demnach nur unbedeutend weniger Menschen als 1930 in der Landwirtschaft. Zwischen 1950 und 1960 setzte dann ein deutlicher Rückgang ein, und zwar um 466.000 Menschen, das sind 29% in 10 Jahren. Verfolgt man die weitere Entwicklung, so sieht man in den nächsten zehn Jahren (bis 1970) noch einmal einen Rückgang um 350.000, also wiederum um 30%, zwischen 1970 und 1980 um 196.000, das sind immerhin noch 25%.<sup>52</sup> Erst danach ebnete der Rückgang deutlich ab: 1980 bis 1990 gab es noch einen Rück-

<sup>51</sup> dort Angabe mehrere weiterer Quellen

<sup>52</sup> Auch wenn die absoluten Zahlen aufgrund der geringeren Ausgangsbasis nun schon weniger beeindruckend aussehen.

gang um 96.000, das sind 16%. Der Rückgang der in der Landwirtschaft tätigen Personen hielt also ab ca. 1950 über den gesamten Untersuchungszeitraum dieser Arbeit hinweg mit etwa derselben Intensität an, und verlor nach 1970 allmählich an Dynamik.

Der Rückgang landwirtschaftlicher Arbeitskräfte äußert sich einerseits im *Wandel der Beschäftigungsstruktur im ländlichen Raum*, andererseits in der *Abwanderung von Arbeitskräften aus dem ländlichen Raum* in Städte. Der *Wandel der Beschäftigungsstruktur im ländlichen Raum* wird deutlich, wenn man den in den einzelnen politischen Bezirken dominanten Wirtschaftssektor in den Jahren 1934, 1971 und 1991 vergleicht. 1934 dominierte in den Städten Wien, Graz und Linz der Dienstleistungssektor, die Bezirke Bregenz, Dornbirn, Gmunden und Wels, sowie der breite Streifen von der Mur-Mürz-Furche bis zum Wiener Becken waren überwiegend industriell geprägt, der Rest des Bundesgebietes agrarisch. 1971 dominierte die Landwirtschaft nur mehr in zwei Bezirken im nördlichen Niederösterreich (Zwettl und Hollabrunn) sowie in zwei Bezirken in der Südoststeiermark (Feldbach und Radkersburg), 1991 gab es keinen einzigen überwiegend agrarisch geprägten Bezirk mehr (Bruckmüller 2002, 428f.).

*Abwanderung von Arbeitskräften aus dem ländlichen Raum* wurde von Zeitgenossen vielfach mit Besorgnis wahrgenommen und unter dem Schlagwort *Landflucht* diskutiert. Auch wenn der Strukturwandel der Landwirtschaft seine größte Dynamik erst ab den 1950er-Jahren entfaltete, geht die Abwanderung landwirtschaftlicher Arbeitskräfte ebenso wie die Besorgnis, mit der sie wahrgenommen wurde, und die dieser Besorgnis zugrunde liegende Ideologie auf das späte 19. Jahrhundert zurück, weshalb an dieser Stelle historisch etwas weiter zurückgegriffen wird.

Die demografische Entwicklung vor dem ersten Weltkrieg war im Vergleich mit dem Zeitraum von 1950-70 keineswegs als dramatisch zu bezeichnen, vor allem was den Rückgang in *absoluten Zahlen* betrifft. So ist bei Betrachtung des *Anteils* der in der Landwirtschaft Tätigen an der Gesamtzahl der Berufstätigen zwar schon von 1890 bis 1910 ein Rückgang von 50% auf 38% zu verzeichnen, wegen des gleichzeitig stattfindenden Bevölkerungswachstums geht ihre *absolute Zahl* aber nur von etwas mehr als 1,5 Mio. auf etwas weniger als 1,4 Mio. zurück.<sup>53</sup>

Mit dem Zerfall der Habsburgermonarchie und der Weltwirtschaftskrise kam die „Landflucht“ zunächst weitgehend zum Stillstand (Sandgruber 2002, 263), die wirtschaftlichen Krisenzeiten verhinderten das Abwandern von Arbeitskräften aus der Landwirtschaft und trugen zur Erhaltung der traditionellen Strukturen bei (Bruckmüller 2002, 419f.). Mit dem *Anschluss* und dem damit einhergehenden wirtschaftlichen Aufschwung setzte die Abwanderung

---

<sup>53</sup> vgl. Lutz 1984 106f., referiert in 2.2.2

aus der Landwirtschaft aber in bisher nicht gekanntem Ausmaß wieder ein. Zwischen Jänner 1938 und Jänner 1939 war rund ein Viertel der ständigen Arbeitskräfte aus der Landwirtschaft weggegangen (Sandgruber 2002, 263).

Während die *Landflucht* nach dem Anschluss tatsächlich einen Arbeitskräftemangel in der Landwirtschaft zur Folge hatte, der die Bauern in wirtschaftliche Schwierigkeiten brachte (Hanisch 2002, 141; Sandgruber 2002, 263f.),<sup>54</sup> fällt im Hinblick auf den großen Strukturwandel ab 1950 die Antwort auf die Frage, ob die „Landflucht“ Folge der Mechanisierung der Landwirtschaft und des damit einhergehenden sinkenden Arbeitskräftebedarfs war, oder ob umgekehrt, von dem durch Abwanderung entstehenden Arbeitskräftemangel, ein Druck zur Rationalisierung der landwirtschaftlichen Produktion ausging, nicht ganz einheitlich aus. BRUCKMÜLLER zufolge lassen sich in den 1950er Jahren mit regional unterschiedlicher Ausprägung *beide* Effekte nachweisen (Bruckmüller 2002, 417).<sup>55</sup>

Unabhängig von realen wirtschaftlichen Bedürfnissen war die Erhaltung einer möglichst großen landwirtschaftlichen Bevölkerung lange Zeit auch *politisches* Ziel. Für die Zwischenkriegszeit lässt sich das Bedürfnis, einen ausreichend großen „Nährstand“ zu erhalten, dabei auch auf die Erfahrung von Hunger während der Kriegsjahre und in der Nachkriegskrise erklären. Dazu kam allerdings auch vor 1945 eine ideologische Komponente. Das Bauerntum war sowohl von konservativer als auch von nationalsozialistischer Ideologie positiv besetzt: als „Hort des Guten und Alten“ bei den Konservativen, als „ständiger Quell frischen, naturverbundenen ‚Blutes‘ für das Volk“ bei den Nationalsozialisten (Bruckmüller 2002, 420).

Diese Sichtweise entsprach der Innensicht der ländlichen Gesellschaft, in der seit der Agrarkrise der 1880er Jahre bis in die 1950er Jahre die *Bauerntumsideologie* dominierte, welche die „Beziehungen zwischen Bauern, Hof, Boden und Gesellschaft sakralisierte“ (Hanisch 2002, 21). Das Land wurde mythologisiert, „als gesund, natürlich, hierarchisch gepriesen und gegen die kranke, vermasste, anonyme Stadt gesetzt“ (ebd., 22f).

Nach 1945 änderte sich an dieser Sichtweise zunächst wenig. „Die Leitsätze der ÖVP von 1945 hielten am Topos des Bauernstandes als ‚stärkstem Grundpfeiler des Staates‘ fest“ (Hanisch 2002, 33). 1952 heißt es in den programmatischen Grundsätzen der ÖVP: „Das Dorf

---

<sup>54</sup> Dieser Arbeitskräftemangel wurde dadurch, dass wenig später, als Bauernsöhne und landwirtschaftliche Arbeiter als Soldaten einrücken mussten, zwar deutlich verschärft, aber nicht primär ausgelöst (Sandgruber 2002, 263f.).

<sup>55</sup> An anderen Stellen betont BRUCKMÜLLER eher die *pull-Effekte*. So spricht er vom „kräftigen Sog“, den das Wirtschaftswachstum erzeugte, und „der immer mehr Arbeitskräfte aus der Landwirtschaft entführte“ (ebd., 420; auch 446f.: Mechanisierung als *Folge* der Abwanderung).

ist die natürlichste und gesündeste Siedlungsform, die ewige Erneuerungsquelle jedes Volkes“ (zitiert nach Hanisch 2002, 33). Die politische Sorge, mit der die „Landflucht“ nach 1950 beobachtet wurde, lässt sich auch an der schon in der Einleitung zitierten Erhebung JOSEF NAUMANNNS aus dem Jahr 1956 „zur Entwicklung im Dorf“ zeigen. Die Sorgen betrafen die Auflösung der „althergebrachten bäuerlichen Kultur“, den Grad des „Standhaltens“ des Bauerntums, und „die Gefahr der politischen Entfremdung der Abwandernden von der ÖVP“ (zitiert nach Bruckmüller 2002, 417).

#### **3.2.4. „Zur Entwicklung im Dorf“ in den langen Fünfzigerjahren**

Welche Veränderungen waren nun tatsächlich in den 1950er-Jahren „im Dorf“ zu beobachten? HANISCH fasst die Entwicklung mit den Schlagworten „Entagrarisierung und Urbanisierung des Landes“ zusammen (Hanisch 2002, 163). Dadurch wurden jene sozialen Entwicklungen möglich, die nach BRUCKMÜLLER „auch als breiter Emanzipationsprozess [...] von der patriarchalischen Herrschaft des Bauern, von der mentalen Herrschaft der Kirche, von der politischen Herrschaft alter ländlicher Eliten“ interpretiert werden können (Bruckmüller 2002, 420). Berufe in unselbständiger Erwerbsarbeit hätten an Bedeutung zugenommen und seien teilweise mit beachtlichen Vorteilen verbunden gewesen: „Gendarm, Kammerbeamter, Beamte einer Bezirkshauptmannschaft oder eines Finanzamtes zu sein bedeutet Verfügung über Bargeld, sichere Freizeit, sicheren Urlaub. Die Hierarchien sind dadurch diffuser geworden. Die sozialen Chancen für die vielen Einzelnen sind gestiegen. Sie hängen inzwischen viel weniger von Vermögen und Besitzgröße ab als von Bildungsgraden“ (Bruckmüller 2002, 421).

Modernisierung betraf auch die ländlichen Haushalte. Erst nach dem 2. Weltkrieg wurde die Mehrzahl der bäuerlichen Anwesen mit Strom versorgt. Der Anteil der bäuerlichen Betriebe ohne Strom betrug 1946 noch 50,6%, 1951 nur mehr 19% (Sandgruber 2002, 331). Auch die Fließwasserversorgung war noch nach dem zweiten Weltkrieg keineswegs allgemeiner Standard. Noch 1958 musste in 10% aller Höfe das Trinkwasser weiter als 50 Meter zum Hof getragen werden, in 49% musste das Wasser in die Küche getragen werden (ebd., 340). BRUCKMÜLLER beschreibt eine große Um- und Neubauwelle von Bauernhäusern ab Mitte der Fünfzigerjahre. Dabei seien vor allem die Isolierung gegen Feuchtigkeit, die Elektrifizierung und Einleitung von Fließwasser, der Einbau von Bad und WC sowie fallweise einer Zentralheizung erfolgt (Bruckmüller 2002, 461).

Die Verbreitung von elektrischen Haushaltsgeräten in den späten 1950er und frühen 1960er Jahren verlief in etwa parallel zu der in nicht ländlichen Gegenden. 1965 verfügten etwa 64%

der bäuerlichen Haushalte über eine Waschmaschine, 31% über einen Elektroherd, 28% über einen Kühlschrank, 27% über einen Staubsauger (Sandgruber 2002, 343).

Für den sozialen Wandel der ländlichen Gesellschaft ist neben der Änderung der Berufsstruktur der *Tourismus* als wesentlicher Impulsgeber zu nennen. Vor allem die Bäuerinnen seien durch ihn mit „städtisch-bürgerlichen Werten und Praktiken“ konfrontiert worden (Sandgruber 2002, 343), auch zur Verbreitung der Konsumgesellschaft in den Dörfern habe er wesentlich beigetragen (Hanisch 2002, 171). Eine vergleichbare Wirkung auf Wertvorstellungen und Selbstbild hatte ab den Sechzigerjahren die Verbreitung des Fernsehens. Man konnte das eigene Leben nun mit den dort gezeigten Lebensformen und Menschenbildern vergleichen. Zusammen mit der Schule hätten die Medien auch ein neues Frauenbild im Sinne einer „Verbürgerlichung“ der Bäuerin“ vermittelt: „mithilfe einiger Geräte wie Waschmaschine und Staubsauger kann auch die ‚Landfrau‘ eine ‚gepflegten‘ und ‚saubere‘ Wohnung präsentieren, abgetrennt von den erd- und schmutzverbundenen bäuerlichen Tätigkeiten. Und sie kann sich selbst als adrettes, ‚gepflegtes‘ Wesen präsentieren, der man die Arbeit möglichst nicht ansehen soll“ (Bruckmüller 2002, 447). Dieses neue Frauenbild kann mehr sehr gut nachvollziehen, wenn man Darstellungen von Müttern in der älteren Landfibel FROHES LERNEN (1948) mit den in MEINE FIBEL aus der Mitte der Fünfzigerjahre vergleicht (siehe Abb. 2, 19, 20, 22).

Trotz des tiefgreifenden sozialen Wandels, der zu einer tendenziellen Angleichung von städtischer und ländlicher Lebenswelt geführt hat, haben sich BRUCKMÜLLER zufolge einige Elemente traditioneller Gesellschaften im ländlichen Raum bis heute erhalten. So sei das Leben im ländlichen Raum im Gegensatz zur Stadt nach wie vor u.a. durch Mangel an Anonymität, große Klarheit bezüglich der sozialen Positionierung, ein Gefühl der Sicherheit hinsichtlich der eigenen Identität, eine Berufsstruktur, in der Maturanten und Akademiker seltener vertreten sind, häufigeren Kirchengang, höhere Kinderzahlen und geringere Scheidungsraten geprägt (Bruckmüller 2002, 413).

Insgesamt erlebte die österreichische Gesellschaft 1945-1970 den tiefgreifenden Wandel von einem durch Not und Kriegsfolgen zu einer modernen durch die hauptsächlichlichen Erwerbsquellen Industrie und Dienstleistung geprägten Konsumgesellschaft. In der ländlichen Gesellschaft, die nach 1945 noch sehr stark von traditionellen Arbeitstechniken und Sozialstrukturen geprägt war, wirkte sich dieser Wandel besonders einschneidend aus.

## 4. Die Grundschule in Österreich, 1945-1970

Um Fibelinhalte kontextualisieren zu können, sind Kenntnisse der Schule, in der diese Fibeln benutzt wurden, notwendig. Im folgenden Abschnitt soll eine knappe Darstellung der Entwicklung der Grundschule in Österreich von 1945 bis 1970, soweit sie für hier geplante Untersuchung relevant ist, geboten werden. Angesichts des Fokus dieser Arbeit auf den *ländlichen Raum*, soll dabei insbesondere auf die Entwicklung der ländlichen Volksschulen eingegangen werden.

Für die Schulgeschichte im Untersuchungszeitraum lassen sich recht deutlich zwei Phasen unterscheiden. Eine Zäsur stellt dabei die umfassende gesetzliche Neuregelung durch das *Schulgesetzwerk von 1962* dar. Dementsprechend ergibt sich eine *Phase von 1945-1962*, die von den Bemühungen um eine *Restauration* des Schulwesens nach 1945, vom vorläufig vergeblichen Ringen der bestimmenden politischen Kräfte um eine umfassende Neuordnung des Schulwesens und vom vielfach provisorischen Charakter der das Schulwesen regulierenden Bestimmungen gekennzeichnet war, sowie eine *Phase nach 1962*, in der das Schulgesetzwerk von 1962 praktisch umgesetzt wurden, und die gleichzeitig durch Vorgänge gekennzeichnet ist, die sich durch das Schlagwort (*beginnende*) *Bildungsexpansion* beschreiben lassen. Gesellschaftliche Erwartungen an das Schulwesen beginnen sich zu verändern und eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung ist zu beobachten.

Die Darstellung der Phase von *1945-1962* ist dabei in zwei Abschnitte gegliedert. Zuerst wird in 4.1. auf *politische Rahmenbedingungen* und schulpolitische Entwicklungen eingegangen, dann wird in 4.2. speziell auf die Situation des *ländlichen Schulwesens* in Österreich fokussiert. Maßgeblich für die Entwicklung der Volksschule im ländlichen Raum nach 1945 war die österreichische *Landschulreformbewegung*, eine vom Unterrichtsministerium ins Leben gerufene Initiative, die in den Jahren 1946 bis 1964 eine Verbesserung der Leistungen der Landschule sowohl durch strukturelle als auch durch pädagogisch-didaktische Reformen anstrebte (Engelbrecht 1988, 419f.) Eine Geschichte der Schulgesetzgebung und Schulpolitik, die sich auf die Regelung des Schulwesens und das Werden dieser Regeln konzentriert oder eine Erfassung bestimmter Schlüsselzahlen, die die Entwicklung von Strukturen des Schulwesens nachzeichnen, ist für das Verständnis der untersuchten Erstlesebücher zwar nicht ohne Belang, deutlichere Bezüge zu den Inhalten der Erstlesebücher lassen sich aber bei solchen Dokumenten herstellen, in denen sichtbar wird, welche Vorstellungen zeitgenössische Akteure vor einer wünschenswerten Schule, ihren Aufgaben, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihren Arbeitsweisen hatten. Solche Dokumente liegen im Form von Originalbeiträgen, die im Zuge der



österreichischen *Landschulreformbewegung* entstanden sind, vor. Die Geschichte der Landschulreformbewegung wird hauptsächlich anhand dieser Dokumente dargestellt.

Die *Phase nach 1962* (4.3.) wird nicht zuletzt deshalb knapper dargestellt, weil diese Ereignisse die untersuchten Fibeln nur mehr wenig berührten. In dieser Phase verloren die Unterschiede zwischen ländlichem und städtischem Schulwesen (nicht zuletzt in der Wahrnehmung maßgeblicher Schulleute) zunehmend an Bedeutung, was sich wiederum anhand von Dokumenten aus der österreichischen Landschulreformbewegung bestens zeigen lässt.

#### **4.1. Zur Situation der österreichischen Schule, 1945-1962**

In diesem Abschnitt soll ein Überblick über die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht in den ersten Jahren nach 1945 gegeben werden. Dabei werden zunächst *äußere*, aus der politischen und ökonomischen Situation resultierende *Schwierigkeiten*, die den Schulbetrieb der unmittelbaren Nachkriegszeit prägten, angesprochen (4.1.1.). Dann wird ein Überblick über die *gesetzlichen Rahmenbedingungen* des Schulbetriebs in der Nachkriegszeit gegeben (4.1.2.), wobei der Begriff *Nachkriegszeit* im Hinblick auf gesetzliche Regelungen weiter gefasst werden muss als im gesellschaftsgeschichtlich orientierten Kapitel 3. „Nachkriegszeit“ umfasst hier den Zeitraum von 1945 bis 1962. Aspekte der *Schulstruktur* (Schultypen, Gliederung des Schulsystems, Ausstattung der Schulen) werden in Abschnitt 4.2. im Zusammenhang mit den Landschulen näher erörtert, weil diese Themenfelder bei der *österreichischen Landschulreform* eine große Rolle spielten.

##### **4.1.1. Schulehalten im Zeichen von Not und Chaos: Äußere Rahmenbedingungen des Unterrichts in den ersten Nachkriegsjahren**

Durch das Kriegsgeschehen war spätestens im Frühling 1945 der Schulbetrieb in ganz Österreich zum Erliegen gekommen (Engelbrecht 1988, 394). Obwohl er in Ostösterreich teilweise schon im Juni 1945 wieder aufgenommen wurde (ebd.), waren die äußeren Bedingungen in den Jahren 1945 und 1946 so widrig, dass keineswegs von einem regulären Schulbetrieb gesprochen werden konnte. Zahlreiche Schulgebäude waren als Folge des Krieges zerstört oder standen wegen der Einquartierung von Besatzungstruppen oder Flüchtlingen nach Kriegsende bzw. wegen Beschädigungen, die im Zuge solcher Einquartierungen aufgetreten waren, nicht zur Verfügung. Zudem erschwerte die allgemeine wirtschaftliche Not der ersten Nachkriegszeit den Schulbetrieb. So stellte die Beheizung der Schulgebäude ein großes Problem dar, für viele Kinder bedeutete das Fehlen von Schuhwerk und warmer Kleidung die erste Hürde beim Schulbesuch. Der Mangel an Schulgebäuden sollte dabei noch lange Zeit für Probleme sorgen, da die Bautätigkeit der nächsten Jahre mit dem Anstieg der Schülerzah-

len nicht Schritt halten konnte. In vielen Schulen wurde daher im Schichtbetrieb vormittags und nachmittags unterrichtet. Diese Maßnahme musste mancherorts bis Ende der 60er Jahre beibehalten werden (Scheipl/Seel 1988, 18f.).

Dazu kam ein allgemeiner *Lehrermangel*, hauptsächlich in Folge der *Entnazifizierungsmaßnahmen* nach 1945. „Die Zahl der Gefallenen oder noch in Kriegsgefangenschaft befindlichen Lehrer, obwohl nicht unerheblich, fiel daneben kaum ins Gewicht“ (Engelbrecht 1988, 410). Vor allem unter den Volksschullehrern am Land war der Anteil der NSDAP-Mitglieder sehr hoch, er bewegte sich ENGELBRECHT zufolge um die 60% (ebd., 401). Grundsätzlich war für den Staatsdienst eine Unterscheidung zwischen schwer belasteten und minderbelasteten Nationalsozialisten vorgesehen. Während Schwerbelastete von ihren Posten zu entfernen waren, mussten sich Minderbelastete nur einer politischen Prüfung unterziehen, die sich nach ENGELBRECHT in der Regel darauf beschränkte, „daß der Betroffene ein Bekenntnis zu Österreich ablegte und einer der zugelassenen österreichischen Parteien, die gleichsam für ihn bürgte, nahestand oder angehörte“ (ebd., 400). Im *Schulbereich* wurde bei der Entnazifizierung in den verschiedenen Bundesländern bzw. Besatzungszonen höchst unterschiedlich vorgegangen. Während in Wien mit Ausnahme des Schuljahres 1945/46, wo der Lehrermangel dies noch nicht erlaubte, auch minderbelastete Lehrer aus dem Schuldienst entfernt wurden (insgesamt wurden in Wien 2242 Lehrer entlassen), lag der Anteil minderbelasteter ehemaliger Nationalsozialisten bei den Pflichtschullehrern in Vorarlberg im Schuljahr 1947/48 bei 45% (ebd., 401). Die unterschiedliche Handhabung erklärt ENGELBRECHT damit, dass in Wien relativ bald wieder ausreichend Lehrkräfte zur Verfügung standen, während in anderen Bundesländern bei ähnlich rigorosem Vorgehen der Schulbetrieb zum Erliegen gekommen wäre (ebd.).

Ein weiteres Problemfeld stellten die *Lehrmittel* dar. Schon die Beschaffung von Heften und Schreibgeräten bereitete Probleme. *Schulbücher* und anderes *didaktisches Material* waren gleichfalls teilweise durch Kriegsschäden und Einquartierungen zerstört worden bzw. verloren gegangen. Schulbücher aus nationalsozialistischer Zeit mussten aus dem Verkehr gezogen werden (Engelbrecht 1988, 404). In Einzelfällen dürfte man sich allerdings stattdessen fürs Erste auf eine oberflächliche Bereinigung der Schulbüchern beschränkt haben: Mir berichteten zwei Personen aus verschiedenen Bundesländern, dass sie nach 1945 mit der NS-Ausgabe von WIR LERNEN LESEN gelernt hätten. Nationalsozialistische Symbole, Hitlerbilder und dergleichen seien in ihren Büchern Seite für Seite übermalt bzw. ausgeschnitten worden. Schulbücher mussten nach 1945 sowohl vom Unterrichtsministerium als auch von einer Kommission der Alliierten, dem *Quadrupartite Committee on Educational Affairs*, genehmigt werden (Engelbrecht 1988, 404f.)

Für die erste Zeit nach 1945 wurde durch die *Alliierte Kommission* für Österreich der freie Wettbewerb im Schulbuchsektor aufgehoben und die österreichischen Schulbehörden mit der Schaffung eines einheitlichen Schulbuchwerks „in der Art [...], daß für jede Schulart nur ein Buch herauszugeben ist“ beauftragt (Fadrus 1946, 9). Die Gründe, die VIKTOR FADRUS, Ministerialrat im Unterrichtsministerium, für diese Maßnahme in den *Pädagogischen Mitteilungen*, einem Periodikum des Unterrichtsministeriums, anführt, sind paradigmatisch für die Bedingungen, unter denen die ersten in dieser Arbeit besprochenen Fibeln entstanden sind. Aus ihnen wird zum einen die politische Aufgabe, die der Schule zur Förderung der Identifikation mit dem neu entstandenen demokratischen Österreich zugemessen wurde, deutlich, zum anderen der materielle Mangel, von dem das Schulehalten in den ersten Nachkriegsjahren gekennzeichnet war. Aus diesem Grund sollen sie hier referiert werden.

FADRUS kommt zuerst auf inhaltliche Erwägungen zu sprechen, die sich am ehesten als *Sicherstellung eines erwünschten Standards von politischer Bildung bzw. Staatsbürgerkunde* in den Schulbüchern paraphrasieren lassen. Die wörtliche Formulierung lautet: „Dem Bundesministerium für Unterricht fiel die Aufgabe zu, unsere *Jugend zu österreichischem Staatsbewußtsein, zur Hingabe an die neue Demokratie, zur Begeisterung für die österreichische Kultur, zu echtem Gefühl für soziale Gerechtigkeit, und zur Tatbereitschaft zum Wiederaufbau* zu erziehen. Diese staatspolitischen Gesichtspunkte müssen unseren Schulbüchern das Gepräge geben, in dieser katastrophalen Lage muß der *gesamtösterreichische Standpunkt* tonangebend sein“ (Fadrus 1946, 9). Daneben werden praktische Erwägungen ins Treffen geführt: Angesichts der mangelnden personellen Ausstattung der Approbationskommissionen (der alliierten und der des Unterrichtsministeriums) würde ein „Anschwellen der zu beurteilenden Schulbücher“ das Approbationsverfahren lahmlegen. Die für die Herstellung der Schulbücher notwendigen Ressourcen (Rohmaterialien und Logistik) könnten ohnehin nur dank der Hilfe der Alliierten bereitgestellt werden: „es fehlt an Papier, Pappe, Buchbinderartikel, Lettern, Chemikalien, Farben, Leim, Kleister usw. [...] Dazu kommen die *Transportschwierigkeiten*, [...]. Die Alliierten haben sich bereit erklärt, über 2,2 Millionen Kilogramm Papier, 268 t Pappe, 60.000 m Gaze u. dgl. für dieses einheitliche Schulbuchwerk – und nur für dieses – herbeizuschaffen. Ohne die Hilfe der Befreiermächte würden wir in den nächsten Jahren kaum zu Schulbüchern kommen“ (Fadrus 1946, 12).

#### **4.1.2. Schulehalten *praeter legem*: Rechtliche Rahmenbedingungen des Unterrichts, 1945-1962**

Die rechtliche Regelung des Schulwesens nach 1945 ist von einem hohen Maß an Unübersichtlichkeit und Rechtsunsicherheit gekennzeichnet. Mit der Schaffung der 2. Republik mussten die zuvor im NS-Staat gültigen Gesetze teilweise außer Kraft gesetzt werden. Am

1.5.1945 wurde durch ein *Verfassungsüberleitungsgesetz* die Österreichische Bundesverfassung in der Fassung von 1929 wieder in Kraft gesetzt. Alle verfassungsrechtlichen Bestimmungen, die nach dem 5.3.1933 (Ausschaltung des Parlaments) erlassen wurden, wurden aufgehoben (Scheipl/Seel, 1988, 9). Das am selben Tag erlassene *Rechtsüberleitungsgesetz* setzte all jene nach dem 13.3.1938 (Anschluss) erlassenen Rechtsvorschriften außer Kraft, „die mit dem Bestand eines freien und unabhängigen Staates Österreich unvereinbar sind, die dem Rechtsempfinden des österreichischen Volkes widersprechen oder typisches Gedankengut des Nationalsozialismus enthalten“ (§1, zit. nach Scheipl/Seel 1988, 9). Unübersichtlichkeiten resultierten nun zum Teil aus der Formulierung des Rechtsüberleitungsgesetzes, das Außerkraftsetzen von rechtlichen Bestimmungen an Voraussetzungen bindet, die im Einzelfall nicht unbedingt eindeutig entscheidbar waren: „schulische Regelungen des ‚Ständestaates‘ und des Nationalsozialismus wurden, wenn sie sich in den Augen der Unterrichtsverwaltung und der Lehrer bewährt hatten, ohne viel Bedenken aufgenommen, wobei die unpräzisen Formulierungen des Rechtsüberleitungsgesetzes weidlich genutzt wurden“ (Enelbrecht 1988, 413). Dazu kam, dass die Wirkungsbereiche von Bund und Ländern im Schulwesen auch in der Zeit der 1. Republik verfassungsrechtlich nicht abgegrenzt waren (ebd., 412). Bildungspolitische Maßnahmen beruhten in der Folge „in der Regel auf Parteienvereinbarungen“, waren „formalrechtlich jedoch nicht gedeckt [...]“. Die vom Bundesministerium für Unterricht vorgenommenen Änderungen standen zumeist ‚neben dem Gesetz‘, ‚praeter legem‘, wie die Juristen einen solchen Zustand bezeichnen“ (ebd., 413).

Durch Erlass des *Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten*<sup>56</sup> vom 3.9.1945 wurden sämtliche Lehrpläne der NS-Zeit außer Kraft gesetzt und die Lehrpläne aus der Zeit vor dem 5.3.1933 wieder eingeführt. Der Hinweis „daß ‚den unabwieslichen Forderungen der Gegenwart‘ im Einzelnen Rechnung zu tragen sei“, schuf allerdings Spielraum für Anpassungen (Engelbrecht 1988, 418)<sup>57</sup>. Für Volksschulen besaß der Volksschullehrplan von 1930 weiter Gültigkeit. Schon zu Beginn des Schuljahres 1946/47 wurden aber neue *Provisorische Lehrpläne* zunächst versuchsweise eingeführt, die gegenüber den Lehrplänen der 1. Republik bereits deutliche Erweiterungen enthielten. Die Einarbeitung von Verbesserungsvorschlägen nach praktischer Erprobung war vorgesehen (Burgstaller/Leitner 1987, 15).

Zwischen den großen Parteien konnte lange Zeit keine Übereinstimmung in grundsätzlichen schulpolitischen Fragen erzielt werden. In den gegensätzlichen Positionen lebten dabei

---

<sup>56</sup> Ein *Unterrichtsministerium* bestand seit Dezember 1945, zuvor war für Schulfragen das *Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung* zuständig (Scheipl/Seel 1988, 12).

<sup>57</sup> dort zitiert MVBl. 1946, Nr. 36

schulpolitische Konflikte aus der Zeit der 1. Republik wieder auf. Wichtige Konfliktfelder waren die Frage nach einem Abbau der vertikalen Gliederung der Schulstruktur in der Sekundarstufe 1, Fragen der Lehrerbildung und die Frage der staatlichen Förderung für konfessionelle Schulen (Scheipl/Seel 1988, 21ff.). Die Volksschule dürfte weniger im Fokus des politischen Interesses gestanden haben.

Was die Rolle der katholischen Kirche im Schulwesen betraf, bestand in dem nach Ausschaltung des Parlaments im Jahr 1933 abgeschlossenen Konkordat zwischen Österreich und dem Heiligen Stuhl eine besondere Konfliktquelle. Dieses Konkordat sah gegenüber den Regelungen der 1. Republik und den Regelungen aus der liberalen Ära der Monarchie eine wesentliche Vergrößerung des Einflusses der katholischen Kirche auf das Schulwesen vor. Auch wenn einiges für die *völkerrechtliche* Gültigkeit dieses Konkordats sprach, wurde es von der SPÖ aus nachvollziehbaren Gründen abgelehnt. Der Streit um die Gültigkeit des Konkordats von 1933 führte dazu, dass die katholische Kirche in dieser Phase neben den politischen Parteien ÖVP und SPÖ zum dritten bedeutenden schulpolitischen Faktor wurde<sup>58</sup>, wobei ihre Interessen im Wesentlichen von der ÖVP unterstützt wurden (Scheipl/Seel 1988, 21; 24ff.).

Als Problemfeld erwies sich auch weiterhin die in der 1. Republik nicht geklärte Kompetenzaufteilung zwischen Bund und Ländern in Schulfragen. Beide großen Parteien befürchteten, dass eine Klärung dieser Frage einen (partiellen) Einflussverlust für sie bedeuten könnte (Scheipl/Seel 1988, 24). Da der für eine umfassende Neuregelung des Schulwesens notwendige politische Konsens nicht hergestellt werden konnte, bewiesen Provisorien – wie so oft in Österreich - beachtliche Lebenskraft (Engelbrecht 1988, 413) und „die zur Zeit der Monarchie geschaffenen Grundstrukturen des österreichischen Bildungswesens [mussten] noch weit in die Zweite Republik hinein ihre Tragfähigkeit beweisen“ (Engelbrecht 1988, 465). Erst 1962 erfolgte eine umfassende Neuregelung der Schulgesetzgebung (4.3.1.).

Die österreichische Schulgeschichte ist damit in der unmittelbaren Nachkriegszeit vom Bestreben geprägt, trotz äußerer Widrigkeiten einen regulären Schulbetrieb überhaupt möglichst rasch wieder zu Wege zu bringen. Hinsichtlich der Schulgesetzgebung war die Zeit bis 1962 von Rechtsunsicherheit und Provisorien, sowie von Ringen der politischen Parteien um eine Neugestaltung der Schulgesetzgebung gekennzeichnet.

---

<sup>58</sup> Die KPÖ spielte nur im Jahr 1945, als sie mit ERNST FISCHER die Leitung des Unterrichtsressorts innehatte, eine bedeutende eigenständige Rolle in der Schulpolitik (Scheipl/Seel 1988, 22).

## 4.2. Die österreichische Landschule, 1945-1962

Die Aktivitäten der österreichische *Landschulreformbewegung*, einer vom Unterrichtsministerium initiierten Reformbewegung, die sich um die Verbesserung der pädagogischen Arbeit an Landschulen bemühte, erstreckten sich auf den Zeitraum von 1946 bis 1964 und decken damit praktisch den gesamten Erscheinungszeitraum der hier untersuchten Fibeln ab. Die Diskurse, die im Rahmen des Landschulreform geführt wurden, geben Einblick in die Problemwahrnehmung und in die pädagogischen Ambitionen von zeitgenössischen Akteuren im Schulwesen und ermöglichen es, Darstellungen ländlichen Lebens in den untersuchten Fibeln zu kontextualisieren. Die Entwicklung des ländlichen Schulwesens soll deshalb hier und in 4.3. über weite Strecken als Geschichte der Landschulreform nachgezeichnet werden. Um die Diskussion über die Reform des ländlichen Schulwesens nachvollziehen zu können, ist die Kenntnis von *Organisation und Struktur* der ländlichen Schulen zu dieser Zeit Voraussetzung. Ihnen ist der folgende Abschnitt gewidmet, bevor in 4.2.2. die Wahrnehmung der Probleme der Landschule aus Sicht zeitgenössischer Akteure rekonstruiert und in 4.3.3. auf Zielsetzungen und Maßnahmen der österreichischen Landschulreformbewegung eingegangen wird. Die Darstellung beruht auf eigenem Quellenstudium, hauptsächlich auf folgenden, von Vertretern der Landschulreformbewegung herausgegebenen, Schriften: LUDWIG LANG (Hg.): LANDSCHULE UND LÄNDLICHE ERZIEHUNG IN ÖSTERREICH (1948), ders. (Hg.): LANDSCHULERNEUERUNG – LANDSCHULPLAN (1953), ders. (Hg.): PÄDAGOGISCHE PROBLEME DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULGESETZWERKES 1962 (1965), JOSEF WEYRICH: ORGANISATORISCHE UND METHODISCHE ORIENTIERUNG ÜBER DIE LÄNDLICHEN VERSUCHSCHULEN IM LANDE SALZBURG. SCHULJAHR 1948/49 (1950), ders.: DIE SALZBURGER LÄNDLICHE VERSUCHSSCHULARBEIT (1956).

### 4.2.1. Struktur und Organisation der Volksschule nach 1945

Für die Volksschule sind in der Zeit nach 1945 zwei Organisationsformen zu unterscheiden: eine, die ersten vier Jahrgangsstufen<sup>59</sup> umfassende, Volksschule im *städtischen Bereich* und eine, acht Jahrgangsstufen umfassende, Volksschule im *ländlichen Bereich*. Die Hauptschule umfasste (wie heute) die 5.-8. Schulstufe und wurde in den einzelnen Bundesländern uneinheitlich

---

<sup>59</sup> Man beachte, dass die Begriffe *Jahrgangsstufe* und *Klasse* im Folgenden *nicht* synonym benutzt werden. *Jahrgangsstufe* meint die Gruppe von Kindern, die jeweils innerhalb eines Jahres geboren wurden, also sich (wenn sie keine Jahrgangsstufe wiederholen mussten und nicht vorzeitig oder verspätet eingeschult wurden) um maximal ein Jahr im Lebensalter unterscheiden. Mit *Klasse* ist dagegen ein Verband von Kindern gemeint, die während eines Großteils der Unterrichtszeit gemeinsam von einer Lehrperson und in der Regel im selben Raum unterrichtet werden.

entweder mit zwei Klassenzügen (mit innerer Leistungsdifferenzierung) oder mit nur einem Klassenzug geführt.

Die Struktur des *städtischen Schulwesens* unterschied sich damit nach 1945 nicht wesentlich von den heutigen Verhältnissen: Die städtische Volksschule umfasste die sechs-bis zehnjährigen Kinder, wobei diese nach Jahrgangsstufen getrennt in Klassen unterrichtet wurden, sodass für jede Jahrgangsstufe eine eigene Klasse zur Verfügung stand. Nach der 4. Jahrgangsstufe konnten die Kinder Hauptschulen oder höhere Schulen besuchen.

Im ländlichen Schulwesen dagegen stellte der achtjährige Besuch der Volksschule die normale Schullaufbahn dar. Hauptschulen gab es in ländlichen Gebieten nur in zentralen Orten. Sie wurden in den meisten Bundesländern nur mit einem Klassenzug geführt und waren für Kinder mit überdurchschnittlichen Schulleistungen gedacht.<sup>60</sup> Die Hauptschule hatte also den Charakter einer „mittleren Ausleseschule“ (Scheipl/Seel 1988, 36). Der Hauptschulbesuch war dabei im ländlichen Raum nicht nur durch das Leistungskriterium, sondern auch durch die mangelnde Erreichbarkeit der Hauptschulen für Kinder aus entlegenen Gegenden eingeschränkt. Von *allen* österreichischen Pflichtschülern besuchten nach 1945 58,8% ländliche Volksschulen, 23,1% städtische Volksschulen und nur 13,8% Hauptschulen (Lang 1948, 299).

Die ländlichen Volksschulen waren überwiegend *niedrig organisierte Schulen*, d.h. Schulen, in denen jeweils mehrere Jahrgangsstufen gemeinsam in einer Klasse unterrichtet wurden. Ein Viertel *aller* österreichischen Volksschulen (in Zahlen 1037) waren nach von Unterrichtsminister HURDES 1947 genannten Zahlen zum damaligen Zeitpunkt einklassig, ein weiteres Viertel zweiklassig, 16% dreiklassig, während es sich nur bei 14% aller Volksschulen um *vierklassige Volksschulen städtischen Typs* handelte (Hurdes 1948, S. 11). In einer einklassigen ländlichen Volksschule wurden alle Kinder von sechs bis 14 Jahren in einer Klasse unterrichtet, in einer zweiklassigen ländlichen Volksschule standen für acht Jahrgangsstufen nicht mehr als zwei getrennte Klassen zur Verfügung. Diese ein- oder zweiklassigen Volksschulen machten nach 1945 also etwa die Hälfte aller österreichischen Volksschulen aus. Die altersmäßig inhomogenen Schulklassen waren von beträchtlicher Größe. Die Klassenschülerzahlen lagen 1947/48 im Durchschnitt in Wien bei 35, im Burgenland aber bei 47 und in Oberösterreich bei 48 (Lang 1953, 16).

---

<sup>60</sup> Die zweizügige Hauptschulform wurde nur in Wien, der Steiermark und Kärnten geführt (Scheipl/Seel 1988, 15).

Vgl. zu den obigen Ausführungen über die damalige Struktur des österreichischen Pflichtschulwesens den Überblick im Anhang bei Lang 1948, 298; dazu auch Scheipl/Seel 1988, 13f.; 35; grafische Darstellung bei Lang 1953, 30.)

#### 4.2.2. Wahrnehmung von Problemen der Landschule: Die erste Landschul- tagung

Am 25. November 1946, also etwa eineinhalb Jahre nach Ende des 2. Weltkriegs, gab das österreichische Bundesministerium für Unterricht unter dem Titel „Landschule und ländliche Erziehung in der Gegenwart“ einen Erlass heraus, in dem es die Landesschulräte aufforderte, in ihrem Wirkungsbereich Stellungnahmen zu folgenden Fragenkomplexen einzuholen bzw. selbst zu verfassen: zur „*gegenwärtigen erzieherischen Situation auf dem Lande*“, zur „*Landschularbeit*“, sowie zur „*Lehrerbildung und Lehrerfortbildung auf dem Lande*“. Diese Stellungnahmen sollten der Vorbereitung einer zentralen Tagung zu Problemen der Landschule dienen.<sup>61</sup> Der Plan einer zentralen Tagung wurde schließlich etwa ein Jahr später, im Oktober 1947, verwirklicht (Lang 1948, 240f.). Auf dieser Tagung, die später als *Erste österreichische Landschultagung* bezeichnet wurde, trafen sich Experten für das ländliche Schulwesen – Lehrer aus der Schulpraxis sowie Vertreter der verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung von Bezirksschulinspektoren bis zu Ministerialbeamten, um über Probleme und mögliche Wege zur Verbesserung des ländlichen Schulwesens zu beraten. Die auf dieser Tagung gehaltenen Referate wurden später veröffentlicht (Lang 1948). Das Hauptreferat von LANG und die Geleitworte von Unterrichtsminister HURDES aus dieser Quelle werden im Folgenden herangezogen, um zu rekonstruieren, welche Probleme es waren, die maßgeblichen Akteuren nach 1945 eine Reform der Landschulen geboten scheinen ließen.

Das Studium dieser Quellen deutet darauf hin, dass in der Problemwahrnehmung 1947 mit der „Landflucht“ eine sozialpolitische Frage im Vordergrund stand. So spricht Unterrichtsminister FELIX HURDES in seinem Geleitwort die „bedrohlich anwachsende Landflucht“ an (Hurdes 1948, 8). Er vertritt im Weiteren zwar die Ansicht, dass die Schule weder eine unmittelbare Schuld an der Landflucht trage noch dieses Übel von sich aus beeinflussen könne, räumt aber ein, „daß die Landschule seit langem vielfach ihren eigentlichen Aufgaben nicht völlig gerecht wurde“. Auch wenn er die Zuständigkeit der Schule für das gesellschaftliche Problem der Landflucht zunächst relativiert, heißt es später: „In einer solchen Lage ist es begreiflich, daß man Hilfe auch von Seiten der Erziehung und der Schule erwartet. Sie vermag zwar nicht alles, aber, richtig geführt [...] kann sie doch Gewaltiges an Aufbauarbeit leisten“ (ebd., 9).

LUDWIG LANG, als Referent für Landschulfragen ins Unterrichtsministerium berufen und in den kommenden Jahren der *spiritus rector* der Landschulerneuerung, argumentiert in seinem Hauptreferat folgendermaßen:

---

<sup>61</sup> Erlass des BMU vom 25. November 1946, Z 40799-IV/15, zitiert nach Lang 1948, 235f.



„Die Schule wird die Landflucht nicht allein eindämmen. Gewiß sind Besserung der sozialen Verhältnisse, insbesondere der Landarbeiterschaft hier von entscheidender Bedeutung [sic!]. Aber die Schule muß das ihre zum Rückgang der Landflucht beisteuern. Sie darf zumindest nicht durch Lehrerhaltung und Schulgestaltung bewußt oder unbewußt vom Land wegführen. Die eigenständige und bodenverwurzelte Landschule wird schon durch ihre *Existenz* – das kann man ohne eine Überschätzung des Schulischen feststellen – mitwirken an der Bekämpfung der Landflucht“ (Lang 1948, 29).

Auch wenn man in der Frage der grundsätzlichen Zuständigkeit für dieses Problem eine ambivalente Haltung einnimmt, scheint es für HURDES und LANG außer Frage zu stehen, dass die Landflucht eingedämmt werden *soll*. Der Topos vom Land als Ort des richtigen und guten Lebens (vgl. 3.2.3.) prägte auch den Diskurs der *Landschulreformbewegung* ganz wesentlich. LUDWIG LANG, der diesbezüglich insgesamt eine eher moderate Haltung einnimmt, beschreibt die Erosion der ländlichen Sozialstrukturen folgendermaßen:

„Ein *Verstädterungsprozeß* und ein *ländlicher Entseelungsvorgang* hebt an, der zu einer bedeutsamen *Erschütterung auch der weltanschaulichen Grundhaltung*, der tiefsten Lebensschichte des Landes führt. Ein guter Kenner der ländlichen Verhältnisse sagt, daß auch das Dorf sich immer mehr von dem Punkt entfernt, wo es auch weltanschaulich noch eine Gemeinschaft bildete. Die Erschütterung der ehrfürchtigen und gläubigen Grundhaltung, der autoritären Ordnungen, das Schwinden des Gewichtes der traditionellen Erziehungshilfen der Familie, des Hofes und des Dorfes, das Vordringen des technischen Denkens an Stelle des organischen Denkens, alles verstärkt durch die Überfremdungserscheinungen und wirtschaftlichen Verelendungsprozesse, durch die soziologische und moralische Aufgestörtheit und Beunruhigung des Dorfes der Nachkriegszeit, dies erscheint als ein Teil eines umfassenden weltgeschichtlichen Prozesses, dessen Umfang und Ziel wir nur ahnen können.“ (Lang 1948, 23f.) Verweis hierhin!

Neben der *Landflucht* thematisiert LANG aber auch *schulorganisatorische Probleme*: niedrig organisierte Schulen, große Schülerzahlen, Lehrermangel (Lang 1948, 13-32). Der Diskurs bei der ersten Landschultagung ist damit von zwei miteinander verschränkten Problemfeldern bestimmt: Zum einen von sozialen und demografischen Veränderungen im ländlichen Raum, die unter dem Schlagwort *Landflucht* diskutiert wurden, zum anderen von den *ungünstigsten schulorganisatorischen Bedingungen*.

Ein Problem, das die Arbeit an Landschulen nicht unerheblich beeinträchtigte, wurde in den Erörterungen rund um die Verbesserung der Landschularbeit nur manchmal in Randbemerkungen angesprochen: Bis zur Mechanisierung der Landwirtschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war dort die intensive Nutzung kindlicher Arbeitskraft allgemein üblich. In vielen Fällen führte das zur Vernachlässigung der schulischen Bildung der Kinder, sei es, dass diese mehr oder weniger regelmäßig von der Schule fern gehalten wurden<sup>62</sup>, sei es in Form offiziell sanktionierter *Sommerbefreiungen*<sup>63</sup>. Zwischen Mitarbeit in der Landwirtschaft und Schule gab es also einen immanenten Konflikt, der sich auch noch für die Jahre nach 1945 belegen lässt. So ist der auf der Homepage der Universität Klagenfurt zugänglichen Schul-

---

<sup>62</sup> vgl. etwa Innerhofer 2006, 77f. oder die Lebensbeschreibung KARL PICHLERS, zitiert in Garstenaue 2006, 103

<sup>63</sup> vgl. etwa Tesar 1985, 27f.; Hallawitsch 1985, 56

chronik der Volksschule FLASCHBERG in Kärnten (im oberen Drautal an der Grenze zu Osttirol gelegen) zu entnehmen, dass beim Besuch des Schulinspektors am 1.6.1946 „alle größeren und begabteren Kinder sommerbefreit“ gewesen seien, weshalb der Schulinspektor sich wohl kein richtiges Bild von der Arbeit der Schule im heurigen Schuljahr hätte machen können (Schulchronik der Volksschule Flaschberg, o.J., o.S.).

#### 4.2.3. Zielsetzungen und Maßnahmen der österreichischen Landschulreform

Eine detaillierte Rekonstruktion des Verlaufs der österreichischen Landschulreformbewegung ist im Zusammenhang mit der Themenstellung dieser Arbeit nicht von Belang. Wichtiger scheint es, Zielsetzungen der Landschulreformbewegung darzustellen, weil aus ihnen hervorgeht, wie eine wünschenswerte Landschule nach Vorstellung zeitgenössischer Schulleute arbeiten sollte. Das ist zur Kontextualisierung der Fibelinhalte umso mehr von Interesse, als einige dieser Schulleute auch als Schulbuchautoren tätig waren.<sup>64</sup>

Primäres Ziel der Landschulreformbewegung war die Verbesserung der schulischen Bedingungen mit dem Ziel einer *Leistungssteigerung der Landschule*.<sup>65</sup> Davon erhoffte man sich mehr oder weniger explizit (und bei verschiedenen Beteiligten unterschiedlich gewichtet) auch einen Beitrag zur Eindämmung der „Landflucht“. Wie aber stellte man sich die neue leistungsfähige Landschule im Einzelnen vor?

LANG spricht in seinem Leitreferat von einer „eigenständigen und bodenverwurzelten Landschule“ (Lang 1948, 29). Das Wort „eigenständig“ betont, dass nicht eine Adaptierung einer außerhalb des ländlichen Raums entwickelten Form der Schule (also konkret der städtischen Form der Volksschule) angestrebt wurde. Vielmehr sollte eine landspezifische Form der Schule entwickelt werden, die auch im ländlichen Raum mit seiner Sozialstruktur und seinen naturräumlichen Gegebenheiten fest verankert sein sollte. Dabei sollte diese Schule der städtischen Schule vom Niveau her ebenbürtig sein. In schulorganisatorischer Hinsicht wurde dabei dennoch nicht die Schaffung eines eigenen Schultyps angedacht. LANG formuliert das in seinem Einleitungsreferat so:

*„Niemand will eine Spaltung oder Zerreißung der sterreichischen Volksschule. Wir wollen aber auch keine uniformierende, nur zentralistisch gelenkte und lebensfremd blasse Allerweltsschule, sondern eine bodenständige und milieumige Differenzierung in der Richtung auf eine auch nach Organisation und Didaktik eigenständige Landschule.*

[...]

---

<sup>64</sup> Von den Autoren der hier besprochenen Fibeln trifft dies jedenfalls auf JOSEF WEYRICH (MEINE FIBEL 1954) und ADALBERT SCHWARZ (WIR LERNEN LESEN 1954/55) sowie GEORG BÖHM (WIR LERNEN LESEN, spätere Neuauflagen) zu.

<sup>65</sup> So LANG selbst im Rückblick (1965, 184f.).

*Alles im Interesse einer echten Leistungssteigerung der österreichischen Pflichtschule. Denn alle Forderungen nach Eigenständigkeit bedeuten keine Degradierung, Niveauherabsetzung oder Deklassierung der Landschule, sondern im Gegenteil: Die endliche Gleichberechtigung einer nach eigenem Bild gestalteten Schule des Landes, die, obwohl in inniger Wechselwirkung zur Stadtschule und mit ihr durch zahlreiche Zwischenformen verbunden, doch nicht mehr gebannt und fasziert auf deren Didaktik und Organisation als das alleinige Idealbild einer Schule blickt“ (Lang 1948, 30f.).*

*Eigenständig, bodenverwurzelt, leistungsfähig* – damit lässt sich die Schule charakterisieren, die für den ländlichen Raum geschaffen werden sollte.

Die konkreten Maßnahmen, die zur Erneuerung der Landschulen gesetzt werden sollten, fasst GUSTAV SCHMIDBERGER, zum Zeitpunkt der Publikation der zitierten Textstelle Landeschulreferent für Oberösterreich, rückblickend wie folgt zusammen:

„Eine eingehende Analyse der Lage führte nun [...] zur Feststellung vielfältiger Mängel und Rückständigkeits, spezieller Schwierigkeiten und Nöte der Schulen auf dem Lande, zu deren Behebung vor allem Reform- und Hilfsmaßnahmen folgender Art ins Auge zu fassen seien: Verbesserung der materiellen Arbeitsbedingungen; organisatorische Hebung der besonders leistungsgehemmten Dorfschultypen; Entwicklung einer eigenständigen dorfgemäßen Landschultype; Fortentwicklung und zeitgemäße Erneuerung der landschulspezifischen Methodik und Schaffung eines landschuleigenen didaktischen Apparats. Einer besonderen Obsorge bedürfe aber nicht zu letzt auch die Heranbildung und Gewinnung tüchtiger, für die spezielle Arbeitssituation der Landschule ausreichend vorgeschulter Lehrkräfte“ (Schmidberger 1965, 198).

Ein Teil der Maßnahmen sollte zunächst in Versuchsschulen erprobt werden. So bildete die erste österreichische Landschultagung den Auftakt zur Entfaltung eines ländlichen *Versuchsschulwesens*. Im Sinne der leitenden Frage nach der Arbeitsweise der „wünschenswerten Landschule“ soll hier nur auf didaktische Verbesserungen kurz eingegangen werden.<sup>66</sup> Große Aufmerksamkeit wurde schon bei der ersten Landschultagung der Frage gewidmet, wie am besten mit der Tatsache umzugehen sei, dass sich eine Lehrperson in niedrig organisierten Schulen immer nur einem Teil der Kinder direkt widmen kann, während die restlichen Kinder still beschäftigt werden müssen. Diese Bedingung ländlicher Unterrichtsarbeit – eine Not, solange man den Frontalunterricht als anzustrebende Unterrichtsform ansieht – sollte durch Aufgreifen von reformpädagogischen Konzepten zur pädagogischen Tugend gewendet werden.

Unter dem Schlagwort der „dorfeigenen Schule“ (Lang 1953, 21) bemühte man sich um die stärkere Berücksichtigung der „*milieumäßigen* Gegebenheiten“ (ebd.). Angestrebt wurde der „Einbau der Schule in die erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft, das stärkere Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule, ihr Mitleben im Brauchtums-, Fest- und Arbeitsrhythmus noch gefestigter ländlicher Siedlungsformen“ (ebd.).

---

<sup>66</sup> Für eine knappe Zusammenfassung *aller* Zielsetzungen und Aktivitäten s. die Darstellung bei Engelbrecht 1988, 419f.

Als wesentliche Verbesserung in der *Schulorganisation* sollte die *Herabsetzung der Schülerzahl* pro Klasse relativ bald gelingen. Die Schülerzahl pro Klasse konnte im österreichischen Durchschnitt von 44 Schülern im Schuljahr 1947/48 auf 33 Schüler im Schuljahr 1952/53 gesenkt werden. Vor allem konnten in den besonders benachteiligten Bundesländern Verbesserungen erreicht werden. 1947/48 lag die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse in Wien bei 35, im Burgenland aber bei 47 und in Oberösterreich bei 48. Bis 1952/53 konnte sie für das Burgenland auf 29, für Oberösterreich auf 36 gesenkt werden (Lang 1953, 16). Eine Herabsetzung der Klassenschülerzahl bedeutete Klassenteilungen, und daraus ergab sich zunächst automatisch ein Rückgang der ein- und zweiklassigen Volksschulen. Deren Anteil an der Gesamtzahl der Volksschulen sank in vier Jahren um 10% - von 49,8% im Jahr 1947 auf 39,5% im Jahr 1951 (Lang 1953, 14f.). Der positive Effekt des Senkens der Klassenschülerzahlen auf den Organisationsgrad der Schulen wurde später durch die weitere Abwanderung vom Land und durch Geburtenrückgänge teilweise wieder aufgehoben (Lang 1965, 186; Schmidberger 1965, 198).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dieser Phase der österreichischen Landschulerneuerung besonderer Wert auf das Herausstellen der Eigenständigkeit der Landschule gelegt wurde. Didaktische Verbesserungen zielten auf eine inhaltliche Ausrichtung an der ländlich-bäuerlich Lebenswelt sowie auf die Erprobung von Unterrichtsmethoden, die der besonderen Situation der jahrgangsinhomogenen Klassen besser gerecht werden sollten. Kennzeichnend ist für diese Phase der Landschulerneuerung außerdem, dass man sich von Verbesserungen der Landschule ausdrücklich auch eine Stabilisierung ländlicher Sozialstrukturen im Sinne der überkommenen Verhältnisse erhoffte. Daraus ergibt sich das ambivalente Verhältnis der Landschulreformbewegung zur Modernisierung. Sie war zwar um eine selektive Modernisierung der Landschule bemüht, vor allem auf dem Gebiet der Schulorganisation und Unterrichtsmethodik, im Hinblick auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte und von ihrer sozialpolitischen Zielsetzung her hatte sie aber restaurativen Charakter. Gerade in ihrem restaurativen Charakter kann die Landschulreformbewegung selbst als Reaktion auf Modernisierung verstanden werden.

### ***4.3. Die Entwicklung der österreichischen Schule in den 1960er-Jahren***

In diesem Abschnitt wird zunächst über die 1962 endlich gelingende, umfassende gesetzliche Neuregelung des Schulwesens und die Auswirkungen dieser Regelungen auf (ländliche Volksschulen) berichtet, dann kurz auf die Mitte der 1960er-Jahre einsetzenden neuen Trends im Bildungswesen, die sich unter dem Schlagwort Bildungsexpansion zusammenfas-

sen lassen, berichtet (4.3.2.). 4.3.3. rekonstruiert wieder unter Rückgriff auf Originalbeiträge aus der Landschulreformbewegung, wie sich der Diskurs innerhalb dieser Bewegung angesichts der zwischenzeitlichen gesellschaftlichen Entwicklungen verändert hat.

#### 4.3.1. Das Schulgesetzwerk 1962

Nachdem das erste Nachkriegsjahrzehnt, was die Schulgesetzgebung betrifft, von Provisorien, einer Steuerung des Schulwesens mittels ministerieller Erlässe und einer Blockade jeder grundlegenden gesetzlichen Neuregelung durch die unüberbrückbaren Gegensätze zwischen ÖVP und SPÖ geprägt waren, kam in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre allmählich Bewegung in die Bildungspolitik. Als Gründe dafür nennen SCHEIPL/SEEL die politische Aufbruchsstimmung in Folge des Staatsertrags von 1955, eine Bewegung der SPÖ hin zur politischen Mitte, ungünstige Wahlergebnisse für die ÖVP, sowie eine Festlegung der katholischen Kirche auf eine größere Distanz zu Staat und Tagespolitik (Scheipl/Seel 1988, 31ff.). Neben diesen politischen Entwicklungen dürfte ENGELBRECHT zufolge auch die Tatsache eine Rolle gespielt haben, dass ein überraschendes Erkenntnis des Verfassungsgerichtshofes deutlich gemacht hatte, wie prekär das Agieren der Schulbehörden ohne konsistente rechtliche Grundlagen aus juristischer Sicht war (Engelbrecht 1988, 474). So gelang nach langwierigen Vorarbeiten und Verhandlungen, die hier nicht dargestellt werden müssen<sup>67</sup> mit dem 1962 beschlossenen Schulgesetzwerk die „erste umfassende gesetzliche Regelung des Schul- und Erziehungswesens in Österreich seit fast 100 Jahren“ (Lang 1965, 7).

Das Schulgesetzwerk 1962 besteht aus einer größeren Anzahl von das Schulwesen betreffenden Teilgesetzen, die alle mehr oder weniger gleichzeitig beschossen wurden. Das Kernstück bildet dabei das *Schulorganisationsgesetz*, eine „umfassende Darstellung und systematische Regelung des österreichischen Schulwesens“. Es enthält mit dem so genannten Zielparagraphen eine Feststellung der Aufgabe der österreichischen Schule seitens des Gesetzgebers, außerdem Bestimmungen über die Gestaltung der Lehrpläne und eine Darstellung der einzelnen Schulbereiche, deren Aufgaben, konkreten Organisationsformen und Aufnahmevoraussetzungen, sowie Bestimmungen über Klassenschülerzahlen, Lehrer und Schulleiter (Burgstaller/Leitner 1987, 24).

Das *Schulpflichtgesetz* brachte eine Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre<sup>68</sup> und schaffte Schulbesuchserleichterungen für in der Landwirtschaft mitarbeitende Schulkinder in den ersten acht Schuljahren generell ab. Im neu eingeführten neunten Schuljahr waren sie mög-

---

<sup>67</sup> ausführlich bei Engelbrecht 1988, 465-478

<sup>68</sup> Schulpflichtgesetz (Bundesgesetz vom 25. Juli 1962, BGBl. Nr. 241 über die Schulpflicht) §3, zitiert nach Kövesi/Jonak 1976, 357.

lich, aber auf sechs Wochen beschränkt und an eng umschriebene Voraussetzungen gebunden.<sup>69</sup> Damit wurde ein Faktor, der die effektive Schulzeit für Kinder im ländlichen Raum teilweise nicht unerheblich verkürzt hatte, weitgehend ausgeräumt.

#### **4.3.2. Der Beginn der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren**

In den Zeitraum von 1963 bis 1970 fällt die Phase der ersten umfassenden Lehrplangestaltung aufgrund des Schulgesetzwerkes 1962. Die Schulgeschichte ist in diesem Zeitraum schon deutlich von der beginnenden Bildungsexpansion geprägt.

In der Phase des Wiederaufbaus und der Konsolidierung wurde dem Bildungswesen laut SCHEIPL/SEEL aus Gründen, die sich aus der damaligen ökonomischen Interessenslage erklären lassen, keine Priorität eingeräumt (Scheipl/Seel 1988, 21). Erst um 1957 habe sich die Wirtschaft unter dem Aspekt der Vermittlung relevanter Qualifikationen vermehrt für das Bildungswesen zu interessieren begonnen. Internationale Entwicklungstrends, u.a. der so genannte *Sputnikschock*, seien dafür ausschlaggebend gewesen (ebd., 32). In den folgenden Jahren wurde die *Bildungsexpansion* als politisches Ziel proklamiert. Der Bildung wurde dabei sowohl aus ökonomischen Erwägungen als auch im Hinblick auf die „persönliche Entfaltung“ hoher Stellenwert eingeräumt. „Bildungsplanung, Wirtschaftswachstum, Begabungsförderung, Ausschöpfung der Begabungsreserven, Abbau und Beseitigung von Bildungshemmnissen (in wirtschaftlicher, regionaler und sozialer Hinsicht) – diese Bereiche und Begriffe werden zu so bestimmenden Momenten, daß das Wort von den ‚nationalen Anstrengungen für das Bildungswesen‘ sehr gut verständlich wird“ (Burgstaller/Leitner 1987, 25). Andererseits erwies sich, dass die Umsetzung des Schulgesetzwerkes 1962 mit hohem finanziellem Aufwand verbunden war (Burgstaller/Leitner 1987, 25). Manche Regelungen, wie etwa die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl von 40 auf 36, wurden daher aufgeschoben (Burgstaller/Leitner 1987, 37).

Was die Volksschule betrifft, kam es zu einem raschen *Abbau der Volksschuloberstufe* (Burgstaller/Leitner 1987, 25): 1963/64 wurde diese noch von 32% der Kinder der Altersgruppe besucht, 1971/72 nur mehr von 10% (ebd., 93).<sup>70</sup>

#### **4.3.3. Ende der Landschulreformbewegung: Die siebente Landschultagung**

In die auf den vorangegangenen Seiten umrissene Zeit fiel nun die siebente österreichische Landschultagung, die 1964 in Linz stattfand. Wenn LANG von einer „Integration des ländli-

---

<sup>69</sup> Schulpflichtgesetz 1962, § 10, zitiert nach Kövesi/Jonak 368f.

<sup>70</sup> 1985/86 ist diese Schulform praktisch so gut wie verschwunden: 327 Kinder besuchten österreichweit zu diesem Zeitpunkt noch eine Volksschuloberstufe

chen Schulwesens in das Ganze des neugeordneten Schulwesens Österreichs“ (Lang 1965, 183) spricht, dann tut er das vor dem Hintergrund des Schulgesetzwerkes 1962 und der beginnenden Bildungsexpansion. Die Beiträge der siebenten Landschultagung bezeugen einen Wandel, der sich *innerhalb* der Landschulreformbewegung gegenüber ihren Anfängen 1947 vollzogen hat. Die Bedeutung und die besondere Problemlage des ländlichen Schulwesens werden weiterhin hervorgehoben. Die Lösung sieht man aber mehr und mehr in der Sicherung seiner Anschlussfähigkeit an die weiterführenden Schulen. Stand 1947 die Frage nach einem *eigenständigen* Weg der Landschule im Vordergrund, so ist es nun die Frage, wie die ländliche Bevölkerung, an *allen Bildungsmöglichkeiten*, die das österreichische Schulsystem bietet, möglichst umfassend *partizipieren* kann. Der soziale Wandel, den man 1947 mit Hilfe der Schule zu steuern suchte, wird als unausweichlich gesehen und die Aufgabe der Schule wird nun darin gesehen, diesem Wandel gerecht zu werden. Ein Referent weist darauf hin, dass in Folge demografischer Entwicklungen zwischen Land und Stadt ein *Zwischenmilieu*, ein suburbaner Siedlungsraum ohne städtische Infrastruktur entstanden sei, der eigene Probleme auch hinsichtlich der Schulentwicklung aufwerfe und sozusagen zum ländlichen Raum als neues Problemfeld hinzugeetreten sei (Böhm 1965). Die realistische Wende, die die Sichtweise von 1947 von der von 1964 trennt, kommt in folgender Passage zum Ausdruck:

„Es soll sich bei allem um eine sehr realistische, unenthusiastische Darstellung handeln, eine realistische Darstellung, die auch frühe Hoffnungen und Wünsche im Zuge der Entwicklung nun einmal anders sehen muss. Da und dort scheint es für unsere älteren Mitarbeiter oft so, als ob wir unter einem anderen Stern angetreten wären, als dem, unter dem wir gegenwärtig arbeiten können. Es ist allerdings ein weiter Weg vom Herausstellen der Eigenständigkeit des ländlichen Schulwesens bis zur jüngsten Gegenwart, ein Weg begleitet von dem damals noch nicht in seinem ganzen Umfang geahnten Wandel des ländlich-bäuerlichen Lebenskreises“ (Lang 1965, 182f.).

Dieser Wandel wird nun erfasst und mehr oder weniger als unausweichlich akzeptiert:

„In der ländlichen Familie weicht die alte Gebundenheit einer gewissen Mobilität, das geschlossene Arbeitsleben am Hof schwindet, und die Reduktion und die Veränderung der Familien führen bis zum Abbau der patriarchalischen Familie in der ländlich-bäuerlichen Welt. Die überschaubaren Sozialbeziehungen schwinden, die Soziologen sprechen von einer Angleichung des sozialen Lebensraums zwischen Land und Stadt in der Richtung auf eine Nivellierung der Gesamtgesellschaft, und zwar im Sinne eines zunehmenden Einflusses der Industriegesellschaft. Sie meinen, der Prozeß wäre unumstößlich in seiner Entwicklung“ (Lang 1965, 194).

Das mit der Bildungsexpansion anhebende neue Verständnis, wonach Bildung vermehrt unter dem Aspekt ökonomischer Qualifikationserfordernisse gesehen wird, wird nun auch für die ländliche Welt anerkannt (Lang 1965, 193). Folgerichtig wird auch der Ausbau des ländlichen Hauptschulwesens begrüßt, und eine daraus resultierende Verstärkung des Trends zur Zentralschule in Grenzen akzeptiert. Das Bauprinzip der „Brücken und Übergänge“, das das österreichische Schulwesen nach dem Schulorganisationsgesetz 1962 kennzeichne, eröffne besonders für die ländliche Welt erhöhte Bildungschancen (Lang 1965, 191ff.). Nach dem

Ausbau des Hauptschulwesens stünde jetzt eine neue Welle des Ausbaus des ländlichen Schulwesens bevor: Die Gründung von Mittelschulen im ländlichen Schulbereich. „*Kein Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land*, das ist eine Forderung, die auch von Vertretern der nicht-schulischen Kreise der ländlich-bäuerlichen Welt erhoben wird“ (Lang 1965, 189). – LANG unterstützt diese Forderung (ebd., 190). Die Herstellung gleicher Bildungsmöglichkeiten wird nun als Voraussetzung für eine gelingende Weiterentwicklung des ländlichen Raums gesehen:

„Das ist auch der entscheidende Faktor für das Verbleiben weiter Bevölkerungsteile auf dem Lande. [...] zu den alten Kernschichten des bäuerlichen Lebenskreises traten Randschichten, die nun bald da und dort die zahlenmäßig dominierende Schichte im Dorf sein werden, mit Berufen aller Art, die nicht mehr im Dorf ausgeübt werden. [...] Es ist auch für die Bildung der ländlich-bäuerlichen Welt in ihrem Kern von entscheidender Bedeutung, daß ihre Aufstiegspersonen, die Führungsschicht der ländlich-bäuerlichen Welt, wenigstens im Mittel- und Fachschulbereich in der ländlich-bäuerlichen Welt selbst noch ihre Schule haben. Auch hier sollen Wege gefunden werden, dem noch bestehenden Bildungsgefälle zu begegnen und auch die ländliche Welt zur modernen Bildungsgesellschaft hinzuführen, denn *die Industriegesellschaft verändert das Dorf, aber in die Bildungsgesellschaft muß das Dorf integriert werden*“ (Lang 1965, 189).

Ein überzeugendes Dokument der veränderten Problemwahrnehmung innerhalb der österreichischen Landschulreformbewegung ist der Beitrag von GEORG BÖHM, zum Zeitpunkt der 7. Landschultagung Landesschulinspektor für Oberösterreich.<sup>71</sup> Gerade in der Frage der *Bildungsinhalte* ist hier gegenüber den Beiträgen von 1947 und 1953 eine deutliche Wende zu erkennen. Strebte man ursprünglich die „eigenständige und bodenverwurzelte Landschule“ (Lang 1948,29) an, wurde als Ziel noch 1953 eine stärkere Berücksichtigung „*milieumäßiger* Gegebenheiten“, und der „Einbau der Schule in die erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft, das stärkere Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule, ihr Mitleben im Brauchtums-, Fest- und Arbeitsrhythmus noch gefestigter ländlicher Siedlungsformen“ formuliert (Lang 1953, 21), so kritisiert BÖHM nun eine „geistige Einnengung auf den ländlich-bäuerlichen Lebenskreis“, und wendet sich gegen eine Schule, die den Kindern statt des Weges in die Zukunft „den Weg in eine nicht mehr vorhandene Vergangenheit“ weise (Böhm 1965, 224f). Die Landschule soll nun nicht mehr „das ihre zum Rückgang der Landflucht beisteuern“ (Lang 1948, 29), sondern die Kinder zu Neulernen und Dazulernen befähigen, sodass sie „in dieser dynamischen Zeit bestehen und ihr Leben meistern können“ (Böhm 1965, 224f).

Gerade die letzten Zitate belegen anschaulich, wie deutlich sich die Vorstellungen über Aufgaben und Ziele der Landschule Mitte der 1960er Jahre gegenüber der ersten Nachkriegszeit und den langen 1950er-Jahren gewandelt haben. Die Idee der Eigenständigkeit der Land-

---

<sup>71</sup> BÖHM scheint auch als Autor späterer Neuauflagen von WIR LERNEN LESEN (1954/55) auf. Da er nicht als Autor der Erstauflage genannt wird, und spätere Neuauflagen keine substanziellen Veränderungen aufweisen, scheint fraglich, wie groß sein Einfluss auf die Gestaltung dieser Fibel tatsächlich war.



schule ist zurückgetreten, die Hoffnung, die Landflucht durch schulische Maßnahmen bekämpfen zu können, aufgegeben. Stattdessen tritt nun die Frage, wie der ländlichen Bevölkerung der Zugang zu einem möglichst umfassenden Bildungsangebot ermöglicht werden kann, in den Vordergrund. Die diesen Zeitraum prägende Bildungsexpansion betrifft damit auch und gerade den ländlichen Raum. Die Aufgabe des Paradigmas der eigenständigen Landschule findet ihre Entsprechung in der Fibelproduktion. Im selben Jahr erschien FROHES LERNEN, die meistverbreitete Fibel der damaligen Zeit (Boyer 1996, 51) und das Paradebeispiel einer Landfibel traditionellen Zuschnitts in einer vollkommen neu konzipierten Version, die nun eindeutig nicht mehr ausschließlich auf die ländliche Lebenswelt ausgerichtet ist.

## 5. Methodik

Bevor auf die methodische Vorgangsweise dieser Arbeit im Detail eingegangen wird, sollen einleitend einige grundlegende Überlegungen zur Methodik dargelegt werden. Schulbuchanalysen arbeiten häufig mit dem Instrument der *qualitativen Inhaltsanalyse* bzw. mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Analysen. MAYRING zufolge liegt ihr größter Vorteil in der Systematik der Vorgangsweise im, „schrittweisen Vorgehen nach vorher explizierten Techniken [...]. Die Kernpunkte sind dabei das Arbeiten mit einem Kategoriensystem als Analyseinstrument und das Zerlegen des Materials in Bearbeitungseinheiten“ (Mayring 1995, 213). Die *strukturierende Inhaltsanalyse* etwa zielt darauf ab, „bestimmte Aspekte aus dem Material *herauszufiltern* [Hervorhebung W.G.] und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen [...]“ (ebd.). Das *Herausfiltern* bestimmter, vorab präzise definierter Aspekte bedeutet aber notwendigerweise, dass Aspekte, die beim Erarbeiten des Kategoriensystems nicht bedacht worden sind, ausgeklammert bleiben. Eine solche Vorgangsweise würde zwar dem theoretischen Bezugsrahmen in hohem Maß gerecht werden, gerade dabei sehe ich aber die Gefahr, „durch das Diktat theoretischer Vorannahmen, die dem Sachverhalt gleichsam aufoktroiert werden“, den Untersuchungsgegenstand „in seiner Eigenart [zu] zerstören statt [ihn] zu verstehen“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 46). Auch MAYRING weist im zitierten Beitrag darauf hin, dass die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse in der Systematik liege, jedoch dort, wo dies „vom Gegenstand oder von der Fragestellung her nicht adäquat erscheint“ andere Techniken gewählt werden müssten (Mayring 1995, 213).

Ein besonderes Problem der qualitativen Inhaltsanalyse sehe ich dabei darin, dass die *Analyseeinheit* vorab definiert werden soll (Mayring 1995, 210). Damit würde nur eine Textebene – also in diesem Fall nur die einzelne Fabelgeschichte oder nur die einzelne Textsequenz – der Analyse zugänglich. Eine explorative Durchsicht der Fabeln ergab aber, dass ganz unterschiedliche Einheiten für die Analyse geeignet sind. Während an einer Stelle nur eine einzelne Aussage innerhalb einer Geschichte relevant ist, gibt es andere Stellen, an denen mehrere Lesestücke im Zusammenhang betrachtet werden müssen. Aus diesen Erwägungen scheint mir eine *hermeneutische* Annäherung an die zu untersuchenden Texte, wie sie von CHRISTIAN RITTELMAYER und MICHAEL PARMENTIER (2007) oder von WOLFGANG KLAFFKI (1971) beschrieben wird, angemessener. Eine solche Vorgangsweise achtet bei der Interpretation darauf, dass einzelne Elemente und größere Zusammenhänge stets aufeinander verwiesen sind (Klafki 1971 in Rittelmeyer/Parmentier 2007, 144) und bleibt offen für eine Änderung des Vorverständnisses aufgrund der aus dem Text selbst gewonnenen Erkenntnisse (ebd., 135).

Auch wenn das *Herausfiltern* vorab präzise bestimmter Aspekte und das *Zergliedern* der Texte in Analyseeinheiten nicht angestrebt wurden, schien doch eine *thematische Strukturierung* des Untersuchungsmaterials erforderlich. Angesichts der Materialfülle kann die Aufmerksamkeit nämlich nicht auf den gesamten Textkorpus gleichermaßen gerichtet sein. Die thematische Strukturierung sollte einerseits *vor* Beginn der Arbeit mit den Texten der Besinnung auf die Fragestellung dienen und solche Fragen an die Texte formulieren, die angesichts der grundlegenden Fragestellung relevant sind. Andererseits sollte sie *bei* der Arbeit eine einigermaßen übersichtliche Dokumentation der relevanten Textstellen ermöglichen.

Der im Weiteren vorgestellte *Untersuchungsapparat* soll also einer regelgeleiteten Erfassung relevanter Fundstellen dienen. Er wird in 5.2. aus den in Kapitel 2-4 erarbeiteten Überlegungen entwickelt und in 5.3. vorgestellt. Bevor dies erfolgt, wird in 5.1. dargestellt, wie die für die Untersuchung in Betracht kommenden Fibeln identifiziert wurden, und welche dieser Fibeln in dieser Arbeit berücksichtigt sind. Nachdem es in 5.2. und 5.3. um die Erfassung relevanter Fundstellen gegangen ist, werden in 5.4. Regeln der *hermeneutischen Textinterpretation* und ihre Bedeutung für dieses konkrete Untersuchungsvorhaben diskutiert.

### ***5.1. Der Untersuchungsgegenstand***

In einem ersten Arbeitsschritt wurden sämtliche im Untersuchungszeitraum in Österreich herausgebrachten Fibeln erfasst. Da Lehrbücher in Österreich im Untersuchungszeitraum ein Approbationsverfahren durchlaufen mussten, das im Fall eines positiven Ausgangs mit Zulassung für den Schulgebrauch durch Erlass des Unterrichtsministeriums endete (Kissling 1995, 159.f), können die ab einem bestimmten Zeitpunkt in Verwendung befindlichen Schulbücher den entsprechenden Verordnungsblättern des Unterrichtsministeriums entnommen werden. Für den Zeitraum 1946–1972 existiert in der *Amtsbibliothek des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* eine von der Leiterin der Bibliothek, INGRID HÖFLER, erstellte Zusammenstellung der hinsichtlich der Schulbuchapprobation relevanten Verfügungen, Listen bzw. Verordnungsblätter (Verfügungen, o.J.).<sup>72</sup> Die im Untersuchungszeitraum herausgebrachten Fibeln wurden anhand dieser Quelle ermittelt. Im Folgenden wird zuerst eine Aufstellung *sämtlicher* im Untersuchungszeitraum approbierter Erstlesebücher wiedergegeben, dann wird auf die in dieser Untersuchung berücksichtigten Fibeln und die Kriterien ihrer Auswahl eingegangen.

---

<sup>72</sup> Es handelt sich dabei um eine gebundene, von der Leiterin der Amtsbibliothek INGRID HÖFLER mit einem Register und einer eigenen Paginierung versehene Zusammenstellung von Kopien der relevanten Quellen. Diese wechselten von 1946 bis 1972 mehrmals die Bezeichnung, sodass je nach in Betracht kommendem Zeitpunkt von Verfügungen, Listen oder Verordnungsblättern zu sprechen ist.

### 5.1.1. Die von 1945 bis 1970 approbierten Fibeln

Alle von 1945 bis 1970 approbierten Fibeln sind in Tabelle 7 angeführt. Sie werden dort in chronologischer Reihenfolge nach dem Datum der ersten Approbation genannt. Wenn spätere Neuauflagen neu approbiert wurden, so sind sie unmittelbar hinter der Erstapprobation verzeichnet. Die Kurzbezeichnungen sind von mir vergeben und entsprechen in der Regel dem Titel der Fibel. Fibeln für sprachliche Minderheiten wurden ungeachtet ihrer Titel jeweils gemeinsam unter einer Kurzbezeichnung, die auf die Zielgruppe hinweist, gelistet. In der Spalte „Bezeichnung lt. Verfügungen/Verordnungsblättern“ ist die Bezeichnung der Fibel wortwörtlich so wiedergegeben, wie sie in den Verfügungen bzw. Verordnungsblättern angeführt ist. (Diese Bezeichnung weicht manchmal vom eigentlichen Titel der Fibel ab.) Auch die Interpunktion folgt dieser Quelle.<sup>73</sup> Bei einigen der angeführten Fibeln ist der Lese- stoff des ersten Schuljahres auf zwei Teilbände aufgeteilt. Die beiden Teilbände sind bei sol- chen Werken in den Approbationslisten fallweise gemeinsam und fallweise getrennt ange- führt. In dieser Zusammenstellung werden sie stets gemeinsam genannt.

Kurzbezeichnung	Approbationsdatum	Bezeichnung lt. Verfügungen/Listen/Verordnungsblättern
<b>Unser erstes Buch</b>	14. Nov. 1945 <sup>74</sup>	Landfibel: Unser erstes Buch
<b>Stadtfibel/Wiener Fibel</b>	3. Juni 1946 (1. Teil) und 4. Feb. 1947 (2. Teil)	Stadtfibel: Winterbuch / Stadtfibel: II. Teil: Sommerbuch.
	13. Mai 1958	„Wiener Fibel“ I. und II. Teil, herausgegeben von der Wiener Fibelkom- mission, für die 1. Schulstufe der Volksschule.
<b>Slowenischsprachige Fibeln</b>	15. April 1946	Slowenisch-deutsche Lesefibel: Prva Knjiga von F.V. Legat.
	15. Juni 1953	„A-B-C“, Slowenisch-deutsche Fibel für zweisprachige Volksschulen in Kärnten. Herausgegeben von einem Arbeitsausschuß.
	20. Juni 1967	Vouk und eine Arbeitsgemeinschaft: „Nasa Zacetnica“, slowenische Fibel für die 1. Schulstufe der zweisprachigen Volksschulen in Kärnten

<sup>73</sup> Manchmal kommt es vor, dass *dieselbe Fibel* (mit demselben Approbationsdatum!) in den Approbationslisten verschiedener Jahre mit leicht abweichenden Bezeichnungen benannt wird. In diesen Fällen folgt die Zitierwei- se stets der *frühesten* Nennung.

<sup>74</sup> In den „Verfügungen“ ist als Datum der Approbation der 14. November **1946** angeführt [S. 2 ], im Buch selbst der 14. November **1945**. Nach Auskunft von Mag. Hana Keller vom Archiv der Republik, die für mich den Akt eingesehen hat, wurde UNSER ERSTES BUCH tatsächlich schon im November **1945** approbiert. Das geht auch aus einer Anzeige im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht vom 31. August 1946 hervor, der zufolge UNSER ERSTES BUCH ZU SCHULBEGINN 1946 erscheinen soll, was bei einer Approbation erst im November 1946 nicht möglich gewesen wäre (S. 123).

<b>Kroatischsprachige Fibeln</b>	7. Juni 1948	<i>Slavko Marhold: Pocetnica (kroatische Fibel)</i> <sup>75</sup>
	29. August 1957	Marhold, „Pocetnica“, 2. Auflage, Fibel für die 1. Klasse der Schulen mit kroatischer Unterrichtssprache.
<b>Frohes Lernen</b>	10. Juli 1948	Battista: „Frohes Lernen“, Fibel für Landschulen.
	20. April 1964, 18. November 1964 (2. Teil)	Kunschak-Lanzelsdorfer-Riedl-Wintersteller-Zottl, „Frohes Lernen“, I. Teil auf Grund der Lehrpläne 1963, für die 1. Schulstufe der Volksschulen; Kunschak-Lanzelsdorfer-Riedl-Wintersteller-Zottl, „Frohes Lernen“, II. Teil auf Grund der Lehrpläne 1963, für die 1. Schulstufe der Volksschulen
<b>Neue Fibel</b>	1. Juli 1952	„Neue Fibel“ (Ganzheitsfibel). Herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung Rudolf Thorwartl.
	31. Mai 1958	Sternad-Thorwartl-Zweifler; „Neue Fibel“. Ein Lesebuch für Schulanfänger nach der Ganzheitsmethode, 6. umgearbeitete Auflage, für die erste Schulstufe.
	13. Jänner 1965	Sternad-Thorwartl-Zweifler; „Neue Fibel“. Ausgabe „D“ – Druckschrift, Ausgabe „S“ – Schreibschrift, 9., durchgesehene Auflage, aufgrund der Lehrpläne 1963, für die Unterstufe der Volksschulen
<b>„Leichter lesen und schreiben“</b>	7. November 1952	„Leichter lesen und schreiben“. Ein Arbeitsbuch für den ganzheitlichen Erstunterricht im Lesen, Schreiben und Zeichnen. Herausgegeben von einer Leobner Lehrerarbeitsgemeinschaft.
<b>Ungarischsprachige Fibeln</b>	10. September 1953	Walits-Anger, „Örömmel olvasunk“, Ungarische Fibel für das erste Schuljahr der burgenländischen Volksschulen mit ungarischer Unterrichtssprache.
<b>„Hilfsschulfibel“</b>	2. März 1954	Leiter: „Wer liest mit?“ Hilfsschulfibel, für Sonderschulen.
	20. Jänner 1965	Leiter: „Wir lesen mit“, 1. Teil, auf Grund der Lehrpläne 1963, Lehrbuch für alle Sonderschulen und als Hilfsbuch für Volksschulen.
<b>Meine Fibel</b>	17. August 1954	Weyrich-Hübl: „Meine Fibel“
	15. März 1958	Weyrich-Hübl: „Meine Fibel, Ausgabe B“ für Volksschulen

<sup>75</sup> Die Approbation der 1. Auflage ist in den „Verfügungen“ nicht angeführt, dort wird erst die zweite Auflage erwähnt. Die Angaben zur ersten Auflage basieren auf einer Autopsie.

	9. Dezember 1964	Weyrich-Hübel, „Meine Fibel“, Ausgabe „B“, beginnend mit der Lateinschrift, 5. Auflage, auf Grund der Lehrpläne 1963, für die Unterstufe der Volksschulen;  Weyrich-Hübel, „Meine Fibel“, Ausgabe „A“, beginnend mit Gemischt-Antiqua, 5. Auflage, auf Grund der Lehrpläne 1963, für die Unterstufe der Volksschulen
<b>Wir lernen lesen</b>	17. August 1954 (nur 1. Teil)	Tille-Schwarz, „Wir lernen lesen“, Leseblätter für den Erstleseunterricht in der analytisch-synthetischen Methode.
	7. Jänner 1955 (2. Teil)	<i>in den Verfügungen nicht genannt, nach Autopsie ergänzt<sup>76</sup></i>
	17. April 1956 (?) <sup>77</sup>	Schwarz-Tille: „Wir lernen lesen“, 2. Teil (Neuaufgabe), für Volksschulen
	9. April 1963	Schwarz-Tille: „Wir lernen lesen“. 2. Teil. Neubearbeitung
	9. Oktober 1965 (beide Teile)	Böhm-Schwarz-Tille-Tille: „Wir lernen lesen“ 1. und 2. Teil auf Grund der Lehrpläne 1963, Lesebuch für die 1. Klasse der Volksschulen
<b>Kommt, wir wollen lesen und schreiben</b>	7. April 1961	Eiter-Luchner, „Mein Schreiblesebuch“, <sup>78</sup> für die 1. Klasse der Volksschulen - 7. April 1961
	14. Februar 1966	Eiter-Luchner: „Kommt, wir wollen lesen und schreiben!“ auf Grund der Lehrpläne von 1963

**Tabelle 7 - Von 1945 bis 1970 approbierte Fibeln laut Verordnungsblättern**

<sup>76</sup> Bei WIR LERNEN LESEN (1954/55) fehlt in den Listen der Vermerk der Approbation des zweiten Teils am 7. Jänner 1955. Diese Angabe wurde aufgrund des Vermerks im Buch selbst ergänzt. Der am 17. August 1954 approbierte *erste Teil* wurde in dieser Form nur einmal aufgelegt. Der zweite Teil schließt nicht bündig an die erste Auflage des ersten Teil an, sondern setzt schon in der Vorweihnachtszeit an, während die erste Auflage des ersten Teil bis über Dreikönige hinausgeht. Die zweite Auflage des ersten Teils wurde umgestaltet, unter anderem neu illustriert, und schließt nun bündig an den unveränderten 2. Teil an. Meine Vermutung geht dahin, dass es sich bei der 1. Auflage des ersten Teils um eine provisorische Ausgabe handelt, die möglicherweise unter Zeitdruck fertiggestellt wurde, um den ersten Teil der Fibel rechtzeitig mit Beginn des neuen Schuljahres zur Verfügung stellen zu können, während die Fertigstellung des zweiten Teils sowie die Fertigstellung des ersten Teils in seiner endgültigen Form erst im Herbst des Jahres 1954 erfolgte. Das würde auch erklären, warum die erste Auflage des ersten Teils einen größeren Zeitraum des Schuljahres abdeckt als die späteren Auflagen.

<sup>77</sup> Das hier in den Verfügungen genannte Datum scheint in den Büchern nicht auf. Dort wird noch in der 7. Auflage des zweiten Teils (1962) als Approbationsdatum der 7. Jänner 1955 genannt, in der 7. Auflage des ersten Teils (1963 [lt. handschriftlichem Vermerk der ÖNB] der 17. August 1964).

<sup>78</sup> Auch wenn hier ein ganz anderer Titel angeführt ist, bezieht sich der Eintrag in den Verordnungsblättern offensichtlich auf KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), Ordnungszahl der Approbation stimmt mit der im Buch wiedergegebenen überein. In den Verordnungsblättern ist außerdem als Verlag „Tyrolia“ genannt, das Buch erschien aber in der Verlagsbuchhandlung A. Leitner & Co., Wels.

### 5.1.2. Die in dieser Untersuchung berücksichtigten Fibeln

Um den zu untersuchenden Textkorpus überschaubar zu halten, aber trotzdem ein möglichst vollständiges Bild zu gewinnen, wurden jene Fibel ausgeschlossen, die für ein spezifisches, quantitativ nicht stark ins Gewicht fallendes Zielpublikum verfasst wurden. Das betrifft die Fibeln für sprachliche Minderheiten, die Fibeln für Sonderschulen, sowie LEICHTER LESEN UND SCHREIBEN, eine Fibel, die vermutlich nur im Gebiet von Leoben zeitweise in Verwendung war.<sup>79</sup> Die in der Untersuchung berücksichtigten Fibeln sind in Tabelle 7 grau unterlegt. Die in den Schulbuchlisten als „Wiener Fibel“ bezeichnete 1958 approbierte Fibel heißt eigentlich „Wir können schon lesen“. Die 1964 neuapprobierte 22. Auflage von FROHES LERNEN erwies sich als komplett neu konzipierte Fibel, nicht als überarbeitete Neuauflage. Sie wird daher im Weiteren als eigenständiges Fibelwerk behandelt. Damit ergibt sich folgende Liste von Fibelwerken, die in dieser Arbeit berücksichtigt werden:

- UNSER ERSTES BUCH (1945)
- MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47)
- FROHES LERNEN (1948)
- NEUE FIBEL (1952) mit Neuapprobationen 1958 und 1965
- MEINE FIBEL (1954) mit Neuapprobationen 1958 und 1964
- WIR LERNEN LESEN (1954/55) mit Neuapprobationen 1956, 1963 und 1965
- WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958)
- KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) mit Neuapprobation 1966
- FROHES LERNEN (1964)

Die vollständigen bibliografischen Angaben zu den benutzten Fibeln sowie Erläuterungen zur Zitierweise finden sich im Anhang. Da mit Ausnahme von FROHES LERNEN (1964) die Veränderungen, die anlässlich von Neuauflagen durchgeführt wurden (auch wenn diese neu approbiert wurden), bei allen besprochenen Fibeln als geringfügig zu bezeichnen sind, orientiert sich die Darstellung grundsätzlich an der *Erstauflage*. Ungeachtet dessen wurden bei allen Fibeln sowohl die Erstauflage als auch spätere Neuauflagen durchgesehen.<sup>80</sup> Über bei Neuauflagen vorgenommene Änderungen, die im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit relevant sind, wird berichtet. Sofern in der Darstellung auf eine andere als die Erstauflage

---

<sup>79</sup> Der Paratext der Fibel lässt vermuten, dass sie im Kontext eines spezifischen, örtlich begrenzten Schulversuchs entstanden ist.

<sup>80</sup> Eine Ausnahme bildeten die Stadtfibeln bzw. Wiener Fibeln MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) und WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), bei denen nur die Erstauflage beurteilt wurde, da ein detailliertes Erfassen kleinerer Modernisierungen, die zwischen den Auflagen stattfanden, für den *städtischen Raum* angesichts der Fragestellung dieser Arbeit nicht zielführend schien.

bzw. eine nachgeprüftermaßen inhaltsgleiche spätere Auflage Bezug genommen wird, wird darauf im Text ausdrücklich hingewiesen.

### 5.1.3. Zum Begriff der „Fundstelle“ sowie zu weiteren Begriffen, die zur Beschreibung des Untersuchungsmaterials herangezogen werden

Bevor auf den Untersuchungsapparat, der ja der regelgeleiteten Erfassung relevanter Fundstellen dienen soll, eingegangen wird, ist noch die Frage zu klären, was in dieser Arbeit überhaupt als *Fundstelle* gelten soll. Im Zuge dessen werden einige Begriffe definiert, die im Weiteren zur Beschreibung des Untersuchungsmaterials verwendet werden.

Aufgrund ihres Charakters als Bücher, mit deren Hilfe das Lesen erst gelernt wird, müssen Fibeln zunächst mit ganz rudimentären sprachlichen Möglichkeiten auskommen, die sich erst sukzessive erweitern. Darüber hinaus nimmt ihre Absicht, Lesekenntnisse nach bestimmten methodischen Gesichtspunkten zu vermitteln, stets Einfluss auf die dargebotenen Inhalte.<sup>81</sup> Der Text einer Fibel ist in relativ kurze Einheiten, die sich selten über mehr als zwei Seiten erstrecken, gegliedert. Diese Einheiten, die ich als *Lesestücke* bezeichne, bauen in *lesedidaktischer* Hinsicht aufeinander auf, bilden in *inhaltlicher* Hinsicht aber meistens unabhängige Sinneinheiten. In den untersuchten Fibeln wird in diesen Sinneinheiten häufig eine Geschichte erzählt. Das ist aber nicht unbedingt der Fall. Bei manchen Sinneinheiten, die dem methodischen Üben von Lesefertigkeiten dienen, sind auch nur einzelne voneinander unabhängige Sätze oder Worte zu lesen. In diesem Fall spreche ich von *nicht narrativen* Texten. Der Begriff *Fibelgeschichte* kann insofern nicht undifferenziert auf alle Einheiten der Fibel angewandt werden. Mit *Fibelgeschichte* sind in dieser Arbeit ausschließlich jene Sinneinheiten gemeint, in denen eine mehr oder minder stringente Erzählung vorliegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die dazu zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel, vor allem zu Beginn der Fibel noch sehr beschränkt sind. An die Stringenz des Textes dürfen also nicht dieselben Anforderungen gestellt werden, wie an Texte für ein Publikum, das das Lesen vollständig beherrscht. Die Erzählungen werden oft rudimentär sein, es können Interpretationsleistungen des Lesers notwendig sein, um eine wirklich stringente Geschichte zu erhalten, und Teile der Erzählung können ausschließlich in den begleitenden Illustrationen, nicht im Text dargestellt sein. Um dies zu veranschaulichen, sei im Folgenden ein Beispiel einer rudimentären Erzählung wiedergegeben: Bei diesem Lesestück scheint es vielmehr darauf anzukommen, möglichst viele Wörter mit „w“ unterzubringen, als eine interessante Geschichte zu erzählen:

---

<sup>81</sup> Eine übersichtliche Darstellung sämtlicher in den hier besprochenen Fibeln zur Anwendung kommenden Leselernmethoden gibt LUDWIG BOYER (1990, S 251-265).



„Ich warte auf Werner. Er holt noch schnell Wasser für die Mutter. Dann laufen wir in den Wald. Dort suchen wir Walter. Wir finden ihn sofort. Er holt Tannenreisig und Äste. Wir helfen ihm. Der Wind weht. Ein wildes Wetter erwischt uns. Wir rennen rasch heim. Die Mutter erwartet uns schon. Sie macht uns Tee. Das wärmt uns wieder“ (KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN 1961, S. 37).

Immerhin: Drei Kinder sind im Wald unterwegs und kommen in ein Unwetter. Vieles bleibt aber unklar: Was wollen die Kinder eigentlich im Wald? Wozu holt Walter Tannenreisig und Äste? Was hat er damit vor? Wie gelingt es den Kindern, Walter so schnell zu finden?

Neben Geschichten kommen in den Fibeln mit Gedichten und Liedern noch anderer Literaturgattungen vor, die teilweise narrativen Charakter haben. Der Einfachheit halber werden sie in der Darstellung manchmal unter dem Begriff *Fibelgeschichten* subsumiert. *Nicht narrative Texte* erwiesen sich im Gegensatz zu *Fibelgeschichten* für die hier interessierenden Fragestellungen in der Regel als weniger ergiebig und wurden kaum erfasst.

Neben dem Text spielen in Fibeln *Illustrationen* eine herausragende Rolle. Sie können die Erzählung des Textes ergänzen, sie können – vor allem auf den ersten Seiten der Fibel, wenn die sprachlichen Mittel für erzählende Texte noch nicht zur Verfügung stehen - den erzählenden Text aber auch gänzlich ersetzen. Illustrationen ohne zugehörige Texte bezeichne ich als *Bildtafeln*. Von solchen Illustrationen, die - sei es im Zusammenhang mit einem Text, sei es für sich alleine stehend - stark *narrativen Charakter* aufweisen, sind Illustrationen zu unterscheiden, die sich darauf beschränken, einzelne im Text genannte Gegenstände oder Personen *abzubilden*. In manchen Fibeln werden solche Illustrationen auch – in der Art von Piktogrammen – anstelle von noch nicht beherrschten Wörtern in den Text gesetzt. Im Gegensatz zu Illustrationen mit narrativem Charakter spreche ich im Fall solcher Illustrationen von *Abbildungen*. Fallweise findet man auch Abbildungen, die keinen erkennbaren Bezug zum Text aufweisen, sondern rein dekorative Funktion haben dürften. Da Illustrationen in Fibeln einen hohen Stellenwert einnehmen, soll ihnen in dieser Arbeit die gleiche Aufmerksamkeit wie dem Text geschenkt werden. Je nach Kontext werden Illustrationen entweder gemeinsam mit dem zugehörigen Text als Sinneinheit behandelt oder als eigenständige Sinneinheiten.

Für die Interpretation kommen also *Texte* und *Bilder*, und zwar sowohl auf einander bezogen als auch unabhängig voneinander, in Betracht. In dieser Arbeit wird der Begriff *Fundstelle* benutzt, um die Einheiten, mit denen bei der Interpretation gearbeitet werden soll, unabhängig von ihrer Art und Größe zu bezeichnen.

Meist wird die einzelne Fibelgeschichte (und ggf. die zugehörige Illustration) als *eine* Fundstelle behandelt. Dies ist jedoch nicht immer sinnvoll: Manchmal wird in Fibelgeschichten an Vorgänge angeknüpft, die in vorangegangenen Geschichten erzählt wurden. Eine andere Form der Anknüpfung stellen Texte dar, die ohne Berührungspunkte auf der Handlungsebene ein

gemeinsames Thema behandeln. So wird z.B. im Anschluss an eine Geschichte ein thematisch dazu passendes Gedicht gebracht. In bestimmten Fällen kann es also sinnvoll sein, mehrere zusammenhängende Texte gemeinsam zu behandeln. In anderen Fällen wird nicht die Erzählung an sich, sondern nur ein bestimmter Teilaspekt von Interesse sein. Grundsätzlich wurde jeweils die Textebene als Fundstelle erfasst, die zur Klärung einer der an den Text gestellten Fragen als bedeutsam erschien. Dabei konnte es sich um einen einzelnen Satz oder eine kurze Sequenz von Sätzen, ein in sich geschlossenes Lesestück oder um eine Abfolge mehrerer zusammenhängender Lesestücke handeln. Wenn es um übergreifende Merkmale, wie häufig wiederholte Topoi ging, wurde im Prinzip sogar die Fibel als Gesamtwerk als Fundstelle behandelt, wobei in diesem Fall aber wieder einzelne Belegstellen für diese Topoi vermerkt wurden.

## **5.2. Fragen an den Untersuchungsgegenstand (*Analysehinsichten*)**

Auch wenn sich die Frage nach dem Verhältnis von ländlicher Lebenswelt und Modernisierung auf die jeweiligen Fibeln als *Gesamtwerke* bezieht, schien zur regelgeleiteten Erfassung der relevanten Fundstellen eine thematische Strukturierung notwendig. Dazu wurde zuerst ein Katalog von Fragen an die Fibeln erarbeitet. Diese Detailfragen werden, um sie von der übergeordneten Forschungsfrage der Diplomarbeit begrifflich zu unterscheiden, im Weiteren *Analysehinsichten* genannt. Die Analysehinsichten ergeben sich aus den in den Kapiteln 2-4 referierten Überlegungen zum Modernisierungsprozess und zu konkreten sozialhistorischen Entwicklungen im Untersuchungszeitraum. Sie wurden allerdings erst nach einer ersten Durchsicht der untersuchten Fibeln formuliert, sodass sie nicht allein auf theoretischen Vorüberlegungen fußen, sondern auch schon *die* Aspekte besonders gewichten, zu denen die untersuchten Fibeln tatsächlich besonders interessantes Material liefern.

Die Diskussion der Analysehinsichten hat die Funktion, eine Brücke zwischen den theoretischen Vorüberlegungen (Kapitel 1-4) und der Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 6-9) zu schlagen. Die die Arbeit leitende Forschungsfrage wird auf konkrete Detailfragen heruntergebrochen. Zugleich soll durch das Begründen und Explizieren dieser Detailfragen die Aufmerksamkeitsrichtung bei der Interpretation nachvollziehbar gemacht werden.

### **5.2.1. Stellenwert und Darstellung ländlicher bzw. städtischer Lebenswelt in den Fibeln**

Die Lebenswelt ist der als selbstverständlich erscheinende, meist nicht ausdrücklich thematisierte Kontext, in dem Fibelgeschichten und Illustrationen stehen. Die Klärung der Frage, ob und inwieweit eine Fibel speziell für Land- oder Stadtkinder zugeschnitten ist, stellt eine

wichtige Voraussetzung für die weitere Interpretation der jeweiligen Fibel dar. Die in der Fibel dargestellte Lebenswelt soll bei solchen Fibeln, die nicht ausdrücklich als Stadt- oder Landfibeln deklariert sind, Hinweise zu Zuordnung liefern.

Mit der *Landschulreformbewegung* (siehe 4.2.) wurde die „bodenverwurzelte Landschule“ (Lang 1948, 29) zum pädagogischen Programm erklärt. Vor diesem Hintergrund soll untersucht werden, ob und inwieweit ein solches pädagogisches Programm in Landfibeln Niederschlag gefunden hat (z.B. durch besondere Betonung oder besonders positive Darstellung der ländlichen Lebenswelt).

Folgende Fragen wurden bei der Interpretation beachtet:

- Sind dem Paratext Hinweise darauf zu entnehmen, ob die Fibel als Landfibel oder Stadtfibel konzipiert wurde?
- Welchen Raum nehmen Themen der ländlichen Lebenswelt (z.B. Heumahd) bzw. der städtischen Lebenswelt (z.B. Straßenbahnfahrt) in der Fibel ein?
- Wird die ländliche oder städtische Lebenswelt in den Fibelgeschichten durchgehend als die „normale“ Lebenswelt der Fibelkinder dargestellt? Ist sie also in der überwiegenden Mehrzahl der Geschichten nicht nur in denen, die dem Thema nach am Land bzw. in der Stadt spielen *müssen* (z.B. Heumahd, Fahrt mit der Straßenbahn), selbstverständlicher Hintergrund? – Bei der Klärung dieser Frage spielen Illustrationen eine besondere Rolle. So kann ein Text über den Schulweg beispielsweise durch eine Illustration, auf der zwei Kinder zwischen Wiesen und Feldern auf ein Bauernhaus zugehen, eindeutig in einer ländlichen Umwelt verortet werden, auch wenn sich im Text keine entsprechenden Hinweise finden. Auch das Interieur, das bei häuslichen Szenen oft mit abgebildet ist oder die Kleidung der abgebildeten Menschen stellen Texte mitunter in einen eindeutig ländlichen oder städtischen Kontext – etwa, wenn der Vater in Anzug und Krawatte von der Arbeit nach Hause kommt.
- Wenn es im Zuge von Ausflügen, Verwandtenbesuchen oder Reisen zur Begegnung von ländlicher und städtischer Lebenswelt kommt: Aus welcher Perspektive werden diese Begegnungen erzählt? Ein Verwandtenbesuch am Land kann z.B. aus der Perspektive des Landkindes erzählt werden, das Besuch aus der Stadt erhält, oder aus der Perspektive des Stadtkindes, das die ihm fremde ländliche Welt kennen lernt.

### **5.2.2. Veränderung der Lebenswelt durch technologische Entwicklungen**

Dieser Themenkomplex lässt sich im Schema von VAN DER LOO/VAN REIJEN (1992) am besten der Dimension *Natur* und dem Prozess der *Domestizierung* zuordnen, hat aber auch

starke Bezüge zur *Rationalisierung*, die die mentale Voraussetzung dieser Entwicklungen bildet. Technologische Entwicklungen und ihre Folgen spielten gerade für die Veränderungen im ländlichen Lebensraum der Jahre 1945–1970 eine herausragende Rolle. An erster Stelle sind dabei wohl die Motorisierung der Landwirtschaft sowie der Einsatz künstlicher Düngemittel zu nennen (s. 3.2.1.). Dadurch stieg die Produktivität, der Arbeitskräftebedarf ging massiv zurück, nicht zuletzt änderte sich dadurch auch das Bild der Landschaft (z.B. durch Flurbereinigungen, Bau bzw. Vergrößerung und Asphaltierung von Güterwegen). Die zunehmende Verbreitung von Kraftfahrzeugen brachte für die Bewohner des ländlichen Raums eine bessere Erreichbarkeit zentraler Orte und vergrößerte damit den Aktionsradius der Menschen. Der durch diese Entwicklung ausgelöste Straßenbau veränderte ebenso wie die Motorisierung landwirtschaftlicher Arbeit das Bild der Landschaft (z.B. Bruckmüller 2002, 425). Schließlich ist im Zusammenhang mit technologischen Entwicklungen an die Verbreitung von Elektrogeräten im Haushalt zu denken (z.B. Sandgruber 2002, 339-342), durch die auch dieser Lebensbereich (nicht nur in ländlichen Haushalten) nachhaltig verändert wurde.

Im Bezug auf diese Entwicklungen ist die Frage zu stellen, wie schnell sie Eingang in die Fibeln gefunden haben und wie mit solchen neuen Inhalten umgegangen wurde: Werden technische Neuerungen nur erwähnt bzw. in Illustrationen abgebildet oder werden sie auch erklärt? Ist die Darstellung mit Wertungen verbunden? Wird ihre Aufnahme durch Anpassung einzelner Textstellen oder Illustrationen bewerkstelligt oder geben sie zu grundsätzlichen Neukonzeptionen Anlass?<sup>82</sup>

### 5.2.3. Naturdarstellungen

Der Themenkomplex Natur - Domestizierung war bereits beim vorigen Themenkomplex angesprochen<sup>83</sup>. An dieser Stelle geht es um die Darstellung von Natur- *äußerer Natur*- in Fibeln, soweit diese *nicht* als landwirtschaftliche Nutzfläche in Erscheinung tritt. Ländliches Leben gilt auch als *naturnahes* Leben. Gerade im Kontrast zur Stadt gilt diese Naturnähe in der Wahrnehmung von Stadt- und Landmenschen gleichermaßen geradezu als Kennzeichen ländlicher Lebenswelt. Die Entfremdung von der Natur wird seit der Romantik oft als problematischer Aspekt von Modernisierung wahrgenommen. Die Sehnsucht nach Natur und das Idealbild einer von den Spuren der Modernisierung unberührten Natur kann insofern als kulturelle Gegenströmung, damit aber gerade auch als Folge von Modernisierung wahrge-

---

<sup>82</sup> Zur Problematik der Schulbuchrevision mit dem Ziel, vordergründige Aktualität zu gewährleisten s. Kissling 1989, 25f., 54f.

<sup>83</sup> Der ebenfalls zur Domestizierung gehörige Themenkomplex „Zähmung des ‚Tiers in uns““ (van der Loo/van Reijen 1992, 33) steht eng mit der Dimension *Kultur* und *Rationalisierung* in Zusammenhang und wird weiter unten im Zusammenhang mit Tugenden behandelt.

nommen werden (van der Loo/van Reijen 1992, 74-79; Wild 1997, 12). Auch in der literarischen Kinderliteratur des 19. und 20. Jahrhundert hätten gegenmoderne Tendenzen eine bedeutende Rolle gespielt, so EWERS (1997, 44, vgl. 2.3.3 in dieser Arbeit).

Insofern sind auch jene Darstellungen von Natur von Interesse, die sich nicht auf Landwirtschaft beziehen. Dabei kann es sich um die Schilderung eines Waldspaziergangs handeln, oder um Texte, in denen die Lebensgewohnheiten von Tieren beschrieben werden, um Darstellungen jahreszeitlicher Abläufe - wie z.B. des ersten Schneefalls, der Schneeschmelze, eines heißen Sommertags - sowie um Texte, in denen das Land als Erholungs- und Freizeitraum im Rahmen der Schilderung von Ausflügen oder Ferienerlebnissen thematisiert wird. Neben den Texten spielen bei dieser Fragengruppe wieder Illustrationen eine besondere Rolle. In ihnen finden sich mitunter Naturdarstellungen, die weit über das im Text Ausgesagte hinausgehen. Das Erkenntnisinteresse gilt hier einerseits dem Stellenwert von Natur in den Fibeln, andererseits der Art, *wie* Natur thematisiert wird. Anders als im Hinblick auf die *ländliche Lebenswelt* muss eine hohe Dichte von Naturdarstellungen (Tiere des Waldes, Insekten, Blumen, Sträucher usw.) nicht für Landfibeln spezifisch sein.

#### 5.2.4. Religion und Brauchtum

Religion und Brauchtum sind im Schema von VAN DER LOO/VAN REIJEN der Dimension Kultur zuzuordnen. VAN DER LOO/VAN REIJEN umschreiben kulturelle Wirklichkeit als „Wirklichkeit von Auffassungen, Ideen, Symbolen, Werten, Normen und Bedeutungen, die unserem Handeln Richtung geben und ihm Sinn verleihen“ (van der Loo/van Reijen 1992, 29).

In der Kultur der traditionellen ländlichen Gesellschaft spielten *Religion und Brauchtum* eine wesentliche Rolle (Bruckmüller 2002, 413; ausführlich ebd. 505-534)<sup>84</sup>. Modernisierung bedeutet auf kultureller Ebene *Rationalisierung*, d.h. „ein Ordnen und Systematisieren der Wirklichkeit, um sie vorhersehbar und beherrschbar zu machen“ (van der Loo/van Reijen 1992, 31). Religion und Überlieferung verlieren unter diesen Bedingungen ihre Bedeutung, an ihre Stelle tritt Vertrauen in die Fähigkeiten der Wissenschaft und Technologie (ebd., 62, Inglehart/Welzel 2005, 30).

Vor dem Hintergrund der Landschulreformbewegung ist zu fragen, ob die Forderung nach „bodenverwurzelten Landschulen“ in Fibeln durch eine verstärkte Berücksichtigung von

---

<sup>84</sup> Dazu auch – mit empirisch – statistischen Daten auf internationaler Basis Inglehart/Welzel 2005, 53: Unter den Variablen, die besonders stark mit dem „traditionellen Wertindex“ korrelieren, finden sich *bedeutende Rolle der Religion im Leben der Auskunftsperson, regelmäßiger Kirchbesuch, Vertrauen in die Kirche(n) des Landes, Glaube an Himmel und Hölle* usw.

Brauchtum Niederschlag gefunden hat. Ländliches Brauchtum ist nicht ausschließlich, aber zum großen Teil religiöses Brauchtum (Bruckmüller 2002, 514). Hohe Wertschätzung von traditionellem Brauchtum und religiöse Erziehung können, müssen aber nicht zusammenfallen. Zur Differenzierung kann die *Art* der Darstellung von religiösen Festen dienen: Werden religiöse Inhalte vor allem als Element des Brauchtums vorgestellt, also als Vorgänge, die ihre Legitimation vor allem aus der Überlieferung oder aus einer sozialen Konvention (im Sinn von „alle bei uns tun das“) beziehen (vgl. 3.2.2.) oder wird versucht, den Sinn bzw. die Bedeutung religiöser Handlungen zu erklären?

### 5.2.5. Familie

Die Familie stellt einen zentralen Aspekt kindlicher Lebenswelt dar. Im von VAN DER LOO/VAN REIJEN vorgeschlagenen Schema wäre Familie als soziale Institution der Dimension *Struktur* zuzuordnen. Fast ebenso eng hängt sie aber gerade im Zusammenhang mit kindlicher Lebenswelt mit der Dimension *Kultur* zusammen, da Kultur für Kinder bis zum Zeitpunkt des Schuleintritts in einer Zeit, in der Medien noch nicht dieselbe Bedeutung wie heute hatten, vor allem in der Familie erlebt und durch die Familie vermittelt wurde. Schließlich ließe sich eine zunehmende Unabhängigkeit von festgeschriebenen Rollenzuweisungen innerhalb der Familie mit *Individualisierung* (also mit der Dimension *Person*) in Verbindung bringen.

Folgende Fragen sollen im Zusammenhang mit *Familie* berücksichtigt werden:

- Welchen Stellenwert nimmt die Familie in den Fibeln ein?
- Welche Funktion haben die einzelnen Familienmitglieder, wie ist die Rollenverteilung in der Familie? Wie werden die Rollen und Aufgaben der einzelnen Familienmitglieder dargestellt?
- Welche Aktivitäten werden in der Familie (bzw. mit welchen Familienmitgliedern) unternommen?

### 5.2.6. Implizite Tugendkataloge – die Fibel als Erzieherin (I)

VAN DER LOO/VAN REIJEN erörtern Werte und Normen im Zusammenhang mit der Dimension *Kultur*. In Fibeln werden Werte und Normen meist in einer Form vermittelt, für die mir der Begriff „Tugenden“ am passendsten scheint: Bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen werden als vorbildhaft vorgestellt und/oder den kleinen Leserinnen mehr oder weniger explizit nahegelegt. Zunächst ist zu fragen, welche Tugenden das sind bzw. ob sich hinsichtlich eines impliziten Katalogs von Tugenden Unterschiede zwischen den untersuchten Fibeln ausmachen lassen. Im Zusammenhang mit dem Merkmal *Rationalisierung* soll dabei

besonderes Augenmerk auf die Frage gelegt werden, ob sich im Zusammenhang mit Tugenden eine Entwicklung hin zu einer rationalen Lebensführung nachzeichnen lässt. Diese könnte sich entweder in der Art der favorisierten Tugenden selbst zeigen (so ließen sich z.B. Fleiß und Sparsamkeit eher mit einer rationalen Lebensführung in Verbindung bringen als Gottvertrauen) oder in der Art, wie Tugenden begründet werden. Wird also im Zusammenhang mit Tugenden auch gesagt oder gezeigt, dass diese in gewisser Hinsicht *nützlich* sind? Während ein solcher Wertewandel in der Diktion von INGLEHART/WELZEL mit einer Verschiebung von traditionellen Werten zu säkular rationalen Werten in Verbindung zu bringen wäre, wäre in der weiteren Folge eine zunehmende Distanz zu allen Arten von Tugenden, die die individuelle Freiheit einschränken, also eine Verschiebung hin zu *Selbstverwirklichungswerten* denkbar.

#### **5.2.7. Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in den Fabeln und Versuche, das Verhalten der Kinder zu beeinflussen – die Fabel als Erzieherin (II)**

An die Frage, welches Verhalten als wünschenswert vorgestellt wird, kann die Frage angeschlossen werden, wie Kinder dazu gebracht werden, sich in wünschenswerter Weise zu verhalten. Dieser Fragenkomplex weist Bezüge zu verschiedenen Dimensionen von Modernisierung im Schema von van der Loo/van Reijen auf: Er lässt sich der zweiten Seite von *Natur*, nämlich der „Zähmung des Tieres in uns“, zuordnen, hat aber ebenso Bezüge zu den Prozessen *Rationalisierung* und *Individualisierung*.

Wie also wird die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen in den untersuchten Fabeln konstruiert und welche Erziehungsmittel werden in den Fabeln angewandt? Die Frage nach den Erziehungsmitteln gewinnt besondere Relevanz, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass Fabeln angesichts des Approbationsverfahrens, das sie durchlaufen mussten, als „legitimierte und normierte Lernwerkzeuge“ gelten können (Teistler 2008, 154), und damit einen hohen Grad an Legitimation aufweisen.

Die Frage, „wie Kinder dazu gebracht werden, sich in wünschenswerter Weise zu verhalten“, führt eine Annahme mit sich, die hier expliziert werden soll: Vor dem Hintergrund einer Fabelanalyse ist der Begriff *Kinder* zweideutig. Er kann sich zum einen auf die *Fibelkinder*, also auf die Protagonistinnen der Fabelgeschichten beziehen. Die Frage würde dann lauten: „Wie werden die Kinder, über die in der Fabel etwas erzählt wird, in der erzählten Geschichte dazu gebracht, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten?“ Zum anderen kann er sich auf die Kinder beziehen, die die Fabel lesen. Die Frage würde dann lauten: „Mit welchen Mitteln wird versucht, das Verhalten der Kinder, die den Fabeltext lesen, in einer bestimmten Weise

zu beeinflussen?“ Da die Fibelkinder den Lesern der Fibel als Identifikationsfiguren angeboten werden, und da es auch Texte gibt, in denen gar nicht klar ist, ob hier eine Fibelfigur oder direkt das lesende Kind angesprochen wird,<sup>85</sup> ist diese Zweideutigkeit dem Gegenstand angemessen: In der Fibel verschmelzen zuweilen Protagonistinnen und Leserinnen. Erziehungshandlungen, die in Fibern dargestellt sind, gehören dann nicht der selben Kategorie von Dargestelltem an, wie z.B. die Heuernte, sondern richten sich mitunter unmittelbar an die Leserinnen bzw. werden – soweit es sich um rein sprachliche Handlungen (etwa die Aufforderung zu einer bestimmten Handlung oder die vernünftige Erklärung für eine geforderte Verhaltensweise) handelt, unmittelbar an den Leserinnen vollzogen.

### 5.2.8. Reflektierende und kritische Texte in den Fibern - die Fibel als Erzieherin (III)

Auch diese Analysehinsicht hat die Fibel in ihrer Rolle als „Erzieherin“ im Blick. Die Frage nach Reflexion der gegebenen Verhältnissen und allenfalls ihrer Kritik in Fibern liegt angesichts eines vielfach vertretenen Aufgabenverständnis vom Schule nahe, demzufolge Schule nicht nur Funktionen im Sinne der *vorgefundenen Gesellschaft* zu erfüllen hat, sondern durch erzieherische Einwirkung zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen sollte (vgl. Apel 1995, 124).

Neben dieser schulpädagogischen Blickrichtung ist Reflexion und Kritik in Fibern auch aus einem sozusagen distanzierteren sozialgeschichtlichen Blickwinkel von Interesse. Da nämlich können sie als Hinweis auf *Individualisierung* verstanden werden. Reflexion und Kritik werden nämlich dann funktional und gesellschaftlich akzeptiert, wenn von Individuen Entscheidungen zwischen verschiedenen Optionen gefordert werden, also im Prozess der zunehmenden Herauslösung des Individuums aus der „Kollektivität seiner unmittelbaren Umgebung“ (van der Loo/van Reijen 1992, 32). In der Diktion von INGLEHART/WELZEL wäre zunehmende Reflexion und Kritik mit dem Übergang von *säkular-rationalen Werten* zu *Selbstverwirklichungswerten* in Zusammenhang zu bringen (Inglehart/Welzel 2005, 27ff.).

Zur Klärung der Frage, inwieweit in einer Fibel versucht wird, Bildung anzuregen, können folgende Überlegungen beitragen:

- Werden Sachverhalte, die in der Fibel angesprochen werden, hinterfragt oder kritisiert, oder werden die dargestellten Verhältnisse unhinterfragt als richtig dargestellt?

---

<sup>85</sup> etwa in FROHES LERNEN 1948, siehe 8.3.1.



- Nimmt die Fibel (oder nehmen die Fibelerwachsenen) unhinterfragbare Autorität in Anspruch, oder können Sachverhalte von Kindern in Frage gestellt werden? Wird versucht, Kinder zum weiteren Nachdenken anzuregen?

Solche Ansätze zur Anregung von Reflexion und kritischem Denken müssen nicht unbedingt sehr plakativ sein müssen. Wichtige Hinweise kann hier eine strukturelle Interpretation, also die Frage nach den Sprachregeln und Konstruktionsprinzipien der Texte, unabhängig von deren thematischer Ausrichtung, liefern (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 52ff.) Argumentationen, Relativierungen oder Kritik werden nämlich durch bestimmte Sprachregeln überhaupt erst möglich. Eine Sprache etwa, die ausschließlich einfache Aufforderungssätze kennt, würde derartige Elemente schon aufgrund ihrer Regeln nicht zulassen. Andererseits machen gerade die Sprachregeln, die elaborierte Argumentationen, Relativierungen, Kritiken zulassen, einen Text komplex. Daher wird man bedenken müssen, dass Texten, die für Leseanfänger verfasst sind, hier enge Grenzen gesteckt sind. Eine altersgemäße Möglichkeit, diskursive Elemente einzubringen, die im untersuchten Material auch tatsächlich realisiert wurde, besteht darin, Texte so zu gestalten, dass sie zum weiteren Nachdenken bzw. Nachfragen anregen. Das kann z.B. dadurch realisiert werden, dass Geschichten offen bleiben, dass Fragen ausdrücklich formuliert werden, oder dass unterschiedliche Sichtweisen auf einen Sachverhalt dargestellt werden.

### ***5.3. Der Untersuchungsapparat***

In diesem Abschnitt wird zunächst auf die Funktion des Untersuchungsapparates eingegangen, dann wird dieser – so wie er bei der Erfassung der Fundstellen benutzt wurde – vorgestellt und soweit notwendig erörtert. Der Abschnitt soll damit den Prozess der Erfassung der Fundstellen, der für die Ergebnisse entscheidend ist, aber ansonsten in der Arbeit selbst nicht sichtbar wäre, ein Stück weit transparent machen.

#### **5.3.1. Zur Funktion des Untersuchungsapparates in Abgrenzung von den Analysehinsichten**

Der hier dargestellte Untersuchungsapparat ergab sich aus den zuletzt erörterten Analysehinsichten. Er erfüllt aber eine andere *Funktion*. Während die *Analysehinsichten* die methodische Arbeit an den in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten theoretischen Bezugsrahmen rückbinden und den Bezug zwischen beiden auch *sichtbar* machen sollen, sie also Teil der *Argumentation der Arbeit* sind, ist die Funktion des Untersuchungsapparates die eines Handwerkszeuges. Er sollte in erster Linie eine praktikable Struktur zur Identifizierung und Zuordnung von Fundstellen bereitstellen, die bei der Analyse berücksichtigt werden sollen.

Primär fungierten die in 5.3. dargelegten Fragen an das Untersuchungsmaterial (stichwortartig umformuliert) als Überschriften für die einzelnen Rubriken des Untersuchungsapparates. Beim Bearbeiten der Fibeln sollten dann die Fundstellen, die im Hinblick auf eine der Fragen an das Material aussagekräftig sind, der entsprechenden Rubrik zugeordnet und dort vermerkt werden. Bei einigen Versuchsdurchgängen zeigte sich die Notwendigkeit, *zwei Modifikationen* vorzunehmen.

Die *erste Modifikation* betrifft die *Gliederung* des Untersuchungsapparates. In Probedurchläufen kristallisierten sich bald Kategorien von Fundstellen heraus, bei denen regelmäßig eine Mehrfachzuordnung zu jeweils denselben Rubriken notwendig war. Andererseits fanden sich Fundstellen, die zwar relevant schienen, für deren Zuordnung sich aber keine eindeutig passende Rubrik fand. Aus diesem Grund wurden für den endgültigen Untersuchungsapparat einerseits verschiedene ursprünglich getrennte Kategorien zusammengefasst, andererseits zusätzliche Kategorien eingeführt. Damit wurde der besseren Handhabbarkeit gegenüber der theoretischen Stringenz der Vorzug gegeben.

Die *zweite Modifikation* ergab sich aus dem Bedürfnis, neben einzelnen Fundstellen auch solche Merkmale zu erfassen, die *die Fibel als Ganzes* betreffen. Das soll eine Interpretation unterstützen, bei der sich im Sinn eines *hermeneutischen Zirkels* das Verständnis der Teile und das Verständnis des Ganzen gegenseitig vertiefen (Klafki 1975 in Rittelmeyer/Parmentier 2007, 144f.). Für die Erfassung solcher Merkmale wurden zusätzliche Rubriken eingeführt. Damit wurden folgende Aspekte erfasst: (1) *Informationen zu Autoren und Illustratoren* der Fibel sowie Hinweise zum *Entstehungszusammenhang* (z.B. Unterstützung eines bestimmten didaktischen Konzepts), die mitunter dem Paratext entnommen werden können. Diese Informationen zielen im weitesten Sinne auf Quellenkritik ab bzw. sollen eine „Beachtung des historischen oder sozialen Zusammenhanges“, in dem die Fibel steht (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 44), gewährleisten. (2) Fragen, welche die *formale Beschaffenheit* des Textes bzw. der Illustrationen betreffen, und daher mit einer rein thematischen gegliederten Struktur, wie sie ursprünglich vorlag, nicht adäquat erfasst werden können. (3) Fragen nach Textmerkmalen, die erst sichtbar werden, wenn man mehrere Lesestücke im Zusammenhang betrachtet: So kann die *Anordnung von Lesestücken* ebenso von Bedeutung sein wie eine auffällige Wiederholung bestimmter *Topoi* (z.B. schlechtes Gewissen), die sich nicht an der vordergründigen Thematik der Geschichten festmachen lassen.

Die zuletzt dargelegten Überlegungen finden sich in den Punkten 1 bis 3 (für Aspekte, die typischerweise aufgrund der ersten Seiten der Fibel geklärt werden können) sowie 10 und 11 (für Aspekte, die am besten in einer Rückschau nach Durcharbeiten der gesamten Fibel geklärt werden) des im Folgenden dargestellten Untersuchungsapparates wieder. Unter den

Punkten 4-10 konnten Fundstellen nach thematischen Kriterien zugeordnet werden. Auch bei den Punkten, die *grundsätzlich* die Fibel als Ganzes betreffen, wurden oft einzelne Fundstellen vermerkt, die hier die Funktion eines besonders charakteristischen Beispiels oder eines Belegs für eine Beobachtung haben.

### 5.3.2. Der Untersuchungsapparat

Die einzelnen Rubriken des Untersuchungsapparates werden im Folgenden angeführt. Kommentare und Erläuterungen dazu sind, soweit sie notwendig scheinen, direkt an den entsprechenden Stellen eingefügt. Das geschah insbesondere bei den Punkten 1-3 sowie 10 und 11, während bei den anderen Punkten auf die Erörterungen in 5.3. verwiesen werden kann, sodass hier nur ausnahmsweise ergänzende Hinweise notwendig waren.

#### (1) BIBLIOGRAFISCHE INFORMATIONEN

Tabellarische Erfassung der relevanten bibliografischen Informationen wie in folgendem Beispiel:

Approbationsdatum	3. Juni 1946
Zahl	12735-IV/Sch/1946 <b>(die in der Fibel angegebene Ordnungszahl des Erlasses, mit dem die Approbation durchgeführt wurde)</b>
Titel	Mein erstes Buch. Österreichische Stadtfibel. 1. Teil <b>(It. Angabe auf der Titelseite der Fibel; diese Angabe kann von der Bezeichnung in den Approbationslisten abweichen)</b>
Verwendetes Exemplar/verwendete Exemplare (Erstausgabe)	UB I 570912a (1946) <b>(Angabe des verwendeten Exemplars und der Signatur)</b>
weitere verwendete Exemplare (überarbeitete Neuauflagen)	<b>(ggf. Angaben zu weiteren verwendeten Exemplaren)</b>
Autor(en)	„herausgegeben von einer Lehrerarbeitsgemeinschaft“ <b>(wortwörtliche Wiedergabe der auf der Titelseite ersichtlichen Angaben zur Autorenschaft)</b>
Illustratorin	Christl Schwind <b>(Angabe des Namens, wenn in der Fibel vermerkt)</b>
weitere genannte Personen (Schrift usw.)	„Die Texte verfaßten: Dr. Emmy Wohanka, Viktoria Fenzl, Hilde Kollaritsch und Johann Heeger“ <b>(Oft werden in verschiedensten Formulierungen weitere Personen genannt, die an der Fibel mitgewirkt haben. Wörtliche Wiedergabe der entsprechenden Textstellen)</b>
Verlag	Leykam, Graz – Österreichischer Bundesverlag – Wien, Verlag für Jugend und Volk, Wien <b>(Angabe wie in der Fibel)</b>

Tabelle 8 – Erfassung der bibliografischen Informationen zu den untersuchten Fibeln

## **(2) TYPOLOGISCHE EINORDNUNG DER FIBEL UND PARATEXT**

Diese Punkte dienen der Abklärung des Entstehungszusammenhanges der Fibel.

### **(2.1) LESELERNMETHODE, VERWENDETE SCHRIFTARTEN**

Bestimmte Textmerkmale ergeben sich aus der verwendeten Leselernmethode.

### **(2.2) WEITERE HINWEISE AUS DEM PARATEXT**

Mitunter können dem Paratext weitere für die Interpretation relevante Hinweise entnommen werden.

### **(2.3) DIDAKTISCHES BEGLEITMATERIAL, LEHERBEGLEITHEFTE, HINWEISE DARAUSS USW.**

Oft finden sich im Paratext Hinweise auf ergänzendes didaktisches Material oder für Lehrer verfasste Anleitungen zur Arbeit mit den Fibeln. Dieses Begleitmaterial wurde, wenn es leicht zugänglich war, eingesehen, um daraus weitere Hinweise zum Entstehungszusammenhang der Fibeln zu gewinnen.

## **(3) UMSCHLAGILLUSTRATION**

Dem Umschlagbild kommt unabhängig von der Zuordenbarkeit des Sujets zu einem der Punkte des Katalogs eine besondere Bedeutung zu: Es ist das erste Bild, das die Leserinnen der Fibel zu sehen bekommen, und prägt so den ersten Eindruck. Dazu kommt, dass Leserinnen dieses Bild jedes Mal sehen, wenn sie die Fibel in die Hand nehmen. Das Umschlagbild wird damit ein ganzes Schuljahr lang zum täglichen Begleiter, wird sooft angeschaut wie kein anderes Bild und kann sich besonders gut ins Gedächtnis einprägen. Es bietet den Produzentinnen einer Fibel die Möglichkeit, wichtige Botschaften an die Leserinnen, aber auch an die Personen, die die Entscheidung über die Auswahl einer Fibel für den Unterricht treffen, so zu positionieren, dass sie sicher wahrgenommen werden. Aufgrund dieser besonderen Stellung wurde das Umschlagbild in einer eigenen Rubrik erfasst.

## **(4) STELLENWERT UND DARSTELLUNG LÄNDLICHER BZW. STÄDTISCHER LEBENSWELT INNERHALB DER FIBEL**

Die Analyseansichten „Stellenwert und Darstellung ländlicher/städtischer Lebenswelt“ und „Veränderung der Lebenswelt durch technologische Entwicklungen“ wurden für den Untersuchungsapparat zu „Stellenwert und Darstellung ländlicher bzw. städtischer Lebenswelt innerhalb der Fibel“ zusammengefasst. Auch wenn beide Aspekte auf unterscheidbare Fragestellungen zurückgehen (inhaltliche Orientierung und Gewichtung verschiedener Lebenswelten bzw. Darstellung technologischer Veränderungen), sind es in der Regel dieselben Fund-

stellen, die im Hinblick auf beide Aspekte aufschlussreich sind, sodass eine getrennte Erfassung wenig Sinn gemacht hätte.

#### **(4.1) LÄNDLICHE GENRES UND BÄUERLICHES INTERIEUR IN FIBELILLUSTRATIONEN**

#### **(4.2) DARSTELLUNG VON MENSCHEN – HABITUS, KLEIDUNG**

#### **(4.3) BEGEGNUNGEN LÄNDLICHER UND STÄDTISCHER LEBENSWELT – AUS WELCHER PERSPEKTIVE WIRD ERZÄHLT?**

#### **(4.4.) DARSTELLUNG LANDWIRTSCHAFTLICHER ARBEIT**

(4.4.1) Arbeitsabläufe, Arbeitstechniken

(4.4.2.) Perspektive der Darstellung, Verhältnis der Fibelkinder zu landwirtschaftlicher Arbeit

Beurteilung der Frage, ob bei der Darstellung landwirtschaftlicher Tätigkeiten eher die Perspektive von den Leuten eingenommen wird, die diese Tätigkeiten selbst ausüben, oder die Perspektive von Besuchern oder Zuschauern.

#### **(4.5) MOTORISIERUNG, MOBILITÄT**

#### **(4.6) HAUSHALT**

#### **(4.7) BERUFE, ARBEITSWELT**

### **(5) LÄNDLICHER RAUM ALS NATUR-RAUM**

#### **(5.1) LANDSCHAFTSBILDER ALS FIBELILLUSTRATIONEN**

#### **(5.2) NATURBEOBACHTUNG, TYPISCHE JAHRESZEITLICHE ABLÄUFE**

#### **(5.3) DAS LAND ALS ERHOLUNGS- UND FREIZEITRAUM FÜR STÄDTISCHE (UND LÄNDLICHE) BEVÖLKERUNG (AUSFLÜGE, SOMMERFERIEN, TOURISMUS)**

### **(6) KULTUR**

#### **(6.1) FESTE IM JAHRESKREIS, BRAUCHTUM**

#### **(6.2) RELIGION (AUßERHALB DES ZUSAMMENHANGES MIT FESTEN)**

Religion außerhalb des Zusammenhangs mit Festen wurde gesondert erfasst, weil besonders die Häufigkeit der Thematisierung von Religion abseits der Festtage (bei denen das Ansprechen religiöser Themen sehr naheliegend ist) Auskunft über die religiöse Orientierung der Fibeln geben kann.

### **(7) FAMILIE**

#### **(7.1) FAMILIENMITGLIEDER UND IHRE ROLLEN**

#### **(7.2) AKTIVITÄTEN, DIE IM FAMILIENVERBAND UNTERNOMMEN WERDEN**

## **(8) IMPLIZITE TUGENDKATALOGE UND VERSUCHE, KINDLICHES VERHALTEN ZU BEEINFLUSSEN**

### **(8.1) WELCHE TUGENDEN WERDEN ALS WÜNSCHENSWERT VORGESTELLT?**

**(8.2) VERHÄLTNIS ZWISCHEN KINDERN UND ERWACHSENEN. MIT WELCHEN MITTELN WIRD VERSUCHT, KINDER ZU TUGENDHAFTEM VERHALTEN ZU BRINGEN?**

## **(9) REFLEXION UND KRITIK – VERSUCHE, BILDUNG ANZUREGEN**

**(9.1) TEXTE, IN DENEN ZU REFLEXION ANGEREGT ODER EIN SACHVERHALT IN FRAGE GESTELLT WIRD**

**(9.2) TEXTE, IN DENEN UNTERSCHIEDLICHE STANDPUNKTE/PERSPEKTIVEN AUF EINE SACHE SICHTBAR WERDEN**

## **(10) MERKMALE, DIE DIE GESAMTE FIBEL BETREFFEN - ILLUSTRATIONEN**

**(10.1) CHARAKTERISIERUNG DES STILS DER ILLUSTRATIONEN, ALLGEMEINE AUFFÄLLIGKEITEN**

**(10.2) ZUR NARRATIVEN FUNKTION DER ILLUSTRATIONEN**

Übernehmen Illustrationen eigene Erzählfunktion oder illustrieren sie nur das, was im Text gesagt wird? Werden in den Illustrationen Geschichten erzählt, oder werden nur einzelne Gegenstände oder Personen abgebildet?

## **(11) MERKMALE, DIE DIE GESAMTE FIBEL BETREFFEN – TEXT**

### **(11.1) NARRATIVE KONZEPTION**

**(11.1.1)** Wird (von Beginn der Fibel an) versucht, stringente Geschichten zu erzählen oder dominieren (relativ lange Zeit) mechanische Leseübungen, ohne sinnhafte, zusammenhängende Texte bzw. ausgesprochen fragmentarische Geschichten, bei denen nur durch vom Leser zu erbringende Interpretationsleistungen eine sinnhafte Handlung rekonstruiert werden kann?

**(11.1.2)** Gibt es ein fixes Repertoire von mit individuellen Eigenschaften ausgestalteten Personen, die in den Geschichten immer wieder auftreten?

**(11.1.3)** Gibt es Texte, die aus der belletristischen Kinderliteratur entnommen sind oder Volksgut, Märchen, Gedichte, Lieder?

Die narrative Konzeption einer Fibel stellt eine Voraussetzung für die Möglichkeiten zur Analyse dar. Mit der in dieser Arbeit angewandten Methodik können nur sinnhafte Texte interpretiert werden. Fibern, in denen rein mechanische Leseübungen stark vertreten sind, sind daher weniger ergiebig. Ein fixes Repertoire an Personen – zu denken ist an eine Fibel-familie, eventuell erweitert um Verwandte und Freunde der Fibelkinder – lässt diese deutlicher als individuelle Charaktere hervortreten und ermöglicht es, Aussagen über deren Eigenschaften, Rollen, Beziehungen und Lebensumstände zu machen.

### **(11.2) THEMEN UND TOPOI**

(11.2.1) Gibt es Themen, die im Vergleich zu anderen Fibeln besonders im Vordergrund stehen? Werden Themen, die in der Mehrzahl der anderen Fibeln vorkommen, nicht angesprochen?

(11.2.2) Gibt es Topoi, die auffällig häufig angesprochen werden? Welche?

Während der Begriff *Thema* das bezeichnet, was bei einem Text im Vordergrund steht, wovon er *handelt*, ist mit einem *Topos* ein bestimmtes Motiv, eine bestimmte Vorstellung oder ein bestimmter Gedanke gemeint, der wiederholt auftaucht, ohne deshalb im Zentrum der Handlung stehen zu müssen. Typische Themen von Fibelgeschichten sind z.B. Wintervergnügen, eine Schulstunde, Besuch am Jahrmarkt, oder auch Mithilfe im Haushalt. Ein Topos, der bei allen genannten Themen auftauchen könnte, wäre z.B. „Belohnung für erbrachte Leistungen“. Um den Unterschied anhand eines weiteren Beispiels zu veranschaulichen. „Strafe“ lässt sich möglicherweise in manchen Fibeln als wiederkehrender Topos identifizieren. „Strafe“ könnte theoretisch auch Thema von Fibelgeschichten sein. Das wäre aber nur dann der Fall, wenn die Strafe selbst, also die Schilderung der Strafpraktiken, die Gefühle des Bestraften u.ä. im Zentrum der Geschichte stünden, eine Konstellation, die in den untersuchten Fibeln nicht anzutreffen war.

### **(11.3) SPRACHE**

(11.3.1) Anspruchsniveau

Das Anspruchsniveau ist in den betrachteten Fibeln recht inhomogen. Komplexere Texte ermöglichen differenziertere Darstellungen. Dabei ist aber zu bedenken, dass diese komplexeren Texte möglicherweise weniger Rücksicht auf die tatsächlichen Lesekompetenzen ihrer Leserinnen nehmen, und so hinter dem Verzicht auf komplexe Texte möglicherweise eine pädagogisch legitimierbare Entscheidung stehen kann. Der unmittelbare Vergleich von Texten mit unterschiedlichem Anspruchsniveau ist daher immer etwas problematisch. Eindeutigere Aussagen sind möglich, wenn es gelingt, substantielle Unterschiede in Texten ähnlichen Anspruchsniveaus aufzuzeigen. Abgesehen von diesen Überlegungen sagt das sprachliche Anspruchsniveau einer Fibel an sich etwas über die pädagogischen Ambitionen der Fibelautoren und das Bild, das sie sich von ihren Lesern machen, aus.

(11.3.2) Sprachduktus

Neben der Frage, *was* in den Fibeln dargestellt wird, soll im Sinne eine *strukturellen Interpretation* auch darauf geachtet werden, mit welchen *sprachlichen Mitteln* etwas dargestellt wird. Eine Häufung von Befehlsätzen z.B. oder eine Häufung von Verkleinerungsformen können den Charakter einer Fibel in spezifischer Weise prägen und sagen auch etwas über das Kindheitsbild der Fibel aus.

---

Für die Erfassung der Fundstellen wurden die zu untersuchenden Fibeln jeweils vor vorne nach hinten systematisch durchgesehen, wobei bei allen Texten und Illustrationen überlegt wurde, ob sie im Hinblick auf eine oder mehrere der Rubriken des Untersuchungsapparates von Relevanz sind. Wenn dies der Fall war, wurde die Fundstelle in der entsprechenden Rubrik – wenn sie für mehrere Aspekte relevant war auch in mehreren Rubriken - vermerkt. Je nachdem, ob der konkrete Wortlaut für die Interpretation bedeutsam schien, wurden Texte dabei entweder wörtlich zitiert oder paraphrasiert. Illustrationen wurden beschrieben. Die Überlegungen, die für die Aufnahme der Fundstellen ausschlaggebend waren, wurden stichwortartig festgehalten. Öfters wurden diese Notizen zu mehr oder weniger ausführlichen Interpretationsentwürfen erweitert. Da spätere Neuauflagen auch bei neuerlicher Approbation nur wenige Änderungen aufwiesen, wurden sie nicht in derselben Weise erfasst. Hier beschränkte ich mich darauf, sie auf relevante Änderungen durchzusehen und diese zu vermerken.

Das so generierte, recht umfangreiche Material wurde anschließend thematisch gegliedert. Diese Gliederung entsprach nicht gänzlich der ursprünglich entworfenen, da die Fülle des gewonnenen Materials es notwendig machte, bei der Darstellung Scherpunkte zu setzen, das hieß, nicht zuletzt auch viel Material wegzulassen. Letztendlich handelt es sich bei der Darstellung in den Kapiteln 6-9 um den Versuch, auf Basis des gewonnenen Materials eine Geschichte der untersuchten Fibeln und ihres Verhältnisses zu ländlicher Lebenswelt und Modernisierung zu (re)konstruieren. Welche Bausteine für die (Re)-Konstruktion einer solchen Geschichte hilfreich sein würden, war im Einzelnen nicht vorhersehbar. Die in den Kapiteln 6-9 erzählte Geschichte hat den Anspruch, neue Einsichten über das Verhältnis von Erstlesebüchern zu Modernisierung und ländlicher Lebenswelt der Jahre 1945 bis 1970 zu erarbeiten. Es soll sich dabei um eine Geschichte handeln, die anhand der Quellen prüfbar und kritisierbar ist. Es ist aber keineswegs auszuschließen, dass andere Autoren auf Basis desselben Materials zu anderen Geschichten gelangt wären.

Nach der Darstellung des Untersuchungsapparates, der der *Erfassung* der Fundstellen diene, wird im Folgenden auf methodische Probleme, die die *Interpretation* der erfassten Fundstellen betreffen, eingegangen.



#### 5.4. *Grundsätze der Hermeneutik und ihre Bedeutung für diese Arbeit*

Wenn die Darstellungen zur Hermeneutik als Methode der Interpretation im Vergleich zur Diskussion des Untersuchungsapparates eher knapp ausfallen, so könnte dadurch ein falscher Eindruck hinsichtlich des Stellenwertes der hermeneutischen Methode entstehen. Tatsächlich ist die *Interpretation* der Fundstellen *das Herzstück* dieser Arbeit. Ein explizites Transparentmachen scheint aber im Hinblick auf die Methode der Interpretation weder im selben Ausmaß nötig noch in derselben Weise möglich, wie dies beim Untersuchungsapparat der Fall war. Nicht *nötig* deshalb, weil die Hermeneutik keine Methode ist, deren Ergebnisse im Text ähnlich wie die Ergebnisse einer physikalischen Messung losgelöst vom Vorgang ihrer Gewinnung präsentiert werden können. Vielmehr werden die Überlegungen, die zu einer bestimmten Interpretation führen, ja im Text entfaltet. Nicht in derselben Weise *möglich* aber ist das Explizieren der Vorgangsweise bei der Interpretation, weil sich „präzise ausformulierte Regeln des methodischen Vorgehens, wie man sie z.B. in der sozialwissenschaftlichen Statistik oder in der psychologischen Experimentalforschung formulieren kann“ für die Hermeneutik nicht angeben lassen (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 42). Hermeneutisches Vermögen sei eher „interpretatives Urteilsvermögen als eindeutiger Katalog bestimmter Forschungstechniken“ (ebd., VIII [Vorwort]). Trotzdem ließen sich – so RITTELMEYER/PARMENTIER – bestimmte Grundsätze einer methodisch reflektierten hermeneutischen Interpretation formulieren. Ich gebe diese methodischen Grundsätze, so wie sie RITTELMEYER und PARMENTIER formuliert haben, im Folgenden wieder, und führe jeweils exemplarisch einige Überlegungen dazu an, was eine Berücksichtigung dieser Grundsätze für mein Untersuchungsvorhaben bedeutet.

*Erstens:* „Die *methodische Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven am interpretierten Sachverhalt*<sup>86</sup>: Hermeneutische Interpretationen erfolgen immer mit bestimmten Fragestellungen, aus bestimmten Betrachtungsperspektiven, aus einem bestimmten – mehr oder minder unbewussten – Vorverständnis der zu interpretierenden Sache heraus. Dieses Vorverständnis lenkt den Blick, lässt unter Umständen gewisse Aspekte unberücksichtigt oder unerkannt, während andere gleichsam ‚im Scheinwerferkegel‘ einer bestimmten Blickrichtung deutlich hervortreten. Jede Interpretation konstruiert so in einem gewissen Sinn und Ausmaß auch ihren Gegenstand. [...]“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 43).

---

<sup>86</sup> Hervorhebungen innerhalb der wörtlichen Zitate aus Rittelmeyer/Parmentier hier und auf den nächsten Seiten erfolgten jeweils durch mich.

Die Interpretationsperspektive dieser Arbeit (nämlich Modernisierung bezogen auf einen bestimmten eng umschriebenen historischen Zeitraum) wurde in den Kapiteln 2 und 3 entfaltet. HORST SCHALLENBERGER und GERD STEIN charakterisierten das Medium Schulbuch als „*Produkt und Faktor gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse*“ (Schallenberg/Stein 1979, 134). Ob das Schulbuch auch *Faktor* gesellschaftlicher Verhältnisse ist, dazu gibt diese Arbeit keine Auskunft. Dass es sich als *Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse* darstellen lässt, dass sich der jeweilige „gesellschaftliche Zeitgeist“ in den Fibeln detailreich und genau widerspiegelt, das wird in dieser Arbeit deutlich gezeigt. Dass dies so deutlich zu Tage tritt, liegt aber auch daran, dass die Fragestellung nach dem Verhältnis von Erstlesebüchern und Modernisierung eben genau die Beziehung von Schulbüchern und gesellschaftlichen Verhältnissen „in den Scheinwerferkegel“ rückt. Es wäre als falsch, aus dieser Arbeit abzuleiten, dass das Schulbuch *nichts anderes* als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse sei, selbst wenn es in dieser Arbeit manchmal so erscheinen mag.

Der *zweite* von RITTELMEYER/PARMENTIER angeführte Punkt betrifft die „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“, oder „spekulativ über das Text- bzw. Bildmaterial hinausgeht“, der *dritte* die Frage, „ob *neue Erkenntnisse* oder *nur Paraphrasen* vorliegen“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 43). Diese beiden Punkte stehen meines Erachtens in einem gewissen Spannungsverhältnis, denn die Grenze zwischen einer originellen Interpretation, die eben mehr zu Tage fördert, als das, was das Objekt ohnehin von sich aus preisgibt, und einer Spekulation ist schwer zu ziehen. Aus der diesbezüglichen Skepsis resultieren zuweilen bewusst vorsichtige Formulierungen. Letztendlich verstehe ich meine Interpretationen als *Vorschläge*, als zwar möglichst gewissenhaft reflektierte Ergebnisse einer Auseinandersetzung mit Texten, bei denen aber dennoch nicht auszuschließen ist, dass sie durch überzeugendere Alternativinterpretationen korrigiert werden müssen.

Eine besondere Problematik steckt für dieses Untersuchungsvorhaben in der Frage, ob „alle Details des Textmaterials, des Bildes [...] usw. zureichend beachtet“ wurden (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 43). Wenn sich das auch für das einzelne Bild, den einzelnen Text bejahen lässt, bleibt das Problem, dass das eigentliche Interesse hier nicht dem Einzeltext bzw. –bild, sondern dem *Fibelwerk* gilt. Als Gesamtwerke sind die untersuchten Fibeln aber so umfangreich, dass sich die Forderung, alle Details zu beachten, nie wirklich erfüllen lässt. Wenn sich eine bestimmte Interpretation auch durch einen oder mehrere Texte oder Bilder gut stützen lässt, so werden sich dennoch sehr oft andere Stellen im Gesamtwerk finden lassen, die diese Interpretation wieder relativieren können. Letztendlich bin ich hier auf die Argumentation, dass gewisse Tendenzen, Darstellungsweisen u.ä. *überwiegen*, angewiesen. Diese Aussage beruht aber streng genommen auf einer Leseimpression. Um sie quantitativ abzu-

stützen, wären Raumanalysen notwendig, die angesichts des Umfangs des Untersuchungsmaterials und des damit verbundenen methodischen Aufwands (von kleinen Ansätzen abgesehen) nicht durchgeführt wurden. Einige der Aussagen sind daher als wohlüberlegte und kenntnisreiche Hypothesen zu verstehen, deren Verifikation ich allerdings schuldig bleibe.

*Viertens* fordern RITTELMEYER/PARMENTIER, „die verwendeten Quellen kritisch zu prüfen“ (ebd., 44), was im Hinblick auf die untersuchten Fibeln nicht problematisch ist, soweit die Frage auf die *Authentizität* der Quellen abzielt. Ein Problem ergab sich hier allerdings im Hinblick auf die werkgeschichtlichen Voraussetzungen. Bei einigen der untersuchten Fibeln handelt es sich z.B. um Adaptionen wesentlich älterer Werke. Dies ist bei der Interpretation zu bedenken, denn es macht einen Unterschied, ob ein Text z.B. 1924 verfasst und 1945 weiter übernommen wurde, oder ob er 1945 neu verfasst wurde. Soweit Informationen zur Entstehungsgeschichte der Werke aus der mir bekannten Literatur entnommen werden konnten, wurden sie berücksichtigt. Dies war aber nicht bei allen Fibeln der Fall. Eigenständige Recherchen zur Entstehungsgeschichte habe ich nicht systematisch durchgeführt.

Der *fünfte* Punkt betrifft die Gefahr, „die *lebensweltlichen Auffassungen* des Interpreten [...] an die Stelle jener anderer zu setzen, die wir verstehen wollen“ (ebd.). Diese Problematik kann anhand der für diese Arbeit zentralen Tatsache veranschaulicht werden, dass es in den 1940er- und 1950er-Jahren überhaupt verschiedene Fibeln für Stadt- und Landschulen gab. Aus heutiger Sicht mag das ziemlich absurd erscheinen bzw. mögen zunächst die pädagogischen Nachteile dieser Trennung ins Auge fallen. Um sie zu verstehen, muss man in Betracht ziehen, in welchem Ausmaß zum damaligen Zeitpunkt (im Gegensatz zu heute) Stadt und Land tatsächlich ganz unterschiedliche Lebenswelten darstellten. Man wird das Unterrichtsprinzip der *Bodenständigkeit* bedenken müssen, dass die enge Orientierung des Unterrichts an der nächsten Umgebung des Kindes forderte (Lehrpläne 1946, 3).

Der *sechste* Punkt betrifft die „*Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhanges*, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht“. Ihm wurde in den Kapiteln über die sozialgeschichtliche Entwicklung der Jahre 1945-1970 sowie über die Schulgeschichte dieses Zeitraums Rechnung getragen. Auf diese Zusammenhänge wird bei der Analyse auch immer wieder Bezug genommen. Dabei wird ein „Prozess wechselseitiger Kommentierung des historisch-gesellschaftlichen Milieus und des ihm zugehörigen eigentlichen Objekts hermeneutischer Analyse“ (ebd., 45) angestrebt. Ein Zusammenhang, der im Gegensatz zu den vorigen *nicht* selbst Gegenstand der Untersuchung ist, aber dennoch im Auge behalten werden muss, ist die Geschichte der Methodik des Erstleseunterrichts. Wie noch gezeigt werden wird, waren nämlich oft die jeweils aktuellen methodischen Strömungen ausschlaggebend für die Herausgabe einer neuen Fibel, sodass die in dieser Arbeit eigentlich im Vordergrund stehenden in-

haltlichen Änderungen überwiegend im Windschatten methodischer Neuerungen Eingang in die Fibeln fanden.

*Siebtens* soll die „Bedeutung formaler bzw. struktureller Merkmale eines Interpretationsobjekts“ berücksichtigt werden. Die formale Eigenart eines interpretierten Gegenstandes erweise sich nämlich immer auch als wesentlich für den erkannten „Gehalt“, für die „Botschaft“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 46). Dieser Forderung wird diese Arbeit etwa dadurch gerecht, dass nicht nur auf die *Handlung* von Lesestücken geachtet wird, sondern auch auf die Sprachstruktur, mit der diese Handlung erzählt wird (dominieren z.B. Befehlssätze oder finden sich viele kontrastierende Wendungen wie „aber“, „doch“, ...?). Vor allem bei Bildinterpretationen spielten formale bzw. strukturelle Merkmale (z.B. Bildkomposition, Vordergrund/Hintergrund, Perspektive, wie sind die dargestellten Personen/Sachen gruppiert?) eine entscheidende Rolle.

*Achtens* wird die „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts“ gefordert. Es sei darauf zu achten, „das Interpretationsobjekt, z.B. durch das Diktat theoretischer Vorannahmen, die dem Sachverhalt gleichsam aufoktroziert werden“ nicht „in seiner Eigenart zu zerstören statt es zu verstehen“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 46). Diese Gefahr scheint mir besonders bei einem doch recht spezifischen Untersuchungsinteresse, wie es bei dieser Arbeit gegeben ist, zu bestehen. Sie konnte, so hoffe ich, dadurch gemildert werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand und mit den die Interpretation leitenden theoretischen Überlegungen weitgehend parallel erfolgte. So wie historisches Vorwissen und soziologische Konzepte die Analyse der Texte leiteten, bestimmten aus den Texten gewonnene Einsichten auch immer wieder die Richtung weiterer theoretischer Recherchen.<sup>87</sup> Der *neunte* von RITTELMEYER und PARMENTIER angesprochene Punkt schließlich, die *Klärung zentraler Begriffe* (ebd., 46f.), erfolgte in der Einleitung dieser Arbeit bzw. was den Begriff *Modernisierung* betrifft, recht ausführlich in Kapitel 2.

Die von RITTELMEYER und PARMENTIER angeführten Punkte ergeben noch kein Regelwerk. Es sind vielmehr Grundsätze, „die man bei jeder Interpretation gewissermaßen ‚im Hinterkopf haben [...] sollte und die zugleich ‚bei der *kritischen Beurteilung*<sup>88</sup> hermeneutischer Bemühungen als Beurteilungsgesichtspunkte“ herangezogen werden können (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 42). In diesem Sinn diene ihre ausdrückliche Darstellung dazu, die Methode, mit der in den weiteren Kapiteln gearbeitet wird, transparent zu machen.

---

<sup>87</sup> So wurde etwa das gesamte Kapitel zur Entwicklung von Familienbild und Erziehungsvorstellungen erst aufgenommen, *nachdem* mir aufgefallen war, wie sehr sich die untersuchten Fibeln diesbezüglich unterscheiden.

<sup>88</sup> kursiv hier wieder im Original!

*In den Kapiteln 6 bis 9 werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. In Kapitel 6 wird zunächst versucht, ein Ordnungsschema zu entwerfen, das eine Einordnung der besprochenen Fibeln sowohl hinsichtlich ihres Erscheinungszeitraums als auch hinsichtlich ihrer Eigenschaft als Stadt- oder Landfibel ermöglicht. Da die Zuordnung als Stadt- oder Landfibeln ohne Rückgriff auf inhaltliche Kriterien, die erst aus der Untersuchung gewonnen wurden, nicht immer möglich ist, beginnt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse schon bei diesem Schritt. Die weiteren Ergebnisse der Untersuchung werden in den Kapiteln 7 und 8 nach den Gesichtspunkten „Darstellung technologischer Innovationen“ und „Modernisierung als Wandel der Wertorientierung“ gegliedert dargestellt. In Kapitel 9 wird dann versucht, die Ergebnisse zu bilanzieren, indem für jede der untersuchten Fibeln ihr Verhältnis zu ländlicher Lebenswelt und Modernisierung herausgearbeitet wird.*

## 6. Landfibeln, Stadtfibeln und die Periodisierung des Untersuchungszeitraums: Entwurf eines Ordnungsschemas

In diesem Kapitel soll versucht werden, ein Ordnungsschema zu entwickeln, das einen Überblick über die untersuchten Fibeln ermöglicht, und auf dessen Basis gelegentlich verallgemeinernde Aussagen über ganze Gruppen von Fibeln gemacht werden können. Dieses Ordnungsschema soll einerseits die Unterscheidung zwischen Land- und oder Stadtfibel, andererseits den Erscheinungszeitpunkt der Fibeln berücksichtigen. Die Entscheidung für diese beiden Kriterien, die den beiden Konzentrationsrichtungen der vergleichenden Betrachtung entsprechen, wird im Folgenden (6.1.) begründet.

### 6.1. *Landfibeln versus Stadtfibeln und zeitliche Veränderungen: zwei Schnittebenen des Vergleichs*

Der Gedanke, für Landschulen und Stadtschulen jeweils eigene Lehrbücher herauszubringen, mag aus heutiger Sicht überraschen. Führt man sich vor Augen, wie verschieden die Lebenswelten, in denen Land- und Stadtkinder aufwuchsen, in den ersten Jahren nach 1945 noch waren, so scheint dieser Gedanke für Lesebücher der ersten Schulstufe, insbesondere angesichts des Unterrichtsprinzips der Bodenständigkeit (Lehrpläne 1946, 3),<sup>89</sup> durchaus plausibel.

Vergleiche zwischen Stadt- und Landfibeln im *zeitlichen Querschnitt* können Aufschlüsse über die Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten von Modernisierung geben. Abgesehen davon sollen die zeitlichen Veränderungen, die sich von den ersten Nachkriegsfibeln bis zu den Fibeln Mitte der 1960er Jahre ergeben haben, für Stadt und Land im *zeitlichen Längsschnitt* ver-

---

<sup>89</sup> „Bei der Durchführung des Unterrichts müssen folgende Grundsätze beachtet werden: [...] Der Unterricht geht von der Umwelt des Kindes, von der engeren und weiteren Heimat und vom Leben der Gegenwart aus und bezieht sich immer auf die Heimat zurück, wobei die Pflege des heimischen Volkstums in Arbeit, Sitte und Brauch besonders zu berücksichtigen ist. Der Grundsatz der Bodenständigkeit besagt, daß der Unterricht in der Heimat wurzelt, bedingt aber nicht, daß er an der Grenze der Heimat haltmacht“ (Lehrpläne 1946, 3).

Im Lehrplan von 1963 findet sich stattdessen der didaktische Grundsatz „Heimat- und Lebensnähe; Anschaulichkeit des Unterrichts“: „Der Unterricht hat von der anschaulichen Erlebniswelt der Schüler, von deren Gemütsbeziehungen zu Personen und Dingen und den sonstigen sachlichen Bezügen auszugehen. Die Erlebniswelt des Kindes ist zunächst seine Umwelt, dann die engere und die weitere Heimat und des Leben der Gegenwart. Hier sind dem Schüler Personen, Dinge und Vorgänge in ihrer ungeteilten Bedeutsamkeit gegeben, und er fühlt sich darin geborgen.

Der Unterricht soll sich soweit wie möglich immer wieder auf die heimatliche Erlebniswelt zurückbeziehen. Die Forderung der Heimat- und Lebensnähe besagt, daß der Unterricht in der Erlebniswelt, in der Heimat und im Leben der Gegenwart wurzeln soll, bedingt aber nicht, daß er an den Grenzen der Heimat haltmacht. Auf eine angemessene Verknüpfung von Heimatverbundenheit und Weltaufgeschlossenheit ist hinzuwirken“ (Lehrpläne 1963, S. 28).

folgt werden. Während die Frage der zeitlichen Einordnung ohne nähere Kenntnisse der Fibelinhalte entschieden werden kann, ist das bei der zweiten Fragenur für die wenigen Fibern möglich, die ausdrücklich als Stadt- oder Landfibel etikettiert sind. Bei den drei vor 1950 erschienenen Fibern finden sich solche Etikettierungen in den Approbationslisten in Form von Zusätzen, in denen UNSER ERSTES BUCH (1945) sowie FROHES LERNEN (1948) als *Landfibern* bezeichnet sind, MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) als *Stadtfibel*.<sup>90</sup> Bei den nach 1950 herausgebrachten Fibern, findet sich lediglich noch bei WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) ein entsprechender Zusatz, der die Fibel als *Wiener Fibel* ausweist.<sup>91</sup> Bei den anderen Fibern musste die Kategorisierung aufgrund inhaltlicher Aspekte erfolgen.

Im Weiteren wird zunächst auf den zeitlichen Längsschnitt eingegangen, indem verschiedene Phasen der Fibelproduktion und damit eine zeitliche Struktur des Untersuchungszeitraums herausgearbeitet werden. Dabei werden an einigen Stellen auch Hinweise zur Entstehungsgeschichte der untersuchten Fibern gegeben (6.2.). Abschnitt 6.3. basiert bereits auf der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse und klärt die Frage, aus welcher Perspektive ländliche Lebenswelt in den untersuchten Fibern thematisiert wird. Erst aufgrund dessen kann entschieden werden, inwiefern sich die Fibern an ein ländliches Zielpublikum richteten. In 6.4. wird schließlich auf Basis dieser Ergebnisse das angekündigte Ordnungsschema entwickelt und eine Zuordnung der Fibern getroffen.

## ***6.2. Entwurf einer Periodisierung der Fibelproduktion im Untersuchungszeitraum***

Betrachtet man den Erscheinungszeitpunkt der Fibern, so lässt sich der Untersuchungszeitraum in drei Phasen der Fibelproduktion unterteilen: zunächst die Fibern der *unmittelbaren Nachkriegszeit* (1945-1948), dann eine Serie von *Neuerscheinungen* in den Jahren 1952-1955 und zuletzt die zum *Ende des Untersuchungszeitraums* 1961-1964 erschienenen Fibern. Neuauflagen weisen bei keiner der untersuchten Fibern (außer bei FROHES LERNEN 1964) so bedeutende Änderungen auf, dass sich dadurch der Charakter der Fibel ändern würde. WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) liegt chronologisch zwischen der mittleren und der letzten Phase, ist aber inhaltlich so eng an MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) angelehnt, dass es weitgehend als veränderte Neuauflage behandelt werden kann. Da die untersuchten Fibern durchwegs mehrmals neu aufgelegt wurden<sup>92</sup>, waren zu einem bestimmten Zeitpunkt

---

<sup>90</sup> Verfügungen, o.J., [S. 2, 7, 12]

<sup>91</sup> ebd., [S.64]

<sup>92</sup> Mit Ausnahme von UNSER ERSTES BUCH (1945), für das nach 1947 keine weiteren Neuauflagen bekannt sind.

Fibeln, die hier unterschiedlichen Perioden zugeordnet sind, *gleichzeitig* im Schulgebrauch. Die einzelnen Perioden werden im Folgenden charakterisiert.

### 6.2.1. Neubeginn oder Rückbruch?<sup>93</sup> - Fibelerscheinungen der unmittelbaren Nachkriegszeit

In diese Phase fallen UNSER ERSTES BUCH (1945), MEIN ERSTES/ZWEITES BUCH (1946/47) sowie FROHES LERNEN (1948). Für diese Produktionsphase ist eine eindeutige Dichotomie *Landfibel-Stadtfibel* charakteristisch. Diese zeigt sich sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung der Fibeln, als auch in der Deklaration in den Listen des Unterrichtsministeriums.

Die Fibeln der ersten Nachkriegsjahre gehen alle auf Vorgängerwerke zurück, die vor 1945 erschienen sind. Nachdem eine weitere Verwendung von Schulbüchern aus der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft angesichts des dort enthaltenen nationalsozialistischem Gedankenguts nicht in Frage kam, stand in den ersten Nachkriegsjahren das Problem, eine Versorgung mit neuen Schulbüchern *überhaupt zu ermöglichen*, im Vordergrund. Vor welchen Schwierigkeiten man diesbezüglich stand, wird aus dem schon zitierten Artikel von VIKTOR FADRUS deutlich. So bereitete schon die Beschaffung der für die Herstellung benötigten Rohmaterialien Probleme, die nur dank der Unterstützung der Alliierten gemeistert werden konnten (Fadrus 1946, 12).<sup>94</sup>

Angesichts der Notlage ist es wenig verwunderlich, dass bei der ersten nach 1945 erschienenen Fibel, der Landfibel UNSER ERSTES BUCH (1945) auf ein früher erschienenes Fibelwerk zurückgegriffen wurde: „*Unser erstes Buch. Erarbeitet von einer österreichischen Lehrerarbeitsgemeinschaft. Herausgegeben von Heeger-Legrün. Bilder von Ernst Kutzer*“. Diese Fibel wurde erstmals 1924 approbiert. Der Hinweis auf die Autorenschaft von HEEGER-LEGRÜN fehlt in den Nachkriegsausgaben.<sup>95</sup>

Auch die Stadtfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) greift auf eine Vorlage aus der Zeit der 1. Republik zurück (WIENER KINDER 1. BUCH, das so wie UNSER ERSTES BUCH von HEEGER und LEGRÜN herausgegeben wurde)<sup>96</sup>, zahlreiche Texte wurden aus

---

<sup>93</sup> Das Motto ist Kissling 2007, 115 entlehnt, der den von HANISCH (1994, 395) für die österreichische Gesellschaft und Politik nach 1945 geprägten Begriff „Rückbruch“ dort auf FROHES LERNEN (1948) bezieht.

<sup>94</sup> ausführlichere Darstellung in 4.1.1.

<sup>95</sup> Verwirrend ist die Situation, was die Hinweise auf ERNST KUTZER als Illustrator betrifft. KUTZER, dessen Nennung nach 1945 aufgrund seiner politischen Vergangenheit nicht opportun gewesen sein mochte (s. dazu Kissling 2007, 102), wird in der Ausgabe von 1946 *nicht* genannt (benutztes Exemplar: ÖNB, Signatur 744433B) in einer Ausgabe von 1947 dann *doch nieder* (benutztes Exemplar: ÖNB, Signatur 753181B).

<sup>96</sup> Tatsächlich handelt es sich bei UNSER ERSTES BUCH um eine Adaptierung von WIENER KINDER 1. BUCH für Landschulen (Kissling 2008, 228f. [Fußnote 15], ebd.; 235).



dem Vorgängerwerk übernommen. Im Gegensatz zu UNSER ERSTES BUCH ist MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) in seiner Gesamtheit jedoch als Neukonzeption anzusprechen. Dafür sprechen nicht nur die durchgehende Neuillustration, sondern auch verschiedene Texte, die ausdrücklich auf die Situation der Nachkriegsjahre Bezug nehmen. So thematisiert ein Text die Zerstörung des Stephansdoms im Krieg und seinen Wiederaufbau (Bd. 2, 51f.), ein anderer erwähnt, dass es im Tiergarten Schönbrunn vor dem Krieg mehr Affen gegeben habe (ebd., 53).

1948 kam mit FROHES LERNEN (1948) eine weitere Landfibel heraus. Auf den erstaunlichen Umstand, dass nur zwei Jahre nach dem Erscheinen von UNSER ERSTES BUCH (1945) im Widerspruch zur ursprünglichen Intention eines *einheitlichen* Schulbuchwerks (Fadrus 1946, 9) eine weitere Landfibel herauskam, wird in 9.3. näher eingegangen. Bei FROHES LERNEN (1948) handelt es sich um eine Neuauflage von WIR LERNEN LESEN<sup>97</sup>, das seit 1923 (jeweils mit inhaltlichen Anpassungen) in 1. Republik, Austrofaschismus und Nationalsozialismus verwendet wurde. Die Fibel wurde nur durch Austausch einzelner Lesestücke bzw. Textpassagen und Illustrationen sowie durch das Vermeiden der Nennung der eigentlichen Autoren und des Illustrators an die neuen politischen Verhältnisse angepasst (Kissling 2006, 155). Im Gegensatz zu UNSER ERSTES BUCH (1945), das unmittelbar auf eine Vorlage aus der 1. Republik zurückgreift, hat die Vorlage für FROHES LERNEN (1948) bereits in der NS-Zeit gewisse Modernisierungen erfahren (zusammenfassend ebd., 171. ff.). So wurde die Ausgabe von 1940 vom selben Illustrator wie die Vorgängerausgaben (ERNST KUTZER) unter Beibehaltung der Bildsujets durchgängig neu illustriert (ebd., 170f.). Neuerliche Änderungen erfolgten 1942. Die Illustrationen von WIR LERNEN LESEN (1942) wurden in FROHES LERNEN (1948) übernommen. Dass FROHES LERNEN (1948) im Erscheinungsbild tatsächlich moderner wirkt als UNSER ERSTES BUCH (1945), dürfte wohl auf diese in der NS-Zeit angebrachten Modernisierungen zurückzuführen sein.

Insgesamt zeigt sich in der Gegenüberstellung von FROHES LERNEN 1948 mit den NS – Ausgaben von WIR LERNEN LESEN eine beachtliche Kontinuität. KISSLING stellt in seinem ausführlichen Vergleich fest, dass von 110 Seiten immerhin 78 wort- und bildident übernommen wurden, auf 13 Seiten fanden sich geringfügige Änderungen, auf 8 Seiten wesentliche Änderungen, 11 Seiten seien 1948 gänzlich ersetzt worden (Kissling 2007, 103) und kommt zu dem Schluss: „Die Fibel, die 1948 unter dem Titel *Frobes Lernen* vorgelegt wurde, war die bereits 1926 unter dem Titel *Wir lernen lesen* erschienene Fibel, mit einigen in der NS-Periode vorgenommenen Modernisierungen“ (ebd., 115). Die Version von 1948 blieb mit

---

<sup>97</sup> Die vor 1945 erschienene Fibel WIR LERNEN LESEN hat nichts mit der in dieser Arbeit besprochenen 1954/55 approbierten gleichnamigen Fibel von SCHWARZ, TILLE und TILLE zu tun.

einzelnen inhaltlich irrelevanten Änderungen bis 1964, also über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg, nicht nur in Verwendung, sie war auch die am meisten verbreitete unter den österreichischen Fibeln.<sup>98</sup>

Die erste Produktionsphase ist also von einem Rückgriff auf Vorgängerwerke geprägt, die in verschiedenen politischen Systemen vor 1945 entstanden sind, sodass zu Recht von einem Rückbruch gesprochen werden kann. Alle drei Werke sind in den ersten Nachkriegsjahren unter schwierigen ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen herausgebracht worden. Die nächste Neuerscheinung erfolgte dann erst 1952, also schon unter deutlich anderen politischen und ökonomischen Vorzeichen.

### **6.2.2. Innovationen bei der Leselernmethode: Neuerscheinungen der frühen 1950er Jahre**

Die Neuerscheinungen der Jahre 1952 bis 1955 scheinen alle durch didaktische Innovationen motiviert zu sein. Die NEUE FIBEL (1952), WIR LERNEN LESEN (1954) und MEINE FIBEL (1954) sind der *Ganzheitsmethode* verpflichtet. Diese wurde in den 1950er-Jahren als didaktische Erneuerung propagiert, ihre Erprobung vom Unterrichtsministerium ausdrücklich befürwortet.<sup>99</sup> Bei der Ganzheitsmethode werden den Leseanfängerinnen von Beginn an statt einzelner Lautzeichen ganze Worte präsentiert. Die Kinder sollen sich zunächst die Wortbilder im Ganzen merken. Erst in einer späteren Phase werden diese Worte in ihre einzelnen Lautzeichen zerlegt und solcherart die einzelnen Lautzeichen erarbeitet (vgl. Boyer 1990, 257ff.). Daher erforderte schon die Leselernmethode eine grundsätzliche Neukonzeption.

MEINE FIBEL wurde 1954 u.a. von JOSEF WEYRICH, einem der Protagonisten der österreichischen Landschulreformbewegung, herausgebracht und kann, wie noch gezeigt wird, als *die* Fibel der Landschulbewegung bezeichnet werden. Vom Verlag wird MEINE FIBEL als das „modernste Anfänger-Lesebuch“ angepriesen. Als Vorzüge des Buches werden u.a. der Umfang und die Qualität der Illustrationen genannt: Es sei mit 160 Seiten das umfangreichste Anfängerlesebuch, somit entfalle der Ankauf von zusätzlichem Lesestoff; die „entzückenden Kinderbilder“ würden MEINE FIBEL zum „beliebtesten Bilderbuch“ jedes Kindes machen (Werbetext in Weyrich 1955, hintere innere Umschlagseite). Die Fibel erfuhr mehrere Neuauflagen mit punktuellen inhaltlichen Veränderungen und wurde 1958 und 1964 neu approbiert.

---

<sup>98</sup> BOYER spricht in seinem Nachwort zur Reprint-Ausgabe von 1996 davon, dass Frohes Lernen „Jahrzehnte hindurch 70% und mehr Marktanteil“ erreicht habe, leider ohne den Zeitraum auf den sich diese Angabe bezieht, genauer zu präzisieren (Boyer 1996, 51).

<sup>99</sup> Erlass vom 30.6. 52, Zl. 63.161-IV/18/52, auszugsweise wiedergegeben in Weyrich 1955, vor Seite 1

Auch die Autoren der NEUEN FIBEL (1952) und von WIR LERNEN LESEN (1954/55) lassen sich im Umfeld der Landschulreformbewegung verorten: Die NEUE FIBEL wird in einer Darstellung von LUDWIG LANG zur Landschulerneuerung ausdrücklich als Ergebnis umfangreicher Versuche zum Ganzheitsgedanken im Unterricht der Elementarschule genannt (Lang 1953, 22 [Fußnote 12]). Einer der Autoren von WIR LERNEN LESEN, ADALBERT SCHWARZ war in Oberösterreich bis 1948 Landschulreferent (ebd., 19 [Fußnote 6]). Dennoch sind diese beiden Fibeln, wie in 6.3. noch gezeigt wird, aufgrund inhaltlicher Merkmale nicht eindeutig als Landfibeln einzuordnen. Auch die NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) wurden mehrmals neu aufgelegt und sind über den gesamten weiteren Untersuchungszeitraum hinweg erschienen. WIR LERNEN LESEN wurde 1956, 1953 und 1965 neu approbiert, die NEUE FIBEL 1958 und 1965.

### 6.2.3. Neuerscheinungen am Ende der langen 50er Jahre

Auf die Phase relativ konzentrierter Neuproduktion von 1952-1954/55 folgten weitere Neuerscheinungen erst 1958 und 1961. 1964 erschien dann die vollkommen neu konzipierte Fassung von FROHES LERNEN. Die Publikationen von 1958-1964 lassen sich zu einer (im Vergleich zu den anderen Phasen relativ inhomogenen) letzten Produktionsphase zusammenfassen.

WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) wird in den Approbationslisten als *Wiener Fibel* bezeichnet. Es ist das Nachfolgewerk von MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47). Zahlreiche Lesestücke wurden aus der Vorgängerfibeln übernommen, wobei bei einigen mehr oder weniger tiefgreifende Veränderungen am Text vorgenommen wurden. Daneben finden sich aber auch gänzlich neue Lesestücke, und Stücke aus der Vorgängerfibeln wurden weggelassen. Die Fibel wurde komplett neu illustriert. Der Illustrator der neuen Fibel ist ADALBERT PILCH, der auch WIR LERNEN LESEN (1954/55) und FROHES LERNEN (1964) illustrierte. Im Ganzen bewegt sich das Ausmaß der Veränderungen gegenüber der Vorgängerfibeln in einem Umfang, bei dem es fraglich scheint, ob noch von einer Adaptierung der alten Fibeln oder schon von einer Neukonzeption gesprochen werden soll.

Die nächste Neuerscheinung, WIR KÖNNEN SCHON LESEN UND SCHREIBEN (1961), fällt in verschiedenen Hinsichten aus dem Rahmen. Aufgrund des Produktionszeitraumes ist sie klar der letzten Phase zuzuordnen. Auch im äußeren Erscheinungsbild wirkt sie moderner als die anderen Fibeln. Das liegt in erster Linie daran, dass sich in dieser Fibel zum ersten Mal vollkommen neue Typen von Illustrationen finden (siehe dazu 9.8.). Eine weitere Neuerung gegenüber den bisher präsentierten Fibeln stellt die deutliche Dominanz der Methode über die narrativen Aspekte bei der Textgestaltung dar. Es handelt sich bei KOMMT, WIR WOLLEN

LESEN UND SCHREIBEN (1961), wie der Titel schon andeutet, um eine Schreib-Lesefibel, die vor allem zu Beginn auch zahlreiche Anregungen für Schreibübungen enthält. Lese- und Schreibübungen gehen dabei auf Kosten stringent erzählter Geschichten. Während die Fibel also in ihrer äußeren Gestalt, aber auch in ihrer didaktischen Konzeption als Neuerung erscheint, ist sie, was die Inhalte der Geschichten betrifft, eher mit den Fibeln der früheren 1950er-Jahre vergleichbar als mit den anderen Fibeln dieser Produktionsphase. KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN wurde 1966 in einer relativ tiefgreifend überarbeiteten Form neu approbiert. Änderungen betreffen das Format, die Methodik (Lautzeichen werden teilweise in anderer Reihenfolge eingeführt) und Umarbeitungen bei Texten sowie Ergänzungen und Weglassungen ganzer Lesestücke. Vielfach wurde die Reihenfolge von Lesestücken umgestellt. Die Illustrationen wurden großteils beibehalten.

FROHES LERNEN wurde 1964 in einer vollständig neu konzipierten Ausgabe herausgebracht, die hier als eigenständiges Fibelwerk behandelt wird. In diesem Fall wurde gegenüber der Vorgängerversion nicht nur eine mehr oder weniger große Anzahl von Geschichten verändert, umarrangiert oder ersetzt, vielmehr wurde eine von Grund auf neue Fibel vorgelegt. Ungeachtet dieser Tatsache wurde nicht nur der Name der Fibel unverändert beibehalten, auch die Auflagenzählung knüpft bruchlos an die Vorgängerversion an. Auf die 19. Auflage, die mit ganz wenigen, unwesentlichen Änderungen der Auflage von 1948 entspricht, folgt als 20. Auflage die erste Auflage der völlig veränderten Neukonzeption. Auch bei den Hinweisen zur Autorenschaft wird Kontinuität signalisiert. Als Herausgeber wird so wie bei der Ausgabe von 1948 ein „Lehrerarbeitgemeinschaft unter Leitung von Dr. Ludwig Battista (†)“ genannt, wobei anzumerken ist, dass dieser schon 1951 (!) verstorben ist. Erst dann folgt der Hinweis „völlig neu bearbeitet von“ und die namentlich Nennung von fünf aktuellen Autoren bzw. Autorinnen.

Wir haben es im zeitlichen Längsschnitt also mit zwei deutlich abgrenzbaren Produktionszeiträumen (1945-1948 und 1952-1955) zu tun, in denen jeweils mehrere Fibeln zu vergleichen sind, sowie mit drei Neuerscheinungen, die sich auf die Jahre 1958 – 1964 verteilen. FROHES LERNEN spannt dabei mit seinen trotz nomineller Gleichheit vollkommen unterschiedlichen Fassungen von 1948 und 1964 gewissermaßen eine Klammer über den gesamten Untersuchungszeitraum

### *6.3. Perspektiven der Darstellung des ländlichen Raumes in den Fibeln*

Nach dem zuletzt gegebenen Überblick über die untersuchten Fibeln in chronologischer Perspektive wird nun erstmals im Detail auf Ergebnisse der Untersuchung eingegangen. Die

hier untersuchte Frage, welche der Perspektive auf den ländlichen Raum, in den untersuchten Fibeln vertreten ist, soll zum einen bei einer Einordnung derjenigen Fibeln als Landfibeln oder Stadtfibeln helfen, bei denen dies nicht schon aufgrund äußerer Etikettierung möglich ist, zum anderen aufzeigen, wie sich die Thematisierung des ländlichen Raumes in den Fibeln im Zeitverlauf verändert hat. Dabei wird herausgearbeitet, dass sich hinsichtlich des Zielpublikums drei Kategorien von Fibeln unterscheiden lassen: *dezidierte Landfibeln*, *dezidierte Stadtfibeln*, sowie eine Gruppe von Fibeln, die *nicht eindeutig festgelegt* ist. Zu den Landfibeln sind UNSER ERSTES BUCH (1945), FROHES LERNEN (1948) sowie MEINE FIBEL (1954) zu zählen, zu den Stadtfibeln MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) sowie WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), die anderen Fibeln fallen in die Gruppe der nicht eindeutig festgelegten.

### 6.3.1. Fundstellen mit Bezug zur Landwirtschaft in den Fibeln bis 1955

Hier und in 6.3.2. werden zunächst die bis 1955 erschienenen Fibeln verglichen, wobei hier eine Bestandsaufnahme über Lesestücke mit landwirtschaftlichem Inhalt in den einzelnen Fibeln durchgeführt wird. In 6.3.2. werden dann Unterschiede in der *Perspektive der Darstellung* des ländlichen Raumes herausgearbeitet.

#### 6.3.1.1. Landfibeln

Erwartungsgemäß wird landwirtschaftlichen Tätigkeiten in FROHES LERNEN (1948), das ja als Landfibel etikettiert ist, relativ viel Raum gegeben. Hier werden gezeigt: ein Hüterbub auf der Alm (S. 6)<sup>100</sup>, Gänse und Enten (S. 22), Stallarbeit (S. 64), Gartenarbeit (S. 74), Pflügen und Bestellen des Feldes im Frühjahr (S. 75f.), diverse Nutztiere (S. 77-79), Heumahd und Vegetation zu Sommerbeginn (S. 101), Getreideernte (S. 108).

In der noch älteren Landfibel UNSER ERSTES BUCH (1945) finden sich nicht ganz so viele explizite Darstellungen landwirtschaftlicher Arbeit, diese wird aber häufig nebenbei erwähnt: Rudi bringt Eier der eigenen Hennen in die Küche (S. 44), die Mutter muss in der Früh die Tiere füttern (S. 59), Taubenhaus und Hennen (S. 61) werden ebenso genannt, wie eine Scheune (S. 62) und Drescher (S. 79), Rudis Vater kauft eine Sense (S. 68). Der Getreideernte und dem Kornmahlen sind eigene Lesestücke gewidmet (S. 74 f.).

---

<sup>100</sup> Bei Fibeln habe ich mich für folgende Zitierweise entschieden, die mir – obwohl nicht ganz konsequent – als die lesefreundlichste erscheint: Fibel und Erscheinungsjahr werden üblicherweise im Fließtext genannt. Auf ein wörtliches oder indirektes Zitat folgt die Nennung der entsprechenden Seite ohne neuerliche Nennung des Werkes in Klammer. Wenn hingegen eine Aussage über die Fibel durch Verweis auf bestimmte Stellen nur belegt wird, *ohne* dass der Inhalt dieser Stellen im Text selbst thematisiert wird, erfolgt die Angabe von Belegstellen in einer Fußnote. Dies soll eine unnötige Unterbrechung des Leseflusses verhindern.

Die Bandbreite dargestellter landwirtschaftlicher Tätigkeiten in MEINE FIBEL (1954) entspricht etwa der von FROHES LERNEN (1948). Dargestellt werden: Gartenarbeit im Herbst (S. 14), Stallarbeit (S. 70, 73f.), Waldarbeit und Sägewerk (S. 75f.), Anlegen eines Mistbeets und Düngen im Spätwinter (S. 77), Schneeschmelze und Arbeit an den Gräben, damit das Wasser aus der Wiese abrinnen kann (S. 86), Mairegen und seine Bedeutung für die Heuernte (S. 112), Gartenarbeit im Frühling (S. 121), morgendliche Stallarbeit – Füttern und Melken (S. 145), Heumahd (S. 149f.).

#### 6.3.1.2. Nicht eindeutige festgelegte Fibeln

In WIR LERNEN LESEN (1954/55) – etwa gleichzeitig mit MEINE FIBEL (1954) erstmals erschienen - ist der Katalog von Stücken mit Bezug zur Landwirtschaft demgegenüber knapper als in den bisher erörterten Fibeln. In WIR LERNEN LESEN (1954/55) werden erwähnt: Aufzucht von Ferkeln (Bd. 2, S. 55), Aufzucht von Küken und Tauben (Bd. 2, S. 61f.), Umgang mit Pferden (Bd. 2, S. 63), Heumahd (Bd. 2, S. 73f.), der Weg vom Korn zum Brot (Bd. 2, S. 77); in späteren Auflagen kommt noch die Aufzucht von Enten hinzu.<sup>101</sup> In der NEUEN FIBEL (1952) finden sich nur 3 Stücke, die landwirtschaftliche Tätigkeiten erwähnen,<sup>102</sup> darunter nur die Heumahd (Bd. 2, S. 72) mit einer ausführlicheren Darstellung. Beim Lesestück „Im Garten“ (Bd.2, S. 47) ist fraglich, ob es zu den Stücken mit landwirtschaftlicher Tätigkeit gezählt werden soll, da es sich beim beschriebenen Garten ebenso um einen Bauerngarten wie um einen städtischen Kleingarten handeln könnte.

#### 6.3.1.3. Stadtfibeln

Im Vergleich mit WIR LERNEN LESEN (1954/55) und der NEUEN FIBEL (1952) ist der Katalog von Stücken mit Stücken mit Bezug zur Landwirtschaft in der Stadtfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) nicht wesentlich weniger umfangreich. Diese werden aber eher nur *erwähnt* – z.B. anlässlich von Ausflügen der Kinder aufs Land. Man erfährt kaum etwas über einzelne Arbeitsabläufe. Der Getreideanbau wird bei einem Sonntagsausflug angesprochen (Bd. 2, S. 43), ein Lesestück beschreibt den harten Arbeitsalltag einer Bäuerin (Bd. 2, S. 88). Bei der Beschreibung eines heißen Sommertags werden die Bauern erwähnt, die sich Regen wünschen. Damit ist zwar keine landwirtschaftliche Tätigkeit explizit erwähnt, aber doch ein deutlicher Bezug zum Ackerbau hergestellt (Bd. 2, S. 66). Auch in dieser Fibel findet sich ein Stück über Gartenarbeit (Bd. 2, S. 11f.), auch bei einem Stück

---

<sup>101</sup> 6. Auflage 1960, approbiert 1955: Bd. 2, S. 88

<sup>102</sup> Bd. 2, S. 49, 58, 72

über Hasen, die in einem typischen Kleintierstall gehalten werden, ist die Zuordnung zu landwirtschaftlicher Tätigkeit fraglich (Bd. 2, S. 15f.).

In den als Landfibeln etikettierten Fibeln werden mehr landwirtschaftliche Tätigkeiten dargestellt als in den anderen Fibeln. MEINE FIBEL (1954) lässt sich nicht nur aufgrund des Engagements ihres Autors in Landschulbewegung, sondern auch aufgrund dieses Kriteriums in die Reihe der *dezidierten Landfibeln* stellen.

### 6.3.2. Perspektive der Darstellung von Landwirtschaft und Natur in den Fibeln bis 1955

Neben Umfang und Art der erwähnten Tätigkeiten unterscheiden sich die Fibeln in der *Perspektive* der Darstellung des ländlichen Raumes. Hier werden die dezidierten Landfibeln FROHES LERNEN (1948) und MEINE FIBEL (1954) mit den nicht eindeutig festgelegten Fibeln NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) verglichen. Auf die Perspektive der Darstellung in der Stadtfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) wurde schon oben eingegangen.

#### 6.3.2.1. Der Bauernhof: Arbeitsstätte oder Erlebnispark? - FROHES LERNEN (1948) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) im Vergleich

In der dezidierten Landfibeln FROHES LERNEN (1948) dominieren so wie in MEINE FIBEL (1954) sachliche Darstellungen der landwirtschaftlichen Arbeit, die, gemessen an dem (an Leseanfänger angepassten) sprachlichen Niveau der Fibeln, recht detailliert ausfallen. Die unterschiedliche Perspektive, aus der die Landfibel FROHES LERNEN (1948) einerseits und die nicht eindeutig festgelegte Fibel WIR LERNEN LESEN (1954/55) andererseits über landwirtschaftliche Tätigkeiten erzählen, sei am Vergleich zweier Lesestücke über die Aufzucht von Ferkeln dargestellt. Die Passage in FROHES LERNEN (1948) lautet:

„Die Sau und ihre Ferkel; sie wühlen im Schmutz, sie fressen alles und werden dick und fett. Freut ihr euch auf Schinken und Würste?“ (S. 78)

Das längere Stück in WIR LERNEN LESEN (1954/55), beschreibt in diesem Fall das Füttern der Ferkel zwar präziser, dieser sachlich-informative Aspekt tritt aber gegenüber anderen Aufmerksamkeitsrichtungen in den Hintergrund:

„Im April hat die Magd vom Nachbar [sic!] zwei Schweinchen geholt. Zu Hause sind sie in den frisch geweißten Stall gekommen.

Die Magd bringt ihnen jeden Tag warme Milchsuppe mit weißen Brotschnitten. Das Futter darf nicht zu kalt sein, sonst werden die Schweinchen krank und gehen ein. Das Futter darf nicht zu heiß sein, sonst verbrennen sie sich den Rüssel.

‚Hutsch, hutsch‘, ruft die Magd. ‚Quietsch, quietsch‘, schreien die Schweinchen und laufen hungrig im Stall umher. Wird das Futter in den kleinen Holztrog geschüttet, dann stürzen sie sich gierig darauf. Jedes meint, es kommt zu kurz und muß verhungern.

Nach dem Fressen verkriechen sie sich unter das Stroh und schlafen. In zwei Stunden sind sie schon wieder hungrig und schreien nach neuem Futter.

Die Magd hat den ganzen Tag mit ihnen zu tun. Wir alle freuen uns an den kleinen Schweinchen mit den pechschwarzen Äuglein und haben sie lieb“ (Bd. 2, S. 55).

Stärker als die sachliche Information tritt hier der verniedlichende Grundton, die Darstellung der Schweinchen als Tiere zum Liebhaben in Erscheinung. Zu welchem Ende die kleinen Schweinchen eigentlich gehalten werden, bleibt dabei ausgeblendet. Gerade der Bezug zwischen Ferkeln und Würsten wird in FROHES LERNEN (1948) deutlich herausgestellt. Eine ähnliche Ausblendung findet sich auch bei der Tätigkeit der Magd, die „den ganzen Tag“ mit den kleinen Schweinchen zu tun hat. Sich den ganzen Tag mit den süßen Ferkeln beschäftigen zu können, erscheint hier durchaus reizvoll. Dass die Magd noch sehr viel anderes zu tun hat (kein Bauer hätte eine Magd nur für die Aufzucht von zwei Schweinchen beschäftigt), erfährt der Leser nicht. Eine solche Darstellungsweise entspricht einer bestimmten Vorstellung von Kindheit und von kindgerechten Erzählungen. Der landwirtschaftliche Betrieb wird dabei als Erlebnisraum für Kinder gesehen, die landwirtschaftliche Arbeit nur soweit thematisiert, wie sie entsprechende Interessen (Kontakt mit Tieren, Faszination für landwirtschaftliche Fahrzeuge u.ä.) bedient. Das mag Kinder tatsächlich ansprechen, wird aber umso plausibler, je weniger vertraut die Leser mit dem tatsächlichen Arbeitsalltag eines Bauernhofes sind: Es ist fraglich, wie viele der Kinder, die jeden Tag vor der Schule selbst Stallarbeit verrichten mussten, denselben Sinn für die Herzigkeit der Tiere entwickelten, wie das zitierte Lesestück.

#### 6.3.2.2. NEUE FIBEL (1952) - Natur als ästhetisches Erlebnis und als Märchenwelt

Auch die NEUE FIBEL (1952) betont in den Stücken mit landwirtschaftlicher Thematik weniger die landwirtschaftliche Arbeit selbst als andere Aspekte. Während in WIR LERNEN LESEN (1954/55) die Herzigkeit der Tiere im Vordergrund stand<sup>103</sup>, sind es im folgenden Beispiel die *ästhetischen Qualitäten* einer Sommerwiese: Die Darstellung der Heumahd beginnt mit einer ausführlichen Beschreibung der blühenden Wiese: „Die Wiese blüht jetzt am allerschönsten. Blaue Glockenblumen, roter Klee, weiße Margeriten, gelber Hahnenfuß und noch viele, viele Blumen machen die Wiese so bunt“ (Bd. 2, S. 72). Die Wiese wird dann in einer für diese Fibel typischen Weise personifiziert: „Jetzt wartet die Wiese, daß der Bauer kommt und sie mäht. Sie will den Kühen gutes Futter geben und dann wieder wachsen“ (ebd.). Auch die Mahd selbst wird als sinnliches Naturerlebnis beschrieben: „Die Sonne ist noch gar nicht

---

<sup>103</sup> ähnlich in der NEUEN FIBEL (1952) Bd. 2, S. 58



wach, schon sind die Mäher da. An den Grashalmen und Blumen hängt noch der Tau [...]“ (ebd.). Immerhin werden die Arbeitsvorgänge dann genau beschrieben: Gras wird von den Frauen zum Trocknen ausgebreitet, am nächsten Tag gewendet und schließlich auf den Heuwagen geladen. Wie anstrengend die Arbeit für die Beteiligten ist, wird im Text nicht erwähnt.

Mehr noch als hinsichtlich des Raums, der landwirtschaftlichen Tätigkeiten eingeräumt wird, unterscheiden sich WIR LERNEN LESEN (1954/55) und die NEUE FIBEL (1952) von den deklarierten Landfibeln durch diese Art der Thematisierung: Landwirtschaftliche Tätigkeiten werden eher aus der Perspektive von Menschen dargestellt, die nicht in der Landwirtschaft arbeiten. Dieselbe Tendenz lässt sich auch bei Lesestücken erkennen, die nicht ausdrücklich von Landwirtschaft, sondern von Naturvorgängen überhaupt erzählen. MEINE FIBEL (1954) ist in solchen Texten bemüht, sachliche Informationen zu vermitteln und stellt wiederholt die Relevanz natürlicher Vorgänge für die Landwirtschaft heraus, z.B.:

„Im März wird es warm. Die Sonne kommt. Der Schnee zergeht. Das Wasser steht auf der Wiese. Die Gräben sind voll Wasser. Der Vater geht auf die Wiese und arbeitet an den Gräben, und das Wasser zieht ab. Die Wiese wird grün. Die Luft ist gut und gesund. Alle sind wieder lustig.“ (S. 72)<sup>104</sup>

Die NEUE FIBEL (1952) beschreibt in einer Sequenz mehrerer kurzer Stücke über das Tauwetter im Frühling folgende Vorgänge und Eindrücke: Es tropft von den Dächern, die Eiszapfen fallen herunter, es bilden sich „Bächlein“ auf der Straße, die Luft wird „warm und lind“, die Wiese aber „sieht noch braun und traurig aus“ (Bd. 2, S. 42f.). Durch diese dichte Beschreibung wird die charakteristische Stimmung der ersten milden Vorfrühlingstage intensiv vermittelt. Die praktische Bedeutung für die Landwirtschaft wird dagegen nicht thematisiert. Typisch für die NEUE FIBEL (1952) sind auch die häufige Personifizierung von Tieren, Pflanzen, Jahreszeiten usw.<sup>105</sup> sowie eine Vorliebe für kindertümelnde Darstellungen bei Naturthemen.<sup>106</sup>

Auch Naturschilderungen in WIR LERNEN LESEN (1954) zeichnen sich durch große Detailfreude und Dichte sowie durch eine anspruchsvolle Sprache aus, die eine reiche Differenzierung verschiedener Qualitäten von Sinneseindrücken ermöglicht. Als Beispiel dafür sei ein Text über ein Gewitter wiedergegeben:

„Nach dem Mittagessen gehen wir zum Bach baden. Es ist heiß und schwül, und die Mutter sagt: ‚Bleibt nicht zu lange aus, heute kommt ein Gewitter!‘

---

<sup>104</sup> ähnlich S. 112: „Der Regen im Mai macht viel Heu.“

<sup>105</sup> siehe etwa Bd. 2, S. 40f., 43f., 59, 60f.

<sup>106</sup> Z.B. Bd. 2, S. 70, zitiert in 9.4., auch Bd. 2, S. 60f. „Elfenreigen“, S 66f. „Auf der Wiese“.

Wir spielen im Wasser und bauen im Sand einen Teich. Hernach fangen wir mit einem Tuch Fischlein und lassen sie im Teich schwimmen.

Da verhüllt sich die Sonne und ein Donner grollt durchs Tal. Ein Gewitter ist da. Wir haben es zu spät bemerkt. Rasch kleiden wird uns an. Als wir vom Bach weglaufen, fallen schon die ersten schweren Tropfen. Ein Blitz, ein Donner! Der Regen prasselt auf uns nieder. Schnell laufen wir in ein Haus. Der Bauer ruft uns in die Stube. Dort sind viele andere Leute, die sich auch unterstellen.

Inzwischen wartet zu Hause die Mutter auf uns. Doch wir kommen nicht.

Endlich zieht das Gewitter vorüber. Die Sonne scheint wieder. ‚Schau, ein Regenbogen!‘ ruft Anni.

So wandern wir heim, heim zur guten Mutter“ (Bd. 2, S. 76f.).

### 6.3.2.3. Bilanz

Vergleicht man die Art, wie Natur in MEINE FIBEL (1954) einerseits, in WIR LERNEN LESEN (1954/55) und der NEUEN FIBEL (1952) andererseits behandelt wird, so lässt sich ein jeweils anders gelagertes Interesse an Natur erkennen. Die Darstellungen in MEINE FIBEL legen das Hauptgewicht auf konkretes Wissen über Naturvorgänge und deren landwirtschaftliche Relevanz, während die Natur in WIR LERNEN LESEN (1954/55) und der NEUEN FIBEL (1952) romantisch und/oder kindertümelnd verklärt wird. In MEINE FIBEL (1954) kommt – der bäuerlichen Lebenswelt entsprechend – ein konkretes praktisches Interesse an Naturvorgängen zum Ausdruck, während die anderen beiden Fibeln eher in der Tradition einer bürgerlichen romantisierenden Naturrezeption stehen.

Umfang und Art der Darstellung von landwirtschaftlichen Arbeiten und Naturvorgängen weisen darauf hin, dass unter den bisher betrachteten Fibeln die NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) im Gegensatz zu FROHES LERNEN (1948) und MEINE FIBEL (1954) *nicht* als dezidierte Landfibeln anzusehen sind. In dieser Hinsicht fällt die ausdrücklich als Landfibel etikettierte Fibel UNSER ERSTES BUCH (1945) etwas aus dem Rahmen. Auch diese Fibel zeigt landwirtschaftliche Tätigkeiten aus einer eher landfernen Perspektive.<sup>107</sup> Das könnte damit zusammenhängen, dass es sich bei UNSER ERSTES BUCH ursprünglich um eine Adaption einer Stadtfibel (WIENER KINDER. 1. BUCH) für Landschulen handelt.<sup>108</sup>

### 6.3.3. Darstellungen von Landwirtschaft zu Ende der langen Fünfzigerjahre

Bei den Fibeln der späten 1950er- und frühen 1960er Jahre überwiegt – mit der Ausnahme von KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) – ganz deutlich die landferne Perspektive, sodass ein quantitativ orientierter Vergleich hinsichtlich der Erwähnung landwirtschaftlicher Tätigkeiten zunehmend problematisch wird, weil bei jedem der Stücke gefragt werden muss, inwieweit es hier noch um Landwirtschaft im engeren Sinn geht.

---

<sup>107</sup> Siehe etwa S. 74: „Rudi zeichnet die Felder“.

<sup>108</sup> siehe dazu 6.2.1.

### 6.3.3.1. FROHES LERNEN (1964)

Das Stück „Bei Freunden auf dem Bauernhof“ in FROHES LERNEN (1964) beginnt etwa wie folgt:

„Toni hat einen neuen Freund. Er heißt Franz. Sein Vater hat einen großen Bauernhof. Mimi, Toni und Susi dürfen Franz besuchen. [...] Franz wartet schon auf seine Gäste und führt sie zum Haus. Im Hof entdeckt Toni sofort den großen Traktor. ‚Mit dem möchte ich gerne fahren‘, denkt er“ (Bd. 2, S. 45).

Im Weiteren wird erzählt, wie der Hund der Kinder die Hühner jagt und deshalb an die Leine genommen werden muss, und wie die Bäuerin eine Jause richtet. Dann folgt ein Besuch im Stall. Die Kinder dürfen der Kuh Heu geben, Mimi darf sich auf das Pferd setzen (ebd. S. 45f.). Die zugehörige Illustration (s. Abb. 1) zeigt drei Kinder, die einem Hund nachjagen, der seinerseits eine Henne jagt. Im Vordergrund steht also die „Action“, die es am Bauernhof gibt. Der Hintergrund wird von einem groß ins Bild gesetzten roten Traktor dominiert, herkömmliche Arbeitsgeräte – eine Sense und ein geflochtener Korb, sind blass gezeichnet an der Hauswand sichtbar. Dieselbe Tendenz findet sich in der Geschichte über die Heumahd. Der Text schildert das Staunen der Kinder darüber, dass die hohe grüne Wiese kurzen Halmen gewichen ist, enthält eine Bemerkung darüber, dass man das Heu richtig aufladen können muss, der Rest der Geschichte ist einer Heuschrecke gewidmet, die die Kinder auf der gemähten Wiese entdecken (Bd. 2, S. 56).



Abbildung 1 - Bauernhofszene aus FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 45

Während landwirtschaftliche Tätigkeiten in FROHES LERNEN 1964 trotzdem insgesamt verhältnismäßig häufig erwähnt werden<sup>109</sup>, finden sich in der Neuausgabe der Stadtfibel WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) keine Stücke, die landwirtschaftliche Tätigkeit im engeren

### 6.3.3.2. WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958)

Während landwirtschaftliche Tätigkeiten in FROHES LERNEN 1964 trotzdem insgesamt verhältnismäßig häufig erwähnt werden<sup>109</sup>, finden sich in der Neuausgabe der Stadtfibel WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) keine Stücke, die landwirtschaftliche Tätigkeit im engeren

<sup>109</sup> Bd. 1, S. 3; Bd. 2, S. 35, S. 45 – 47 [mehrere Lesestücke], S. 56, S. 59

Sinn thematisieren. Bauernhöfe werden hier nur als Urlaubsaufenthalt der Kinder erwähnt: Die Familie verbringt die Osterfeiertage bei Verwandten am Land (Bd. 2, S. 71-74), auch in den Sommerferien fährt man wieder zu den Verwandten (Bd. 2, S. 125f.). Der Kontakt mit landwirtschaftlicher Tätigkeit geht dabei aber über das Tiere-Streicheln nicht hinaus, der Bauernhof gibt zu Ostern ein interessantes Areal zum Eiersuchen ab. Die fallweise Mithilfe auf den Feldern in den Ferien wird zwar angekündigt, aber im Lesebuch nicht mehr dargestellt (Bd. 2, S. 130).

#### 6.3.3.3. KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961)

KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) entspricht in der Darstellung landwirtschaftlicher Tätigkeiten trotz seines späten Erscheinungsdatums eher den Fibeln der frühen 1950er Jahre, wobei es sogar eher auf der Seite der Landfibeln zu verorten ist als die NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55). Der Text „Am Bauernhof“ konzentriert sich auf die Tiere, die landwirtschaftliche Arbeit wird aber in einigen Sätzen erwähnt: „Der Knecht melkt gerade eine Kuh. Die Magd trägt die Milch ins Haus. Nachher treiben sie die Kühe auf die Weide“ (S. 87). Der Text endet mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die Arbeit: „Die Bauersleute haben mit den Tieren viel Arbeit“ (ebd.). Mit der Almauffahrt (S. 99) und der Heuernte (S. 106) sind immerhin zwei Texte mit relativ ausführlichen Darstellungen landwirtschaftlicher Tätigkeiten vertreten. In der 1966 neuapprobierten Version verschiebt sich die Darstellung des Bauernhofes noch etwas mehr zur Erlebnispark-Perspektive. Während die Tiere 1961 nur ausführlich beschrieben werden, wird jetzt mit ihnen *gespielt*: „Nero und Mieze sind meine Freunde. Sie spielen oft mit mir. Nero begleitet mich auf Schritt und Tritt. Die anderen Tiere spielen nicht mit“ (4., neubearbeitete Auflage, approbiert 1966, S. 140).

#### 6.3.3.4. Bilanz

Bei der Darstellung landwirtschaftlicher Tätigkeiten tritt Modernisierung als Rückgang der Bedeutung von Landwirtschaft in der modernen Welt in Erscheinung: tendenziell wird landwirtschaftlichen Tätigkeiten im Zeitverlauf weniger Raum gewidmet und sie werden immer mehr aus einer Außenperspektive dargestellt. Wesentliche Unterschiede ergeben sich nicht nur im Zeitverlauf, auch bei etwa gleichzeitig erschienenen Fibeln zeigt sich eine unterschiedliche Perspektive auf ländliche Lebenswelt, wie ein Vergleich zwischen MEINE FIBEL (1954) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) oder zwischen WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) und KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) deutlich macht. Schon die bisherigen Ausführungen haben herausgearbeitet, dass von den Fibeln, bei denen keine äußere Etikettierung die Zuordnung ermöglicht, MEINE FIBEL (1954) eindeutig als Landfibel zu identifi-

zieren ist, während bei der NEUEN FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) einiges gegen eine solche Zuordnung spricht. KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) scheint diesbezüglich am ehesten den beiden letztgenannten zu entsprechen, ist aber tendenziell näher bei den Landfibeln einzuordnen als diese. Auch für FROHES LERNEN ist fraglich, ob es in der Neukonzeption von 1964 weiterhin als Landfibel angesprochen werden kann.

#### **6.3.4. Lebenswelten in den Fibeln und Begegnungen verschiedener Lebenswelten**

Neben dem Raum, den die Darstellung landwirtschaftlicher Tätigkeit in den Fibeln einnimmt und der Perspektive, aus denen diese thematisiert wird, können die Fragen, welche Lebenswelt als die Lebenswelt der Fibelkinder dargestellt wird, sowie aus welcher Perspektive Begegnungen zwischen ländlicher und städtischer Lebenswelt (also Besuche von Landkindern in der Stadt oder von Stadtkindern am Land) erzählt werden, Aufschluss darüber geben, inwieweit eine Fibel Land- oder Stadtkinder als Zielgruppe anspricht.

Bei der Beurteilung dieser Frage erweisen sich Unterschiede in den narrativen Konzeptionen der Fibeln als bedeutsam. Bei manchen Fibeln treten durchgängig dieselben Protagonisten und Protagonistinnen auf, die namentlich vorgestellt werden und in den Illustrationen jeweils eindeutig wiederzuerkennen sind. Dabei handelt es sich stets um eine Familie bestehend aus Mutter, Vater und mehreren Kindern, die fallweise durch weitere Familienmitglieder (Großeltern) oder durch weitere befreundete Kinder ergänzt wird. Diese Konzeption ist in UNSER ERSTES BUCH (1945), MEINE FIBEL (1954), WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) und FROHES LERNEN (1964) gänzlich umgesetzt. Dabei erfährt man unweigerlich Näheres über die „Fibelfamilie“, und eine Festlegung hinsichtlich der Lebenswelt, in der diese Familie lebt, ist unvermeidlich. In anderen Fibeln fehlt eine solche stabile Fibelfamilie, das heißt, es treten in verschiedenen Geschichten immer wieder verschiedene Protagonisten auf, oder die auftretenden Personen wiederholen sich zwar, werden aber nicht deutlich als eigenständige Figuren mit stabilen Lebensumständen und Eigenschaften herausgearbeitet, sodass man als Leser immer wieder zurückblättern müsste, um festzustellen, ob die agierenden Figuren dieselben sind, wie in vorangegangenen Geschichten. Die zweite Konzeption ist besonders bei der NEUEN FIBEL (1952), bei WIR LERNEN LESEN (1954/55) und KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) anzutreffen, mit Vorbehalten auch bei FROHES LERNEN (1948) und MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47): Hier ist ein konstantes Repertoire an Protagonisten und Protagonistinnen zwar vorhanden, hat aber nur undeutliche Konturen bzw. ist wegen Brüchen oder Inkonsistenzen in der Darstellung schwer fassbar. In Fibeln

ohne konstante Fibelfamilie ist es problemlos möglich, alternierend Stücke zu bringen, die in unterschiedlichen Lebenswelten angesiedelt sind.

Welche Hinweise ergeben sich nun aufgrund der Lebenswelt der Fibelfamilien sowie aufgrund der Perspektive, aus der über Begegnungen mit der jeweils anderen Lebenswelt berichtet wird?



Abbildung 2 - Ländliches Genre in UNSER ERSTES BUCH (1945), S. 1

#### 6.3.4.1. Eindeutig zuordenbare Landfibeln

Rudi und Nani, die Fibelkinder in UNSER ERSTES BUCH (1945), leben eindeutig in einer ländlichen Lebenswelt. Das wird schon aufgrund der ersten Bildtafel deutlich, die eine bäuerlich gekleidete Frau zeigt, die auf einer Bank an einer Hauswand sitzt und Erbsen auslöst. Ihr zu Füßen spielen zwei Kinder mit Kastanien. Rechts davon weidet eine einzelne angepflockte Kuh unter einem Kastanienbaum, dessen Laub schon verfärbt ist. Im Hintergrund sieht man höhere graublau-berge mit weißen Feldern (S. 1).<sup>110</sup>

Auf S. 63ff. wird beschrieben, wie Rudi mit seinem Vater in die Stadt auf den Wochenmarkt fährt. Der Besuch in der Stadt ist für Rudi eine ganz neue Erfahrung. Mehrstöckige Bauten z.B. sind ihm völlig fremd, sodass er meint, die Leute im oberen Stockwerk würden denen im unteren auf die Köpfe steigen (S. 65).<sup>111</sup> Ebenso neu sind für ihn spezialisierte Geschäfte. Aus den vielen Peitschen, die vor einer Geschäftstür ausgestellt sind, schließt Rudi, dass der

<sup>110</sup> Auch etwa S. 4 (am Schulweg), S. 6 und S. 16 (Interieur), S. 10, S. 51 (die Feuerwehr löscht ein brennendes Bauernhaus).

<sup>111</sup> Dabei wird allerdings der Erfahrungshorizont eines sechsjährigen Landbuben nicht ganz glaubwürdig konstruiert. Mehrstöckige Bauten sind auch im ländlichen Raum nichts Ungewöhnliches. Mit dem Heuboden gibt es in der ländlichen Welt sogar ein besonders anschauliches Beispiel für Mehrstöckigkeit. (Diesen Hinweis brachte meine Kollegin Iris Gamsjäger ein.)

Besitzer viele Pferde haben müsse. Während Rudis Vater Besorgungen macht, schließt Rudi Freundschaft mit Leo, dem Sohn eines Kaufmanns.

Etwas weniger eindeutig ist der Befund bei FROHES LERNEN (1948). Auch wenn diese Fibel als Landfibel etikettiert ist und zahlreiche Texte und Illustrationen eindeutig in der ländlichen Lebenswelt angesiedelt sind<sup>112</sup>, irritieren einige Illustrationen, die eher ein bürgerlich städtisches Milieu repräsentieren<sup>113</sup>. Diese Inkonsistenz dürfte auf die in der NS-Zeit durchgeführte Modernisierung der Fibel zurückzuführen sein (Kissling 2006, 170ff., vgl. 6.2.1).

In MEINE FIBEL (1954) ist dagegen wieder klar erkennbar, dass die Eltern der Fibelkinder Bauern sind.<sup>114</sup> Die Kinder fahren mit der Mutter *in die Stadt*. Der städtische Verkehr wird als etwas Außergewöhnliches beschrieben (S. 140). Auch der Sommertourismus wird aus Sicht der Landbevölkerung thematisiert (S. 157).

#### 6.3.4.2. Eindeutig zuordenbare Stadtfibeln

Erwartungsgemäß wachsen die Kinder der beiden *Stadtfibeln* in einer städtischen Umwelt auf.<sup>115</sup> Im Fall von WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) ist dabei aufgrund der namentlichen



Abbildung 3 - Bildbeispiel für städtisch gekleidete Kinder, MEIN ERSTES BUCH (1946), S. 7

<sup>112</sup> S. 6 (Hüterbub), S. 12 (Interieur), S. 13 (am Schulweg), S. 27 (eine Scheune brennt), S. 39 (Fuhrwerk in Winterlandschaft).

<sup>113</sup> S. 4, S.5, S.8 (jeweils Interieur), S. 10 – (Mutter führt Kleinkind in Kinderwagen spazieren), S. 56 (Familie bei Tisch, Vater in grauem Anzug mit Krawatte).

<sup>114</sup> S. 74ff.: Der Vater führt das Pferd aus dem Stall und fährt zu Holzarbeiten in den Wald; S. 145: Der Vater mäht Gras. Eine Ungereimtheit fällt allerdings in der 8. Auflage der Ausgabe B (S. 115) auf: Die Mutter kommt zum Fleischhauer. Dieser spricht sie nicht wie früher in früheren Ausgaben im selben Stück (1954, S. 131) mit „Frau Ascher“ sondern mit „Frau Doktor“ an.

<sup>115</sup> MEIN ERSTES BUCH 1946, S. 12, S. 13, WIR KÖNNEN SCHON LESEN 1958 Bd. 1, Bildtafel IX, S. 27, Bd. 2, S. 48

Erwähnung verschiedener Örtlichkeiten eine bestimmte Stadt (nämlich Wien) eindeutig als Wohnort der Kinder zu identifizieren.<sup>116</sup> Auch die Mode wirkt eher städtisch, bürgerlich.<sup>117</sup> Der ländliche Raum rückt hier als Ziel von Ausflügen oder Ferienaufenthalten ins Bild, denen oft längere Sequenzen gewidmet sind.<sup>118</sup> Eine Begegnung zwischen ländlicher und städtischer Welt ist in beiden Fibelwerken auch in einer Serie von Lesestücken dargestellt, in der die Wiener Fibelfamilie Besuch von Verwandten vom Land bekommt und mit diesen verschiedene Wiener Sehenswürdigkeiten (Ringstraße, Stephansdom, Tiergarten Schönbrunn, Kahlenberg,..) besucht.<sup>119</sup>

#### 6.3.4.3. Nicht eindeutig zuordenbare Fibeln

Für die NEUE FIBEL (1952), WIR LERNEN LESEN (1954/55) und KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), ergibt die Betrachtung der dargestellten Lebenswelten und ihrer Begegnungen ein widersprüchliches Bild. Diesen Fibeln ist gemeinsam, dass in ihnen keine deutlich herausgearbeitete Fibelfamilie agiert. In der NEUEN FIBEL (1952) ist die Darstellung eines häuslichen Interieurs so wenig detailliert, dass sie sowohl in einem ländlichen als auch in einem städtischen Umfeld verortet werden könnte (Bd. 2, S. 10). In einem Stück wird ein Besuch auf dem Bauernhof aus der Perspektive eines Stadtkindes erzählt (Bd. 2, S. 58), in einem anderen Stück wird der Sommertourismus dann aus der Perspektive von Landkindern thematisiert:

„Herberts Vater hat ein Gasthaus. Herbert weiß heute in der Schule viel zu erzählen. Gestern sind Fremde zu uns gekommen. Sie kommen aus der Stadt. Sie wollen vier Wochen bei uns bleiben. [...] Die Fremden sind sehr neugierig. Sie fragen viel. Wie heißt dieser Berg? Wohin führt dieser Weg? Wo kann man hier baden? Wachsen bei euch viele Schwämme? Gibt es hier giftige Schlangen?“ (Bd. 2, S. 79)

Der Schluss des Stückes enthält dann allerdings eine Wendung, die wieder Zweifel daran aufkommen lässt, ob hier wirklich die Perspektive von Landkindern vertreten wird.

„Mein Vater hat gesagt: ‚Du mußt immer sehr höflich zu unseren Gästen sein. Sie müssen in der Stadt das ganze Jahr arbeiten. Jetzt haben sie Urlaub, da wollen sie sich erholen.‘“ (ebd.)

Tatsächlich dürfte der Hinweis auf das Erholungsbedürfnis der städtischen Sommerfrischler auf Landkinder, deren Familie das ganze Jahr über einschließlich der Sommermonate hart

---

<sup>116</sup> Band 2, S. 83, S. 89, S. 117

<sup>117</sup> MEIN ERSTES BUCH 1946, S. 2, S. 26; WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) Bd. 1, S. 13, 19; Bd. 2, S. 14

<sup>118</sup> MEIN ZWEITES BUCH 1947, S. 42-48, S. 85; WIR KÖNNEN SCHON LESEN 1958, Bd. 2 S. 67-75, S. 100-105, 122f., 130

<sup>119</sup> MEIN ZWEITES BUCH 1947, S. 49-59; WIR KÖNNEN SCHON LESEN 1958 Bd. 2, S. 106-113





Abbildung 4 - Interieur in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 41

arbeiten musste, ohne an einen vierwöchigen Erholungsurlaub denken zu können, eher befremdlich gewirkt haben.<sup>120</sup>

Auch in WIR LERNEN LESEN (1954/55) sind die Lesestücke in unterschiedlichen Lebenswelten verortet. Eine Illustration etwa zeigt Kinder am Schulweg. Diese laufen bzw. gehen über weite Felder auf ein Dorf zu. Gezeigt wird eine typisch ländliche Landschaft: ein Feldweg, Wiesen und Felder, eine Scheune im Hintergrund, zwischen einem Waldhügel und den weiter entfernten Bergen geht gerade die Sonne auf (Bd. 1, 2. Auflage, S. 22).<sup>121</sup> Andere Illustrationen zeigen dagegen eher städtisch gekleidete Menschen<sup>122</sup>, das Stück „Die Ferienreise“ erzählt von einer Familie, die im Urlaub gemeinsam *aufs Land* fährt (Bd. 2, S. 78).

In KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) wird ländlicher Lebenswelt zwar verhältnismäßig viel Raum gegeben, Illustrationen, die das Zuhause der Fibelkinder zeigen, geben aber eher ein Interieur einer bürgerlichen Wohnung wieder (siehe Abb. 4).<sup>123</sup> In der

<sup>120</sup> Vgl. dazu die in 3.2.2. zitierte Stelle aus Sandgruber 2002: „Im Selbstverständnis vieler Bauern lag der prägende Unterschied zwischen Stadt und Land in der Arbeit und im Arbeitsethos: Den Städter, den man vorwiegend als spazieren gehenden Urlauber kannte, verachtete man, während man selbst auf den Feldern arbeitet und nie und nimmer den Eindruck aufkommen ließ, man hätte für einen Spaziergang oder gar einen Urlaub Zeit oder auch nur das Recht“ (S. 293).

<sup>121</sup> Der erste Teil der 1. Ausgabe hat andere Illustrationen. Siehe auch ebd. 17: (Kuh sieht Kindern beim Spielen zu); Bd. 22, S. 50 (Ratschenbuben gehen durch ein Dorf)

<sup>122</sup> Bd. 2, S. 24, S. 37

<sup>123</sup> S. 33, S. 41

späteren (!) Ausgabe sind dagegen aus Interieurs vertreten, die eher ländlich wirken.<sup>124</sup> Eine Zeichnung auf den ersten Seiten zeigt eine Straßenkreuzung, auf der u.a. eine Straßenbahn zu sehen ist. Das deutet darauf hin, dass die abgebildete Stadt eine gewisse Größe hat. Ein Traktor ist allerdings auf dieser Zeichnung auch vertreten (S. 13). In der Ausgabe von 1966 wird der Stadt mehr Raum gewidmet, Rolltreppe, Bahnhof, Taxi werden thematisiert (S. 136ff.). In den Ferien besuchen die Kinder die Großeltern, die ein schönes Haus mit einem großen Garten haben. In der Nähe ist ein See. Einmal fahren die Urlauber mit einer Drahtseilbahn auf einen Berg (S. 111). Die Perspektive ist hier nicht ganz eindeutig. Der Besuch der Großeltern, in deren Wohnumgebung ein See und höhere Berge zu finden sind, legt eher nahe, dass die Fibelkinder selbst nicht im ländlichen Raum leben, das muss aber nicht der Fall sein. Vielleicht fehlt ihrer Wohnumgebung nur der für die Sommerferien so attraktive See.

Die NEUE FIBEL (1952), WIR LERNEN LESEN (1954/55), und KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) legen sich nicht eindeutig auf eine ländliche oder städtische Lebenswelt fest, was daran liegen kann, dass sie sowohl ländliches als auch städtisches Zielpublikum ansprechen wollten, aber auch als Indiz einer zunehmenden Urbanisierung bzw. Suburbanisierung des ländlichen Raums gedeutet werden könnte, in deren Folge eine Fixierung auf eine rein bäuerlich geprägte ländliche Lebenswelt nicht mehr sinnvoll schien.

#### 6.3.4.4. FROHES LERNEN in der Neukonzeption von 1964

In der Neukonzeption von FROHES LERNEN (1964) scheint die spezifisch ländliche Lebenswelt sowohl in den Texten als auch in den Illustrationen im Verschwinden begriffen zu sein. In dieser Fibel treten durchgängig dieselben Protagonisten und Protagonistinnen auf, die namentlich vorgestellt werden und in den Illustrationen jeweils eindeutig wiederzuerkennen sind. Eine Bildtafel zu Beginn der Fibel zeigt die Fibelfamilie in einer häuslichen Szene am frühen Morgen. Man sieht die beiden Eltern, zwei Mädchen und einen Buben im Schulalter, sowie ein Mädchen im Kleinkindesalter. Der Vater trägt Anzug und Krawatte, hat einen Aktentasche unter dem Arm und ist offensichtlich im Begriff, in die Arbeit aufzubrechen. Das älteste der Mädchen gibt ihm gerade einen Abschiedskuss. Große moderne Fenster geben den Blick auf mehrstöckige Wohnhäuser frei. Die Aufmachung des Vaters und das mehrstöckige Wohnhaus im Hintergrund machen klar, dass die Fibelfamilie nicht im bäuerlichen Milieu zu verorten ist (S. 4f.).

---

<sup>124</sup> Beispiel für ein bürgerliches Wohnzimmer in der Ausgabe 1966: S. 74, eher bäuerliches Wohnzimmer dagegen: S. 56.

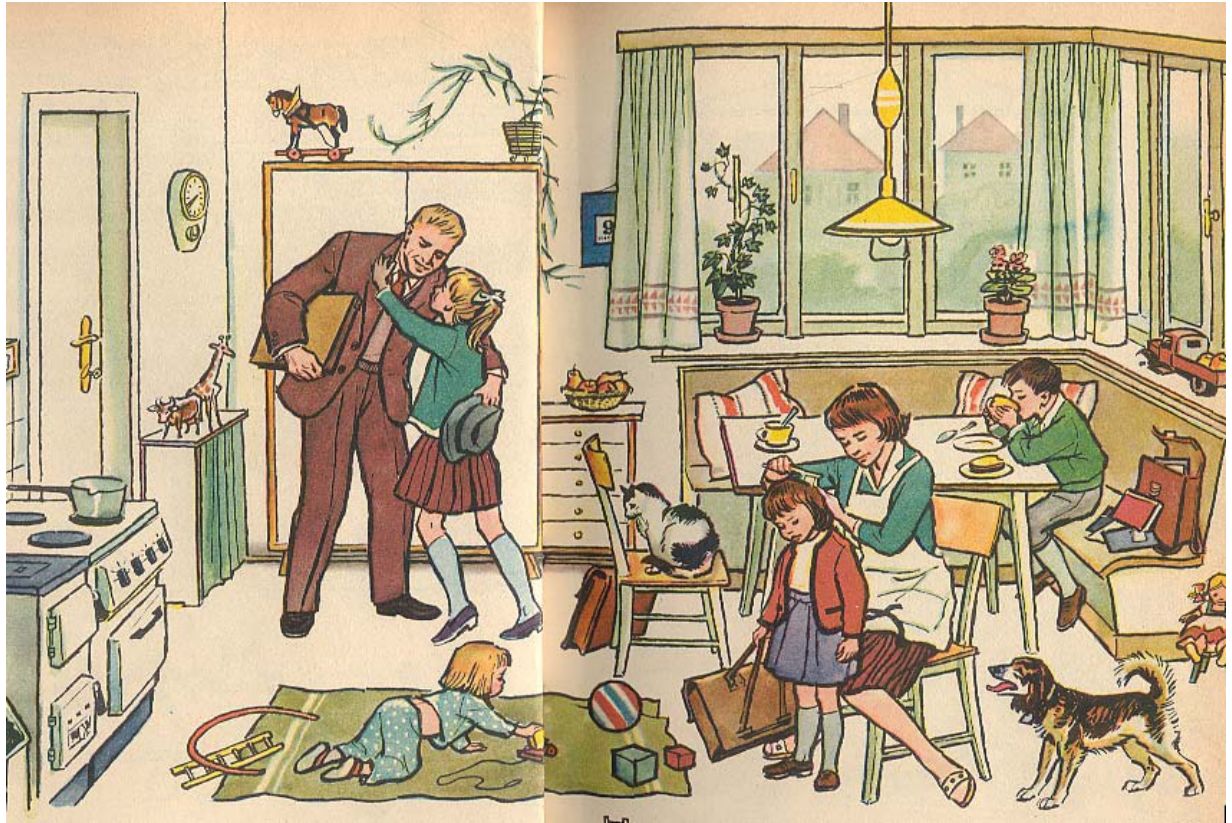


Abbildung 5 - Morgenszene in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 4f

Andererseits bietet das Lesestück „In der großen Stadt“ einen Hinweis darauf, dass die Fiebelfamilie auch nicht in einer *Großstadt* wohnt: „Der Vater nimmt Mimi heute in die große Stadt mit. So viele Leute sind da, so viele Autos, so hohe Häuser und so große Geschäfte!“ (Bd. 2, S. 42). Die Begegnung der beiden Lebenswelten wird hier nach wie vor aus der Perspektive eines nicht großstädtischen Kindes erzählt, das von den Eltern, die dort Besorgungen haben, in die *große Stadt* mitgenommen wird. Die Spezifikation *große Stadt* macht allerdings deutlich, dass sich gegenüber UNSER ERSTES BUCH vom Beginn des Berichtszeitraums das Bezugsmaß verschoben hat. Die Stadt, in die Rudi in Begleitung seines Vaters kam, war wohl selbst eher eine Kleinstadt. Um eine solche dürfte es auch bei dem in einer Bildtafel dargestellten Heimatort von Mimi handeln.<sup>125</sup>

<sup>125</sup> Darauf weist auch die Bildtafel in Bd. 1, S. 6 hin.

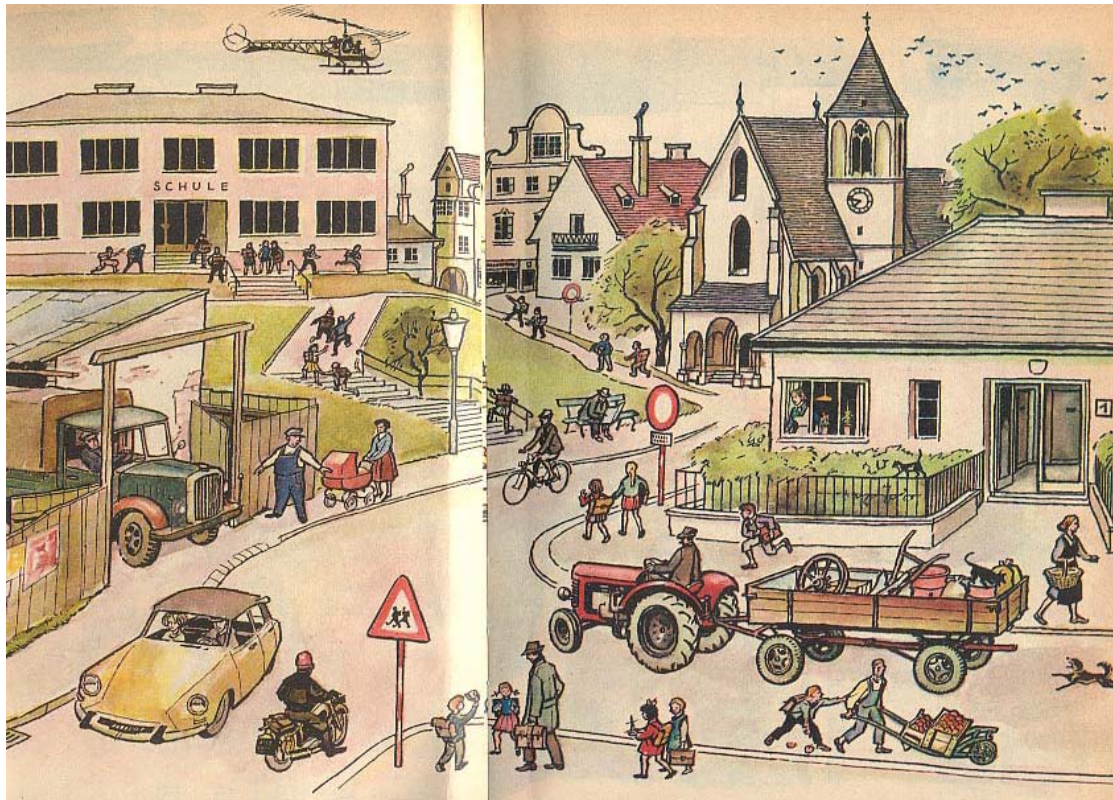


Abbildung 6 - Heimatort der Fibelfamilie in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 6f.

Ländliche Lebenswelt wird anlässlich von Ausflügen und Besuchen am Bauernhof thematisiert. Im Stück „Bei Freunden auf dem Land“ besucht Toni seinen neuen Freund, dessen Vater einen Bauernhof hat (Bd. 2, S. 45f.). Dieses Stück findet sich in der Nähe des Stückes „In der großen Stadt“. Die Darstellung großstädtischer und ländlicher Lebenswelt, die für die Fibelkinder in ihren polaren Ausprägungen beide nicht vertraut sind, ist anscheinend bei dieser Sequenz das übergreifende Thema. Ein ländlicher Ich-Erzähler kommt in FROHES LERNEN (1964) mit dem TONI VOM LAND<sup>126</sup> in den aus dem Kinderbuch ICH UND DU IN STADT UND LAND<sup>127</sup> übernommenen Geschichten zu Wort.

#### 6.4. *Zwischenbilanz: Entwurf einer Fibeltypologie*

Nachdem nun neben der Etikettierung als Land- oder Stadtfibel auch die inhaltliche Orientierung der Fibeln berücksichtigt wurde, ist eine definitive Zuordnung der untersuchten Fibeln als Land- bzw. als Stadtfibeln möglich. Es wurde gezeigt, dass es neben dezidierten Land- und Stadtfibeln auch Fibeln gibt, bei denen eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist, weil die Perspektive, aus der erzählt wird, zwischen einzelnen Lesestücken wechselt bzw.

<sup>126</sup> nicht zu verwechseln mit dem Toni aus der Lesebuchfamilie derselben Fibel

<sup>127</sup> erzählt von Mira Lobe, gezeichnet von Susi Weigel, Wien 1959

die Geschichten und Illustrationen keine eindeutigen Rückschlüsse auf die normale Lebenswelt der Fibelkinder zulassen. Daher ist es notwendig, hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung drei Kategorien von Fibeln zu unterscheiden:

- *dezidierte Landfibeln*: UNSER ERSTES BUCH (1945), FROHES LERNEN (1948) und MEINE FIBEL (1954)
- *Fibeln ohne eindeutige Festlegung auf eine ländliche oder städtische Lebenswelt*: NEUE FIBEL (1952), WIR LERNEN LESEN (1954), KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) sowie FROHES LERNEN (1964)
- *Stadtfibeln bzw. Wiener Fibeln*: MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) sowie WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958)

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die Zuordnung der besprochenen unter Berücksichtigung der Kriterien *Erscheinungszeitraum* und *inhaltliche Ausrichtung* geben.

	Ausrichtung Land/Stadt	dezidierte Landfibeln	Orientierung an ländlicher Lebenswelt ohne Fixierung darauf	Stadtfibeln bzw. Wiener Fibeln
Periode				
erste Nachkriegsjahre		Unser erstes Buch (1945) Frohes Lernen (1948)		Mein erstes Buch/Mein zweites Buch (1946/47)
früher 1950er Jahre		Meine Fibel (1954)	Neue Fibel (1952) Wir lernen lesen (1954/55)	
späte 1950er Jahre und frühe 1960er Jahre			Kommt, wir wollen lesen und schreiben (1961) Frohes Lernen (1964)	Wir können schon lesen (1958)

**Tabelle 9 – Ordnungsschema der untersuchten Fibeln**

Berücksichtigt man die großen Ähnlichkeiten zwischen MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) und WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) sowie die Tatsache, dass KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) trotz seines Erscheinungsdatums mehr Ähnlichkeiten mit den Fibeln der frühen Fünfzigerjahre aufweist, ergeben sich folgende fünf Fibeltypen:

- die *frühen dezidierten Landfibeln*: UNSER ERSTES BUCH (1945) UND FROHES LERNEN (1948)
- MEINE FIBEL (1954), die als modernisierte Version der Landfibel gesondert behandelt werden soll

- die *mäßig an ländlicher Lebenswelt orientierten Fibeln der langen 1950er-Jahre*: NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55). KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) weist in den hier hauptsächlich erörterten Aspekten die größte Verwandtschaft mit diesen Fibeln auf.
- die *Wiener Fibeln bzw. Stadtfibeln*: MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) und WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958). Diese beiden Fibelwerke weisen einen so großen gemeinsamen Korpus an Text und Bildsujets auf, dass sie, obwohl sie über ein Jahrzehnt trennt, oft gemeinsam behandelt werden können.
- die Neukonzeption von FROHES LERNEN 1964 wird als umfassend modernisierte Fibel der 1960er-Jahre als Typ *sui generis* behandelt.

In den bisherigen Ausführungen zeigte sich, dass Modernisierung sich hinsichtlich der Darstellung ländlicher Lebenswelt mehr noch als im Umfang, der dieser in den Fibeln gewidmet wird, in einer Verschiebung der Perspektive zeigt. Zum Ende des Berichtszeitraumes hin wird diese zunehmend aus einer Außenperspektive dargestellt, wie sie ursprünglich nur die dezidierte Stadtfibel eingenommen hat. Nicht zuletzt zeigt sich Modernisierung aber darin, dass die Landfibel als eigenständiger Fibeltyp während des Untersuchungszeitraums überhaupt verschwindet. FROHES LERNEN (1964) ist keine Landfibel im ursprünglichen Sinn mehr.

## 7. Modernisierung als technologische Innovation

Das folgende Kapitel sowie das Kapitel 8 sind *thematisch* gegliedert, das heißt, es wird jeweils der gesamte Bestand an untersuchten Fibeln im Hinblick auf die einzelnen Aspekte von Modernisierung besprochen. In der Darstellung wurde davon abgesehen, die zu besprechenden Fibeln in den einzelnen Subkapiteln immer in derselben Gliederung und Reihenfolge zu behandeln. Eine solche einheitliche Systematik wäre zu unflexibel gewesen. Je nach zu erörterndem Aspekt sind nämlich unterschiedliche Richtungen des Vergleichs besonders ergiebig, erfordern bestimmte Fibeln eine ausführlichere Erörterung, während andere in wenigen Sätzen behandelt werden können.

Soweit über eine Gruppe von zwei oder mehr Fibeln gemeinsame Aussagen gemacht werden können, konzentriert sich die Darstellung oft auf eine Vertreterin dieser Gruppe, während zu den anderen Fibeln derselben nur cursorische Ergänzungen angebracht werden. So werden die NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) oft gemeinsam behandelt. Meist liegt der Schwerpunkt der Darstellung dabei auf WIR LERNEN LESEN (1954/55). Bei den Stadtfibeln/Wiener Fibeln wird primär MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) herangezogen. WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) wird nur soweit besonders besprochen, wie es erwähnenswerte Unterschiede zur Vorgängerfibel zeigt. Da KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) einerseits schwer einzuordnen ist, andererseits gegenüber den anderen Fibeln kaum neue Aspekte einbringt, wurde von seiner Besprechung vielfach abgesehen. Während die gewählte Struktur für eine vergleichende Darstellung hinsichtlich einzelner Aspekte von Modernisierung gut geeignet ist, erleichtert sie es nicht gerade, ein Profil der einzelnen Fibeln zu erkennen. Dieses soll in Kapitel 9 herausgearbeitet werden.

Im nun folgenden Kapitel soll zunächst der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Modernisierungen landwirtschaftlicher Arbeitstechniken in den Fibeln dargestellt werden (7.1.). Eng damit im Zusammenhang steht die Nutzung der kindlichen Arbeitskraft in der Landwirtschaft. Mit zunehmender Technisierung der Landwirtschaft kann auf Kinderarbeit nämlich zunehmend verzichtet werden. Die Thematisierung kindlicher Arbeit in der Landwirtschaft in den Fibeln wird daher ebenfalls in diesem Kapitel erörtert (7.2.). Dann wird die Thematisierung technischer Innovationen in Haushalt und weiteren Lebensbereichen besprochen (7.3.). Der abschließende Abschnitt fragt danach, inwieweit Fibeln über die reine Darstellung technologischer Innovationen hinausgehen und zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen anregen.

## 7.1. *Modernisierung landwirtschaftlicher Arbeitstechniken*

In Folgenden liegt das Hauptaugenmerk auf den dezidierten Landfibeln und den Fibeln ohne eindeutige Festlegung. Dabei vergleiche ich FROHES LERNEN (1948) als Vertreterin der dezidierten Landfibel der unmittelbaren Nachkriegszeit, MEINE FIBEL (1954) als modernisierte Landfibel der frühen 1950er-Jahre, WIR LERNEN LESEN (1954/55) als Vertreterin der nicht eindeutig festgelegten Fibeln desselben Zeitraums und FROHES LERNEN (1964). Da man aus den Stadtfibeln kaum etwas über die einzelnen landwirtschaftlichen Arbeitsabläufe erfährt, beschränkt sich ihre Erörterung auf einige Bemerkungen am Schluss dieses Kapitels.

### 7.1.1. **Traditionelle Arbeitstechniken in FROHES LERNEN (1948) und WIR LERNEN LESEN (1954/55)**

FROHES LERNEN (1948) zeigt in Text und Illustrationen die traditionelle ländliche Lebenswelt vor den Umbrüchen der 1950er- bis 1970er-Jahre. Güterwege sind noch nicht asphaltiert, als Transportmittel dominieren Pferdefuhrwerke<sup>128</sup>, Kühe werden mit der Hand gemolken (S. 64), der Pflug von Pferden gezogen (S. 75), die Heumahd erfolgt mit Sense, Rechen und Heuwagen (S. 101). Am Hof arbeiten noch Knechte und Mägde mit.<sup>129</sup> Da FROHES LERNEN auf ein Vorgängerwerk aus der Zeit der 1. Republik (bzw. was die Illustrationen betrifft aus der NS-Zeit) zurückgeht, ist davon auszugehen, dass auch die hier gezeigte Lebenswelt in den Grundzügen diese Entwicklungsstände widerspiegelt. Das in FROHES LERNEN (1948) gezeigte Bild der Landwirtschaft kann für das Erscheinungsjahr der Fibel noch als adäquat gelten.<sup>130</sup> FROHES LERNEN stand aber in dieser Form bis 1964 in Verwendung. Angesichts der zwischenzeitlichen Entwicklungen – z.B. gab es in Österreich bereits 1962 mehr Traktoren als Zugpferde (Sandgruber 2002, 231)<sup>131</sup> - muss das Bild der Landwirtschaft in dieser Fibel zu Beginn der 1960er-Jahre dann doch deutlich veraltet gewirkt haben.

Auch in WIR LERNEN LESEN (1954/55) sind die landwirtschaftlichen Darstellungen in der Grundtendenz traditionell, erste modernere Elemente sind aber schon aufgenommen. Bei der Heuernte wird das Heu noch händisch gemäht. Am Hof sind Knechte und Mägde tätig. Der Knecht benutzt einen Heuwender, der allerdings, wie man in der Illustration erkennen

---

<sup>128</sup> Siehe S. 9, S. 27 (die Feuerwehr rückt mit einem von Pferden gezogenen Löschwagen an), S. 39.

<sup>129</sup> In allen drei zuvor zitierten Stücken erwähnt.

<sup>130</sup> Vgl. etwa Sandgruber 2002, 194: „1945 waren die eingesetzten Produktionsverfahren und die erzielten Erträge in der österreichischen Landwirtschaft noch nicht sehr wesentlich verschieden von mittelalterlichen Zuständen.“

<sup>131</sup> Die Zahl der Traktoren betrug 1962 147.900, die der Zugpferde 77.500. 1957 war das Verhältnis noch umgekehrt: 181.200 Zugpferden standen 78.700 Traktoren gegenüber (Sandgruber 2002, 394).



kann, von einem Pferd gezogen wird. Die Abhängigkeit der Heuernte vom Wetter wird ausführlich dargestellt. Dabei zeigen sich erste Spuren einer Modernisierung: Die Geschichte beginnt damit, dass der Bauer, als er am Abend vom Feld heimkehrt, die Bäuerin fragt, was der Wetterbericht sage. Dann verifiziert er die Wetterprognose selbst durch einen Blick auf das Barometer. Bei der Wetterprognose verlässt sich der Bauer also nicht mehr nur auf eigene Beobachtungen oder alte Wetterregeln, sondern zieht technische Hilfsmittel zu Rate. Abgesehen davon zeigt das Bild traditionellen bäuerlichen Lebens aber keine Brüche: Am Vorabend dengelt der Knecht nach dem Abendessen noch die Sense. Die Illustration der Heumahd zeigt die traditionelle Arbeitsweise. Im Bildmittelpunkt steht ein großer von zwei Pferden gezogener Heuwagen, ein Mann reicht Heu mit einer Heugabel hinauf, eine Frau steht oben am Wagen und schlichtet das Heu (Bd. 2, S. 73f.). Bei späteren Neuauflagen werden in dieser Fibel einzelne Anpassungen vorgenommen – so wird bei einem Lesestück über eine Baustelle eine Illustration, die traditionelle Arbeitstechniken ohne Maschinen zeigt (Bd. 2, S. 67), durch eine Illustration ersetzt, die eine moderne Baustelle mit Baukran zeigt (Bd. 2, 10. Auflage, approbiert 1965, S. 98f.). Bei der Darstellung landwirtschaftlicher Arbeiten werden solche Aktualisierungen jedoch nicht vorgenommen.<sup>132</sup>

### **7.1.2. Schrittweise Modernisierung in überarbeiteten Neuauflagen: MEINE FIBEL (1954)**

Recht ähnlich wie in *WIR LERNEN LESEN* (1954/55) ist der Stand der technologischen Entwicklung in *MEINE FIBEL* (1954): Gemäht wird hier schon mit einer Mähmaschine, die allerdings noch von Pferden gezogen wird. Auch hier arbeitet noch Gesinde mit: „Die Knechte nehmen die Heugabeln und legen das Gras auseinander“ (S. 149). Überwiegend traditionelle Arbeitsweisen mit ersten punktuellen Modernisierungen, wie sie in beiden Mitte der 1950er-Jahre erschienenen Fibeln dargestellt werden, sind für den Entwicklungsstand dieser Zeit durchaus plausibel.

*MEINE FIBEL* weist aber eine Besonderheit auf: Hier werden im Gegensatz zu den anderen Fibeln bei Neuauflagen an den Geschichten und Illustrationen regelmäßig kleine Änderungen vorgenommen, um einen jeweils moderneren Stand landwirtschaftlicher Arbeitstechniken zu berücksichtigen. So findet man in der Ausgabe von 1958 bei der Heuernte zwar noch dieselbe Arbeitsweise vor wie 1954, es wird aber schon erwähnt, dass der Vater eines anderen Kindes einen Traktor hat, der den Heuwagen heimzieht (S. 150). In der 1964 approbierten 8.

---

<sup>132</sup> Benutzte Ausgabe: 2. Teil. 9. unveränderte Auflage. Wien 1965 (approbiert 1963). Verglichen wurden die an früherer Stelle genannten Stücke, die sich nun auf den S. 71, 78f., 96f. finden. Neu hinzugekommen ist ein Lesestück über Enten (S. 102f.), bei dem allerdings keine landwirtschaftliche Arbeit im engeren Sinn beschrieben wird.

Auflage wird bei der Heumahd auch von der Fibelfamilie selbst bereits ein Traktor mit Mähbalken und ein Heuwender eingesetzt.<sup>133</sup>

„Der Mähbalken mäht das Gras sauber ab. Das Gras bleibt offen liegen. Mit dem Traktor geht es viel schneller als früher. Bald ist die Wiese gemäht. Nun kann die Sonne die Gräser trocknen. Nach zwei bis vier Stunden kommt der Vater wieder mit dem Traktor angefahren. Er wendet mit dem Heuwender das Gras um. Wenn die Arbeit getan ist, fährt der Vater mit dem Traktor heim. Es ist Essenszeit. Der Heuwender bleibt auf der Wiese stehen“ (Ausgabe B, 8. Auflage, approbiert 1964, S. 133).

Auch das Einbringen des Heus ist nun modernisiert. An dieser Stelle wird dem Verschwinden des landwirtschaftlichen Gesindes Rechnung getragen: Statt Knechten und Mägden werden nur mehr *andere Leute* erwähnt, die mithelfen:

„Der Vater hat mit dem Traktor den Heuwagen mitgebracht. Der Bruder ist mit einem anderen Traktor schon auf der Wiese. Er reht mit dem großen Heurechen das Heu schön zusammen. Es helfen uns noch andere Leute. Auch wir Kinder arbeiten mit. Früher mußte der Vater und die anderen Männer das Heu auf den Wagen geben. Heute haben wir dafür schon einen ‚Hamster‘ – eine Maschine zum Aufladen. Der Traktor zieht den vollen Heuwagen nach Hause in die Scheune. Der andere Traktor ist mit einem neuen Wagen schon wieder da“ (Ausgabe B, 8. Auflage, approbiert 1964, S. 134).

Innovationen landwirtschaftlicher Arbeitstechniken werden hier nicht nur berücksichtigt, sondern in Form einer Gegenüberstellung „Früher - Heute“ explizit thematisiert. Interessant ist dabei, wie zwischen 1958 und 1964 der „Normalfall“ ausgewechselt wird: Während es 1958 der Vater eines *anderen* Kindes ist, der schon einen Traktor hat, der Lesebuchvater aber noch mit dem Pferdefuhrwerk arbeitet, ist 1964 der Traktor am Hof der Lesebuchfamilie eingezogen. Auch bei der Waldarbeit wird in der Ausgabe von 1964 der Traktor berücksichtigt. Das führt in diesem Fall – da das neue Stück offensichtlich nicht sorgfältig auf vorangegangene abgestimmt wurde - zu einem Bruch in der Darstellung. Während das vorangegangene Lesestück, das gegenüber der Erstausgabe nicht verändert wurde, die Vorbereitungen am Hof beschreibt und damit endet, dass der Vater *mit dem Pferdeschlitten zum Förster* in den Wald fährt (Ausgabe B, 8. Auflage, approbiert 1964, S. 64) wurde das Stück, das die Waldarbeit selbst beschreibt, modernisiert. Pferdeschlitten gibt es nun keinen mehr, stattdessen schleppt ein Traktor die Baumstämme. Da der Traktor nicht vom Vater, sondern von einer dritten Person geführt wird, muss der Vater nun zu Fuß gehen. Das hat zur Folge, dass auf den letzten Satz von S. 64: „Der Vater fährt zum Förster in den Wald“ nun auf S. 65 der Satz „Der Vater geht mit dem Förster in den Wald“ folgt, was für aufmerksame Leserinnen etwas verwirrend sein kann.

---

<sup>133</sup> Da von MEINE FIBEL bestimmte Auflagen schwer zugänglich sind, wurde hier die 8. Auflage, Ausgabe B, die nach handschriftlichem Vermerk der UB-Wien 1969 erschienen ist, benutzt. Diese wurde 1964 approbiert. Da einzelne Änderungen in den Fibeln nach meiner Erfahrung mit anderen Fibeln aber auch ohne neuerliche Approbation durchgeführt wurden, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob diese Änderungen tatsächlich schon 1964 oder erst in den Folgejahren eingefügt wurden.

### 7.1.3. Die modernisierte ländliche Welt: FROHES LERNEN

In der neu konzipierten Ausgabe von FROHES LERNEN (1964) zeigt die erste Bildtafel eine modernisierte ländliche Welt.<sup>134</sup> Das Bild stellt Menschen in einer dörflichen Umgebung bei verschiedenartigen Tätigkeiten dar. Im Vordergrund sieht man eine Straße, auf der ein Auto und ein Moped fahren. Auf dem Moped ist eine bäuerlich wirkende Frau unterwegs, am Gehsteig dahinter zwei Gruppen von spielenden Kindern. Von diesem Vordergrund durch eine Gartenmauer abgegrenzt sieht man Erwachsene in ihren Gärten arbeiten. Der Hintergrund zerfällt in eine vordere und eine hintere Ebene, die von einer Straße getrennt sind. In der vorderen Ebene pflügt ein Bauer auf einem Traktor ein Feld. Dahinter, deutlich kleiner, sieht man einen anderen Bauern mit einem von zwei Pferden gezogenen, mit Mist beladenen, Fuhrwerk. Auf einer Straße, die von einem Feldweg in einer Unterführung gekreuzt wird, fährt ein Lastwagen mit Anhänger. Es könnte sich bei der Fracht evtl. um Heuballen handeln, das ist aber nicht eindeutig zu erkennen (Bd. 1, S.3).

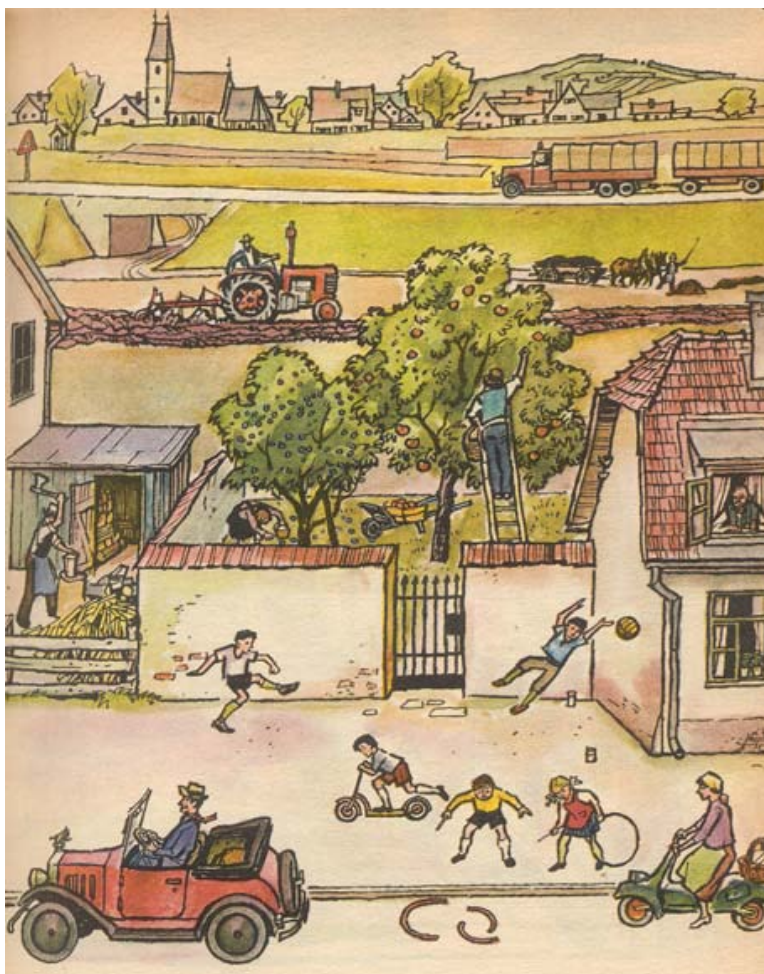


Abbildung 7 - Ländliche Lebenswelt in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 3

Die Felder sind schon durch eine offensichtlich verkehrsreiche Straße unterbrochen, der Feldweg musste in die Unterführung ausweichen. Traditionelle Arbeitstechniken sind in die

<sup>134</sup> Es ist nicht klar, in welcher Beziehung die Darstellung auf dieser Bildtafel zur urbaner wirkenden Lebenswelt der Fibelfamilie steht, die auf den nächsten Tafeln gezeigt wird.

ser Welt noch in Form des Pferdefuhrwerks präsent, dieses ist aber vom Traktor in den Hintergrund gedrängt. Interessanterweise stimmen die Proportionen zwischen dem Pferdefuhrwerk und den modernen Fahrzeugen nicht. Das Pferdefuhrwerk kann nur unwesentlich weiter vom Betrachter entfernt sein als der Traktor, ist aber gegenüber diesem um fast die Hälfte verkleinert dargestellt, die Länge der Pferde von den Hufen bis zu den Ohrenspitzen beträgt nur etwa das Doppelte des Durchmessers eines Reifens des in der Bildebene dahinter (!) abgebildeten Lastwagens. Die traditionelle ländliche Welt wirkt durch diese Verkleinerung buchstäblich „entrückt“ und damit marginalisiert.

Der Traktor ist in FROHES LERNEN (1964) bereits wesentliches ikonografisches Element bei der Darstellung eines Bauernhofes. Die Illustration auf S. 45 zeigt ihn groß und durch kräftige Farbgebung hervorgehoben, während das Haus und die traditionellen Arbeitsgeräte dahinter blasser dargestellt sind (siehe Abb. 1). Daneben finden sich aber auch Darstellungen traditioneller Arbeitstechniken: In der Illustration zum Stück „Jeder hat seine Arbeit“ sind verschiedene Berufe dargestellt. An erster Stelle und über den anderen Berufen sieht man einen Bauern beim Pflügen eines Ackers vor gebirgigem Hintergrund. Er benutzt einen von zwei Ochsen gezogenen Handpflug (Bd. 2, S. 35). Ein anderer Text berichtet von einem Bauern, der eine Bergwiese mit der Hand mäht (Bd. 2, S. 46).

#### **7.1.4. Weitere Fibeln und Bilanz**

KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) zeigt ein angesichts des Erscheinungsdatums noch erstaunlich traditionelles Bild. Mägde und Knechte werden öfters erwähnt<sup>135</sup>, während sie in MEINE FIBEL nach 1964 durch „andere Leute“ ersetzt wurden. Der Text über die Heuernte konzentriert sich auf die Darstellung der Vorgänge ohne Maschineneinsatz, die Mähmaschine wird aber erwähnt. Dabei entscheidet das Gelände über ihren Einsatz. „Die ebene Wiese mäht der Knecht mit der Mähmaschine. Die steile Bergwiese muß mit der Sense gemäht werden.“ Die Illustration zeigt einen Heuwagen, der von zwei Pferden gezogen wird. Den Bergbauern stehe oft nicht einmal dieses Hilfsmittel zur Verfügung: „Viele Bergbauern müssen ihr Heu in großen Bündeln auf dem Kopf heimtragen“ (S. 106).

In der 1966 neuapprobierten Version sind dann bei den Texten, die sich auf landwirtschaftliche Tätigkeiten beziehen, verschiedene Anpassungen durchgeführt worden, mit denen Modernisierungen in der Landwirtschaft berücksichtigt werden. So sind beim Stück „Auf dem Bauernhof“ die Knechte und Mägde verschwunden. Die Bauersleute müssen nun selbst melken, Stall ausmisten usw. Auch die zwei Pferde und das Füllen aus der Ausgabe von 1961

---

<sup>135</sup> S. 44, S. 87, S. 106

sind verschwunden. Dafür werden verschiedene Maschinen erwähnt: Eine Melkmaschine, eine Seilwinde und eine Mähmaschine. Die Anschaffung eines Traktors ist jetzt (1966) erst geplant (4., neubearbeitete Auflage, approbiert 1966, S. 140). Im Lesestück „Die Wiese wird gemäht“ hat der Bauer schon einen Traktor. Daneben findet sich aber noch immer die Illustration, die den von Pferden gezogenen Heuwagen zeigt. Sie ist durch die Darstellung eines Traktors in der rechten unteren Bildecke ergänzt (ebd., S. 144).

In den *Stadtfibeln* finden sich keine Darstellungen landwirtschaftlicher *Arbeitstechniken*. Zeitliche Veränderungen zeigen sich hier bezüglich der Brille, durch die landwirtschaftliche Tätigkeit betrachtet wird. In MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ist es noch die Nährfunktion der Landwirtschaft, die im Vordergrund steht: Bei einem Ausflug zeigt der Vater den Kindern das Korn auf den Feldern. „Die Saat steht schön. Da bekommen wir wieder genug Brot (Band 2, S. 43)“. Die Formulierung „wieder *genug* Brot“ deutet darauf hin, dass die ausreichende Versorgung mit Nahrungsmitteln nicht als selbstverständlich angesehen wird. Sie stellte ja eines der großen Probleme der ersten Nachkriegsjahre dar.<sup>136</sup> Der Hinweis auf die Nährfunktion fehlt in der Stadtfibel von 1958, der landwirtschaftliche Betrieb wird nunmehr ausschließlich durch die Brille der erholungsuchenden Städter gesehen.<sup>137</sup> Eine ausreichende Versorgung mit Lebensmitteln wird dank der Ertragssteigerungen der Landwirtschaft zunehmend als selbstverständlich betrachtet. Die Nährfunktion taucht dann übrigens in FROHES LERNEN (1964) mit veränderter Akzentuierung wieder auf. Dort geht es nicht mehr darum, *genug* Brot zu haben, sondern schon um die *besondere emotionale Qualität* die damit verbunden ist, Nahrungsmittel selbst produzieren zu können: „Das Brot hat unsere Mutter selbst gebacken, und die Milch ist von unserer scheckigen Kuh“, sagt Franzl [der Bauernsohn, den die Lesebuchkinder besuchen] stolz“ (S. 45).

*Erste Bilanz:* Im Wesentlichen bilden die Darstellungen in den untersuchten Fibeln einen zum Zeitpunkt ihres ersten Erscheinens weit verbreiteten Stand der Technologie ab. Besonders fortschrittliche Techniken werden dabei aber in FROHES LERNEN (1948) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) nicht gezeigt: Immerhin existierten Traktoren und landwirtschaftliche Maschinen auch schon zu Ende der 1940er-/Beginn der 1950er-Jahre, wenngleich ihre Verbreitung relativ gering war.<sup>138</sup> Nur eine der untersuchten Fibeln (MEINE FIBEL) nimmt bei Neuauflagen regelmäßig Anpassungen vor. Die anderen Fibeln blieben ohne inhaltliche Anpas-

---

<sup>136</sup> vgl. Sandgruber 1995, 449f., Langthaler 1996, 37-41, Krammer 1996, 568f.

<sup>137</sup> WIR KÖNNEN SCHON LESEN Band 2, S. 71-74; 125f.

<sup>138</sup> Vgl. zur tatsächlichen technologischen Entwicklung Sandgruber 2002, 331-338. Zu Ende des 2. Weltkriegs etwa gab es in Österreich etwa 7000 Traktoren, seit 1948 (also dem ersten Erscheinungsjahr von *Frohes Lernen*) wurden Traktoren in Österreich serienmäßig hergestellt (ebd. 333).

sungen bei landwirtschaftlichen Darstellungen relativ lange im Umlauf, sodass die Kinder, wenn sie die Fibel längere Zeit nach dem ersten Erscheinen in die Hand bekamen, dort durchaus eine veraltete Situation dargestellt fanden. Das gilt sowohl für FROHES LERNEN (1948), das mit seinem durchwegs vormodernen Bild der Landwirtschaft bis in die frühen 1960er-Jahre in Verwendung war, als auch für WIR LERNEN LESEN (1954/55), das an der Beschreibung und Illustration landwirtschaftlicher Arbeitstechniken auch in überarbeiteten Neuauflagen keine Änderungen vornimmt. An MEINE FIBEL fällt nicht nur die in relativ kurzen Intervallen erfolgende Aktualisierung auf, sondern auch die explizite Thematisierung von technologischer Modernisierung.

In FROHES LERNEN (1964) werden modernisierte landwirtschaftliche Arbeitstechniken in vollem Umfang berücksichtigt, daneben finden sich aber weiterhin auch Darstellungen vormoderner Techniken. An KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN, das 1961 und 1966 in zwei verschiedenen Versionen erschienen ist, fällt auf, dass Modernisierungen erst in der Neuauflage von 1966 in größerem Ausmaß dargestellt werden, während die landwirtschaftlichen Arbeitstechniken in der Erstauflage von 1961 noch immer sehr traditionell wirken. In Zusammenschau mit FROHES LERNEN (1964) kann das als Hinweis auf die relativ traditionelle Orientierung von KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) gedeutet werden, aber auch als Hinweis für die besonders starke Dynamik der Veränderungen zu Beginn der 1960er-Jahre.

## ***7.2. Mitarbeit von Kindern in der Landwirtschaft***

Im Anschluss an die Darstellung der Modernisierung landwirtschaftlicher Arbeitstechniken soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie die Mitarbeit von Kindern in der Landwirtschaft in Fibeln thematisiert wird. Diese war bis in die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts allgemein üblich und führte oft zur Vernachlässigung der Schule. Zwischen Mitarbeit in der Landwirtschaft einerseits und Schule andererseits gab es also einen immanenten Konflikt (vgl. 4.2.2.). Hinsichtlich des Verhältnisses der Kinder zur landwirtschaftlichen Arbeit lassen sich zwei Darstellungsmuster unterscheiden: einerseits eine zurückhaltende Erwähnung von Kinderarbeit, ohne diese zu problematisieren, andererseits die Darstellung eines von Arbeit unbeschwerten kindlichen Lebens am Land. Das erste Muster ist vor allem in FROHES LERNEN (1948) und interessanterweise noch in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) vertreten, mit Einschränkungen auch in MEINE FIBEL (1954), während die anderen Fibeln – und damit auch die Landfibel UNSER ERSTES BUCH (1945) – dem zweiten Muster zuzuordnen sind.

### 7.2.1. Zurückhaltende, nicht problematisierende Erwähnung von Kinderarbeit

In FROHES LERNEN (1948) ist Kinderarbeit in der Landwirtschaft an mehreren Stellen erwähnt.<sup>139</sup> Am deutlichsten ist sie im Stück über die Sommerferien angesprochen. Verschiedene typische Kinderarbeiten werden genannt, die Erwähnung von Stadtkindern, die sich freuen, wenn sie bei der Bauernarbeit mittun dürfen, lässt diese Arbeiten attraktiv erscheinen:

„Morgen ist die Schule aus und übermorgen fangen die Ferien an. Da sollen wir vorerst einmal tüchtig rasten, spielen und lustig sein.

Für die Landkinder gibt es den ganzen Sommer über allerlei zu tun. Sie helfen beim Mähen und bei der Heuarbeit, sie führen das Pferd, das den Pflug oder einen Wagen zieht, sie klauben auf dem Acker Steine auf oder hüten die Kühe auf der Wiese. Viele Stadtkinder fahren aufs Land zu Verwandten oder Bekannten; sie freuen sich, wenn sie dort bei der Bauernarbeit mittun dürfen. [...]“ (S. 110)<sup>140</sup>

Die modernere Landfibel MEINE FIBEL (1954) erwähnt Kinderarbeit dagegen zurückhaltender. Nur bei der Heuernte findet sich der Hinweis: „Auch wir Kinder arbeiten mit“, und zwar auch noch in den späten 1960-er Jahren.<sup>141</sup> Im Lesestück über die Sommerferien wird sie nicht mehr erwähnt. Hier können die Kinder teils schon kleinere oder größere Reisen unternehmen, teils gehen sie mit ihren Eltern Baden oder Radfahren (S. 160). Beim Füttern der Tiere sind die Kinder zwar beteiligt, das Füttern erscheint in der Illustration aber weniger als Arbeit, sondern eher als willkommene Gelegenheit, sich mit den Tieren zu beschäftigen (S. 73). Hier wird also teilweise die Perspektive eingenommen, die eigentlich für die landferneren Fibeln typisch ist. Ein anderes Lesestück beschreibt, wie der Bauer im Winter zur Waldarbeit aufbricht. Die Kinder sind anfänglich dabei, der Sohn des Bauern holt den Schlitten:

„Hansi hat den Schlitten geholt. Der Vater holt das Pferd aus dem Stall. Das Pferd steht vor dem Schlitten. Es schneit weiter. Hansi, Liesi und der Hund schauen zu. Es ist den Kindern zu kalt. Sie gehen in das Haus. Liesi wird sonst krank. Hansi bekommt wieder Husten und Fieber“ (Ausgabe B, 8. Auflage o.J., approbiert 1964, S. 64).<sup>142</sup> Die Arbeit im Kalten ist hier

---

<sup>139</sup> S. 6, 74, evtl. 101: An dieser Stelle geht aus dem Text nicht ganz sicher hervor, ob es sich beim angesprochenen MALI um ein Kind oder einen Erwachsenen handelt. Die Illustration zeigt einen Buben im Gespräch mit dem Bauern, der gerade die Sense schleift. Auch aufgrund der Illustration ist also nicht sicher zu entscheiden, ob das Kind tatsächlich *mitarbeitet* oder nur mit dabei ist.

<sup>140</sup> Dieser Text wurde in späteren Ausgaben erweitert und dabei geringfügig modifiziert, ohne dass dies Auswirkungen auf die Qualität der Aussagen über die sommerliche Mitarbeit der Kinder hätte.

<sup>141</sup> 8. Auflage, Ausgabe B o.J. [1969], Approbation 1964, S. 134

<sup>142</sup> In der Erstausgabe anderer Text, die Illustration, die die Kinder zeigt, die dem Vater *zuschauen*, findet sich bereits in der Erstausgabe (dort S. 74).

dem Vater vorbehalten. Die Landkinder schauen bei der Arbeit nur zu. Sobald ihnen kalt wird, gehen sie in Haus.

KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) erwähnt die Mitarbeit der Kinder an einer Stelle:

„Im Stall stehen Kühe und Kälber. Der Knecht nimmt einen Kübel und melkt die Kühe. Mein Bruder Karl hilft ihm dabei“ (S. 44). Ein ähnlicher Hinweis findet sich an anderer Stelle in der Ausgabe von 1966 „Vater und Mutter haben viel Arbeit. Sie füttern und tränken die Tiere, [...] Ich helfe oft mit!“ (4., neubearbeitete Auflage, approbiert 1966, S. 140).

### 7.2.2. Die von Arbeit unbeschwerte Kindheit am Land

Unter den dezidierten Landfibeln fällt UNSER ERSTES BUCH (1945) bei der Thematisierung von Kinderarbeit aus dem Rahmen. Landwirtschaft ist hier für die Landkinder gerade *nicht* mit Arbeit verbunden. Im Stück „Rudi zeichnet die Felder“ erfreuen sich die Kinder an der Schönheit der Felder und zeichnen diese (S. 74). Die Erwachsenen erklären oder zeigen den Kindern zwar Tätigkeiten, fordern diese aber (in der Landwirtschaft) nicht zur Mithilfe auf. Im anschließenden Stück dürfen die Kinder z.B. mitkommen und eine Mühle erforschen. Das Tragen der schweren Säcke wird von Vater und Müller besorgt, während die Kinder lachen (S. 74f.). Im nächsten Stück werden den Kindern vom Vater die Schönheiten des Waldes gezeigt. Es ist Sommer (das heißt Erntezeit), trotzdem nimmt sich der Vater, der Bauer ist, Zeit, mit den Kindern im Wald spazieren zu gehen (S. 75f.).<sup>143</sup> Nicht einmal bei der Kirschernte helfen die Kinder mit. Der Vater steigt mit der Leiter auf den Baum und pflückt Kirschen, während die Kinder sich vergnügen. „Er wirft auch für die Kinder eine Handvoll Kirschen herunter. A, die sind süß. Nani hängt sich ein Kirschenpaar über jedes Ohr. Hansi schmaust und schmaust. Er hat auch schon einen richtigen Kirschenmund“ (S. 76f.). In den Ferien schließlich dürfen die Kinder sich erholen. Edi würde zwar gerne den Dreschern helfen, aber die hätten ohnehin keine Freude mit ihm. „Er kann ja doch keine Garbe heben“ (ebd. 79).

Das kindliche Leben besteht in der Darstellung dieser Fibel hauptsächlich aus Spielen und Erforschen. Die Erwachsenen zeigen den Kindern die Welt und bringen ihnen die Schönheit der Natur näher, Mitarbeit der Kinder wird eher im Zusammenhang mit Arbeiten im Haushalt gezeigt.<sup>144</sup> Die ländliche Umwelt erscheint hauptsächlich in ihrer ästhetischen Qualität. Zur Kontrastierung sei hier eine kurze Sequenz aus FRANZ INNERHOFERS Roman SCHÖNE

---

<sup>143</sup> Vgl. dagegen Sandgruber 2002, 293: „Den Städter, den man vorwiegend als spazieren gehenden Urlauber kannte, verachtete man, während man selbst auf den Feldern arbeitet und nie und nimmer den Eindruck aufkommen ließ, man hätte für einen Spaziergang oder gar einen Urlaub Zeit oder auch nur das Recht.“

<sup>144</sup> etwa S. 16f., S. 34



TAGE wiedergegeben, in denen er schildert, wie sein Romanheld Sommer und Erntezeit auf dem Land in den 50er Jahren erlebt:

„Die Junisonntage waren wieder voll mit Galgenhumor. Dieser ekelregende Gestank des Blütenstaubs. Wenn es bei den Kirchengängen bewölkt war, war Holl schon heilfroh, wenn es während der Messe zu regnen anfang, strahlte er, und wenn es den Regen kübelweise aus den Wolken riß, glaubte er, der Kindergartenschwester aus Dankbarkeit unter die Röcke greifen zu müssen. Er sah nur schweigende Kinder um sich, die sich fürchteten vor den tausenderlei Ungeheuerlichkeiten des Sommers, aber er sah und hörte niemanden, der irgend etwas dagegen unternahm“ (Innerhofer 2006, 167).

Auch wenn INNERHOFERS Darstellung auf besonders traumatische Erfahrungen zurückgehen mag, die hier schriftstellerisch verdichtet sind, das Kinderleben, wie es in UNSER ERSTES BUCH (1945) beschrieben wird, dürfte nicht der Realität der meisten Landkinder entsprechen haben. Fraglich bleibt, ob hier die Absicht dahinter steckt, den Kindern - und nicht zuletzt den Erwachsenen – vorzuführen, wie die Welt sein *sollte*, ob die Fibelgeschichten sozusagen Vorbildfunktion haben sollten, oder ob man es hier mit einer bewussten oder auch naiven Verharmlosung problematischer Zustände zu tun hat.

WIR LERNEN LESEN (1954/55) und die NEUE FIBEL (1952) erwähnen kindliche Mitarbeit in der Landwirtschaft nicht. In WIR LERNEN LESEN (1954/55) ist die Heuernte Aufgabe der Knechte und Mägde, die Kinder gehen in die Schule.

„Wenn die Kinder am Morgen zur Schule gehen, kehren die Mägde schon von der Wiese heim. Das Gras ist gemäht.“ Am Abend spielen die Kinder im frischen Heu: „Bis zum Abend ist aus dem Gras Heu geworden. Da wandern wir mit den Mägden auf die Wiese und purzeln über die frischgemachten Haufen. Das ist lustig! ‚Paßt auf, daß ihr in keine Heugabel springt!‘, ruft die alte Magd, die Kathi“ (Bd. 2, 73f).

Ähnlich wie in UNSER ERSTES BUCH (1945) wird die landwirtschaftliche Arbeit hier zwar von den Kindern erlebt, diese müssen aber nicht mitarbeiten. Vielmehr dürfen sie es genießen, im frisch gemähten Heu herumzutollen. In der NEUEN FIBEL (1952) erscheinen die Ferien im Gegensatz zu FROHES LERNEN (1948) als unbeschwerte Zeit, die nur dem Vergnügen gehört: „Da kann ich spielen den ganzen Tag und darf das tun, was ich gern mag: Jauchzen und lachen und singen, baden und tanzen und springen, wandern in Wald und Wiese weit. O du lustige Ferienzeit“ (Bd. 2, S. 80). Die Darstellung des Verhältnisses von Kindern zu landwirtschaftlicher Arbeit in diesen beiden Fibeln entspricht ihrer allgemeinen Tendenz, ländliche Lebenswelt aus einer eher landfernen Perspektive zu schildern.

In der Stadtfibel WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) wird die Mitarbeit von *Stadt*kindern in der Landwirtschaft erwähnt, und zwar im selben Sinn wie in FROHES LERNEN (1948). Die Mutter fährt mit den Kindern während der Ferien zu den Verwandten aufs Land. „Die Kinder dürfen den ganzen Tag im Wald oder auf der Wiese beim Bach sein. Manchmal werden sie auch auf den Feldern mithelfen“ (S. 130).

### 7.2.3. Bilanz

Die Mitarbeit von Kindern in der Landwirtschaft wird in zwei der drei dezidierten Landfibeln ausdrücklich erwähnt, wobei die später erschienene Fibel damit deutlich zurückhaltender umgeht. Die Mitarbeit wird dabei aber nicht als problematisch dargestellt und bezieht sich hauptsächlich auf die Ferien oder beschränkt sich auf gewisse Anlässe (Heuernte). Zugleich wird die Mitarbeit als Erlebnis- bzw. Erfahrungsmöglichkeit thematisiert, das geschieht in FROHES LERNEN (1948) noch durch Verweis auf die Stadtkinder, in MEINE FIBEL (1954) wird dann den Landkindern selbst stellenweise eine solche Haltung angesonnen. Die Sonderstellung, die UNSER ERSTES BUCH (1945) diesbezüglich unter den Landfibeln einnimmt, ist am ehesten mit seiner Entstehung aus einer Stadtfibel zu erklären. Unter den anderen Fibeln finden sich nur in zweien Erwähnungen kindlicher Arbeit in der Landwirtschaft, davon in einer Stadtfibel, die diese wieder als Erlebnis für die Kinder thematisiert, was im Falle der Stadtkinder, die ausnahmsweise mithelfen, durchaus plausibel scheint. Dass die Arbeit in der Landwirtschaft von den Kindern als Belastung erlebt wird bzw. ihre schulische Bildung gefährdet, wie es für die Nachkriegsjahre im ländlichen Raum durchaus noch der Fall sein konnte, wird in keiner Fibel thematisiert.

## 7.3. *Technologische Innovationen in Haushalt und weiteren Lebensbereichen*

Abgesehen von der Landwirtschaft veränderten technologische Innovationen das tägliche Leben im Untersuchungszeitraum in zahlreichen weiteren Lebensbereichen. Diese Veränderungen, die oft den ländlichen und den städtischen Raum gleichermaßen betrafen, sollen im Folgenden in den Blick genommen werden. Die Darstellung wird dabei nicht so umfassend sein wie im Hinblick auf die Landwirtschaft. Außerdem kann sie nicht alle denkbaren Bereiche technologischer Modernisierung berücksichtigen, sondern wird den Schwerpunkt auf zwei für Kinder gut erfahrbare und in Fibeln gut fassbare Aspekte legen: auf die Veränderung der Hausarbeit und auf die zunehmende Verbreitung des Autoverkehrs.

### 7.3.1. Unmittelbare Nachkriegszeit – Landfibeln und Stadtfibel im Vergleich

Die frühen Landfibeln zeigen den bäuerlichen Haushalt durchwegs ohne Einsatz von Maschinen. Elektrischer Strom wird nicht thematisiert, es finden sich auch keine Hinweise auf seine Verwendung in den portraitierten Haushalten. Eine Abbildung in FROHES LERNEN (1948) zeigt neben dem Bett eines Mädchens eine Kerze am Nachttisch – ein Hinweis dar-

auf, dass es keinen elektrischen Strom im Haus gibt (S. 15). Gewaschen wird händisch<sup>145</sup>, der Herd mit Holz beheizt<sup>146</sup>. Auch Fließwasser dürfte auf den Höfen noch nicht vorhanden sein.<sup>147</sup>

In dieser Hinsicht zeigt sich die gleichzeitig erschienene Stadtfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) wesentlich moderner. Technologischer Entwicklung wird eine eigene Sequenz von Lesestücken unter dem Titel: „Ratterbum und andere Helfer“ gewidmet (Bd. 2, S. 63-63). Dort werden nicht nur Staubsauger und Nähmaschine portraitiert (Bd. 2, S. 63)<sup>148</sup>, in der Geschichte „Der Motor Ratterbum“ werden sogar allgemeine Betrachtungen über die Motorisierung des Verkehrswesens angestellt (Bd. 2, S. 60f.).<sup>149</sup>

### **7.3.2. Modernisierung in den langen Fünfzigerjahren: die Fibeln von 1952 - 1964**

In der NEUEN FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) finden sich, obwohl sie später erschienen sind als MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47), noch keine Hinweise auf Modernisierungen der Hausarbeit.<sup>150</sup> Auch beim Hausbau in WIR LERNEN LESEN (1954/55) werden noch keine Maschinen eingesetzt (Band 2, S. 67). Diese Darstellung wird allerdings in späteren Auflagen modernisiert: Statt der handwerkenden Maurer zeigt die Illustration dann eine Großbaustelle mit verschiedenen Baumaschinen, darunter einen Kran (10. Auflage, Approbation 1965). Demgegenüber thematisiert die modernisierte Landfibel MEINE FIBEL (1954) technologische Innovationen im Haushalt ausdrücklich. Das Muster ist hier dasselbe, wie bei der Modernisierung der Heuernte. In den Ausgaben von 1954 und 1958 ist es noch die Mutter des anderen Kindes, die schon eine Waschmaschine hat, während die Mutter des Fibelkindes die Wäsche händisch wäscht und das Wasser mit Holzfeuer erwärmt (jeweils S. 104). In der 1964 approbierten 8. Auflage gibt es dann im eigenen Haushalt schon eine Waschmaschine (S. 88). Auf den technologischen Fortschritt wird genau eingegangen. Die frühere Prozedur beim Wäschewaschen und die moderne mit Hilfe von Maschinen werden beschrieben. Illustrationen zeigen eine Frau bei der Handwäsche mit Wäscherumpel und

---

<sup>145</sup> UNSER ERSTES BUCH (1945), S. 54; FROHES LERNEN (1948), S. 88

<sup>146</sup> UNSER ERSTES BUCH (1945), S. 16

<sup>147</sup> UNSER ERSTES BUCH (1945), S. 7 (Kinder waschen sich am Lavoir), S. 54 (Mutter verwendet Regenwasser zum Waschen)

<sup>148</sup> Die in der Illustration dargestellte Nähmaschine wird allerdings noch mit einem Fußpedal betrieben.

<sup>149</sup> Siehe ausführlicher in 7.4.1.

<sup>150</sup> Siehe z.B. die Haushaltssequenz in NEUE FIBEL (1952) Band 2, S. 50f.

Waschtrog sowie eine Waschmaschine und eine Bügelpresse. Die Zeitersparnis wird positiv hervorgehoben:

„Früher musste die Mutter am Washtag schon früh aufstehen, in die Waschküche gehen, Feuer machen, einweichen und in den Waschkessel Wasser geben. Sie arbeitete viele Stunden lang. Sie mußte die Wäsche kochen, schwemmen und aufhängen. Die Sonne trocknete die Wäsche. Dann mußte sie noch gebügelt werden. Heute machen das alles viele Maschinen. Die Wäsche kommt in die Waschmaschine. Wenn sie getrocknet ist, gibt sie die Mutter in die Bügelmaschine. Die Mutter braucht heute nicht mehr so viele Stunden mit der Wäsche zu arbeiten“ (Ausgabe B, 8. Auflage, approbiert 1964, S. 88).

Eine Gegenüberstellung von Handwäsche und Waschmaschine findet sich auch IN KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 68. In der Ausgabe von 1966 wird dann nur mehr die Maschinenwäsche dargestellt (4., neubearbeitete Auflage, approbiert 1966, S. 112).

In WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), der jüngeren Stadtfibel, wird den Haushaltsgeräten ein ganzes Lesestück gewidmet. Genannt werden Staubsauger, elektrische Nähmaschine, elektrisches Bügeleisen, Gasherd, Elektrokoher, Radio, Rasierapparat, Schreibmaschine, Lichtschalter, Glühlampen und elektrische Klingel. Die Haushaltsgeräte werden dabei mit Heintzelmännchen verglichen (Band 2, S. 114). Ein weiteres Lesestück widmet sich „Knips, dem Schalterknopf“ (Band 2, S. 115). Eine elektrische Waschmaschine bekommen die Fibelkinder allerdings nur im Waschsalon zu sehen, während die Mutter noch mit der Hand wäscht (S. 115f.). In derselben Sequenz wird auch der Rolltreppe ein Lesestück gewidmet. Die Rolltreppe stellt für die Kinder eine Attraktion dar. Da offensichtlich noch nicht vorausgesetzt wird, dass die Menschen diese neue Technologie gefahrlos nutzen können, steht neben der Rolltreppe ein Wachmann (in Text und Bild dargestellt), der den Leuten nötigenfalls hilft. Neben der im Text portraitierten Rolltreppe, die sich in einem Kaufhaus befindet, gibt es in Wien offensichtlich gerade zwei weitere Rolltreppen. „Weißt du, wo noch solche Rolltreppen sind?“ fragt Maxi. „Unter der Ringstraße bei der Oper und im neuen Südbahnhof“, sagt Heinz“ (S. 116f.).

FROHES LERNEN (1964) zeigt einen modernisierten Haushalt, in dem Altes noch nicht ganz verschwunden ist. In der Küche gibt es einen Elektroherd, daneben steht aber noch ein mit Kohlen beheizbarer Ofen mit einem Kohlenkorb (Bd. 1, 4f., siehe Abb. 5). An modernen Haushaltsgeräten wird neben einem Staubsauger (Bd. 1, S. 14) auch eine elektrische Saftpresse (Bd. 1, S.17) gezeigt.<sup>151</sup> Daneben rückt in FROHES LERNEN (1964) eine moderne Arbeitswelt deutlicher ins Bild. Vor dem Lied der (traditionell arbeitenden) *fleißigen Handwerker* (Bd. 2, S. 43) ist der Besuch *in der großen Stadt* platziert. Dort zeigt der Vater Mimi die Fabrik, in der ihre Schuhe hergestellt worden sind. Anschließend ist ein Gedicht den „Maschinen in der

---

<sup>151</sup> Kurioserweise wird diese Bildseite im Inhaltsverzeichnis mit „Alkoholfreie Jugenderziehung“ beschlagwortet.

großen Fabrik“ gewidmet. „Sie surren und pfauchen, sie rattern und schnaufen, sie hämmern und dröhnen, sie pfeifen und stöhnen. Still sind nur am Sonntag die großen Maschinen, die Tag für Tag den Menschen dienen“ (Bd. 2, S. 42). An anderer Stelle wird die Arbeitsweise eines Baggers genau beschrieben (Bd. 2, S. 16f.).

### 7.3.3. Ein themenorientierter Exkurs: Autoverkehr und Verkehrserziehung

Die zunehmende Motorisierung des Straßenverkehrs korreliert damit, dass dem Thema *Verkehrserziehung* in den Fibeln zunehmende Bedeutung geschenkt wird. Auch dieses Thema wird in der *Stadtfibel* früher aufgegriffen als in den Landfibeln. Die Entwicklung lässt sich in chronologischer Abfolge so zusammenfassen: In UNSER ERSTES BUCH (1945) ist dem Thema „Auf der Straße“ zwar eine ganze Sequenz von Lesestücken gewidmet (S. 45-49), Autos kommen dort aber nur indirekt vor: Die Kinder lesen ein Schild, das Automobile unter Androhung einer Strafe auffordert, langsam zu fahren (S. 48). Ein leibhaftiges Auto bekommen die Fibelkinder nicht zu Gesicht. Auch in FROHES LERNEN (1948) steht das Pferdefuhrwerk noch im Vordergrund<sup>152</sup>, Autos werden aber bereits gezeigt<sup>153</sup>.

In MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) wird dagegen bereits an sehr früher Stelle eine Autopanne dargestellt. Dabei werden mögliche Ursachen der Panne besprochen: „Ist im Motor etwas los? Hat der Schlauch ein Loch?“ (Bd. 1, S. 14). Diesem verständigen Umgang mit Autos steht die Thematisierung in WIR LERNEN LESEN (1954/55) gegenüber, wo die Kinder ein Auto noch als eher seltene Attraktion bestaunen. Während MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) die *Ursachen* einer Panne diskutiert, konzentriert sich die Wahrnehmung der Kinder in WIR LERNEN LESEN (1954/55) auf die auch dem unverständigen Beobachter zugängliche Hupe (Bd. 2, S. 76).<sup>154</sup> MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ist auch die erste der untersuchten Fibeln, in der Verkehrserziehung eingeführt wird, und zwar in Form eines ganzen Lesestücks, das Kindern in Form von Reimen verschiedene Gebote und Verbote präsentiert, die auf der Straße beachtet werden sollen (Bd. 1, S. 97). Verkehrserziehung findet sich dann in allen weiteren Fibeln, in der NEUEN FIBEL (1952) und in WIR LERNEN LESEN (1954/55) allerdings nur in Form eines ganz kurzen Hinweises.<sup>155</sup> In MEINE FIBEL (1954) wird dem Thema mehr Raum gewidmet. Anlässlich eines Besuchs in der Stadt wird der Autoverkehr dort genau beschrieben. Die Bedeutung von

---

<sup>152</sup> Z.B. S. 27: Die Feuerwehr rückt mit einem Pferdefuhrwerk an.

<sup>153</sup> S. 30 (Autobus), S. 66 (städtische Straßenszene), S. 81

<sup>154</sup> Dieses Lesestück wird in späteren Auflagen ausgebaut und enthält dann mehr Informationen (10. Auflage, approbiert 1964, S. 108.)

<sup>155</sup> NEUE FIBEL (1952), S. 53f. (aufpassen, wenn man auf der Straße geht); WIR LERNEN LESEN (1954/55) Bd. 2, S. 76 (nicht auf der Straße spielen).

rotem, gelbem und grünem Licht bei der Ampel wird erklärt (S 140ff). Hier wird auch erstmals ein Unfall dargestellt, bei dem ein Kind durch Unachtsamkeit zu Schaden kommt (141f.). Die Darstellung eines Autounfalls findet sich – immer im Zusammenhang mit Verkehrserziehung – auch in *WIR KÖNNEN SCHON LESEN* (1958), *KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN* (1961) und *FROHES LERNEN* (1964).<sup>156</sup>

#### 7.3.4. Resümee

Hinsichtlich des exakten Entwicklungsstandes landwirtschaftlicher Arbeitstechniken sind den Stadtfibeln keine Hinweise zu entnehmen, sodass ein Vergleich zwischen Stadt- und Landfibeln in dieser Hinsicht nicht möglich ist. Im Hinblick auf die Modernisierung von Haushalt und Verkehr zeigt sich dagegen ein deutlicher Vorsprung der Stadtfibeln. *MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH* (1946/47) thematisiert technologische Innovationen schon in einem Ausmaß, wie es sonst erst in *FROHES LERNEN* (1964) anzutreffen ist. Dabei ist zu bedenken, dass viele technologische Innovationen tatsächlich im städtischen Raum früher anzutreffen waren. So ist es durchaus nachvollziehbar, wenn in den Landfibeln der 1940er- und 1950er-Jahre keine Rolltreppen gezeigt werden. Auch Autos waren im ländlichen Raum zunächst wohl seltener anzutreffen als in Städten. Dennoch bleibt zu vermerken, dass sie außerhalb der Stadtfibeln zwar gezeigt werden, aber die Darstellung sich in einem Modus des Bestaunens bewegt, während die Stadtfibel eine verständige Auseinandersetzung anregt. Abgesehen von den Stadtfibeln zeigt in Bezug auf Haushaltstechniken einzig *MEINE FIBEL* – analog zur Behandlung landwirtschaftlicher Arbeitstechniken – ein deutliches Bemühen, in Neuauflagen durch kleine Anpassungen auf der Höhe der Zeit zu bleiben.

Ein weiterer Aspekt der Thematisierung von Modernisierung kann hier nur angedeutet werden. Es fällt auf, dass industrielle Arbeit von allen besprochenen Fibeln nur in *FROHES LERNEN* (1964) dargestellt wird<sup>157</sup>, obwohl der industrielle Sektor einen Anteil von etwa 40% der Gesamtbeschäftigtenzahl hatte und 1961 und 1971 der dominierende Sektor war.<sup>158</sup> Das könnte zum Teil durch das Prinzip der inhaltlichen Orientierung an der unmittelbaren Umgebung der Kinder erklärt werden. Im Gegensatz zur bäuerlichen Arbeit oder zur Arbeit im Haushalt kann das Kind die Arbeit in der Fabrik nicht unmittelbar erleben. Das erklärt jedoch nicht, dass als Vater der Lesebuchfamilie in keiner der besprochenen Fibeln ein Arbei-

---

<sup>156</sup> *WIR KÖNNEN SCHON LESEN* (1958) Bd. 2, S. 43. *KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN* (1961), S. 103; *FROHES LERNEN* (1964) Bd. 2, S. 20f. Dabei ist es nur in *WIR KÖNNEN SCHON LESEN* (1958) ein Erwachsener, der sich unachtsam verhält und Opfer des Unfalls wird, sonst sind es stets Kinder.

<sup>157</sup> Bd. 2, S. 42. Die Sequenz wurde weiter oben beschrieben.

<sup>158</sup> Butschek 1993, 3.9., zitiert nach Sandgruber 2002, 264; vgl. Tab. 4 in 2.2.2.

ter oder ein Handwerker gewählt wurde. Die Väter sind entweder Bauern (in den Landfibeln) oder - nach Kleidung und Accessoires beim Fortgehen oder Heimkommen zu schließen – Angestellte oder Beamte (in WIR KÖNNEN SCHON LESEN 1958 sowie in FROHES LERNEN 1964). Die Modernisierung der Berufsstruktur scheint in diesen Idealfamilien also direkt vom Bauern zum Angestellten zu führen, ein Handwerker oder Arbeiter wurde in den besprochenen Fibeln zu keiner Zeit als Fibelvater dargestellt.

#### ***7.4. Reflexiver Umgang der Fibeln mit technologischen Innovationen und ihren Auswirkungen***

Während sich die bisherige Erörterung in diesem Kapitel auf die materielle Darstellung technologischer Innovationen selbst konzentrierte, sollen hier Fundstellen erörtert werden, bei denen das Bemühen erkennbar ist, zur Reflexion über technologische Entwicklungen (und ihre sozialen Auswirkungen) anzuregen. Solche Fundstellen, die einen Schritt weitergehen, indem sie Modernisierung nicht nur abbilden, sondern zur Auseinandersetzung damit auffordern, finden sich in den Stadtfibeln und später in FROHES LERNEN (1964).

##### **7.4.1. Dynamik technologischer Entwicklungen: MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47)**

In MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) wird in der Geschichte „Der Motor Ratterbum“ über das Wesen technologischer Entwicklung nachgedacht. Die Geschichte kann durchaus als Parabel über die Dynamik technologischer Entwicklung verstanden werden: Ein Mann baut einen Motor. Der Motor hätte gerne etwas zu tun, woraufhin ihn der Mann in ein Auto einbaut. Als die Leute das Auto sehen, möchten viele ein Auto haben. So werden viele Autos gebaut. Nach einiger Zeit wird es den Motoren langweilig, nur Autos anzutreiben. Sie suchen eine neue Aufgabe, woraufhin der Mann sie in eine Straßenbahn einbaut. Das Muster wiederholt sich, es folgt der Einbau in ein Flugzeug. Die Geschichte endet so: „Nun denkt der Mann nach, was er mit den Motoren tun soll, wenn sie wieder unzufrieden werden. Ich glaube, er wird sie auf den Mond schicken“ (Band 2, S. 60f.). In dieser kindlich aufbereiteten Geschichte sind erstaunlich tiefgründige Überlegungen über das Wesen der Technik angesprochen: Erfindungen entwickeln eine Eigendynamik. Die (in dieser Darstellung) zunächst zweckfreie erscheinende Entwicklung des Motors zieht seine praktische Nutzung nach sich, die dann, einmal in die Welt gesetzt, zunehmende Verbreitung findet. Das Ende der Geschichte macht deutlich, dass die technologische Entwicklung keineswegs an einem Endpunkt angelangt ist. Einen solchen kann es ja, wenn man das in der Ge-

schichte angelegte Prinzip der Eigendynamik technologischer Entwicklung bedenkt, auch gar nicht geben.

Die anschließende Geschichte „Das sonderbare Fahrrad“ rückt die Gefahren der Nutzung von Technologie, die vom Menschen nicht vollends verstanden bzw. beherrscht wird, in den Blick: Sie handelt von einem geheimnisvollen Fahrrad, das ein Bub eines Tages im Hof stehen sieht. Das Kind setzt sich auf das Fahrrad. Es will nur eine kurze Proberunde drehen, aber das Fahrrad hat offensichtlich ein Eigenleben und lässt sich am Ende der Gasse nicht wenden. Es fährt immer weiter in eine Richtung. Schließlich fasst sich der Bub ein Herz und springt vom Fahrrad ab. Er hat aber nun einen sehr weiten Heimweg zurückzulegen. Als der Tag schon zu Ende geht, wird das Kind endlich von einem Wachmann aufgegriffen und heimgebracht (Bd. 2, S. 61f.).

Man könnte die Interpretation dieses Textes als Parabel über die Gefahren vom Menschen nicht beherrschter Technologie für überzogen halten, und darin einfach eine geheimnisvolle kindliche Abenteuergeschichte sehen. Freilich, die Unbeherrschbarkeit erscheint in dieser Geschichte eher magisch, nicht als erklärbare Technikfolge. Schließlich ist es ein Fahrrad, also ein den Menschen sehr vertrauter, gut beherrschbarer Apparat, der hier ein Eigenleben entwickelt. Auch mag bei der Eigendynamik des Fahrrades der Aspekt im Vordergrund stehen, dass das Kind dadurch für die unerlaubte Benutzung des Fahrrades (das ihm ja nicht gehört) bestraft wird. Ein Argument für die hier vorgeschlagene Interpretation liefert allerdings die Platzierung des Lesestücks unmittelbar nach dem zuvor zitierten Lesestück über den „Motor Ratterbum“ in einer Sequenz, die sich zur Gänze mit Technologie (außerdem Fahrzeugmotor, Nähmaschine, Staubsauger) auseinandersetzt. Auch wenn bei der Geschichte vom Fahrrad andere Aspekte eine gleichwertige Rolle spielen mögen, erscheint die Eigendynamik von Technik hier als lesestückübergreifender Topos. Da diese Eigendynamik in beiden Stücken eine magische Komponente hat, wobei durch die Personifizierung der Maschinen die menschliche Intentionalität im Umgang mit Technik ausgeblendet wird, ist diese Art der Thematisierung hinsichtlich ihres aufklärerischen Gehaltes allerdings ambivalent zu beurteilen.

Das Element der nicht (gänzlich) beherrschbaren Eigendynamik der Technologie, ist in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) nicht aufzufinden, die zum Märchenhaften tendierende Personifizierung der technischen Geräte bleibt bestehen. Die entsprechende Sequenz ist nun mit „Brave Helfer“ betitelt (Band 2, S. 114). Die Haushaltsgeräte werden mit „Heinzelmännchen“ verglichen (ebd.), die elektrische Waschmaschine als „Zauberwaschmaschine“ vorgestellt (Bd. 2, S. 115).



#### 7.4.2. Die Ambivalenz von Modernisierung: FROHES LERNEN (1964)

Mit überraschender Deutlichkeit wird Modernisierung in ihrer Ambivalenz in FROHES LERNEN (1964) gezeigt. Bei manchen Stücken ist es fraglich, ob die anklingende Ambivalenz von den Verfasserinnen intendiert war, oder erst nachträglich im Lichte einer durch die Rezeption des zwischenzeitlichen modernisierungskritischen Diskurses genährten Interpretation als solche erscheint.

So bezeichnet Toni in der bereits erwähnten Geschichte den Bagger als „Riesen“ und die Mutter greift das in folgendem Reim auf:

„Unser Riese ist nicht faul,  
er frisst mit seinem weiten Maul  
in jeden Boden ein großes Loch, kriegt nie genug, frißt noch und noch.  
Er reißt einen Stein nach dem andern heraus  
und spuckt dann alles wieder aus!“ (Band 2, S. 16f.)

Kann man in dem „Riesen, der nie genug kriegt, der noch und noch frißt“ schon einen Anklang des für die Moderne charakteristischen Zuges des unaufhaltsamen Fortschreitens, des außer Kontrolle Geratens der Entwicklung sehen?

Auch bei der folgenden Beschreibung des Heimatortes der Fibelfamilie an einem Feiertag ist eher fraglich, ob das triste Bild der modernen Kleinstadt, das sich mir bei der Lektüre heraufbeschwor, von den Verfasserinnen beabsichtigt war:

„Heute ist Pfingstsonntag. Auf der Straße ist es nicht so laut wie sonst. Die Geschäfte sind geschlossen. Auch die schweren Lastwagen fahren nicht. Die Kinder gehen nicht in die Schule“ (Band 2, S. 49).

An die Stelle des ländlichen Feiertags mit Sonntagsgewand, Kirchgang und Lustbarkeiten<sup>159</sup> ist hier ein neuzeitlicher kleinstädtischer Feiertag getreten, der sich zuerst im Fehlen von Verkehrsbelästigung, dann im Geschlossensein der Geschäfte manifestiert, so, als mache die Stadt am Feiertag Pause. Alles in allem hat diese Schilderung eines Feiertags wenig positive Qualität: Das Fehlen von Verkehrslärm und schweren Lastwägen evoziert noch keine positiven Bilder, vielmehr ruft die Negation doch ihre Existenz in Erinnerung, und fügt sich mit den geschlossenen Geschäften zu einem Bild kleinstädtischer Öde und Trostlosigkeit.

Zumindest in zwei Stücken wird Modernisierung aber so explizit thematisiert, dass an der pädagogischen Absicht der Verfasser wenig Zweifel besteht. Das Stück „Ein neues Haus wird gebaut“ thematisiert dabei in optimistischer Perspektive die Möglichkeit der Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen:

---

<sup>159</sup> Vgl. MEINE FIBEL (1954), S. 138

„Die Geschwister Per und Lotta wohnen in einem alten Haus. Die Wände sind schief. Der Fußboden ist alt. Es regnet durch das Dach. Und wenn es kalt wird, müssen sie alle frieren, Mama, Papa, Per und Lotta.

Da, wo Per und Lotta wohnen, stehen ringsherum nur Schuppen und kleine, alte Häuser. Alle Häuser sind krumm und schief. Aber eines Tages kommen mehrere Lastautos und Männer und Maschinen.

[...]

Im Herbst ist das Haus endlich ganz fertig. Nun wohnen alle in dem neuen Haus, Mama, Papa, Per und Lotta und noch viele andere Leute“ (Band 2, S. 18)<sup>160</sup>

Hier wird zunächst – auch das ist neu - eine soziale Problemlage gezeigt: Menschen leben in schlechten Wohnverhältnissen. Der Bau neuer Wohnungen – also Modernisierung – wird hier als Lösung sozialer Probleme, als Besserung der Lebensverhältnisse gezeigt. *Alt* wird dabei noch in fortschrittsoptimistischer Manier mit *unakzeptablen Wohnverhältnissen* gleichgesetzt. Die schiefen Wände (die für sich genommen kein Problem sind, wenn sie nicht auf Einsturzgefahr hinweisen) werden in einem Zug mit dem undichten Dach und der Kälte genannt. Der Bau neuer Häuser wird als Lösung präsentiert. Der Gedanke, dass man sich in alten Häusern, sofern sie nicht kalt und undicht sind, unter Umständen wohler fühlen könnte als in neuen großen, scheint noch fern zu liegen.

Ein anderes, ebenfalls der belletristischen Kinderliteratur entnommenes Stück zeigt dann mit überraschender Klarheit die Schattenseiten von Modernisierung:

„Martin und Larissa

Martin und sein Pferd Larissa fahren Eis in die Stadt<sup>161</sup> – aus der Eisfabrik. Sie fahren seit vielen Jahren. Die Last ist schwer und die Straße hart. Martin will das Eis verkaufen. Fleischhauer Suppenbein nimmt drei Stangen. Ein Personenwagen und ein Lastwagen brummen vorüber. Larissa und Martin wandern weiter; die Gassen hinauf, die Gassen hinab, und das Pflaster ist hart. Ganze Autoreihen stehen da. Sie schlafen noch. [...] Nur wenige Leute kaufen Eis. Die meisten haben einen Kühlschrank. [...] Da blinkt das gelbe Licht, das grüne, und Martin gibt die Zügel frei. Larissa ruckt an, doch ein Auto rasselt in die Quere. Larissa bäumt sich auf vor Schreck. Das Auto bremst, die Räder kreischen. Aber Martin hält Larissa fest am Seil. ‚Mein Pferdchen‘, sagt er zärtlich und tätschelt ihren Hals. ‚Sei ruhig, Larissa, ich bin bei dir, sei ruhig, sei wieder gut. [...]‘ Larissa zittert nicht mehr. Und nach einer kleinen Weile legt sie ihren Kopf auf Martins Schulter“ (Band 2, S. 37f.).

Dem Eisverkäufer und seinem Pferd müssen nach dieser Szene, in der zärtliche Fürsorge und Vertrauen eindringlich geschildert sind, alle Sympathien gehören. Diese beiden werden hier als typische Modernisierungsverlierer gezeigt. Die zunehmende Ausstattung mit Kühlschränken entzieht Martin und seinem Pferd ihre Lebensgrundlage. Das Auto, das den beiden in die Quere kommt, obwohl sie grün haben, wird zum Symbol für eine moderne Welt, die auf die beiden mit ihrer antiquierten Arbeits- und Lebensweise keine Rücksicht mehr

---

<sup>160</sup> Die Geschichte ist wie zahlreiche andere in Bd. 2 von FROHES LERNEN (1964) aus der belletristischen Kinderliteratur übernommen.

<sup>161</sup> Es ist von Eis, das zur Kühlung von Lebensmitteln verwendet wird, die Rede, nicht von Speiseeis.

nimmt. Die Erzählung bietet in der hier wiedergegebenen Form keine Lösung, was besonders zum Nachdenken auffordern mag.<sup>162</sup>

In MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) sowie in FROHES LERNEN (1964) finden sich neben der Darstellung technologischer Innovationen Ansätze zu einer kritisch reflexiven Auseinandersetzung mit den Gefahren und Folgen dieser Innovationen. Die Geschichte von *Martin und Larissa*, in der in einer Fibel Mitte der 1960er-Jahre auf berührende Weise zwei Modernisierungsverlierer und ihre im Grunde aussichtslose Situation gezeigt werden, gehört dabei für mich zu den überraschendsten Details meiner Untersuchung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Landfibeln der zweiten Hälfte der 1940er-Jahre so gut wie keine technischen Innovationen zeigen. Für die in der ersten Hälfte der 1950er-Jahre neu erschienenen Fibeln ergibt sich folgendes Bild: Die modernisierte Landfibel stellt technologische Innovationen in Landwirtschaft und Haushalt dar und geht auf ihre Vorzüge ein. In den nicht eindeutig auf eine bestimmte Lebenswelt festgelegten Fibeln kommen kaum Innovationen vor, insbesondere nicht, was landwirtschaftliche Arbeit betrifft. Die Stadtfibel der 1940er-Jahre widmet technologischen Innovationen (allerdings nicht in der Landwirtschaft) demgegenüber nicht nur relativ viel Raum, sie zeigt in der Art der Darstellung auch Ansätze eines reflexiven problembewussten Zugangs, dessen aufklärerischer Gehalt durch die Transformation ins Magische und Märchenhafte allerdings teilweise wieder eliminiert wird. Relativ breite Darstellung technologischer Innovationen und einen problembewussten Zugang (weitgehend) ohne eine derartige Transformation ins Märchenhafte findet man in FROHES LERNEN (1964).

---

<sup>162</sup> Im Originaltext werden die Probleme von Martin und Larissa und ihre im Grunde aussichtslose Situation noch eindringlicher geschildert. Dieser Text kommt am Ende zu einer Lösung - einer Lösung allerdings, die jedenfalls im zeitlichen Rückblick nicht zufrieden stellt, weil sie sich als nicht nachhaltig erweist: Martin und Larissa gehen aufs Land, wo Pferde und Menschen einander noch brauchen (Steiner 1963, o.S.).

## 8. Modernisierung als Wandel der Wertorientierung in den untersuchten Fibeln

Bei den zuletzt als *Reflexion von technologischen Entwicklungen* thematisierten Aspekten ist schon deutlich geworden, dass Modernisierung unter dem Gesichtspunkt technologischer Innovationen, auf die sich die bisherigen Ausführungen konzentriert haben, nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden kann. Der folgende Abschnitt stellt nun Wandlungen der Gesellschaftsformation und mit ihnen einhergehende Veränderungen der Wertorientierungen ins Zentrum. Dabei werden drei Aspekte, für die die untersuchten Fibeln besonders ergiebige Material lieferten, herausgegriffen: zunächst *Brauchtum und religiöse Erziehung*, dann das *Familienbild* und die *Rollenverteilung in der Familie*, und schließlich *Erziehungsvorstellungen sowie der Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen*.

### 8.1. Brauchtum und religiöse Erziehung

Anlass zur Darstellung von Brauchtum in Fibeln und oft auch zum Ansprechen religiöser Themen sind die verschiedenen Feste im Jahreskreis. Lesestücke zu Festen wie Nikolaus, Weihnachten und Ostern gehören zum fixen Kanon jeder der untersuchten Fibeln. Anlässlich dieser Feste kann traditionelles Brauchtum (z.B. das Ratschen in den Tagen vor dem Osterfest) in größerem oder geringerem Umfang dargestellt werden. Da es sich bei den dargestellten Festen (mit Ausnahme des 1. Mai) um religiöse Feste handelt, ist die Thematisierung religiöser Motive bei diesen Festen naheliegend. In den untersuchten Fibeln finden sich auffällige Unterschiede, *erstens* im Umfang des dargestellten traditionellen Brauchtums, *zweitens* im Ausmaß, in dem bei den religiösen Feiertagen auf religiöse Aspekte Bezug genommen wird, *drittens* in der Art der Bezugnahme sowie darin, inwieweit über diese Anlässe hinaus religiöse Motive aufscheinen. Sowohl der Rückgang der Bedeutung traditionellen Brauchtums (*Enttraditionalisierung, Individualisierung*) als auch der Rückgang der Bedeutung von Religion (*Säkularisierung*) im täglichen Leben können mit Modernisierung in Zusammenhang gebracht werden. In Abweichung von der chronologischen Abfolge soll die Darstellung hier mit der Fibel begonnen werden, in der Brauchtum und Religion den höchsten Stellenwert einnehmen, und diese als Folie zur Besprechung der anderen Fibeln herangezogen werden.

#### 8.1.1. Brauchtum und Religion in MEINE FIBEL (1954)

Hinsichtlich des Stellenwerts von Religion und Brauchtum sticht MEINE FIBEL (1954) unter allen besprochenen Erstlesebüchern hervor. In keiner anderen Fibel wird *erstens* eine solche

Vielzahl an Festen und Feiern thematisiert, *zweitens* in Zusammenhang damit Brauchtum so ausführlich dargestellt und *drittens* Religion so häufig erwähnt.

Folgende Feste kommen in MEINE FIBEL (1954) vor: Allerheiligen (S. 30), Nikolaus (S. 47f.), Weihnachten (S. 55-57 und S. 59), Neujahr und Dreikönige (S. 58), Fasching (S. 78-81), Palmsonntag (S. 98f.),



Abbildung 8 - Kirchgang in MEINE FIBEL (1954), S. 81

Karwoche (s. 100), Ostern (S. 101f), Erster Mai (S.

110f.), Maiandacht im Marienmonat Mai (S. 113), Pfingsten (S. 138), Kirchtag (S. 139), Fronleichnam (S. 146). Dabei wird vielfach ländliches Brauchtum detailliert geschildert: z.B. die Palmbuschenweihe am Palmsonntag, Ratschen in der Karwoche, die Fronleichnamsprozession. Das Brauchtum nimmt in diesen Darstellungen gegenüber der Religion stets die wichtigere Rolle ein. Religion wird eher als *Teil des Brauchtums* behandelt, nicht etwa das Brauchtum als etwas, das zum eigentlich religiösen Gehalt eines Festes hinzutritt.<sup>163</sup> Der sonntägliche Kirchgang etwa wird unter dem Titel „Wieder ist Sonntag“ geschildert:

„Die Mutter zieht den Kindern die schönen Kleider an. Die Glocke ruft die Leute zur Kirche. Hansi ist Ministrant. Er geht voraus. Vater, Mutter und Liesi kommen nach. In der Kirche ist es schön. Die Kerzen brennen. Die Orgel spielt. Alle Leute beten zu Gott.“ (S. 95)

Man beachte, welche Elemente hier erwähnt werden: Schöne Kleider, „in der Kirche ist es schön“, Kerzen, Orgelmusik. Nur im letzten Satz findet sich der Hinweis auf das Gebet. Der Kirchenbesuch erscheint zunächst einmal als Brauch, der religiöse Aspekt bleibt demgegenüber im Hintergrund. Schon die Überschrift bringt zum Ausdruck, dass es sich um eine wiederholte Prozedur – um Brauchtum, aber auch um Routine handelt: „*Wieder* ist Sonntag“.

Die zugehörige Illustration zeigt eine Gruppe von ländlich gekleideten Menschen – vermutlich eine Familie - auf dem Weg zur Kirche. Ein leicht ansteigender Feldweg auf einem Wie-

<sup>163</sup> Vgl. Wiebel Fanderl 1989: „Frömmigkeit war nicht Innbrunst, sondern Brauch“

senhügel führt dorthin. Die Gruppe bewegt sich also über freies Land, was eine Landschaftsdarstellung ermöglicht. Am Wegrand blühen Frühlingsblumen, die Bäume sind noch kahl. Die Gruppe wird angeführt von zwei Erwachsenen, die ein kleines Mädchen an der Hand führen. Ein weiteres kleines Mädchen bleibt etwas zurück, weil es gerade rasch ein paar Blumen pflückt. Dahinter eine Frau mit Kopftuch, die einen Knaben an der Hand führt. Ganz hinten (also vom Betrachter aus gesehen, der die ganze Gruppe von hinten sieht, im Vordergrund) eine junge Frau, die ihr Haar zu einem Kranz geflochten hat und ein weiteres Mädchen an der Hand führt, sowie ein älterer Mann mit Stock.

Die Elemente dieses Lesestücks bzw. der Illustration - schöne Kleider, feierliche Stimmung, feierliche Musik, dörfliche Idylle und die alle Generationen umfassende soziale Gemeinschaft, in die der Anlass eingebettet ist, und die ihrerseits durch die Feierlichkeit zum Ausdruck gebracht, verstärkt und bestätigt wird, kommen in allen Lesestücken zu kirchlichen Feiern vor. Der Mai etwa wird als Marienmonat mit regelmäßiger Maiandacht beschrieben:

„Am Abend gehen die Leute in die Kirche. Am ersten Mai beginnt die Maiandacht. Der Mai ist der Marienmonat. Alle Tage am Abend beten Männer, Frauen und Kinder im Gotteshaus. Die Kinder bringen Maiglöckchen mit. In der Kirche brennen die Kerzen. Die Orgel hört man klingen. Die Glocke läutet um acht Uhr und grüßt das friedliche Dorf. Die Schwalben sind nicht müde und fliegen noch um den Kirchturm herum. Die Sonne geht schlafen, und in vielen Häusern brennen schon die Lichter. Sternlein zeigen sich, und der Mond geht auf“ (S. 113).

Die Illustration zeigt wieder eine Gruppe von Menschen jeden Alters, die in die Kirche zieht. Der Text verschränkt das Gebet, die feierliche Stimmung in der Kirche, die idyllische Abendstimmung und das Erleben von Gemeinschaft in Familie und Dorf. Dass die Teilnahme an dieser religiösen Praxis durchaus mit Nachdruck und unter Drohungen eingefordert wurde, und dass als böse galt, wer versuchte, sich ihr zu entziehen, zeigt die „Geschichte von der Glocke“:

„Das Kind will nicht zur Kirche geh'n und tanzt im Wald auf und ab. Die Glocke ruft das böse Kind und kommt vom Turm herab. ‚Du sollst nicht tanzen und nicht springen, sollst in die Kirche geh'n. Wer Gott nicht liebt, nicht zu ihm kommt, dem wird es böse' ergeh'n.‘ [...]“ (S. 96).<sup>164</sup>

Wenn religiöse Hintergründe von Festen erwähnt werden, dann wird in MEINE FIBEL (1954) so formuliert, als hätten kirchliche Handlungen und Gegenstände nicht *symbolische* Bedeutung, sondern so, als würde sich das, was sie repräsentieren sollen, *tatsächlich* in der Realität ereignen. Im Fronleichnam-Text etwa heißt es:

„Das ist der Tag des Herrn.

Schon in der Frühe gehen die Leute und Kinder in das Gotteshaus. Alle haben die schönsten Kleider an. Die Mädchen bringen viele Blumen mit. Nach der kirchlichen Feier gehen die Leute mit dem Herrgott durch die Wiesen und um das Dorf herum. Zuerst kommen die Fahnen und die Musik, dann

---

<sup>164</sup> Das Lesestück ist zwischen 1964 und 1969 entfernt worden.

die Schulkinder. Die Mädchen haben weiße Kleider an und streuen Blumen auf den Weg. Sie singen schöne, fromme Lieder. Die Männer und Frauen beten. Die Glocken läuten. Die Musik spielt.

Es ist ein großer Feiertag“ (S. 146).

Neben den typischen Elemente jedes Festtages - schöne Kleider, fromme Lieder, Musik, beten – wird hier die Fronleichnams-Prozession mit den Worten „Nach der kirchlichen Feier gehen die Leute mit dem Herrgott durch die Wiesen und um das Dorf herum“ beschrieben. Dadurch, dass hier nicht von einem *Kruzifix*, sondern vom *Herrgott* gesprochen wird, kann man durchaus zur Auffassung kommen, die Leute würden Gott leibhaftig durch die Wiesen tragen. Ähnliche Formulierungen finden sich im Umfeld des Osterfestes: „Am Karfreitag wird Jesus in das Grab gelegt“ (S. 100) und „Ostern ist da! Die Leute gehen zur Kirche. Jesus ist auferstanden“ (S. 102). Die Ereignisse der christlichen Heilsgeschichte, auf die die Feste Bezug nehmen, werden jeweils in einem lapidaren Satz erwähnt, und zwar so, als würden sie an dem betreffenden Festtag tatsächlich *stattfinden*. Warum entschieden sich die Autoren für solche Formulierungen? Welche Vorstellungen weckte wohl ein Satz wie „Am Karfreitag wird Jesus in das Grab gelegt“ bei den Kindern, die das lasen? Wollte man die Formulierungen aus lesedidaktischen Erwägungen so einfach wie möglich halten und schien dies vertretbar, weil ohnehin jedem Kind bekannt war, welche Bewandnis es mit den Festen hatte<sup>165</sup>, oder entsprach diese naturalistische Vorstellung von heilsgeschichtlichen Ereignissen, dieses Ineinsetzen von Zeichen und Bezeichnetem dem Religionsverständnis, das man ländlichen Kindern vermitteln wollte?

Auch abseits der Lesestücke zu Festen und Feiertagen scheint (katholische) Religion in der bäuerlichen Lebenswelt, die in MEINE FIBEL (1954) repräsentiert wird, fest verankert: Das zeigt sich etwa an den Madonnenbildern, die in allen Illustrationen über den Betten der Kinder zu erkennen sind<sup>166</sup> oder an der frühzeitigen Einführung der Blickwörter „Gott“ und „beten“. Anlässlich des Muttertages wird Gott gebeten, die Mutter gesund zu erhalten (S. 119). Der Bezug zum Religiösen wird hier (und in keiner anderen Fibel) auch bei der Schilderung eines Gewitters hergestellt:

„Immer mehr Wolken stehen am Himmel. Grau und schwarz wird der Tag. Der Wind saust die Straßen auf und ab. Er spielt mit den Fenstern der Häuser. Papiere fliegen in der Luft umher. Alle Leute laufen schnell nach Hause. Von fern hört man es schon leise donnern. Auch die Vögel und die anderen Tiere schützen sich. Der Blitz fährt vom Himmel zur Erde nieder. Es donnert sehr. Der Regen beginnt. Das Wasser läuft in Bächen vom Dache herab. Die Straßen sind voll Wasser. Die Wetterglo-

---

<sup>165</sup> Die folgende schon an anderer Stelle zitierte Erinnerung eines Bauernsohns spricht dafür, dass die Kinder das nicht immer ohnehin wussten: „Es gab viel Brauchtum rund ums Jahr und um das menschliche Leben. Ich hätte gerne gewußt, warum wir das machen. In vielen Fällen wurde mir etwas erklärt, in einigen bedeutenden jedoch mit der Phrase abgespeist, daß ‚sich das eben gehöre‘“ (zitiert nach Wiebel-Fanderl 1989, 105).

<sup>166</sup> S. 33, 35, 148

cke läutet vom Kirchturm. Die Mutter zündet die Wetterkerzen an. Alle beten. Langsam verzieht sich das Gewitter. Die Sonne kommt wieder. Sie trocknet alles auf“ (S. 151).

Schließlich endet die Fibel mit dem Reim: „Mit Gott fang an, mit Gott hör auf, das ist der schönste Lebenslauf“ (S. 160).

### 8.1.2. Die früheren Landfibeln

Im Vergleich zu MEINE FIBEL (1954) ist der Umfang, der Festen, Brauchtum und Religion in FROHES LERNEN (1948) gewidmet wird, relativ moderat. An Festen kommen vor: Allerheiligen (S. 18), Nikolaus (S. 28), Weihnachten (S. 34f.), Neujahr (S. 36), Ostern (S. 72f.), der 1. Mai (S. 84) und Pfingsten (S. 92). Religiöse Bezüge finden sich dabei nur beim Nikolo („Nanni, bet einmal schön!“), relativ undeutlich beim Weihnachtsfest,<sup>167</sup> und ausführlicher bei Ostern, wo der Ostersonntag zum Anlass genommen wird, das Thema „In der Kirche“ zu behandeln. Bei dieser Kirchgangsdarstellung stehen wie in MEINE FIBEL (1954) die Aspekte der sozialen Gemeinschaft (hier nur durch den Text vermittelt) und der erhebenden Inszenierung (Kirchenmusik) im Vordergrund.<sup>168</sup> Bei anderen Festtagen fehlt hingegen der religiöse Bezug. Der Pfingstfeiertag wird für einen Verwandtenbesuch genutzt, das Lesestück zu Allerheiligen wirkt durch die vermutlich unbeabsichtigte Komik des Textes („So nun schaut her, unser armer Heini. Er war so frisch, nun ist er tot.“) und die Tatsache, dass im darauffolgenden Lesestück ein *Hase* totgeschossen wird, fast pietätlos (S. 18). Abgesehen von religiösen Feiertagen wird nur an zwei Stellen der Fibel ein Gebet erwähnt, nämlich zu Beginn des Schultages (S. 46) und vor dem Schlafengehen (S. 59). Auf ländliches Brauchtum wird kaum eingegangen.

Noch knapper fällt die Thematisierung von Religion in UNSER ERSTES BUCH (1945) aus. Hier kommen alle Festdarstellungen praktisch ohne religiöse Bezugnahme aus. Weihnachten erscheint als Fest, bei dem die Kinder sich Geschenke wünschen und auch bekommen. Das *Christkind* wird dort erwähnt und in der Abbildung auch dargestellt – nämlich als mädchenhafte Engelsfigur mit geschultertem Christbaum, großen Flügeln und einer sonderbaren Pelzmütze mit sechseckigem Stern am Kopf, die gemeinsam mit den erwähnten Geschenken Puppe, Wurstel und Eisenbahn vorbeidefiliiert (S. 11). Auch bei der Darstellung der Ratscherbuben fällt das Fehlen eines religiösen Bezugs bzw. überhaupt eines Bezugs zur Karwoche auf. Statt des in anderen Fibeln manchmal zitierten *englischen Grußes* schreien die Ratscherbuben nur: „Mir ratschen, mir ratschen zwölfte“ (S. 56). Außerhalb der Festtage wird

---

<sup>167</sup> „Ich danke dir, o Christkindlein, für all die schönen Sachen. Ich will dir immer dankbar sein und dir viel Freude machen“ (S. 35)

<sup>168</sup> Vgl. dazu Kissling 2007, 105f.



immerhin in einem Lesestück das Abendgebet erwähnt (S. 31). An traditionellem Brauchtum findet sich eine eher ausführliche Darstellung des Faschings (S. 27), eine Erwähnung des Namenstages (S. 49f.) und von Neujahrswünschen (S. 12).

### 8.1.3. Ansätze zur Rekonfessionalisierung in den 1950er-Jahren: Eine modernitätsgegenläufige Tendenz in den Stadtfibeln

In keiner Fibel sind die Hinweise auf Religion so spärlich wie in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47). Ein eindeutiger religiöser Bezug findet sich bei keinem der erwähnten Feste.<sup>169</sup> Der deutlichste Hinweis ist noch die Abbildung einer Krippe in der Illustration zu Weihnachten. Das von der Mutter angestimmte Weihnachtslied ist dagegen ein Lied auf den *Weihnachtsbaum* (Bd. 1, S. 39). Das vorangegangene Adventgedicht spricht zwar von der „großen Freud“, die „bald kommt“, es bleibt aber offen, ob sich diese Freude auf die Geburt des Heilands oder auf die erwarteten Geschenke und Feierlichkeiten bezieht (Bd. 1, S. 36). Gebete oder religiöse Handlungen werden auch außerhalb der Stücke zu den Festtagen an keiner Stelle erwähnt.

Interessanterweise sind dann in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), der 1958 erschienenen Neuausgabe der Stadtfibel, Tendenzen einer Rekonfessionalisierung zu bemerken. Zwar wird beim Weihnachtsfest nach wie vor kein religiöser Bezug hergestellt<sup>170</sup>, die Ostersequenz dagegen wird mit dem Text „Hörst du, wie die Glocken klingen und die Menschen fröhlich singen? Ostern ist im ganzen Land, weil der Heiland auferstand!“ eingeleitet (Bd. 2, S. 66). Zu Ostern besucht die Familie Verwandte am Land: „Nach der Begrüßung führt der Onkel die Wiener Gäste in sein Haus. Zuerst gibt es eine gute Jause. Dann gehen alle in die Kirche“ (Bd. 2, S. 7.). Die Erwähnung eines Kirchenbesuches ist in dieser Fibel beim Verwandtenbesuch am Land situiert, so, als würde die Kirche am Land eben dazugehören, in der Stadt aber nicht. Gebete finden sich in dieser Fibel auch an zwei anderen Stellen: ein Nachtgebet (Bd. 2, S. 6) und ein Tischgebet (Bd. 2, S. 16). In einem Maigedicht wird der liebe Gott gebeten, Sonnenschein zu schicken (Bd. 2, S. 76). Damit ist WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), was den Umfang religiöser Inhalte betrifft, etwa mit FROHES LERNEN (1948) zu vergleichen<sup>171</sup> und übertrifft UNSER ERSTES BUCH (1945).

Im Fall von MEINE FIBEL (1954) wurde darauf hingewiesen, dass die Vorgänge der Fronleichnamsprozession zwar relativ detailliert dargestellt werden, aber in einer Weise, dass man

---

<sup>169</sup> Siehe Bd. 1, S. 29ff. (Nikolaus), Bd. 2, S. 4-8 (Ostern), S. 49-59 (Pfingsten)

<sup>170</sup> Bd. 1, S. 44-49

<sup>171</sup> Berücksichtigt man den größeren Gesamtumfang von WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), so ist die Dichte religiöser Inhalte in FROHES LERNEN (1948) allerdings doch höher.

den Sinn dieser Vorgänge nicht verstehen kann. Hier bietet WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) eine interessante Parallele. Wenn man so will, kann man den Fackelzug der jungen sozialistischen Arbeiter in Wien am Vorabend des 1. Mai als Pendant zur Fronleichnamsp procession der katholischen Bauern am Land verstehen. Dieser Fackelzug wird in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) unter der Überschrift „So viel Licht“ dargestellt. Dabei wird der Anlass weder beim Namen genannt, noch in irgendeiner Weise Sinn oder Anlass der Vorgänge erklärt. Der Fackelzug ist damit nur für einigermaßen Eingeweihte als solcher erkennbar.<sup>172</sup> Liest man den Text ohne Vorwissen über den Fackelzug, dann mutet er sonderbar an, die geschilderten Vorgänge wirken sinnlos:

„Auf der Straße sind viele Leute. Alle gehen zur Ringstraße. [...] Kaum stehen sie auf dem Rathausplatz, da strahlen viele Lichter und Scheinwerfer auf. [...] Das Rathaus glänzt im hellen Licht. Wie schön das ist! Susis meint: ‚Wie ein Märchenschloß!‘ Toni ruft: ‚Wie unser Spitzenvorhang! Die vielen Türmchen und Zacken! Und ganz oben der Rathausmann! Wie gut man ihn sieht!‘ Sie gehen am Rathaus vorbei. Stehenbleiben können sie nicht, das Gedränge ist zu groß. Sie werden weitergeschoben. Später kommen sie noch einmal zum Rathaus“ (Bd. 2, S. 77).

Die explizite *Nennung* und Darstellung einer so eindeutig parteipolitisch besetzten Veranstaltung wie die des *Fackelzuges der jungen Sozialisten* in einem zum Gebrauch an öffentlichen Schulen bestimmten Schulbuch wäre vermutlich problematisch gewesen. Andererseits stellt sich die Frage, was die Verfasser bewogen haben mag, die Veranstaltung trotzdem zu schildern, und dabei eben jedwede politische Bezugnahme zu vermeiden. Herausgekommen ist ein Text, der in bemerkenswerter Weise an den Umgang der Landlesebücher mit dem religiös motivierten Brauchtum am Land erinnert. Unter Weglassung jedes Hinweises auf den eigentlichen Sinn der Festlichkeit werden die äußeren Vorgänge beschrieben. Anstelle der parteipolitischen Bezüge tritt in diesem Stück eine Schilderung der Pracht des neugotischen Rathauses, die in der Pracht der schönen Sonntagskleider beim Fronleichnamsumzug in MEINE FIBEL (1954) ihre Parallele hat. Damit haben die Verfasser eine Verquickung von parteipolitischem Fest und Institutionen des Gemeinwesens hergestellt, die für Wien, wo die sozialdemokratische/sozialistische Partei seit den 1920er-Jahren (mit Unterbrechung zu Zeiten austrofaschistischer und nationalsozialistischer Diktatur) mit satter Mehrheit regierte, nicht untypisch ist und sich wieder als Parallele zur Verquickung zwischen katholischer Kirche, christlichsozialer Partei bzw. ÖVP und Gemeinwesen im ländlichen Raum verstehen lässt.

---

<sup>172</sup> Im Wien der 1950er/1960er-Jahre war wohl für *jeden erwachsenen* Leser klar, welche Veranstaltung hier geschildert wird.

#### 8.1.4. Eine neue Qualität in der Thematisierung von Religion: FROHES LERNEN (1964)

In FROHES LERNEN (1964) sticht nicht der besonders große oder geringe Umfang, der Religion gewidmet ist hervor,<sup>173</sup> sondern eine neue Art der Thematisierung. Der erste religiöse Text findet sich im Umfeld des Weihnachtsfestes. Mimi stellt drei Fragen über das Christkind, die im Text nicht beantwortet werden: Wann kommt das Christkind? Woher kommt das Christkind? Kann ich das Christkind hören? Das Thema wird nicht mit fertigen Aussagen über Weihnachten oder das Christkind eingeleitet, sondern damit, dass ein Kind *Fragen stellt*. Die Fragen bleiben offen, ein anschließendes Gedicht gibt darauf keine direkte Antwort, sondern weist in vieldeutiger Weise auf den religiösen Kerngehalt des Weihnachtsfestes hin: „Die Welt ist dunkel, die Welt ist kalt. O Christkind, komm, o komm doch bald“ (Bd. 1, S. 64). Man kann in diesen Zeilen den Gedanken, dass zu Weihnachten der Erlöser in die dunkle, kalte Welt kommt, ausgesprochen finden. Man kann aber bei „dunkel und kalt“ auch einfach nur an die Licht- und Witterungsverhältnisse im Dezember denken, und in der Freude aufs Christkind die Freude auf ein großes Fest sehen, das Glücksgefühle in diese triste Jahreszeit bringt. Abgesehen von dieser „Kompromissfähigkeit“ liegt in der Art der Thematisierung aber auch eine neue pädagogische Qualität. Das Gedicht reagiert auf die vom Kind gestellten Fragen in einer Weise, die eher zum Weiterfragen anregt, als dass sie fertige Antworten liefern würde.

Als Weihnachtsbild (Abb. 9) ist nicht eine Bescherungsszene gewählt, sondern eine Krippenszene. Der Stall, in dem Christus geboren wurde, findet sich in einer an eine Almhütte erinnernden Holzhütte in verschneiter Landschaft. Eine Reihe von Hirten (darunter auch Kinder) nähert sich dem Stall. Die Betrachterin sieht die Hirten im Vordergrund von einem erhöhten Standpunkt aus in Rückenansicht und blickt über sie hinweg in den Stall. Ein starkes Licht geht vom Inneren des Stalls aus. Die Gestalten der Hirten werfen deutliche Schatten in den Schnee. Vor dem Stall steht ein Bub, der die Hirten mit einladender Geste auffordert, näher zu kommen. Von der Gruppe der Hirten losgelöst findet sich ganz im Vordergrund links ein kleiner Bub, der ein Lamm auf den Armen trägt.

---

<sup>173</sup> Erwähnung bei den Festen Weihnachten (Bd. 1, S. 54. und 56), Ostern (Bd. 2, S.28), Pfingsten (Bd. 2, S. 49), außerdem Bd. 1, S. 70 und Bd. 2, S. 61.

Durch die Wahl des Krippenmotivs wird gegenüber der sonst meist gewählten Bescherungsszene der religiöse Gehalt des Weihnachtsfestes stärker hervorgehoben. Eine Besonderheit des Bildes ist, dass den Kindern wichtige Rollen zufallen. Da ist zum einen der Bub im Vordergrund. Seine Rolle wird durch die zwei Zeilen, die unten in das Bild eingefügt sind, unterstrichen. Diese lauten „Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all!“ Die einladende Geste des Buben deutet darauf hin, dass er es ist, der diese Einladung ausspricht.<sup>174</sup> Mehrdeutig ist die Rolle des allein stehenden Buben im Bildvordergrund.



Abbildung 9 - Weihnachtsbild in FROHES LERNEN (1964), Bd. 1, S. 56

Er hält ein Lamm in den Armen und beschützt es damit. Gleichzeitig wirkt er selbst schutzbedürftig, wie er so mit gesenktem Kopf und einsam dasteht. Die liebevolle Beziehung zwischen dem Knaben und dem Schaf scheint so gleichzeitig *ihn* zu stärken. Auch unter Beachtung gängiger religiöser Symbolik lässt sich die Darstellung nicht eindeutig einordnen. Einerseits ist das *Lamm (agnus dei)* Christussymbol, andererseits vergleicht sich Christus selbst mit einem *guten Hirten* (Joh. 10).

Der Bub mit dem Schaf löst jedenfalls eine Irritation bei der Betrachterin aus. Dieser Effekt wird schon durch die Bildkomposition erreicht. Er ist klar von den anderen Gruppen abgehoben und alleine im Vordergrund am Bildrand positioniert. Dadurch wird die ansonsten harmonisch wirkende Komposition gestört. Diese Irritation lenkt die Aufmerksamkeit der Betrachter auf den Buben. Seine Rolle kann aber nicht wirklich befriedigend geklärt werden.

<sup>174</sup> Die Einladung ist allerdings insofern nicht ganz zutreffend, als unter den Näherkommenden keineswegs nur Kinder sind, vielmehr handelt es sich um eine Gruppe von kindlichen und erwachsenen Hirten.

Das Bilddetail thematisiert damit Einsamkeit, Schutz und Trost, wobei die offen bleibende und zugleich drängende Frage nach der Rolle des allein stehenden Knaben und seines Lammes das Feld für individuelle Interpretationen weit öffnet.

Das Bild liefert damit, ähnlich wie der vorher besprochene Text, keine abgeschlossene Interpretation des Weihnachtsfestes, sondern gibt eher Anstoß zu weiteren Gedanken. Diese Interpretation wird vom methodischen Wegweiser zur Fibel unterstützt: „In den Bildern liegt eine starke erziehlische Wirkung; sie soll in der Aussprache nicht durch Überbetonung zerstört werden. Dies trifft besonders für das Allerheiligenbild, für das Nikolausbild und für das Weihnachtsbild zu. Hier soll die Aussprache vom Erleben der Kinder und von der Stimmung, die von den Bildern ausstrahlt, getragen werden“ (Lanzeldorfer/Kunschak/Zottl o.J., S. 15).

Das Muster des Kindes, das Fragen stellt, auf die – wie bei den Fragen über das Christkind – keine fertigen Antworten gegeben werden, wiederholt sich beim Stück „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“

„Großmutter, ich kann die Sterne nicht zählen!  
So viele Sterne stehen über dem Stall!  
So viele Sterne stehen über dem Wald!  
Hat schon einer die Sterne gezählt?  
Die Großmutter weiß,  
wer die vielen Sterne gezählt hat:  
Weißt du, wieviel Sternlein stehen  
an dem blauen Himmelszelt?  
Weißt du, wieviel Wolken gehen  
weithin über alle Welt?  
Gott, der Herr, hat sie gezählt,  
daß ihm auch nicht eines fehlet  
an der ganzen großen Zahl,  
an der ganzen großen Zahl!“ (Bd. 1, S. 70)

Anstatt eine direkte Antwort auf Mimis Frage zu geben, zitiert die Großmutter ein Lied. Die religiösen Aussagen sind dabei so formuliert, dass sie für eine große Zahl von Religionen und Konfessionen zustimmungsfähig sind. Aussagen, die spezifisch katholischen Glaubensvorstellungen entsprechen, kommen dagegen nicht vor.

### 8.1.5. Resümee

Die Art der Behandlung von Religion und Brauchtum in MEINE FIBEL (1954), der modernisierten Variante der Landfibel der langen Fünfzigerjahre, korrespondiert sehr stark mit einer Auffassung von Religion, wie sie der Sekundärliteratur zufolge für die traditionelle ländliche Gesellschaft (im katholischen Österreich) charakteristisch war. Da diese intensive Behandlung von Religion und Brauchtum in der modernen Variante der Landfibel anzutreffen ist,

und nicht schon in FROHES LERNEN (1948), könnte man sie als Reaktion auf eine beginnende faktische Erosion der traditionellen Bindungen deuten, der durch die Schule gegengesteuert werden sollte. Möglicherweise ist aber die vergleichsweise weniger dichte Thematisierung von Religion und Brauchtum in FROHES LERNEN (1948) auch nur darauf zurückzuführen, dass religiöse Bezüge in den NS-Ausgaben der Vorgängerfibeln, auf die FROHES LERNEN (1948) zurückgreift, entfernt (Kissling 2006, 163), und nach 1945 nicht im selben Ausmaß wiederhergestellt wurden.

Die ausgesprochen geringe Rolle, die Religion in UNSER ERSTES BUCH (1945) einnimmt, ist wohl mit der Genese dieser Fibel aus einer Wiener Fibel zu erklären, die in der Zeit der 1. Republik, unter den Vorzeichen der antiklerikal geprägten Wiener sozialdemokratischen Schulpolitik, entstanden ist. Vom selben Geist dürfte auch noch MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) geprägt sein. Dass in der späteren Version der Stadtfibel WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) Religion dann wieder einen höheren Stellenwert einnimmt, korrespondiert mit der Annäherung zwischen katholischer Kirche und SPÖ in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre, die schließlich eine der Voraussetzungen für das Schulgesetzwerk von 1962 war (Engelbrecht 1988, 473f.). Dieser der grundsätzlichen Verlaufsrichtung von Modernisierung entgegengerichtete Trend ließe sich also durch eine spezifische Entwicklungslinie der österreichischen (Schul-)politik erklären. Eine neue Qualität der Thematisierung von Religion, bei der religiöse Handlungen bzw. Brauchtum nicht einfach mehr oder weniger ausführlich dargestellt werden, sondern in der das Bemühen im Vordergrund steht, Kinder zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen anzuregen, lässt sich in FROHES LERNEN (1964) beobachten. Was hier für den Umgang mit religiösen Fragen herausgearbeitet wurde, entspricht einer allgemeinen Tendenz dieser Fibel zu reflexiveren, zu eigenständigem Nachdenken anstoßenden Texten, wie sie auch schon in 7.4.2. herausgearbeitet wurde.

## ***8.2. Familienbild und Rollenverteilung***

Die Familie der Fibelkinder kommt in jeder der untersuchten Fibeln in zahlreichen Geschichten vor. Im Verlauf des Untersuchungszeitraums ist aber ein Wandel in Umfang und Art der Thematisierung zu beobachten. Wie schon bei 8.1., ist die folgende Darstellung nicht chronologisch, sondern geht von den Fibeln aus, die Familie am intensivsten ins Bild setzen, und erörtert die anderen Fibeln dann auf dieser Folie.

### 8.2.1. Das Idealbild der bürgerlichen Familie in den Fibeln der späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre: WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) und FROHES LERNEN (1964)

Das Konzept einer Fibelfamilie, deren Mitglieder als Protagonisten und Protagonistinnen der meisten Geschichten auftreten, findet sich schon in Fibeln der Nachkriegsjahre. An den zu Ende der langen 1950er-Jahre herausgebrachten Fibeln WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) und FROHES LERNEN (1964) fällt im Vergleich mit diesen frühen Fibeln aber auf, dass das Familienleben zunehmend deutlich herausgearbeitet wird. Während die Familienmitglieder in UNSER ERSTES BUCH (1945), FROHES LERNEN (1948) UND MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) en passant eingeführt werden, sodass man beim Lesen mitunter erst mit der Zeit merkt, dass immer wieder dieselben Figuren auftreten, werden sie in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) und FROHES LERNEN (1964) auf den ersten Bildtafeln ausführlich vorgestellt. Diese Bildtafeln widmen sich schwerpunktmäßig dem Familienalltag, über den man in den anderen Fibeln, auch wenn sie mit fixen Fibelfamilien arbeiten, erst nach und nach das Eine oder Andere erfährt. Durch diese Verdichtung von Familiendarstellungen und die Inszenierung des Tagesablaufs der Familie erscheint diese in höherem Ausmaß als Thema *an sich*, nicht nur als sozialer Hintergrund zahlreicher Lesestücke. Damit tritt auch das in der jeweiligen Fibel vertretene Idealbild von Familie stärker hervor.

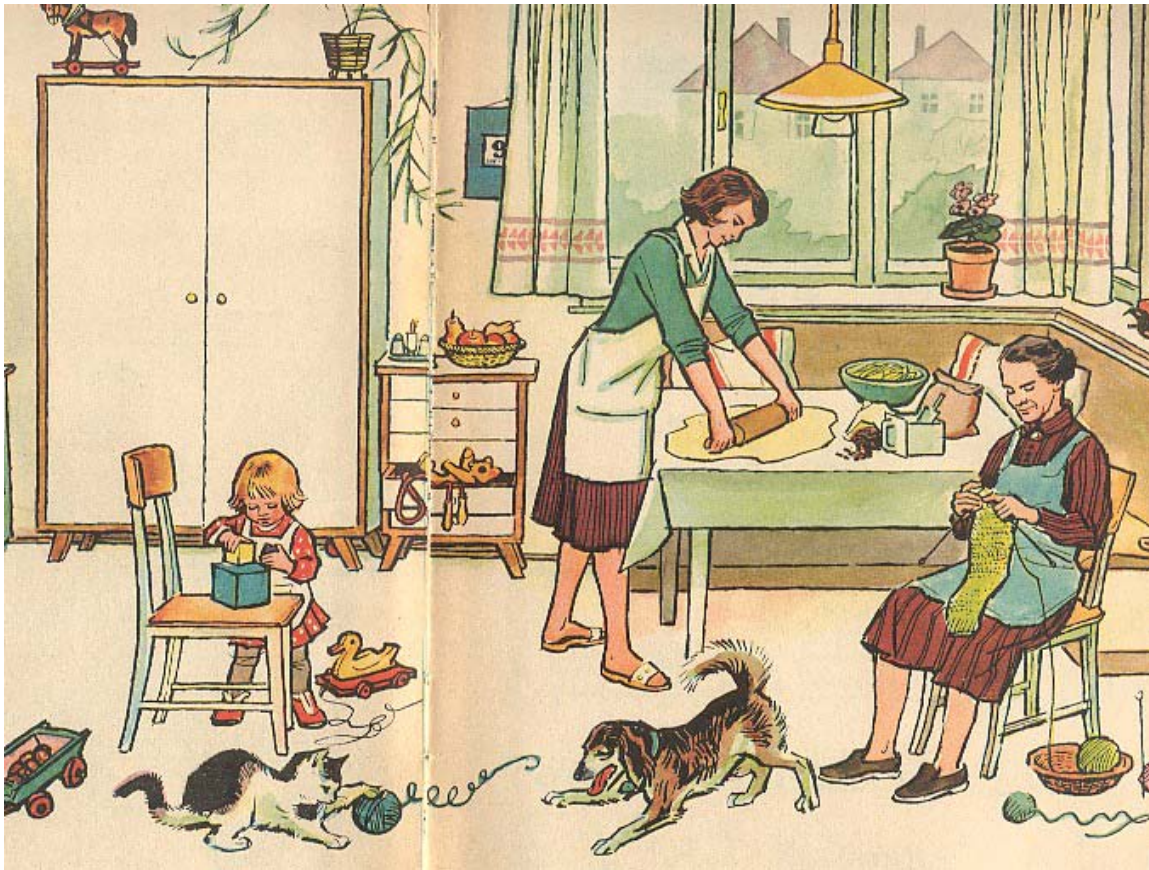


Abbildung 10 - - Zuhause am Vormittag in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 10f.

Besonders deutlich ist diese Inszenierung des idealen Familienlebens in FROHES LERNEN (1964) ausgeführt. Die Fibelfamilie besteht hier aus vier Kindern verschiedenen Alters: Mimi, ein Schulkind von ca. sechs Jahren und damit hauptsächliche Identifikationsfigur; Susi, eine ältere Schwester, ca. neun bis zehn Jahre; Rosi, ein Kleinkind; Toni ein Bruder, der älter als Mimi, aber jünger als Susi ist, also ca. acht Jahre. Die Bildtafeln auf den ersten Seiten der Fibel widmen sich großteils der Darstellung des Tagesablaufs dieser Fibelfamilie.

Die erste Bildtafel zeigt eine häusliche Morgenszene. Man sieht die ganze Familie in der Wohnküche versammelt. Susi gibt dem Vater, der einen Anzug trägt, eine Aktentasche in der Hand hält und gerade im Begriff ist, aufzubrechen, einen Abschiedskuss. Toni trinkt hastig sein Frühstücksgetränk, Mimi hält schon die Schultasche in der Hand, während ihr die Mutter noch rasch die Haare frisiert. Rosi spielt am Fußboden (Bd. 1, S. 4f., siehe Abb. 5). Die nächste Bildtafel zeigt Kinder am Schulweg (Bd. 1, S. 6f., siehe Abb. 6), dann folgt die Ankunft in der Schule (Bd. 1, S. 8f., s. Abb. 16). Die darauf folgende Bildtafel zeigt dann die häusliche Sphäre während der Vormittagsstunden. Es ist dasselbe Zimmer wie auf S. 4f. (in Abb. 5), das nun von anderen Personen bevölkert wird. Man sieht die Mutter und die Großmutter sowie das Kleinkind in der Küche. Die Großmutter strickt, während die Mutter



gerade einen Teig auswalkt und das kleine Mädchen mit Bauklötzen spielt. Der Vater sowie die Schulkinder sind abwesend (Bd. 1, S. 10f.).

Die Rückkehr des Vaters wird dann an späterer Stelle dargestellt: „Mama, unser Vater ist da! Vater redet mit Mama, Toni, Susi, Mimi und Rosi. Toni da ist das [Buch]. Susi, da sind [Hefte]. Mimi, da sind [Buntstifte].



Abbildung 11 - Heimkehr des Vaters von der Arbeit in FROHES LERNE (1964) Bd. 1, S. 33

Rosi da ist [Tino]<sup>175</sup>.“ Die zugehörige Illustration zeigt den Vater auf einem Sessel sitzend, umringt von seinen Kindern. Er trägt wieder Anzug und Krawatte, in der Hand hält er wieder seine Aktentasche. Das legt nahe, dass er gerade aus der Arbeit nach Hause gekommen ist. Die im Text genannten Gegenstände hat er, das wird aus der Illustration ersichtlich, den Kindern mitgebracht. Während die drei älteren den ihnen zugewiesenen Gegenstand bereits in Händen halten, nimmt er den Hampelmann Tino gerade aus seiner Aktentasche. Rosi macht eine Geste des Bittens. Susi hat ihren Arm auf die Schulter des Vaters gelegt (Bd. 1, S. 33).

Während die Wohnung tagsüber nur von den Frauen (Mutter und Großmutter) und von den Fibelkindern besetzt ist,<sup>176</sup> markiert das Heimkommen des Vaters den Übergang zur Sphäre des Feierabends. Der Vater erscheint so als *Freizeitvater*, der sich am Abend mit den Kindern beschäftigt, oder am Wochenende mit ihnen bastelt.<sup>177</sup> Haushalt und Kinderbetreuung tagsüber sind dagegen der Mutter vorbehalten.

Bezeichnend für das Rollenbild dieser Fibel ist folgendes Lesestück: Nach dem Kirchgang am Pfingstsonntag muss die Mutter in die Küche, während der Vater mit den Kindern in den Garten geht und dort die blühenden Pfingstrosen entdeckt. Vater und Kinder schneiden Pfingstrosen ab und bringen sie der Mutter in die Küche: „Damit du auch in der Küche

<sup>175</sup> Anstelle der Worte in eckiger Klammer ist jeweils eine Abbildung des entsprechenden Gegenstandes in den Text eingefügt. Bei Tino handelt es sich um einen Hampelmann, dessen Name durch ein Namensschild kenntlich gemacht wird.

<sup>176</sup> Siehe Bd. 1, S. 10f., 17, 35, S. 41, 54; Bd. 2, S. 6f., 25 („Das Paket wird erst aufgemacht, wenn auch der Vater zu Hause ist“).

<sup>177</sup> Siehe Bd. 1, S. 67; Bd. 2, S. 25; S. 60

siehst, wie schön die Pfingstrosen blühen‘, sagt der Vater. Da freut sich die Mutter sehr“ (Bd. 2, S. 49). Statt also die anfallende Arbeit solidarisch aufzuteilen, macht man der Mutter, durch symbolische Handlungen *eine Freude*, um sie für ihre – sehr wohl erkannte – immanente Benachteiligung zu entschädigen. Die Mutter



**Abbildung 12 - Heimkehr des Vaters von der Arbeit in Wir können schon lesen (1958), Bd. 1, S. 19**

erwartet auch nichts anderes als symbolische Entschädigung: Als der Vater die Kinder über das Wesen der Erwerbsarbeit aufklärt: „Jeder hat seine Arbeit. Jeder bekommt für seine Arbeit Geld“, fragt Mimi: „Bekommt die Mutter auch Geld, wenn sie für uns arbeitet?“ – „Nein, Mimi, die Mutter arbeitet für uns, weil sie uns liebhat“ (Bd. 2, S. 35).<sup>178</sup>

Ein recht ähnliches Familienbild wird auch in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958), der Wiener Fibel von 1962 inszeniert.<sup>179</sup> Deutlich wird das etwa im Vergleich der Darstellungen des Heimkehrenden Vaters (Abb. 11 und Abb. 12). Auch wenn das Motiv in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) etwas anders gestaltet ist, gleichen sich die Illustrationen in der Inszenierung des properen Familienvaters, der abends vom Büro heimkommt, und von seinen Kindern überschwänglich begrüßt wird. Auch die Rollenverteilung innerhalb der Familie entspricht der in FROHES LERNEN (1964). Dabei fällt im Vergleich zur Vorgängerfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) besonders auf, dass die berufstätige Mütter, die dort 1946/47 noch vorgekommen ist,<sup>180</sup> 1958 aus der Fibel verschwunden ist.

<sup>178</sup> Dieser Topos (symbolische Entschädigung der Mutter) tritt nicht erst zu Ende der 1950er-Jahre erstmals auf: Er findet sich z.B. schon in UNSER ERSTES BUCH (1945), S. 80 (in anderem Zusammenhang zitiert in 8.3.1.).

<sup>179</sup> Siehe Bildtafeln Bd. 1: IV, VI, IX; Bd. 1: S. 1, S. 2, S. 19; Bildtafeln nach S. 32, S. 58. Bd. 2: S. 83, S. 91, S. 101, S. 109, S. 133

<sup>180</sup> „Frau Heider hat die zwei Mädchen heute mit ihren Kindern in den Wald genommen, weil die Mutter bis abends im Büro arbeitet“ (Bd. 2, S. 73).

### 8.2.2. Das Familienbild in den Landfibeln

In den frühen Landfibeln (UNSER ERSTES BUCH 1945 und FROHES LERNEN 1948) wird die Familie zurückhaltender thematisiert. In FROHES LERNEN (1948) finden sich in quantitativer Hinsicht zwar kaum weniger Familiendarstellungen als in FROHES LERNEN (1964), es fehlt aber die für die zuletzt besprochenen Fibeln typische Inszenierung der Familie durch ihre explizite Vorstellung auf den ersten Seiten. Der Vater arbeitet in diesen Fibeln als Bauer nicht außer Haus und ist daher häufiger präsent.

MEINE FIBEL (1954), die modernere Landfibel, zeigt demgegenüber schon Tendenzen zur deutlicheren Inszenierung der Familie. Ein Vergleich der Weihnachtsillustrationen von FROHES LERNEN (1948, S. 35) und MEINE FIBEL (1954, S. 57) soll das zeigen.

Die Illustration in MEINE FIBEL (1954) zeigt die *ganze Familie* um Christbaum und Gabentisch versammelt. Der Christbaum steht erhöht auf einem Tisch, auf dem man verschiedene Geschenke (offen und in Päckchen) sowie eine kleine Krippe erkennt. Die Eltern sind festlich gekleidet, auch die Kinder wirken sehr ordentlich. Der Vater zündet gerade die Kerzen am Weihnachtsbaum an, die



Abbildung 13 - Bescherung in MEINE FIBEL (1954), S. 57

Mutter hat dem älteren Mädchen den Arm über die Schulter gelegt. Im Weihnachtsbild von FROHES LERNEN 1948 dagegen stehen die Kinder *allein* um den Christbaum. In beiden Illustrationen erkennt man die Faszination, die Baum und Geschenke auf die Kinder ausüben. Die Kinder in FROHES LERNEN (1948) wirken dabei aber viel bewegter und spontaner – so das ältere Mädchen, das mit dem Finger auf ein Detail des Christbaums deutet und dabei die Beine streckt, als wollte es gleich danach greifen, das kleine Mädchen, das mit offenem Mund zum Christbaum aufblickt, oder der Knabe, der von den Geschenken so fasziniert scheint, dass er in einer seltsamen Pose – eine Hand am Rücken, die andere am Mund - wie für einen Moment erstarrt scheint. Der Betrachter sieht die Kinder überwiegend in Rückenansicht.

Das verstärkt den spontanen Eindruck. Man fühlt sich in die Rolle des Beobachters versetzt, der gerade die Tür geöffnet hat. Die Gruppe aber – und das sind nur die Kinder – erscheint nach außen hin geschlossen. Dadurch wird der Eindruck verstärkt, dass diese Szene den Kindern „gehört“.

MEINE FIBEL (1954) inszeniert Weihnachten demgegenüber viel stärker als *Familienfest*. Die Gesten der Kinder drücken zwar auch Andacht und Er-

staunen aus. Vor allem bei den Buben in Lederhose in ihren seltsamen Pose bestehen auffal-

lende Ähnlichkeiten. Insgesamt wirkt die Gruppe aber viel statischer. Vor allem das Mädchen, das auf der linken Bildseite bei den Eltern steht und die Hände zum Gebet gefaltet hat, wirkt mehr von der Mutter, die ihre Hand auf seiner Schulter liegen hat, vereinnahmt, als von Weihnachtsbaum und Geschenken. Während man den Kindern in FROHES LERNEN (1948) zutraut, dass sie sich auf die Geschenke stürzen, sobald der Moment des andächtigen Erstaunens vorbei ist, ist man bei MEINE FIBEL (1954) ziemlich sicher, dass die Kinder warten, bis sie von den Eltern die Erlaubnis zum Auspacken der Geschenke bekommen haben. Die Gruppe in MEINE FIBEL (1954) ist zum Betrachter hin geöffnet und eher wie ein Familienfoto inszeniert. Durch den offenen Halbkreis, der einen guten Blick auf alle Personen erlaubt, und durch die starrere Körperhaltung wirkt das Bild wesentlich arrangierter als das Weihnachtsbild in der älteren Fibel. Die Spontaneität der Kinder wird also gegenüber der älteren Landfibel zurückgenommen, gleichzeitig entdeckt man hier schon das Interesse an Darstellungen des Familienlebens wie es zuvor für FROHES LERNEN (1964) und WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) gezeigt wurde.

Das Bild der *ganzen Familie* – in diesem Fall ergänzt um die älteste Generation – findet sich in MEINE FIBEL (1954) auch bei der in 8.1.1. beschriebenen Darstellung des sonntäglichen Kirchganges (siehe Abb. 8). Auffällig ist in dieser Illustration nicht zuletzt, wie konsequent



Abbildung 14 - Bescherung in FROHES LERNEN (1948), S. 35

die Kinder von den Eltern an der Hand genommen werden. Die in FROHES LERNEN 1948 noch frei laufenden Kinder erscheinen nun zunehmend domestiziert.

Der Vater ist in MEINE FIBEL (1954) aktiv an der Kindererziehung beteiligt, wobei dem Vater hier gegenüber der Mutter deutlich die Rolle einer übergeordneten Instanz, die Autorität repräsentiert, zugewiesen wird.<sup>181</sup> Dieses patriarchalische Familienbild, zu dem auch gehört, dass die Kinder den Vater bedienen, wird etwa im Stück „Der Frühling ist da“ deutlich. Dort findet sich im Anschluss an das Frühlingsthema ganz unvermittelt folgende Passage:

„Der Vater kommt am Abend nach Hause. Die Kinder haben schon gewartet. Hansi und Liesi machen auf und sagen: ‚Grüß Gott, Vater!‘ ‚Grüß Gott, Kinder!‘ Hansi bringt dem Vater die Hausschuhe, und Liesi bringt ihm zu essen. Nachher sagt der Vater: ‚Hansi, bitte bring mein Buch her.‘ Die Kinder singen leise. Die Mutter setzt sich dazu und singt mit.“ (S. 92)

Dem Vater obliegt es im Sinne dieses patriarchalischen Bildes auch, Verantwortung für die Gesamtsituation zu übernehmen und die relevanten Entscheidungen zu treffen. Die Initiative zu einem Ausflug geht z.B. vom Vater aus. Er entscheidet auch allein über das Ziel. Dieses wird den Kindern nicht einmal im Voraus mitgeteilt. Nachher danken die Kinder für den schönen Ausflug (S. 135). Bei der Heuernte ist es der Vater, der die anderen antreibt, als ein Gewitter naht (S. 150).

### 8.2.3. Weitere Fibeln und Bilanz

MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47), die Stadtfibel aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, nimmt gegenüber den bisher besprochenen Polen eine Zwischenstellung ein. Die Familie wird hier zwar schon stärker thematisiert als in den Landfibeln<sup>182</sup>, aber noch nicht in dem Ausmaß, wie in der Nachfolgefibel WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) oder in FROHES LERNEN (1964). Zahlreiche Lesestücke und Illustrationen zeigen nach wie vor Kinder unter sich.<sup>183</sup>

WIR LERNEN LESEN (1954/55) und die NEUE FIBEL (1952) lassen im Prinzip bereits die Rollenverteilung erkennen, die anhand von FROHES LERNEN (1964) herausgearbeitet wurde. Der Unterschied zu den jüngeren Fibeln besteht darin, dass auf die Darstellung der Familie *weniger Gewicht* gelegt wird. Das wird schon darin deutlich, dass es in diesen Fibeln keine Fibelfamilie gibt, deren Mitglieder mit individuellen Merkmalen ausgestattet sind und durchgängig in den Lesestücken auftreten. Auch Illustrationen, welche die Familie zeigen, sind kaum zu fin-

---

<sup>181</sup> Ausgabe B, 8. Auflage o.J., approbiert 1964, S. 33

<sup>182</sup> Es finden sich z.B. auf den Bildtafeln auf den ersten Seiten der Fibel bereits einige Familiendarstellungen: Bd. 1 S. 2, S. 8, S. 9.

<sup>183</sup> Z.B. Bd. 1, S 3-7

den.<sup>184</sup> Die Illustration zum Weihnachtsstück in WIR LERNEN LESEN (1954/55) beschränkt sich z.B. auf die Abbildung der Geschenke (Bd. 2, S. 10).

Anhand der Darstellung der Familie in den untersuchten Fibeln lässt sich sehr gut die Entwicklung des Idealbildes der Familie von der Nachkriegszeit bis in die 1960er Jahre, wie sie in 2.3. skizziert wurde, nachzeichnen. Der Weg führt von den frühen Landfibeln, in denen die Kinder sehr oft unter sich sind, und die Familie nicht besonders stark thematisiert wird, zur Inszenierung einer kinderreichen Familie, in der die Familienmitglieder liebevolle Beziehungen pflegen und mehr Zeit miteinander verbringen als in den späten 1950er- und frühen 1960er Jahren. Die Mutter widmet sich in dieser Familie nur den Kindern und dem Haushalt, der Vater arbeitet im Büro. Das entspricht dem Idealbild des *golden age of marriage* (vgl. 2.3.1.) und BRUCKMÜLLERS zeitgeschichtlichem Befund, wonach der „Höhepunkt der Welle an Heiraten und Haushaltsgründungen“ und die Zeit des „Baby-Booms“ in Österreich zwischen 1955 und 1965 zu verorten seien (Bruckmüller 2002, 435).

In den zwischen 1950 und 1955 herausgekommenen Fibeln erscheinen die Kinder schon weniger sich selbst überlassen als in den älteren Landfibeln. Vor allem die Landfibel MEINE FIBEL (1954) inszeniert hier die Familie recht deutlich. Andererseits hält sie aber an einem sehr autoritären, patriarchalischem Familienbild fest, das zu Ende der 1950er-Jahre durch ein mehr den liebevollem Umgang in der Familie betonendes Bild ersetzt wird. Die Rolle des Vaters als bestimmendes Oberhaupt der Familie wird dann nicht mehr betont, die Rollenzuweisung, der zufolge der Vater außer Haus arbeitet und die Mutter sich Haushalt und Kindererziehung widmet, bleibt aber aufrecht.

### ***8.3. Erziehungsvorstellungen, Tugenden und Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen***

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich in den untersuchten Fibeln Änderungen hinsichtlich der Tugenden, die als wünschenswert gelten, aber vor allem auch Änderungen hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen, sowie überhaupt des Umganges zwischen Kindern und Erwachsenen feststellen lassen. Die Darstellung beginnt hier bei den Landfibeln, der Fokus liegt zunächst auf dem Vergleich der dezidierten Landfibeln mit den nicht eindeutig zuordenbaren Fibeln der frühen 1950er Jahre. Dann wird gezeigt, inwiefern sich bei FROHES LERNEN (1964) ein nachhaltiger Wandel bei Wertvorstellungen und Erziehungskonzeptionen gegenüber den früheren Fibeln feststellen lässt. (Gegenüber den Stadtfi-

---

<sup>184</sup> Darunter verstehe ich Illustrationen, die mindestens drei Familienmitglieder, unter denen mindestens ein Erwachsener ist, zeigen; also keine reinen Kinderbilder ohne Erwachsene und keine Bilder, die nur ein Kind mit einem Elternteil zeigen.

beln gilt das nur bedingt.) Die Besonderheiten der Stadtfibeln werden zuletzt herausgearbeitet.

### 8.3.1. Erziehungsvorstellungen in den dezidierten Landfibeln

In FROHES LERNEN (1948) steht neben der Mithilfe in Haus und Hof<sup>185</sup> der Aspekt der Disziplinierung im Vordergrund: Eine Schulszene z.B. zeigt den Beginn des Schultages als disziplinierendes Ritual. Auch das Schulgebet ist in diese Disziplinierung eingebettet:

„Poldi, paß auf! Rupert, sei brav! Otto, nicht mehr plaudern! jeder muß ganz ruhig sein! so, nun alle auf! wir beten: Vater unser, der du bist... wir grüßen alle: Guten Tag!“ (S. 46)<sup>186</sup>

Aus der zitierten Stelle wird auch deutlich, wie die Kinder zum erwünschten Verhalten gebracht werden: Sie bekommen Anweisungen. Dabei werden aber keine Dialoge zwischen Kindern und Erwachsenen dargestellt. Ganze Texte bestehen ausschließlich oder überwiegend aus einer Abfolge von an die Kinder gerichteten Anweisungen. KISSLING spricht in diesem Zusammenhang von einem „Anweisungsstaccato“ (Kissling 2007, 109).<sup>187</sup> Besonders auffällig ist das bei einem Text, der einen Ausflug, also einen für Kinder eigentlich vergnügliche Anlass, schildert:

„Kinder, nun packt euren Rucksack und macht euch fertig! Zuerst steigen wir auf diesen Berg! Geht nun langsam, sonst erhitzt ihr euch zu sehr! – So, jetzt sind wir auf dem Gipfel. Zieht schnell den Rock wieder an, sonst erkältet ihr euch! Und nun seht euch die Aussicht an! [...]“ (S. 102)

In dem die ganze Lesebuchseite umfassenden Text wird der Ausflug ausschließlich [!] als Monolog des Anweisungen erteilenden Erwachsenen beschrieben.

In der moderneren Landfibel MEINE FIBEL (1954) wird konformes Verhalten nach wie vor stellenweise durch Anweisungen eingefordert, diese zeigen aber keine auffällige Häufung. Stattdessen tritt nun das Thema „Bravsein“ an vielen Stellen auf, wobei dieses Bravsein oft in eigentümlicher Weise inhaltlich unbestimmt bleibt: „Der Fasching ist da. Alle Kinder sind brav. Sie ziehen lustige Kleider an. Die Kinder haben in der Schule auch Fasching“ (S. 78). Warum wird an dieser Stelle mitgeteilt, dass die Kinder brav sind? Und was ist hier eigentlich brav? Ist es etwa brav, lustige Kleider anzuziehen?

Die Beeinflussung kindlichen Verhaltens erfolgt nach wie vor durch unmittelbar ausgeübte Autorität, wie anhand einer Waschszenen deutlich wird:

---

<sup>185</sup> S. 55, S. 57f., S. 61f., S. 74, S. 110

<sup>186</sup> Kleinschreibung am Satzbeginn im Original!

<sup>187</sup> Zum autoritären Sprachduktus in FROHES LERNEN 1948 vergleiche ausführlicher dort S. 109ff.

„Mutter, Fritz wäscht sich nicht! die Mutter wäscht Fritz – Fritz ruft: nicht, nicht Wasser! Fritz, der Vater ist da! der wäscht Fritz – dein Vater ist groß, du bist klein!“ (Ausgabe B, 8. Auflage o.J., approbiert 1964, S. 33)<sup>188</sup>

Die Illustration zeigt, wie die Mutter Fritz das Gesicht wäscht. Sie hält ihn mit einem Arm um die Schultern, während sie mit der anderen Hand sein Gesicht mit Hilfe eines Waschflecks bearbeitet. Fritz sträubt sich heftig. Er hat das



Abbildung 15 - „Fritz wäscht sich nicht“ in MEINE FIBEL Ausgabe B, 8. Auflage, approbiert 1964, S. 33

Gesicht weggedreht und den Mund zu einem Schrei geöffnet. Offensichtlich wird er hier gewaltsam gewaschen. Bemerkenswert ist, dass im Text zusätzlich noch der Vater hinzugezogen wird. Was ist seine Funktion, wenn ohnehin schon die Mutter Fritz gewaltsam wäscht? Die letzten beiden Zeilen: „der Vater ist groß, du bist klein“ sind wohl als Androhung weiterer körperlicher Zwangsmaßnahmen durch den großen Vater zu verstehen, eine Androhung, die in einer staatlich approbierten Fibel und damit als öffentlich akzeptiertes und pädagogisch legitimes Erziehungsmittel aufscheint.

Wie schon bei anderen untersuchten Aspekten nimmt UNSER ERSTES BUCH (1945) auch im Hinblick auf Erziehungsvorstellungen und den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen eine Sonderstellung unter den Landfibeln ein. Zwar ist es mit den später beschriebenen Stadtfibeln nicht zu vergleichen, gegenüber dem durchwegs autoritären Umgang in FROHES LERNEN (1948) und teilweise auch noch in MEINE FIBEL (1954) erscheint der Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen hier aber relativ ungezwungen und liebevoll:

„Mutter, der Rudi hat die Hose zerrissen, ruft Nani.

Ja, da muß ich sie ihm wieder flicken, dem schlimmen Buben. Ich habe keine Ferien. Ich darf nicht rasten!

Rudi geht ein paar Schritte weg. Dann sagt er: Pst! pst! und winkt Nani zu sich. Er fragt sie: Hat die Mutter wirklich keine Ferien?

<sup>188</sup> Dieser Abschnitt in der 1. Auflage in anderem Wortlaut.

Zu Waschszenen in FROHES LERNEN (1948) s. Kissling 2007, 110; zur Vorgängerfibel WIR LERNEN LESEN (vor 1945) auch Kissling 2008, S. 222-225.



Nein! Die hat immer zu tun.

Weißt du was, Nani? Wir machen der Mutter eine Freude. Wir pflücken die schönsten Blumen und machen daraus einen Strauß. Den geben wir der Mutter. Und wenn sie sich dann freut, so sagen wir zu ihr: Jetzt hast du auch Ferien!

Ja, das machen wir.

Die Mutter hat das gehört. Sie freut sich, weil sie so gute Kinder hat“ (S. 80)<sup>189</sup>

Im Gegensatz zum „Anweisungstaccato“ in FROHES LERNEN (1948) führen Kinder und Erwachsene in UNSER ERSTES BUCH (1945) – bei gleichfalls sehr einfach gehaltener Sprache – einen *Dialog*, wie hier an der unmittelbaren Gegenüberstellung von zwei Lesestücken zum Thema „bei Tisch“ gezeigt werden soll. Der Text in FROHES LERNEN (1948) lautet wie folgt:

„Nun alle schnell zu Tisch!

Zuerst gibt es eine gute Suppe und nachher Fleisch und Gemüse. Wer noch Hunger hat, bekommt etwas zum Nachessen. – Alfred, binde das Mundtuch um! Robert, warte, bis dir die Mutter herausgibt! So nun lasst es euch gut munden! – Erika, bist du schon satt? Du musst mehr essen, damit du recht gesund bleibst! Emma, wisch dir den Mund ab! Leg das Mundtuch zusammen! So, nun wasch dir noch die Hände! – Mahlzeit!“ (S. 56)

In UNSER ERSTES BUCH (1945) kommen beim selben Anlass auch die Kinder gelegentlich zu Wort, dürfen sogar Fragen an die Erwachsenen richten:

„Das Essen ist fertig.

Kinder, deckt den Tisch! Rudi und Nani breiten das Tischtuch auf und bringen Teller, Löffel, Messer und Gabeln. Hansi will auch helfen, aber Nani sagt: Messer, Gabel, Scher‘ und Licht sind für kleine Kinder nicht. Ist alles in Ordnung? Ja – 1,2,3,4,5, - für Vater, Mutter, Rudi, Nani und Hansi. Mutter, teilst du schon Suppe aus? Hansi darf Rosinen naschen. Da lacht der kleine Hansi“ (S. 17).

### **8.3.2. Pädagogisierung am Anfang der langen Fünfzigerjahre: WIR LERNEN LESEN (1954/55)**

In WIR LERNEN LESEN 1954/55 und der NEUEN FIBEL (1952) fällt im Vergleich mit FROHES LERNEN (1948) und auch mit MEINE FIBEL (1954), die ungefähr zeitgleich erschienen ist, eine neue Tendenz im Zugriff auf kindliches Verhalten auf, die ich als *Pädagogisierung* beschreiben würde. Damit meine ich die Tendenz, den unmittelbar autoritären durch einen verfeinerten, weniger autoritär auftretenden, dafür aber umfassenderen Zugriff auf die Kinder zu ersetzen. Das lässt sich sowohl für die NEUE FIBEL (1952) als auch für WIR LERNEN LESEN (1954/55) zeigen. Da die Thematik im Fall der NEUEN FIBEL (1952) mit etwas anderer Blickrichtung nochmals aufgegriffen wird, erfolgt die Darstellung hier nur anhand von WIR LERNEN LESEN (1954/55). So können zumindest bei den Textbeispielen Redundanzen vermieden werden.

---

<sup>189</sup> Siehe auch S. 68.

Die neuen Mittel werden in den Lesestücken über das Schlafengehen und über das Aufstehen am nächsten Morgen deutlich: Nachdem die Kinder ein Würfelspiel gespielt haben, werden sie von der Mutter zum Schlafengehen und zu vorheriger Körperhygiene aufgefordert. Es handelt sich um eine direkte Aufforderung, ein Befehlston wird aber vermieden, der Imperativ zurückhaltend eingesetzt: „Kinder, es ist Zeit zum Schlafengehen. Wascht euch und vergeßt nicht, die Zähne gut zu putzen!“ (Bd. 2, S. 23ff.) Durch die gewählte Formulierung wird der Eindruck von Willkür vermieden. Im Umgang mit den Kindern scheint das Wollen der Erwachsenen zurückzutreten: Die Mutter weist nur auf eine objektive Notwendigkeit hin. Die Aufforderung zum Schlafengehen widerspricht zwar der spontanen Neigung der Kinder, sie leisten ihr aber trotzdem ohne Widerspruch Folge: „Gerne hätten die Kinder noch weitergespielt. Doch sie folgen der Mutter“ (Bd. 2, S. 24). Auch wenn die Kinder *der Mutter folgen*, tritt durch die Objektivierung „Es ist Zeit...“ zum Aspekt der Folgsamkeit der Aspekt der Vernunft. Dass es Zeit zum Schlafengehen ist, könnte man auch erkennen, wenn es einem nicht von jemand anderem gesagt wird.<sup>190</sup>

Im darauf folgenden Lesestück wird das Aufstehen beschrieben: Während das Mädchen gleich aufsteht, möchte der Bub spontan im Bett bleiben:

„Otto streckt die Arme und gähnt – es wäre noch so gut im Bett. Da fällt ihm ein, daß er zu spät in die Schule kommen könnte. Die Mutter ruft schon aus der Küche: ‚Otto, schnell! Es ist höchste Zeit‘“ (Bd. 2, S. 25)

Die Aufforderung der Mutter erfolgt hier erst, *nachdem* Otto selbst die möglichen Konsequenzen seines Säumens erkannt hat. Der Appell an die Vernunft tritt gegenüber der Anweisung in den Vordergrund. Was die Kinder tun müssen, müssen sie nicht primär tun, weil die Eltern es sagen, sondern weil es vernünftig ist. Das sehen die Fibelkinder auch selbst ein. Otto scheint hier gewissermaßen am Übergang von Fremd- zu Selbststeuerung zu stehen. Die Kontrolle ist bereits nach innen verlagert, funktioniert aber vielleicht noch nicht ganz verlässlich, was die zusätzliche Kontrolle durch die Mutter als Absicherung erklären würde.

Der Vernunft-Topos wird in einigen Lesestücken in unmittelbarer Nähe weiter entfaltet.<sup>191</sup> Die aus dem STRUWWELPETER entnommene GAR TRAUERIGE GESCHICHTE MIT DEM FEUERZEUG fügt ihm dabei einen weiteren Aspekt hinzu. In den Lesestücken „Am Abend“ und „Am Morgen“ wurden Kinder vorgestellt, die der Stimme der Vernunft - gleichzeitig der Stimme der Mutter - folgen, sodass der Tagesablauf reibungslos gelingt. Hier nun wird gezeigt, welche Konsequenzen es haben kann, wenn ein Kind dieser Stimme *nicht* folgt: PAU-

---

<sup>190</sup> Das Lesestück „Am Abend“ ist ab der 9. Auflage (2. Teil, 1965 [approbiert 1963]) inhaltlich geändert. Teile der hier zitierten Passagen kommen in der neuen Version nicht mehr vor.

<sup>191</sup> Bd. 2, S. 27, S. 29, S. 33f., S. 35

LINCHEN spielt trotz Verbotes der Eltern mit dem Feuerzeug und entfacht einen Brand, bei dem sie schließlich zu Tode kommt (Bd. 2, S. 33f). - Damit wird unterstrichen, dass es für das Kind äußerst wichtig ist, diese Stimme zu internalisieren. Wenn die Eltern einmal nicht zu Hause sind, muss ihren Anweisungen, respektive der Vernunft, trotzdem gefolgt werden. Bei PAULINCHEN warnen die beiden Katzen das Mädchen und erinnern damit an das elterliche Verbot. Doch eigentlich sollte es auch ohne Katzen funktionieren, die innere Stimme sollte ausreichen. Darauf jedenfalls weist der kurze Reim hin, der quasi als Resümee auf die Geschichte von Paulinchen folgt: „Ein Stimmlein fein im Herzen mein leis zu mir spricht: Kind, tu das nicht!“ (Bd. 2, S. 35).<sup>192</sup>

Wenn den Kindern auch kaum etwas direkt befohlen wird und sie bei Verfehlungen nicht bestraft werden, so wird doch auf subtile Weise Druck auf sie ausgeübt: Es wird ihnen gezeigt, dass ihr Verhalten die Mutter *böse* oder *traurig* macht, oder es wird die grundsätzliche Strafwürdigkeit einer Tat angedeutet, auch wenn die Strafe nicht zur Ausführung kommt.<sup>193</sup> Unterlegenheit und auch Abhängigkeit des Kindes sowie die Tatsache, dass es der Mutter Kummer bereitet, sind auch Gegenstand des Muttertagsgedichtes:

„Zum Muttertag: Mutter, von all meinen dummen Sachen laß dich nur nicht traurig machen: Mein Zünglein, mein Näschen, die Hände, der Schopf, ich armer, trutziger, kleiner Tropf! Sag, ohne dich, was wäre ich?“ (Bd. 2, S. 60)

Das Fehlverhalten des Kindes, das anlässlich des Muttertages thematisiert werden muss, ist offensichtlich dazu angetan, die Mutter *traurig* zu machen. Das Kind ist sich seiner eigenen Trutzigkeit bewusst bzw. muss sie hier, ebenso wie seine Abhängigkeit und Minderwertigkeit, rituell eingestehen.

Dem unmittelbaren autoritären Zugriff, der in den Landfibeln sichtbar wird, steht in WIR LERNEN LESEN (1954/55) ein Programm der Erziehung zur Vernunft gegenüber. Autoritäre Maßnahmen werden vermieden, Anweisungen objektiv begründet. Das Kind soll aus eigener Einsicht erwünschtes Verhalten zeigen und internalisieren. Dabei wird auf Druck nicht verzichtet: Die Folgen unvernünftigen Verhaltens werden mitunter sehr drastisch vorgeführt. Darüber hinaus wird mit dem Argument der Mutterliebe und der Enttäuschung der Mutter bei Fehlverhalten psychischer Druck aufgebaut. Während direkte Autorität in den Hintergrund tritt, ist der Zugriff auf das kindliche Verhalten damit zugleich umfassender geworden.

---

<sup>192</sup> Die GAR TRAUERIGE GESCHICHTE MIT DEM FEUERZEUG ist ab der 3. oder 4. Auflage entfernt worden [in der 2. Auflage ist sie noch vorhanden, die 3. ist derzeit für mich nicht greifbar]. Der anschließende Reim wurde belassen. (Benutzte Ausgabe: 2. Teil. 4. Auflage. Wien o.J. [approbiert 1955].)

<sup>193</sup> z.B. Bd. 2, S. 37

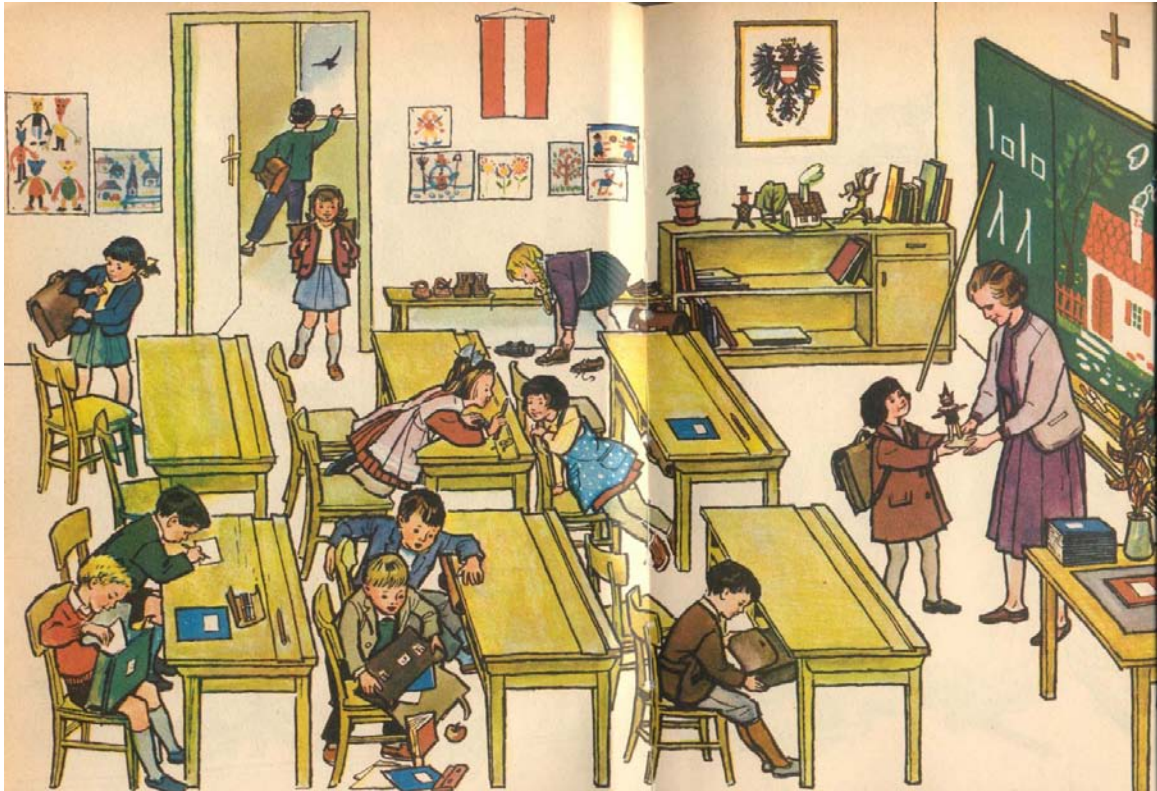


Abbildung 16 - Schulszene in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 8f.

Der bisherige Verlauf zeigt im Verhalten der Erzieher eine Entwicklung vom Befehl zum Appell an Vernunft und Gewissen. FROHES LERNEN (1948) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) bilden dabei gewissermaßen die beiden Pole, MEINE FIBEL (1954) nimmt eine Zwischenstellung ein.

### 8.3.3. Kinderbilder und Erziehungsvorstellungen in „FROHES LERNEN“ (1964)

In FROHES LERNEN in der Fassung von 1964 kommen Kindheits- und Erziehungsvorstellungen zum Ausdruck, die sich von allen bisher besprochenen Fibeln unterscheiden. Unmittelbar ausgeübte Autorität der Landfibeln ist in FROHES LERNEN (1964) ebenso wenig anzutreffen wie der moralisierende Grundtenor aus WIR LERNEN LESEN (1954/55). Bei den Tugenden dominieren gegenüber den älteren Fibeln soziale Tugenden: Zur Hilfsbereitschaft im Haushalt<sup>194</sup> tritt die Hilfsbereitschaft gegenüber gebrechlichen Menschen<sup>195</sup>, Teilen kommt hinzu<sup>196</sup>. Sekundärtugenden (Disziplin, Fleiß, Folgsamkeit) treten in den Hintergrund.

<sup>194</sup> Bd. 1, S. 18; Bd. 2, S. 6f.

<sup>195</sup> Bd. 2, S. 19

<sup>196</sup> Bd. 1, S. 47

Die Kinder werden in dieser Fibel weder zu disziplinierterem Verhalten aufgefordert noch werden negative Folgen ihres Verhaltens gezeigt: Unter den Bildtafeln auf den ersten Seiten findet sich eine Schulszene. Das Bild wirkt sehr bewegt. Ein Bub hat etwa den Inhalt seiner Schultasche auf dem Boden verstreut, zwei Mädchen plaudern fröhlich miteinander, wobei das eine am Sessel kniet und über den Tisch gelehnt ist, das andere in der Bank davor hat sich auf ihrem Sessel umgedreht und ihrer Gesprächspartnerin zugewandt. Durch die geöffnete Tür sieht man einen Buben im Vorraum, der aus dem Fenster schaut und einen Vogel beobachtet (Bd. 1, S. 8f.).

Eine Schulszene auf den ersten Seiten eines Lesebuches, die Kinder an den ersten Schultagen ihres Lebens aufschlagen: Das ist der ideale Ort für Fibelproduzenten, um ihr Verständnis von Schule zu präsentieren; zum einen, weil die Situation – die ersten Tage in einer neuen Institution – es nahe legt, die neu Eingetretenen in die Sitten und Gebräuche dieser Institution einzuführen, deren Selbstverständnis darzulegen, zum anderen weil ein zu diesem Zeitpunkt präsentiertes Bild noch relativ immun gegen möglicherweise widersprüchliche Erfahrungen seiner Rezipienten ist. Das hier gezeigte Bild nun legt in keiner Weise nahe, dass das Verhalten einzelner Kinder (Plaudern, einem Vogel nachschauen statt in die Klasse zu kommen) *falsch* sei. In FROHES LERNEN (1948) wird eine Illustration, die eine ebenfalls recht bewegte und spontane Schülergruppe zeigt (Abb. 17), durch den danebenstehenden Text, der zur Verhaltensänderung auffordert, konterkariert:

„bim, bim, bim! hört ihr es? Bruno, wo bist du denn? bleib doch endlich da! Berta und Hilda, hört zu! gebet beide besser acht! seid recht aufmerksam!“ (S. 46)<sup>197</sup>

---

<sup>197</sup> Vielleicht muss gerade an dieser Stelle betont werden, dass eine Arbeit wie diese nur Aussagen über das Schulbuch selbst und damit indirekt über die Vorstellungen der Schulbuchautoren sowie derer, die es approbiert haben, machen kann. Die im Schulbuch dargebotenen Inhalte lassen trotzdem verschiedene Möglichkeiten der Thematisierung im Unterricht zu. So könnte eine Lehrerin die Kinder bei der Besprechung des Bildes aus FROHES LERNEN (1964) durchaus darauf hinweisen, dass die plaudernden Mädchen „schlimm“ sind, auch wenn das Bild das nicht nahe legt.



Abbildung 17 - Schulszene in FROHES LERNEN (1948), S. 47

Der Kontrast wird dadurch noch deutlicher, dass man den Text aus FROHES LERNEN (1948) auf das Bild aus FROHES LERNEN (1964) beziehen könnte. Mit Bruno könnte der Knabe gemeint sein, der am Fenster steht, mit Berta und Hilda die plaudernden Mädchen. Neben dem Text, der in FROHES LERNEN (1948) das Verhalten der Kinder kritisiert, fällt im direkten Vergleich der Bilder ein zweiter Unterschied auf. Das Bild in FROHES LERNEN (1948) zeigt trotz der Bewegtheit der Szene alle Kinder bis auf den Buben an der Tafel um die Lehrerin gruppiert und zu ihr hingewandt. Die gesamte Klassenszene wirkt damit lehrerbezogen, während das Bild in FROHES LERNEN (1964) nur ein Kind in Interaktion mit der Lehrerin zeigt, die anderen Kinder interagieren entweder untereinander oder sind mit ihren Schulsachen beschäftigt.

Von den Erziehungsmitteln her wird in FROHES LERNEN (1964) statt auf Autorität oder auf das Darstellen negativer Konsequenzen auf Lob und positive Verstärkung gesetzt.<sup>198</sup> In diesem Sinn werden bevorzugt Kinder dargestellt, die intrinsische Motivation zu erwünschtem Verhalten mitbringen: Die kleine Rosi freut sich, dass sie der Mutter auch beim Aufdecken helfen darf (Bd. 2, S. 7), „Mimi freut sich auf die Schule. Sie möchte auch so gut lesen und rechnen können wie Susi und Toni [s.c. ihre älteren Geschwister]“ (Bd. 2, S. 3). Was bei dieser Strategie freilich ausgeblendet wird, ist die Vorgangsweise der Erzieherinnen, für den Fall, dass Kinder keine intrinsische Motivation mitbringen, oder den Rahmen akzeptablen Verhaltens, der ja trotz größerer Liberalität weiterhin irgendwo seine Grenzen haben wird, sprengen. Fehlverhalten von Kindern wird in dieser Fibel überhaupt nur ganz ausnahmsweise erwähnt.

<sup>198</sup> z.B. Bd. 1, S. 18; Bd. 2, S. 19

### 8.3.4. Der Sonderweg der Wiener Fibeln

Nachdem im Durchgang von FROHES LERNEN (1948) über WIR LERNEN LESEN (1954/55) zu FROHES LERNEN (1964) gewissermaßen die Eckpunkte, in denen sich Tugendvorstellungen, Erziehungsmittel und Formen des Umgangs zwischen Kindern und Erwachsenen bewegten, abgesteckt wurden, soll abschließend auf die Wiener Fibeln eingegangen werden, die aus dem Rahmen der bisher abgesteckten Entwicklung fallen. Schon MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) wirkt, wenn man sich den Erscheinungszeitpunkt vergegenwärtigt, erstaunlich fortschrittlich. Viele Tendenzen, die bei den bisher betrachteten Fibeln erst für FROHES LERNEN (1964) gezeigt wurden, lassen sich bei der Stadtfibel schon 1946/47, also schon 18 Jahre früher feststellen. Diese Fortschrittlichkeit wird allerdings gebrochen durch den breiten Raum, den traditionelle Tugend- und Erziehungsvorstellungen, die in FROHES LERNEN (1964) weitgehend verschwunden sind, *neben* den fortschrittlichen Elementen noch einnehmen.

Bei den Tugenden fällt der große Stellenwert *sozialer Tugenden* auf, die sonst erstmals in FROHES LERNEN (1964) stärker vertreten sind.<sup>199</sup> Ein Stück erzählt beispielsweise von Herbert, der gerne einen Bruder haben möchte. Da fügt es sich, dass ein neuer Schüler in die Klasse kommt, der lange Zeit krank war. Herbert hilft ihm bei den Hausaufgaben, sodass der Neue den Lernrückstand bald aufholen kann. Herbert freut sich, im neuen Mitschüler einen Bruderersatz gefunden zu haben (Bd. 2, 39). Soziale Tugenden verdrängen dabei aber nicht die traditionellen Tugenden: Der Nikolo wird ein Säcklein für die *braven* Kinder bringen, die gern *am Abend schlafen*, gerne *in die Schule gehen*, niemals *in der Ecke stehen* (Bd. 1, S. 29).<sup>200</sup>

Im Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen zeigt sich, dass diese sich in vielen Lestücken in einem Ausmaß auf Augenhöhe begegnen, das auch noch zehn Jahre später in keiner anderen Fibel anzutreffen ist. Ein früher und daher entsprechend einfacher Text (er findet sich noch vor der Nikolausgeschichte, muss also für die Lektüre etwa Anfang Dezember gedacht sein) lautet etwa:

„Im Zimmer ist es finster. Die Mutter zieht die Vorhänge zu. Mach noch nicht Licht! bitten die Kinder. Wir rücken zum Ofen und du erzählst uns eine Geschichte. Da fängt die Mutter an:[...]“ (Bd. 1, S. 26).

Man muss sich ähnlich einfache Texte in FROHES LERNEN (1948) in Erinnerung rufen, damit der Unterschied in den Umgangsformen deutlich wird. Während die Texte dort durch An-

---

<sup>199</sup> Bd. 1, S. 12, 52, 109; Bd. 2 S. 39, 41

<sup>200</sup> Siehe auch Bd. 1, S. 48, s. 68, S. 73. Bd. 2, S. 71f., S. 87, S. 88

weisungen an die Kinder geprägt sind, äußern diese hier aktiv ihre Wünsche, machen Vorschläge zur Gestaltung des Abends, auf die die Mutter auch eingeht.

Wenn Greterl zum Kaufmann einkaufen geht, dann wird zwar auch vorgeführt, wie brav sie ihrer Mutter hilft, und den Leserinnen werden vorbildhafte Umgangsformen demonstriert, Greterl und der Kaufmann verkehren aber dabei als ziemlich gleichberechtigte Gegenüber:

„Guten Tag, Herr Berger!  
Ja, Greterl, du bist allein?  
Meine Mutti hat keine Zeit. Ich habe aber einen Zettel mit.  
Gib her, Greterl!  
O nein, Herr Berger, ich kann schon lesen!  
Ein Brot, bitte, acht Semmeln, ein halbes Kilo Salz, einen Würfel Margarine und zehn Deka Öl.  
Da ist das Flascherl.  
So, braves Greterl! 1,2,3,4,5, Sachen. Gib alles schön in deine Tasche!  
Und da ist das Geld, Herr Berger!  
Danke, kleine Hausfrau! Wart, ich mach dir auf! Leb wohl!  
Danke, Herr Berger! Guten Tag!“ (Bd. 1, S. 16ff.)

Greterl widerspricht dem Kaufmann, der sie auffordert, ihr den Einkaufszettel zu geben und weist stolz darauf hin, dass sie selbst schon lesen kann. Der Kaufmann behandelt Greterl ebenso aufmerksam wie eine erwachsene Kundin.

Eltern und Kinder scherzen miteinander: Beim Essen sagt Mimi:

„Weißt du, Mutti, was fein wäre? Wenn ich dir das Töpfchen mit dem süßen Brei schenken könnte. Da hättest du in der Küche nicht so viel Arbeit, und wir könnten süßen Brei essen, sooft wir wollten.  
Mimi, da dürftest du aber nie mehr fortgehen, damit die Mutter das Zaubersprücherl nicht vergißt, sagt der Vater.  
Aber Vater, sagt Rudi, unsere Mutti vergißt doch nie etwas. Sie hat ja auch nicht vergessen, daß wir so gerne Germknödel essen“ (Bd. 1, S. 70).

Daneben werden aber auch Strafen erwähnt: Eines Tages steht ein sonderbares Fahrrad im Hof. Hansel setzt sich auf das Fahrrad. Es will nur eine kurze Proberunde drehen, aber das Fahrrad hat offensichtlich ein Eigenleben und lässt sich am Ende der Gasse nicht wenden. Es fährt immer weiter in eine Richtung. Schließlich fasst sich der Bub ein Herz und springt vom Fahrrad ab. Er hat aber nun einen sehr weiten Heimweg zurückzulegen. Als der Tag schon zu Ende geht, wird das Kind von einem Wachmann aufgegriffen und heimgebracht.

„[...] Und weißt du auch, was für Sorgen du deiner Mutter gemacht hast? [fragt der Wachmann]  
Der Hansel gibt keine Antwort. Er weiß ganz genau, daß ihn seine liebe Mutter schon bei allen Freunden gesucht hat. Und auf der Polizei muß sie auch gewesen sein, weil der Wachmann alles weiß.  
Ist die Mutter froh, als der Wachmann mit dem Hansel in der Tür steht! Mein Bub! sagt sie nur. Mein schlimmer Bub!  
Freilich, eine ganze Woche lang darf der Hansel am Nachmittag nicht zu seinen Freunden gehen. Denn Strafe muß sein.[...]“ (Bd. 2, S. 61f.)



Auch wenn *Strafe sein muss*, stehen das Bewusstsein des Kindes, dass seine Mutter sich Sorgen macht, und die Freude der Mutter darüber, dass das Kind heil zurückgekommen ist, im Vordergrund der Geschichte. Diesbezüglich zeigt MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) Parallelen zu WIR LERNEN LESEN (1954/55). Gegenüber der Strafe steht der Appell an die Vernunft – durchaus auch mit erhobenem Zeigefinger vorgetragen – im Vordergrund:

„Die Familie sitzt bei Tisch. Gib mir Brot! sagt Lilli. Die Mutter antwortet nicht. Ich will Brot! sagt Lilli wieder. Und die Mutter? Warum antwortet sie nicht? Hat sie nicht gehört? Sie erzählt eine Geschichte: [...]“

Die Geschichte handelt von einem Zaubergarten, zu dem das Tor verschlossen ist. Verschiedene Versuche, in den Garten einzudringen, scheitern.

„Da kam ein Kind und sagte nur das kleine Wort: Bitte! Und das Tor ging auf, und das Kind ging in den Garten hinein. - - -

Wie Lilli das hört, wird sie dunkelrot und sagt: Bitte, liebe Mutti, gibt mir Brot!“ (Bd. 1, S. 73)

Statt eine Ermahnung direkt auszusprechen, macht die Mutter Lilli zunächst dadurch auf ihr Fehlverhalten aufmerksam, dass sie Lillis Wunsch ignoriert. Dann erzählt sie eine gleichnis-hafte Geschichte. Sie überlässt es Lilli, die Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.<sup>201</sup> Drastischer sind die Konsequenzen bei der Geschichte „Das faule Dirnderl“, die allerdings dadurch etwas relativiert wird, dass sie als eine der „lustige[n] Geschichten aus dem Dorfe“ (S. 86) zitiert wird, die sich die Stadtfamilie beim Ausflug erzählt: Dem Mädchen, das bei jeder ihr aufgetragenen Arbeit einen Grund findet, warum sie diese nicht ausführen kann, wird das Essen vorenthalten: „Dirnderl, beinah hätt‘ ich drauf vergessen: Wer nicht arbeitet, darf auch nicht essen!“ (Bd. 2, S. 87) Die Schulzenen (Bd. 1 S. 10, S. 11)<sup>202</sup> wirken noch nicht so bewegt wie in FROHES LERNEN (1964), man sieht aber schon ein Mädchen, das sich zum Reden nach hinten umgedreht hat.

Auch die Motivation der Kinder wird bereits betont: Ein Lesestück beschreibt den Ablauf eines Schultages im Hochsommer. Trotz der Hitze lernen die Kinder fleißig. Deutlich kommen die Eigenaktivität der Kinder, ihr Bemühen um die Gestaltung des Klassenraums, ihr Zusammenhalt (alle sind nächste Woche zum Kirschen ernten bei einem Klassenkameraden eingeladen) zum Ausdruck. In der letzten Stunde erzählt die Lehrerin ein Märchen, was den Kindern sehr gefällt. Insgesamt wird der Schulbesuch hier als erfreuliche, lustvolle Angelegenheit thematisiert, die den Kindern *trotz* der Hitze gefällt (Bd. 2, S. 65ff.).

---

<sup>201</sup> Ähnlich Bd. 2, S. 39f. – In dieser Geschichte sind es sprechende Gegenstände, die das Kind belehren, das dann selbst die Schlussfolgerungen zieht.

<sup>202</sup> Hier werden getrennte Mädchen- und Bubenklassen gezeigt.

Anlässlich des Schulschlusses halten die Kinder Rückblick, erinnern sich an die ersten Schultage, daran wie ängstlich und schüchtern sie waren. Auch hier wird die Schule als lustvolle Erfahrung dargestellt. „Es war auch so lustig! ruft Anni. Jeden Tag haben wir etwas Neues gelernt“ (S. 93). Die Lehrerin bemüht sich, die Schule dementsprechend zu gestalten. Das beginnt beim lustigen Tafelbild und setzt sich fort im Auftritt des Kasperls, der hier scherzhaft die Möglichkeit eines schlechten Zeugnisses thematisiert (die Fibelkinder haben nur gute Zeugnisse), und erinnert, wie sich die Lehrerin mit den Kindern geplagt hat. „Die Frau Lehrerin aber, schaut wie sie lacht! hat tüchtige Kinder aus allen gemacht.“ Prompt bedanken sich dann auch die Kinder bei der Lehrerin: „Hans und Anni fassen einander an den Händen und treten vor die Frau Lehrerin. Frau Lehrerin, wir danken Ihnen, daß wir so viel gelernt haben, sagt Anni. Und daß sie mit uns so lustig waren, fügt Hans hinzu. Da gehen alle Kinder von ihren Plätzen. Alle wollen der Frau Lehrerin danken. Das freut sie“ (S. 94).

Trotz einzelner gegenläufiger Tendenzen wirkt MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) in seiner Erziehungskonzeption wesentlich moderner als alle anderen in diesem Zeitraum erschienenen Fibeln. Im Hinblick auf den Appell an die Vernunft und den teilweise subtilen Druck ähnelt die Erziehungskonzeption der von WIR LERNEN LESEN (1954/55). Im Gegensatz zu dieser Fibel ist der Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen aber gleichberechtigter und auch ungezwungener.

Die über zehn Jahre später erschienene Nachfolgefibel WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) übertrifft MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) hinsichtlich der Modernität der Erziehungsvorstellungen noch tendenziell, ohne aber gegenüber der Vorgängerin substantiell neue Standards zu setzen: Die explizite Erwähnung von Strafen ist verschwunden. Ein besonders modernes Erziehungsbild mit Betonung der Eigenaktivität der Kinder und positiver Verstärkung sowie tätiger Hilfe durch den Vater findet man etwa in einem Lesestück, wo die Kinder beschließen, auf eine Luftmatratze und ein Zelt zu sparen (Bd. 2, S. 103f). Die Geschichte vom faulen Dirnderl dagegen ist geblieben (Bd. 2, S. 126).

In den in dieser Arbeit behandelten Fibeln, die im relativ kurzen Zeitraum von 19 Jahren (1945-1964) erschienen sind, bilden sich beachtliche Veränderungen der Wertorientierung ab, die hier anhand der drei Dimensionen Brauchtum und Religion, Familienbild und Erziehung untersucht wurden. Bezogen auf die Änderungen der Wertorientierung, die INGLEHART und WELZEL für die verschiedenen Phasen von Modernisierung herausgearbeitet haben (2.2.1.), könnte man wie folgt bilanzieren: Die Wertorientierungen der Landfibeln (mit Ausnahme von UNSER ERSTES BUCH 1946) lassen sich weitgehend mit denen einer traditionellen Gesellschaft in Verbindung bringen, die der anderen Fibeln der frühen 1950er-Jahre entsprechen eher säkular-rationalen Wertvorstellungen. An der Stadtfibel der 1940er-Jahre

fällt schon ein bemerkenswerter aufklärerischer Impetus auf, in der Wertorientierung von FROHES LERNEN (1964) scheint sich schon der Übergang zu einer postindustriellen Gesellschaftsformation abzuzeichnen. Im Familienbild zeigen aber sowohl Frohes Lernen (1964) als auch die Neuauflage der Stadtfibel aus den späten 1950er-Jahren das für diese Epoche typische Idealbild einer liebevollen, relativ kinderreichen Familie, mit einer Mutter, die sich nur den Kindern und der Hausarbeit widmet.

## 9. Das Profil der untersuchten Fibeln – eine Bilanz

Nachdem die bisherige Darstellung einer thematischen Gliederung gefolgt ist, soll in diesem Abschnitt versucht werden, das Profil der einzelnen Fibeln im Hinblick auf ihr Verhältnis zu ländlicher Lebenswelt und Modernisierung herauszuarbeiten. Dabei wird auf die bisher erörterten Aspekte zurückgegriffen. Darüber hinaus werden noch themenübergreifende Merkmale, wie Sprachduktus oder charakteristische Topoi der einzelnen Fibeln, auf die bisher nur gelegentlich Bezug genommen wurde, eingebracht. Die Besprechung folgt einer strikt chronologischen Gliederung. Den verschiedenen Fibeln wird je nach ihrer Bedeutung für die Argumentation dieser Arbeit durchaus unterschiedlich viel Raum gewidmet.

### 9.1. *Unser erstes Buch (1945)*

Bei UNSER ERSTES BUCH (1945), der ersten in der 2. Republik approbierten Fibel, wurde auf ein Vorgängerwerk aus der Zeit der Ersten Republik zurückgegriffen. UNSER ERSTES BUCH wurde erstmals 1924 approbiert. Ein Vergleich der Ausgaben von 1924 und 1945 zeigt, dass diese *inhaltlich* so gut wie identisch sind. Änderungen im Text betreffen nur sehr wenige Lesestücke. Ab S. 20 werden allerdings unterschiedliche Schriftarten verwendet, was Auswirkungen auf den Drucksatz hat, darüber hinaus verschieben sich durch die doppelte Wiedergabe eines Lesestücks in Steinschrift und Antiqua (anlässlich der Einführung dieser neuen Schrift) in der Ausgabe von 1945 nachfolgende Lesestücke, sodass sich eine geringfügige Umverortung einzelner Stücke ergibt. Bei den Änderungen im Text handelt es sich um unwesentliche Kürzungen oder Zusätze, die vermutlich durch die Änderungen beim Drucksatz motiviert sind. Außerdem wurde der Preis von einem Paar heiße Würstel mit Brot der geänderten Währung angepasst und von sechstausend Kronen auf achtzig Groschen korrigiert (S. 66 in beiden Ausgaben).

KUTZERS Illustrationen zeigen eine archaische ländliche Lebenswelt (siehe etwa Abb. 2, beachte besonders die Kleidung des Vaters), die Geschichten sind allesamt in einer Bauernfamilie angesiedelt, landwirtschaftliche Maschinen gibt es auf dem Hof dieser Familie keine, Drescher, nicht Maschinen, dreschen das Getreide<sup>203</sup>, Fortbewegungsmittel für größere Distanzen ist das Pferdefuhrwerk<sup>204</sup>. Sieht man hinter die Oberfläche dieser in den Illustrationen und Texten dargestellten Dingwelt, dann entdeckt man in UNSER ERSTES BUCH (1945) aber auch moderne Züge. Diese betreffen das Kindheitsbild und die Erziehungsvorstellungen. Die Modernität dieses Kindheitsbildes wird freilich nicht deutlich, wenn man es an heutigen

---

<sup>203</sup> S. 79

<sup>204</sup> S. 59, S. 63

Maßstäben misst, wohl aber, wenn man es in Relation setzt zu dem Kindheitsbild in der etwas später approbierten Fibel FROHES LERNEN 1948.

Nicht nur der Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen ist liebevoller und ungezwungener als in FROHES LERNEN (1948), Kindern wird auch mehr zugetraut bzw. es wird betont, was Kinder *schon können* oder gezeigt, wie sie Probleme lösen. Schon auf den ersten Seiten wird mit einfachen sprachlichen Mitteln geschildert, wie Nani es schafft, einen Brief in den Postkasten zu werfen:

„Nani ist auf der Gasse, bei der Post. Der Postkasten ist da. Was macht Nani? Schau, der Postkasten ist hoch oben. Nani reicht nicht hinauf. So, von der Stufe aus geht es. Fertig“ (S. 10).<sup>205</sup>

Wenn Rudi sieht, wie der Vater einen Brief schreibt, regt ihn das dazu an, selbst einen Brief zu verfassen:

„Rudi kann auch schon einen Brief schreiben. Papier und Feder sucht er aus der Schultasche hervor. Der Schemel ist sein Schreibtisch. So geht es auch. Jetzt kann die Arbeit beginnen. Hansi schaut erstaunt zu. Was der Rudi da treibt! Aber Rudi läßt sich nicht stören. [...] (S. 37).“

Der Topos der Problemlösung (Rudi macht sich aus dem Schemel einen „Schreibtisch“) tritt hier wieder auf, außerdem fällt - in Relation zu FROHES LERNEN 1948 – die Eigeninitiative auf, die Rudi zeigt, wenn er ohne Aufforderung einen Brief schreibt. Der Auftritt des kleineren Bruders, von dem Rudi sich mit seinen einem Schulkind zukommenden Fertigkeiten abhebt, kann eine Motivation für die Kinder sein, die sich gerade mit dem Schreibenlernen plagen. UNSER ERSTES BUCH (1945) wendet hier schon ein pädagogisches Mittel an, das später dann in FROHES LERNEN (1964) mit großer Deutlichkeit hervortritt. In dem besagten Brief lädt Rudi seinen Cousin Fritz, sein Cousine sowie Onkel und Tante zu einem Besuch ein. Diese kommen tatsächlich am nächsten Sonntag. Die *Initiative* zu diesem Familienbesuch geht hier also vom sechsjährigen Rudi aus, die Verwandten folgen seiner Einladung – ein weiterer Hinweis, dafür, dass Kindern hier relativ viel zugetraut wird, und dass Erwachsene und Kinder in einer Weise auf Augenhöhe miteinander verkehren, wie sie sonst nur in den Stadtfibeln und dann wieder in FROHES LERNEN (1964) anzutreffen ist.

Eine Erklärung für die relative Modernität von UNSER ERSTES BUCH (1945) könnte in seiner Entstehungsgeschichte liegen. UNSER ERSTES BUCH (1946) geht ja in seiner ursprünglichen Version von 1924 auf eine Stadtfibel zurück<sup>206</sup>. Diese erschien 1924, als Wien „Musterschulstadt“ der Schulreform Otto Glöckels war (Engelbrecht 1988, 73).<sup>207</sup> Bei der Umarbeitung

---

<sup>205</sup> Siehe auch S. 53.

<sup>206</sup> Vgl. dazu Kissling 2008, 228f. (Fußnote 15) und S. 235

<sup>207</sup> Der Begriff „Musterschulstadt“ wird dort zitiert aus Otto Glöckel: Ausgewählte Schriften und Reden S. 224f. (Antrittsrede als Stadtschulratspräsident).

zur Landfibel durch äußere Anpassungen und Kürzungen dürfte sich aber die in diesem Fall progressive Tiefenstruktur erhalten haben. Das würde auch andere Stellen in UNSER ERSTES BUCH (1945) erklären, in denen in der Landfibel eine eigentlich eher landferne Perspektive zutage tritt.<sup>208</sup>

## 9.2. *Mein erstes Buch/Mein zweites Buch (1946/47)*

Die erste nach 1945 herausgebrachte Stadtfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) nimmt unter den untersuchten Fibeln eine besondere Stellung ein. Sie weist ein Ausmaß an Modernität auf, das nur mit der 18 Jahre später herausgekommenen Neufassung von FROHES LERNEN (1964) vergleichbar ist. Diese Modernität zeigt sich nicht nur in der an früherer Stelle schon dargelegten Thematisierung und Reflexion technologischer Entwicklungen und in dem verhältnismäßig fortschrittlichen Kindheits- und Erziehungsvorstellungen. Modernität zeigt sich auch in *strukturellen Merkmalen*, die von einem aufklärerischen Anspruch vom Bemühen, zusätzliche Dimensionen der Welterschließung zu eröffnen, zeugen. Ich denke dabei einerseits an den Sprachduktus, zum anderen an die in den Geschichten vermittelten Inhalte. Ein weiterer Aspekt, der MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) als modern erscheinen lässt, ist die Vermittlung politischer bzw. staatsbürgerkundlicher Themen.

### 9.2.1. Diskursiver Sprachduktus

Manche der Texte in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) weisen einen diskursiven Duktus auf, der in scharfem Kontrast zum Anweisungsstaccato in FROHES LERNEN (1948) steht. Dass der autoritäre Sprachduktus in FROHES LERNEN (1948) allein damit erklärt werden kann, dass eine solche Sprache *einfacher* und daher für Leseanfängerinnen leichter zu bewältigen ist, kann widerlegt werden, wenn man den Texten aus FROHES LERNEN (1948) einen sehr frühen Text aus MEIN ERSTES BUCH (1946) gegenüberstellt:

„Schau Rudi! Das Auto will nicht weiter. Ist im Motor etwas los? Hat der Schlauch ein Loch?“ (S. 14)

In wenigen ganz einfachen Sätzen wird eine Autopanne dargestellt. (Das Verständnis wird durch die zugehörige Illustration erleichtert.) Dann werden mögliche Ursachen für die Panne als Fragen formuliert. Damit wird einerseits eine der grundlegenden Operationen des selbständigen Denkens – nämlich die Frage nach der Ursache von Phänomenen – angeregt, an-

---

<sup>208</sup> Z.B.: S. 42: ästhetisch orientierte Naturschilderung, wie sie ansonsten für Nicht-Landfibeln typisch ist; S. 65: die Geschichte basiert auf der unzutreffenden Annahme, das Landkinder keine mehrstöckigen Gebäude kennen würden; S. 74: ästhetische Perspektive auf landwirtschaftliche Arbeit.

derseits wird durch die Formulierung möglicher Ursachen in Frageform bewirkt, dass die Kinder selbst zum Nachdenken darüber aufgefordert sind, warum das Auto nicht weiter will.

Gegenüber dem basalen Sprachduktus der anderen Fibeln der Vierzigerjahre, der sich im Wesentlichen auf Aufforderungssätze, einfache Frage-Antwort-Dialoge und Aussagesätze im Sinn von „So ist es“ oder „Das geschah“ beschränkt, eröffnet die Sprache in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ein Mehr an Verständigung, bietet differenziertere Möglichkeiten der Kommunikation. Ein schon früher zitiertes Lesestück etwa, realisiert mit einfachen sprachlichen Mittel Begründungen und Kontrastierungen. Diese sind im folgenden Zitat von mir hervorgehoben.

„Guten Tag, Herr Berger!

Ja, Greterl, du bist allein?

Meine Mutti hat keine Zeit. [Gretel führt hier auf die implizite Frage von Herrn Berger eine Begründung dafür an, dass sie alleine kommt.] Ich habe *aber* einen Zettel mit.

Gib her, Greterl!

*O nein*, Herr Berger, ich kann schon lesen!“ (Bd. 1, S. 22)

### 9.2.2. Ein Mehr an Welterschließung

Neben der Feinstruktur der Sprache wird auch auf der Ebene der Inhalte, die in den Geschichten vermittelt werden, oft über ein „so ist es – das geschah“-Schema hinausgegangen und eine zusätzliche Dimension der Welterschließung eröffnet. Im folgenden Beispiel kommen die Kinder und die Großmutter bei einem Gartenfest ins Gespräch:

„Die Linde hat eine schöne Krone, sagt Hans. Wir sitzen da wie unter einem grünen Dach. Ja, Hans. Der Baum steht schon lange da, viele Jahre, erzählt die Großmutter. Mein Großvater hat ihn gepflanzt. Er hat hier das Haus gebaut und die Werkstatt eingerichtet, in der jetzt der Großvater arbeitet. Euer Vater, Lotte und Edi, und eure Mutter, Ernst und Helmut, und Tante Maria haben hier gespielt, als sie meine kleinen Kinder waren. – Die Kleinen sehen erstaunt zum Baum auf“ (Bd. 2, S. 37f.).<sup>209</sup>

Die Kinder werden hier darauf hingewiesen, dass sie in einer Welt leben, die schon vor ihnen Bestand hatte, und dass manches in der Welt weit beständiger ist als das menschliche Leben. Sie erfahren außerdem, dass Dinge in der Welt von einer Generation an die andere weitergegeben werden. Wenn Kinder und Großeltern darüber sprechen, dass die Eltern einst als Kinder der Großmutter im Garten gespielt haben, und damit die Rollen einnehmen, die die Fabelkinder heute einnehmen, dann tun sich in der scheinbar festgefügt Welt des „So ist das“ Risse auf. Es wird sichtbar, dass die Dinge, die sind, nicht absolut sind. In diesem Fall sind es die Rollengebundenheit menschlichen Handelns und die Tatsache, dass sich diese

---

<sup>209</sup> Die Typografie ohne Anführungszeichen bei direkter Rede wurde aus dem Original übernommen.

Rollen im Lebenslauf verändern, die hinter der vordergründigen „So ist das“ – Realität weitere Schichten erahnen lassen.

In einer anderen Geschichte wird die *Perspektivengebundenheit* von Wahrnehmungen angesprochen: Bei einem Ausflug besteigen die Kinder mit dem Vater eine Aussichtswarte und schauen auf das weite Land, das sich unter ihnen ausbreitet. Dabei bemerken sie, dass die Personen und Gegenstände im Tal sehr klein erscheinen. Das veranlasst ein Kind zu der Frage: „Wenn wird dort unten gehen, sag, Vater, kann das sein, daß uns dann andre Leute von oben sehn so klein?“ (Bd. 2, S. 45) Gemeinsam mit der Perspektivengebundenheit der Wahrnehmung wird hier ihre Reziprozität thematisiert. „Wenn ich andere Leute aus meiner Perspektive in einer bestimmten Weise wahrnehme“, - so könnte man die Lehre, die in dem Vers steckt, paraphrasieren – „dann muss ich damit rechnen, dass ich selbst von anderen Leuten in derselben Weise wahrgenommen werde, wenn sie meinen Blickpunkt einnehmen und ich in ihrer Lage bin.“

Bei der Schilderung eines Streits unter Kindern wird die Perspektivengebundenheit zwar nicht expliziert, der Streit wird aber so dargestellt, dass für die Leser *erkennbar* wird, warum sich beide Streitparteien subjektiv im Recht wähnen.

„Toni hat ein schönes Schneckenhaus gefunden. Er läßt es liegen. Da nimmt sein Schwesterl das Schneckenhaus. Dann kommt das Brüderl und will das Schneckenhaus wieder haben. Das Schwesterl mag es nicht hergeben. Das Brüderl nimmt's. Da kratzt ihn das Schwesterl. Der Bruder schlägt. Die Schwester weint und läuft zur Mutter.

Der Stein auf dem Weg sieht das Schwesterl mit dem bösen Gesicht laufen. Oh, sagt er, ein so böses Gesicht kann ich nicht leiden. Und bums, stolpert das Schwesterl und liegt auf der Nase. Nun weint es noch mehr und hat ein aufgeschundenes Knie.

Da kommt das Brüderl daher und gibt dem Schwesterl das Schneckenhaus. Sind wir wieder gut! Sagt es. Ja?“ (Bd. 2, S. 39)

Während Toni seinen Anspruch auf das Schneckenhaus aus seinem Recht als Finder ableiten kann, spricht für die Rechte seiner Schwester, dass Toni, indem er das Schneckenhaus wieder liegen gelassen hat, auf seine Ansprüche offensichtlich verzichtet hat. Dadurch, dass die Standpunkte beider Kinder in der Darstellung berücksichtigt werden, erscheinen die streitenden Kinder nicht nur als „böse“, man kann auch verstehen, wie es zu dem Streit kommt und damit etwas über das Wesen eines Streites lernen. Eine weitere bemerkenswerte Wendung liegt darin, dass die Schlichtung des Streites hier auf die Eigeninitiative der Kinder zurückgeht. Die Mutter als höhere Instanz wird schließlich doch nicht angerufen. Das Missgeschick der Schwester erweckt das Mitgefühl des Bruders, die Verletzung lässt die Ursache des Streites als nichtig erscheinen, sodass der Bruder von sich aus vorschlägt, den Streit beizulegen.

So schwierig es ist, die hier gebrachten Beispiele in eine konsistente Ordnung zu bringen, oder das, was, sie vermitteln, mit einfachen Schlagwort zu benennen, den Geschichten ist



gemeinsam, dass sie sich bemühen, zusätzlich zur Oberfläche der Handlung ein „Mehr“ zu vermitteln, und dass dabei verschiedenartige Operationen der Relativierung eine entscheidende Rolle spielen. Diese *Relativierungen* ermöglichen es nicht nur, ein bisschen besser zu verstehen, wie die Welt *funktioniert*, sie ermöglichen es darüber hinaus, über die elementare Erfahrung zu sprechen, dass Ich als Subjekt die Welt in einer ganz bestimmten Weise erlebe. Das kann mit einem einfachen Satz wie „Wie langsam es am Weihnachtsabend dunkel wird“ (Bd. 1, S. 37) bewerkstelligt werden, in dem implizit das subjektive Zeitempfinden der Kinder und der objektive Zeitablauf als zwei verschiedenartige, doch gleichberechtigte Realitäten angesprochen werden.

### 9.2.3. Politische Bildung und Staatsbürgerkunde

Geht man davon aus, dass Modernisierung unter anderem mit Demokratisierung und breiterer politischer Partizipation verbunden ist (vgl. 2.1.1. und 2.2.1.), dann wäre es naheliegend, dass in der Schule im Zuge von Modernisierung zunehmend darauf Wert gelegt wird, auf politische Partizipation vorzubereiten. Ein mögliches Kennzeichen moderner Fibeln könnten dann politische/staatsbürgerkundliche Inhalte sein. Legt man dieses Kriterium an, dann wäre MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) als modernste aller besprochenen Fibeln einzustufen. Keine andere Fibel bietet politischen bzw. staatsbürgerkundlichen Themen so breiten Raum.

Erstmals werden solche Themen anlässlich des 1. Mai angesprochen: Karli und sein Vater beobachten, wie am 1. Mai alle Leute zum Festplatz eilen. Karli sieht einen Arbeiter, einen Bauern, einen Eisenbahner, einen Arzt und einen Lehrer. Jedem dieser Berufe ist ein Absatz gewidmet, in dem die Vertreter der Berufe dem Kind die spezifische Leistung ihrer Berufsgruppe für Österreich erklären. Die abschließende Strophe lautet:

„Wir arbeiten mit Kopf und Hand  
für unser liebes Vaterland,  
für unser schönes Österreich.  
Es wird durch unsere Arbeit reich,  
daß Mann und Frau und jedes Kind  
in unserem Lande glücklich sind“ (Bd. 2, S. 28f.)

Das Stück vermittelt, dass verschiedenste Berufe auf ihre Weise einen Beitrag zum allgemeinen Wohl leisten. Dieses allgemeine Wohl wird verkörpert durch „das liebe Vaterland, das schöne Österreich“. Die Topoi der Nachkriegsjahre - Vaterlands- (nämlich: Österreich!) liebe, Arbeitsfleiß, und durch Fleiß zu erlangender Wohlstand - sind hier in wenigen Lesebuchzeilen komprimiert. Das Bemühen um Österreich-Patriotismus muss dabei aus dem Umstand verstanden werden, dass das „liebe Vaterland“ drei Jahre zuvor noch keineswegs Österreich hieß. Von oben verordneter Österreich-Patriotismus (nicht nur in Schulbüchern) ist

kennzeichnend für die ersten Nachkriegsjahre (Hanisch 1994, 398). Der Topos des durch Fleiß zu erlangenden Wohlstandes muss angesichts des Erscheinungsjahres 1947 noch als Versprechen für eine fernliegende Zukunft gewirkt haben. Er sollte für die nächsten zwei Dekaden zu einem wesentlichen Topos der österreichischen Gesellschaft werden (vgl. 3.1.).

Auch das nächste Lesestück in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ist noch dem 1. Mai gewidmet. Hier besucht DR. KARL RENNER den Festplatz und hält eine Ansprache. „Er will, daß alle Menschen ihr schönes Vaterland Österreich recht lieb haben und recht fleißig arbeiten, damit es allen gut geht.“ Die Menschen rufen „Hoch Renner!“, die Musikkapelle spielt die Bundeshymne, Männer und Buben nehmen ihr Hüte ab, viele singen mit. Die Appelle, die schon im letzten Stück angeklungen sind, werden hier vom Bundespräsidenten höchstpersönlich bestätigt. Der Auftritt des höchsten Repräsentanten des Staates gibt der Fibel eine starke politische und zeitbezogene Note. MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ist damit die einzige der besprochenen Fibern, in der ein Politiker namentlich erwähnt wird. Bemerkenswert ist die Schlussequenz: „Vater, ich glaube der Herr Bundespräsident fährt jetzt noch auf andere Festplätze, sagt Karli“ (Bd. 2, S. 30). Durch diese Einsicht wird die Szene entzaubert. Man trifft hier wieder auf das zuvor besprochene Strukturmerkmal der Relativierung. Was zuerst als außergewöhnliches Ereignis erscheint – man sieht den Bundespräsidenten höchstpersönlich – erscheint aus der Perspektive des Bundespräsidenten als „business as usual“. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass auch der Bundespräsident eine Arbeit zu verrichten hat, die in seinem Fall eben aus Festplatzbesuchen besteht.

Um zu zeigen, wie ergiebig diese Texte in politisch-staatsbürgerkundlicher Hinsicht im Vergleich zu Texten in anderen Fibern sind, wird im Folgenden das Lesestück zum 1. Mai aus MEINE FIBEL wiedergegeben:

„Morgen ist der erste Mai. Das ist ein großer Feiertag. Da feiern alle Leute den Tag. Es wird nicht gearbeitet. Alle haben gute Kleider an und sind lustig und froh. Der erste Mai ist der Feiertag des Vaterlandes. Unser Vaterland ist Österreich. Mein Österreich – mein Vaterland. An den Häusern wehen Fahnen. Die Fahne unseres Vaterlandes ist rot – weiß – rot. Kannst du die Fahne malen?“ (Ausgabe B, 8. Auflage o.J., approbiert 1964, S. 94)<sup>210</sup>.

MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) thematisiert anlässlich des 1. Mai die Bedeutung der Arbeit für das Gemeinwohl und fasst das Vaterland dabei in erster Linie als Gemeinwesen auf. Es nimmt den 1. Mai zum Anlass, den Kindern etwas Substantielles über

---

<sup>210</sup> in der Ausgabe von 1954 etwas anderer Wortlaut

das Gemeinwesen zu erklären.<sup>211</sup> In MEINE FIBEL (1954) dagegen wird der 1. Mai zum „Feiertag des Vaterlandes“ erklärt, ohne dass man genauer erfährt, *was* da gefeiert wird. Die Tautologie, die in der Aussage „Das ist ein großer Feiertag. Da feiern alle Leute den Tag.“ liegt, weist geradezu auf die Leerstelle hin. Mit dem Hinweis, dass die Leute gute Kleider anhaben und froh sind, wird der 1. Mai in eine Reihe mit den anderen in der Fibel erwähnten (kirchlichen) Feiertagen gestellt. Der Appell an die Vaterlandsliebe bleibt rein mechanisch, an die Stelle der Aussage über das Gemeinwesen tritt die Aufforderung, die Fahne zu malen.<sup>212</sup>

Neben dem Bemühen um die Vermittlung staatsbürgerkundlicher Inhalte ist für MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ein aktueller Zeitbezug charakteristisch, der sich in dieser Form gleichfalls in keiner anderen der besprochenen Fibeln findet. Anlässlich eines Besuchs von Verwandten vom Land, mit denen man die Wiener Sehenswürdigkeiten besucht, wird auch die Nachkriegs- und Wiederaufbausituation thematisiert: Man kommt zum zerstörten Stephansdom, an dem gerade gearbeitet wird. Die Zerstörungen im Krieg werden erklärt, die Arbeiten beschrieben. Das Lesestück endet wieder mit Topos von Fleiß und Arbeit und dem Versprechen einer besseren Zukunft (die in diesem Fall an eine bessere Vergangenheit anknüpft): „Gelt, Mutter, sagt Herbert, wenn alle so fleißig arbeiten, wird unsere Stephanskirche bald wieder aufgebaut sein. Dann ist sie so schön, wie sie früher war“ (Bd. 2., 51f.). Krieg und Verlust werden sogar im Zusammenhang mit dem Tiergartenbesuch erwähnt: „Leider sind nur mehr wenige Affen da, erzählt der Vater. Vor dem Krieg hat es in Schönbrunn viele Affen gegeben, [...]“ (ebd., 53).

#### 9.2.4. Grenzen der Modernität und Resümee

Bei allen bisher herausgearbeiteten Merkmalen von Modernität verbleibt MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) jedoch innerhalb der Grenzen der zum damaligen Zeitpunkt gängigen und akzeptierten Wertvorstellungen. Das zeigt sich etwa in der konventionellen Konstruktion der Geschlechterrollen. Während z.B. in der Geschichtengruppe „Winter im Freien“ ein Bub bei einer Schneeballschlacht dargestellt ist, der sich vor den gegnerischen Schneebällen *nicht fürchtet*, erscheint ein Mädchen als *grazile Tänzerin* auf dem Eis (Bd. 1, S. 51).<sup>213</sup> Auch traditionelle Strafpraktiken wie *In der Ecke Stehen* finden sich trotz vergleichsweise moderner Erziehungsvorstellungen (Bd. 1, S. 29).

---

<sup>211</sup> Ob man als heutiger Leser dieser Erklärung uneingeschränkt zustimmen möchte, sei hier ausgeklammert.

<sup>212</sup> Zu politischen-staatsbürgerkundlichen Inhalten im MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) siehe auch Bd. 2, S. 49f.

<sup>213</sup> Siehe auch Bd. 2, S. 42, S. 52, S. 86 (diese Geschichten zeigen, dass es jeweils der Vater ist, der bei gemeinsamen Unternehmungen Eintritts- bzw. Fahrkarten besorgt, also für Finanzielles zuständig ist und die Familie nach außen hin vertritt).

Trotz dieser Einschränkungen erscheint MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITTES BUCH (1946/47) insgesamt als „Leuchtturm der Aufklärung“ in der österreichischen Fibellandschaft der 1940er- und 1950er-Jahre. Damit zeigt sich für die österreichischen Fibeln dieser Zeit eine sehr deutliche Stadt-Land-Dichotomie, die mit einer anfangs noch recht ungebrochen traditionellen ländlichen Lebenswelt und einer demgegenüber schon relativ modernen städtischen Lebenswelt korrespondiert.

### 9.3. *Frohes Lernen (1948)*

FROHES LERNEN (1948) geht auf die erstmals 1923 erschienene Fibel WIR LERNEN LESEN,<sup>214</sup> zurück. Es ist interessant, der Frage nachzugehen, welche Beweggründe dafür ausschlaggebend waren, nur zwei Jahre nach Erscheinen der Nachkriegsausgabe von UNSER ERSTES BUCH (1945) und entgegen der Ankündigung eines *einheitlichen Schulbuchwerks*, das für jedes Lehrfach und jede Schulart nur ein Buch vorsah (Fadrus 1946, 9), nun eine weitere Landfibel herauszubringen, bei der es sich *wieder nicht* um ein neugeschaffenes Werk, sondern um die Überarbeitung einer *anderen* schon früher verwendeten Fibel handelt. An die Stelle eines Rückgriffs auf ein Fibelwerk aus der Zeit der 1. Republik bei UNSER ERSTES BUCH (1945) trat nun die Adaptierung eines zuletzt in der NS-Zeit verwendeten (und umgestalteten) Fibelwerks.

LUDWIG BOYER berichtet in seinem Nachwort zum 1996 erschienenen Reprint von FROHES LERNEN, die Herausgabe von FROHES LERNEN (1948) sei auf den Wunsch der Lehrerschaft in den Bundesländern nach einer Fibel zurückzuführen, die nach der dort überwiegend praktizierten *Lautbildmethode* vorgehe (Boyer 1996, 26).<sup>215</sup> JOSEF PÖSCHL, einer der (in der Fibel nicht genannten) Autoren von FROHES LERNEN (1948)<sup>216</sup>, schreibt, dass die Fibel „überdringenden Wunsch der Lehrerschaft“ erschienen sei, nennt aber selbst keine Gründe für diesen Wunsch (Pöschl 1950, 3, zitiert nach Boyer 1996, 24). Abgesehen von methodischen Präferenzen könnten meiner Einschätzung nach angesichts der in Zeit der 1. Republik zurückreichenden schulpolitischen Differenzen zwischen Wien und den Bundesländern gegen das letztlich auf eine *Wiener Fibel* zurückgehende UNSER ERSTES BUCH (1945) auch (unausge-

---

<sup>214</sup> Die vor 1945 erschienene Fibel WIR LERNEN LESEN hat nichts mit der in dieser Arbeit besprochenen 1954/55 approbierten gleichnamigen Fibel von BÖHM, SCHWARZ und TILLE zu tun.

<sup>215</sup> Dabei wird die Einprägung der einzelnen Buchstaben durch eine Geschichte unterstützt, in der der entsprechende Laut eine besondere Rolle spielt. Diese Geschichte wiederum wird durch ein Bild illustriert, aus dem die Form des zu erlernenden Buchstaben abgeleitet wird. Z.B.: Zum „I“ wird eine Geschichte gebracht, bei der Kinder die Arme die in die Höhe strecken. Aus der Form der ausgestreckten Arme wird die Form des Buchstaben „I“ abgeleitet (Boyer 1996, 16f.).

<sup>216</sup> vgl. dazu Kissling 2007, 98

sprochene) politische Vorbehalte bestanden haben. Außerdem kann zugunsten von FROHES LERNEN (1948) der größere Umfang (110 Seiten gegenüber 80 Seiten) ins Treffen geführt werden.

Thematisch dominieren in FROHES LERNEN (1948) Darstellungen einer traditionellen ländlichen Lebenswelt, wie sie ebenso auch schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts anzutreffen gewesen wäre.<sup>217</sup> Dennoch scheint FROHES LERNEN (1948) im Vergleich mit UNSER ERSTES BUCH (1945) moderner, wenn man auf die *äußerliche Modernität* der dargestellten Lebenswelt fokussiert. An einigen Stellen nämlich rücken neben Darstellungen einer traditionellen ländlichen Lebenswelt deutlich moderner wirkende Illustrationen.<sup>218</sup> Das ist dadurch zu erklären, dass WIR LERNEN LESEN, die Vorlage für FROHES LERNEN (1948), bereits in der NS-Zeit gewisse Modernisierungen erfahren hat. Soweit FROHES LERNEN (1948) also moderner wirkt als UNSER ERSTES BUCH (1945), verdankt sich diese Modernität den in der NS-Zeit durchgeführten Änderungen. Möglicherweise ließen neben den oben diskutierten Gründen auch gerade diese Modernisierungen FROHES LERNEN (1948) als attraktivere Alternative zu UNSER ERSTES BUCH (1945) erscheinen.

Betrachtet man die themenübergreifenden strukturellen Merkmale, dann imponiert in FROHES LERNEN (1948) der *autoritäre Sprachduktus*. Dieser hebt FROHES LERNEN (1948) nicht nur von der Stadtfibel MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) ab, sondern auch von UNSER ERSTES BUCH (1945). In einem gewissen Spannungsverhältnis zu diesem autoritären Duktus stehen die Illustrationen von KUTZER, dessen Kinderdarstellungen oft von großer Ungezwungenheit und Spontaneität gekennzeichnet sind. Dieser tendenzielle Widerspruch wird z.B. deutlich, wenn man die Schulszene (siehe Abb. 17) und den Text auf der Seite davor einander gegenüberstellt. Während die in der Illustration gezeigten Kinder in der Mehrzahl zwar eifrig bei der Sache sind, dabei aber nicht gerade diszipliniert erscheinen (man beachte etwa den Buben, der aufgesprungen ist und der Lehrerin sein Heft entgegenhält, oder das Mädchen, das stehend über das Heft einer Mitschülerin gebeugt ist), fordert der Text zu Disziplinierung auf (S. 46, siehe 8.3.1.).

Eher *autoritär* ist in FROHES LERNEN (1948) auch die Darstellung des Gemeinwesens. Während es in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) heißt: „Dort arbeitet unser Bürgermeister mit vielen Beamten für uns Wiener, daß wir alles bekommen, was wir brauchen und daß überall Ordnung ist“ (Bd. 2, S. 49), lautet die entsprechende Formulierung in FROHES LERNEN (1948): „[Im Gemeindehaus] hat der Bürgermeister seine Kanzlei; er ordnet

---

<sup>217</sup> Siehe z.B. die Illustrationen S. 6, 9, 27, 35, 39

<sup>218</sup> Beispiele für solche Illustrationen finden sich auf S. 8, 10, 56.

alles an, was geschehen muß, damit im ganzen Ort Ordnung und Sauberkeit herrscht“ (S. 80). Gemeinsam ist beiden Textstellen, dass der Bürgermeister für Ordnung im Ort sorgt, und dass seine demokratische Legitimation nicht erwähnt wird. Während aber in der Stadtfibel 1946/47 betont wird, inwiefern seine Funktion dem Wohl der Bürgerinnen dient, wird die Funktion in der Landfibel von 1948 noch mit *Anordnen, was geschehen muss* charakterisiert. *Wozu* diese Anordnungen gut sind, wem sie *nützen sollen*, findet dabei keine Erwähnung.

Trotz partieller Modernisierung der Illustrationen erscheint FROHES LERNEN (1948) im Gesamtbild als Landfibel traditionellen Zuschnitts, angesichts der weiten Verbreitung und der langen Verwendungsdauer (bis zur Neukonzeption 1964 wurden 19 kaum veränderte Auflagen erreicht) kann man FROHES LERNEN (1948), das die Fibellandschaft bis zu Beginn der 1960er-Jahre prägte, als Hauptvertreterin dieses Typs ansprechen.

#### 9.4. *Neue Fibel (1952)*

Die NEUE FIBEL (1952) ist die früheste der hier besprochenen Fibern, die zwar nicht als Stadtfibel angesprochen werden kann, aber auch nicht mehr eindeutig auf ein ländliches Zielpublikum zugeschnitten ist. Mit der NEUEN FIBEL (1952) beginnt eine Reihe von Neuerscheinungen, die einem lesedidaktischen Trend der Zeit gerecht werden. Sie gehen nicht mehr nach der *Lautiermethode* vor, bei der das Lesenlernen mit dem Erlernen der einzelnen Lautzeichen beginnt, sondern nach der *analytischen Ganzheitsmethode*, bei der bei „ganzen Wörtern, Wortgruppen oder kurzen Sätzen, also ‚sinnvollen Ganzheiten‘“ angesetzt wird (Boyer 1990, 256). Erst in einer späteren Phase werden die Wort in ihre Lautzeichen zergliedert und so die einzelnen Lautzeichen erarbeitet (ebd. 260). Die Ganzheitsmethode war LUDWIG BOYER zufolge nach dem 2. Weltkrieg vor allem in den Bundesländern relativ weit verbreitet, nach 1970 klang sie wieder ab (ebd., 257).

Gemeinsam mit WIR LERNEN LESEN (1954/55) bildet die NEUE FIBEL (1952) einen eigenständigen Fibeltypus, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist

- keine eindeutige Zuordenbarkeit als Stadt- oder Landfibel
- Neigung zu kindertümelnden Inhalten: zahlreiche Lesestücke, die in einer Märchen- und Phantasiewelt angesiedelt sind; zahlreiche Kindergedichte und –lieder
- Neigung zu kindertümelnder Sprache mit Verkleinerungsformen (Kinderlein, Bienchen usw.)
- ästhetische, anspruchsvolle Sprache mit großem Vokabular und detailreichen Schilderungen

- starkes Interesse an der Natur, wobei Natur entweder aus ästhetisch-kontemplativer Perspektive geschildert wird oder in einer phantastischen Welt mit anthropomorphisierten Tieren und Naturerscheinungen angesiedelt ist.
- Pädagogisierung
- ein Kindheitsbild, das Kindlichkeit betont und dabei als Inkompetenz inszeniert, das heißt Kinder mit Vorliebe als tollpatschig, zugleich als herzig darstellt

Nachdem die Frage der Einordnung als Land- oder Stadtfibel bereits in Abschnitt 6.3.2.2. erörtert wurde, soll hier zunächst auf die strukturellen Merkmale betreffend *Kindertümelei*, *Sprache* sowie *Perspektive der Naturdarstellungen* eingegangen werden. Dann wird auf das Kindheitsbild in der NEUEN FIBEL (1952) eingegangen.

#### 9.4.1. Zwischen Kindertümelei und Ästhetik: Sprache und Naturschilderungen

Im Hinblick auf Naturschilderungen in der NEUEN FIBEL (1952) muss auch auf 6.3.2.2. verwiesen werden, wo diese mit den eher sachorientierten Darstellungen in Landfibeln verglichen werden. Auch wenn sie gewisse Überschneidungen nicht ganz vermeiden lassen, verfolgt diese Darstellung eine andere Zielsetzung, nämlich zu zeigen, wie diese Textmerkmale gemeinsam mit einem bestimmten Bild von Kindheit das Profil der NEUEN FIBEL (1952) prägen.

Das folgende Beispiel soll die Tendenz, Lesestücke in einer kindlichen Phantasiewelt anzusiedeln, die kindertümelnde Sprache und die Neigung zu phantastischen Naturschilderungen veranschaulichen:

„Bei den Zwergen

Im Walde, unter dem großen Stein,  
da wohnen die munteren Zwerglein.  
Die Wohnung ist so lieb und nett.  
Aus weichem Moose ist ihr Bett.

Sie haben Stühlchen aus Tannenzäpfchen  
und trinken Kaffee aus Eichelnäpfchen.  
Glühwürmchen leuchtet mit hellem Schein,  
die Fledermaus macht die Stube rein.

Die Zwerglein haben viel Müh‘ und Plage  
und schwere Arbeit alle Tage.  
Sie müssen Pilze und Beeren bewachen,  
den Vöglein helfen das Nestchen machen

Am Sonntag aber, da ruhen sie aus,  
da gibt’s den feinsten Sonntagsschmaus  
Sie essen Nüsse vom Haselstrauch  
und süße Heidelbeeren auch.

Das schmeckt den Zwergenkinderlein!  
Du möchtest wohl auch ein Zwerglein sein?<sup>219</sup> (Bd. 2, S. 70)

Der zitierte Text ist nicht der einzige seiner Art. Um einen Eindruck von der Dominanz dieses Texttyps zu vermitteln, seien die Inhalte der vorangehenden zehn Fibelseiten angeführt: Auf S. 60f.<sup>219</sup> erfährt man von dem Maiglöckchen, in dem das „Elfchen wunderfein“ wohnt, das mit seinen Gästen „Maiglöckchenwein“ trinkt und mit ihnen „im Mondenschein“ tanzt, es folgt ein Kindergedicht über den Mairegen (61f.), nach einer realistischen Muttertagsschilderung (S. 62) ein Muttertagsgedicht mit „Äuglein“, „Füßlein“, „Händlein“, „Mündlein“ (ebd.), dann eine realistische Schilderung von Kinderspielen und ein Tanzlied. Auf den Seiten 64 und 65 dominieren neben einem Gedicht über ein „vergeßliches Schneiderlein“ realistische Lesestücke, auf S. 66 folgt ein weiteres Tanzlied, dann erfährt man im Lesestück „Auf der Wiese“, was *Glockenblume, Bienchen, Heuschrecke, Käfer* und *Spinne* miteinander sprechen. Auf S. 67f. fordern *Blümlein, Wiese Falter* usw. das Kind zu rücksichtvollem Verhalten auf, S. 68f. ist einer realistischen Waldschilderung gewidmet, dann folgt das schon zitierte Gedicht „Bei den Zwergen“.

Die Sprache ist dabei durchaus anspruchsvoll. Vokabeln wie „Eichelnäpfchen“ oder „Maiglöckchenwein“ stellen manche Sechs- bis Siebenjährige wohl vor einige Herausforderungen. Die positiven Qualitäten dieser Sprache werden in den bisher zitierten Lesestücken möglicherweise durch die penetrant anmutende Kindertümelei überdeckt. In realistischen Lesestücken wird die ästhetische Qualität deutlicher.

#### 9.4.2. Von brav bis tollpatschig: Das Kinderbild

Die Tendenz zur *Pädagogisierung* wie sie für WIR LERNEN LESEN (1954/55) gezeigt wurde, findet sich auch in der NEUEN FIBEL (1952).<sup>220</sup> Mit dieser *Pädagogisierung* korrespondiert ein bestimmtes Bild von Kindern und von Kindheit. Das wird im direkten Vergleich mit FROHES LERNEN (1948) deutlich. Kinder sind in FROHES LERNEN (1948) oft in Gruppen ohne anwesende Erwachsene dargestellt.<sup>221</sup> Sie erscheinen damit selbständig. In Gestik und Mimik wirken sie in den Illustrationen aktiv und ausdrucksstark. Die in der NEUEN FIBEL (1952) gezeigten Kinder wirken im Vergleich mit den Kindern in FROHES LERNEN (1948) jünger<sup>222</sup>, es ist kaum Interaktion *zwischen* den Kindern gezeigt, meist ist nur ein einzelnes Kind oder

---

<sup>219</sup> hier jeweils Bd. 2

<sup>220</sup> Bd. 2, S. 35f.; S. 48

<sup>221</sup> z.B. S. 1, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 17, 22, 24

<sup>222</sup> Vgl. z.B. Frohes Lernen 1948, 15 und Neue Fibel 1952, Bd. 2, S. 19



ein Kinderpaar abgebildet, die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sind intensiver und freundlicher.

Dazu kommt, dass Kindern in der NEUEN FIBEL (1952) wenig zugetraut wird: Kinder werden gerne verniedlicht, erscheinen oft als ungeschickt, tollpatschig, wenig kompetent. Das wird etwa in der Illustration, die den kleinen Werner als Briefträger zeigt, deutlich.

Der zugehörige Text soll hier dem an früherer Stelle zitierten Text aus UNSER ERSTES BUCH (1945)<sup>223</sup> gegenübergestellt werden.

„Trara! Wir spielen heute Post / Kommt, Kinder, alle her! / Briefträger will der Werner sein. / Oh, ist die Tasche schwer! // Es sind auch viele Briefe drin / und schöne Ansichtskarten. / ‚Ist auch ein Brief für mich dabei? / Ich kann es kaum erwarten.‘ // Der Brief gehört dem Onkel Franz, / der ist für Großmama. / Für Vater, der so gerne liest, / ist diese Zeitung da. // ‚Sonst hast du nichts? Ist denn für mich / kein Brief dabei gewesen? / Briefträgerlein, ich glaube fast, / du kannst noch gar nicht lesen!“ (Bd. 2, S. 57).



**Abbildung 18 - Werner als Briefträger in NEUE FIBEL 1952, Bd. 2, S. 57**

Während in UNSER ERSTES BUCH (1945) das Schulkind angeregt durch das Vorbild des Vaters selbst einen Brief schreibt, dabei Hindernisse wie den fehlenden Schreibtisch überwindet, und insofern Erfolg hat, als die Verwandten seiner Einladung zu einem Besuch tatsächlich Folge leisten, wird das Thema „schon Schreiben bzw. Lesen können“ in der NEUEN FIBEL (1952) anhand des tollpatschigen kleinen Kindes behandelt, das *noch nicht* lesen kann.

Dieselbe Tendenz wird deutlich, wenn man eine Geschichte, in der ein Kind einkaufen geht, mit der Darstellung derselben Thematik in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH 1946/47 (Bd. 1, S. 22, zitiert in 9.2.1.) vergleicht. Während Greterl in MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) dem Kaufmann gegenüber als kompetente Kundin auftritt, antwortet Ilse in der NEUEN FIBEL (1952) auf die Frage des Kaufmanns, was sie bekommt: „Meine Mutter braucht Mehl und Eier und-und – jetzt hab ich’s vergessen!“ (Bd. 2, S. 33)<sup>224</sup>

<sup>223</sup> UNSER ERSTES BUCH 1945, S. 37f., zitiert in 9.1.

<sup>224</sup> Ähnliche Tendenzen in Bd. 2. auf S. 60f., 68, 78; dort geht es jeweils darum, dass die Kinder sich fürchten.

### 9.4.3. Bilanz

Die Tendenz, den Kindern wenig zuzutrauen, korrespondiert mit dem Hang zu kindertümelnden Texten. Für die Kinder wird eine Phantasiewelt konstruiert, die von der realen Welt abgekoppelt ist, in der man sich nicht bewähren muss, vielleicht auch nicht bewähren *soll*. Darauf deutet jedenfalls das Ende des Gedichts „Elfenreigen“ mit den Zeilen: „Aber ich glaube, du fürchtest dich gar, / auf die Wiese zu gehen in der Nacht, nicht wahr? / Dann laß es nur lieber sein, / und schlüpf schnell in dein Bett hinein, / und träum vom Elfchen wunderbar / [...]“ (Bd. 2, S. 61). „Lieb und nett“ wie die Wohnung der „munteren Zwerglein“ so erscheinen auch die Kinder in der NEUEN FIBEL (1952), Tollpatschigkeit und auch Ängstlichkeit oder Unsicherheit passen in dieses Bild.

Das Bild vom Kind in der NEUEN FIBEL (1952) hebt sich damit von den selbstsicheren, spontanen, durch direkte Anweisungen in Zaum gehaltenen, Kindern in FROHES LERNEN (1948) ebenso stark ab, wie von MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) mit seinem aufklärerischem Impetus. Die NEUE FIBEL (1952) vertritt ein Kindheitsbild der Vor- oder Gegenmoderne, bei dem Erwachsensein als „modern“, Kindheit als „vormodern“ oder „gegenmodern“ bewertet werden (Wild 1997, 26). Sie kann als charakteristische Vertreterin einer neorousseauistischen oder neoromantischen Tendenz gesehen werden, für die „die Rücknahme von Kindheit und Kinderliteratur aus der (Erwachsenen-)Welt der Moderne und die Schaffung eines autonomen, pädagogisch ausgedünnten Kindheitsraumes“ charakteristisch ist (Ewers 1997, 44). Diese Tendenz ist EWERS zufolge auch für die belletristische deutsche (und österreichische) Kinderliteratur der fünfziger und sechziger Jahre bestimmend (ebd.).

### 9.5. *Wir lernen lesen (1954/55)*

Von allen hier besprochenen Fibeln weisen die NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55) die größten Gemeinsamkeiten im Profil auf. Zwar scheint bei der NEUEN FIBEL 1952 das Merkmal *Kindertümellichkeit* stärker hervorzutreten, während WIR LERNEN LESEN (1954/55) mehr Wert auf Rationalität legt<sup>225</sup>, beide Merkmale sind aber in *beiden Fibeln* anzutreffen. Die Konstruktion einer phantastischen Kinderwelt auf der einen Seite und die Rationalisierung von Erziehung auf der anderen Seite erscheinen damit nicht als gegenläufige Tendenzen, sondern eher als zwei Seiten einer Medaille. Die zunehmende Rationalisierung der Erziehung als Vorbereitung auf die reale moderne Welt, und die Ansiedlung von Lese-  
stücken im kompensatorischen Freiraum einer irrationalen Phantasiewelt, in der die Gesetze

---

<sup>225</sup> So jedenfalls meine Lektüreimpression, die durch Raumanalysen verifiziert werden müsste.

der modernen Welt außer Kraft gesetzt sind, scheinen also Hand in Hand zu gehen. Das im Hinblick auf die NEUE FIBEL (1952) herausgearbeitete Profil gilt also, mit möglicherweise leicht unterschiedlichen Akzentuierungen, auch im Hinblick auf WIR LERNEN LESEN (1954/55).

## 9.6. *Meine Fibel (1954)*

MEINE FIBEL ist für diese Untersuchung von besonderem Interesse, weil es als einzige dezidierte Landfibel nicht mit der ländlichen Lebenswelt *vor* dem in den 1950er Jahren einsetzenden großen Strukturwandel korrespondiert, sondern sich als *modernisierte Landfibel* auch mit diesem Wandel selbst in Verbindung bringen lässt. (FROHES LERNEN 1948 stand zwar zur selben Zeit in Verwendung, wurde aber zwischen 1948 und 1964 inhaltlich nicht verändert.) Die inhaltliche Ausrichtung der Fibel lässt sich mit den Vorstellungen der österreichischen Landschulreformbewegung (vgl. 4.2.) in Verbindung bringen, zu der sich auch in personeller Hinsicht eine Brücke schlagen lässt. Diese Parallelen zwischen den pädagogischen Vorstellungen der Landschulreformbewegung und der inhaltlichen Ausrichtung von MEINE FIBEL (1954) sollen im Folgenden nachgezeichnet werden. In 9.6.2. wird dann genauer analysiert, inwiefern MEINE FIBEL (1954) Elemente von Modernisierung aufgreift.

### 9.6.1. Die „erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft“ und das „Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule“: MEINE FIBEL und die Landschulreformbewegung

Mit JOSEF WEYRICH hat MEINE FIBEL (1954) einen bedeutenden Protagonisten der österreichischen Landschulreformbewegung<sup>226</sup> als Autor. WEYRICH war *Landschulreferent* des Landes Salzburg und publizierte im Rahmen der Landschulbewegung über die Salzburger ländliche Versuchsschularbeit (siehe 4.2.). Das in einem methodischen Wegweiser zur Arbeit mit der Fibel auszugsweise wiedergegebene Approbationsgutachten lobt, dass der Inhalt der Forderung nach Kindertümlichkeit und Lebensnähe gerecht werde. Die Texte seien „bodenständig und heimatgebunden“ und gälten „zum Teil auch dem dörflichen und bäuerlichen Leben“. Manche Lesestücke (Gedichte u.ä.) stammten aus dem „reichen, unerschöpflichen Volksgut“, „österreichisches Volkstum lebt weiter in der Darstellung der Pflege alter Bräuche“ (zitiert nach Weyrich 1955, Umschlagrückseite). Die Schlagworte *dörfliches und bäuerliches Leben, bodenständig, heimatgebunden, Volkstum* und *Pflege alter Bräuche* weisen deutlich auf die inhaltliche Ausrichtung von MEINE FIBEL hin.

---

<sup>226</sup> Hinsichtlich der österreichischen Landschulreformbewegung vgl. Kapitel 4.

Ziel der Landschulreformbewegung war eine „eigenständige und bodenverwurzelte Landschule“ (Lang 1948, 29). In didaktischer Hinsicht leitete man daraus die Forderung ab, „*milieumäßige* Gegebenheiten“ stärker zu berücksichtigen (Lang 1953, 21). Man strebte den „Einbau der Schule in die erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft, das stärkere Hineinwirken der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes in die Schule, ihr Mitleben im Brauchtums-, Fest- und Arbeitsrhythmus noch gefestigter ländlicher Siedlungsformen“ an (ebd.). Die Umsetzung solcher Zielsetzungen lässt sich in MEINE FIBEL (1954) gut nachvollziehen.

Die *erzieherisch noch wirksame Dorfgemeinschaft* findet sich etwa in der Darstellung der *Maiandacht* wieder (S. 113). Durch die Verschränkung von Gebet, feierlicher Stimmung in der Kirche, und dem Erleben von Gemeinschaft in Familie und Dorf wird eine heile Welt heraufbeschworen, in der praktizierte Religion, Familie und Dorfgemeinschaft ihren fixen Platz haben.

Die *wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes* werden in zahlreichen Lesestücken berücksichtigt, die verschiedene landwirtschaftliche Arbeiten darstellen. Als einzige nach 1950 herausgebrachte Fibel zeigt MEINE FIBEL (1954) diese Arbeiten noch aus einer realistischen, primär an den Arbeitsvorgängen orientierten Perspektive, während alle anderen Fibern der 1950er- und 1960er-Jahre den landwirtschaftlichen Betrieb bereits als Erlebnisraum für Kinder darstellen. Auch das Bemühen um eine aktuelle Darstellung landwirtschaftlicher Arbeitstechniken durch regelmäßige Anpassungen bei Neuauflagen zeugt vom Bemühen um Berücksichtigung der „wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes“.

Zu den „wirtschaftlichen Gegebenheiten des Landes“, die im Zuge von Modernisierung eine zunehmende Rolle spielen, gehört der Tourismus. Auch er findet neben der Landwirtschaft schon Berücksichtigung in der Fibel. So wird der Sommer als Fremdenverkehrssaison dargestellt. Das Stück „Der Sommer ist da“ handelt von den Touristen:

„Bald ist das Schuljahr vorbei. Die Fremden kommen schon in das Dorf. Sie fahren aus der Stadt aufs Land. Der Fremdenverkehr setzt ein. Die Gasthäuser haben die Zimmer schön ausgemalt. An den Fenstern sind Blumen.“

Wir Kinder grüßen die fremden Gäste. Wenn sie einen Ausflug machen oder auf den Berg gehen, zeigen wir ihnen den Weg“ (S. 157).

Während bei der *Maiandacht* die Dorfidylle noch den Einheimischen gehört, wird das Dorf im Juni für die Fremden herausgeputzt. Die Kinder werden angehalten, durch ihr Verhalten dazu beizutragen, dass sich die Gäste wohlfühlen. Der Blumenschmuck wird bezeichnenderweise zwischen dem Ausmalen der Gästezimmer und dem angemessenen Verhalten gegenüber den Gästen erwähnt, wodurch klargestellt ist, dass auch er zu den Fremdenverkehrsmaßnahmen zu zählen ist.

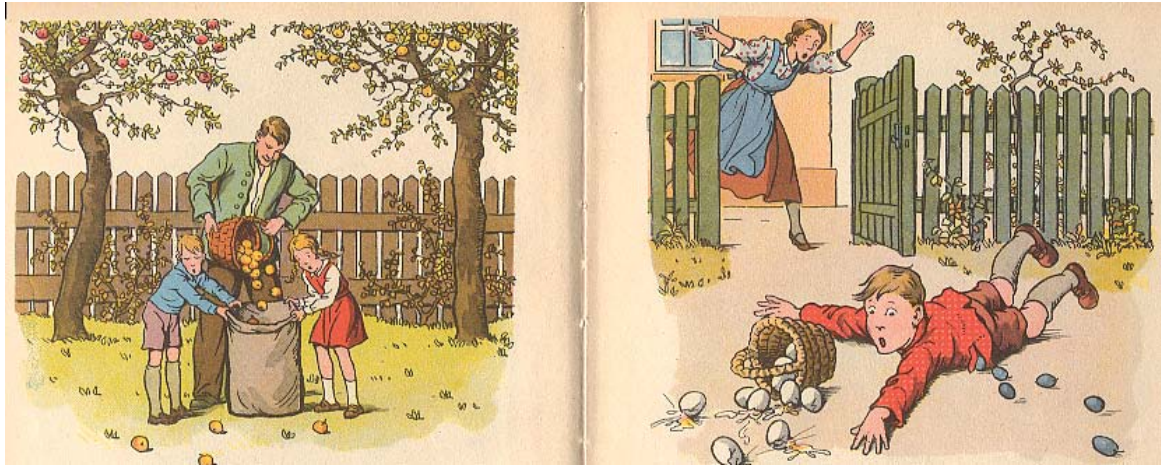


Abbildung 19 - Beispiel für Kleidung der Menschen in Frohes Lernen (1948), S. 2 und 3

Der dritte von LANG genannte Punkt, das „Mitleben im Brauchtums-, Fest- und Arbeitsrhythmus noch gefestigter ländlicher Siedlungsformen“ bestimmt wie in keiner anderen Fibel die Inhalte der Lesestücke. Von Dezember bis Schulschluss werden alle größeren Feste, das zugehörige Brauchtum, die typische Witterung der Jahreszeit, ihre Bedeutung für die Landwirtschaft sowie die in der jeweiligen Jahreszeit anfallenden landwirtschaftlichen Arbeiten erwähnt. Die Fibel liest sich daher zuweilen wie ein Führer durch das Bauernjahr. Um den Umfang und die Dichte dieser Darstellungen zu veranschaulichen, sind sie hier vollständig aufgezählt: Allerheiligen (S. 30), Nikolo (S. 47f.), der Förster füttert im Winter die Tiere im Wald (S. 50-52), Weihnachten (S. 55-57), Neujahr und Dreikönige (S. 58), Waldarbeit im Winter (S. 74-76), Mistbeet und Düngen der Wiese im Spätwinter (S. 77), Fasching (S. 78-81), Frühlingstauwetter (S. 86), Wechsel zwischen Tauwetter und Kälterückfällen im zeitigen Frühling (S. 88-89), Der Frühling mit den ersten Schwalben und Frühlingsblumen (S. 90-92), launisches Aprilwetter (S. 94), Palmsonntag (S. 98-99), Karwoche mit zugehörigen Bräuchen (S. 100), Ostern (S. 101-102), der 1. Mai als Staatsfeiertag und mit Maibaumkraxeln (S. 110-111), „Der Regen im Mai macht viel Heu“ (S. 112), Maiandacht (S. 113), das Aussetzen von Pflanzen im Bauerngarten (S. 121), Pfingsten (S. 138), Kirchtag (S. 139), Fronleichnam (S. 146), Heumahd (S. 149-150), Sommergewitter (S. 151), Sommertourismus (S. 157)

### 9.6.2. Modernisierte ländliche Lebenswelten

Die Modernisierung der ländlichen Lebenswelt macht sich nicht nur in der Darstellung modernisierter landwirtschaftlicher Arbeitstechniken bemerkbar, sondern auch in der Darstellung von Menschen. Das wird im Vergleich mit UNSER ERSTES BUCH (1945) und FROHES LERNEN (1948) deutlich. In diesen beiden von KUTZER illustrierten Fibeln werden ländliche Frauen und Mädchen überwiegend in Dirndl oder Röcken mit Schürzen, Buben fast immer in kurzen Hosen, in der kalten Jahreszeit mit langen Unterhosen darunter, dargestellt. Die

Kleidung ist einfach, jedenfalls alles andere als elegant, so wie es für Menschen glaubhaft ist, die am Bauernhof den ganzen Tag über schwere körperliche Arbeit verrichten.



**Abbildung 21 - Beispiel für Kleidung der Menschen in Frohes Lernen (1948), S. 12**

Ganz anders ist der Stil der Menschen in MEINE FIBEL (1954).

Sehr gut lassen sich die Unterschiede anhand der großformatigen Darstellung von Fibelältern und Fibelkindern auf den Seiten 15 und 18 studieren. Die Illustration auf S. 15 etwa zeigt im Hintergrund Peter in Lederhose und seinen Vater in Kniebundhose vor einem Bauernhaus. Mehr im Vordergrund sieht man Maria im Dirndl mit ihrer Mutter.



**Abbildung 20 - Beispiel für Kleidung der Menschen in Meine Fibel (1954), S. 15**

Die Mutter ist ausgesprochen sauber frisiert und trägt eine

elegantes Trachtenkostüm, ähnlich die Mutter auf S. 18 mit ihrem sorgfältig geflochtenen Haarkranz. Im Gegensatz zu KUTZERS Illustrationen wirken die Erwachsenen in dieser Fibel immer ausgesprochen adrett und sorgfältig zurecht gemacht. Sie sind zwar durch ihre Tracht als ländliche Menschen gekennzeichnet, aber sie wirken eher wie die Rezeptionisten eines gepflegten Landhotels oder wie Modelle aus dem Trachtenmodenkatalog als wie Menschen, die ihr Leben mit Landarbeit verbringen.

Die hier sichtbar werdenden Tendenzen korrespondieren mit den in 3.2.4. dargestellten sozialen Entwicklungen der 1950er- und 1960er Jahre, in denen unterstützt zuerst durch den Tourismus, dann durch die Verbreitung des Fernsehens, das Idealbild der „gepflegten“,

„sauberen Wohnung“, „abgetrennt von den erd- und schmutzverbundenen bäuerlichen Tätigkeiten“ und von der Bauernfrau als „adrettes, gepflegtes“ Wesen“, „der man die Arbeit möglichst nicht ansehen soll“ im ländlichen Raum zum Standard wurde (Bruckmüller 2002, 447).

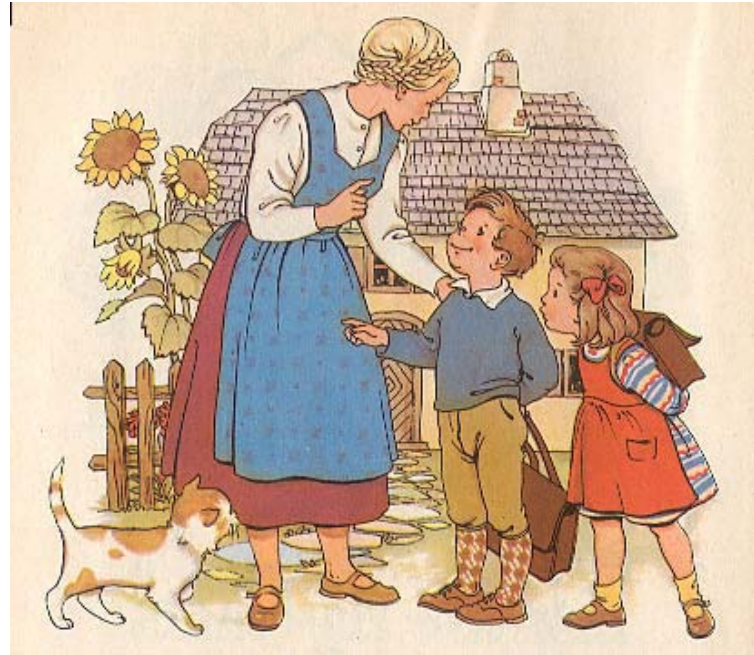


Abbildung 22 - Beispiel für Kleidung der Menschen in MEINE FIBEL (1954), S. 18

Modernisierungen betreffen dabei nicht nur die Mode. Bei der bildlichen

Darstellung von Kindern lässt sich gegenüber und FROHES LERNEN (1948) eine Tendenz zur Verkindlichung feststellen. Die Bilder wirken gegenüber FROHES LERNEN (1948) gefälliger. Während die Kinder bei Kutzer oft bäurisch klobige Gesichtszüge haben und eher hochgeschossen wirken, sodass sie älter aussehen (speziell in FROHES LERNEN 1948), wird das Kindhafte in MEINE FIBEL (1954) überbetont. Kinder werden mitunter mit einem gewissen Hang zum Puppenhaften dargestellt, was unter anderem durch die Körperproportionen, die eher denen von Kleinkindern entsprechen, erreicht wird (vgl. Abb. 20 und 22).

### 9.6.3. Bilanz

MEINE FIBEL (1954) nimmt zu Modernisierungstendenzen der ländlichen Lebenswelt einerseits eine affirmative Haltung ein, beharrt aber andererseits auf der kulturellen Eigenständigkeit dieser Lebenswelt. Elemente des Modernisierungsprozesses werden dadurch selektiv aufgegriffen. Positiv konnotiert ist die Modernisierung landwirtschaftlicher Arbeitstechniken. Daneben werden bestimmte kulturelle Standards der städtischen Lebenswelt übernommen. Diese betreffen zum einen das äußere Erscheinungsbild der Menschen, zum anderen Kinder- und Familienbilder. In der verstärkten Betonung des *Kindlichen* an Kindern (in den Illustrationen) zeigt MEINE FIBEL (1954) dieselben Tendenzen wie die etwa zeitgleich erschienenen Fibeln NEUE FIBEL (1952) und WIR LERNEN LESEN (1954/55), ohne allerdings deren Neigung zu kindertümelnden Texten zu übernehmen. Während autoritäre Erziehungsmittel im Gegensatz zu den anderen Fibel der 1950er-Jahre weiterhin vorkommen, zeigen sich in der

neuen Wertschätzung der Familie und im Idealbild der braven Kinder zeittypische Modernisierungstrends. Zugleich wird die Geschlossenheit der dörflichen Gemeinschaft betont und traditionelles ländliches Brauchtum hervorgehoben. Diese teilweise widersprüchlichen Tendenzen lassen sich mit den Zielen und Widersprüchen der österreichischen Landschulreformbewegung, zu der sich auch in personeller Hinsicht eine Brücke schlagen lässt, in Verbindung bringen.

### 9.7. *Wir können schon lesen (1958)*

WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) löste MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) als Stadtfibel ab. Die Herausgabe eines aktualisierten Nachfolgewerks für MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) könnte unter anderem deshalb notwendig geworden sein, weil diese Fibel verschiedene Lesestücke enthält, die explizit auf die historische Situation der ersten Nachkriegsjahre Bezug nehmen – so etwa auf die Zerstörung von Wien im 2. Weltkrieg<sup>227</sup>, auf die vorangegangene Abwesenheit des Vaters, in der ein Hinweis auf Kriegsteilnahme, Kriegsgefangenschaft, eventuell auch Haft durch die Nationalsozialisten zu sehen ist<sup>228</sup>, oder auf den Bundespräsidenten Karl Renner<sup>229</sup>. Diese Lesestücke waren in der zweiten Hälfte der 50er Jahre anachronistisch geworden.

Vergleicht man WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) mit seinem Vorgängerwerk, so ist das bemerkenswerteste Ergebnis, wie *wenig* sich geändert hat. Während sich die zwischen 1952 und 1955 neu herausgebrachten Fibeln allesamt sehr deutlich von den Landfibeln der späten 1940er Jahre unterscheiden, wird der von MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) in Hinblick auf Modernität gesetzte Standard von WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) nicht mehr überboten. Auffällig ist vielmehr eine tendenzielle Rücknahme jener für MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) typischen Texte, die auf die eine oder andere Weise zu Reflexion anregen. So wurde etwa das in 9.2.2. zitierte Gespräch mit der Großmutter über den Lauf der Zeit und die Generationen gerade um diese Aspekte gekürzt, auch die in 7.3.1. zitierten Lesestücke, die technologische Entwicklungen mit eher reflexivem Blickwinkel thematisieren, sind weggefallen. Die Lesestücke erscheinen damit in gewisser Weise geglättet, weniger komplex und facettenreich. Die Tendenz, mehr an der Oberfläche der Dinge zu verweilen, zeigt sich auch in dem neu aufgenommenen Lesestück über den Fackelzug am Vorabend des 1. Mai, das in 8.1.3. dargestellt wurde. Gleichzeitig ist eine gewisse Tendenz zur Rekonfessionalisierung zu beobachten.

---

<sup>227</sup> Bd. 2, S. 51f.; S. 53

<sup>228</sup> Bd. 2, 44

<sup>229</sup> Bd. 2, S. 30



Die Rücknahme an aufklärerischem Impetus, die der Hauptrichtung von Modernisierung eigentlich entgegen gerichtet ist, ließe sich eventuell mit dem für die langen fünfziger Jahren charakteristischen konservativen kulturellen Paradigma in Verbindung bringen. Eine andere Erklärung liefert die schulpolitische Entwicklung Österreichs, die zwischen den Ausgaben von 1946/47 und 1958 liegt. In Folge



**Abbildung 23 - Bildbeispiel einer naiven Ölkreidezeichnung in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 14**

des politischen Rückbruchs nach 1945 – so meine Hypothese - war MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) noch

sehr stark vom Geist der GLÖCKELSCHEN Schulreform durchdrungen. Diese Orientierung hatte zwölf Jahre später, als WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) herausgebracht wurde, bei weitem nicht mehr dieselbe Bindekraft. Damit ließe sich auch die beobachtete Rekonfessionalisierung erklären. Während die Fibel von 1946/47 in Sinne eines *Rückbruchs* auf den die 1. Republik prägenden Kulturkampf zwischen Sozialdemokratie und Katholizismus jede religiöse Handlung aussperrt, finden sich in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) Spuren der Annäherung zwischen SPÖ und katholischer Kirche, die nicht zuletzt die für die Schulpolitik der späten 1950er und frühen 1960er Jahre einen entscheidenden Faktor darstellte (Engelbrecht 1988, 473f.). So wird in WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958) wieder gelegentlich gebetet. Gemeinsam mit den Verwandten vom Land, bei denen man die Osterfeiertage verbringt, besucht man wieder die Kirche, am 30. April aber eben *auch* den Fackelzug der jungen Sozialisten.

### **9.8. *Kommt, wir wollen lesen und schreiben (1961)***

KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) ist innerhalb der besprochenen Fibern schwer einzuordnen. Vom Produktionszeitraum her handelt es sich um die vorletzte Neuerscheinung des Berichtszeitraums. Im äußeren Erscheinungsbild wirkt KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) moderner als die anderen besprochenen Fibern. Das liegt in

erster Linie daran, dass sich in dieser Fibel zum ersten Mal vollkommen neue Typen von Illustrationen finden. Im Vergleich mit den Illustrationen in den anderen besprochenen Fibeln legen die Illustrationen in diesem Lesebuch weniger Wert auf realitätsgetreue Darstellungen. Dabei sind durchaus unterschiedliche Stilrichtungen zu finden:

- Zeichnungen, in denen die Objekte mit wenigen Strichen charakterisiert werden, sodass sie wie rasch hingeworfene Skizzen wirken (z.B. S. 10)
- naive Ölkreidezeichnungen, die entweder Kinderzeichnungen nachempfunden oder Reproduktionen wirklicher Kinderzeichnungen sind (z.B. S. 14, siehe Abb. 23)
- Bilder, bei denen die wesentliche Elemente des Bildes jeweils durch wenige, einfache geometrische Formen dargestellt werden, z.B. eine Tanne durch einen Strich und zwei übereinandergestellte Dreiecke, wobei das obere etwas größer und etwas spitzer ist als das untere. Dabei sind sämtliche wesentlichen Bildelemente erfasst, das Bild ist aber wenig detailreich (S. 29)
- eine Federzeichnung einer Mutter mit Kind, die im Stil an KÄTHER KOLLWITZ erinnert, in der Ikonographie aber auch klassische Madonnenbilder zitiert. Tatsächlich handelt es sich um die Illustration eines Muttertagsstücks: Eine Mutter mit kantigen Gesichtszügen hält einen Knaben in den Armen, ihr Kopf ist zu ihm hinunter geneigt, der Knabe blickt auf, wobei er den Kopf auf unnatürliche Weise nach oben dreht (S. 94).



**Abbildung 24 - Bildbeispiel einer naiven Ölkreidezeichnung in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 14**

Eine weitere Neuerung gegenüber den bisher präsentierten Fibeln stellt die deutliche Dominanz der didaktischen über die narrativen Aspekte dar.

Während die Fibel also in ihrer äußeren Gestalt, aber auch in ihrer didaktischen Konzeption, als Neuerung erscheint, zeigt sie, was die Inhalte der Geschichten betrifft, nach wie vor eine relativ starke Orientierung an ländlicher Lebenswelt. Diese wird noch immer sehr traditionell dargestellt, wie etwa in der unten wiedergebenden Illustration zur Heumahd. Insgesamt ist KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) damit vielleicht am ehesten als Dokument ei-



Abbildung 25 - Heumahd in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 106

ner zwar im Rückzug befindlichen, aber doch beharrlichen ländlichen Lebenswelt zu verstehen: Die Orientierung an ländlichen Thematiken ist zwar noch relativ stark gegeben, man kann aber im Gegensatz zu den Landfibeln der 1940er-Jahre nicht mehr von einer ausschließlichen Landorientierung sprechen. Modernisierung wird vor allem hinsichtlich der künstlerischen Gestaltung und hinsichtlich der Methodik zugelassen, andererseits wird an traditionellen Darstellungen und Bildsujets festgehalten. Der Grad der Orientierung an ländlicher Lebenswelt geht in der veränderten Ausgabe von 1966 nicht zurück. Modernisierungen der Arbeitstechniken werden erst in dieser Ausgabe in größerem Ausmaß berücksichtigt.

### 9.9. *Frohes Lernen (1964)*

Wenn KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961) zuerst als Zeugnis einer „im Rückzug befindlichen, aber beharrlichen ländlichen Lebenswelt“ bezeichnet wurde, dann kann FROHES LERNEN (1964) als Zeugnis für einen „Dammbbruch“ verstanden werden.<sup>230</sup> FROHES LERNEN (1964) ist nicht mehr an einer ländlichen Lebenswelt im traditionellen Sinn orientiert. Das erscheint umso mehr als Dammbbruch, als es sich hierbei ja ganz klar um die

<sup>230</sup> Das soll nicht im Sinne einer zeitlichen Abfolge „1961 noch Beharren, 1964 dann Dammbbruch“ missverstanden werden. KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN weist noch in der Neuauflage 1966 dieselbe grundsätzliche Orientierung auf wie 1961.

Nachfolgefibel einer dezidierten Landfibel handelt. Sogar die Auflagenzählung wurde ungeachtet der inhaltlichen Neukonzeption fortgesetzt. Auf die 19. Auflage, die mit ganz wenigen unwesentlichen Änderungen der Auflage von 1948 entspricht, folgt als 20. Auflage die erste Auflage der nun völlig veränderten Neukonzeption. Dieses Abgehen von einer eindeutigen Ausrichtung auf die ländliche Lebenswelt wird begleitet von einschneidenden Veränderungen bei den in der Fibel zum Ausdruck kommenden Erziehungsvorstellungen. Beide neuen Entwicklungen finden eine interessante Entsprechung im Diskurs über die weitere Entwicklung der Landschule, der 1964 auf der siebenten österreichischen Landschultagung geführt wurde.<sup>231</sup> Ich versuche im Folgenden, sie auf der Folie eines Referates, das 1964 auf der siebenten österreichischen Landschultagung gehalten wurde, zu interpretieren.

### **9.9.1. Die Schule und das Zwischenmilieu: FROHES LERNEN (1964) und die siebente österreichische Landschultagung**

Wie in 4.3.3. ausgeführt, kann man im Vergleich zwischen erster (1946) und siebenter Landschultagung (1964) einen Wandel ausmachen. Stand 1947 die Frage nach einem *eigenständigen* Weg der Landschule im Vordergrund, so ist die Losung nunmehr die *Integration* desselben „in das Ganze des neugeordneten Schulwesens“ (Lang 1965, 182).

Ein überzeugendes Dokument der veränderten Problemwahrnehmung ist der Beitrag von GEORG BÖHM, zum Zeitpunkt der 7. Landschultagung Landesschulinspektor für Oberösterreich. Zum einen dokumentiert er die nunmehr vorherrschende, nüchterne Sichtweise auf den ländlichen Raum, seine Probleme und die daraus resultierenden Probleme und Möglichkeiten der Schule, wobei BÖHM sich in einer schon ironischen Weise gegen eine idyllisierende Sicht auf die ländliche Lebenswelt wendet, zum anderen regt BÖHM gewissermaßen eine Erweiterung des Zuständigkeitsbereiches der Landschulbewegung an, indem er die Aufmerksamkeit auf einen neu entstanden Problembereich lenkt: die Schulen des *Zwischenmilieus*. Zunächst sei die Einleitung seines Referates wiedergegeben, nicht zuletzt deshalb, weil sie zeigt, wie sehr die Darstellungsweise der ländlichen Welt, wie sie in FROHES LERNEN (1948) noch vorzufinden ist, und wie sie in MEINE FIBEL (1954) – um punktuelle Modernisierungen ergänzt – weiterhin inszeniert wurde, nun auch innerhalb der Landschulreformbewegung fragwürdig geworden war:

---

<sup>231</sup> Damit soll keineswegs nahegelegt werden, dass von der österreichischen Landschultagung irgendein unmittelbarer Einfluss auf die Konzeption von FROHES LERNEN (1964) ausgegangen wäre. Das wäre zwar denkbar, ist aber keinesfalls notwendig, um Entsprechungen zu erklären. Viel eher würde ich die Überlegungen, die im Rahmen der Landschultagung diskutiert werden, als Dokument des Zeitgeistes, oder spezifischer, der Problemsicht führender Schulverantwortlicher jener Zeit verstehen, und annehmen, dass derselbe Zeitgeist, dieselbe Problemsicht auch in der Neukonzeption von FROHES LERNEN (1964) seinen Niederschlag fanden.

„Die Teilnehmer der Siebenten Österreichischen Landschultagung, die in Linz abgehalten wurde, haben in ihrer Mappe ein schön ausgestattetes Heft, ‚Oberösterreich, Land und Leute‘, mit herrlichen Bildern und interessanten Aufsätzen vorgefunden. Bei der Durchsicht des Heftes musste jeder den Eindruck gewinnen, in ein sehr idyllisches Land von in sich geschlossener bäuerlicher Einheit gekommen zu sein, in ein Land der Armbrustschützen, Schwegelpfeifer und Plattenwerfer, die es laut Seite 49, verflüxt drawög’ (=eilig) haben, zu allen Hochzeiten, Feiern und Brauchtumsfesten zurecht zu kommen, und sonst keine Sorgen kennen. Diese glücklichen Menschen leben von einer etwas antiquierten Landwirtschaft und die einzige im Heft gezeigte Industrieanlage, ein uralter Sensenhammer aus der Zeit Maria Theresias befindet sich im Steyrer Museum. Gewiß gibt es in Oberösterreich noch solche ländlichen Idylle und auch Gebiete mit der gezeigten fotogenen Landwirtschaft, z.B. im Mühlviertel, aber dort rackern die Menschen vom frühen Morgen bis zur späten Nacht, und es herrschte die ärgste Not, wenn nicht die Jugend mit dem Motorrad in die VÖEST zur Arbeit fährt.

Nur im Reklameteil kommt – zur Finanzierung der Druckkosten – auch noch ein anderes Oberösterreich zum Vorschein. LD-Stahl VÖEST, Zellwolle Lenzing, Aluminiumwerke Ranshofen. Diese Seiten stören den schönen Gesamteindruck des Heftes und seine sonstige Einheitlichkeit ebenso, wie die Industrieanlagen draußen in der Landschaft stören, aber diese Industrien sind Wirklichkeit, und sie sind die wirtschaftliche Grundlage unseres Lebens und die Quelle unseres Wohlstandes“ (BÖHM 1965, 219).

BÖHM zeigt dann am Beispiel des Bezirks Linz-Land auf, dass in vielen ehemals ländlichen Gebieten durch das Vordringen städtischer Siedlungsformen ein Übergangsbereich zwischen Stadt und Land entstanden sei, das „nicht Land noch Stadt, nicht Fisch noch Fleisch“ sei. Dafür benutzt er den Begriff „Zwischenmilieu“. Die Bevölkerung dieses Zwischenmilieus setze sich einerseits aus ehemals ländlicher Bevölkerung zusammen, aus Menschen, die ursprünglich als Pendler in der Stadt gearbeitet hätten, und sich nun näher am Arbeitsplatz ansiedelten, andererseits aus ehemals städtischer Bevölkerung, die aus der Stadt weg wollte (Böhm 1965, 221f.).<sup>232</sup>

BÖHM weist darauf hin, dass es im Zwischenmilieu einen eklatanten Mangel an Schulen gebe, die Kinder müssten auf langen Schulwegen entweder in die alte Dorfschule oder in die Großstadt pendeln. Die Schulbautätigkeit in solchen Gemeinden sei zu wenig dotiert und könne außerdem mit dem raschen Bevölkerungswachstum nicht Schritt halten, während gerade in diesen Gebieten ein besonderer Bedarf an adäquater Schulinfrastruktur bestehe (ebd., 223 f.).

In BÖHMS Resümee zeigt sich schon sehr deutlich ein geändertes Bildungsverständnis, wie es für die Phase der Bildungsreform der 1960er-Jahre kennzeichnend ist:

„Das Zwischenmilieu ist nicht unbedingt erfreulich, aber es ist da und dehnt sich flächen- und bevölkerungsmäßig weiter aus. Sein Zustandekommen ist ein Ergebnis der Industrialisierung einerseits und der Landflucht andererseits, die weder durch äußere noch durch innere Landschulerneuerung aufgehoben werden kann, auch nicht durch Verweigerung der Hauptschulreife oder geistige Einengung auf den ländlich-bäuerlichen Lebenskreis.

---

<sup>232</sup> Die dritte von BÖHM genannte Gruppe, Volksdeutsche, die es durch den Krieg hierher verschlagen habe, spielt wohl speziell für den untersuchten Bezirk Linz-Land eine Rolle.

Man muss sich immer vor Augen halten, daß ein großer Teil der Landkinder früher oder später in das Zwischenmilieu oder in die Stadt abwandern wird, um dort das Brot zu verdienen, das ihnen ihre engere Heimat nicht mehr geben kann. Oft vollzieht sich dieser Wandel durch Abwanderung der Eltern schon während der Schulzeit. Daher kann es für Stadt und Land nur eine gemeinsame Grundschule geben, wie sie das Schulgesetzwerk 1962 und der Lehrplan vorsehen; eine Schule, die unseren Kindern den Weg in die Zukunft erleichtert, nicht den Weg in eine nicht mehr vorhandene Vergangenheit, und ihnen für ihr späteres Leben die gleichen Chancen gibt“ (Böhm 1965, 224f.).

Dieselbe Problemwahrnehmung, die aus BÖHMS Referat spricht hat sich – so meine These – auch in der Neukonzeption von FROHES LERNEN (1964) niedergeschlagen. Das erklärt, dass die einseitige Orientierung an ländlicher Lebenswelt auch in der Fibel, die von der Tradition her eine *Landfibel* ist, aufgegeben wird. Man hat erkannt, dass eine Dichotomie zwischen städtischer- und ländlicher Lebenswelt nicht mehr den realen sozialen Gegebenheiten entspricht. Die Kinder im „Zwischenmilieu“ fanden ihre Lebenswelt in FROHES LERNEN (1948) genauso wenig wieder wie in den vielen dezidiert in Wien angesiedelten Geschichten aus WIR KÖNNEN SCHON LESEN (1958). Vielleicht ist es gerade dieses Zwischenmilieu, „nicht Land noch Stadt, nicht Fisch noch Fleisch“, in dem die Lesebuchfamilie von FROHES LERNEN (1964) angesiedelt ist. Immerhin wissen wir, dass es dort mehrstöckige moderne Wohnhäuser gibt (Bd. 1, S. 5; S. 11), dass man zum Schuhe kaufen in die *große* Stadt fährt - also nicht schon in einer großen Stadt ist (Bd. 2, S. 42), andererseits aber auch Freunde besuchen kann, deren Vater einen großen Bauernhof hat (Bd. 2, S. 45).

### **9.9.2. „Erziehung zum selbständigen Bildungserwerb“: FROHES LERNEN (1964) und das neue Bildungsverständnis**

Im BÖHMS Schlusswort kommt das neue Bildungsverständnis zum Ausdruck, das kennzeichnend für die Ära der Bildungsexpansion ist:

„Das Leben in unserer Zeit ist viel komplizierter als das Leben in der Vergangenheit: Berufe, die früher Generationen Arbeit und Brot gegeben haben, sterben aus, andere werden wesentlich umgeformt, und neue Berufe entwickeln sich, sodaß nur der bestehen kann, der zur Umstellung bereit und zum Neulernen und Dazulernen befähigt ist. Wenn wir der Forderung des Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes nach Erziehung zum selbständigen Bildungserwerb gerecht werden, so ist die beste Garantie dafür gegeben, daß unsere Kinder in dieser dynamischen Zeit bestehen und ihr Leben meistern können“ (Böhm 1965, 224f.).

Auch dieses neue Verständnis hat in FROHES LERNEN (1964) seine Entsprechung. Das Bemühen um Erziehung zum selbständigen Bildungserwerb kann man in einem häufig wiederkehrenden Konstruktionsprinzip erkennen, auf das ich schon im Zusammenhang mit der Thematisierung religiöser Inhalte hingewiesen habe (8.1.4.): der Tendenz, Texte so zu verfassen, dass sie eher zum Weiterfragen anregen, als fertige Antworten zu liefern. Das Bemühen, Kinder zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Problemen anzuregen, wird außerdem in den in 7.4.2. dargestellten Texten, die soziale Problemlagen thematisieren (Bd. 2, S.

18) oder sich kritisch mit Aspekten von Modernisierung auseinandersetzen (Bd. 2, S. 37f.), deutlich.

Neue pädagogische Vorstellungen werden darüber hinaus auch in den in der Fibel vorkommenden Erziehungsmitteln sichtbar: Hier steht nun weder der Befehl (wie bei FROHES LERNEN 1948) noch der (oft mit erhobenem Zeigefinger ausgesprochene) Appell an Vernunft und Gewissen (WIR LERNEN LESEN 1954/55) im Vordergrund, sondern Lob, positive Verstärkung, Förderung intrinsischer Motivation.

FROHES LERNEN (1964) erscheint damit gerade in seiner pädagogischen Konzeption als erstaunlich modern, und zwar sowohl im Vergleich zu früheren Fibelausgaben (nur 14 Jahre liegen zwischen der durch Befehlsätze geprägten Ausgabe von 1948 und dieser Ausgabe) als auch im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen: Die Erziehungsvorstellungen die FROHES LERNEN (1964) prägen, lassen sich schon mit Wertorientierungen, wie sie einer postindustriellen Gesellschaft entsprechen, bzw. in österreichisch-gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive mit der Ära des sozilliberalen Konsens in Verbindung bringen. Beide Entwicklungen sind der hier benutzten Sekundärliteratur zufolge eher erst in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre zu verorten.

## 10. Resümee

Um auf die Frage nach dem *Verhältnis von ländlicher Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Fibeln aus dem Zeitraum 1946-1964(70)* eine abschließende Antwort zu geben, sollen die Ergebnisse dieser Arbeit in ihren Hauptlinien noch einmal knapp herausgearbeitet werden. Abschließend werden einige Anschlussfragen angesprochen, die sich aus dieser Arbeit ergeben.

Die *Darstellung ländlicher Lebenswelt* ist in den ersten Nachkriegsjahren durch die Dichotomie von Land- und Stadtfibeln geprägt. Während städtische Lebenswelt in den Landfibeln allenfalls ausnahmsweise in Erscheinung tritt, thematisieren umgekehrt die Stadtfibeln ländliche Lebenswelt nur an wenigen Stellen. Die Kinder in den Stadtfibeln erleben das Land in erster Linie als Ausflugsziel.

In den *Landfibeln der 1940er-Jahre* wird eine traditionelle ländliche Lebenswelt gezeigt. Landwirtschaftliche Arbeit wird noch ohne Zuhilfenahme von Maschinen verrichtet, Familien- und Sozialstrukturen sind patriarchalisch, die Kinder verbringen viel Zeit unter sich, die Aufsicht durch Erwachsene ist eher grobmaschig. Ansätze einer moderneren (städtisch)-bürgerlichen Lebenswelt zeigen sich inselhaft in einigen Illustrationen in *FROHES LERNEN* (1948). Während ländliche Lebenswelt in den Landfibeln der 1940er Jahre eher als Hintergrund der Fibelgeschichten in Erscheinung tritt, kam in der *ersten Hälfte der 1950er-Jahre* mit *MEINE FIBEL* (1954) eine neue Landfibel heraus, die ländliche Lebenswelt sehr nachdrücklich thematisiert, vor allem indem sie zahlreiche Lesestücke dem bäuerlichem Brauchtums- und Arbeitsjahr widmet. Diese Betonung ländlicher Lebenswelt kann mit dem pädagogischen Programm der österreichischen Landschulreformbewegung in Zusammenhang gebracht werden. Dann lässt sie sich als Reaktion auf erste Anzeichen des Brüchigwerdens der traditionellen ländlichen Welt verstehen und entspricht der damals gehegten Hoffnung, durch geeigneten Schulunterricht der Erosion ländlicher Sozialstrukturen entgegensteuern zu können.

Ebenfalls in der ersten Hälfte der 1950er-Jahre erschienen die ersten Fibeln, die nicht mehr eindeutig auf ein ländliches oder städtisches Publikum fixiert sind. An diesen Fibeln fällt auf, dass sie vor allem in ihren Bildern an archaischen Darstellungen der landwirtschaftlichen Arbeit festhalten, diese aber eher aus der Perspektive von Stadtmenschen thematisieren. Das Land erscheint dann in erster Linie als Erholungs- und Freizeitraum, der Bauernhof wird zum Erlebnispark für Kinder.

1964, also zum Ende des Untersuchungszeitraums, erfuhr *FROHES LERNEN*, die Landfibel der 1940er- und 1950er-Jahre, eine grundlegende Neukonzeption. In dieser Neukonzeption



scheint die spezifisch ländliche Lebenswelt sowohl in den Texten als auch in den Illustrationen im Verschwinden begriffen zu sein. Die schon in den Nicht-Landfibeln der ersten Hälfte der 1950er-Jahre festgestellte Tendenz, Landwirtschaft in erster Linie als Erlebnisraum für Kinder darzustellen, ist in FROHES LERNEN (1964) deutlich ausgeprägt. Die Erzählperspektive ist hier überwiegend die von Kindern nicht bäuerlicher Herkunft, die Freunde auf dem Bauernhof besuchen. Mit FROHES LERNEN (1964) verschwindet die Landfibel als eigenständiger Fibeltyp.

Im Verlauf von nicht einmal zwanzig Jahren ist damit die traditionelle ländliche Lebenswelt, die nach 1945 in Landfibeln noch unhinterfragter Hintergrund der Lesestücke war, als eigenständige Lebenswelt aus den Fibeln verschwunden. Während in MEINE FIBEL (1954) das Bestreben erkennbar ist, diese Lebenswelt in ihrer Eigenheit zu bewahren, und damit gesellschaftlichen Entwicklung aktiv gegenzusteuern, erscheint ihr Verschwinden in FROHES LERNEN (1964) schon als *fait accompli*.

Darstellungen von Modernisierung finden sich in den *Landfibeln* der *frühen 1940er-Jahre* allenfalls inselhaft bei wenigen bereits in der NS-Zeit neugestalteten und aus WIR LERNEN LESEN übernommenen Illustrationen von FROHES LERNEN (1948). In der *Stadtfibel* aus derselben Phase wird technologischer Modernisierung eine eigene Sequenz von Lesestücken gewidmet, in der sie ziemlich facettenreich thematisiert wird. Bei den Fibeln, die in *der ersten Hälfte der 1950er-Jahre* erschienen sind, zeigen sich zwei gänzlich gegenläufige Tendenzen. Die *Landfibel* MEINE FIBEL (1954) widmet sich ausführlicher als alle anderen der Modernisierung landwirtschaftlicher Arbeitstechniken. Erstens berücksichtigt sie als einzige bei Neuauflagen Innovationen (auch wenn sich diese auf eher geringfügige Überarbeitungen beschränken), zweitens thematisiert sie deren Vorzüge ausdrücklich. Diese affirmative Einstellung zu Modernisierung erstreckt sich aber nur auf bestimmte Aspekte: neben technologischer Innovation fällt gegenüber FROHES LERNEN (1948) das gepflegtere Erscheinungsbild der dargestellten Personen besonders ins Auge. Im Hinblick auf Religion und Brauchtum sowie hinsichtlich der Erziehungsmittel wird an Traditionellem festgehalten. Die *Nicht-Landfibeln* aus dieser Periode (WIR LERNEN LESEN 1954/55 und NEUE FIBEL 1952) konstruieren dagegen eine kindliche Phantasiewelt, aus der Modernisierung ausgeklammert bleibt. Zahlreiche Texte handeln von Elfen, Zwerglein, sprechenden Tieren usw. Auch die Geschichten mit reellem Hintergrund zeigen kaum Modernisierungen. In FROHES LERNEN (1964) wird Modernisierung dagegen – so wie in den Stadtfibeln – ausführlicher und relativ facettenreich dargestellt.

Erstaunlich scheint die große Bandbreite an Erziehungskonzeptionen und Wertvorstellungen, die in den Fibeln dieses relativ kurzen Untersuchungszeitraums anzutreffen ist. Die Wertorientierung in der *Landfibel* FROHES LERNEN (1948) entspricht einer traditionellen Agrargesellschaft:

Neben der Mitarbeit der Kinder in Hof und Haushalt wird vornehmlich auf deren Disziplinierung in bestimmten Situationen Wert gelegt, Autorität tritt dabei sehr offen zu Tage. Die *Stadtfibeln* der zweiten Hälfte der 1940er-Jahre zeigt demgegenüber deutlich modernere Erziehungskonzeptionen und Wertvorstellungen. Kinder und Erwachsene verkehren eher auf Augenhöhe miteinander, in zahlreichen Lesestücken ist ein aufklärerischer Anspruch erkennbar. Traditionelle autoritäre Erziehungsmittel sind dennoch nicht gänzlich verpönt.<sup>233</sup>

In der *ersten Hälfte der 1950er-Jahre* ist besonders bei den *Nicht-Landfibeln* eine neue Tendenz zu beobachten: Auf konformes Verhalten wird weiterhin Wert gelegt, nur wird versucht, dieses vernünftig zu begründen. Außerdem ist ein zunehmender Appell an das Gewissen des Kindes zu beobachten. Gegenüber den früheren Landfibeln ist damit der Zugriff auf Kinder zwar weniger durch unmittelbar ausgeübte Autorität geprägt, dafür aber facettenreicher und – wie man am Rückgang der Szenen erkennt, in denen Kinder ohne Aufsicht von Erwachsenen sind – auch zeitlich umfassender geworden. Bedingt gilt dies auch für *MEINE FIBEL* (1954), hier treten diese Änderungen aber weniger deutlich hervor. *MEINE FIBEL* (1954) bleibt tendenziell näher bei den frühen Landfibeln.

Während man die Veränderungen zwischen den Landfibeln der 1940er-Jahre und den Fibeln aus der ersten Hälfte der 1950er-Jahre mit der Verschiebung von einer traditionellen zu einer säkular-rationalen Wertorientierung in Verbindung bringen kann, zeigt *FROHES LERNEN* (1964), das auf intrinsische Motivation, Darstellung vorbildlichen Verhaltens, und auf Vermeidung sowohl von autoritärem Auftreten als auch von allzu penetranten Appellen an Vernunft und Gewissen setzt, in der normativen Orientierung schon die Entwicklung von einer industriellen zu einer postindustriellen Gesellschaft, in der zunehmend Wert auf Autonomie, Freiheit und Selbstverwirklichung gelegt wird.

In den in dieser Arbeit behandelten Fibeln, die im relativ kurzen Zeitraum von 19 Jahren (1945-1964) erschienen sind, bilden sich beachtliche sozioökonomische Veränderungen ab, die unter dem Begriff Modernisierung gefasst werden können. Neben den Veränderungen in Umfang und Perspektive der Darstellung ländliche Lebenswelt beeindrucken dabei besonders die Änderungen hinsichtlich der Kindheits- und Erziehungsvorstellungen in den besprochenen Fibeln. Diese lassen sich mit den Wertorientierungen einer traditionellen Gesellschaft (frühe Landfibeln), einer Industriegesellschaft (vor allem Nicht-Landfibeln der frühen 1950er-Jahre) und einer postindustriellen Gesellschaft (*FROHES LERNEN* 1964) in Verbindung bringen.

---

<sup>233</sup> UNSER ERSTES BUCH (1945) fällt diesbezüglich aus Gründen, die in 9.1. erörtert wurden, aus dem Rahmen und ist eher auf der Seite der Stadtfibeln zu verorten.

Sozusagen in einem „letzten Durchgang“ soll auf einige Fragen hingewiesen werden, die sich aus Aspekten dieser Arbeit ergeben, denen innerhalb der Arbeit aber nicht nachgegangen werden konnte. Die ersten beiden dieser Fragen hängen mit den meines Erachtens überraschendsten Detailergebnissen zusammen. Die eine betrifft die angesichts des Erscheinungszeitraums (1964) erstaunliche Modernität von FROHES LERNEN (1964). Die pädagogischen Ambitionen, die in FROHES LERNEN (1964) erkennbar sind, lassen sie sich gut mit dem Wandel von säkular-rationalen Werten zu Selbstverwirklichungswerten in Verbindung bringen. Dieser Wandel wäre aufgrund der in dieser Arbeit rezipierten Sekundärliteratur (vgl. Kapitel 2 und 3) aber eher in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre zu erwarten gewesen. *Kann man FROHES LERNEN (1964) als Hinweis darauf deuten, dass in der österreichischen Schulpädagogik in der Übergangszeit von der Ära der langen Fünfziger-Jahre zur Ära des sozialliberalen Konsenses relativ frühzeitig prononciert fortschrittliche Positionen maßgeblich waren?* Um dazu stichhaltigere Aussagen zu machen, wären einerseits eine detailliertere und vor allem chronologisch präzisere Aufarbeitung des sozialgeschichtlichen Kontextes nötig, andererseits detaillierte Recherchen zur Produktionsgeschichte der Neuauflage von 1964.

Das zweite Detailergebnis, das ich hervorheben möchte, ist die Deutlichkeit, mit der sich Stadt- und Landfibeln in den ersten Nachkriegsjahren in ihrer Modernität voneinander unterscheiden. Auch wenn zu erwarten war, dass Stadtfibeln moderner ausgerichtet waren als zeitgleich erschienene Landfibeln, überraschen die Unterschiede zwischen FROHES LERNEN (1948) und MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) vor allem, was ihre pädagogische Ausrichtung betrifft. Die Unterschiede sind nicht nur durch die Ausrichtung auf unterschiedliche Lebenswelten zu erklären, sondern darüber hinaus dadurch, dass die beiden Bücher an unterschiedliche Vorgängerwerke anknüpfen. *Hier wäre die Frage zu stellen, ob dieses Anknüpfen nur unter praktischen Gesichtspunkten gestanden ist, oder inwieweit dahinter die bewusste Entscheidung für eine bestimmte schulpolitische Tradition stand.* Ich formuliere dazu folgende Hypothese: MEIN ERSTES BUCH/MEIN ZWEITES BUCH (1946/47) knüpft an die GLÖCKELSCHE Schulreform an, die ab 1922 im Wesentlichen nur im *Roten Wien* umgesetzt wurde (Engelbrecht 1988, 73), FROHES LERNEN (1948) an die konservativ-katholische Schulpolitik in den Bundesländern.<sup>234</sup> Es wäre interessant, der Beantwortung der Frage nachzugehen, inwieweit dieses Anknüpfen an unterschiedliche Schulbücher paradigmatisch für die schulpolitische Lage in den ersten Jahren der zweiten Republik war, inwieweit sich die *Rückbruch-These*, die der Zeithistoriker HANISCH in allgemeiner Hinsicht für Gesellschaft und Politik nach 1945 for-

---

<sup>234</sup> FROHES LERNEN (1948) geht ja, auf *diese Zeit* zurück, auch wenn zuletzt Anpassungen in der NS-Zeit durchgeführt wurden. NS-spezifische Anpassungen meinte man – so meine Vermutung – durch die Überarbeitung von 1948 ausgeräumt, und damit den „unbedenklichen“ Zustand von vor 1938 (oder 1934) wiederhergestellt zu haben.

muliert, und die der Schulhistoriker KISSLING auf FROHES LERNEN (1948) bezieht, auf die österreichische Schulpolitik nach 1945 im Ganzen zutrifft. „Rückbruch“ würde dann heißen: Anknüpfen an den Gegensatz zwischen sozialdemokratischen, antiklerikalen Positionen und katholisch-konservativen Positionen der 1. Republik, der sich in geografischer Hinsicht als Gegensatz zwischen Wien und den Bundesländern manifestiert, und der auch die Brisanz der Frage nach der Aufteilung schulpolitischer Kompetenzen zwischen Bund und Bundesländern erklären würde, was im Ringen um das Schulgesetzwerk 1962 eine so große Rolle spielte.

Die dritte Anschlussfrage gilt den *Zielsetzungen, Erfolgen und Widersprüchen der österreichischen Landschulreformbewegung*. Texte, die im Rahmen dieser Bewegung verfasst wurden, sind in dieser Arbeit zur Kontextualisierung von MEINE FIBEL (1954) und FROHES LERNEN (1964) herangezogen worden. Dabei hat sich gezeigt, dass eine detaillierte Aufarbeitung der Geschichte der österreichischen Landschulreformbewegung zu einem Verständnis des Verhältnisses von Schule und Modernisierung in Österreich nach 1945 beitragen könnte. Die österreichische Landschulreformbewegung wird in detaillierteren Darstellungen zur Schulgeschichte der 2. Republik jeweils nur in großflächigen Zusammenfassungen behandelt,<sup>235</sup> Detailuntersuchungen zu diesem Aspekt der österreichischen Schulgeschichte liegen aber nicht vor.

Den hier formulierten Anschlussfragen ist gemeinsam, dass sie über die Ebene der Schulbuchinhalte hinausweisen und darauf abzielen, das, was in den Schulbüchern gefunden wurde, in einem weiter gespannten schulgeschichtlichen Kontext zu verorten. Diese Fragen würden darauf abzielen, die pädagogischen Ambitionen, die in den Erstlesebüchern sichtbar wurden, und das Wechselspiel, in dem diese mit Gesellschaft und Politik stehen, genauer zu fassen zu bekommen. Wie spannend und spannungsreich dieses Verhältnis in Zeiten beschleunigten sozialen Wandels sein kann, darauf weisen die großen Unterschiede hin, die sich in den untersuchten Erstlesebüchern ausmachen ließen.

---

<sup>235</sup> am ausführlichsten meines Wissens Engelbrecht 1988, 419ff.

# Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1 - Bauernhofszene aus FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 45	127
Abbildung 2 - Ländliches Genre in UNSER ERSTES BUCH (1945), S. 1	130
Abbildung 3 - Bildbeispiel für städtisch gekleidete Kinder, MEIN ERSTES BUCH (1946), S. 7	131
Abbildung 4 - Interieur in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 41	133
Abbildung 5 - Morgenszene in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 4f	135
Abbildung 6 - Heimatort der Fibelfamilie in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 6f.	136
Abbildung 7 - Ländliche Lebenswelt in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 3	143
Abbildung 8 - Kirchengang in MEINE FIBEL (1954), S. 81	161
Abbildung 9 - Weihnachtsbild in FROHES LERNEN (1964), Bd. 1, S. 56	168
Abbildung 10 - – Zuhause am Vormittag in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 10f.	172
Abbildung 11 - Heimkehr des Vaters von der Arbeit in FROHES LERNE (1964) Bd. 1, S. 33	173
Abbildung 12 - Heimkehr des Vaters von der Arbeit in Wir können schon lesen (1958), Bd. 1, S. 19	174
Abbildung 13 - Bescherung in MEINE FIBEL (1954), S. 57	175
Abbildung 14 - Bescherung in FROHES LERNEN (1948), S. 35	176
Abbildung 15 - „Fritz wäscht sich nicht“ in MEINE FIBEL Ausgabe B, 8. Auflage, approbiert 1964, S. 33	180
Abbildung 16 - Schulszene in FROHES LERNEN (1964) Bd. 1, S. 8f.	184
Abbildung 17 - Schulszene in FROHES LERNEN (1948), S. 47	186
Abbildung 18 - Werner als Briefträger in NEUE FIBEL 1952, Bd. 2, S. 57	205
Abbildung 19 - Beispiel für Kleidung der Menschen in Frohes Lernen (1948), S. 2 und 3	209
Abbildung 20 - Beispiel für Kleidung der Menschen in Meine Fibel (1954), S. 15	210
Abbildung 21 - Beispiel für Kleidung der Menschen in Frohes Lernen (1948), S. 12	210
Abbildung 22 - Beispiel für Kleidung der Menschen in MEINE FIBEL (1954), S. 18	211
Abbildung 23 - Bildbeispiel einer naiven Ölkreidezeichnung in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 14	213
Abbildung 24 - Bildbeispiel einer naiven Ölkreidezeichnung in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 14	214
Abbildung 25 - Heumahd in KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN (1961), S. 106	215

## Verzeichnis der untersuchten Fibeln

**FROHES LERNEN.** Ein Lesebuch für Schulanfänger. Herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Dr. Ludwig Battista. Wien und Graz: ÖBV u.a., 1948. Approbation am 10. Juni 1948. Zl. 31.926-IV/12/1948

*Illustrationen: Ernst Kutzer*

**FROHES LERNEN.** Ein Lesebuch für Schulanfänger. 1. Teil. Herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Dr. Ludwig Battista (†). Völlig neu bearbeitet von Erika Kunschak, Friederike Lanzelsdorfer, Priska Riedel, Josefine Wintersteller und Friedrich Zottl. 20. Auflage. Ausgabe D (Druckschrift). Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. Approbation am 20. April 1964. Zl. 120.103-18/63

*Illustrationen: Adalbert Pilch*

**FROHES LERNEN.** Ein Lesebuch für Schulanfänger. 2. Teil. Herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Dr. Ludwig Battista (†). Völlig neu bearbeitet von Erika Kunschak, Friederike Lanzelsdorfer, Priska Riedel, Josefine Wintersteller und Friedrich Zottl. 20. Auflage. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. Approbation am 18. November 1964. Zl. 70.269-V/1/64

*Illustrationen: Adalbert Pilch*

**KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN.** Schreiblesebuch für die erste Schulstufe. Herausgegeben von einer Lehrerarbeitsgemeinschaft unter Leitung von Hans Eiter. Illustration und Schrift von Adolf Luchner. Wels: Leitner & Co., o.J. Approbation am 7. April 1961<sup>236</sup>. LZ 90.632 – 18/60

**KOMMT, WIR WOLLEN LESEN UND SCHREIBEN.** Schreiblesebuch für die erste Schulstufe. Illustration von Adolf Luchner. 4., neubearbeitete Auflage. Wels: Leitner & Co., o.J. [Nachdruck 1976]. Approbation am 14. Feber 1966. Zl. 90.473 – V/1/65

**MEINE FIBEL.** Ein Lesebuch für unsere Schulanfänger nach der Ganzheitsmethode von Josef Weyrich und Josef Hübl. 1. Auflage. Salzburg: Salzburger Jugendverlag, o.J. Approbation am 17. August 1954, Zl. 65707-IV/15/54

*Illustrationen: Anny Hoffmann*

**MEINE FIBEL.** 6. Auflage, Ausgabe B. Approbation am 15. März 1958<sup>237</sup>

---

<sup>236</sup> In dieser Fibel findet sich im Paratext keine Angabe des Approbationsdatums. Dieses wurde aufgrund der Angabe in den Verordnungsblättern ergänzt.

<sup>237</sup> Weitere bibliografische Angaben sind nicht möglich, da das Exemplar (obwohl während der Recherchen dort benutzt) zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Arbeit in der Österreichischen Nationalbibliothek nicht erhältlich war. Weitere Exemplare von 1958 approbierten Ausgaben konnte in den von mir benutzten Bibliotheken (außerdem UB-Wien und Schulschriftensammlung des BMUK) nicht ausfindig machen.

**MEINE FIBEL.** Das Lesebuch für unsere Schulanfänger nach der Ganzheitsmethode von Josef Weyrich und Josef Hübl unter Mitarbeit von Dr. Leopold Gartner – Dr. Hans Hörler – Volkmar Haselbach. Ausgabe B. 8. Auflage. Salzburg: Salzburger Jugendverlag, o.J. [1969]<sup>238</sup>. Approbation am 5. Dezember 1964, Zl. 46.460-V/1/64.

*Illustrationen: Anny Hoffmann*

**MEIN ERSTES BUCH** Österreichische Stadtfibel. 1. Teil. Herausgegeben von einer Lehrerarbeitsgemeinschaft. Bilder von Christl Schwind. Graz und Wien: Leykam u.a., 1946. Approbation am 3. Juni 1946, Zl. 12735-IV/12/Sch/1946

**MEIN ZWEITES BUCH.** Österreichische Stadtfibel. 2. Teil. Herausgegeben von einer Lehrerarbeitsgemeinschaft. Bilder von Erwin Barta. Graz und Wien: Leykam u.a., 1947. Approbation am 4. Februar 1947, Zl. 38.493-IV/12/46

**NEUE FIBEL.** Vorstufe. Erste bis neunte Schulwoche. Herausgegeben von Anna Sternad – Rudolf Thorwartl – Gertrude Zweifler. Illustrationen von Ludwig Heim. Schrift von Josef Steindl. Umschlag von Ludwig Heim und Hans Wulz. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. Approbation am 1. Juli 1952. Zl. 62.340-IV/15/52

**NEUE FIBEL.** Ein Lesebuch für Schulanfänger nach der Ganzheitsmethode. Herausgegeben von Anna Sternad – Rudolf Thorwartl – Gertrude Zweifler. Illustrationen von Ludwig Heim. Schrift von Josef Steindl. Umschlag von Hans Wulz. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., [1952]<sup>239</sup>. Approbation am 1. Juli 1952. Zl. 62.340-IV/15/52

**UNSER ERSTES BUCH.** Erarbeitet und herausgegeben von einer österreichischen Lehrergemeinschaft. Graz und Wien: Leykam u.a., 1946. Approbation am 14. November 1945, Zl. 3445-K-1945

*Illustrationen: Ernst Kutzer*

**WIR KÖNNEN SCHON LESEN.** Ein Lesebuch für kleine Leute. I. Herausgegeben von der Wiener Fibel-Kommission. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. Approbiert am 13. Mai 1958, Zl. 97204 – 18a / 57

*Illustrationen: Adalbert Pilch*

**WIR KÖNNEN SCHON LESEN.** Ein Lesebuch für kleine Leute. II. Herausgegeben von der Wiener Fibel-Kommission. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., 1958. Approbiert am 13. Mai 1958, Zl. 97204 – 18a / 57

*Illustrationen: Adalbert Pilch*

---

<sup>238</sup> handschriftlicher Vermerk der Bibliothek

<sup>239</sup> handschriftlicher Vermerk der Bibliothek

**WIR LERNEN LESEN.** Leseblätter für den Erstleseunterricht im Sinne der analytisch-synthetischen Methode. Herausgegeben von Adalbert Schwarz, Anna Tille und Josef Tille. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. [1954]<sup>240</sup>. Approbation am 17. August 1954. Zl. 65.145-IV/15/54

*keine Hinweise auf Illustrator*<sup>241</sup>

**WIR LERNEN LESEN.** Leseblätter für den Erstleseunterricht im Sinne der ganzheitlich, analytisch-synthetischen Methode. Herausgegeben von Adalbert Schwarz, Anna Tille und Josef Tille. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. Approbation am 17. August 1954. Zahl 65.145-IV/15/54<sup>242</sup>

*keine Hinweise auf Illustrator*<sup>243</sup>

**WIR LERNEN LESEN.** 2. Teil. Herausgegeben von Adalbert Schwarz – Anna Tille – Josef Tille. Graz und Wien: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J. Approbation am 7. Jänner 1955. Zl. 88.249-IV/15/54<sup>244</sup>

*Illustrationen: Adalbert Pilch*

**WIR LERNEN LESEN.** 2. Teil. Herausgegeben von Dr. Georg Böhm, Adalbert Schwarz, Anna Tille und Josef Tille. Graz und Wien: ÖBV u.a., o.J. Approbation am 9. Oktober 1965. Zl. 72.982-V/1/65<sup>245</sup>

*Illustrationen: Adalbert Pilch*

***Weitere in der Arbeit angesprochene Fibeln, die aber nicht Gegenstand der Untersuchung waren***

**UNSER ERSTES BUCH.** Erarbeitet von einer österreichischen Lehrer\*innen-Gemeinschaft. Herausgegeben von Heeger – Legrün. Bilder von Ernst Kutzer. Wien u.a.: Jugend und Volk, 1924.

**WIENER KINDER. 1. BUCH.** Erarbeitet von einer Wiener Lehrer\*innen-Arbeitsgemeinschaft. Herausgegeben von J. Heeger und A. Legrün. Bilder von Franz Wacik. Wien und Leipzig: Jugend und Volk, 1934. Approbation am 21. Juni 1924. Zl. 10453/9.

---

<sup>240</sup> handschriftlicher Vermerk der Bibliothek

<sup>241</sup> Dem Stil nach zu folgern handelt es sich nicht um ADALBERT PILCH.

<sup>242</sup> 2. Auflage laut handschriftlichem Vermerk im Exemplar der ÖNB (Signatur 860439-B). Diese Ausgabe ist inhaltlich mit der zuvor angeführten Erstausgabe (Signatur des Exemplars der ÖNB 838513-B) nicht identisch (u.a. durchgehende Neuillustration). Die weiteren Auflagen entsprechen inhaltlich *dieser* Auflage.

<sup>243</sup> Dem Stil nach zu folgern hier wohl auch ADALBERT PILCH.

<sup>244</sup> 2. Auflage lt. handschriftlichem Zusatz im Exemplar der ÖNB.

<sup>245</sup> 10. Auflage lt. handschriftlichem Vermerk im Exemplar der ÖNB. Weitere Auflagen, über die berichtet wird: 4. Auflage, 6. Auflage, 9. Auflage



**WIR LERNEN LESEN.** Erstes Lesebuch. Von H. Kolar und J. F. Pöschl. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Ausgabe A für Landschulen. Zwölfte Auflage. Wien: Österreichischer Landesverlag, 1940. Approbation am 3. Jänner **1940**, Zl. IV-3b-356.916-1939

**WIR LERNEN LESEN.** Ein Erstlesebuch für Schulanfänger von H. Kolar und J. F. Pöschl. Unter Zugrundelegung der Deutschen Normalschrift neubearbeitet von J. F. Pöschl. Bilder von Ernst Kutzer. Wien: Ostmärkischer Landesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, **1942**.

## Literaturverzeichnis

**BÄTZING, WERNER:** Die Alpen. Geschichte und Zukunft einer europäischen Kulturlandschaft. München: Beck, **2003**

**BEHNKEN, IMBKE; ZINNECKER, JÜRGEN (HG.):** Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, **2001**

**BERG, CHRISTA:** Erinnernte Kindheit im Raum. Bürgerkindheiten und Arbeiterkindheiten. In: Behnken/Zinnecker (Hg.): **2001**, a.a.O., S. 912-935

**BÖHM, GEORG:** Land und Schule im Zwischenmilieu. In: Lang **1965** a.a.O., S. 219-225

**BOYER, LUDWIG:** Versuch einer Systematisierung der Leselernmethoden. In: Olechowski, Richard; Wolf, Wilhelm (Hg.): Die kindgemäße Grundschule. Wien: Jugend und Volk, **1990**, S. 251-265

**BOYER, LUDWIG:** Das Erstlesewerk „Frohes Lernen“. In: Frohes Lernen 1948. Reprint 1996. Wien: ÖBV, **1996**, S. 1-55

*darin zitiert:* Pöschl, Josef F.: Der Unterricht in der Volksschule. 1. Band. Die erste Schulstufe. Nach den Grundsätzen des einheitlichen Gesamtunterrichts, der Bodenständigkeit und der Selbstbetätigung. B. Besonderer (praktischer) Teil. Graz 1950

**BRANDSTETTER, ALOIS:** Über den grünen Klee der Kindheit. Salzburg: Residenz, **1982**

**BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE ONLINE:** URL: [http://han.onb.ac.at/han/BrockhausEnzyklop/www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21\\_article.php](http://han.onb.ac.at/han/BrockhausEnzyklop/www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21_article.php), Stichworte Entnazifizierung (Zugriff am 4.5.2010), Österreich (Zugriff am 21.6.2010)

**BRUCKMÜLLER, ERNST:** Sozialgeschichte Österreichs. 2. Auflage. Wien: Verlag für Geschichte und Politik, **2001**

**BRUCKMÜLLER, ERNST:** Vom „Bauernstand“ zur „Gesellschaft des ländlichen Raumes“. Sozialer Wandel in der bäuerlichen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts. In: Ledermüller, Franz (Hg.) **2002**, a.a.O., S. 409–591

**BÜCHNER, PETER:** Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder. Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, **1995**, S. 196-213

**BURGSTALLER FRANZ; LEITNER, LEO:** Pädagogische Markierungen. Probleme – Prozesse – Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962-1987). Wien: ÖBV, **1987**

*darin zitiert:* Fadrus, Viktor: „Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen“, Vorwort. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1947

**DEGELE, NINA:** Modernisierung. In: Endruweit, Günther; Trommsdorff, Gisela (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2002, S. 376f.

**DU BOIS-REYMOND, MANUELA; BÜCHNER, PETER; KRÜGER HEINZ-HERMANN:** Modernisierungstendenzen im heutigen Kinderleben. Ergebnisse und Ausblicke. In: Du Bois-Reymond et al.: Kinderleben. Modernisierung im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 1994, S. 273-282

**ECARIUS, JUTTA:** Familie als Ort der Tradierung und des Wandels von Kindheitsmustern. In: Behnken/Zinnecker (Hg.) 2001, a.a.O., S. 774-787

**EDER, FRANZ X.:** Vom Mangel zum Wohlstand. Konsumieren in Wien 1945-1980. In: Breuss, Susanne (Hg.): Die Sinalco-Epoche. Essen, trinken, konsumieren nach 1945. Wien: Czernin-Verlag, 2005, S. 24-36

**ENGELBRECHT, HELMUT:** Geschichte der österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: ÖBV, 1988

**EWERS, HANS-HEINO:** Kinder- und Jugendliteratur im Modernisierungsprozeß. Skizzierung eines Projekts. In: ders. (Hg.): Gesellschaftliche Modernisierung und Kinder- und Jugendliteratur. (Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft. Band 12) St. Ingbert: Röhring, 1997, S. 30-56

**FADRUS, VIKTOR:** Das einheitliche Schulbuchwerk für alle Schulen in Österreich. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht (= Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht). 1946, Stück 6, S 9-13

**FEND HELMUT:** Theorie der Schule. 2., durchgesehene Auflage. München-Wien-Baltimore: Urban&Schwarzenberg, 1981

**FEND, HELMUT:** Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988

**GARSTENAUER, RITA:** Die Arbeit lernen. Kindheit in der bäuerlichen Landwirtschaft – anhand von lebensgeschichtlichen Texten. In: Eigner, Peter; Hämmerle, Christa; Müller, Günter (Hg.): Briefe – Tagebücher – Autobiographien. Studien und Quellen für den Unterricht. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 2006.

**GIAVELLI, GIOVANNA:** M'agradavo vioure ilamoun. (abgedruckt im Beiheft zur Musik-CD Lou Dalfin: Jan d' l'Eiretto. Italien [ohne nähere Ortsangabe], 1992. (Ursprünglich ver-

öffentlich in Revelli, Nuto: Il mondo dei vinti. Bd. 2. La montagna, le Langhe. Turin: Einaudi, 1977.)

**HALLAWITSCH, JOHANN:** „Mir wurde für sechs Monate die Sommerbefreiung zugestanden“. In: Tesar, Eva (Hg.) **1985**, a.a.O., S. 49 – 58.

**HANISCH, ERNST:** Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. (Österreichische Geschichte. Hg. von Herwig Wolfram: 1890-1990). Wien: Ueberreuter **1994**.

**HANISCH, ERNST:** Die Politik und die Landwirtschaft. In: Ledermüller, Franz (Hg.) **2002**, a.a.O., S. 15-189

**HILLMANN, KARL-HEINZ:** Wörterbuch der Soziologie. Begründet von Günter Hartfiel†. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner **2007**.

**HURDES, FELIX:** Zum Geleit. In Lang **1948** a.a.O., S. 7-11.

**INGLEHART, RONALD; WELZEL, CHRISTIAN:** Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

**INNERHOFER, FRANZ:** Schöne Tage. Roman. 12. Auflage. München: dtv, **2006** (erstmal: Salzburg und Wien: Residenzverlag, 1974).

**KARAZMAN-MORAWETZ, INGRID:** Arbeit, Konsum, Freizeit. Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Reproduktion. In: Sieder/Steinert/Tálos (Hg.) **1996**, a.a.O., S. 409-425

**KISSLING, WALTER:** Beiträge zur Entwicklung der Schulbuchforschung in Österreich. Wien, **1989** (Dissertation Universität Wien, Institut für Erziehungswissenschaft).

**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: Peter Lang, **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. Fibel in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, **2006**, S. 155-174

*darin zitiert:* Pöschl, Josef F.: Der Unterricht in der Volksschule. Ein methodisch-praktisches Handbuch für Lehrer. Bd. 1. Die erste Schulstufe. Nach den Grundsätzen des einheitlichen Gesamtunterrichts, der Bodenständigkeit und der Selbstbetätigung. Allgemeiner Teil. Graz: Leykam, 1934

**KISSLING, WALTER:** Ein "Aufbruch in eine neue Zeit"? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch "Frohes Lernen" (1948). In: Hackl, Bernd (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, **2007**, S. 98 – 119.

**KISSLING, WALTER:** Guten Morgen in der Ersten Republik! Aufsteh- und Waschszenen in österreichischen Erstlesebüchern 1988-1933. In: Ernst Seibert/Susanne Blumesberger (Hg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Wien: Praesens, **2008**, S. 210-247

**KLAFKI, WOLFGANG:** Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Abgedruckt mit geringfügigen Korrekturen des Verfassers in Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael **2007** a.a.O. Zuerst erschienen in: Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Band 3. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer, 1975.

**KÖVESI LEO; JONAK, FELIX (HG.):** Das österreichische Schulrecht. Wien: ÖBV, 1976

**KUZMICS, HELMUT; MOZETIC, GERALD:** Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, **2003**

**KRAMMER, JOSEF:** Von „Blut und Boden“ zur „Eurofitness“. Die Entwicklung der Landwirtschaft seit 1945. In: Sieder/Steinert/Tálos (Hg.) **1996**, a.a.O., S. 567-580.

**LANG, LUDWIG (Hg.):** Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien: ÖBV, **1948**.

**LANG, LUDWIG:** Die pädagogische Situation der österreichischen Landschulerneuerung. In Lang **1948**, a.a.O. (S. 13-32)

**LANG, LUDWIG:** Landschulerneuerung – Landschulplan. (Landschulreihe. Schriften zur Landschulerneuerung. Band V. Versuchsschularbeit für Stadt und Land.) Wien: ÖBV, **1953**.

**LANG, LUDWIG (Hg.):** Pädagogische Probleme des österreichischen Schulgesetzwerkes 1962. Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien: ÖBV, **1965**.

**LANG, LUDWIG:** Die drei Phasen der österreichischen Landschulerneuerung. In Lang **1965** a.a.O., S. 182-196.

**LANGE, ANDREAS:** Landkindheiten. Aktuelle und historische Diskurse um das Aufwachsen in ländlichen Räumen. In: Behnken/Zinnecker (Hg.) **2001**, a.a.O., S. 962-979

**LANGTHALER, ERNST:** Umbruch im Dorf? Ländliche Lebenswelten von 1945 bis 1950. In: Sieder/Steinert/Tálos (Hg.) **1996**, a.a.O. S. 35-53

**LANZELSDORFER, FRIEDRIKE; KUNSCHAK, ERIKA; ZOTTL, FRIEDRICH:** Methodischer Wegweiser zur Fibel Frohes Lernen. Druckschrift. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky u.a., o.J

**LEDERMÜLLER, FRANZ (HG.):** Geschichte der österreichischen Land- und Forstwirtschaft im 20. Jahrhundert. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Wien: Ueberreuter, **2002**

**LEHRPLÄNE FÜR DIE ALLGEMEINEN VOLKSSCHULEN.** Sonderabdruck aus dem Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Stück XIII, vom Jahre 1930, mit Abänderungen auf Grund des Erlasses des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 27. Oktober 1945, Z 9879-K/45 und des Erlasses des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946, Z. 35.998-IV/1946. Wien: ÖBV, **1946**.

**LEHRPLÄNE FÜR DIE ALLGEMEINEN PFLICHTSCHULEN IN ÖSTERREICH.** Eingerichtet von Ministerialrat Dr. Ludwig Lang. Band 1. Volksschullehrplan. Textausgabe. Wien: ÖBV u.a., o.J. [**1963**]<sup>246</sup>.

**VAN DER LOO, HANS; VAN REIJEN, WILLEM:** Modernisierung. Projekt und Paradox. München: dtv, **1992**

*darin zitiert:* Adriaansens, Hans P.M.: Talcott Parsons and the Conceptual Dilemma. London u.a.: Routledge, 1981

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. 5. revidierte Auflage. Tübingen: Mohr, 1976, erstmals erschienen 1921

Parsons, Talcott: Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975

Parsons, Talcott: Das System moderner Gesellschaften. Weinheim: Juventa, 1985

**LUTZ, BURKART:** Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt und New York: Campus, **1984**

**MAYRING, PHILIPP:** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, **1995**, S. 209-213

**MITTERAUER MICHAEL:** Religion in Lebensgeschichten. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde 19 (H.4), **1989**, S. 103f.

**RAITHEL, THOMAS:** Konzepte der „Moderne“ und Ansätze der „Postmoderne“. In: Wirsching **2006** a.a.O. (S. 267-280)

---

<sup>246</sup> Handschriftlicher Zusatz im Exemplar der ÖNB. 1963 ist auch Datum der Verordnung, mit der die Lehrpläne erlassen wurden.

*darin zitiert:* Peukert, Detlev J.K.: Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987

**RITTELMEYER, CHRISTIAN; PARMENTIER, MICHAEL:** Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.

**ROLFF, HANS-GÜNTHER; ZIMMERMANN, PETER:** Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2001

*darin zitiert:* Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. 1981. Hamburg 1981

**SANDGRUBER, ROMAN:** Ökonomie und Politik. Österreichische Wirtschaftsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. (Reihe: Österreichische Geschichte. Hrsg.: Wolfram, Herwig) Wien: Ueberreutter, 1995.

**SANDGRUBER, ROMAN:** Die Landwirtschaft in der Wirtschaft. In Ledermüller, Franz (Hg.) 2002, a.a.O., S.191-408.

*darin zitiert:* Butschek, Felix: Statistische Reihen zur österreichischen Wirtschaftsgeschichte. Die österreichische Wirtschaft seit der industriellen Revolution. Wien: Statistik Austria, 1993 (3.9.)

**SCHALLENBERGER, HORST; STEIN, GERD:** Wissenschaftliche Schulbucharbeit. Aspekte und Kontexte. In: Stein, Gerd (Hg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 133-139.

**SCHEIPL, JOSEF; SEEL, HELMUT:** Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik. 1945-1987 (Studientexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer Höherer Schulen. Bd. 2). Graz: Leykam, 1988

**SCHMIDBERGER, GUSTAV:** Die Entwicklung der Landschule nach 1945. In Lang 1965 a.a.O. , S. 197-209

**SCHULCHRONIK VOLKSSCHULE FLASCHBERG.** o.J. Internetdokument: <http://wwwu.uni-klu.ac.at/elechner/schulmuseum/schulchroniken/vflaschberg1917.PDF> . Zugriff am 22.7.2007

**SCHULZ, GÜNTHER:** Industrialisierung und verlorene Welten. In: *Wirsching* 2006, a.a.O.

**SCHÜTZE, YVONNE; GEULEN, DIETER:** Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder. Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 1995, S. 29-52

**SCHÜTZE, YVONNE:** Konstanz und Wandel. Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erzie-

ungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. (Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft) Weinheim u.a.: Beltz, **2000**, S. 16-35

*darin zitiert:* Nave-Herz, Rosemarie: Die These über den „Zerfall der Familie“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 38 (1998), S. 286-315

**SEEL, HELMUT; SCHEIPL JOSEF:** Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam **2004**

**SIEDER, REINHARD:** Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, **1987**

**SIEDER, REINHARD; STEINERT, HEINZ; TALOS, EMMERICH:** Wirtschaft und Gesellschaft in der Zweiten Republik. Eine Einführung. In: dieselben (Hg.): **1996**, a.a.O., S. 9-32

**SIEDER, REINHARD; STEINERT, HEINZ; TALOS, EMMERICH:** Österreich 1945-1995. 2. Auflage. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, **1996**,

**STEINER, ALEXIS; JARUSKA WILHELM** (Illustration): Alle meine Pferde. Wien: Jugend und Volk, **1963**

**TEISTLER, GISELA:** Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft. In: Ernst Seibert/Susanne Blumesberger (Hg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung I. Wien: Präsenz, **2008**, S. 153-175

**TESAR, EVA** (Hg.): Hände auf die Bank. Erinnerungen an den Schulalltag. Wien u.a.: Böhlau, **1985** (darin einleitende Kapitel von der Herausgeberin)

**VERFÜGUNGEN**, betreffend Lehrbücher und Lehrmittel. Listen der für den Unterrichtsgebrauch an österreichischen Schulen zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel. Approbationen (der für den Unterrichtsgebrauch zugelassenen Schulbücher). (Schulbuchlisten). 1946 – 1972. Aus den Verordnungsblättern für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht zusammengestellt von Ingrid Höfler. Wien, **o.J.**

**VERORDNUNGSBLATT** für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Jahrgang **1946**, 8. Stück (31. August 1946)

**WEHLER, HANS-ULRICH:** Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1. Band. Vom Feudalismus des Alten Reichs bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700-1815. München: Beck, 1987.

**WEINBRENNER, PETER:** Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, **1995**, S. 21-45



**WEYRICH, JOSEF:** Organisatorische und methodische Orientierung über die ländlichen Versuchsschulen im Lande Salzburg. Schuljahr 1948/49. Salzburg: Etzendorfer & Co., **1950**

**WEYRICH, JOSEF:** Kurze Einführung in die Ganzheitslesemethode und Anweisung zur Arbeit mit der Ganzheitsfibel „Meine Fibel“. Salzburg: Salzburger Jugendverlag, **1955**

*darin zitiert:* Erlaß des BMfU v. 30.6.52, Zl. 63.161-IV/18/52.

**WEYRICH, JOSEF:** Die Salzburger ländliche Versuchsschularbeit. Wien: ÖBV, **1956**

**WIEBEL-FANDERL, OLIVIA:** „Frömmigkeit war nicht Innbrunst, sondern Brauch“. Die Bedeutung von Brauchtum und Ritus für die religiöse Beheimatung. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde 19 (H.4), **1989**, S. 104-110

**WILD, RAINER:** Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung. In: ders. (Hg.): Gesellschaftliche Modernisierung und Kinder- und Jugendliteratur. (Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft. Band 12) St. Ingbert: Röhring, **1997**, S. 9-29

**WIRSCHING, ANDREAS** (Hg.): Oldenbourg Geschichte Lehrbuch. Neueste Zeit. München: Oldenbourg, **2006**.

**WIRSCHING, ANDREAS:** Rückblick: Epochenbildung als Leseart der Geschichte. In: Wirsching **2006**, a.a.O., S. 161-172

**ZINNECKER, JÜRGEN:** Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. (Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft) Weinheim u.a.: Beltz, **2000**, S. 36-68



## **Zusammenfassung**

Ausgehend von den nachhaltigen Veränderungen, die der Modernisierungsprozess in den Jahren zwischen 1945 und 1970 für die Lebensbedingungen der Menschen vor allem im ländlichen Raum mit sich brachte, wird in dieser Diplomarbeit die Frage nach dem Verhältnis von ländlicher Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern (Fibeln) aus diesem Zeitraum gestellt. Dabei wurde ein Großteil des Gesamtbestandes der im Untersuchungszeitraum erschienenen Erstlesebücher hinsichtlich der Darstellung ländlicher Lebenswelt, hinsichtlich der Darstellung von Modernisierung sowie (als kulturelle Dimension von Modernisierung) im Hinblick auf Veränderungen der Erziehungskonzeptionen und Wertvorstellungen verglichen.

Die Fibelneuerscheinungen der ersten Nachkriegsjahre sind von einer deutlichen Dichotomie von Land- und Stadtfibeln geprägt. Die Fibeln sind in ihrer Konzeption jeweils eindeutig auf ein ländliches bzw. städtisches Zielpublikum zugeschnitten und orientieren sich inhaltlich an der entsprechenden Lebenswelt. Die Landfibeln aus dieser Zeit, bei denen es sich um Überarbeitungen von ursprünglich schon in der Zeit der 1. Republik erschienen Fibeln handelt, zeigen das Bild einer traditionellen, von Modernisierung noch nicht erfassten ländlichen Lebenswelt, während technischen Innovationen in der Stadtfibel relativ breiter Raum gewidmet wird. Solche Darstellungen entsprechen für den Erscheinungszeitraum der Fibeln noch weitgehend den tatsächlichen Verhältnissen. Es ist jedoch zu bedenken, dass diese Fibeln teilweise ohne nachhaltige Überarbeitungen bis weit in die 1960er-Jahre hinein in Verwendung waren, und das in ihnen gezeigte Bild zu diesem Zeitpunkt nicht mehr adäquat war.

In der ersten Hälfte der 1950er-Jahre erscheinen die ersten Fibeln, die keinen so eindeutigen Zuschnitt auf eine ländliche oder städtische Lebenswelt mehr aufweisen. Die dort gezeigte ländliche Lebenswelt zeigt nach wie vor wenig Ansätze von Modernisierung, wird aber in diesen Fibeln eher aus einer nicht-ländlichen Perspektive thematisiert. Zur selben Zeit erscheint auch eine neue Landfibel (MEINE FIBEL), die die Fixierung auf ländliche Lebenswelt beibehält, aber diese partiell modernisiert zeigt. Modernisierungen betreffen dabei vor allem die Arbeitstechniken in Landwirtschaft und Haushalt sowie das Erscheinungsbild der Menschen. Hinsichtlich der starken Orientierung an Religion und Brauchtum hält diese Fibel aber an Traditionellem fest. Diese teilweise widersprüchlichen Tendenzen lassen sich mit den Zielen und Widersprüchen der österreichischen Landschulreformbewegung, zu der sich auch in personeller Hinsicht eine Brücke schlagen lässt, in Verbindung bringen.

1964 erscheint FROHES LERNEN, die am weitesten verbreitete der damaligen Fibeln, in einer vollständigen Neukonzeption. Während die Auflage von 1948 und sämtliche inhaltlich praktisch unveränderten Neuauflagen bis zu diesem Zeitpunkt eindeutig den Landfibeln zuzurechnen sind, sind die meisten Geschichten in der Neukonzeption von 1964 in einem kleinstädtischen Milieu angesiedelt. Die Fibel bemüht sich um eine ausgewogene Darstellung sowohl städtischer als auch ländlicher Lebenswelt und zeigt einen zeitgemäßen Stand technologischer Entwicklungen.

Ebenso wie die Veränderungen in der Darstellung ländlicher Lebenswelt und in der Perspektive, aus der diese dargestellt wird, imponieren in den untersuchten Fibeln Änderungen hinsichtlich der Kindheits- und Erziehungsvorstellungen. Der Weg führt hier von einem deutlich autoritären Zugriff auf die Kinder, die aber andererseits viele Freiräume ohne Aufsicht von Erwachsenen haben, in den frühen Landfibeln, über den verstärkten Apell an Vernunft und Gewissen in den nicht mehr eindeutig auf ländliche Lebenswelt fixierten Fibeln der frühen 1950er-Jahre, zu einer Betonung intrinsischer Motivation und positiver Verstärkung erwünschten Verhaltens bei Vermeidung jedes offensichtlich autoritären Zugriffs in FROHES LERNEN (1964). Darüber hinaus fällt in FROHES LERNEN (1964) auf, dass zahlreiche Lesestücke einen problematisierenden Zugang aufweisen, der zum Nachdenken über Sachverhalte anregt. Im Vergleich mit den Landfibeln ist in der Stadtfibel schon Ende der 1940er-Jahre ein deutlich weniger autoritärer Umgang mit Kindern festzustellen. Auch ein problematisierender Zugang zeigt sich in dieser Fibel bereits in Ansätzen.

# Lebenslauf

WILFRIED GILBERT GÖTTLICHER

geboren am 11. Februar 1970 in Wien

1980-1988            Neusprachliches Gymnasium in Baden, Frauengasse

1992-1994           Ausbildung zum Radiologietechnologen

seit 1994           berufliche Tätigkeit als Radiologietechnologe, seit 1998  
hauptberuflich in der Berufsbildung

seit 2000           Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien