



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Thema „Sonderschulbesuch“ - Tabu in
Sonderschulbüchern?**

**Eine Analyse österreichischer Sonderschulbibeln
von 1953 – 1993 unter Berücksichtigung des Aspekts der
Stigmatisierung von Kindern mit Lernbehinderung**

Verfasserin

Elisabeth Waltner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ass. Prof. Dr. Walter Kissling

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen herzlich bedanken, die mich bei meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern und Geschwistern für ihr Interesse und ihre Ermutigung während meines gesamten Studiums. Bedanken möchte ich mich auch bei Ass. Prof. Dr. Walter Kissling, der mich bei der Erstellung der Diplomarbeit betreut und mit wertvollen Anregungen unterstützt hat. Bei Mag.^a Edith Waltner und Mag. Martin Zellhofer bedanke ich mich für ihre konstruktive Kritik und ihr hilfreiches Feedback. Vielen Dank auch an Karl Zellhofer für das Korrekturlesen der Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	Persönlicher Zugang zur Forschungsfrage und Einführung in die Thematik	1
1.2	Darstellung der Fragestellung	2
1.2.1	Aufgliederung und Erläuterung der drei Hauptfragen	2
1.2.2	Eingrenzung von Untersuchungsgegenstand und Untersuchungszeitraum	5
1.2.3	Welchen Ertrag bringt die Zusammenführung von Stigmaforschung und Schulbuchforschung in Bezug auf die gewählte Fragestellung?	6
1.3	Forschungslücke und bildungswissenschaftliche Relevanz der Fragestellung	9
1.4	Überblick über den Aufbau der Arbeit	10
2	DIE SONDERSCHULE: „SCHONRAUM“ ODER „SCHONRAUMFALLE“?	11
2.1	Der Begriff „Lernbehinderung“	11
2.1.1	Schulpädagogische Aspekte von Lernbehinderung	13
2.1.2	Soziale Aspekte von Lernbehinderung	14
2.2	Die Stigmatheorie nach Erving Goffman	15
2.2.1	Sozialisation stigmatisierter Personen	16
2.2.2	Das Verhältnis der „Stigmatisierten“ zu anderen Stigmatisierten, zu „Weisen“ und zu den „Normalen“	18
2.2.3	Stigmamanagement und Informationskontrolle	21
2.3	Die Stigma- Identitäts-These	23
2.3.1	Identität bei Erving Goffman	24
2.3.2	Identität bei Lothar Krappmann und Walter Thimm	25
2.3.3	Identität bei Hans-Peter Frey	25
2.3.4	Identitätsstrategien bei SonderschülerInnen in den Studien von Ammann/Peters (1981) und Schumann (2007)	27
2.3.5	Kritik an der Stigma-Identitäts-These	28
2.4	Stigmatheorie versus Bezugsgruppentheorie	29
3	DIE ALLGEMEINE SONDERSCHULE IN ÖSTERREICH	33
3.1	Geschichtliche Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule	33
3.2	Aussagen der Lehrpläne der Allgemeinen Sonderschule zum Umgang mit Stigmatisierung	38
4	SCHULBUCH UND SCHULBUCHFORSCHUNG	42
4.1	Der Begriff „Schulbuch“	42
4.2	Schulbücher im gesellschaftlichen Kontext	42
4.3	Das Bild im Schulbuch	45

5	METHODIK	47
5.1	Wahl der Methode	47
5.2	Grundsätze der Hermeneutik	48
5.3	Überblick über die Vorgangsweise	51
5.3.1	Anknüpfung an die Inhaltsanalyse.....	52
5.3.2	Erfassung der Fabeln der Allgemeinen Sonderschule	53
5.3.3	Erfassung der relevanten Stellen für die Hermeneutische Analyse	54
5.4	Katalog der Analysehinsichten für die Hermeneutische Interpretation	56
5.4.1	Dimension „Unterricht“	57
5.4.2	Dimension „Erziehung“	58
5.4.3	Dimension „Spezifika der Sonderschule“	60
5.4.3.1	<i>Bereich „Leistung“</i>	61
5.4.3.2	<i>Bereich „Sichtbarkeit der Schulform ‚Sonderschule‘ “</i>	62
5.4.3.3	<i>Bereich „Thematisierung von Behinderung“</i>	63
5.4.3.4	<i>Bereich „Thematisierung von Stigmatisierung“</i>	64
5.5	Begriffe zur Beschreibung des Untersuchungsmaterials	65
6	BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSMATERIALS –	
	DIE UNTERSUCHTEN FIBELN	66
6.1	„Wer liest mit?“ von Josef Leiter (1953)	66
6.2	„Wir lesen mit“ von Josef Leiter (1957)	68
6.3	„Wir lesen mit“ [1968]	69
6.4	„Wir lesen mit“ von Josef Leiter [1969]	70
6.5	„AMI“ von Waltraud Vavra (1973)	71
6.6	„Lesebuch für kleine Leute“ von Brigitte Peinsipp und Anneliese Ritter (1975)	72
6.7	„Lesen ist lustig“ von Brigitte Peinsipp und Anneliese Ritter [1976]	73
6.8	„Lesebuch 2“ von Robert und Susanne Bieler, Helene Sander, Eduard und Eva Voss (1977)	74
6.9	„... lernt lesen“ von Hildegard Kern und Helga Pröll (1980)	75
6.10	„Lesebuch 2. Fortsetzung von ...lernt lesen“ von Hildegard Kern und Helga Pröll [1981]	76
6.11	„Sprachbuch 2 ASO“ von Robert Bieler und Johann Waser (1981)	77
6.12	„Wir lesen. Leselehrgang mit funktionell – therapeutischen Übungen für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule“ von Melitta Maria Rudnik [1981]	78
6.13	„Wir lesen 2. Leselehrgang in Druck- und Schreibschrift mit Sprechübungen für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule“ von Melitta Maria Rudnik [1981] . 79	

7	FIBELANALYSE - DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	81
7.1	Synchroner Vergleich	81
7.1.1	Fibeln der 50er und 60er Jahre	81
7.1.1.1	<i>Dimension „Unterricht“</i>	82
7.1.1.2	<i>Dimension „Erziehung“</i>	86
7.1.1.3	<i>Dimension „Spezifika der Sonderschule“</i>	96
7.1.2	Die Fibeln der 70er Jahre	104
7.1.2.1	<i>Dimension „Unterricht“</i>	104
7.1.2.2	<i>Dimension „Erziehung“</i>	110
7.1.2.3	<i>Dimension „Spezifika der Sonderschule“</i>	115
7.1.3	Die Fibeln der 80er und 90er Jahre	126
7.1.3.1	<i>Dimension „Unterricht“</i>	127
7.1.3.2	<i>Dimension „Erziehung“</i>	135
7.1.3.3	<i>Dimension „Spezifika der Sonderschule“</i>	141
7.2	Diachroner Vergleich	146
7.2.1	Dimension „Unterricht“	146
7.2.2	Dimension „Erziehung“	150
7.2.3	Dimension „Spezifika der Sonderschule“	152
8	MÖGLICHE AUSWIRKUNGEN DER ART DER DARSTELLUNG VON SCHULE UND STIGMATISIERUNG AUF DIE IDENTITÄTSENTWICKLUNG DER SCHÜLERINNEN DER ALLGEMEINEN SONDRSCHULE	156
9	RESÜMEE	164
10	LITERATURVERZEICHNIS	170
10.1	Untersuchte Fibeln	170
10.2	Sekundärliteratur	171
11	ABSTRACT	178
11.1	Deutsche Version	178
11.2	Englische Version	179
12	LEBENS LAUF	180

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der „Raunzer“ (WLM1 53, 22).....	86
Abbildung 2: Pünktlichkeit (WLM1 53, 16).....	88
Abbildung 3: Pünktlichkeit (WLM1 69, 16).....	88
Abbildung 4: Appell zur Sauberkeit (WLM2 57, 8).....	90
Abbildung 5: Schulanfang (WLM2 57, 3).....	95
Abbildung 6: „Oh ein Fettfleck“ (WLM1 53, 12).....	97
Abbildung 7: „Oh ein Fettfleck“ (WLM1 69, 12).....	97
Abbildung 8: Detail aus "Wir sind nicht faul. Wir lernen lesen." (WLM1 53, 47).....	98
Abbildung 9: Letzter Schultag (WLM1 53, 109).....	100
Abbildung 10: Letzter Schultag (WLM1 69, 109).....	101
Abbildung 11: Klassenzimmer (LFKL1/1 75, 1).....	105
Abbildung 12: Klassenzimmer (LIL2/2 76, 7).....	107
Abbildung 13: Verhalten im Unterricht (LIL2/2 76, 9).....	108
Abbildung 14: Klassenzimmer (LB2 77, 6).....	109
Abbildung 15: Klassenzimmer (LB2 77, 7).....	109
Abbildung 16: Erster Schultag (LIL2/1 76, 5).....	112
Abbildung 17: Kinder mit Behinderungen (LIL2/2 76, 60).....	118
Abbildung 18: Kinder mit Behinderungen (LIL2/2 76, 61).....	118
Abbildung 19: Struwelpeter (LFKL1/4 75, 8).....	120
Abbildung 20: Struwelpeter (LIL2/2 76, 16).....	121
Abbildung 21: „Neu in der Klasse“ (LB2 77, 103).....	124
Abbildung 22: Umschlag „AMI“ (AMI 1973).....	125
Abbildung 23: Klassenzimmer (WL1 81, 45).....	127
Abbildung 24: Homogenität der Lernaktivitäten (WL2 81, 3).....	128
Abbildung 25: Anschauungsmaterial (LL1 80, 4).....	130
Abbildung 26: Individualität im Klassenzimmer (LL2 81, 3).....	131
Abbildung 27: Heterogene Lernaktivitäten (SB2 81, 3).....	133
Abbildung 28: Umgang mit Schulsachen (LL2 81, 6).....	137
Abbildung 29: Letzter Schultag (LL1 80, 79).....	141
Abbildung 30: Schulhaus (SB2 81, 5).....	143
Abbildung 31: Struwelpeter (LL2 81, 46).....	144
Abbildung 32: „Schmutziger Kasimir“ und „saubere Jutta“ (SB2 81, 56).....	145

1 EINLEITUNG

1.1 Persönlicher Zugang zur Forschungsfrage und Einführung in die Thematik

In meiner beruflichen Tätigkeit als Sonderschullehrerin in einer Integrationsklasse an einer Wiener Kooperativen Mittelschule¹ arbeite ich sowohl mit Kindern, die im österreichischen Schulsystem einen besonderen Status erhalten haben, nämlich den eines Kindes mit „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SPF), als auch mit ihren MitschülerInnen, die im Schulsystem als ausreichend lernfähig angesehen werden und diesbezüglich in den Augen der Gesellschaft als „normal“ gelten. Die Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse, im LehrerInnenjargon „Integrationskinder“ genannt, bekamen diesen Status aufgrund einer „Lernbehinderung“ zuerkannt. Das heißt, diese SchülerInnen werden in allen oder nur in einzelnen Fächern nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule beurteilt und unterrichtet. Ich habe beobachtet, dass es nicht leicht ist, mit den betroffenen Kindern über den Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zu sprechen. Eine Thematisierung ruft oft Scham hervor. Gespräche über den SPF unter den Jugendlichen enthalten oft abwertende und verletzende Elemente sowie Beschimpfungen; dann wieder bildet sich – wahrscheinlich im Bestreben, die KlassenkollegInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu schützen – eine beschönigende und unklare Sprache heraus. Und das, obwohl die betroffenen Kinder keine Sonderschule besuchen, obwohl sie die meiste Zeit im selben Raum wie alle anderen Kinder ohne SPF lernen, obwohl versucht wird, Differenzierung und Individualisierung im Unterricht bei allen Kindern durchzuführen und somit keine großen Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne SPF spürbar sein sollten.

Deswegen wurde mein Interesse angestoßen herauszufinden, *ob* und *wie* in der Geschichte der Allgemeinen Sonderschule (beziehungsweise ihrer historischen Vorgängerschulen) von Seiten der Schule selbst zu der ihr eigenen speziellen SchülerInnenschaft über die Allgemeine Sonderschule (im Folgenden meist als ASO abgekürzt) gesprochen wurde. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, ob durch eine mögliche Thematisierung des Sonderschulbesuches Schritte gesetzt wurden, die den SchülerInnen helfen konnten, die oft problematische gesellschaftliche Realität des Daseins als SonderschülerInnen zu reflektieren und zu bewältigen.

¹ Neben der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule und der Hauptschule sowie den Schulversuchen der „Neuen Mittelschule“ existiert in der Kooperativen Mittelschule (KMS) eine weitere Schulform für 10-14jährige. SchülerInnen werden in drei Leistungsgruppen unterrichtet, der Unterricht in der ersten Leistungsgruppe soll dem in einer AHS entsprechen. Es ist eine enge Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen vorgesehen, unter anderem sollen auch LehrerInnen aus diesen weiterführenden Schulen schon in der KMS eingesetzt werden.

Trotz umfassender Recherche wurde keine Quelle ersichtlich, die zu diesem speziellen Aspekt des Schullebens der Sonderschulkinder explizit die Position der Schuladministration und der ihr zuarbeitenden Pädagogik beziehungsweise deren Umsetzung im Schulalltag darlegt. Daher möchte ich diese Problematik, nämlich die der Thematisierung des Themas „Sonderschule“ und „Sonderschulbesuch“, in einem klar abgegrenzten Bereich, dem der Erstlesebücher (Fibeln) der Allgemeinen Sonderschule, untersuchen. In der gesamten Diplomarbeit werden im Folgenden die Begriffe „Erstlesebuch“ und „Fibel“ synonym verwendet. In den meisten Sonderschülerstlesebüchern wird „Schule“ thematisiert. So wie Erstlesebücher für Volksschulen versuchen sie neben der Unterstützung des Leselern- und Schreibprozesses Wissen über die Welt zu vermitteln. Sie zeigen Werte, Regeln und Beziehungen zwischen Menschen und tragen dadurch den LeserInnen auch Rollen an. Durch eine Untersuchung von Erstlesebüchern der Allgemeinen Sonderschule in Hinblick auf die explizite Darstellung von Schule erhoffe ich mir herauszufinden, welche Darstellungsmöglichkeiten und Erklärungen von „Sonderschule“, „Lernbehinderung“ und „Stigmatisierung aufgrund des Sonderschulbesuchs“ gewählt und verbreitet wurden und –weil von der Schuladministration kommend und durch das System der Schulbuchapprobation offiziell legitimiert – wohl auch Empfehlungscharakter für Lehrpersonal sowie für Kinder und Eltern hatten.

1.2 Darstellung der Fragestellung

Im folgenden Kapitel erläutere ich zuerst meine Fragestellung, die ich in drei Hauptfragen gliedere. Danach beschreibe ich mein Untersuchungsmaterial und definiere den Untersuchungszeitraum. Anschließend verdeutliche ich, welche Art von Erkenntnissen die Kombination von Stigmaforschung und Schulbuchforschung bei meinem Thema bringen kann.

1.2.1 Aufgliederung und Erläuterung der drei Hauptfragen

Meine Hauptfragen lauten:

- a) Welches explizit dargestellte Bild von Schule vermitteln Erstlesebücher der Allgemeinen Sonderschule?
- b) Werden Stigmatisierung und Reaktionen auf Stigmatisierung dargestellt und wenn ja, welche Reaktionen werden dargestellt?
- c) Welche Auswirkungen können welche Darstellungsmöglichkeiten von Schule beziehungsweise von Stigmatisierung unter Berücksichtigung der Stigma-Identitätsthese auf die Entwicklung der Identität der SchülerInnen haben?

Ad a: Welches Bild von Schule vermitteln Erstlesebücher der Allgemeinen Sonderschule?

Sonderschulbücher haben eine Zielgruppe, die das Thema „Schule“ in überwiegender Weise ambivalent sieht. Bei Kindern, die schon mit Beginn der Schulpflicht in eine Allgemeine Sonderschule eingeschult werden, gibt es schon früh gravierende Gründe zur Sorge um gute Lernfortschritte. Ihre „Behinderung“ wird als so eindeutig und ausgeprägt eingeschätzt, dass diese Kinder entweder von der großen Masse ihrer AltersgenossInnen separiert eine spezielle Schule besuchen oder in einer Integrationsklasse von Anfang an mit dem speziellen Status des Schülers oder der Schülerin mit Sonderpädagogischem Förderbedarf versehen werden. SchülerInnen, die erst nach einem oder mehreren Jahren in der Volksschule oder sogar erst in der Hauptschulzeit auf die Allgemeine Sonderschule wechseln, haben eine Zeit mit ernststen schulischen Misserfolgen und oft auch frustrierenden Erfahrungen mit MitschülerInnen und LehrerInnen hinter sich. Viele Kinder, welche die Allgemeine Sonderschule besuchen, erfahren von Menschen in ihrer Umgebung Abwertung oder Ausgrenzung wegen des Sonderschulbesuchs. Für diese Kinder ist es wahrscheinlich schwieriger als für andere Kinder, eine positive Einstellung zur Schule aufzubauen. Dadurch wird es heikel, das Thema „Sonderschule“ den betroffenen SchülerInnen gegenüber zur Sprache zu bringen. Die Gefahr, entweder zur Stigmatisierung der SonderschülerInnen beizutragen oder aber ihre Situation zu beschönigen beziehungsweise Schwierigkeiten auszuklammern, ist groß.

Ein Erstlesebuch für die Allgemeine Sonderschule trifft - sofern die AutorInnen sich dafür entscheiden, darin Schule zum Thema zu machen - auf diese Schwierigkeit, unabhängig davon, ob sie den AutorInnen bewusst ist oder nicht. Mich interessiert deswegen, ob und wenn ja, welche Darstellungselemente in ASO-Fibeln zu welchen Zeiten das Thema „Sonderschule“ konfigurieren. Indem ich diese Darstellungselemente und ihre Verbindungen herausarbeite, möchte ich zeigen, wie Fibeln für die Sonderschule² das Thema „Schule“ aufgreifen und sich positionieren – immer im Spannungsverhältnis einerseits zwischen dem Bestreben nach Schonung der Kinder und dem Bemühen ihr Selbstbewusstsein zu stärken und andererseits der Besonderheit der Schule und der Notwendigkeit, einen Umgang auch mit den schwierigen Seiten der Realität zu erlernen. Bei dem so definierten Bild der Sonderschule im Schulbuch handelt es sich um eine Selbstdarstellung der Sonderschule durch relevante AkteurInnen – die SchulbuchautorInnen. Damit wird es möglich, Aussagen zum Selbstverständnis der Institution Sonderschule treffen zu können.

Hypothese a:

Schule wird zwar in den meisten Erstlesebüchern dargestellt, auf Spezifika der Sonderschule oder die spezielle Situation von SonderschülerInnen wird aber nicht eingegangen.

² Meine Fragestellung betrifft die Schulform der *Allgemeinen* Sonderschule. SchülerInnen der Sonderschule für körperbehinderte (sehbehinderte, gehörlose,...) Kinder sind zwar auch SonderschülerInnen, in meiner Diplomarbeit sind aber, wenn ich von „Sonderschule“ oder „SonderschülerInnen“ spreche, immer die Allgemeinen Sonderschule beziehungsweise deren SchülerInnen gemeint.

Ad b: Werden Stigmatisierung und Reaktionen auf Stigmatisierung dargestellt und wenn ja, welche Reaktionen werden dargestellt?

In meiner Fibelanalyse konzentriere ich mich auf die Darstellung von Schule, doch es erscheint mir notwendig, in einem Punkt darüber hinaus zu gehen, da ich in dieser Arbeit die Haltung der Schulform Sonderschule zur Stigmatisierung ihrer SchülerInnen herausarbeiten möchte.

Während der Besuch einer anderen Pflichtschule nicht von vornherein die Gefahr von Herabwürdigung, Spott oder anderen Formen von schlechtem Ansehen mit sich bringt, macht der Besuch einer Sonderschule verschiedene Formen von Stigmatisierung viel wahrscheinlicher. Da die Schulverwaltung davon Kenntnis hatte, wäre zu eigentlich erwarten, dass sie die LehrerInnen in der Sonderschule durch die Ausbildung, vielleicht aber auch durch entsprechende Schulbuchinhalte, dazu anhielt, die SchülerInnen bei der Verarbeitung solcher Erfahrungen zu unterstützen. Sollte es solche Inhalte, die problematische Aspekte des „SonderschülerIn-Seins“ thematisieren, in den Erstlesebüchern geben, werde ich bei meiner Schulbuchuntersuchung auf sie besonders eingehen. Es könnte jedoch sein, dass die Darstellung von Stigmatisierung im Kontext mit Schule in den Erstlesebüchern vermieden wurde, um nicht eine Art „Self-fulfilling-prophecy“ zu erzeugen, dass aber außerhalb des Themas „Schule“ liegende Lebensbereiche zur Thematisierung von Stigmatisierung gewählt wurden in der Hoffnung, die Lehren daraus könnten auch auf andere Situationen, in denen Stigmatisierung eine Rolle spielt, übertragen werden.³ Wenn es solche Stellen in den Erstlesebüchern gibt, werden sie in die Analyse einbezogen.

Hypothese b:

Stigmatisierung wegen des Besuchs der Allgemeinen Sonderschule wird selten thematisiert, es werden keine Bewältigungsmöglichkeiten dargestellt.

Ad c: Welche Auswirkungen können welche Darstellungsmöglichkeiten von Schule beziehungsweise von Stigmatisierung unter Berücksichtigung der Stigma-Identitätsthese auf die Entwicklung der Identität der SchülerInnen haben?

Die Stigmatheorie (Genaueres dazu in Kapitel 2) wurde von der Sonderpädagogik aufgegriffen und auch auf die Situation von SchülerInnen an Schulen für Lernbehinderte übertragen. Ein Teil meiner Arbeit ist dem Unterfangen gewidmet, die Ergebnisse der Schulbuchanalyse in den Kontext von Theorie über Stigmatisierung und die Stigma-Identitätsthese zu stellen.

³ Als Beispiel für die Darstellung von *Stigmatisierung* (aber nicht für die Darstellung der Bewältigung von Stigmatisierung) *außerhalb des schulischen Kontextes* können der „Struwelpeter“ und alle von ihm inspirierten Figuren dienen. Die Figur wird wegen ihrer mangelnden Hygiene angegriffen, in einem Buch wird die Ablehnung sogar so ausgedehnt, dass wegen des Schmutzes niemand mit Struwelpeter befreundet sein will.

Dadurch können auf theoretischer Ebene vorsichtige Schlüsse über mögliche Wirkungen der Schulbuchdarstellungen auf die Identität der lernbehinderten SchülerInnen gezogen werden.

1.2.2 Eingrenzung von Untersuchungsgegenstand und Untersuchungszeitraum

Meine Untersuchung beschränkt sich auf Erstlesebücher für als „lernbehindert“ bezeichnete SchülerInnen (beziehungsweise für SchülerInnen, die mit den historischen Vorläufern dieses Begriffes, wie zum Beispiel „schwach befähigt“, bezeichnet wurden). Spezielle Schulbücher für andere Sonderschularten, für zum Beispiel gehörlose oder blinde SchülerInnen oder für die Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, zählen nicht zu meinem Untersuchungsgegenstand, da die Beschäftigung mit diesen Büchern eine gesonderte Fragestellung erfordern würde. Unter „Erstlesebüchern“ verstehe ich in dieser Diplomarbeit Lesebücher der ersten *und* der zweiten Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule, da der Leselernprozess langsamer als in der Volksschule vorangeht. Entsprechend den Funktionen des Erstlesebuches umfasst dieses unter den besonderen Bedingungen des Lernens von SonderschülerInnen nicht ein, sondern zwei (in Ausnahmefällen auch mehrere) Bücher⁴, die somit Erstlesebücher auf zwei Schulstufen sind. Das „Lesenlernen“ im Sinne des Kennenlernens aller Buchstabenformen und –verbindungen ist in der Sonderschule üblicherweise am Ende des 1. Schuljahres noch nicht abgeschlossen. In den meisten Deutschbüchern der 2. Schulstufe ASO werden zumindest zu Beginn des Buches noch neue Buchstaben eingeführt. Beide Jahrgangsstufen können als „Orientierungsphase“ in einem neuen Lebensabschnitt, der Schulkindheit, angesehen werden: Für die SchulanfängerInnen in der für das Kind neuen Einrichtung „*Schule*“, für Kinder, die schon ein Jahr an einer Volksschule absolviert haben, in einer *neuen* Schule. Eine systematische Erfassung der für die Allgemeine Sonderschule in meinem Untersuchungszeitraum approbierten Schulbücher ist nicht vorhanden, sodass ich diese auf Basis der Verordnungsblätter des Unterrichtsministeriums und der Schulbuchaktionslisten selbst erstellt habe.

Als Untersuchungszeitraum definiere ich die Zeit von 1953 bis 1993. Für die Auswahl dieses Zeitraums sprechen mehrere Gründe: In Österreich existieren ab dem Anfang des 20. Jahrhunderts Fibeln für Sonderschulen. Für die Zeit des Nationalsozialismus ist jedoch für mich

⁴ Auch Volksschulfibeln setzen sich öfters aus zwei Büchern zusammen, zum Beispiel die 1935 erschienene Fibel „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ (hgg. von einer Lehrerarbeitsgemeinschaft) und die 1942 erschienene Fibel „Bei uns in Wien“ von Franz X. Langer. Beide Fibeln umfassen ein „Winterbuch“ und ein „Sommerbuch“. Die beiden Teile waren allerdings als Winter- und Sommerbuch für eine Schulstufe konzipiert.

nicht sicher feststellbar, ob eine Fibel im Sonderschulunterricht verwendet wurde⁵ beziehungsweise welche. Um darüber seriöse Aussagen treffen zu können, dürften weitaus aufwändigere Recherchen notwendig sein, als sie der Rahmen dieser Diplomarbeit erlaubt. So habe ich mich dafür entschieden, den Beginn des Untersuchungszeitraumes mit 1953 anzusetzen, da in diesem Jahr das erste Sonderschulbuch⁶ nach dem Zweiten Weltkrieg erschienen ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Allgemeine Sonderschule in Österreich ausgebaut, wozu auch die Landschulbewegung beitrug. ASO-Schulbücher erschienen nun öfter und regelmäßiger als vor dem Zweiten Weltkrieg. Was das Ende meines Untersuchungszeitraumes betrifft, hatten ab 1993 in Österreich Eltern von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und Lehrplanzuordnung „Allgemeine Sonderschule“ das Recht auszuwählen, ob ihr Kind in einer Allgemeinen Sonderschule oder integrativ in einer Volksschule unterrichtet werden soll. Die in Schulbüchern dargestellte Schule könnte also ab diesem Zeitpunkt sowohl die „Sonderschule“ als auch die „Volksschule mit Integrationsklassen“ sein; daher war eine Untersuchung von Büchern, die nach diesem Zeitraum erschienen sind, für meine Fragestellung nicht sinnvoll.

Die Begriffsdefinitionen der für die Forschungsfrage zentralen Begriffe „Sonderschule/Allgemeine Sonderschule“, „Lernbehinderung“, „Stigmatisierung“ und „Schulbuch“ folgen in den Kapiteln 2 – 4.

1.2.3 Welchen Ertrag bringt die Zusammenführung von Stigmaforschung und Schulbuchforschung in Bezug auf die gewählte Fragestellung?

In den Erstlesebüchern der Allgemeinen Sonderschule finden sich verschiedene Möglichkeiten, ob und wie die Sonderschule sich ihren SchülerInnen präsentiert. Durch eine Analyse

⁵ In den Verordnungsblättern 1938 und 1939/40 des damals zur Angleichung des Bildungswesens der „Ostmark“ und jenes des „Altreichs“ noch bestehenden „Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten“ habe ich zwar durch eine Weisung des Reichserziehungsministers (9. Stück, Nr. 63 vom 1. Mai 1939 „Lernbücher für Volksschulen“ Erl. v. 4. April 1939, Z-IV- 2a- 315.348-b.) herausgefunden, dass alle neuen Volksschulbücher, aber auch alle alten, die weiterverwendet werden sollten, ihm zur Genehmigung vorgelegt werden müssten, jedoch gab es keine Liste der neu approbierten Schulbücher. Es ist fraglich, ob in Österreich eine NS-Fibel für Hilfsschulen existiert hat. Laura Haslhofer schreibt in ihrer Diplomarbeit, die sich mit der Hilfsschule im Nationalsozialismus im „Gau Oberdonau“ beschäftigt, dass an der „Gauhilfsschule“ in der Unterstufe noch 1941 mit Lesebüchern aus der ersten Republik gelesen worden sei, 1943 seien neue Hilfsschulbücher eingeführt worden. Haslhofer macht jedoch keine Angaben, für welche Altersgruppe oder welche Gegenstände diese neuen Schulbücher gedacht waren (vgl. Haslhofer 2004, 127). Gisela Teistlers Fibelbibliografie (vgl. Teistler 2003) weist für die NS-Zeit in Deutschland Fibern von Waldemar Zausch, Albert Griesinger, Eugen Kohlhoff und Adolf Ebbinghaus aus. Die Fibern erschienen in deutschen Verlagen; es erscheint mir eher unwahrscheinlich, dass sie in Österreich verwendet wurden, vor allem da die „Einführung eines ‚reichseinheitlichen Lesebuchs‘ für Hilfsschulen“ (Hänsel 2008, 150) dem Herausstreichen des „besonders heimatlichen Charakters“ (Der Reichsminister 1943, zit. n. Hänsel 2008, 151) des Hilfsschulunterrichts widersprach.

⁶ Approbiert wurde dieses Buch, Josef Leiters „Wer liest mit“, jedoch bereits 1951.

der Stellen in den Erstlesebüchern, die sich mit „Schule“ befassen, können Charakteristika von Schuldarstellungen erarbeitet werden, mit denen SchülerInnen in der Sonderschule konfrontiert waren. Weiters wird beantwortet, ob beziehungsweise in welcher Weise die Stigmatisierung von SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule in Erstlesebüchern thematisiert wird.

Eine Schwierigkeit stellt die Wertung dieser Ergebnisse dar. Was wurde und wird denn nun als förderlicher für die SchülerInnen angesehen: Soll man ihre negativ bewertete Unterschiedlichkeit ansprechen und schon bestehende Vorurteile damit vielleicht auch im Selbstbild der SchülerInnen verfestigen? Soll die Schule über die gesellschaftlichen Vorurteile hinweggehen und tun, als ob sie nicht existierten? Oder soll sie die SchülerInnen darin unterstützen, ihre Rolle als „SonderschülerInnen“ zu reflektieren, sie anzunehmen, mit ihr leben zu lernen, sich von ihr zu distanzieren oder auch sie zu kritisieren? Von VertreterInnen der Integrations- beziehungsweise der Inklusionsbewegung würde wahrscheinlich argumentiert werden, dass die Antwort auf diese Frage nicht nötig sei, denn die Lösung für das Problem liege in der Abschaffung der Sonderschule und in der schulischen Integration von Kindern mit Behinderungen beziehungsweise in der Inklusion, wodurch Stigmatisierung und Scham verringert oder verschwinden würden. Das Problem läge in der Institution „Sonderschule“. Die Institution „Allgemeine Sonderschule“, so möchte ich entgegnen, war und ist jedoch Realität. Es wäre ein langwieriger und schwieriger Prozess, die Einstellung der Gesellschaft den SonderschülerInnen gegenüber zu ändern. Deshalb könnte man erwarten, dass innerhalb des Sonderschulsystems darauf reagiert wurde, zum Beispiel durch den Versuch, den betroffenen Kindern zu einem einigermaßen konstruktiven Umgang mit dem schlechten Prestige ihrer Schule und ihrer selbst als SonderschülerInnen zu verhelfen. Unter einer solchen Annahme liegt es nahe, dass solche Versuche pädagogischer Einflussnahme Eingang in die Schulbücher dieser Kinder gefunden haben.

Zur Frage, wie denn der Umgang der Sonderschule mit den Stigmatisierungserfahrungen ihrer SchülerInnen konkret sein *soll*, habe ich nur eine einzige Arbeit gefunden. Deren Autor, Herwig Baier, heute emeritierter Professor für Heilpädagogik, tritt in seinem Artikel „Lernbehinderungen als Unterrichtsinhalt“ (Baier 1984) vehement dafür ein, dass SonderschülerInnen die Möglichkeit erhalten sollten, über Lernbehinderung und „erlittene Unbilligkeiten“ mit einer Lehrperson zu sprechen. Diese solle eine Rolle als „engagierte(r) Betroffene(r)“ spielen. Man könne das Thema auch anhand von Literaturbeispielen behandeln. Von einer Beschäftigung mit diesem Thema verspricht sich der Autor bei manchen Kindern Beruhigung, bei anderen Aktivierung und eine realistischere Selbsteinschätzung, die „der Selbstbild-, der Identitätsfindung und damit auch der Selbstbehauptung“ dienlich (ebd., 3f.) sei.

Da Empfehlungen an die LehrerInnen, ob und wie sie Stigmatisierung im Unterricht behandeln sollten, rar zu sein scheinen, könnte die Darstellung der Schule und der SchülerInnen in

den Schulbüchern ein Hinweis sein, wie Lehrpersonen das Thema „Schule/Sonderschule“ vermitteln *sollen*. Da Schulbücher approbiert sein müssen, um in der österreichischen Schule verwendet werden zu dürfen, konnten LehrerInnen in gewisser Weise darauf vertrauen, dass eine bestimmte, in Schulbüchern ihren Niederschlag findende Sichtweise den Zielen der Schuladministration und einer ihr zuarbeitenden Pädagogik entsprach und in der Arbeit mit dem Schulbuch sowie über diese hinaus in schulischer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gutgeheißen wurde. Insofern liefert meine Diplomarbeit Erkenntnisse über einen wenig diskutierten und wenig erforschten Aspekt der Schulwirklichkeit der Sonderschule beziehungsweise ihres institutionellen Selbstverständnisses im angegebenen Zeitabschnitt. Es muss an dieser Stelle allerdings einschränkend festgestellt werden, dass aus der Analyse der Darstellung eines bestimmten Themas in Schulbüchern nicht auf die tatsächliche Behandlung des Themas im Unterricht geschlossen werden kann. Unterschiedliche Lehrpersonen können Schulbuchaussagen verschieden intensiv aufbereiten, durch ihre eigenen Vorstellungen verändern oder für den Unterricht auch gar nicht heranziehen.

Es ist somit möglich anhand häufig auftretender Darstellungselemente und Darstellungsweisen dreierlei Aussagen zu machen:

- Zur Schulbuchproduktion: Es können Aussagen darüber gemacht werden, welches Bild der Institution Sonderschule von der Schuladministration und der ihr zuarbeitenden Pädagogik für jenes Bild gehalten wurde, das ihnen zur Vermittlung an die Kinder als geeignet und erwünscht erschien.
- Zum Schulbuchgebrauch im Unterricht: Aus der Funktion von Schulbüchern im Unterricht könnten vorsichtig Schlüsse über deren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen gezogen werden. Mit der oben genannten Einschränkung kann aufgrund einer Thematisierung beziehungsweise Nicht-Thematisierung von Stigmatisierung oder einer bestimmten Art der Darstellung von Schule im Erstlesebuch allerdings nur darauf geschlossen werden, dass eine der Schulbuchdarstellung ähnliche Aufbereitung im Unterricht wahrscheinlicher ist als eine gänzlich verschiedene.
- Hypothesen über die Auswirkungen auf die SonderschülerInnen: Im Zusammenhang mit der Rezeptionsseite können theoretisch fundierte Annahmen, wie die Darstellung der Sonderschule auf die SonderschülerInnen gewirkt haben könnte, artikuliert werden.

1.3 Forschungslücke und bildungswissenschaftliche Relevanz der Fragestellung

Über das Thema meiner Diplomarbeit gibt es gemäß meiner Recherche noch keine wissenschaftlichen Arbeiten. Bis jetzt hat sich den Ergebnissen meiner Literatursuche zufolge die Schulbuchforschung kaum mit der Untersuchung von Sonderschulbüchern befasst. Eine Recherche in der für die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Literatur repräsentativen Datenbank „FIS Bildung“ (30.1.2011) ergibt bei der Suche nach dem Schlagwort „Fibel“ 151 Treffer. Den Titeln der Beiträge nach zu schließen, beschäftigt sich keine dieser Arbeiten mit Fibeln in Sonderschulen für Lernbehinderte beziehungsweise Hilfsschulen. Auch ergab die Verknüpfung des Schlagworts „Fibel“ mit „Sondersch“ oder „Lernbehinderung“ keinen Treffer. Soweit ich nach grober Recherche urteilen kann, werden Fibeln für Sonderschulen auch in Werken über die Geschichte der Fibel nicht berücksichtigt.⁷ Erweitert man die Suche auf „Schulbuch“ und verknüpft dieses Schlagwort mit „Sondersch“ im Freitext, erreicht man doch immerhin 54 Treffer, wobei es sich aber in vielen Fällen um Sonderschulbücher und nicht um Arbeiten über Sonderschulbücher handelt. Die Arbeiten *über* Sonderschulbücher behandeln zum Beispiel andere didaktische Fragestellungen oder Arbeiten zum Bild der Frau in bestimmten Sonderschulbüchern. Die Rezeption des NS-Schulbuchs „Erbe und Schicksal“ wurde von Dagmar Hänsel aufgearbeitet (vgl. Hänsel 2009). Arnold Grömminger (vgl. Grömminger 2002) hat zwar einen Überblicksaufsatz über das Bild der Schule in Fibeln geschrieben, dabei jedoch nicht auf Fibeln der Sonderschule Bezug genommen. Über diese habe ich einen einzigen Beitrag gefunden, der sich mit Karl Tornow als Autor einer NS-Hilfsschulfibel beschäftigt (vgl. Hänsel 2008).

Diese Lücke in Bezug auf die Erforschung der Sonderschule scheint nicht nur in der Schulbuchforschung zu bestehen. Dagmar Hänsel bemerkt, dass die Schultheorie den Blick auf die Sonderschule „gänzlich ausgespart“ hat (Hänsel/Schwager 2003, 7), obwohl sie sich doch dem eigenen Anspruch nach mit Schule als Institution, mit dem „was Schulen gemeinsam ist, trotz all ihrer Unterschiedlichkeit“ (Diederich/Tenorth 1997, 7 zit. n. Hänsel/Schwager 2003, 7) beschäftigen sollte. Mit meiner Analyse der Darstellung von Schule in Fibeln der Allgemeinen Sonderschule liefere ich Material, das für spätere Vergleiche zwischen ASO- und Volksschulbüchern zur Verfügung steht.

Meine Diplomarbeit soll einen Beitrag zur Schulbuchforschung leisten und Aussagen über die Sonderschule als Institution treffen. Sie zeigt, welches Bild der Schule und der Rolle der

⁷ Gisela Teistler erfasst jedoch in ihrer Fibelbibliografie die Hilfs- und Sonderschulfibeln bis 1944 (Teistler 2003).

SonderschülerInnen die Fabeln vermitteln und damit, wie sich die Sonderschule gegenüber ihren eigenen SchülerInnen beziehungsweise auch deren Eltern im Erstlesebuch positioniert. Im Rahmen meiner Diplomarbeit werden auch Aspekte der Heil- und Integrativen Pädagogik berührt, da theoriegeleitet (Stigmaforschung und Stigma-Identitätskonzepte) diskutiert wird, wie eine bestimmte Darstellung oder Nicht-Darstellung des Stigmas in Sonderschulbüchern mit Techniken des Stigmamanagements (Goffman 1967) oder Identitätsstrategien (Frey) korrespondieren könnte. Auch in diesem Bereich scheint es noch eine Forschungslücke zu geben: Ammann/Peters (1981) konstatieren in ihrer Arbeit über das „Stigma Dummheit“ einen Mangel an Thesen zu Stigmabewältigungsversuchen von SonderschülerInnen in der ohnehin „spärlichen Literatur“ (ebd., 7). Auch 30 Jahre später habe ich zu diesem Thema nur wenig Literatur gefunden. Dazu gehört Brigitte Schumanns Arbeit über die Beschämung von SonderschülerInnen in der „Schonraumfalle“ Sonderschule (Schumann 2007).

1.4 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel der Diplomarbeit ist dem Unterfangen gewidmet Sonderschule in einem Spannungsverhältnis zwischen den „Schonraumaspekten“ der Sonderbeschulung von lernbehinderten Kindern und der daraus entstehenden Stigmatisierung zu beschreiben. Danach gehe ich in knapper Form auf die Entwicklung der österreichischen Allgemeinen Sonderschule ein und referiere die Aussagen der Lehrpläne, die hinsichtlich des Themas „Umgang mit Stigmatisierung“ Auskunft geben. Im vierten Kapitel wird das Schulbuch, genauer die Fabel, in den Blick genommen. Die Hermeneutik als die gewählte Methode dieser Diplomarbeit sowie der genaue Untersuchungsplan werden im Kapitel 5 beschrieben. Die analysierten Fabeln werden anschließend in Übersichtsform dargestellt, wobei dieses Kapitel eher die Funktion eines Nachschlageteils haben soll. Danach werden die untersuchten Fabeln untergliedert nach den drei Zeitabschnitten meines Untersuchungsplans ausführlich deskribiert und interpretiert. Im achten Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit den möglichen Wirkungen der Fabeldarstellungen auf die Identitätsentwicklung der kleinen LeserInnen der Fabeln.

2 DIE SONDERSCHULE: „SCHONRAUM“ ODER „SCHON- RAUMFALLE“?

In diesem Kapitel stelle ich dar, welche Spezifika der Allgemeinen Sonderschule ich in meiner Fragestellung in den Blick nehme. Sie erklären, warum die Thematisierung von Lernbehinderung/Sonderschulbesuch in den Fabeln der ASO ein Problem sein könnte. Zu Beginn umreißt ich den Begriff der „Lernbehinderung“ (vgl. Kapitel 2.1). Ich verzichte dabei auf medizinische oder psychologische Betrachtungsweisen und konzentriere mich auf systemtheoretische beziehungsweise interaktionistische Aspekte. Zur interaktionistischen Sichtweise gehört, dass Behinderung als „Resultat sozialer Reaktionen mit Typisierung, Etikettierung und Kontrolle“ gesehen wird und es die Gesellschaft sei, die „behindert und stigmatisiert“ (Biewer 2009, 41). Stigmatisierung erkläre ich anhand der Stigmatheorie Erving Goffmans (vgl. Kapitel 2.2), die möglichen Auswirkungen von Stigmatisierung auf die Identitätsentwicklung zusätzlich zum Modell Goffmans auch anhand der Modelle von Krappmann/Thimm und Hans-Peter Frey (vgl. Kapitel 2.3).

Schließlich stelle ich die sich aus der Stigmatisierung ihrer SchülerInnen ergebende ambivalente Position der Sonderschule dar, die einerseits „Schonraum“ für lernbehinderte SchülerInnen sein wollte, andererseits durch ihr negatives Image aber auch zur „Schonraumfalle“ (vgl. Schumann 2007) wurde.

2.1 Der Begriff „Lernbehinderung“

Um über Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund des Besuchs der Allgemeinen Sonderschule sprechen zu können, muss dargelegt werden, was mit dem Begriff „Lernbehinderung“ gemeint ist, da diese die Voraussetzung für eine Überweisung an die ASO ist. In der breiten Öffentlichkeit ist der Begriff „Lernbehinderung“ wenig bekannt, schließlich ist sie ja auch kaum „sichtbar“, keinem Sonderschüler/keiner Sonderschülerin mit einer Lernbehinderung steht irgendein charakteristischer Unterschied zu einem Volksschüler/einer Volksschülerin ins Gesicht geschrieben. Doch auch im pädagogischen Kontext konstatiert Ulrich Schröder, auf dessen Werk „Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe“ (vgl. Schröder 2005) ich mich in diesem Abschnitt hauptsächlich beziehe, in der Diskussion um die Definition beziehungsweise Verwendung oder Nicht-Verwendung des Begriffes „Lernbehinderung“ (vgl. Schröder 2005, 73 ff.), ein „Wirrarr“ (ebd., 73) der Begriffe („Lernbehinderung“, „Beeinträchtigung im schulischen Lernen“, „Förderschwerpunkt Lernen“, „Sonderpädagogischer Förderbedarf“, ...). Dies bringe wenig Gewinn. Schröder erklärt die verwirrende Vielfalt der Begriffe für die Ursache des Sonderschulbesuchs mit Verschleierungs- oder Täuschungsbestrebungen. Schließlich sei

der Begriff „Lernbehinderung“ immer mit dem schulischen Nicht-Erreichen von Zielen verbunden. Die negativen Konnotationen des Begriffes machen ihn „zumindest potentiell negativ etikettierend und stigmatisierend“ (ebd., 73). Dabei wurde der Begriff „Lernbehinderung“, wie Sieglind Ellger-Rüttgardt, Professorin für Allgemeine Behinderten- und Rehabilitationspädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin, hervorhebt, eigentlich eingeführt, um der sozialen Abwertung der HilfsschülerInnen durch „eine neue, unbelastete Benennung“ entgegenzutreten (vgl. Ellger-Rüttgardt 2003, 78). Ulrich Schröder kritisiert am Begriff Lernbehinderung, dass er sehr leicht mit dem Oberbegriff „Behinderung“ überhaupt verwechselt werden könne, denn letztlich bräuchten alle Behinderungen auch Behinderungen des Lernens mit sich. Mit dem Begriff „Lernbehinderung“ gemeint seien jedoch nur Probleme des Lernens, die nicht durch Sinnesschädigungen, Körper- oder Sprachbehinderungen oder schwere geistige Retardierung verursacht sind (vgl. KMK Hessen 1962 zit. n. Schröder 2005, 80). VertreterInnen der „Non-Categorization-Bewegung“ wiederum sehen schon in der Existenz von Begriffen für bestimmte Behinderungsarten Ansatzpunkte für die zukünftige Stigmatisierbarkeit bestimmter Gruppen (Schröder 2005, 74 ff.). Andere WissenschaftlerInnen lenken ihre Aufmerksamkeit auf Lernbehinderung „als Konstrukt“. In konstruktivistischem Sinne würde Lernbehinderung erst „durch Institutionalisierung und Internalisierung sozialer Wirklichkeit“ erzeugt (Ellger - Rüttgardt 2003, 56). Auf diese theoretische Auseinandersetzung möchte ich mich in meiner Darstellung jedoch nicht konzentrieren. Mir geht es darum, darauf einzugehen, wie SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule in der Theorie beschrieben werden und in groben Umrissen darzulegen, auf welches Wissen über ihre SchülerInnen-schaft innerhalb der Sonderschule selbst zurückgegriffen wurde.

Laut Schröder beziehe sich die Lernbehinderung *nur auf schulisches Lernen* und beschreibe „[...] als schulpädagogischer Begriff [...] schulische Leistungen, die von den Anforderungen der Allgemeinen Schule im Ganzen so stark abweichen, dass sie auch dann nicht mehr einer tolerierten Bandbreite abweichenden Lernens zugerechnet werden können, wenn zusätzlich zu den üblichen Lernangeboten eine von der Allgemeinen Schule zu leistende besondere Förderung aufgewandt wird“ (Schröder 2005, 189). Ulrich Bleidick und Gerhard Klein gehen bis zur sinngemäßen Aussage: „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht“ (Bleidick 1980; Klein 1973 zit. n. Schröder 2005, 97). Bei der Entstehung von Lernbehinderung kulminieren und interagieren verschiedene Faktoren (Kanter 1974 und 1977 zit. n. Schröder 2005, 182) aus dem biologisch-organischen Bereich und aus dem sozial-kulturellen Bereich, die Schröder in vier „Aspekten“ beschreibt: dem schulpädagogischen, dem psychologischen, dem sozialen und dem organischen/medizinischen Aspekt. Da für meine Diplomarbeit hauptsächlich die schulpädagogischen und sozialen Aspekte des Begriffs relevant sind, werde ich mich in meiner Darstellung auf diese Aspekte konzentrieren.

2.1.1 Schulpädagogische Aspekte von Lernbehinderung

Entscheidend sei der Punkt in der Schullaufbahn, der Kinder der Sonderschule zuordne; er könne „geradezu als Definitionsmoment von Lernbehinderung“ (ebd., 121) angesehen werden - vorher nämlich wäre nach Schröder (vgl. ebd., 121) die Lernbehinderung nicht zu erkennen, gleichsam nicht vorhanden gewesen.

Um dies zu erklären, müsse man zunächst das Lernen allgemein in den verschiedensten Ausprägungen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 98 ff.): Kinder hätten schon vor dem Schuleintritt verschieden ablaufende Lernerfahrungen gemacht, die auch unterschiedliche Resultate bewirkten. Für Deutschland belegt Schröder zum Beispiel, dass die späteren Lernbehinderten weitaus seltener einen Kindergarten besucht haben und ihnen deswegen die für den Kindergarten typischen Lernerfahrungen fehlen. In der Schule aber werde das Lernen bis zu einem gewissen Grad auf „schulisches Lernen“ normiert, zum Beispiel sollen festgelegte Zeiteinteilungen eingehalten werden, jedes Kind könne nur ein bestimmtes Maß an Aufmerksamkeit und Hilfe erhalten und sollte bereits bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verfügung haben, die die Schule von ihnen erwarte, um den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten. Die bisherigen Lernerfahrungen ermöglichten Kindern das schulische Lernen nun unterschiedlich gut, manche Kinder fielen durch die Art, wie sie lernen oder durch das, was sie schon wissen oder eben nicht wissen auf und könnten den reibungslosen Ablauf in der Schule durcheinander bringen. Aus bloßen Unterschieden entwickle sich so mit der Zeit eine Sichtweise, die die Mehrzahl der Kinder als *innerhalb* einer Norm, jedoch einige als positiv oder negativ *abweichend* betrachte. Werde die Uminterpretation dann bewertet, werden die Kinder, die negativ abweichen, zu VersagerInnen. Dabei, so betont Schröder (vgl. ebd., 100), gebe es ein weites Spektrum von „Minderleistungen“ - die Grenze zwischen schwachen SchülerInnen der Allgemeinen Schule und SonderschülerInnen sei fließend und die Bedingungen für das Verbleiben auf der einen oder die Überweisung an die andere Schulform lägen nicht (nur) im Kind selbst. Was an einer Schule noch toleriert werde, könnte an einer anderen schon untragbar sein.

In der Schullaufbahn von lernbehinderten Kindern stechen mehrere typische Reaktionsmöglichkeiten der Allgemeinen Schule auf die auftretenden Diskrepanzen zwischen Erwartung und Leistung der Kinder hervor. Eine davon sei die Rückstellung, wodurch viele spätere SonderschülerInnen schon mit einem „Jahresverlust“ in der Schule beginnen. Im Unterricht der 1. Schulstufe fallen schlechte SchülerInnen bald durch das Nicht-Bewältigen von fachlichen Lernanforderungen auf (ebd., 122). Diese sich früh bildende Gruppe der schlechten SchülerInnen bleibe dann relativ stabil weiterhin schulisch erfolglos. Die betroffenen SchülerInnen seien kaum noch bemüht, bekommen immer weniger Anerkennung von den LehrerInnen, die Möglichkeiten, positiven Kontakt zur restlichen Gruppe aufzunehmen würden immer eingeschränkter, Aufholen sei kaum mehr möglich (vgl. ebd., 123). Viele spätere Son-

derschulkinder wiederholen schon die 1. Klasse. Beim Repetieren aber ändere sich meist am Lerntempo beziehungsweise den Faktoren, die dem Kind das Lernen in der Allgemeinen Schule schwer gemacht haben, nichts, sodass die Schwierigkeiten nicht kompensiert werden können. Für Deutschland gelte das Ende der 2. Schulstufe als der Höhepunkt des Segregationsgeschehens: Zu diesem Zeitpunkt werden die meisten Kinder an die Allgemeine Sonderschule überweisen. Aus dem zuvor beschriebenen Kreislauf aus Misserfolg, Frustrationserlebnissen des Kindes und unterschiedlichen Fördermaßnahmen der Allgemeinen Schule werde deutlich, dass Lernbehinderung kein fest bestehendes Defizit sei. Es sei eine Entwicklung, die meist „harmlos“ beginne, sich aber durch immer mehr hinzukommende negative Faktoren zu einem für das Kind negativen Prozess entwickle, „der in der Verfestigung und Ausweitung zur Lernbehinderung mündet, wenn keine rechtzeitige Förderung der Allgemeinen Schule einsetzt oder wenn diese Förderung trotz intensiven Bemühens erfolglos bleibt“ (ebd., 126 f.).

Für den Zeitpunkt nach der Überweisung an die Sonderschule weist Schröder auf eine bemerkenswerte „Zwischen- bzw. Überschneidungsposition“ der Lernbehinderten im Bildungssystem hin. Diese Position befinde sich im Bereich zwischen der Allgemeinen Schule als Ober- und der Schule für Geistigbehinderte Kinder (in Österreich: Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) als Untergrenze (vgl. Schröder 2005, 120 ff.).

2.1.2 Soziale Aspekte von Lernbehinderung

In den 60er, 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die soziale Bedingtheit von Lernbehinderung häufiger thematisiert als heute. Dies liege nach Sieglind Ellger-Rüttgardt daran, dass sie inzwischen als wissenschaftlicher Common sense gelte und sie „unausgesprochen zu dem nicht mehr hintergehbaren Erfahrungs- und Wissensbestand der Lernbehindertenpädagogik“ (Ellger – Rüttgardt 2003, 59) gehöre.

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es sogar die Tendenz, Lernbehinderung quasi gleichzusetzen mit sozialer Benachteiligung. Ein Ausdruck dafür ist das Zitat Ernst Begemanns „Hilfsschüler sind sozio-kulturell Benachteiligte“ (Begemann 1970, zit. nach Schröder 2005, 159). Schröder referiert, dass Untersuchungen aus den 1970er Jahren diese Ansicht stark stützen; sie weisen 80 - 90% der Lernbehinderten in der damals üblichen Terminologie als Angehörige der „Unterschicht“ aus. Da jedoch nicht jede/r Angehörige/r der „Unterschicht“ lernbehindert ist, liege es auf der Hand, dass die Schichtzugehörigkeit Lernbehinderung nicht allein erzeugen könne. Wichtiger sei es zu wissen, welche Lebensbedingungen sich ungünstig auf den Schulerfolg auswirken. Nach Schröder gehören dazu unter anderem eine niedrige berufliche Position des Vaters⁸, viele Kinder in der Familie, geringes Einkom-

⁸ Die berufliche Position der Mutter wird nicht erwähnt.

men, beengte Wohnverhältnisse, Wohnungen in schlechter Lage, ungünstige Familiensituationen, schlechter Gesundheitszustand durch weniger sorgfältige Prophylaxe, nicht behandelte Krankheiten und unpassende Ernährung, wenig Außenkontakte der Familie, ein eher restriktiver Erziehungsstil, der aber auch manchmal in Richtung Laissez-Faire-Stil schwankt, wenige Anregungen, ein Lebensstil, der von Gefühlen der Unterlegenheit und der Machtlosigkeit gekennzeichnet ist, eine Wertorientierung, die eher passivistisch sind, in der die Familie absoluten Vorrang vor dem Individuum hat und augenblickliche Wunscherfüllung wichtiger als die Orientierung auf die Zukunft ist und ein spezifischer Sprachgebrauch (vgl. Schröder 2005, 159 ff.).

Um den Zusammenhang zwischen sozialen Faktoren und Lernbehinderung richtig fassen zu können, müsse man sich vor Augen halten: Eigenheiten einer subkulturellen⁹ Lebensweise seien vorläufig einmal nur mögliche Varianten einer Lebensweise, von denen eine nicht schlechter als die andere sei. Eine subkulturelle Variante stelle zunächst einfach nur einen Unterschied dar. Durch die gesellschaftliche Reaktion darauf könne sie aber zur Benachteiligung der betroffenen Menschen werden, denen „durch Geringschätzung ihrer Normen, Werte und ihres subkulturell geprägten Verhaltens sowie durch Ausgrenzung, Chancen der persönlichen Entwicklung vorenthalten [werden, Einf. E.W.]“ (ebd., 165). Manche der subkulturellen Lebensbedingungen oder Varianten erwiesen sich dann als entwicklungsbeeinträchtigend und gefährden den Erfolg in der Schule (vgl. Schröder 2005, 164ff.).

2.2 Die Stigmatheorie nach Erving Goffman

In diesem Kapitel soll die in der Einleitung angesprochene mögliche Scham und Unsicherheit bezüglich der Thematisierung von Lernbehinderung und Sonderschulbesuch mit Hilfe der Stigmatheorie des Soziologen Erving Goffman (vgl. Goffman 1967) und ihren (sonderpädagogischen) Weiterentwicklungen theoretisch eingeordnet werden.

Als Stigma betrachtet Goffman einen Unterschied zwischen dem, was von einem Individuum erwartet wird, und dem, wie es sich den anderen präsentiert, also eine „Differenz zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität“ (Goffman 1967, 10). Eine Eigenschaft einer bestimmten Person dränge sich der Aufmerksamkeit auf und werde von anderen Personen als negativ angesehen. Sie mache die Person für ihre Umwelt in unerwünschter Weise anders als erwartet und wirke so diskreditierend. Ein und dieselbe Eigenschaft könne je nach Person oder Situation entweder kreditierend oder diskreditierend sein. Die Reaktionen der „anderen“ (der „Normalen“, in der Goffman'schen Diktion) auf das abweichende Individuum unterschieden sich stark von ihren Reaktionen auf jemanden ohne das unerwünschte Merkmal und bewirkten negative Folgen für den/die solcherart Stigmatisierte/n. Diese Reaktionen gründe-

⁹ Der Begriff „Subkultur“ wird wertneutral synonym mit „Teilbereich einer Kultur“ verwendet.

ten auf einer subjektiven Theorie, die für die „Normalen“ die Minderwertigkeit der anderen erkläre und auch andere, vom unerwünschten Merkmal unabhängige Vorbehalte rationalisieren könne. Oft werde aufgrund eines Merkmals eine Vielzahl anderer unterstellt (Goffman 1967, 10 ff). Als Stigmatisierung werde „das *Verhalten* aufgrund eines zueigen gemachten Stigmas“ (Cloerkes 2001, 135) beziehungsweise „verbales oder nonverbales Verhalten, das aufgrund eines zueigen gemachten Stigmas jemanden entgegengebracht wird“ (Hohmeier 1975, 7) gesehen.

Für die Stigmatisierten habe dieser Prozess gravierende Auswirkungen. „Folgen einer Stigmatisierung seien eine Ausgliederung auf gesellschaftlicher Ebene durch den Verlust der bisherigen Rolle und eine Umdefinition aller Interaktionen im Sinne des Stigmas; die Interaktionen der Stigmatisierten seien deswegen von Unsicherheit und Spannungen gekennzeichnet“ (Hohmeier 1975 zit n. Cloerkes 2001, 137).

In seltenen Fällen könne es sein, dass Stigmatisierte unter ihrer Stigmatisierung nicht leiden, dann nämlich, wenn in ihrem Ehrsystem sie selbst durch ihr Merkmal nicht diskreditiert sind und eher die anderen von ihnen abgewertet werden. Häufiger jedoch glaube die stigmatisierte Person aber, in ihrem Inneren wäre sie „normal“ und ihr stünde Anerkennung wie jedem Anderen/jeder Anderer zu, doch greifen die gesellschaftlichen Standards, die ihn/sie negativ bewerten auf ihn/sie über und führen zum Eingeständnis der eigenen Schwäche und zur Scham darüber (Goffman 1967, 15 ff).

2.2.1 Sozialisation stigmatisierter Personen

In diesem Kapitel beschreibe ich, was zur Sozialisation stigmatisierter Personen gehört (Goffman 1992, 45 ff.): Zu lernen, was in der Gesellschaft als normal und was als Stigma gilt, eine Vorstellung davon zu erwerben, wie ein Leben mit einem bestimmten Stigma sein müsste und schließlich, dass das stigmatisierende Merkmal auf sie persönlich zutrifft und welche Konsequenzen das für sie hat. Im Rahmen dieses Kapitels beziehe ich die Beschreibung der Sozialisation stigmatisierter Menschen auf Kinder, die die ASO besuchen.

Laut Goffmann (Goffmann 1992, 45 ff.) gibt es vier Typen der Sozialisation stigmatisierter Personen: Ein Teil der stigmatisierten Personen hat ihr Stigma von Geburt an - ihre Stigma-sozialisation beginnt dann, wenn sie den Standard, den sie selbst nicht erfüllen, kennen lernen. Das zweite Muster der Sozialisation tritt bei Kindern oder jungen Menschen auf, die eine Zeitlang von allem, das mit ihrem Stigma oder unangenehmen Reaktionen der Gesellschaft darauf zu tun hat, abgeschirmt wurde. Die Personen wissen also vorerst nicht, dass sie eine sie potentiell diskreditierende Eigenschaft tragen. Als Beispiel dafür erwähnt Goff-

man die Situation der SonderschülerInnen¹⁰: „So wird häufig der Eintritt in die Volksschule als das Ereignis der Stigmaerfahrung berichtet, wobei die Erfahrung manchmal sehr plötzlich am ersten Schultag kommt mit Spott, Hänkeln, Ächtung und Prügeleien. Interessanterweise wird ein Kind, je mehr es ‚gehandikapt‘ ist, umso wahrscheinlicher in eine Sonderschule für seinesgleichen geschickt werden, und umso abrupter wird es seiner Beurteilung durch die Öffentlichkeit in der Gesamtheit ins Gesicht sehen müssen. Es wird ihm gesagt werden, daß es es unter ‚seinen Eigenen‘ leichter haben wird, und wird so lernen, daß das ‚Eigene‘, das es zu besitzen glaubte, das Falsche war, und daß dies weniger Eigene wirklich seines ist“ (Goffman 1967, 46 f.). Sicher spielt Goffman hier primär auf Kinder mit auffälligeren körperlichen oder Sinnesbehinderungen an, doch deutet vieles darauf hin, dass der beschriebene Prozess in abgemilderter Form auch bei Kindern mit Lernbehinderungen eintritt. Ein drittes Muster an Lernerfahrungen betrifft Personen, die ihr Stigma entweder erst spät erworben haben, oder denen ihr Stigma erst spät bewusst wurde. Sie haben zum Teil schon viel über ein Stigma gelernt ohne betroffen gewesen zu sein und müssen nun die Lernerfahrungen auf sich selbst anwenden. Beim vierten Muster muss eine Person, die in eine andere Umgebung kommt als die, in der sie aufgewachsen ist, eine zweite „Seinsweise“ (Goffmann 1992, 49) erlernen, weil in der neuen Umgebung nur diese als real und gültig empfunden wird. In dieser Seinsweise könnte es passieren, dass Eigenschaften nun als diskreditierend gelten, die das vorher nicht waren.

Die Lernerfahrungen der Kinder, die die Allgemeine Sonderschule besuchen, setzen sich meiner Ansicht nach aus unterschiedlichen Sozialisationstypen zusammen. Da wenige Kinder von Schulbeginn an eine Allgemeine Sonderschule besuchen, werden wohl viele Sonderschulkinder ähnlich wie im Typ drei beschrieben über ihr Stigma lernen. Sie erfahren als Regelschulkind, dass es auch noch die andere Schule, die Sonderschule, gibt und gewinnen einen Eindruck, wie die LehrerInnen, die Eltern, die MitschülerInnen und andere bekannte Personen über die Sonderschule sprechen, während sie selbst noch den Status eines „Regelschulkindes“ haben. Dabei können sie antizipieren, welchen Reaktionen und Einschätzungen ein/e SonderschülerIn begegnet. Wenn dann der Wechsel von der Volks- oder der Hauptschule auf die ASO erfolgt ist, kann es sein, dass das Sonderschulkind seinen bisherigen Lebensweg und insbesondere seine Schulgeschichte unter dem Aspekt uminterpretiert, dass es jetzt eine Sonderschule besucht.

Vermutlich ist die „Andersartigkeit“ des Sonderschulkindes, die normalerweise als „Lernbehinderung“ definiert wird, nicht so hervorstechend, dass das Kind schon als Kleinkind oder im Kindergarten damit konfrontiert gewesen wäre. Viele Sonderschulkinder entsprechen durch ihre Herkunft nicht der Mittelschichtorientierung der Schule. Die Reaktionen der Schule

¹⁰ Bei Goffman sind allerdings mit „SonderschülerInnen“ nicht nur Kinder mit Lernbehinderungen gemeint, sondern auch solche mit „sichtbareren“ Behinderungen.

könnten daher bewirken, dass viele Sonderschulkinder auch Erfahrungen machen, die in Ansätzen dem Typ vier entsprechen. Ein Verhalten, das in der bisherigen, familiären Umgebung akzeptiert und normal war, wird in der Schule als störend und falsch betrachtet und die Kinder erfahren dafür Ablehnung.

Die Sonderschulüberweisung bedeute die Entgegennahme eines „offen diskreditierenden Status“; sie bewirke die Feststellung der „endgültigen Inkompetenz“ (Homfeldt 1980 zit. n. Schumann 2007, 81). Auch wenn sich rein durch den Wechsel der Schulform nichts an den Eigenschaften eines Kindes verändert habe, ändere sich die Einschätzung der Umwelt, seine Lernfähigkeit betreffend total, da alle Leistungen, jedes Verhalten nun unter dem Aspekt der „Lernbehinderung“ gesehen werde. „Es findet eine ‚identitätsverändernde Etikettierung‘ statt, gegen die sich der Schüler nicht wehren kann, die aber seine soziale Wirklichkeit verändert“ (Homfeldt 1980, 7f. zit. nach Schumann 2001, 81). Dieses Stigma sei auch in außerschulischen Bereichen stark sichtbar (Thimm 1975, 132).

2.2.2 Das Verhältnis der „Stigmatisierten“ zu anderen Stigmatisierten, zu „Weisen“ und zu den „Normalen“

Viele das Stigma betreffende Lernerfahrungen erwachsen dem stigmatisierten Individuum aus dem Kontakt mit anderen Stigmatisierten aus seiner Gruppe (Goffmann 1967, 50). Spezifikum dieses Kontakts sei es, dass es häufig beim/bei der Lernenden zu ambivalenten Gefühlen komme, da die neue Gruppe, der die Person jetzt zugehörig ist, ganz eindeutig ein Stigma trage und somit anders sei als die Gruppe, der sich der/die „frisch Stigmatisierte“ früher zugehörig fühlte. In dieser Phase „während derer es [das Individuum, Anm. E.W.] lernt, daß es ein Stigma besitzt (...)“ wird es „in eine neue Beziehung zu anderen, die das Stigma auch besitzen, geworfen (...)“ (Goffman 1967, 50). Die von mir untersuchten Sonderschulfilmbeln begleiten diese Phase des Kennenlernens des Stigmas als SonderschülerIn.

Wenn Personen mit Stigma über die Geschichte ihres Stigmas und ihre Haltung dazu berichten, beziehen sie sich häufig auf die Erfahrung, dass sie schließlich in den Mitgliedern der Eigengruppe „ganz (...) gewöhnliche menschliche Wesen“ (Goffman, 1967, 53) gesehen haben. Dadurch könnten sie ertragen, dass die Mitglieder der Prä–Stigma–Gruppe sie nicht mehr so behandeln wie früher. Auch in Phasen der Hospitalisierung können Wendepunkte in der Haltung zum Stigma geschehen, in denen der/die Betroffene zum Nachdenken komme und sein Leben neu strukturiere. Wendepunkte müssen nicht nur in der persönlichen Erfahrung liegen, sondern können auch durch Sekundärerfahrungen angestoßen werden (ebd., 53 ff.).

Einen besonderen Fall des Sozialkontakts von Stigmatisierten stellt der Kontakt zu „sympathisierenden Anderen“ (Goffman 1967, 31ff.) dar: Bei den „sympathisierenden Anderen“ handle es sich entweder um Menschen, die das gleiche Stigma tragen oder um sogenannte

„Weise“, die das Stigma zwar nicht tragen, aber sich der stigmatisierten Gruppe aus verschiedenen Gründen sehr verbunden fühlen. Innerhalb der stigmatisierten Gruppe könne das stigmatisierte Individuum meistens leben, ohne sich verstellen zu müssen und erhalte moralische Unterstützung, weil die jeweils besondere Lebens-/Eigenart in der Gruppe selbstverständlich sei. Obwohl die Gruppenkontakte sehr unterschiedlich organisiert seien und von losem Kontakt bis zu reglementierten Vereinsstrukturen reichten, hätten viele Gruppen RepräsentantInnen, deren Aufgabe es sei, eine Art „Lobbying“ zu betreiben. Sie sollen – oft indem sie in eigenen Medien publizieren – um Verständnis werben und helfen „eine mildere soziale Bezeichnung zu finden“ (ebd. 36). Für die Gruppe der SchülerInnen der ASO fallen „RepräsentantInnen“ aus der Stigma-Gruppe selbst meiner Meinung nach nicht auf, auch spezielle Medien wie Zeitschriften o.ä. von (ehemaligen) SonderschülerInnen für SonderschülerInnen gibt es meines Wissens nach nicht.

Die Goffman'sche Formulierung der Durchsetzung der „milderen sozialen Bezeichnung“ jedoch erinnert an die oftmalige Umbenennung der Allgemeinen Sonderschule und ihrer Vorläuferschulen. Grund für die Namensänderungen war immer das Ziel, durch die andere Bezeichnung das schlechte Prestige von Schule und SchülerInnen zu heben – immer änderte sich jedoch nur die Bezeichnung, das schlechte Ansehen blieb (vgl. Engelbrecht 1986, 139; Engelbrecht 188, 157 und 425). Die Namensänderung wurde von Personen im Umkreis der Schule initiiert (LehrerInnen, InspektorInnen, BeamtInnen der Schulverwaltung,...). In der Goffman'schen Diktion könnten diese als „Weise“ bezeichnet werden. Bei „Weisen“ handle es sich oft um Personen, die mit Stigmatisierten arbeiten, wie KrankenpflegerInnen, PolizistInnen (eben auch LehrerInnen) oder Personen aus ihrem sozialen Umkreis, wie zum Beispiel Verwandte. Sie kennen die Welt der Stigmatisierten, daher fühlen sich diese auch oft von ihnen akzeptiert. Obwohl die Weisen das Stigma ursprünglich nicht trugen, werden sie bald davon betroffen, da Stigmata die Eigenschaft haben „abzufärben“ und sich auszubreiten (Goffman 1967, 40 ff).

Der Kontakt stigmatisierter Personen zu anderen, die weder der eigenen stigmatisierten Gruppe angehören, noch als „Weise“ gelten können, wird von Goffman als kompliziert geschildert, Kontakte zwischen diesen Gruppen seien für beide Seiten schwierig und von Unbehagen gekennzeichnet. Stigmatisierte wissen, dass sie nach ihrem Fehler definiert werden, aber nicht, wie genau „Normale“ sie aufnehmen. Normale versuchen Rücksicht zu nehmen, Peinlichkeiten zu vermeiden – und wahrscheinlich wissen die Stigmatisierten, dass die „Normalen“ dies tun. Daraus entspinnen sich vielfältige wechselseitige Rücksichtnahmen (Goffman 1967, 22 ff). „Jede mögliche Quelle von Peinlichkeit für den Stigmatisierten in unserer Gegenwart wird zu etwas, wovon wir instinktiv spüren, daß er sich dessen bewußt ist, auch bewußt, daß wir uns dessen bewußt sind, ja sogar bewußt unserer Situation von Bewußtheit hinsichtlich seiner Bewußtheit; dann ist die Bühne bereitet für den unendlichen

Regreß wechselseitiger Rücksichtnahme (...) Wir versuchen wahrscheinlich, uns so zu betragen, als ob der Stigmatisierte tatsächlich gänzlich einem der Personentypen entspräche, die für uns in der Situation ohne Schwierigkeit zugänglich sind, ob dies nun bedeutet, daß wir ihn als jemand Besseren, als er nach unserem Gefühl sein dürfte, oder als jemand Schlechteren, als er nach unserem Gefühl wahrscheinlich ist, behandeln. Wenn keine dieser Handlungsweisen möglich ist, dann können wir versuchen zu handeln, als ob er ein ‚Niemand‘ sei und überhaupt nicht jemand Gegenwärtiges, von dem rituell Notiz genommen werden muß“ (Goffman 1967, 29).

Die „Anderen“ stellen Forderungen an das stigmatisierte Individuum, die Widersprüche im Selbstbild erzeugen können. Es solle sich seines Stigmas nicht schämen, trotzdem aber so „normal“ wie möglich scheinen und tunlichst nicht unter seinem Stigma leiden (ebd., 144). Eine wichtige Aufgabe für eine stigmatisierte Person in ihrer Out-group-Ausrichtung sei die, den „Normalen“ zu helfen (ebd., 145 ff). Einerseits solle Beleidigungen, Herabwürdigungen und Taktlosigkeiten nichts Ähnliches entgegnet werden, andererseits habe der/die Stigmatisierte dafür zu sorgen, dass die Spannung durch die Unsicherheiten des Kontakts zwischen Stigmatisierten und Normalen beim/bei der Normalen reduziert werden. Dies könne auf unterschiedliche Art geschehen: Das stigmatisierte Individuum helfe taktvoll zu sein, indem es seine Beeinträchtigung von alleine und taktvoll anspreche, sodass der/die Normale nicht zu neugierig sein müsse, Hilfe solle angenommen werden, egal wie ungeschickt oder unerwünscht sie im Moment sei, der eigene Zustand könne verharmlost oder heruntergespielt werden, den „Normalen“ eine „Rolle als Weise“ angeboten werden (ebd., 148).

Die stigmatisierte Person gewinne dadurch das für sie Bestmögliche: eine eingeschränkte Akzeptanz, da sich die „Normalen“ in ihrer Gegenwart besser fühlen. Dies beschreibt Cloerkes, Goffman referierend, so: „Vom stigmatisierten Individuum wird verlangt, sich weitgehend so zu benehmen, als ob es normal sei. Dafür werde es dann auch wie ein Normaler behandelt. Zugleich wird ihm deutlich gemacht, daß es nicht normal ist und daß es dies anzuerkennen habe. Es soll die zugeschriebene Andersartigkeit (zum Beispiel eine Behinderung) akzeptieren. Insbesondere habe es kein Recht, sich auf Normalität zu berufen. Goffman spricht deshalb von ‚*Scheinnormalität*‘ und ‚*Scheinakzeptanz*‘. (...) Damit macht die Außenwelt auch Vorgaben darüber, wie ein stigmatisiertes Individuum über sich denken sollte“ (Goffman 1967, 151 – 155 in Cloerkes 2001, 140). In anderen Worten lautet die Aufforderung der Umwelt: Verhalte dich „normal“, dann tun wir so, als ob du normal wärst. Doch beachte, dass du nicht normal bist, und wir das auch wissen. Für die „Normalen“ bringe eine helfende Haltung der Stigmatisierten jedenfalls eine Menge: „Es bedeutet, daß die Unfairneß und die Pein, ein Stigma tragen zu müssen, ihnen niemals vorgehalten werden wird; es bedeutet, daß Normale sich nicht werden eingestehen müssen, wie begrenzt ihr Takt und ihre

Toleranz sind; und es bedeutet, daß Normale relativ unberührt bleiben können von intimen Kontakt mit den Stigmatisierten, relativ unbedroht in ihrem Identitätsglauben“ (ebd., 151).

2.2.3 Stigmamanagement und Informationskontrolle

Wichtig in Bezug auf den Umgang mit einem Stigma ist die Unterscheidung zwischen Diskreditierten und Diskreditierbaren. Zur Situation der Diskreditierten merkt Goffman (Goffman 1967, 56) an: Das Stigma einer diskreditierten Person bemerke man, ohne engeren Kontakt mit ihr haben zu müssen. Trotzdem würden die Normalen oft ihr Erkennen des Stigmas nicht zeigen und eine Reaktion darauf vermeiden, was dazu führe, dass die Situation von Unsicherheit beherrscht werde. Anders bei den „Diskreditierbaren“: Ihr Stigma könne nicht jede/r sofort eindeutig erkennen. Deswegen werde der Kontakt dieser Personen zu den „Normalen“ davon bestimmt, die Informationen über sich selbst beziehungsweise über das Stigma zu steuern und eventuell Teile der soziale Identität zu verstecken oder darüber zu lügen.

Die kleinen LeserInnen der von mir untersuchten Sonderschulfibeln gehören in vielen Lebenssituationen zu den „diskreditierbaren“ Menschen, da Lernbehinderung keine auf den ersten Blick „sichtbare“ Behinderung ist. Dass ein Kind die ASO besucht, ist zum Beispiel am Nachmittag nicht mehr sichtbar. Selbst wenn man das Kind bei den Hausübungen beobachten sollte, könnte man nicht eindeutig sagen, ob man nicht einfach eine schwächere Schülerin/einen schwächeren Schüler einer „Regelschule“ vor sich hätte. Das Stigma der SonderschülerInnen ist für Unbekannte nur in wenigen Situationen offensichtlich: wenn sie durch das Schultor einer ASO gehen, wenn sie mit einem/einer LehrerIn, der/die bekanntermaßen an der Sonderschule unterrichtet, gesehen werden oder wenn sie Bücher gut sichtbar tragen, die groß mit etwas ähnlichem wie „für die Allgemeine Sonderschule“ o.ä. beschriftet wären.

Das „Management nicht offenbarter diskreditierender Information über sich selbst“ nennt Goffman „Täuschen“ (Goffman 1967, 57). Das Täuschen stellt Goffman als eine der Möglichkeiten dar, wie Menschen das Leben mit ihrem Stigma bewältigen können. Er bewertet es nicht (wie die Ähnlichkeit des Wortes „täuschen“ mit „lügen“ nahe legen könnte), sondern behandelt es als eine Lernphase im Leben mit einem Stigma (Goffman 1967, 103). Die Notwendigkeit des Täuschens ergebe sich aus der Tatsache, dass ein Stigma höchstwahrscheinlich nie ganz geheim sei und somit immer zumindest einige wenige Menschen Bescheid wüssten. Damit sei die Möglichkeit der Aufdeckung gegeben. Im Graubereich zwischen möglicher „Entdeckung“ als stigmatisierter Person oder dem „Durchgehen“ als normale Person gibt es die Möglichkeit „unwissentlich“ zu täuschen, wie es zum Beispiel bei einer körperbehinderten Person im Rollstuhl inmitten anderer sitzender Personen denkbar wäre. Für „normal“ gehalten zu werden, bringe solch außerordentliche Belohnungen mit sich, dass fast alle, die die Möglichkeit zu täuschen haben, es täten. Es nicht zu tun würde in vielen

Fällen die „Schicklichkeit“ verletzen (ebd., 96) und sei fast unmöglich, wenn das Stigma Körperteile oder Lebensbereiche betreffe, über die schon „Normale“ nicht sprechen würden (ebd., 96f).

Den „Belohnungen“ stellt Goffman allerdings eine lange Reihe von Gefahren gegenüber. Es drohe zum einen die Diskreditierung durch etwas, das das Individuum tue (ebd., 97), zum anderen könnten Personen, die Informationen über die (kompromittierende) Vergangenheit eines Individuums oder über lieber geheim gehaltene Aspekte seines Lebens besitzen, das Stigma aufdecken (ebd., 97). Die Identifizierung als stigmatisierte Person könne sogar dadurch, dass das Individuum sich an einem bestimmten Ort aufhalte, geschehen. Jochen Korte schildert in „Alltag in der Sonderschule“ (vgl. Korte 1980) eine Episode, die die Angst lernbehinderter SchülerInnen vor einer solchen Zuschreibung treffend illustriert: Eines Tages sind die üblichen Busse, die die SchülerInnen der Sonderschule für Lernbehinderte in ihre Wohnorte bringen, nicht verfügbar. Stattdessen werden Busse eines anderen Unternehmens, ebenfalls ganz „normale“ Busse ohne Aufschrift, geschickt, die aber sonst die SchülerInnen der Schule für Geistigbehinderte in ihre Horte bringen. Dies löst Entsetzen bei den Lernbehinderten aus; in die Behindertenbusse würden sie nicht einsteigen, „der Bus ist nun mal hauptsächlich dafür bekannt, daß er die Geistigbehinderten befördert. Von unseren Schülern wird er als ‚Beknackten-Bus‘ bezeichnet“ (Korte 1980, 16). Ein bestimmter Ort oder ein bestimmtes Gefährt identifiziert in dieser Erzählung in einer bestimmten Gegend die PassagierInnen als Personen mit einer Behinderung, deswegen wollen die ohnehin schon wegen des Besuchs der Lernbehindertenschule stigmatisierten Schüler nicht mit diesem Beförderungsmittel in Verbindung gebracht werden. „Und Axel: ‚Die reden doch jetzt schon alle so blöd und sagen, wir gehören zu den Beknackten.‘ Und Dirk: ‚Sonst denken die, daß wir schon wieder aus der Schule rausgeflogen sind. Zu den richtigen Idis.‘ Meine Schüler leben in ständiger Angst mit den Geistigbehinderten verwechselt zu werden. Das traumatische Erlebnis der Umschulung reaktiviert sich, wenn sie sich der Tatsache bewußt werden, daß es eigentlich noch eine Station tiefer gibt. Andererseits versuchen sie sich durch verbale Abgrenzung selbst zu profilieren“ (Korte 1980, 16f).

Täuschen erschwere die Beziehungen zu neuen Bekanntschaften, da „Neugebildete oder Post-Stigma-Verbindungen (...) die diskreditierbare Person sehr wahrscheinlich über den Punkt hinaus [führen, Einf. E.W.], bis zu dem das Vorenthalten von Fakten ihrem Empfinden nach richtig gewesen ist“ (ebd., 111). Das Leben mit dem Täuschen sei durch Angst vor der Entdeckung, Gefühle der Illoyalität der eigenen Gruppe gegenüber und Kompliziertheit gekennzeichnet (ebd., 111 f.).

Innerhalb des Stigmamanagements oder des „Täuschens“ schildert Goffman einige Arten des Umgangs mit diskreditierender Information („Techniken der Informationskontrolle“) (vgl. Goffman 1967, 116 ff): Eine Technik sei es, Stigma-Symbole, die der Umwelt noch ohne

viele Worte einiges über die soziale Identität des Trägers/der Trägerin sagen, nicht zu tragen. Für den Fall, dass es sich bei den Stigma-Symbolen um Hilfsmittel handelt, die helfen die Auswirkungen einer körperlichen Einschränkung zu mindern, wie zum Beispiel ein Blindenstock oder ein Hörgerät, ziehe diese Strategie viele problematische Auswirkungen nach sich. In Bezug auf meine Forschungsfrage soll festgehalten werden, dass ein Sonderschulbuch, sobald es deutlich als solches zu erkennen ist, auch als Stigma-Symbol gelten kann. „Disidentifiers“ können getragen werden. Das sind Gegenstände oder auch Personen, die die Umwelt dazu bringen etwas anderes über die soziale Identität der stigmatisierten Person zu denken, als tatsächlich der Fall ist (ebd., 118f). Das Zeichen eines Stigmas kann auch als Zeichen von etwas anderem, das nicht so schlimm bewertet wird, dargestellt werden (ebd., 120). Eine distanzierte Haltung zur Umgebung sei für stigmatisierte Personen angenehmer: Viele würden engen Kontakt und Freundschaft vermeiden, um nicht Gefahr zu laufen, zu viel von sich preisgeben zu müssen (ebd., 125f). Im Gegensatz dazu könne eine andere Technik der Informationskontrolle darin bestehen, gezielt eine kleine Gruppe von Personen in das Geheimnis einzuweihen. Von dieser kleinen Gruppe sei dann Hilfe beim Stigma-Management zu erwarten, ja sogar, dass sie einen „protektiven Kreis“ um die stigmatisierte Person ziehen, „da sie die stigmatisierte Person denken lassen, sie sei weitergehend als normal akzeptiert, als dies in der Tat der Fall ist“ (ebd., 123).

Ganz konträr zu den bisher erwähnten Techniken ist der Ansatz, das Stigma in irgendeiner Form den meisten Menschen zu zeigen, sei es durch den selbstbewussten Gebrauch von Stigma-Symbolen oder durch Andeutungen und immer offeneres Sprechen über das Stigma. Goffman hält dies für „die letzte, reife, wohl-angepaßte Phase“ des „moralischen Werdegangs“ und für „ein[en] Zustand der Würde“, denn das Individuum sei „zu der Einstellung ... [gelangt], daß es über Täuschung hinaus sein sollte, daß es, wenn es sich akzeptiert und respektiert, kein Bedürfnis spüren wird, seinen Fehler zu verheimlichen“ (ebd., 128).

2.3 Die Stigma- Identitäts-These

Bei der Darstellung der Stigma-Identitätsthese möchte ich mich an die Ausführungen von Günther Cloerkes (vgl. Cloerkes 2001, Cloerkes 2000) halten, der die in der Behindertenpädagogik stark rezipierten Stigma-Identitätskonzepte von Erving Goffman und Lothar Krappmann/Walter Thimm kurz vorstellt, um diesen die seiner Meinung nach überzeugendere Weiterentwicklung von Hans-Peter Frey gegenüber zu stellen.

Der Ertrag der Arbeiten zum Stigma-Ansatz liege laut Cloerkes (vgl. Cloerkes 2001, 139 ff.) darin, dass sie davon abgehen, bestimmte Eigenschaften als objektiv den Menschen mit Behinderungen eigen, quasi in ihnen verankert, anzusehen. Die angesprochenen Arbeiten verfolgen einen prozessualen Ansatz, der Eigenschaften als Behinderten *zugeschrieben* betrachtet. Gleichzeitig würden sie – für Cloerkes unzutreffenderweise - davon ausgehen,

dass diese Zuschreibungen *zwangsläufig* [Hervorheb. E.W.] Veränderungen und Gefährdungen der Identität nach sich zögen. Diese Zwangsläufigkeit werde von einigen empirischen Studien zum Selbstbild von behinderten Menschen jedoch in Frage gestellt.

Welchem Konzept der Vorzug zu geben ist, wird in dieser Diplomarbeit nicht entschieden. Ausschlaggebend für das Einbeziehen dieser Theorien in meine Arbeit ist, dass sie alle aufzeigen, dass Stigmatisierung Probleme bei der Entwicklung der Identität bringen könne und zwar, wenn schon nicht zwangsläufig, so doch häufiger als ohne die Erfahrung der Stigmatisierung. Die beschriebenen Ansätze beziehen in die Erklärung der Entstehung von Identität entweder die Positionierung des Individuums in eine bestimmte soziale Gruppe (wie die der SchülerInnen der ASO) oder die Wahrnehmung der Darstellung der eigenen Person durch andere ein. Eine solche Darstellung wäre auch die der FibelschülerInnen in den untersuchten Schulbüchern.

2.3.1 Identität bei Erving Goffman

Auszüge aus Erving Goffmans Stigmatheorie wurden schon ausführlicher weiter oben besprochen, daher lege ich an dieser Stelle nur dar, wie sich Identität nach Goffman zusammensetze. Goffman glaubt, dass die Identität des Individuums um das Stigma herum aufgebaut ist. Günther Cloerkes fasst die drei Facetten der Identität so zusammen (vgl. Cloerkes 2001, 140):

- Soziale Identität entstehe durch die Einordnung der Individuen in eine soziale Gruppe. Sollten der Gruppe negative Eigenschaften zugeschrieben werden, werde der Stigmatisierungsprozess in Gang gesetzt.
- Persönliche Identität sei die Positionierung beziehungsweise die Identifizierung des einzigartigen Individuums durch seine persönliche Biografie in einer Gruppe. Nicht alle identifizierenden Merkmale preiszugeben, könne eine Technik des Stigma-Managements sein (Andere Techniken sind das Geheimhalten des Stigmas, das Herunterspielen der Abwertung durch das Stigma o.ä.).
- Die Ich- Identität ist der Bereich, in dem die Person ihre Eigenart und Kontinuität durch soziale Interaktionen erfährt, die Art, wie sie ihre Lebenslage empfindet und darüber reflektiert.

Wofür trifft Goffman diese Einteilung? „Der Begriff soziale Identität erlaubte uns, Stigmatisierung zu betrachten. Der Begriff persönliche Identität erlaubte uns, die Rolle der Informationskontrolle im Stigma-Management zu betrachten. Die Idee der Ich-Identität erlaubt uns, zu betrachten, was das Individuum über das Stigma und sein Management empfinden mag, und führt uns dazu, den Verhaltensregeln, die ihm hinsichtlich dieser Dinge gegeben werden, besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ (Goffman 1967, 133).

In Bezug auf Schulbücher liegt ihr identitätsstiftender Einfluss meiner Ansicht nach darin, dass sie, sobald sie für eine bestimmte Schulform wie die ASO approbiert werden, einen Beitrag zur Einordnung eines Individuums in die soziale Gruppe der SonderschülerInnen leisten. Ein Anzeichen für persönliche Identität wäre ein auf oder in das Buch hineingeschriebener Name eines Schülers/einer Schülerin. Das buchbesitzende Individuum hat nun unterschiedliche Möglichkeiten sich in der Gruppe der SonderschülerInnen zu positionieren, beziehungsweise mit dieser Information umzugehen. Es kann die Tatsache verschweigen oder überall herumerzählen. Auch das Sonderschulbuch kann unterschiedlich deutlich sichtbar machen, für welche Schulart es gedacht ist. Die Inhalte des Buches wiederum könnten auf den Aspekt der Ich- Identität Einfluss nehmen, da sie das Kind dazu anregen könnten seine eigene Rolle zu reflektieren.

2.3.2 Identität bei Lothar Krappmann und Walter Thimm

Weitere Identitätskonzepte haben Lothar Krappmann (Krappmann 1969 zit. nach Cloerkes 2001) und Walter Thimm (vgl. Thimm 1975) entwickelt. Beide vertreten die Ansicht, dass Identität eine Leistung des Individuums sei, das zwischen der Forderung „So zu sein, wie alle anderen“ und „Einmalig zu sein“ balancieren müsse. Der Pädagoge und Soziologe Lothar Krappmann (vgl. Cloerkes 2001, 140 ff.) legt den Schwerpunkt darauf, dass das stigmatisierte Individuum sich durch den oben erwähnten Balanceakt vor Schaden bewahren könne. Walter Thimm (Thimm 1975) formuliert diesen Balanceakt so: Die Interaktionspartner müssen „1. soziale Identität als ‚Scheinnormalität‘ sichtbar werden lassen und dürfen nicht vollständig in den Erwartungen der Interaktionspartner aufgehen; 2. persönliche Identität als ‚einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte‘ (Goffman 1967, S. 74) als ‚scheinbare Einzigartigkeit‘ darstellen, die dispositionellen Charakter hat und Ansatzpunkte für die Interaktionspartner zur Interaktion bietet“ (Thimm 1975, 137). Wenn diese Forderungen erfüllt seien, würden sich die Interaktionspartner gegenseitig „Schein – Normalität“ und „Schein – Einzigartigkeit“ ermöglichen.

Thimm wendet sein Modell - das sowohl von Goffman wie auch von Krappmann beeinflusst wurde – speziell auf die Situation von Lernbehinderten an und führt aus, dass durch Stigmatisierung Gefahren für die Identität in Form von Kontaktstörungen und Distanzierungsstörungen drohten (Thimm 1975, 139f.).

2.3.3 Identität bei Hans-Peter Frey

Als eine Weiterentwicklung der soziologischen Modelle von Goffman beziehungsweise Krappmann/Thimm sieht Günther Cloerkes das Identitätsmodell von Hans-Peter Frey (vgl. Frey 1983 zit. n. Cloerkes 2001, 146ff.) an. Das Modell von Frey schenke dem „Innenaspekt“ des Erzeugens von Identität und dem Bewältigen von Identitätsproblemen mehr Beachtung

(vgl. Cloerkes 2001, 146 ff.). Wie bei den beiden anderen Modellen wird Identität als aus verschiedenen Facetten bestehend dargestellt. Die einzelnen Facetten würden die Stationen eines Filterprozesses darstellen. Im „Externen Aspekt“ würden die Identifizierung eines Individuums und die Meinungen und Zuschreibungen der Umwelt dem Individuum gegenüber vereint. Er entspreche damit Goffmans sozialer und persönlicher Identität. In einem Filterprozess würden sich dann im Internen Aspekt das Soziale und das Private Selbst (bei Goffman „Ich-Identität“) bilden. Das Soziale Selbst sei der Eindruck, den das Individuum über die Bewertung seiner Person durch die Umwelt habe (das „Vermutete Fremdbild“). Von diesem „Vermuteten Fremdbild“ werde das Individuum einiges in seine eigene Einschätzung seiner selbst übernehmen, anderes aber auch zurückweisen. So entstehe das Private Selbst. Erst der dritte „Integrations- und Balanceaspekt“ solle nach Frey „Identität“ genannt werden. *„Identität integriert Privates und Soziales Selbst, berücksichtigt auch andere Rahmeninformationen, leitet das Handeln an und bestimmt die Identitätsdarstellung. Auf der Basis der Integrations- und Balanceleistung findet die Präsentation der Identität nach außen hin statt. Diese (bewußte) Selbstdarstellung des Individuums kann durchaus vom Privaten Selbst abweichen“* (ebd., 147 f. Hervorheb. im Original).

Das Individuum bemühe sich Personales (sic! Sonst wird der Begriff „Privates Selbst“ verwendet.) und Soziales Selbst im Verlauf der Zeit und in unterschiedlichen sozialen Kontexten gleich bleibend zu erhalten. Ein Bruch in der Kontinuität des Selbst könne beispielsweise durch einen Unfall, der eine Behinderung verursacht, geschehen (Cloerkes 2001, 150f.). Aber auch die Überweisung an eine ASO kann meiner Meinung nach eine komplett andere Einschätzung eines Kindes durch die Umwelt und ebenso eine andere Selbsteinschätzung erzeugen. Positive Änderungen würden, da sie keine Belastung darstellten, eher vorgenommen als negative. Steige der negative Anpassungsdruck, so werden im Modell von Frey sowohl auf der Ebene des Sozialen wie auf der Ebene des Privaten Selbst Identitätsstrategien wirksam, um sich gegen diesen Druck zu wehren. Solche Identitätsstrategien wären zum Beispiel das selektive oder verzerrte Wahrnehmen von Zuschreibungen, das Anzweifeln der Kompetenz der Zuschreibenden, die Kompensation von „Mängeln“ durch die Überbetonung anderer Qualitäten, das Finden von Entschuldigungen für „Versagen“ oder das Wechseln der Bezugsgruppe (Cloerkes 2001, 160f.).

Könne das positive Soziale Selbst durch die oben erwähnten Strategien geschützt werden, sei die Identität nicht gefährdet. „Nur wenn die Identitätsstrategien auf beiden Ebenen des Selbst versagen, kann die angenehme Selbsterfahrung nicht mehr aufrechterhalten werden und es kommt zur Anpassung des Privaten Selbst an die unangenehmen Bewertungen durch die Außenwelt“ (Cloerkes 2001, 153). Die „beschädigte Identität“ sei dann gekennzeichnet von Fremdbestimmung, Rückzug und dem Akzeptieren einer Randgruppenexistenz (ebd., 161).

2.3.4 Identitätsstrategien bei SonderschülerInnen in den Studien von Ammann/Peters (1981) und Schumann (2007)

Identitätsstrategien in Freys Sinne werden in Wiebke Ammanns und Helga Peters Buch „Stigma Dummheit“ angesprochen (vgl. Ammann/Peters 1981), dort allerdings immer als „Bewältigungsstrategien“ von SonderschülerInnen bezeichnet. Die Autorinnen betonen den Unterschied zwischen offensiven und defensiven Bewältigungsstrategien. Bei einer offensiven Bewältigungsstrategie werde das diskreditierende Merkmal von der Person, der das Merkmal zugeschrieben wird, nicht abgestritten. Es wird jedoch in Frage gestellt, dass das Merkmal etwas derart Negatives darstelle. Solche Bewältigungsstrategien könnten Menschen mit Lernbehinderungen, anders als solche mit Sinnes- oder körperlichen Behinderungen, nicht verwenden. Möglicherweise liege der Grund dafür darin, dass Kindern, die als der sonderpädagogischen Förderung bedürftig angesehen werden beziehungsweise die Allgemeine Sonderschule besuchen, landläufig eher Eigenschaften wie „dumm und/oder faul“ als solche wie „krank/behindert“ zugeschrieben werden (vgl. Ammann/Peters 1981, 11f.). Deswegen vertreten Ammann/Peters die These, das Bewältigungsverhalten von SonderschülerInnen sei immer defensiv und würde darauf aufbauen, andere, weniger abwertende Gründe als „Dummheit“ für den Besuch der Sonderschule zu finden. Die von Ammann/Peters befragten SchülerInnen der Schule für Lernbehinderte führten als Gründe für ihre Überweisung an die Sonderschule somit zum großen Teil das Verhalten der ehemaligen GrundschullehrerInnen an, aber auch eigene lernbehindernde Eigenschaften wie Faulheit, aggressives Verhalten oder Schulversäumnisse (ebd., 30ff.).

Welchen Belastungen SonderschülerInnen durch ihren Sonderschulbesuch ausgesetzt sind und wie sie Situationen, in denen sie im Alltag mit ihrem Sonderschulstatus konfrontiert werden, bewältigen, untersuchte Brigitte Schumann durch Interviews mit SchülerInnen der „Schule für Lernbehinderte“ und deren Eltern (vgl. Schumann 2007). Aus ihrem Bewältigungsverhalten versucht Schumann auf ein eher positives oder ein eher negatives Selbstkonzept zu schließen (ebd., 121). Als Entlastungsfaktoren beim Wechsel von einer „Regelschule“ in eine Sonderschule wurden neue Freundschaften, verständnisvolle LehrerInnen und persönliche Lernfortschritte genannt. Diese entstünden, wie Schumann meint, „vor dem Hintergrund der *negativen Erfahrungen im Regelschulsystem*“ (ebd., 148). In Bezug auf den Belastungsfaktor „Beschämung und Stigmatisierung“ kommt Schumann zum Schluss: „Alle „Seiteneinsteiger/innen haben vor ihrer Sonderschulüberweisung vielfache Beschämungen erlebt und erlitten durch ihre Mitschüler/innen und Lehrer/innen, meistens in der Rolle als so genannte schlechte Schüler/innen. Am häufigsten und auch am schmerzhaftesten aber verbinden die interviewten Schüler/innen Beschämungserfahrungen in ihrer Schulzeit mit der Verpflichtung zum Sonderschulbesuch und dem damit zugewiesenen Status als Sonder-

schüler/in“ (ebd., 122). Der aktuelle SonderschülerInnenstatus wird von den meisten interviewten SchülerInnen in Alltagskontakten außerhalb der Schule beziehungsweise der engeren Familie verleugnet oder verschwiegen. Aus der Wahrnehmung der Sonderschule gleichzeitig als „*wohltuende Entlastung* und *psychosoziale Belastung*“ könne sich kaum ein „*positives belastbares Selbstkonzept*“ entwickeln (ebd., 159).

2.3.5 Kritik an der Stigma-Identitäts-These

An den sonderpädagogischen Arbeiten, die sich mit der Identität behinderter Menschen beschäftigen, kritisiert Cloerkes, dass sie von einer Zwangsläufigkeit von Identitätsproblemen ausgingen. Damit würden behinderte Menschen als defizitäre Wesen festgeschrieben. Für die Sonderpädagogik sei der Gedanke ansprechend gewesen, man könne Identität quasi erlernen und damit auch fördern (vgl. Cloerkes 2001, 144 ff.). Die dafür erforderlichen Fähigkeiten seien Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (Krappmann 1969, 132- 173 zit. nach Cloerkes 2001, 143). Weil es aber sicher keine Spezialität behinderter Menschen sei, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen, sondern alle betreffe, meint Cloerkes: „Es ist von daher nicht einzusehen, warum ausgerechnet in Sondereinrichtungen durch eine besondere Identitätserziehung stigmatisierungsbedingte (nicht zwangsläufig schädigungsbedingte) Nachteile ausgeglichen werden sollen statt über die Stigmafaktoren und integrative Alternativen nachzudenken“ (Cloerkes 2001, 146). Außerdem hätten behinderte Menschen durch ihre Lebenserfahrung ohnehin schon besondere Fähigkeiten in diesem Bereich ausgebildet. „Sie sind vermutlich geübt im Bewahren von Distanz gegenüber der zugeschriebenen Rolle des Behinderten. Sie zeigen im tagtäglichen Umgang mit Nichtbehinderten ein hohes Maß an Empathie für deren Interaktionsprobleme (jedenfalls notwendigerweise mehr als umgekehrt). Sie müssen viel mehr Ambiguität und Ambivalenz aushalten als Menschen ohne Behinderungen, d.h. Erwartungsdiskrepanzen und unvollständige Bedürfnisbefriedigung ertragen (Krappmann 1969, 151), - das stärkt. Und auch die Identitätsdarstellung als Präsentation eigener Erwartungen nach außen gehört zu den notwendigen Erfahrungen als Behinderter“ (ebd., 146). Wie die Identitätserziehung geschehen solle, sei unklar, ebenso, „warum Identitätserziehung unter sonderpädagogischen Schonraumbedingungen statt in der integrativen Lebensrealität erfolgen muß“ (ebd., 146).

Cloerkes Kritik muss in meiner Arbeit, die mit der Darstellung von Schule und Schulkindern wohl auch die Darstellung der Identität einer Institution beziehungsweise potentiell für die „Identitätserziehung“ bedeutsame Identifikationsfiguren für Kinder untersucht, beachtet werden.

Der Kritik möchte ich allerdings einige Punkte entgegen halten. Wenn ich die Schulbuchdarstellungen unter dem Aspekt betrachte, dass sie sozialisierend sind, eine Wirklichkeit er-

schaffen, die möglicherweise auf die Einstellung der Kinder zu ihrer Schule, zu sich selbst als (Sonder)schulkind und zu ihrer Annahme, wie die Umwelt sie sehen könnte, beitragen, ihnen somit eine Identität als (Sonder)schulkinder antragen, dann suche ich in ihnen zum Teil ihren Beitrag zu der von Cloerkes so kritisierten „Identitätserziehung“. Dies ist auch berechtigt, nachdem die Zeit der intensiven Rezeption der Stigma-Identitätsthese in meinen Untersuchungszeitraum fällt. Gerade wenn in dem von Cloerkes favorisierten Modell Freys betont wird, „dass Stigmatisierung keineswegs als Automatismus verstanden werden muss, dem der Betroffene ohne Optionen und Entscheidungsmöglichkeiten ausgeliefert ist“ (Cloerkes 2001, 146ff.)), bedeutet das doch, dass es die Chance gibt, die eigene Rolle (auch als „Lernbehinderte/r bzw. als SonderschülerIn) zu reflektieren. Die Schule könnte die SchülerInnen dabei unterstützen, ihnen Anregungen geben, wie sie das bei anderen Erziehungszielen auch tut. Alleine das wäre noch nicht die Unterstellung einer aufgrund ihrer Behinderung „defizitären Identität“.

Ich stimme Cloerkes Einwand zu, dass Auseinandersetzung mit Identität nicht nur für Menschen/Kinder mit Behinderungen schwierig ist. Gleichzeitig kann ich aber dem Argument nicht folgen, dass aus diesem Grund der Versuch verwerflich sei, als ErzieherIn oder LehrerIn so etwas wie die Ausbildung der Identität, die Förderung des Selbstwertgefühls, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, den Umgang mit Stigmatisierung in der Schule zu thematisieren und fördern zu wollen. Identität ist für alle Menschen wichtig, so auch für Menschen mit Behinderungen und auch in Sondereinrichtungen. Dem Argument, behinderte Menschen hätten gerade keine Defizite bei identitätsfördernden Strategien, sondern besondere Fähigkeiten, weil sie in diesem Bereich besonderen Schwierigkeiten begegnet wären und daraus gestärkt hervorgegangen wären, kann ich nur teilweise zustimmen. In provokanter Weise könnte man nämlich aus dem Einwand folgern, man solle Menschen mit einem besonderen Problem bei diesem nicht unterstützen, denn allein der Kontakt mit dem Problem mache schon fähig es auch zu bewältigen.

2.4 Stigmatheorie versus Bezugsgruppentheorie

Zu Beginn der Hilfsschulpädagogik gab es eine zweifache Motivation für die Beschulung schulleistungsschwacher, „schwachsinniger“ Kinder in eigenen Klassen oder Schulen. Einerseits sollte die Regelschulklasse von der „Belastung“ durch langsamere, wenig leistungsfähige Kinder befreit werden und so ein besseres, effizienteres Fortkommen im Stoff für die große Masse der SchülerInnen erreicht werden. Auf der anderen Seite wurde die Herausnahme einzelner Kinder mit Schulmisserfolg aus den Regelklassen auch als menschlich besser für sie angesehen. Die Situation von Kindern, die viele Klassenstufen mehrmals durchliefen, und die nicht adäquat gefördert wurden, stieß die BefürworterInnen der Hilfsschule ab. Die genannten Kinder seien in der bisherigen Klasse ohnehin nur ausgespottet und verachtet wor-

den, wären den LehrerInnen ein Dorn im Auge und hätten ständig sehen müssen, dass sie weit hinter den Leistungen der Klasse zurückblieben.¹¹ In der neuen Klasse/Schule, unter „Gleichen“ könnten sie bessere Lernfortschritte erzielen und wären darüber hinaus nicht ständig mit dem für sie unvoreilhaftem Vergleich konfrontiert (vgl. Schumann 2007, Ellger-Rüttgardt 2008). Im Wesentlichen steht dieser Gedankengang auch heute hinter der „Bezugsgruppentheorie“, deren AnhängerInnen konträre Ansichten zu den AnhängerInnen der Stigmatheorie vertreten. Die Bezugsgruppentheorie geht davon aus, „daß die Entwicklung des Selbstkonzepts in erster Linie davon abhängt, in welchem sozialen Kontext das Individuum eingebunden ist bzw. mit welcher sozialen Gruppe es sich vergleicht“ (Eberwein 1996, 192 zit. nach Schumann 2007, 84). So argumentieren manche WissenschaftlerInnen, dass durch Separation Lernbehinderter Minderwertigkeitsgefühle und Versagensängste bei diesen vermieden werden könnten und die Verhaltensauffälligkeiten aufgrund dieser Gefühle deshalb ebenfalls nicht entstehen würden. In der Sonderschule gebe es speziell ausgebildete LehrerInnen, die in besonders kleinen und homogenen Lerngruppen auf die Bedürfnisse der lernbehinderten Kinder eingehen könnten (vgl. Tent et al. 1991, 290 zit. n. Schumann 2007, 85). Ein Großteil der SonderschullehrerInnen scheint von der Richtigkeit der Bezugsgruppentheorie überzeugt zu sein, wie eine deutsche Studie nahe legt (vgl. Dumke et al. 1998 zit. n. Schumann 2007, 87f.). Diese LehrerInnen beurteilen die positiven Wirkungen von integrativen Unterricht als förderlicher für die nicht-behinderten SchülerInnen als für die lernbehinderten SchülerInnen und demnach meinen drei Viertel der befragten LehrerInnen, dass der beste Ort für die Beschulung von behinderten Kindern die Sonderschule sei. Dieses Selbstverständnis sei nach Schumann von „professionelle[m] und institutionelle[m] Eigeninteresse“ (Schumann 2007, 88) geprägt.

Einige Studien versuchen herauszufinden, ob in Bezug auf das Selbstkonzept lernbehinderter SchülerInnen eher die Bezugsgruppentheorie oder die Stigmatheorie bessere Erklärungsansätze liefern. Ihre Ergebnisse lassen jedoch keinen ganz eindeutigen Schluss zu.

Dass die Vermutung, lernbehinderte SchülerInnen bräuchten einem „Schonraum“, nicht unbegründet ist, zeigt die Untersuchung von Von Bracken (1967), die angibt VolksschülerInnen hielten SonderschülerInnen hauptsächlich für „doof“. Die befragten HilfsschülerInnen waren auch der Meinung, genau so von den VolksschülerInnen eingeschätzt zu werden (von Bracken 1967 zit. n. Schröder 2005, 164). Das Bild der SonderschülerInnen bei anderen Gruppen wie SchülerInnen, LehrerInnen u.a. ist auch in der Studie von Kaufmann (1970) (vgl.

¹¹ Ein Beispiel für die Überzeugung der Hilfsschullehrerschaft, der Verbleib in der Regelklasse für SchulversagerInnen sei eine einzige Qual, ist dieses Gedicht (Es wurde 1901 bei einer Hilfsschullehrertagung vorgetragen):

„Und du, o armes Kind, was musst du leiden!
Wie viel entbehrest du durch dein hart Geschick!
Die Lernenden mit Hohn und Spott dich meiden,
Die Spielenden, sie stoßen dich zurück“
(Hänsel/Schwager 2004, 272 zit. n. Schumann 2007, 84)

Thimm 1975, 131), ein ausgesprochen Negatives: Den SonderschülerInnen werden Eigenschaften wie „anders, doof, dumm, geistesschwach ... verwahrlost ... verdorben, böse, asozial ...“ (Kaufmann 1970, 567 zit. n. Thimm 1975, 131) zugeordnet.

Tatsächlich zeigen einige Untersuchungen – manchmal zum Erstaunen ihrer AutorInnen – ein gutes Selbstwertgefühl der lernbehinderten SchülerInnen der Sonderschule. Klug und Peters (Klug/Peters 1977 zit. n. Schröder 2005, 156f.) attestieren ihnen sogar ein besseres Selbstkonzept für Begabung als den SchülerInnen aus der Vergleichsgruppe der Allgemeinen Schule. Hier scheint sich die Vermutung zu bestätigen, dass ein besseres Selbstwertgefühl die Folge ist, wenn die SonderschülerInnen sich nicht mehr mit allzu unterschiedlichen beziehungsweise begabteren KlassenkollegInnen zu messen haben.

Schröder relativiert diese Aussage und betont, dass günstige Werte in dieser Hinsicht besonders in der Zeit kurz nach der Überweisung in die Sonderschule zu erwarten seien, weil nach einer langen Zeit mit Frustrationserlebnissen vermutlich Erfolgserlebnisse auftauchen. Gegen Ende der Schulzeit komme es aber wieder zu einer Verschlechterung des Selbstkonzepts (Schröder 2005, 156f.). In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse von Dönhoff-Lracht (1980), Lauth/Wilms (1981), Krampen (1983), Tent et.al. (1991) und Wocken (1983) (vgl. Schumann 2007, 86f.). Sie alle bescheinigen SonderschülerInnen vor allem zu Beginn der Sonderschulzeit ein günstiges, erfolgsorientiertes Selbstbild. Die ersten drei Studien sehen aber auch, dass sich diese Sichtweise mit wachsendem Alter wieder zum Negativen wendet. Aus den guten Werten für das Selbstwertgefühl schließt Wocken, dass „*beschädigte Stigma-Identität*“ nicht automatisch entstehe und „modifiziert die Stigmatheorie zu der Vorstellung, dass es *Strategien gibt, sich trotz des Wissens um die eigene beschädigte Identität als Sonderschüler ein positives persönliches Selbst zu bewahren*“ (Wocken 1983, 484 zit. n. Schumann 2007, 86, Hervorheb. im Original). Wiebke Ammann allerdings schreibt in einer Replik auf Wockens Arbeit (vgl. Ammann 1985), dass der Etikettierungsansatz ohnehin keinen Widerspruch zur Bezugsgruppentheorie darstelle und dieser – entgegen Wockens Darstellung – den Begriff „Identität“ so definiere, dass das Individuum ihn selbst gestalte (vgl. ebd., 193 f.).

Auch Brigitte Schumann argumentiert gegen die die Bezugsgruppentheorie im Großen und Ganzen stützenden Befunde und gibt Grundsätzliches zu bedenken (Schumann 2007, 89ff.): Ob wegen der „Wohlfühleffekte“ nach der Sonderschulüberweisung eine Separierung lernbehinderter Kinder in eigenen Schulen zu rechtfertigen sei, sei fraglich, vor allem, weil diese Effekte spätestens bei der Auseinandersetzung mit den eigenen persönlichen und beruflichen Chancen als ehemalige/r SonderschülerIn verblassen und einer „realistischeren“ Einschätzung weichen. Es scheint sich auch nicht zu bestätigen, dass in der Sonderschule bessere Lernleistungen erzielt werden. Ohnehin schon benachteiligte SchülerInnen treffen in der Sonderschule auf eine homogene, sozial und kulturell benachteiligte SchülerInnenpopulati-

on, wodurch sich die „*doppelte sozialstrukturelle Benachteiligung... zu einer sozialen Exklusionskarriere* verfestigt“ (ebd., 89). Neben den negativen Begleiteffekten, die Schumanns Ansicht nach die möglichen positiven Auswirkungen der „Sonderschulbezugsgruppe“ aufwiegen würden, gäbe es aber auch ganz grundsätzliche Zweifel, die Schumann dazu bringen die Sonderschule als „Schonraumfalle“ zu bezeichnen. Nur wenn SonderschülerInnen sich ab der Überweisung in die Sonderschule wirklich nur mehr mit SchülerInnen der Sonderschule verglichen, hätte wirklich ein Wechsel der „Bezugsgruppe“ stattgefunden, der positives Selbstwertgefühl und wegen der höheren Motivation vielleicht auch bessere Schulleistungen hervorrufen würde. Dazu müssten die Kinder ihre übrige Umwelt samt der Kontakte zu Verwandten, ehemaligen MitschülerInnen, den Medienkonsum, etc. ausblenden. Es sei kaum denkbar, dass Kinder und Jugendliche in Sonderschulen ihre Situation nicht wahrnehmen und einschätzen können. Auch arme Kinder wissen über ihre Armut Bescheid; sie haben Ängste, Sorgen und schämen sich sogar. „Wenn Armut in einer konsumorientierten Umwelt Schamgefühle bei den Armen auslöst, welche *Inferioritäts- und Schamgefühle* werden dann von einer Gesellschaft, die Bildungsmangel als *persönliches Defizit* (Hurrelmann et al. 1991 zit. n. Schumann 2007, 91) definiert, bei denen erzeugt, die über permanente *Ausleseprozesse* in der *Hierarchie* der Schulformen ganz unten gelandet und einsortiert worden sind?“ (Schumann 2007, 91, Hervorheb. im Original).

3 DIE ALLGEMEINE SONDERSCHULE IN ÖSTERREICH

3.1 Geschichtliche Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule

Ziel dieser knappen Darstellung der Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule ist es herauszuarbeiten, dass sie und ihre Vorläufereinrichtungen schon früh mit mangelndem Ansehen zu kämpfen hatten und ihre VertreterInnen immer wieder versuchten auf das Ansehen der Sonderschule positiv Einfluss zu nehmen. Dabei folge ich der Darstellung des Schulhistorikers Helmut Engelbrecht (vgl. Engelbrecht 1986 und Engelbrecht 1988).

In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es in Österreich zu Bemühungen, sich verstärkt pädagogisch mit Kindern auseinanderzusetzen, die in der Volksschule keinen Erfolg hatten. Die steigende Anzahl dieser Kinder, nach Ansicht des Schulhistorikers Helmut Engelbrecht „eine bunt zusammengewürfelte Gesellschaft von schwachbefähigten, verhaltensgestörten, sprach-, seh- oder hörbehinderten Kindern“, die „den Lehrern eine Last und dem Gespött der Mitschüler ausgeliefert“ waren, war in der konsequenten Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht begründet (vgl. Engelbrecht 1986, 135). Um dem Problem der Kinder, die dem Unterricht nicht folgen konnten, zu begegnen, wurde zum Teil versucht mehr Kinder nach dem §23 des Reichsvolksschulgesetzes vom Unterricht zu dispensieren, aber auch Spezialanstalten für als „schwachsinnig“ bezeichnete Kinder entstanden. Besondere Kurse für lernschwache Kinder wurden in den 1870er Jahren in Niederösterreich eingeführt, in Wien existierte kurz eine eigenständige Hilfsschule (ebd., 137). Nach deutschem Vorbild wurden in den 1880er Jahren vermehrt Hilfsklassen an Volksschulen eingerichtet, jedoch beschränkte sich diese Entwicklung auf die Städte und größere Orte. Engelbrecht beschreibt, dass die Koppelung dieser Abteilungen für „schwachsinnige“ Kinder an Volksschulen sich nicht als gedeihlich erwies. Es hätte wenige Gemeinsamkeiten im Unterrichtsbetrieb der Volksschule und der Spezialabteilungen gegeben; die Volksschulleiter hätten in den Hilfsklassen eher eine zusätzliche und unangenehme Aufgabe gesehen. Die definitive Schul- und Unterrichtsordnung von 1905 schaffte die Voraussetzungen für die zukünftige Eigenständigkeit der Hilfsschulen (ebd., 138). Meiner Ansicht nach ergab sich von Anfang an eine Diskriminierung durch den Besuch einer Hilfsschule. Ein Hinweis dafür ist, dass Engelbrecht die Namensgebung von Hilfsschulen nach adeligen Gönnern (zum Beispiel „Edmund Graf Attems- Schule“ in Graz) oder „1c- Klasse“ für Hilfsklasse erwähnt und als einen geschickten Ansatz, um die SchülerInnen und Eltern nicht zu diskriminieren, bezeichnet (ebd., 139). In der Zeit vor dem 1. Weltkrieg wurden Schritte gesetzt, um nach den Blinden und Gehörlosen auch „Schwachsinnige“ oder „schwach befähigte Kinder“ genauer zu erfassen und gesondert zu beschulen. In die Zeit der Ersten Republik fallen Gründungen von Vereinen für die Anliegen der „Schwachsinnigen“, Fortbildungseinrichtungen für HilfsschullehrerInnen und Publikationen in der Zeit-

schrift „Eos“, die die Weiterentwicklung der Schulform förderten. Die ersten Schulbücher für Hilfsschulen erschienen (ebd., 139). Da von Wien aus viele Anstöße zur Weiterentwicklung des Fachgebietes kamen, wurden die Wiener „Hilfsschulen für schwach befähigte schulpflichtige Kinder“ national und international zum Vorbild. Der Namenszusatz „für schwach befähigte schulpflichtige Kinder“ sei es jedoch, der diskriminierend gewesen sei, und so nannten sich die Schulen ab 1921 nur noch „Hilfsschule“. Trotzdem hätten Eltern gegen die Überweisung ihrer Kinder in die Hilfsschule protestiert, sodass in Wien 1924 eigene Merkblätter zur Elterninformation herausgegeben worden seien und ein Erlass „Weigerungsfälle“ regelte. Der Widerstand habe daraufhin nachgelassen¹² (Engelbrecht 1988, 157). Die meisten Hilfsschulen wurden sechsklassig mit einer fakultativen 7. Stufe geführt. Ein erster Lehrplan, der jedoch nicht bundesweit gültig war, wurde in Wien ab 1921 entwickelt, 1924/25 gab es bereits eine Revision (ebd., 158). Zeugnisse der Hilfsschule ermöglichten jedoch wahrscheinlich keine großen beruflichen Chancen, denn die SchülerInnen einer Abschlussklasse erhielten ein Zeugnis der vierten oder fünften Klasse der Volksschule, damit das Finden einer Lehrstelle für die Hilfsschüler erleichtert werde (ebd., 158).

In der Zeit der ersten Republik gab es zwischen 26 und 37 Sonderschulen in Österreich, zumeist in städtischen Gebieten, die ein paar Tausend SchülerInnen betreuten (ebd., 160). Es dürfte inzwischen genügend „Propaganda“ oder Überzeugungsarbeit geleistet worden sein, sodass sich nach Engelbrecht in der Zeit nach 1933/34 „immer seltener [...] Eltern [weigerten, E.W.], ihre in den Volksschulen versagenden Kinder in die Hilfsschulen überstellen zu lassen“ (ebd. 1988, 282).

Der Prozess der Verselbständigung und der Versuch des Ausbaus der Sonderschulen wurde in der NS - Zeit fortgeführt. Von den Sonderschulen wurde erwartet, den Staat bei der „Erb- und Rassenpflege“ zu unterstützen, „brauchbare Glieder der Volksgemeinschaft“ heranzubilden und SchülerInnen, die nach zweijährigem Besuch der Sonderschule ungenügende Fort-

¹² Auch in Deutschland scheint es schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts großen Widerstand der Eltern der zukünftigen SonderschülerInnen gegen die Überweisung ihrer Kinder in eine Sonderschule gegeben zu haben. Die Haltung der Eltern zur Hilfsschule behandelt Ulrich Schröder in einem Aufsatz über die erste Hilfsschule der Stadt Köln (vgl. Schröder 1985). Aus den Schulchroniken, den Akten der Schulaufsicht und anderen Protokollen gewinnt er einen Eindruck über die Reaktionen der Eltern auf eine bevorstehende Überweisung ihrer Kinder an die Hilfsschule. Diese seien recht vielfältig gewesen: Zustimmungen hätten zu Weigerungen im Jahre 1889 im Verhältnis von 6:1, im Jahr 1895 im Verhältnis von 4:1 gestanden (ebd., 168). Als Gründe für Weigerungen wurden die Angst vor Herabsetzung und Diskriminierung, die Befürchtung, dass das Kind durch den Besuch der Hilfsschule später Nachteile im Leben hätte und weite Schulwege genannt. Das Ausmaß der Weigerungsfälle schätzt Schröder als „beachtlich“ ein, insbesondere da Angehörige der unteren Sozialschichten, aus denen die meisten Eltern der HilfsschülerInnen stammten, oft weniger Möglichkeiten hätten sich gegen die Obrigkeit zur Wehr zu setzen (ebd., 172). Bei den Zustimmungen sei den Eltern wohl „die Misere, in der sich ihre Kinder in den Volksschulen befanden (...) deutlich gewesen“ (ebd., 172). Ein kleinerer Teil der Eltern habe jedoch sogar Ansuchen um die Aufnahme ihrer Kinder gestellt. Diese Eltern stammten durchwegs aus höheren Sozialschichten als die anderen Eltern der HilfsschülerInnen. Da viele dieser Kinder zuvor keine Schulen besucht hätten, vermutet Schröder, dass die Kinder stärker beeinträchtigt gewesen seien und die Hilfsschule die Chance geboten habe, überhaupt eine Schule zu besuchen (ebd., 168 f.).

schritte machten, als „bildungsunfähig“ zu klassifizieren. Diese Kinder gerieten dadurch in Gefahr in den als Erholungsheimen getarnten Vernichtungsanstalten der Nationalsozialisten als „lebensunwertes Leben“ ermordet zu werden (ebd., 319).

Nach 1945 kämpfte die Sonderschule wie auch alle andere Schularten mit Lehrermangel, doch setzte ein weiterer großer Entwicklungsschub ein. Der Anteil der SonderschülerInnen erhöhte sich von 1,4% 1946/47 auf 4,6 % im Schuljahr 1960/61 (ebd., 424). Durch die verstärkte Ausdifferenzierung der Sonderschularten, die genauere Erfassung von Kindern mit Behinderungen und das Bemühen auch in ländlichen Regionen Sonderschulen zu gründen, vervierfachte sich die Zahl der Sonderschulen 1961/62 im Vergleich zur Ersten Republik fast (Engelbrecht 1988, 423 ff.). Und: „Die Bezeichnung ‚Hilfsschule‘, noch in den 1920er Jahren als nicht diskriminierend empfunden, wurde vom Unterrichtsministerium 1959 auch über Drängen der Lehrerschaft abgesetzt; die neue Bezeichnung lautete nun ‚Allgemeine Sonderschule‘“ (Engelbrecht 1988, 425).

1954 fand eine weitere Ausdifferenzierung statt und die Vorläuferin der heutigen „Sonderschule für Schwerstbehinderte Kinder“ wurde gegründet, die „Spezialschule für Schwachbefähigte“. Als SchülerInnenzielgruppe galten Kinder, „die nicht einmal dem Unterricht in Sonderschulen für schwachbefähigte Kinder zu folgen vermochten“ (ebd., 424). Oft wurden dabei „Abteilungen“ und keine selbständigen Klassen für schwerstbehinderte SchülerInnen geführt – ein Umstand, den Heinz Gruber 1977 in einem Artikel in „Erziehung und Unterricht“ kritisiert. Man solle „die Vorstellungen von den Schülern und den Arbeitsweisen der Allgemeinen Sonderschule innerhalb der Bevölkerung nicht in eine falsche Richtung [...] lenken. Schwerstbehinderte Kinder in Abteilungen oder Klassen der Allgemeinen Sonderschule sind immer wieder ein nicht zu unterschätzender Grund, warum Eltern eine Aufnahme ihres Kindes in die Allgemeine Sonderschule verweigern. Es wäre daher prinzipiell zu überlegen, ob Klassen für schwerstbehinderte Kinder nicht eher Volksschulen anzuschließen wären, weil Eltern die Existenz schwerstbehinderter Kindern an den Volksschulen ihrer Kinder auf Grund der größeren ‚sozialen Distanz‘ kaum als ‚Statusbedrohung‘ ansehen würden“ (Gruber 1977, 507). Gruber impliziert hier, dass Eltern gegen eine Beschulung ihrer Kinder in der ASO wären, wenn diese zu sehr mit „Behinderung“ in Verbindung gebracht werde.

Durch die schulische Neuordnung von 1962 entstand der erste bundeseinheitliche Lehrplan für Sonderschulen, die Schulpflicht wurde auch in Sonderschulen auf neun Jahre erhöht und hochorganisierte „Gebiets-Sonderschulen“ entstanden (ebd., 479).

In den 1970er Jahren veränderte sich die SchülerInnenschaft der ASO, denn häufig wurden die Kinder der sogenannten „GastarbeiterInnen“ wegen Problemen mit der Unterrichtssprache in Sonderschulen „abgeschoben“ (Engelbrecht 1988, 542). Neben einer „Abschiebetendenz“ wurde aber auch eine „Haltetendenz“ der Volksschulen konstatiert, dann nämlich, wenn eine Volksschule von der Schließung wegen zu geringer SchülerInnenzahlen bedroht

gewesen sei (Gruber 1977, 509). Über die Aufnahme eines Kindes in die ASO entschieden also des Öfteren weniger pädagogische als schulorganisatorische Gegebenheiten. Auch Friedrich Weyermüller beschäftigte dieser Umstand. Er beobachtet, dass ein Wechsel des Schulortes für schwächere SchülerInnen dafür sorgen könne, dass die Regelschule wieder erfolgreich besucht werden könne und es auffällig sei, dass „es in Orten mit einer Sonderschule auch durchschnittlich mehr Sonderschüler, als in Orten ohne Sonderschule“ gebe (Weyermüller 1980, 22). Zu den nicht-pädagogischen Gründen für die Überweisung mancher Kinder in die ASO gehöre auch, dass sich manche Eltern leichter zu einer Einverständniserklärung „überreden“ ließen als andere, so die Sonderschullehrerin Christine Kodritsch: „Es ist daher von uninteressierten Eltern und von ‚sonstigen Erziehungsberechtigten‘, die es sich selber leichter machen wollen, die Unterschrift sehr leicht zu bekommen. Sehr einfache, an Amtsautorität gewöhnte Leute unterliegen auch rasch einem suggestiven Einfluß und geben auch rascher ihre Unterschrift, weil sie der Autorität der Schule vertrauen (oder sich selber eine eigene Meinung nicht zutrauen)“ (Kodritsch 1977, 131). Auch wenn die Eltern die Überweisung an die Sonderschule gestatteten, seien kaum Eltern erfreut über die Aussicht auf einen Sonderschulbesuch des Kindes. „Wer mit Sonderschuleinweisungen, mit Sonderschülern und deren Eltern zu tun hat, kann nicht übersehen, daß die Aussicht auf Einweisung als Bedrohung empfunden wird und Angst auslöst, daß die Kinder und deren Familien sich diskriminiert fühlen. Das gilt am Land so gut wie im städtischen Wohnviertel. Die Mütter beklagen, daß die anderen Kinder mit den ihrigen nicht mehr spielen wollen. Am schlimmsten ist es wohl für ein Kind, wenn die eigene Familie sich von ihm distanziert. Hat die Familie ein gewisses Anspruchsniveau, dann ist für sie das Kind die ‚Enttäuschung‘, ‚der Versager‘. Hat sie es nicht, handelt es sich also um mehr oder weniger zumindest kulturell verwahrloste Verhältnisse, dann ist ein Grund mehr da, sich selbst und das Kind abzuschreiben, und es von sozialen Ordnungen zu distanzieren“ (Kodritsch 1977, 136).

Noch in den 1970er Jahren konnten aufgrund der „Schulbuchaktion“ auch SonderschülerInnen besser mit passenden Schulbüchern ausgestattet werden (Engelbrecht 1988, 274).

Schulversuche zur Integration (lern)behinderter Kinder an Volksschulen begannen in den 1980er Jahren. Ebenso traten Maßnahmen, um eine zu schnelle Überweisung in die Sonderschule zu vermeiden (Fördermaßnahmen und die Möglichkeit, den Unterricht in Deutsch und Mathematik in der nächstniedrigeren oder nächsthöheren Schulstufe zu besuchen), in Kraft. 1986 wurde der Lehrplan von 1963 einer grundlegenden Revision unterzogen (ebd., 497).

Nochmals soll betont werden, dass wenn in dieser Diplomarbeit von „Sonderschule“ beziehungsweise „ASO“ die Rede ist, so sind immer die „Allgemeine Sonderschule“ beziehungsweise ihre Vorläuferschulen gemeint, zum Beispiel die „Hilfsschule“. Die frühere „Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder“, ab 1956 als „Sonderschule für Schwachbefähigte“ bezeichnet,

wurde im Lehrplan von 1928 als „selbständige, öffentliche Schuleinrichtung für schulpflichtige Kinder, die infolge geistiger Mängel dem Unterricht in der Volksschule nicht zu folgen vermögen“ definiert“ (Lehrplan der Wiener Hilfsschule 1928 zit. n. Engelbrecht 1988, 158). Gute 80 Jahre später, 2010, heißt es auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur relativ ähnlich wie 1928 formuliert, dass „Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn gemäß §8 Schulpflichtgesetz“,¹³ der zu einem Besuch der (Allgemeinen) Sonderschule oder einer Integrationsklasse als Kind mit SPF führt, vorliegt, wenn „ein Kind infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist. Daraus ergibt sich, daß ein schulisches Versagen eines Schülers auf eine physische oder psychische Behinderung rückführbar sein muß, daß somit ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Bestimmungsmerkmal ‚dem Unterricht nicht folgen können‘ und dem Vorliegen einer physischen oder psychischen Behinderung bestehen muß. Ungenügende Schulleistungen ohne das Bestimmungsmerkmal der Behinderung begründen daher keinen sonderpädagogischen Förderbedarf.“¹⁴ Sowohl für die Kinder an Allgemeinen Sonderschulen als auch für Kinder, die Sonderschulen für körperbehinderte, seh- oder hörbehinderte, schwerstbehinderte, sprachgestörte oder erziehungsschwierige Kinder besuchen, muss ein Sonderpädagogischer Förderbedarf¹⁵ vorliegen. Letztere Sonderschulen bzw. ihre Schulbücher sind jedoch nicht Gegenstand meiner Arbeit, da ich den Fokus meiner Aufmerksamkeit auf die Darstellung der Sonderschule für lernbehinderte Kinder (ASO) richte.

Während seit 1993 in Österreich die Eltern von Kindern mit Behinderungen wählen können, ob ihr Kind in eine Sonderschule gehen oder integrativ beschult werden soll, war davor die Allgemeine Sonderschule (in ihren unterschiedlichen historischen Bezeichnungen) die einzige Schulmöglichkeit für als lernbehindert (ebenfalls in verschiedenen historischen Formulierungen) bezeichnete Kinder. Dass kaum jemand freiwillig diese Schulform wählt (höchstens als eine Form des kleineren Übels) zieht sich durch die Geschichte der Schulform „Sonderschule“. Mehrere Namensänderungen dieser Schulform (vgl. Engelbrecht 1988, 157, 425), immer auch im Bestreben, das Ansehen der Schulform zu erhöhen, zeugen davon, dass das Problem des schlechten Prestiges der Sonderschule und ihrer SchülerInnen auch der Schulverwaltung bewusst war. Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde dieses Problem durch das Aufgreifen des Etikettierungsansatzes durch die Sonderpädagogik vermehrt auch

¹³ Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) BGBl. Nr. 76/1985 (WV), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006, § 8, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#08> [9.9.2010]

¹⁴ http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf [9.9.2010]

¹⁵ Der Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt seit der Novelle zum Schulpflichtgesetz 1993 den Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“. http://www.sonderpaed.ksn.at/index.php?option=com_content&view=article&id=256&Itemid=238; [11.7.2010]

theoretisch behandelt. Die Integrationsbewegung meinte, durch die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht-behinderter Kinder eine weitgehende Lösung des Problems gefunden zu haben, doch nach wie vor wird auch die Meinung vertreten, eine optimale Förderung von Kindern mit Behinderungen sei am besten in speziellen Schulen zu gewährleisten.

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde den Eltern von Kindern mit Behinderungen das Wahlrecht zwischen dem Besuch der Sonderschule und dem einer Integrationsklasse in einer Volks- oder Hauptschule, einer Polytechnischen Schule oder des Gymnasiums zugestanden, jedoch existiert weiterhin ein eigenständiges Sonderschulsystem beziehungsweise eine besondere Kennzeichnung der lernbehinderten Kinder durch die Zuerkennung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs.

3.2 Aussagen der Lehrpläne der Allgemeinen Sonderschule zum Umgang mit Stigmatisierung

Im Überblick über die Geschichte der Hilfs- beziehungsweise der Sonderschule in Österreich habe ich darauf hingewiesen, dass das Problem des schlechten Prestiges der Sonderschule und ihrer SchülerInnen kein erst in jüngerer Zeit entstandenes ist, sondern sich quer durch die Geschichte dieser Schulart zieht. Da dieses Problem also gewissermaßen zur Charakteristik der Schulart dazu gehört, liegt es nahe, in den Lehrplänen der Allgemeinen Sonderschule nach Hinweisen zu suchen, wie die Schule darauf reagieren und was sie ihren SchülerInnen in dieser Hinsicht beibringen soll.

Der erste bundeseinheitliche Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule entstand erst aufgrund des Schulgesetzwerkes von 1962 und kam 1963 heraus. Davor gab es allerdings schon Lehrpläne für einzelne Bundesländer (zum Beispiel für Wien schon aus den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts) (vgl. Lehrplan 1963, Einleitung ohne Seitenangabe). Aus Anlass der 5. Novelle des SCHOG und den veränderten Bedingungen durch die Schulbuchaktion (Lehrplan ASO 1976, Einleitung ohne Seitenangabe) kam es 1976 zu einer Revision, die zwar „die meisten Änderungen im Sonderschulbereich“ brachte, aber nicht in für meine Fragestellung relevanten Bereichen.¹⁶ Die Änderungen im Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule seien „verhältnismäßig gering“ (Lehrplan ASO 1976, Einleitung ohne Seitenangabe).

1986 kam es erstmals nach dem Lehrplan von 1963 zu einer grundlegenden Revision (vgl. Lehrplan ASO 1990).

¹⁶ Es handelt sich dabei um „eine Neufassung des Lehrplans der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder und beachtliche Modifikationen und Ergänzungen im Lehrplan für das Taubstummen- und Blindenschulwesen“ (ebd.).

Ich habe nun in den Lehrplänen von 1963 und 1986¹⁷ in den „Allgemeinen Bestimmungen“, den „Didaktischen Grundsätzen“, dem „Allgemeinen Bildungsziel“ sowie den „Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände“ nach Hinweisen für LehrerInnen beziehungsweise auch die SchulbuchautorInnen gesucht, wie mit dem Thema „Stigmatisierung aufgrund von Lernbehinderung und/oder Sonderschulbesuch“ umzugehen sei.

Im Lehrplan von 1963 wird darauf nicht gesondert eingegangen, allerdings könnte der erste Satz der „Allgemeinen Bestimmungen“ eine wie auch immer geartete Berücksichtigung der diskreditierten Situation der SonderschülerInnen im Unterricht mit einschließen. Hier heißt es nämlich: „Zur Erfüllung der Bildungsaufgaben der Allgemeinen Sonderschule sind besondere erzieherische und unterrichtliche Bemühungen notwendig, die auf die *Eigenart* und die Behinderung des Sonderschülers so weit wie möglich Rücksicht zu nehmen haben“ (Lehrplan 1963, 19 Hervorheb. E.W.). Wenn eine Lehrperson oder ein/e SchulbuchautorIn unter der „Eigenart des Sonderschülers“ versteht, dass dieser neben den Einschränkungen, die die Lernbehinderung für das Lernen schulischer Inhalte bedeutet, auch noch Einschränkungen im sozialen Bereich ausgesetzt ist und Behinderung sowie Separierung und Stigmatisierung in ein positives Selbstbild integrieren müsse, dann müsste darauf „Rücksicht“ genommen werden. Ob dies aber besser durch ein Ansprechen des Themas, sozusagen eine „offensive“ Bewältigung, geschehe oder besser aus Rücksicht auf möglicherweise auftretende Schamgefühle geschwiegen werden solle, bleibt offen.

Im Lehrplan von 1986 geht die damalige Unterrichtsministerin Hilde Hawlicek auf die schlechte Reputation der Allgemeinen Sonderschule ein und stellt fest, dass bei der Erstellung des Lehrplans im Vordergrund gestanden habe „auf dem schmalen Grat zwischen notwendiger sonderpädagogischer Eigenständigkeit und Durchlässigkeit zu den anderen Schularten des Pflichtschulwesens einen ausgewogenen Mittelweg zu finden“ (Lehrplan ASO 1990, 5). Sie erwähnt die „schwierige Aufgabe der Erziehung lernschwacher und leistungsbehinderter, oft sozial oder ökonomisch benachteiligter Kinder“ und schließt mit dem Wunsch „Möge diese Lehrplan-Ausgabe auch einen Beitrag zu einer höheren Wertschätzung leisten, die eine Schule mit so wichtigen Bildungsaufgaben in der Öffentlichkeit verdient“ (ebd., 5). Auch im Vorwort der Herausgeber wird darauf angespielt, dass die Allgemeine Sonderschule als Schulform nicht unhinterfragt existiere und deswegen das Spezifische der Sonderschule betont werden solle. „In einer Zeit, in der die fördernde Wirkung des Sonderschulbesuches immer wieder in Frage gestellt wird und die Allgemeine Sonderschule einem ständigen Legitimationsdruck ausgesetzt ist, muß dem eigenständigen pädagogischen Gepräge und seiner Verdeutlichung besonderes Augenmerk geschenkt werden“ (ebd., 6). Diese Verdeutlichung geschehe „durch die spezifischen didaktischen Grundsätze und durch die Lehrstoffangaben

¹⁷ Es wurde eine Ausgabe von 1990 verwendet, die aber den Stand vom 1. September 1986 abbildet.

in der rechten Spalte des Lehrstoffes, in der immer wieder das eigenständige Methodenrepertoire im Sonderschulunterricht ausgewiesen wird“ (ebd., 6).

Auf die schwierige Situation der SchülerInnen der ASO wird im Lehrplan von 1986 etwas deutlicher eingegangen als 1963. So werden im didaktischen Grundsatz „Soziales Lernen“ Konflikte erwähnt, die speziell SonderschülerInnen betreffen. „Die Schüler sind in gesteigertem Maße Konflikten ausgesetzt, die insbesondere durch das Erlebnis des Lernversagens verursacht sein können. Sie müssen daher auch lernen, geeignete Formen der Konfliktlösung anzuwenden, persönliche sowie gemeinsame Interessen durchzusetzen, die eigene Rolle selbstkritisch einzuschätzen und gegebenenfalls auch mit Konflikten zu leben“ (Lehrplan ASO 1990, 37f.). In der Schule und durch die Schule sollen die SchülerInnen also Gelegenheit bekommen, ihre eigene Rolle zu reflektieren, um sich selbst korrekt einschätzen zu können. Pragmatisch stellt der Lehrplan die Möglichkeit in den Raum, dass manche Konflikte nicht auszuräumen sein könnten und mit ihnen gelebt werden müsse. Es ist interessant, dass der Lehrplan selbst die Konflikte hauptsächlich als „durch das Erlebnis des Lernversagens verursacht“ ansieht. In dieser Formulierung gerät ein Kind deswegen in Konflikte, weil es spürt, dass es nicht gut lernt. In irgendeiner Art und Weise verursacht das Kind die Konflikte also direkt oder indirekt durch eine eigene besondere Eigenschaft selbst. Dass manche Konflikte aber auch durch die Reaktion anderer auf den Besuch einer Sonderschule entstehen könnten und Sonderschulbesuch an sich stärker stigmatisieren könnte als Misserfolge in der Schule, tritt durch diese Formulierung in den Hintergrund. Offen bleibt, ob mit den „Konflikten“ solche Streitigkeiten mit MitschülerInnen oder anderen Kindern und Jugendlichen gemeint sein könnten, die sich vielleicht um Bewältigung von Versagenssituationen oder Umgang mit Abwertung drehen. Vielleicht äußern sich die Konflikte auch in einer Unsicherheit bei der Kontaktaufnahme. Auch LehrerInnen und Eltern wären Personen, mit denen Konflikte vermehrt vorstellbar wären.

Die Bewältigung von Behinderung und die Stigmatisierung wegen Lernbehinderung und/oder Sonderschulbesuch werden an keiner Stelle des Lehrplans konkret angesprochen. Der didaktische Grundsatz der „Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit“ würde es aber rechtfertigen, eventuelle außerschulische Erfahrungen mit Spott oder Herabwürdigung der Kinder im Unterricht aufzugreifen, denn er verlangt: „Ausgangspunkt eines lebensnahen Unterrichts ist die Erfahrungswelt des Kindes. Eindrücke, die außerhalb der Schule gemacht werden, müssen aufgearbeitet und eingeordnet werden“ (Lehrplan ASO 1990, 38).

An mehreren Stellen des Lehrplans wird darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen in der Sonderschule unbedingt Lernerfolge erleben sollten. Sie sollen „von Versagensangst entlastet, zum Lernen motiviert und ihr Selbstvertrauen sowie ihre Kontaktbereitschaft gestärkt werden“. Dann würden „zunehmende Lernerfolge (...) zu einer Hebung des Selbstwertgefühls und zur Ausbildung entsprechender Arbeitshaltungen (führen)“ (ebd., 53). Im Lehrplan

wird betont, dass das Augenmerk des Lehrers/der Lehrerin nicht nur auf den Schwächen liegen soll, sondern Stärken und Erfolge herausgefunden und betont werden sollen. Die Ansicht, dass bei jedem/r SchülerIn solche Stärken vorhanden seien, wird deutlich und damit auch die Aufgabe der Sonderschule oder des Sonderschullehrers/der Sonderschullehrerin, diese der Welt und dem/der SchülerIn selbst sichtbar zu machen. Motivation sei unter anderem durch „Lernhilfen, die zu Erfolgserlebnissen führen und die Lernmöglichkeiten der Schüler planmäßig erweitern“ und „angepasste Dosierung der Anforderungen und pädagogische Steuerung des Verhältnisses von Erfolg und Misserfolg“ (ebd., 41) zu erreichen. Somit wird nicht nur erwähnt, dass Erfolg möglich sei, sondern auch dass dieser von den Lehrern/Lehrerinnen in hohem Maße „erzeugt“ werden könne. Die Anforderungen seien individuell so zu stellen, dass eine positive Erfüllung möglich, wenn nicht gar wahrscheinlich sei. Daraus könnte eine Haltung herausgelesen werden, die meint, dass die SonderschülerInnen zumeist ohnehin in der Volksschule schon genug mit Misserfolgen konfrontiert wurden und nun in der Sonderschule entlastet und „geschont“ werden sollten. Die Frage ist aber, ob die Forderung, die Stärken zu betonen und nicht *nur* auf die Schwächen zu schauen, auch mit einschließt, alles, was mit Behinderung, Schulversagen und Sonderschule an sich zusammenhängt, gleich auch gar nicht anzusprechen. Die oben erwähnten Punkte des Lehrplans weisen eher auf eine Tendenz hin, in der Sonderschule alles an Misserfolg und Versagen Erinnernde auszuklammern.

4 SCHULBUCH UND SCHULBUCHFORSCHUNG

In diesem Kapitel möchte ich das Medium Schulbuch und im Besonderen die Fibel charakterisieren. Durch diese Charakteristik soll klar werden, welche Bedeutung Fibelinhalte abseits der Unterstützung des Leselernprozesses haben und warum sie bezüglich der Darstellung der (Sonder)schule beziehungsweise von Stigma und Stigmabewältigung von SonderschülerInnen untersucht werden.

4.1 Der Begriff „Schulbuch“

Die Definition von Laubig/Peters/Weinbrenner (Laubig/Peters/Weinbrenner 1996, 7 zit. n. Wiater 2003, 12) auszugsweise referierend ist ein Schulbuch ein didaktisches Medium, das speziell für den Unterricht entworfen wurde und den Jahresstoff eines Unterrichtsgegenstandes systematisch darstellt. Es soll schulische Kommunikations- und Informationsprozesse fördern.

Dabei wirken auf die Schulbuchgestaltung nicht nur die Didaktik, sondern auch unterschiedliche politische und pädagogische Voraussetzungen ein, die das Schulbuch zu „Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse“ (Wiater 2003, 12) machen.

4.2 Schulbücher im gesellschaftlichen Kontext

Schulbücher haben unterschiedliche Funktionen. In erster Linie ist sicher an die Funktionen im *pädagogisch-didaktischen Bereich* zu denken. Zu diesen gehören die „Unterstützung bei der Umsetzung von Lehrplänen, Bildungsstandards und grundlegenden Bildungs- und Erziehungszielen“, die Funktion als „Innovationsträger“, der neue Erkenntnisse der Fachdidaktik in den Unterricht tragen soll, das „Strukturieren von Wissensgebieten“, die „Lernunterstützung“, die „Förderung der Selbständigkeit“, das Herstellen von „Handlungs- und Rechtssicherheit für Lehrkräfte“ und die „Transparenz für Eltern“ (Kahlert 2010, 42f.).

Die *gesellschaftliche Komponente* der Funktionen des Schulbuches äußert sich zum Beispiel darin, dass die im Schulbuch intendierten Lernziele konform mit der Verfassung des Staates sein müssen, das Basiswissen sichern sollen und die „Kultur“ eines Staates repräsentieren (Wiater 2003, 12f.). Joachim Kahlert bezeichnet die Schulbücher in dieser Funktion als „so etwas wie ein Kerncurriculum für die Verständigung in einer heterogenen Gesellschaft“, die „sowohl bezogen auf Wissensinhalte als auch auf Wertorientierungen dokumentieren [...], was jeder, der eine öffentliche Schule eines bestimmten Jahrgangs besucht, erfahren, lernen und können sollte [...]“ (Kahlert 2010, 42).

Aus dieser gesellschaftlichen Funktion folgt die Spezifik des in Schulbüchern vermittelten *Wissens* (vgl. Lässig 2010, 199ff):

- Schulbücher müssen staatliche Vorgaben erfüllen, damit sie im Unterricht verwendet werden dürfen.¹⁸ Nur die von den verschiedenen AkteurInnen im Zulassungsprozess als besonders wichtig angesehen Inhalte schaffen ihren Weg in das Schulbuch. Das Schulbuchwissen sei somit „hochselektiv“ (Lässig 2010, 200).
- Das Durchlaufen des Bewilligungsprozesses bewirke, dass das Schulbuchwissen auf die RezipientInnen (LehrerInnen, SchülerInnen) besonders objektiv wirke. Simone Lässig geht sogar so weit zu sagen: „Auf Curricula und Schulbüchern prangt in der gängigen Wahrnehmung gewissermaßen ein offizieller Stempel, der ‚Wahrheit‘ verheißt“ (Lässig 2010, 200). Zu diesem Eindruck trägt sicher die von Horst Rumpf festgestellte Definitheit der Schulbuchtexte bei (vgl. Rumpf 1971). Die Sicherheit und Unabänderlichkeit, mit der das Wissen dargestellt sei, erwecke den Eindruck, die Bücher seien nicht Werke von fehleranfälligen AutorInnen, sondern Ausdruck der absoluten Wahrheit selbst. Dadurch gelangten SchülerInnen in die Rolle derer, die das Wissen und die Art, wie die Welt sich im Schulbuch gestaltet, unverändert zur Kenntnis nehmen sollten (Rumpf 1971, 142). In Bezug auf die Wirkung von Schulbuchdarstellungen auf die SchülerInnen räumt Simone Lässig ein, dass die Schulbuchforschung bisher wenig konkrete Ergebnisse über die Rezeption von Schulbüchern gebracht habe. Der Schulbuchtheoretiker Thomas Höhne geht ebenfalls in diese Richtung, wenn er feststellt, dass nicht direkt von Schulbuchinhalten auf eine bestimmte Wirkung bei den RezipientInnen geschlossen werden kann, weil solche Wirkungen bis jetzt kaum empirisch erforscht seien beziehungsweise man gar nicht nachweisen könne, wie ein Medieninhalt direkt auf die RezipientInnen wirke (Höhne 2003, 22 ff.).
- Zur Spezifik der Schulbücher gehört auch, dass diese flächendeckend eingesetzt werden; sie stehen somit fast allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung (Lässig 2010, 202).
- Das Schulbuch werde von den meisten Lehrkräften noch immer weit häufiger zur Unterrichtsvorbereitung genutzt als digitale Medien und strukturiere als „heimliches Curriculum“ den Unterricht (ebd., 202).
- Das Schulbuch könne als „Instrument politischer Einflussnahme“ gesehen werden. „In Schulbüchern spiegeln sich das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen. Indirekt lassen sie aber auch erkennen, welche

¹⁸ Zum Thema „Schulbuchapprobationsverfahren in Österreich“ sei auf den Aufsatz „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen‘ - Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle“ von Walter Kissling (Kissling 1995) verwiesen.

sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppen im Prozess der Aushandlung dieser Werte keine oder nur eine marginale Rolle gespielt haben bzw. spielen und wessen Weltbilder dominant sind. Sie verweisen auf Strukturen politischer Herrschaft wie auf kulturelle Hegemonien. Insofern sind sie nicht nur ein Indikator für das Selbstverständnis einer Nation; vielmehr prägen sie dieses Selbstverständnis mit“ (Lässig 2010, 203). In Bezug auf meine Diplomarbeit sind mangels anderer Medien, die Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen darstellen, die im Schulbuch vorgegebenen Deutungen und Darstellungen ihrer Position für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen sogar besonders relevant.¹⁹

Die gesellschaftliche Funktion von Schulbüchern hat Horst Rumpf in seinem Aufsatz über „Lesenlernen als Schule sozialer Aufmerksamkeit“ genauer auf Lesebücher, die ja in Form von Erstlesebüchern meinen Untersuchungsgegenstand darstellen, konkretisiert.

Zum einen gilt: Lesebücher sollen das Lesenlernen unterstützen. Sie sollen den SchülerInnen helfen, den Lesevorgang zu erlernen, die Buchstaben oder kurze Wörter zu erkennen, es erleichtern, Lauten bestimmte Zeichen zuzuweisen, die Laute zu Wörtern und Sätzen zu verknüpfen und den Sinn zu verstehen. In späteren Schuljahren dienen sie zum Training und zur Verbesserung der Lesetechnik, der Grammatik, der Syntax, usw. So weit, so selbstverständlich. Zusätzlich aber, und das ist für meine Diplomarbeit der entscheidende Punkt, sind die Texte in den Lesebüchern immer Lernanlass für Weltanschauung und Weltsicht (vgl. Rumpf 1972, 505 ff.). Die in den Lesebüchern ausgewählten Texte können ja nicht die „Welt“ in ihrer Gesamtheit symbolisieren. Alle Texte enthalten bestimmte Deutungen, die Horst Rumpf „Filter“ nennt (ebd., 505). Bestimmte Hinsichten auf das Thema eines Textes werden damit erschlossen, andere wieder ausgeschlossen oder bleiben unbehandelt. Es werden bestimmte Deutungsschemata aktiviert, andere zurückgedrängt. So sagt Rumpf: „Unser Leseunterricht in den Schulen kann und will gar nichts anderes, als die Heranwachsenden in bestimmte Auffassungs- und Verarbeitungsformen unserer Umwelt einzugewöhnen, einzuüben. Die Übernahme der für eine Kultur spezifischen Filter der Welterfahrung und -deutung ist ein wichtiger Bestandteil der Sozialisierung der heranwachsenden Generation“ (Rumpf 1972, 506). Der Leseunterricht sei gleichzeitig „Unterricht in Weltauffassung und –verarbeitung“ (ebd., 506). Durch die Übernahme von bestimmten Weltanschauungsarten entstehen im Bestreben die chaotische Umwelt zu ordnen Theorien, wie die Welt zu erklären sei. Es existieren „Theorien z.B. über Lehrer, über Ausländer, über Konfliktursachen, über ungebührliches Benehmen und seine Ursachen, jeder macht sich so seine Erfahrungswelt

¹⁹ Auch in der Kinderliteratur, die in den letzten Jahrzehnten zunehmend das Thema „Behinderung“ aufgreift, ist nur ein verschwindend geringer Anteil von ProtagonistInnen mit einer *Lernbehinderung* zu finden – möglicherweise macht die Schwierigkeit des Sprechens über Lernbehinderung Lernbehinderte zu sehr schwer darstellbaren Figuren (vgl. Reese 2007).

übersichtlich, erklärbar, beurteilbar“ (ebd., 511). Durch die solcherart in Schulbüchern, ob bewusst oder unbewusst, von den SchulbuchautorInnen eingesetzten Filter sind die SchülerInnen wohl beeinflusst, jedoch nicht zwangsläufig determiniert, denn Rumpf meint: „Außer den in einer Gesellschaft verbreiteten und in Medien objektivierten Deutungsschemata würde ich noch eine – vielleicht oft zugedeckte, erstickte, aber prinzipiell wohl mobilisierbare – Zentrale in den Subjekten ansetzen, eine Verarbeitungszentrale, die sich etwa im Vergleich, in der Beurteilung, in der Modifizierung bestimmter festliegender Filter der Weltverarbeitung meldet“ (ebd., 510).

4.3 Das Bild im Schulbuch

Arnold Grömminger führt verschiedenste Funktionen des Bildes in der Fibel an: die mnemotechnische Stützfunktion, die sinnerschließende Funktion, die motivationale Funktion, die sprachfördernde Funktion, die Schulung der optischen Differenzierungsfähigkeit und die Funktion der ästhetischen Erziehung (Grömminger/Schiffler 2002, 77). In Fibern für Volksschulen müssen die Bilder zu Beginn des Buches erzählen, was die Texte noch nicht ausdrücken können (Grömminger/Schiffler 2002, 88). Noch wichtiger als in Volksschulfibern sind Bilder wahrscheinlich in Sonderschulbüchern, da noch länger nicht auf die Schrift zur Vermittlung von Sinn zurückgegriffen werden kann, weil der Leselernprozess längere Zeit erfordert als in der Volksschule.

Darüber hinaus aber vermitteln auch die Bilder eine Sichtweise der Welt, so der Schulbuchforscher Carsten Heinze. Diese Sichtweise sei aber nicht als „Spiegel der Realität“ zu verstehen, sondern entstehe aus der Konstruktion der SchulbuchautorInnen und der Interpretation der RezipientInnen (vgl. Heinze 2010, 10).

In Bezug auf die Gestaltung der Bilder sei „Kindgemäßheit“ das in Schulbüchern bestimmende Charakteristikum. Das vorherrschende Verständnis von „Kindgemäßheit“ sei aber zu kritisieren, so Gabriele Lieber. „Zumeist versteckt sich hinter diesem Begriff Einfachheit und Beschwichtigung. Komplexität und Wahrheit sind diesem Begriff meist fremd. Es herrscht Unsicherheit über die Wirkung von Bildern generell. Daraus entsteht eine ernst zu nehmende Angst, die zu vielfältigen, irrationalen, pädagogisch legitimierten und langlebigen Hypothesen führt. Als ‚nicht-kindgemäß‘ gelten im Allgemeinen fotografisch oder filmisch realistische Bilder sowie realistische Bilder über die negativen oder tabuisierten Seiten des Lebens“ (Lieber 2010, 62). Was Schulbüchern im Gegensatz zu heutigen Bilderbüchern abgehe, sei eine komplexe und mehrperspektivische Darstellung der Welt. Schulbüchern attestiert Lieber ein Verhaftet-Sein in „Heile-Welt-Darstellungen“ (vgl. Lieber 2010, 59). Dieser Befund deckt sich mit meinen Hypothesen über die Ausblendung von Unangenehmem (schulische Misserfolge, Behinderung, Stigmatisierung) in den Fibern der ASO.

Gabriele Lieber hält das Verständnis von Kindgemäßheit, das sie bei KinderbuchgestalterInnen und FibelgestalterInnen wahrnimmt, nicht für passend. Die der Wahrnehmung von Bildern zugrunde liegenden Entwicklungsprozesse des Kindes seien nur wenig erforscht (vgl. Lieber 2010, 62), das vorherrschende Verständnis von „Kindgemäßheit“ sei nur wenig an der Entwicklung der Kinder orientiert. Nach Lieber sei alles, das die Neugier des Kindes befriedige und anrege, kindgemäß. Dies merke man daran, dass Kinder oft auf unerwartete, fremde Bilder ansprechen (vgl. Lieber 2010, 63).

5 METHODIK

In diesem Kapitel stelle ich dar, nach welcher Methode ich vorgehe, um meine Forschungsfragen zu beantworten. Fibel- beziehungsweise Lesebuchinhalte, Buchstaben, Wörter und Sätze, die in Verbindung mit bestimmten Illustrationen den Vorgang des Lesenlernens begleiten, sollen dazu herangezogen werden, nicht nur als das ohnehin Offensichtliche gesehen zu werden, sondern um hinsichtlich einer Fragestellung, die ein gewisses Vorverständnis voraussetzt, „in Texten, Bildern, realen Ereignissen usw. Facetten und Gehalte wahrzunehmen, die man zuvor darin nicht entdecken konnte“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 41). Welche Bedeutung, welchen Gehalt haben die Fibelinhalte, wenn man sie als Repräsentationsmöglichkeit der Schulform „Allgemeine Sonderschule“ gegenüber der speziellen LeserInnenschaft der „lernbehinderten“ SchülerInnen sieht? Was sagen die Fibel, wenn man sie als (Selbst)darstellung der Institution Sonderschule liest? Welche Bedeutung haben Fibelinhalte, wenn man sie als Modell für ein erwünschtes Selbstbild der SonderschülerInnen oder im Sinne einer Stigma-Bewältigung sieht? In Bezug auf diese Fragen soll die Hermeneutik als „Dolmetscherkunst“ (ebd., 41) erhellend wirken.

5.1 Wahl der Methode

Bei der Analyse meines Untersuchungsgegenstandes gehe ich hermeneutisch vor. Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier erklären in ihrer „Einführung in die pädagogische Hermeneutik“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007) Hermeneutik als das Verstehen und Auslegen von etwas, das vorher unklar war. Ähnlich sieht das Helmut Danner, der das Verstehen in einer Paraphrase Diltheys als das Erkennen eines Inneren durch ein äußeres Zeichen beschreibt (Danner 1994, 39). Das „Innere“ könnte man als den Sinn oder die Bedeutung sehen (ebd., 41). Dieser Sinn werde sichtbar, weil man beim Verstehen etwas immer „als etwas“ verstehe, das Zeichen in einem „Verweisungszusammenhang“ betrachte. Das kann der ganze Lebenszusammenhang eines Menschen sein, der eine Äußerung macht, oder aber der Zusammenhang innerhalb eines Buches (ebd., 43). In meiner Diplomarbeit stehen die zu analysierenden Schulbücher im Verweisungszusammenhang einer Schulform, die sich zu Beginn des Untersuchungszeitraumes 1953 erst verbreitete (v.a. am Land) und etablierte und gegen Ende des Untersuchungszeitraumes als Institution von der Integrations- beziehungsweise der Inklusionsbewegung als Ganzes wieder in Frage gestellt wurde.

Im klassischen Anwendungsgebiet der hermeneutischen Methode werden Texte interpretiert, es können aber auch Bilder, Dinge, Gesten oder Gebärden hermeneutisch gedeutet werden (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 1). Der/die Interpretierende „übersetzt“ im Verstehensprozess den Text so, dass etwas vorher nicht Offensichtliches zum Vorschein kommt (ebd., 2ff.). In-

dem Fragen an den Text gestellt werden, soll der Text verändert wahrgenommen werden (ebd., 1).

Als charakteristischen Habitus der hermeneutischen Analyse nennen Rittelmeyer/Parmentier „das vorsichtige Umkreisen, das Nachfragen, das immer wieder erneute Sich-Belehren-lassen“ (ebd., 14). Die Vorgangsweise bei der *Inhaltsanalyse* stellt zwar keinen direkten Gegensatz dazu dar, hebt aber mit dem Kategoriensystem ein Instrument der Analyse hervor (vgl. Mayring 1994), das weniger fein, „vorsichtig“ und offen ist als das bei der hermeneutischen Methode der Fall sein kann. Obwohl ich in meiner Diplomarbeit grundsätzlich hermeneutisch arbeite, verwende ich in meiner Untersuchung auch inhaltsanalytisch orientierte Elemente. Dazu gehört das Kategoriensystem, das meine Analyse thematisch strukturiert.

5.2 Grundsätze der Hermeneutik

In ihrer Darstellung von *Textinterpretation* führen Rittelmeyer/Parmentier verschiedene Techniken der Textinterpretation an (ebd., 51ff.): die strukturelle, die kontextuelle, die komparative, die psychologische beziehungsweise mimetische und die experimentelle Interpretation. Diese Interpretationstechniken würden in unterschiedlicher Akzentuierung meist nebeneinander vorkommen und seien real eng miteinander verbunden. In meiner Arbeit finden sich Elemente der strukturalen und der experimentellen Interpretation, im Vordergrund steht aber die kontextuelle Interpretation. Eigentlich sei jede Interpretation eine „kontextuelle Interpretation“, so Rittelmeyer/Parmentier, weil die einzelnen Elemente eines Textes erst im Kontext des ganzen Textes zu erschließen seien, das Ganze aber sich nur durch die einzelnen Teile zeige. So stellt auch in meiner Arbeit die Darstellung der Institution Sonderschule und der Stigmatheorie in den Kapiteln 2 und 3 zusätzlich zum Ganzen als Kontext von Einzelaussagen einen spezifischen Kontext her, innerhalb dessen die Inhalte der Sonderschulfibeln verstanden werden sollen.

Rittelmeyer/Parmentier führen als im pädagogischen Kontext typische bildliche Untersuchungsobjekte von hermeneutischen Studien Kinderzeichnungen, die bildliche Darstellung von pädagogischen Sachverhalten, Illustrationen in Kinder- oder Schulbüchern, Fernsehen, Jugendzeitschriften und Kunstwerke, auf denen Kinder zu sehen sind, an. Ein Bild sei nicht nur die Übersetzung von etwas Sprachlichem, sondern habe „einen eigenen Sinngehalt“, es sei „eine besondere Erkenntnisquelle neben der sprachlichen Darstellung“ (Boehm 1985 zit. n. Rittelmeyer/Parmentier 2007, 73).

Die fünf im vorherigen Abschnitt angeführten Methoden der Interpretation würden auch für die Interpretation eines Bildes gelten. In strukturaler Hinsicht sei nach den formalen Eigenschaften eines Bildes zu fragen (zum Beispiel Bildaufbau), die kontextuelle Interpretation habe zum Beispiel nach der zitierten „Bildsprache“ zu fragen und der komparative Aspekt das zu interpretierende Bild mit anderen Bildern zu vergleichen. Analog zur Texthermeneutik

frage die psychologische oder mimetische Interpretation danach, was ein Bild in den Betrachtenden auslöse beziehungsweise was die UrheberInnen bewegt haben könnte. Die experimentelle Interpretation werde kaum explizit als solche ausgewiesen, sei jedoch immer „im Hinterkopf“ der InterpretInnen, wenn diese darüber nachdächten, welchen Unterschied zum Beispiel eine andere Farbgebung des Hintergrunds, eine andere Perspektive,... ausmachen würde (vgl. ebd., 87).

Gerade in Erstlesebüchern nehmen die Bilder eine wichtige Rolle ein, da – je nach Stand des Leselernprozesses – die LeserInnen noch nicht so viel mit Texten anfangen können. Zur Frage, warum Bilder so besonders relevant bei der Analyse und Interpretation von Schulbüchern im Allgemeinen sind, sagt der Schulbuchforscher Carsten Heinze: „Innerhalb einer solchen Sinnstruktur²⁰ sind die Bilder genauso wenig wie die Sprache ein Spiegel der Realität, vielmehr wird Wirklichkeit durch sprachliche Äußerungen und bildliche Darstellungen in spezifischer Weise konstituiert, sodass die Erstellung eines Schulbuches sowie die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem vermittelten Wissen durch eine interpretative Operation, d.h. durch einen epistemologischen Transformationsprozess, gekennzeichnet ist. In den Schulbüchern werden so gesellschaftliche Diskurse fortgeschrieben und auch über Bilder Sichtweisen der Welt vermittelt“ (Heinze 2010, 10).

Gerade die ersten, üblicherweise sehr bilderreichen Seiten der Fibel seien, so Wilfried Göttlicher, „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“ (Göttlicher 2010, 185).

Eine Interpretation sei als „hermeneutisch“ zu klassifizieren, wenn diese bestimmten hermeneutisch methodischen Grundsätzen folge. Diese von Rittelmeyer/Parmentier hervorgehobenen Grundsätze fasse ich nun zusammen und weise dabei darauf hin, in welcher Form ich diese bei meiner Arbeit berücksichtige (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007, 41ff.).

- Jede/r, die/der etwas verstehen will, tut dies aufgrund eines in ihr/ihm schon vorhandenen Wissens. Ohne ein solches könnte gar nicht interpretiert werden. Diese Annahmen, Einstellungen und Informationen strukturieren die Aufmerksamkeit. Sie betonen manche Informationen und blenden andere dafür aus. Obwohl kein Mensch sich selbst ganz kontrollieren kann, sei es wichtig, sich seines Vorverständnisses so bewusst wie möglich zu sein (vgl. ebd., 43). In meiner Diplomarbeit versuche ich die-

²⁰ Anm. E.W.: Gemeint ist eine multimodale Sinnstruktur, die sich ergibt, wenn eigentlich unterschiedliche Elemente wie Text und Bild verknüpft werden.

sen Grundsatz einzuhalten, indem ich in den der Analyse vorangestellten Kapiteln mein durch wissenschaftliche Publikationen, aber auch meine Berufserfahrungen (vgl. Kap. 1) geprägtes Vorverständnis von Schule, Sonderbeschulung und den Gründen dafür, sowie den Folgen davon, artikuliere und es dadurch mir selbst und den LeserInnen der Diplomarbeit bewusst mache. In der Einleitung zum Untersuchungsplan werde ich meine eigenen Interessen und Fragen offen legen, sodass der Fokus meiner Aufmerksamkeit klar wird. Mehrere GegenleserInnen sowohl aus meinem eigenen Fachgebiet als auch aus anderen Fachgebieten, deren Vorverständnis sich von dem meinen zumindest teilweise unterscheiden muss, werden meine Interpretation auf ihre Nachvollziehbarkeit überprüfen und versuchen, mich auf Einseitigkeiten hinzuweisen, die durch mein Vorverständnis bedingt sein können.

- So notwendig theoretische Vorannahmen und Kontextinformationen über das Analyseobjekt auch seien, so müsse der/die InterpretIn (in diesem Falle ich als die Verfasserin dieser Diplomarbeit), doch genau am Objekt bleiben und dürfe ihm nichts unterstellen, das darüber hinaus gehe und nicht durch das Objekt begründet sei (ebd., 43).
- Die Einschätzung darüber, ob eine hermeneutische Analyse sinnvoll beziehungsweise überhaupt „hermeneutisch“ war, müsse sich daran orientieren, ob sie neue Erkenntnisse zu Tage bringe und nicht bloß das Objekt paraphrasiere (ebd., 43).
- Die Quelle als Analyseobjekt muss kritisch geprüft werden (ebd., 44). Relevante Informationen aus dem Entstehungszusammenhang, über und von den AutorInnen, sollen in die Interpretation einbezogen werden. Während die Prüfung zum Beispiel der Datierung meiner Fibeln durch Bibliotheksangaben, Angaben in Verordnungsblättern und Schulbuchlisten erfolgen konnte, ist es nicht möglich, eine umfassende Darstellung der Stellung der AutorInnen und des gesamten Entstehungszusammenhangs der Fibeln zu liefern, da dies den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde. Durch das Heranziehen von Artikeln der Zeitschrift „Heilpädagogik“ (Beiblatt der österreichischen Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“), welche Informationen über SchulbuchautorInnen, ihre Intentionen und ihre Einschätzung der Bücher liefern, kann dieser methodische Grundsatz aber zumindest punktuell verwirklicht werden.
- Die „Lebenswelt“ der Interpretin ist nicht die der AutorInnen oder der dargestellten Figuren. Deswegen sei bei jeder Interpretation folgende Frage zu stellen: „Wie gelingt es uns, unsere lebensweltlichen Auffassungen nicht an die Stelle jener anderen zu setzen, die wir verstehen wollen?“ (ebd., 44). In meinem speziellen Fall betrifft dies meine eigenen Erfahrungen als Lehrerin und meine Vorstellungen, wie Kinder sich üblicherweise verhalten. Sie können nicht der absolute Maßstab sein, an dem das dargestellte Verhalten der Fibelkinder, noch dazu in historischen Fibeln, zu messen

ist. Meine Intention ist es daher, eine kritische Distanz zu meinen Alltagserfahrungen zu wahren.

- Der historische und soziale Kontext, in dem das Analyseobjekt entstanden ist, müsse berücksichtigt werden. Er wird in meiner Diplomarbeit durch eine Darstellung der Entwicklung der österreichischen Allgemeinen Sonderschule eingebracht.
- Rittelmeyer/Parmentier weisen darauf hin, dass es nötig sei, besonders auf formale und strukturelle Merkmale des Textes zu achten. Dazu gehören die „*Konstruktionsart* einer Argumentation“ und „die in der *Textgestalt* enthaltene Strategie“ (ebd., 46). Diese können durch die Beachtung der folgenden Fragen erhellt werden: „Welche Hauptmotive sind in einem Text zu identifizieren? Was wird unter Umständen *nicht* behandelt? Welche Wörter, Begriffe, Redewendungen tauchen in welchen Kontexten besonders häufig auf? Welche Struktur haben die Argumente? Mit welchen rhetorischen Mitteln wird eine Vorstellung von Wirklichkeit beim Leser/Betrachter erzeugt? Welchen Konstruktionsprinzipien folgt der Text oder die Ikonographie? Wie ist die Dramaturgie des Gesamtaufbaus beschaffen? Gibt es Pointen oder Schlussfolgerungen? Welche Methoden der Zuschreibung und Etikettierungen sind erkennbar? Ist ein Text stringent in seiner Gedankenführung oder fahrig, sprunghaft? Wie werden in einem Bild bestimmte Effekte erzielt? Gibt es so etwas wie Argumentationsstrukturen in der Gestik einer Person?“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, 46). Diese Fragen werden in der Darstellung meiner Interpretationsergebnisse zwar nicht immer einzeln beantwortet, leiteten aber meine Aufmerksamkeit beim Deuten der Fibelstellen.
- Mit „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts, der interpretierten Person oder sozialen Situation“ (ebd., 46) ist gemeint, dass „durch das Diktat theoretischer Vorannahmen, die dem Sachverhalt gleichsam aufoktroiert werden“ die Eigenheit des Untersuchungsobjektes zerstört werden könnte (ebd., 46).
- Die „zentralen Begriffe der Analyse“ müssen geklärt werden (ebd., 46). In meiner Arbeit betrifft das die zentralen Begriffe „Sonderschule“, „Stigmatisierung“ und „Lernbehinderung“, die im Kapitel 2 erörtert worden sind.

5.3 Überblick über die Vorgangsweise

Im nun folgenden Untersuchungsplan werde ich die Reihenfolge meiner Arbeitsschritte erklären. Zuerst erfolgt die Identifizierung und Festlegung meines Untersuchungskorpus, nämlich aller Erstausgaben der Fibeln der Allgemeinen Sonderschule (1. und 2. Schulstufe), die im Zeitraum von 1953 - 1993 erschienen sind (vgl. Kapitel 5.3.1 und 6). Dann lege ich dar, wie ich mit Hilfe eines Katalogs von jenen Bereichen, die für meine Forschungsinteressen „Schule“ und „Stigmatisierung“ Bedeutung haben, die für meine Fragestellung relevanten Teile der Fibeln herausgefiltert habe (vgl. Kapitel 5.3.2). In der Arbeit an meiner Diplomarbeit ergab

sich dann ein arbeitstechnischer Umweg: Ich legte für alle Fundstellen, die ich diesem umfangreichen Katalog von Themenbereichen zuordnen konnte, Probedeskriptionen und Interpretationen an. Mein Bestreben dabei war, ein möglichst umfassendes „Bild der Schule“ der ASO herauszuarbeiten. Eine große Menge an Material entstand und ich stellte fest, dass dadurch die Darstellung der Untersuchungsergebnisse den rein quantitativen Rahmen einer Diplomarbeit sprengen, die inhaltliche Klarheit und den Bezug zur Fragestellung aber nicht verbessern würde. Letzten Endes kann auch ein relativ begrenzter Aspekt einer Fibel, wie das „Bild der Schule“ und die „Thematisierung von Stigmatisierung“, niemals *vollständig* und in allen Aspekten behandelt werden. Daher entschied ich mich für die hermeneutische Analyse einem schärfer abgegrenzten Schema von Analysehinsichten zu folgen. Es wird in Abschnitt 5.4 vorgestellt. Ursprünglich geplante Themenbereiche wie die Bereiche Schulweg und die häusliche Vor- und Nachbereitung (pünktliches Aufstehen, Hausübungen machen, „Schule spielen“) fallen so aus der Untersuchung heraus. Das Schema, das die *hermeneutische Analyse* strukturieren soll (von mir als „Katalog der Analysehinsichten“ bezeichnet), betrachtet Schule fokussiert als „organisierte Einrichtung der *Erziehung* und des *Unterrichts*“ (Böhm 2000, 477, Hervorhebungen von E.W.) und beschränkt sich auf drei Dimensionen von Analysehinsichten: Unterricht, Erziehung und Spezifika der Sonderschule. Abschließend nenne und definiere ich wichtige Begriffe zur Beschreibung meines Untersuchungsgegenstandes (vgl.5.5). Diese Begriffe habe ich aus der Fibelanalyse Wilfried Göttlicher übernommen (Göttlicher 2010, 92f.).

5.3.1 Anknüpfung an die Inhaltsanalyse

Meine Vorgangsweise in der Fibelanalyse orientiert sich bei der Anwendung von Kategorien (bei mir „Katalog der Analysehinsichten“) an inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Mayring 2004).

Das Kategoriensystem, das die Aufgabe hat, das Material so bearbeitbar zu machen, dass die Fragestellung beantwortet werden kann, beziehungsweise die für die Fragestellung relevanten Aspekte aus dem Material herauszufiltern, findet in meiner Untersuchung seine Entsprechung im Katalog der Analysehinsichten. Der Katalog hilft, aus dem vorhandenen Material die für meine Fragestellung relevanten Stellen herauszufiltern und zu strukturieren. So erhöht er die Nachvollziehbarkeit. Allerdings können einzelne Abschnitte meines Untersuchungsmaterials mehr als einer Hinsicht zugeordnet werden – ich habe hier dem „Mehr an Information“ vor der (vermeintlichen) Eindeutigkeit den Vorzug gegeben und manche Fundstellen an mehreren Stellen des Katalogs der Analysehinsichten berücksichtigt.

Zu Beginn meiner Analyse wollte ich entsprechend der Vorgangsweise der Inhaltsanalyse festlegen, welche die kleinste und welche die größte Einheit (ähnlich der Kodiereinheit und der Kontexteinheit) ist, die Gegenstand der Interpretation wird. Dabei stieß ich aber auf gro-

ße Probleme, die aus der Spezifik des Untersuchungsgegenstandes „Fibel“ erklärbar sind. Mir als „zusammengehörig“ erscheinende Textstellen in Verbindung mit Illustrationen konnten wenige Worte bis einige Seiten umfassen. Es kam vor, dass einige Zeilen einer Geschichte, deren Hauptfokus nicht auf der Schule liegt, relevant für mein Thema waren, der nichtschulische Kontext musste aber beachtet und dargestellt werden, damit die Interpretation verständlich wird. Eine Bildtafel konnte ebenso wie ein Bilddetail eine abgeschlossene Interpretationseinheit darstellen. Um mich der vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten nicht zu berauben, habe ich entschieden, die zu analysierenden Einheiten sehr flexibel handzuhaben und bezüglich ihrer Länge nicht genau zu definieren.

5.3.2 Erfassung der Fibern der Allgemeinen Sonderschule

Eine systematische Erfassung der für die Allgemeinen Sonderschule approbierten und für meine Diplomarbeit relevanten Fibern ist nicht vorhanden, sodass ich diese auf Basis der Verordnungsblätter des Unterrichtsministeriums und ab 1973/74 auch der Schulbuchaktionslisten selbst erhoben habe. Die Leiterin der „Schulbuch- und Schulschriftensammlung“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur²¹, Ingrid Höfler, hat eine Unterlage erstellt, die aus den Verordnungsblättern des Bundesministeriums des Zeitraums 1946-1972 besteht, die die relevanten Veröffentlichungen der Approbationserlässe betreffen. Der Schwerpunkt dieser Zusammenstellung liegt aber sicher auf Volksschulfibern und berücksichtigt ausschließlich für das erste Schuljahr approbierte Schulbücher. Ich habe in meiner Arbeit den Begriff „Fibel“ als Erstlese- und –schreibbuch auf die ersten beiden Unterrichtsjahre bezogen und musste daher auch Schulbücher für die 2. Schulstufe identifizieren. Mein Untersuchungszeitraum endet außerdem erst 1993. Die relevanten Approbationen habe ich daher für den Beginn meines Untersuchungszeitraumes direkt aus den Verordnungsblättern von 1946 bis 1972 erfasst. Ab dem Schuljahr 1973/74 wurden die approbierten Schulbücher in eigenen Schulbuchlisten veröffentlicht, denen ich die von 1973/74 bis 1992/93 approbierten Erstlesebücher entnommen habe. Für die Schuljahre 1971/72 und 1972/73 regeln zwei Erlässe, dass in Bezug auf die zu verwendenden Schulbücher die bisherigen Approbationen gelten²². Die aus den oben genannten Datenquellen erstellte chronologische Auflistung der zu analysierenden Werke findet sich im Literaturverzeichnis und in Kapitel 6.

Ausgeschlossen wurden Fibern für Spezialsonderschulen für gehörlose oder blinde oder schwerstbehinderte Kinder, zusätzliche Lehrmittel für das Fach Deutsch wie Arbeitsblätter oder Bücher für das „Funktionstraining“²³ und logopädische Bilderreihen.

²¹ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/bibl/Schulbuch- und Schulschr1909.xml> [6.10.2011]

²² „Schulbücher im Schuljahr 1971/72“ (Erlaß d. BMUK z. 102.033-I/4 b/71 vom 5. Mai 1971) und „Schulbücher im Schuljahr 1972/73 (Erlaß Z. 104.207-I/4 b/72 vom 26. Mai 1972)

²³ Gemeint ist das Training von Fähigkeiten, die als Voraussetzung für das Erlernen des Lesens und Schreibens gelten.

Bei der Identifizierung der relevanten Fibeln traten mehrere Probleme auf, die zum Teil nur durch Angaben aus dem Buch selbst gelöst werden konnten. Die Approbation von Josef Leiters Hilfsschulfibeln „Wer liest mit?“ (Approbationserlass v. 17.10.1951) findet sich zum Beispiel weder in den „Verfügungen betreffend Lehrbücher und Lehrmittel“ noch in den „Listen der für den Unterrichtsgebrauch an österreichischen Schulen zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel“ (beides in den Verordnungsblättern vorhanden) im Jahr 1951 oder der folgenden Jahre. Dieses Approbationsdatum fehlt daher auch in Frau Höflers Zusammenstellung, konnte aber durch eine Autopsie des in der Universitätsbibliothek Wien vorhandenen Buches erschlossen werden.

Verschiedene Werke konnten erst aus meiner Aufstellung der relevanten Fibeln ausgeschlossen werden, nachdem ich sie real in Augenschein genommen habe. Zu diesen Büchern gehört „Riki und Niki“ von Waltraud Vavra²⁴, das für eine „unbestimmte“(Angabe aus der Schulbuchliste) Schulstufe gedacht war. Aus dem Buch selbst und dem Lehrerheft ergab sich, dass das Werk zwar für SchülerInnen der 2. Schulstufe, aber nur zur Förderung *einzelner* lese- und rechtschreibschwacher SchülerInnen konzipiert war. Ludwig Boyers „Otto und Eva“²⁵ wurde ebenfalls nicht analysiert. Es wurde zwar für die 1. Schulstufe der ASO approbiert, ist aber nicht speziell für den Gebrauch an der Sonderschule konzipiert. Ludwig Boyer erklärt nämlich im dem dem ersten Band beiliegenden Einführungsheftchen, dass „Otto und Eva“ ein Kinderbuch und kein „Leselehrgang“ sei. Die Einführung wendet sich ausschließlich an Eltern und gibt Ratschläge, wie „gute Eltern“ ihr Kind vor dem Schuleintritt fördern können und sollen (vgl. Boyer o.J., 8).

Manchmal wurden die Bücher sowohl in den Schulbuchlisten als auch in den Angaben der Kataloge unterschiedlicher Bibliotheken unter anderen als den auf dem Buch selbst genannten Titeln geführt, was die Beschaffung der Bücher erschwerte.

5.3.3 Erfassung der relevanten Stellen für die Hermeneutische Analyse

Nach der Identifikation der für meine Untersuchung relevanten Fibeln wurden aus den einzelnen Werken alle dem Thema „Schule“ und dem Thema „Stigmatisierung“ zuzuordnenden Stellen identifiziert.²⁶ Eine kursorische Durchsicht der zu untersuchenden Sonderschulfibeln erzeugte den Eindruck, dass die Thematik der Stigmatisierung zumindest im Zusammenhang mit Schule kaum vorkommt. Es könnte jedoch sein, dass Stigmatisierungserfahrungen

²⁴ Buch-Nr. 0567, in der Schulbuchliste 1973/74

²⁵ Buch-Nr. 1885, in der Schulbuchliste 1974/75

²⁶ Zur besseren Orientierung an dieser Stelle noch einmal die zentralen Forschungsfragen:

1. Welches Bild von Schule vermitteln Erstlesebücher der Allgemeinen Sonderschule?
2. Werden Stigmatisierung und Reaktionen auf Stigmatisierung dargestellt und wenn ja, welche Reaktionen werden dargestellt?
3. Welche Auswirkungen können welche Darstellungsmöglichkeiten von Schule bzw. von Stigmatisierung unter Berücksichtigung der Stigma-Identitätsthese auf die Entwicklung der Identität der SchülerInnen haben?

anhand von Beispielen aus anderen Lebensbereichen dargestellt werden. Da das Thema „Stigmatisierung“ die Diskussion um die Eigenart beziehungsweise um Notwendigkeit oder Schädlichkeit der Sonderschule wesentlich bestimmt (vgl. Brusten/Hohmeier 1975, Ammann/Peters 1981, Cloerkes 2007, Schumann 2007) und Stigmatisierungserfahrungen aufgrund des Besuches einer Sonderschule für die SonderschülerInnen auch in jener Zeit, welche die Kinder *außerhalb* der Schule verbringen, wirksam werden, werde ich zur Untersuchung (nur) dieses Aspektes auch Stellen ohne ausdrücklichen Zusammenhang mit Schule berücksichtigen.

Zu den herausgefilterten Stellen gehören alle, die durch Text und/oder Bild einen Bezug zum Thema Schule/Stigmatisierung herstellen, indem sie folgende Themenbereiche berühren²⁷:

- Darstellung des Schulgebäudes und dessen Innengestaltung
- Unterrichtsmaterialien
- Unterrichtsstunden in verschiedenen Gegenständen, Darstellung von Unterrichtsmethoden und Sozialformen
- Rollen und (implizite) Erziehungsziele von LehrerInnen
- „Schulleben“, das sich keinem bestimmten Unterrichtsgegenstand zuordnen lässt (zum Beispiel Darstellung der Organisation der Schulklasse wie Verteilung der Sitzplätze, Klassenregeln, Aufräumen des Klassenzimmers, Pausen)
- besondere Tage wie Wandertage, Schulfestern, der erste Tag und der letzte Tag eines Schuljahres
- Darstellung von Schulerfolg und Schulmisserfolg
- Sprechen *über* die Schule (auch wenn es außerhalb der Schule stattfindet)
- Darstellung von Lernbehinderung oder anderen möglichen Gründen für die Überweisung an die ASO
- Darstellung von jeder Form von Behinderung im schulischen Kontext
- Stigmatisierung (in jeder Situation, besonders aber aufgrund des Besuchs der ASO)

Ich legte fest, dass in einem Buch, das nur in einer Fantasiewelt spielt (zum Beispiel in einer Welt, die fast nur Tiere als ProtagonistInnen hat), auch die „Fantasieschule“ in die Analyse einbezogen würde. In Waltraud Vavras „AMI“, das diese Festlegung betrifft, kommt „Schule“ jedoch kein einziges Mal vor. Diese Fibel wird daher nur in einem kurzen Exkurs besprochen, da die als „schul- und stigmatisierungsrelevant“ definierten Themenbereichen nicht vorkommen und auch der Katalog der Analysehinsichten nicht anwendbar ist. Eine bloße Abbildung eines Gegenstandes, der zwar „schultypisch“ ist (zum Beispiel ein Heft oder ein

²⁷ Zur Erinnerung: Nicht analysiert wurden von mir aus arbeitsökonomischen Gründen die Bereiche Schulweg, häusliche Vorbereitungen für die Schule (inklusive pünktlichem Aufstehen und Schlafengehen), Hausübungen, „Schule spielen“ oder zu Hause Lernspiele spielen/lesen.

Buntstift), aber ohne Zusammenhang zu anderen Abbildungen oder Textbestandteilen dargestellt wird, oder einzelne Wörter/Wortgruppen ohne inhaltlichen Zusammenhang werden nicht in die Analyse einbezogen. Reine Bildtafeln, die Schulszenen abbilden (in einigen Fibeln am Anfang, wenn noch wenige oder keine Buchstaben erlernt wurden, zu finden), werden, auch wenn sie keinerlei Text enthalten, in die Analyse miteinbezogen. Ebenfalls als analyserelevant betrachte ich alle Seiten, die durch ihren Titel (Überschrift beziehungsweise Bezeichnung im Inhaltsverzeichnis) den Zusammenhang zum Thema Schule herstellen.

Ein weiteres Problem ergibt sich dadurch, dass einzelne Erzählungen eindeutig *in der Schule* verortet sind, der Hauptfokus aber auf einem ganz anderen Inhalt liegt. Ein Beispiel dafür liefert „Wer liest mit 2“ aus dem Jahr 1957 (WLM2 57, 28): Die Schulkinder erzählen im Unterricht, welche guten Ratschläge sie für das Waschen, Essen und die Resteentsorgung von Obst kennen. Dann heißt es: „Gerti weisz eine Geschichte vom schlafenden Apfel. Die darf sie in der nächsten Stunde erzählen. Hört gut zu!“ (WLM2 57, 28). Die Geschichte des schlafenden Apfels wird dann auf einer ganzen Seite erzählt. In solchen Fällen, bei denen durch den Kontext eindeutig festgelegt wird, dass die Geschichte *in der Schule* erzählt wird, habe ich mich dafür entschieden, die ganze Stelle in die Analyse einzubeziehen.

5.4 Katalog der Analysehinsichten für die Hermeneutische Interpretation

Nach der Erfassung der Stellen, die als „schul- und stigmatisierungsrelevant“ gelten sollten, entschied ich mich aufgrund des schon erwähnten Problems der großen Menge des entstandenen Materials dafür, die *hermeneutische Interpretation* nach Analysehinsichten zu strukturieren, die sich an den Hauptaufträgen der Schule, an „Unterricht“ und „Erziehung“ orientieren sowie die in meinen Forschungsfragen thematisierten Spezifika der ASO in den Blick nehmen. Unter einem „Bild der Schule“, könnten unterschiedliche Dinge verstanden werden, eine Vollständigkeit im Sinne der Erfassung und Darstellung *aller* möglichen Aspekte von Schule ist unmöglich. Durch die Präzisierung des „Bildes der Schule“, wie sie mein Katalog der Analysehinsichten ermöglicht, wird jedoch zum einen die Untersuchung realisierbar und zum anderen wird transparent, nach welcher Art von „Bild der Schule“ (das ja in den untersuchten Fibeln gleichzeitig ein Bild der *Sonderschule* ist) in meiner Diplomarbeit gefragt wird.

„Unterricht“, „Erziehung“ und „Spezifika der Allgemeinen Sonderschule“ bilden je eine Dimension des Katalogs der Analysehinsichten, dem ein oder mehrere Themenbereiche samt leitenden Fragen zugeordnet werden. Einerseits dient der Katalog der Analysehinsichten dazu, überhaupt zu identifizieren, welche Texte und Bilder als relevant für die *hermeneutische* Untersuchung gelten, ein Vorgang, der bereits selbst ein hermeneutischer Prozess ist.

Andererseits werden die Stellen schon strukturiert und nach Themengebieten zusammengefasst. In den Bereich der Interpretation geht deutlicher noch die Frage, *wie* denn der jeweilige Bereich verwirklicht wurde. Die herausgefundenen Stellen werden den einzelnen Bereichen des Katalogs von Analyseansichten „zugeteilt“ und interpretiert.

Die Darstellung der Ergebnisse ist an die zwei die Interpretation leitenden Fragestellungen gekoppelt:

1. Ich erläutere, ob beziehungsweise inwieweit sich die Darstellung von Schule und Stigmatisierung im Lauf des Untersuchungszeitraumes (1953 – 1993) geändert hat (zeitlicher Längsschnitt - diachrone Analyse). Dazu teile ich den Untersuchungszeitraum in drei Zeitabschnitte ein. Der erste Zeitabschnitt umfasst die in den 50er und 60er Jahren erschienenen Fabeln (Alle Fabeln dieses Zeitraums stammen vom Autor Josef Leiter. Es handelt sich um je eine Fabel für die erste und eine für die zweite Schulstufe, die in den 60er Jahren neu illustriert wurden). Der zweite Zeitabschnitt betrifft alle in den 70er Jahren erschienenen Fabeln (vier Fabeln), der dritte Zeitabschnitt die Fabeln der 80er und 90er Jahre bis zum Schuljahr 1992/93 (fünf Fabeln). Diese Einteilung der Abschnitte entstand aus dem Bestreben, den Untersuchungszeitraum in annähernd gleich große Zeitabschnitte mit einprägsamen Zäsuren zu segmentieren.
2. Weiters beschreibe ich, ob die Fabeln *innerhalb* eines Zeitabschnittes alle eine ähnliche Tendenz zeigten, oder ob Spielräume in der Darstellung von Schule verwirklicht wurden (synchrone Analyse).

Somit werden die beiden Forschungsfragen nach dem Bild der Schule und der Darstellung von Stigmatisierung durch die hermeneutische Analyse der Erstlesebücher entlang der unten ausgeführten Dimensionen des Katalogs der Analyseansichten in einer synchronen und einer diachronen Analyse abgedeckt.

5.4.1 Dimension „Unterricht“

Unter „Unterricht“ wird „die planmäßige, absichtsvolle, meist professionalisierte und institutionalisierte Übermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Böhm 2000, 543) verstanden. „Lehre und Unterricht“, die auf „Wissen, Können und Wollen“ abzielen (Diederich/Tenorth 1997, 70) bestimmen wesentlich die „Qualifikationsfunktion“ der Schule (vgl. Diederich/Tenorth 1997). Im Begriff der Qualifikationsfunktion wird die Verbindung der Schule zum Berufs- und Beschäftigungssystem hervorgehoben. In der Dimension „Unterricht“ meines Katalogs von Analyseansichten kann in den Blick genommen werden, welche Unterrichtsgegenstände in Fabeln der Sonderschule als besonders charakteristisch oder be-

sonders gut darstellbar galten. Zwar soll der Unterricht auf allen Stufen der ASO ein „Gesamtunterricht“ sein (Lehrplan der Sonderschule 1963, 24; Lehrplan der Sonderschulen 1976, 29), doch zeigt die Stundentafel welche „Gegenstände“ darin in welchem wöchentlichen Stundenausmaß enthalten sein sollen. Im Lehrplan von 1986 wird ebenfalls betont, dass die Unterrichtsgegenstände nicht streng voneinander getrennt vermittelt werden sollen (Lehrplan 1986, 27); die Unterrichtsgegenstände werden jedoch getrennt voneinander in der Stundentafel ausgewiesen. Sollten in den Fibeldarstellungen einzelne Unterrichtsmethoden zu erkennen sein, schließe ich daraus, dass diese den SchülerInnen eine wünschenswerte Form des Unterrichts in der Sonderschule zeigen sollten, die auch Orientierungsfunktion für LehrerInnen haben konnte. Unterrichtsmedien und –materialien widme ich aus Gründen der Bearbeitbarkeit des Materials und der Fokussierung auf die Fragestellung keinen eigenen Punkt im Kategorienkatalog, sie werden aber in die Deskription und Interpretation des Bereiches „Unterricht“ einfließen.

Untersucht werden:

- Welche Unterrichtsgegenstände werden dargestellt?
- Welche Unterrichtsmethoden und Sozialformen²⁸ werden dargestellt? Als solche gelten mir die von Hilbert Meyer in einem Schülerfragebogen genannten, nämlich Partnerarbeit, Kreisgespräch, Frontalunterricht²⁹, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Schülerexperiment, Lehrervortrag, Stillarbeit, Schülerreferat, Schülerdiskussion (vgl. Meyer 2005, 52); aber auch Projekt, Arbeitsplan, Freiarbeit, Exkursion, u.a. Für diese Zusammenstellung habe ich mich entschieden, weil sie mir leichter „sichtbare“ Elemente zu enthalten schien als theoretisch schärfere Gliederungen und somit für meine Untersuchung zweckmäßig und ausreichend ist.

5.4.2 Dimension „Erziehung“

Neben den schon in der Dimension „Unterricht“ erwähnten „Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ kann und soll die Schule auch Werte und Normen vermitteln; die

²⁸ Der Begriff der „Sozialform“ wäre in der Darstellung des Unterrichtswissenschaftlers Hilbert Meyer schon in dem Begriff der Unterrichtsmethode enthalten, denn Unterrichtsmethoden sind in seiner Arbeitsdefinition „die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (Meyer 2006, 45). Diese sehr weite Definition erwies sich für meinen Untersuchungskatalog als nicht sehr praktikabel. Für die Beantwortung meiner Fragestellung ist es auch nicht essentiell die Begrifflichkeit der von Meyer unterschiedenen „fünf Ebenen methodischen Handelns“ (Handlungssituationen, Handlungsmuster, Unterrichtsschritte, Sozialformen, methodische Großformen) genau einzuhalten.

²⁹ Frontalunterricht gelte heute noch immer als die beliebteste Sozialform unter den LehrerInnen, die durchschnittlich drei Viertel ihres Unterrichts so organisieren. Er erleichtere die Disziplinierung von SchülerInnen, würde von LehrerInnen aber auch deswegen als befriedigend erlebt, weil er ihnen direkte Rückmeldungen über ihren Lehrerfolg liefere (Meyer 2005, 187ff.).

Kinder „erziehen“ durch „alle Maßnahmen und Prozesse“, die „den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“ (Böhm 2000, 157). Begreift man „Erziehung“ nur als „von erklärter Erziehungsabsicht geleitete Akte (intentionale E.)“ (ebd., 157), ist es natürlich schwierig durch eine Fibelanalyse etwas über die „Erziehung“ in der Fibelschule zu erfahren, da die in Fibeln handelnden und unter Umständen erziehenden Figuren zwar möglicherweise bei einer erzieherischen Handlung dargestellt werden, aber kaum explizit ihre Absicht dahinter kundtun.

So wird in der Dimension „Erziehung“ (bewusst in Anführungszeichen) eher nach Verhaltens- und Einstellungserwartungen der Fibelschule beziehungsweise den als wünschenswert dargestellten Eigenschaften und Haltungen gefragt, die die Fibelkinder im Kontext mit Schule zeigen, da die „Ziele“ nicht direkt erfasst werden können. Gleichzeitig gehe ich aber davon aus, dass die als wünschenswert präsentierten Eigenschaften, Haltungen, Werte und Normen auch als „Erziehungsziele“ der Fibel gelten können. Als Verhaltens- oder Einstellungserwartung der Fibelschule definiere ich deswegen bewusst weit gefasst ein Verhalten der Fibelkinder, das innerhalb der Schulszenen als wünschenswert oder nachahmenswert dargestellt wird und gute Voraussetzungen für Unterricht schafft, eine Ansicht über die Schule, die von Fibelkindern selbst, Lehrpersonen oder Verwandten der Fibelkinder kommt, beziehungsweise leite ich das erwünschte Erziehungsziel aus der Darstellung von besonders unerwünschtem Verhalten ab.³⁰

Ebenfalls nicht in den Bereich der „intentionalen Erziehung“ fällt das Zusammenleben in der Schule, in der Gruppe der Schulklasse, worauf Diederich/Tenorth in Zusammenhang mit der „Integrationsfunktion“ der Schule aufmerksam machen (vgl. Diederich/Tenorth 1997, 95ff.). Sie bezeichnen die Schulklasse als Subjekt und Objekt von Erziehung (ebd., 99f.), aber auch als „Sozialisationsinstanz“. Damit Unterricht in der Schulklasse überhaupt möglich werde, müsse als Voraussetzung dafür „Disziplin“ herrschen; diese bedinge unzählige Lerneffekte. Dieses „hidden curriculum“ umfasse Verhaltens- und Einstellungserwartungen der Schule, weniger bestimmte Leistungen. Bei allen Maßnahmen, die „Disziplin“ herstellen, kann es darum gehen, auch den/die Einzelne beziehungsweise die ganze Klasse zu erziehen, oft stehen dabei aber organisatorische Überlegungen im Vordergrund, im Idealfall wird natürlich

³⁰ Ursprünglich plante ich, in meiner Arbeit hauptsächlich das als erzieherische Handlung der „Fibelschule“ zu interpretieren, wozu die SchulbuchlehrerInnen die Schulbuchkinder beziehungsweise die Fibelkinder einander auffordern, obwohl in der Schule erzieherische beziehungsweise sozialisatorische Wirkungen nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern erzielt werden, sondern auch zum Beispiel durch die Schularchitektur, durch die KlassenkollegInnen oder die Zusammensetzung der Schulklasse (vgl. Diederich/Tenorth 1997, 97) etc. Im Zuge der durchgeführten Probeanalysen merkte ich, dass sich diese Einschränkung als ungeeignet erwies, weil wider Erwarten kaum LehrerInnen in erzieherischer Tätigkeit dargestellt wurden. Dafür fordern in „Wir lernen lesen 2“ (1957) auch personifizierte Dinge die Kinder zu etwas auf: „Da muss Walter auch etwas sagen: Der Abfallkorb, er spricht zu dir: isz du das Obst, den Rest gib mir!“ (WLL2 57, 28). In diesem Fall würde ich die Erziehung zu Ordnung und Sauberkeit als „Erziehungsziel“ bezeichnen.

beides verwirklicht. In diesem Überschneidungsbereich von Erziehung und Sozialisation konzentriere ich mich auf Dinge, die Unterricht überhaupt erst möglich machen. Dazu zählen die Organisation der Klasse (Klassenregeln, Sitzplatzverteilung, Aufzeigen, das Aufräumen der Klasse) und der Schulmaterialien, die Herstellung von Aufmerksamkeit und konzentrierter Arbeitsatmosphäre, der erwünschte Umgang zwischen LehrerIn und SchülerInnen beziehungsweise SchülerInnen untereinander. Der Grund dafür ist ein pragmatischer: Ich habe bei einer Durchsicht der Fibel den Eindruck gewonnen, dass Fibel im Rahmen der Behandlung des Themas Schule hier einen Schwerpunkt setzen. Dabei nehme ich bewusst eine Unschärfe bei der Abgrenzung der Begriffe „Erziehung“ und „Sozialisation“ in Kauf, da es nicht möglich sein wird in Fibel Darstellungen Unterschiede zwischen erzieherischen Handeln und sozialisatorischen Effekten herauszuarbeiten beziehungsweise dies für meine Fragestellung auch nicht von Bedeutung ist.

Untersucht wird:

- Welche Verhaltens- und Einstellungserwartungen trägt die Fibel(sonder)schule an die Fibelkinder heran? Welche Werte und Normen werden im Kontext mit Schule als wünschenswert dargestellt?
- Wie werden diese Werte und Normen vermittelt, welche „Erziehungsmittel“ werden angewendet?

5.4.3 Dimension „Spezifika der Sonderschule“

In der dritten Dimension meines Katalogs der Analysehinsichten, der Dimension „Spezifika der Sonderschule“ werden verschiedene Aspekte der „Selektionsfunktion“ der Schule (vgl. Diederich/Tenorth 1997, 71) angesprochen. Kinder, die die Allgemeine Sonderschule besuchen, haben schon eine entscheidende Stufe der schulischen Selektion durchlaufen. Ihnen wird attestiert (meist nach einer Zeit der Schulmisserfolge und der schlechten Leistungsbeurteilungen) aufgrund einer Lernbehinderung die Anforderungen der Volks- oder Hauptschule nicht zu erfüllen und deswegen besonderer Förderung in einer besonderen Schule zu bedürfen. Diese Art der Behinderung wird aber in weiten Teilen der Bevölkerung nicht als eine solche gesehen, sondern mit „Dummheit“ oder „Faulheit“ in Verbindung gebracht. Entsprechend schlecht ist das Prestige von Allgemeiner Sonderschule und SonderschülerInnen.

Die zu untersuchenden Fragen sind für mich:

- Wird der Aspekt der Schulleistung angesprochen, werden Schulerfolge oder -misserfolge thematisiert?
- Wird die Sonderschule, deren Existenz ja eine Tatsache ist, angesprochen, wird sie als solche dargestellt?
- Wird das Thema „Behinderung“ thematisiert, da doch alle SchülerInnen der ASO der gesetzlich definierten Funktion der ASO zufolge davon betroffen sein müssten?
- Wird Stigmatisierung thematisiert und werden Möglichkeiten zur Bewältigung von Stigmatisierung dargestellt?

Daraus resultieren folgende vier Bereiche: der Bereich „Leistung“, der Bereich „Sichtbarkeit der ASO“, der Bereich „Behinderung“ und der Bereich „Stigmatisierung“.

5.4.3.1 Bereich „Leistung“

Die Bewertung der Schulleistungen der SchülerInnen wird von Diederich/Tenorth in ihrer „Theorie der Schule“ in einen weiteren als den unmittelbar sichtbaren Kontext gestellt (vgl. Diederich/Tenorth 1997, 101 ff.). Sie diene nicht nur dazu eine Rückmeldung über das Erreichen oder Nicht-Erreichen eines Lernzieles zu geben, sondern erziehe dazu, sich dauernd mit anderen zu vergleichen, sich selbst gute oder schlechte Plätze in der Rangordnung zuzuweisen. So betrachtet wird die Bewertung der Schulleistungen, die manche Leistungen zu einem „Erfolg“, andere aber zum „Misserfolg“ macht, zum „Erziehungsmittel“ mit dem Ziel der Verankerung von Konkurrenzverhältnissen – dies gilt für alle Schularten. Ich habe die „Leistung“ trotzdem nicht unter „Erziehung“, sondern in die Dimension der Spezifika der ASO eingeordnet, weil sie in Form von ungenügenden Schulleistungen gewissermaßen die „Eintrittskarte“ für Kinder herstellt, um überhaupt an eine ASO überwiesen zu werden. Damit werden in diesem Bereich Aspekte der „Selektionsfunktion“³¹ der Schule (vgl. Diederich/Tenorth 1997) erkundet, die anspricht, dass die Schule durch die von ihr vergebenen Zeugnisse daran mitwirkt, welchen Platz ein Mensch im Sozialgefüge bekommt (ebd., 71).

In dieser Kategorie soll die Darstellung von Schulerfolg und Schulmisserfolg und der Umgang damit erkundet werden. Gleichzeitig bietet sich unter dem Blickwinkel der Zielgruppe der LeserInnen der Fibeln die Möglichkeit, die „Lernbehinderung“ in den Blick zu nehmen. Wie im Kapitel 2.1 ausgeführt, konstituiert sich diese Behinderung nur aus dem Bereich des schulischen Lernens und äußert sich in einem Nicht-Erfüllen der schulischen Anforderungen. SchülerInnen der ASO haben, so wie alle Menschen, Stärken *und* Schwächen und erleben Erfolge *und* schwierige oder leidvolle Situationen. Da „Lernbehinderung“ eine eher schlecht

³¹ Dabei wird ein/e SchülerIn der ASO durch die Tatsache des Sonderschulbesuchs genauer im Positionssystem der Gesellschaft verankert als durch die Zeugnisnoten in der ASO.

abzubildende Form der Behinderung ist, ich aber herausfinden möchte, ob Fibeln für die Allgemeine Sonderschule diese Behinderung thematisieren, suche ich in meiner Analyse nicht nur nach dem Wort „Lernbehinderung“, einer Umschreibung oder einer (unwahrscheinlichen) bildlichen Darstellung, sondern nehme die Ausgangsereignisse für die Diagnostizierung einer Lernbehinderung in den Blick: die schulischen *Misserfolge*. Doch auch die schulischen *Erfolge* sollen beachtet werden. Als Erfolg definiere ich entweder eine Anerkennung eines Fibelkindes durch eine andere Person (Lob, Darstellung von Zeugnisnoten) in der Schule oder einen Ausspruch eines Fibelkindes, der zeigt, dass es sich einer positiven Eigenschaft oder Leistung bewusst ist. Die Darstellung von schulischen Erfolgen könnte Auskunft über eine den Fibelkindern (und damit auch den realen Kindern) angebotene Form der Bewältigung geben. Ein Beispiel für eine solche Bewältigungsstrategie wäre, wenn Erfolge dem Fleiß oder Talent des Lesebuchkindes zugeschrieben würden, Misserfolge aber durch Pech oder widrige Umstände erklärt würden. Eine Strategie könnte auch darin bestehen, die Erfolge zu betonen und gleichzeitig die Wichtigkeit der Misserfolge abzuschwächen.

Untersucht wird:

- Werden schulische Erfolge beziehungsweise Misserfolge in Erstlesebüchern thematisiert und wenn ja, in welcher Weise?
- Wodurch werden schulische Erfolge beziehungsweise Misserfolge gekennzeichnet? Welche Formen des Umgangs mit Misserfolgen führen die SchulbuchautorInnen vor? Lassen sie sich, zumindest in der Welt der Fibel, in ein positives Selbstbild einordnen?
- In welchem Verhältnis kommen schulische Erfolge oder Misserfolge im Erstlesebuch vor?
- Bringt das Erstlesebuch Erklärungsansätze für Schulerfolg beziehungsweise Schulschicksal und wenn ja, welcher Art sind sie (Begabung, Fleiß und Einsatz, Hindernisse wie Krankheit, Behinderung, Traumatisierung, andere Einflüsse)?

5.4.3.2 Bereich „Sichtbarkeit der Schulform ‚Sonderschule‘“

Die Frage nach der Sichtbarkeit der Sonderschule ist folgendermaßen begründet: Im Zuge der Etablierung der Schulform „Sonderschule“, die in Anlehnung an die Entwicklung in Deutschland ab den 1880er Jahren in Österreich mit der Gründung von Hilfsklassen an Volksschulen einsetzte (Engelbrecht 1986, 138), betonten wichtige VerfechterInnen der Sonderschule gerade die Besonderheit, Eigenart und Andersartigkeit der SchülerInnen.³² Sie

³² Einen „besonderen anthropologischen Status“ wies zum Beispiel August Kielhorn, der um die Etablierung der Sonderschule in Deutschland bemüht war, dem „schwachsinnigen Kind“ zu (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 155).

wollten nach außen hin überzeugen, dass die Einführung einer besonderen Schule für „lernbehinderte“ Kinder („lernbehindert“ in den unterschiedlichen historischen Bezeichnungen) unumgänglich sei, die betroffenen Kinder schone und die Volksschule entlaste (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). Während die Schulverwaltung die Institutionalisierung der Sonderschule förderte (Engelbrecht 1986, 139), musste jedoch gleichzeitig dem von Anfang an existierenden schlechten Prestige der Sonderschule entgegengewirkt werden. Hier wird für mich ein Gegensatz in den Strategien der Thematisierung der ASO sichtbar: Während einer Fachöffentlichkeit aus dem Bereich der Pädagogik beziehungsweise der Schulverwaltung/Bildungsplanung gegenüber die Besonderheit der ASO betont wurde und hervorgehoben wurde, wodurch sie sich von anderen Schularten unterscheidet und notwendig ist, wird den Eltern gegenüber eher heruntergespielt, dass und wie sich die Sonderschule von anderen Schularten unterscheidet.

Mich interessiert, ob die historische Sichtweise der Sonderpädagogik von der Spezifik der Schulform und der grundlegenden Andersartigkeit der als lernbehindert bezeichneten Kinder nur an einen Teil der Öffentlichkeit nach außen kommuniziert wurde oder ob sie – hier durch Schulbücher – auch denen vermittelt wurde, die solcherart beschrieben wurden.

Untersucht wird:

- Ist zum Beispiel anhand des Titels auch für Personen, die nicht ExpertInnen für Volks- und Sonderschuldidaktik sind, zu erkennen, dass das Schulbuch für die „Allgemeine Sonderschule“ gedacht ist?
- Wird die Sonderschule in Sonderschulbüchern als *eine* mögliche Schulform dargestellt oder wird sie als *die* Schule an sich präsentiert (beziehungsweise ist überhaupt nicht zu erkennen, dass die Schule der Fibelkinder nicht eine gewöhnliche Volksschule ist)?
- Wenn sie als Sonderschule zu erkennen ist, welche Kennzeichen werden verwendet, um sie als solche kenntlich zu machen?

5.4.3.3 Bereich „Thematisierung von Behinderung“

Schon nach einer überblicksmäßigen Durchsicht der Fibeln habe ich vermutet, dass „Lernbehinderung“ weder explizit noch implizit in den von mir untersuchten Fibeln thematisiert werden würde. Dies ist unter dem Blickwinkel verwunderlich, dass der Besuch einer ASO nur aufgrund einer Lernbehinderung gerechtfertigt sei, trifft sich aber mit den Ergebnissen der Kinder- und Jugendliteraturforschung aus psychologisch – pädagogischer Sicht, die Ingeborg Reese in ihrer Dissertation „Behinderung als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur“ (Reese 2007) referiert. Die Darstellung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen entspreche in der Verteilung nicht der Realität, überrepräsentiert seien Behinderungsarten,

die leicht sichtbar seien (wie Körperbehinderungen), extrem unterrepräsentiert sei die Gruppe der Lernbehinderten (vgl. Reese 2007, 148ff.). In diesem Bereich möchte ich der Frage nachgehen, ob die von mir untersuchten Schulbücher der allgemeinen Tendenz in der Kinder- und Jugendliteratur folgen und andere Behinderungsarten immerhin noch häufiger darstellen als die Lernbehinderung (sogar wenn das entsprechende Schulbuch für die Zielgruppe der Kinder mit Lernbehinderungen gedacht ist).

Untersucht wird:

- Scheinen Kinder beziehungsweise erwachsene Menschen mit Behinderungen in Fibeln auf?
- Welche Behinderungsarten werden dargestellt?
- Werden Menschen mit Behinderungen im Schulbuch so dargestellt, dass sie zur Identifikation für die Schulkinder geeignet sind oder wird über Menschen mit Behinderung nur als „Andere“ gesprochen?

5.4.3.4 Bereich „Thematisierung von Stigmatisierung“

Was Stigmatisierung für die Kinder, die eine Allgemeine Sonderschule besuchen, bedeuten kann, wurde in Kapitel 2.3.4 umrissen. Die BefürworterInnen der Sonderschule hielten und halten dem Widerstand gegen die gesonderte Beschulung von Kindern mit Lernbehinderung die These vom „Schonraum“ Sonderschule entgegen, die besagt, leistungsschwache, „lernbehinderte“ SchülerInnen sollten von dem für sie nicht vorteilhaften Vergleich mit leistungsfähigeren Kindern in der Allgemeinen Schule befreit werden und in einer leistungshomogenen Gruppe Erfolge sammeln können (Schumann 2007, 84 ff.). So musste die ASO mit dem Widerspruch umgehen, dass Aussonderung offenbar zum Beispiel Schamgefühle und Verunsicherung der Identität erzeugt, diese Separierung von leistungsfähigeren Kindern aber in der Logik der Sonderschule notwendig ist, um den förderlichen Schonraum zu erzeugen.

Meine Frage ist, ob und wenn ja, wie diese Schwierigkeit Eingang in die untersuchten Schulbücher findet. Eine Durchsicht der zu untersuchenden Sonderschulbibeln erzeugte den Eindruck, dass diese Thematik im Zusammenhang mit Schule kaum vorkommt. Deswegen werden zur Untersuchung dieses Aspektes in meiner Analyse auch Stellen ohne ausdrücklichen Zusammenhang mit Schule berücksichtigt. Ein Transfer von Lernerfahrungen im Umgang mit einem Stigma in außerschulischen Bereichen auf den Sonderschulbereich könnte schließlich durch solche Stellen initiiert werden. Als Stigma werde ich, angelehnt an die Definition von Goffman, eine Eigenschaft ansehen, die von den Erwartungen der Umwelt in unerwünschter Weise abweicht und die den Träger/die Trägerin dieser Eigenschaft stark diskreditiert. Sollten die in Fibeln dargestellten Kinder Stigmatisierung erfahren, so erfasst diese Analyse auch ihre Reaktion darauf. Sie zeigt auch, ob und welche Bewältigungsstra-

tegien sie anwenden und welche somit auch den realen SchülerInnen einer Sonderschule vorgeführt werden. Als „Bewältigungsreaktion“ soll jede Reaktion eines „Fibelkindes“ auf eine stigmatisierende Zuschreibung, einen schulischen Misserfolg beziehungsweise ein anderes Ereignis gelten, das das „Fibelkind“ in seiner Leistungsfähigkeit beeinträchtigt.

Untersucht wird:

- Werden in Erstlesebüchern Stigmatisierungserfahrungen entweder wegen des Besuchs der ASO oder aus anderen Gründen thematisiert?
- Was wird als Stigma dargestellt?
- Welche Reaktionen zeigen die dargestellten stigmatisierten Personen?
- Sollte der Besuch der ASO thematisiert werden: Werden Gründe für den Sonderschulbesuch genannt, wenn ja, welche sind das? Die Art der erwähnten Gründe kann Auskunft über Bewältigungsmechanismen (wahrscheinlich werden es defensive Bewältigungsstrategien sein, vgl. Ammann/Peters 1981) geben.

5.5 Begriffe zur Beschreibung des Untersuchungsmaterials

In diesem Abschnitt möchte ich häufig vorkommende Begriffe erklären, die zur Bezeichnung von einzelnen Elementen aus meinem Untersuchungskorpus in der Darstellung der Ergebnisse von Bedeutung sein werden. Die Definition der Begriffe habe ich zur Gänze der Arbeit über ländliche Lebenswelt und Modernisierung von Wilfried Göttlicher (Göttlicher 2010, 92ff.) entnommen. Aufgrund des ähnlichen Untersuchungsmaterials sind die von ihm definierten Begriffe auch für meine Arbeit treffend und brauchbar.

- *Fundstelle*: Als „Fundstelle“ bezeichnet Göttlicher „Einheiten, mit denen bei der Interpretation gearbeitet werden soll, unabhängig von ihrer Art und Größe“ (ebd., 93).
- *Fibelgeschichte*: Eine Sinneinheit, in der eine zusammenhängende Geschichte erzählt wird. Auch in diesen Geschichten müssen – trotz des Zusammenhanges – oft Elemente gedanklich ergänzt werden. Dies kann durch die Orientierung an der jeweiligen Lesefähigkeit der SchülerInnen und durch die lesedidaktischen Zielsetzungen der AutorInnen erklärt werden.
- *Nicht narrative Texte*: Sinneinheiten, die dem Erlernen oder der Übung einzelner Lesefertigkeiten dienen, aber oft nur aus einzelnen Wörtern oder Stichwortgruppen bestehen und keine Geschichte erzählen.

6 BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSMATERIALS – DIE UNTERSUCHTEN FIBELN

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die untersuchten Fibeln in chronologischer Reihenfolge nach dem Datum des Erscheinungsjahres der *Erstauflage* gegeben werden. Sollte das Erscheinungsjahr nicht direkt aus der Fibel ersichtlich sein, greife ich auf die Angaben der Bibliothekskataloge zurück. Der Titel des Werks wird so angegeben, wie er auf dem Umschlag des Buches selbst beziehungsweise im Buch angeführt wird. Auch die Ordnungszahl des Erlasses wurde der Fibel selbst entnommen. Als AutorInnen wurden alle angeführt, die den Angaben der Fibel selbst zu entnehmen sind. In den Tabellen mit den relevanten bibliographischen Angaben wird als letzter Punkt angeführt, wie die Fibeln im Analyseteil zitiert werden. Diese Kürzel setzen sich aus den Anfangsbuchstaben des Titels, der Ziffer 1 oder 2 (für das erste oder zweite Schuljahr) und einer Jahreszahl (das Erscheinungsjahr der Erstauflage) zusammen. Die *Leselernmethode* wird nur angegeben, wenn sie in der Fibel selbst oder in Literatur über die Fibel explizit genannt wird.

6.1 „Wer liest mit?“ von Josef Leiter (1953)

Titel am Umschlag / Vollständiger Titel	Wer liest mit?/ Wer liest mit? Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land.
Erlass	Vom Bundesministerium für Unterricht mit Zl. 37.674-IV/15/51 vom 17. Oktober 1951 zum Unterrichtsgebrauch an Hilfsschulen zugelassen.
Verwendetes Exemplar	UB-Wien I 578.805
AutorInnen	Nach Vorschlägen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft bearbeitet von Josef Leiter. Es arbeiteten mit: Magda Bednar, Ottilie Czelechovsky, Emil Etzersdorfer, Therese Fritz, Margarete Kaindl, Paul Klimpel, Josefina Radivojevics, Hans Radl, Paula Sängner, Ernestine Schiedlbauer, Julie Tuschl, Josef Wanderer Schrift: Josef Leiter
Illustrator	Ernst Kutzer
Kurzangabe im Text	WLM1 53

„Wer liest mit?“ wurde 1951 das erste Mal approbiert.³³ Ursprünglich war eine aufwändigere Ausstattung geplant, doch wegen Problemen mit den Verlagen (zu hohe Herstellungskosten, zu niedrige Auflage) musste das Buch einfacher gestaltet werden und kam erst 1953 heraus (Leiter 1961, 75). Bereits 1954 wurde die Fibel neu approbiert³⁴. Im Vergleich zur 1951 approbierten Version gibt es nur kleine und unwesentliche Änderungen (hauptsächlich Punkte am Ende von unvollständigen, mit Bildern ergänzten Sätzen). In der Approbation wird allerdings schon das Wort „Sonderschule“ verwendet und nicht mehr „Hilfsschule“, was die Namensänderung der Schulform im Jahr 1956 (vgl. Engelbrecht 1988, 425) vorweg nimmt und von Josef Leiter in einem Artikel von 1955 als absichtsvolle sozialpädagogische Neuerung angepriesen wird (vgl. Leiter 1955, 582f.). Abermals neu approbiert wird die Fibel im Jahr 1965³⁵. Die Änderungen sind wieder nur punktuell. Die Einbandgestaltung wurde verändert und das Kapitel vom „Waschtag“ wurde zu einer Geschichte über die „Waschmaschine“.

Josef Leiter erklärt in einem Artikel in „Heilpädagogik“, dass sich aus der Erfahrung vieler HilfsschullehrerInnen eine „synthetisch betonte Lautbildmethode“ als die effektivste herausgestellt habe. Diese Methode sei daher auch für „Wer liest mit“ gewählt worden. Jeder Einzellaut wird aus einer Erlebnissituation des Kindes abgeleitet, die bildlich dargestellt ist. Aus diesem Erlebnis werden ein Lauterlebnis und ein Formerlebnis abgeleitet, das zu der Situation passt (Leiter 1955, 579). Für „Wer liest mit?“ existiert kein *didaktisches Begleitmaterial*. Alle *Illustrationen* sind nur schwarz-weiß ausgeführt.

Die Fibel ist in 19 verschiedene Kapitel unterteilt, die sich mit einem bestimmten Thema (Spiel, Herbst, Schule, Das kranke Kind, Es ist kalt, Nikolo und Krampus, Vor Weihnachten, Neujahr, Winter, Zu Hause, Der Frühling ist da!, Frohe Ostern!, Im Freien, Muttertag, Auf der Wiese, Der Sommer kommt, In der Heimat ist es schön!, Ferien) beschäftigen. Die meisten Kapitel sind nochmals in einige Abschnitte mit einem eigenen Titel unterteilt. In Klammer wird nach dem Titel des Unterkapitels angegeben, welcher Buchstabe erarbeitet wird. Es gibt ein eigenes Kapitel „Schule“, das an dritter Stelle nach „Spiel“ und „Herbst“ angeführt ist.

³³ Im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Jahrgang 1951 ist jedoch am Approbationstag, dem 17. Oktober, im „Verzeichnis der Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlässe in zeitlicher Reihenfolge“ nur der Erlass Z. 49.314, „Lehrerschikurs im Winter 1951/52“ veröffentlicht worden. Schulbuchapprobationen habe ich meistens einem eigenem Abschnitt in den Verordnungsblättern entnehmen können und nicht dem oben erwähnten Verzeichnis. Doch auch in der „Zweiten Liste der für den Unterrichtsgebrauch an österreichischen Schulen zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel. Nach dem Stande vom 1. November 1951. (Fortsetzung der ersten Liste, abgedruckt im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht 1949, Stück 10).“ (Verordnungsblatt 1951, 255) fehlt der besagte Erlass, den ich dem UB Exemplar dieses Werkes mit der Signatur I 578.805 entnommen habe. Laut einer Auskunft von Ingrid Höfler, der Bibliothekarin der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (am 29.7.2010) kann es sein, dass solche Erlässe auch manchmal nicht veröffentlicht wurden.

³⁴ Erlaß Z. 27.893-IV/15/54 vom 2. März 1954

³⁵ 20. Jänner 1965, Zl. 30.677-V/1/65, auf Grund der Lehrpläne 1963 an allen Sonderschulen und als Hilfsbuch zum Unterrichtsgebrauch an Volksschulen zugelassen.

6.2 „Wir lesen mit“ von Josef Leiter (1957)

Titel am Umschlag/ Vollständiger Titel	Wir lesen mit/ Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land
Erlass	Vom Bundesministerium für Unterricht mit Zl. 109.320-IV/15/55 vom 20. Nov. 1956 zum Unterrichtsgebrauch an Sonderschulen und als Hilfsbuch zum Unterrichtsgebrauch an Volksschulen zugelassen ³⁶
Verwendetes Exemplar	Österreichische Nationalbibliothek 891600-B
AutorInnen	Nach Vorschlägen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft herausgegeben von Josef Leiter. Es arbeiteten mit: Ida Domany, Emil Etzersdorfer, Paul Klimpel, Josefina Radivojevics, Hans Radl, Paula Sängler, Ernestine Schiedlbauer.
Illustrator	Ernst Kutzer
Kurzangabe im Text	WLM2 57

Weder aus dem Titel noch aus dem Approbationserlass geht hervor, für welches Schuljahr die Fibel gedacht ist. Eine Verwendung im 2. Schuljahr scheint aber intendiert, wenn man davon ausgeht, dass die Schullaufbahn der Fibelkinder mit der der SchülerInnen, die das Lesebuch lesen sollen, parallel läuft. Auf der ersten Lesetextseite ist nämlich anscheinend das Wiedersehen der Schulkinder nach den ersten großen Ferien dargestellt. Außerdem werden bereits alle Buchstaben, wenn auch nur die Großbuchstaben verwendet. Zu Beginn des Buches wird sehr groß und nur in Druckschrift geschrieben. Die Schrift wird immer kleiner, ab Seite 50 werden dann Groß- und Kleinbuchstaben verwendet.

Illustrationen und Schrift sind im Schwarzdruck gehalten. Die Illustrationen wirken oft eher dekorativ als narrativ.

Die Fibel wird in Kapitel unterteilt, die sich mit den Jahreszeiten und jahreszeitlichen Festen oder mit Bereichen aus der engeren Lebenswelt der Kinder beschäftigen. Als erstes Kapitel wird „Schule“ genannt.

³⁶ Neu approbiert: Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 6. Oktober 1966, Zahl 49.832 –V/1/66, auf Grund der Lehrpläne 1963 als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch auf der 2. Schulstufe der Sonderschulen und als Hilfsbuch an Volksschulen zugelassen.

6.3 „Wir lesen mit“ [1968]³⁷

Titel am Umschlag/ Vollständiger Titel	Wir lesen mit/ Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land
Erllass	Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht von 6. Oktober 1966, Zahl 49.832 – V/1/66, auf Grund der Lehrpläne 1963 als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch auf der 2. Schulstufe der Sonderschulen und als Hilfsbuch an Volksschulen zugelassen
Verwendetes Exemplar	UB Wien I 883.250 /2, 3. Aufl.
AutorInnen	Nach Vorschlägen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft bearbeitet von Josef Leiter. Mitarbeiter: Ida Domany †, Emil Etzersdorfer †, Paul Klimpel †, Josefine Radivojevic, Hans Radl, Paula Sängger, Ernestine Schiedlbauer und Sonderschulfachleute aus allen Bundesländern.
Illustratorin	Hella Soyka
Kurzangabe im Text	WLM2 68

Bei dieser Fibel handelt es sich um die neu illustrierte und neu approbierte 3. Auflage der Fibel „Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land“ von Josef Leiter aus dem Jahr 1957. Die Fibern wurden vom gleichen AutorInnenteam gestaltet und weisen keine Unterschiede in der inhaltlichen Ausrichtung auf. Am Text wurde nichts verändert, nur die Illustrationen scheinen von der neuen Illustratorin Hella Soyka dem Zeitgeschmack angepasst worden zu sein. Selbst die Sujets der Illustrationen wurden in den allermeisten Fällen beibehalten, nur der Stil änderte sich. Manchmal wirkt er etwas detailreicher und es wurden mehr Muster zur Ausgestaltung von Flächen verwendet. Die Fibelkinder sind durchwegs etwas größer, damit wird der Gesichtsausdruck der dargestellten Figuren deutlicher. Oft wurde eine nähere Perspektive gewählt. Dafür gibt es kaum Unterschiede zu der Größe, der Position und den dargestellten Sujets der Illustrationen. Die Fibel wird in der Fibelanalyse auch nicht als komplette Neukonzeption gewertet und nur dann in die Interpretation einbezogen, wenn sich durch die Neuillustration Unterschiede in der Darstellung von Schule und Stigmatisierung ergeben.

³⁷ Handschriftlich vermerkt.

6.4 „Wir lesen mit“ von Josef Leiter [1969]³⁸

Titel am Umschlag/ Vollständiger Titel	Wir lesen mit/ Wir lesen mit. Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land
Erlass	Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 20. Jänner 1965, Zl. 30.677-V/1/65, auf Grund der Lehrpläne 1963 an allen Sonderschulen und als Hilfsbuch zum Unterrichtsgebrauch an Volksschulen zugelassen.
Verwendetes Exemplar	UB Wien I- 883250/1 5. Aufl.
AutorInnen	Nach Vorschlägen einer Lehrerarbeitsgemeinschaft bearbeitet von Josef Leiter. Es arbeiteten mit: Magda Bednar, Ottilie Czelechovsky, Emil Etzersdorfer, Therese Fritz, Margarete Kaindl, Paul Klimpel, Josefine Radivojevics, Hans Radl, Paula Sängner, Ernestine Schiedlbauer, Julie Tuschl, Josef Wanderer Schrift: Josef Leiter
Illustratorin	Hella Soyka
Kurzangabe im Text	WLM1 69

Auch die 5. Auflage von „Wir lesen mit“ (1969) für die 1. Schulstufe wurde von Hella Soyka komplett neu illustriert. Die Texte blieben jedoch unverändert. Behutsame Modernisierungen, zum Beispiel in technischer Hinsicht, wurden vorgenommen. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Fibelgeschichte „Der Sommer kommt“ (WLM1 53 und 68, 102). Die Illustration zeigt in „Wer liest mit 1“ 1953 einen von zwei Pferden gezogenen Heuwagen auf der Wiese. Arbeiter beladen den Wagen mit Heugabeln, im Hintergrund sind Berge, Hügel und ein kleines Wäldchen zu sehen. Ein Bub oder junger Mann hält die Pferde an den Zügeln. In der Ausgabe von 1968 lenkt zwar noch immer der von zwei Pferden gezogene Heuwagen zuerst die Aufmerksamkeit der Betrachterin/des Betrachters auf sich. Im Hintergrund aber fährt schon ein Mann mit einem Traktor und einer angehängten Maschine den Hügel hinauf.

³⁸ Handschriftlich vermerkt

6.5 „AMI“ von Waltraud Vavra (1973)

Titel am Umschlag/ Vollständiger Titel	AMI/AMI Erstleselehrgang.
Erlass	Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 7.Mai 1973, Zahl 108.810 – I/4b/72, als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch für die 1. und 2. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule zugelassen ³⁹
Verwendetes Exemplar	Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK L 991
AutorInnen	Waltraud Vavra. Unter Mitarbeit von Susanne und Robert Bie-ler.
Illustratorin	Frizzi Weidner
Kurzangabe im Text	AMI1 73

AMI vermittelt eine durchgängige Geschichte, deren Hauptperson der Hund Ami ist. Dieser Hund verlässt sein Zuhause und erlebt unter anderem in einem Zirkus viele Abenteuer. Der Stil der Illustrationen kann am ehesten mit einer Collage aus mit Deckfarben angemaltem Papier verglichen werden. Es war nicht möglich, den Untersuchungsplan hier anzuwenden, da „Schule“ kein Thema in diesem Buch ist. Dieser Fibel wurde also im Kapitel „Die Fibeln der 70er Jahre“ nur ein Exkurs gewidmet.

³⁹ Neu approbiert: Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport vom 30. Juni 1988, Zl. 41.817/1-I/9/88, gemäß § 14 Absatz 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/86, und gemäß den derzeit geltenden Lehrplänen als für den Unterrichtsgebrauch an Allgemeinen Sonderschulen für die 1. und 2. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben geeignet erklärt. Von Ausgabe 1973 zur Ausgabe 1989 gibt es keine Veränderungen.

6.6 „Lesebuch für kleine Leute“ von Brigitte Peinsipp und Anneliese Ritter (1975)

Titel am Umschlag	Lesebuch für kleine Leute
Erlass	Als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch an Allgemeinen Sonderschulen für die 1. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen laut Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 20. Oktober 1975, Zl.24.327/1/14a/75, zugelassen.
Verwendetes Exemplar	Österreichische Nationalbibliothek 1,205.253-B ⁴⁰
Autorinnen	Brigitte Peinsipp, Anneliese Ritter ⁴¹
IllustratorIn	Kein/e IllustratorIn angegeben
Kurzangabe im Text	LFKL1 75 H1, LFKL1 75 H2, LFKL1 75 H3, LFKL1 75 H4 ⁴²

Dieses Lesebuch für das erste Schuljahr besteht aus vier dünnen Heften im Quartformat. Heft 1 und 2 beinhalten viele Schreibübungen und regen zum Hineinschreiben in die Hefte an, während Heft 3 und 4 den Schwerpunkt auf das Lesen legen.

Statt mit eigens durch eine/n IllustratorIn kreierten Illustrationen wurde die Fibel mit Kinderzeichnungen als Illustrationen versehen. Diese sind nicht sehr detailreich und vermitteln eher wenig Wissen. Auch die Gestaltung der Schreibübungen wirkt durch ihre grafische Umsetzung wenig professionell (man sieht kleine Ungenauigkeiten an den dicken Strichen, die wie mit Filzstift gemacht wirken), dadurch erinnert das Buch an ein von einer Sonderschullehrerin privat hergestelltes Arbeitsmaterial und weniger an ein von einem Verlag herausgegebenes Werk.

Das erste Heft erfüllt eine Orientierungsfunktion in Bezug auf die Institution Schule, weil drei der fünf Kapitelüberschriften sich mit „Schule“ beschäftigen. „Schule“ wird in Heft 1 in den Kapiteln „Unsere Klasse“, „Mein Schulweg“ und „Wir gehen in die Schule. Unsere Schulsachen“ abgehandelt. Aus didaktischer Sicht bietet das Heft fast ausschließlich Vorübungen zum Schreibenlernen an. Heft 2 ist meiner Einschätzung nach für die Verwendung ab Oktober/November konzipiert. Darauf weisen die auf Seite 2 (LFKL1H2 75, 2) abgebildeten Kastanien und der Nikolaus auf Seite 14 hin. Wahrscheinlich sollen Heft 2 und 3 parallel verwendet werden, denn auch Heft 3 beginnt mit dem Kapitel „Im Herbst“, danach folgt „Obst-

⁴⁰ [1. Aufl.] auf jedem Leseheft handschriftlich vermerkt

⁴¹ Am Buch selbst ist als AutorInnenname nur „Peinsipp-Ritter“ angegeben. Die Vornamen der Autorinnen konnten aus den Schulbuchlisten eruiert werden. Dort wird die Fibel unter dem Titel „Lesebuch für Sonderschulen“ geführt.

⁴² Die Fibel besteht aus vier Heften, die jeweils eine eigene Seitennummerierung aufweisen.

ernte“ und „Hui, ist das ein Wetter“. Während Heft 2 kein Inhaltsverzeichnis mit thematischen Kapitelüberschriften hat, gibt das Inhaltsverzeichnis von Heft 3 den einzelnen Kapiteln aussagekräftige, auf den Inhalt bezogene Titel, nennt aber zusätzlich auch den zu erarbeitenden Buchstaben. Kein Titel weist einen eindeutigen Zusammenhang zu „Schule“ auf (einige Beispiele: „Im Herbst“, „Daheim ist es gemütlich“, „Ein neues Jahr hat begonnen“, „Aufstehen“). In Heft 4 weist kein Kapitel explizit auf die Thematisierung der Schule oder Behinderung/Stigmatisierung hin. Die Themen behandeln die Natur im Jahreskreis, Märchen, Bauernhof, Reisen oder ähnliches.

6.7 „Lesen ist lustig“ von Brigitte Peinsipp und Anneliese Ritter [1976]⁴³

Titel am Umschlag/ Vollständiger Titel	Lesen ist lustig. Lesen für die 2. Klasse der Allgemeinen Sonderschule/ „Lesen ist lustig“ Lesebuch für die 2. Klasse der Allgemeinen Sonderschule
Erlass	Als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch am Allgemeinen Sonderschulen für die 2. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen laut Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 10. Jänner 1977, Zl. 24.779/1/14a/76, zugelassen.
Verwendetes Exemplar	Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK 1630
Autorinnen	Brigitte Peinsipp, Anneliese Ritter
IllustratorIn	Kein/e IllustratorIn angegeben
Kurzangabe im Text	LIL2/1 76, LIL2/2 76 ⁴⁴

„Lesen ist lustig“ besteht aus zwei Leseheften mit jeweils getrennter Seitennummerierung. Wie schon im ersten Teil der Fibel wurden als Illustrationen Kinderzeichnungen verwendet, die wirken, als wären sie mit Farbstiften gezeichnet. Als einziges weist das erste Kapitel im zweiten Heft „Wieder in der Schule“ auf das Thema Schule hin. Zu jedem Fibelteil gibt es ein „Übungsheft“, das mit demselben Erlass wie die Fibel approbiert wurde. Heft 1 widmet sich der Buchstabenwiederholung, dann den Buchstaben, die in Teil 1 im Mittelpunkt stehen. Heft 2 bringt Übungen zur Einführung in die Druckschrift, Denkaufgaben, Ergänzungsübungen,

⁴³ 1976 handschriftlich am Buch vermerkt. Im Buch selbst wurde kein Erscheinungsjahr vermerkt. Wegen des Datums des Approbationserlasses kommt als Ersterscheinungsjahr eher 1977 in Frage, laut den bibliografischen Angaben der Schulbuch- und Schulschriftensammlung erschien die Fibel allerdings bereits 1976.

⁴⁴ „Lesen ist lustig“ besteht aus zwei Teilen. Ich werte diese beiden Teile in meiner Untersuchung als ein Werk. In der Literaturangabe werden sie wie oben angegeben unterschieden.

Wortbildungsaufgaben, Versteckaufgaben, Gitteraufgaben, Fehlersuchen, Konzentrationsübungen und Rechtschreibübungen.

6.8 „Lesebuch 2“ von Robert und Susanne Bieler, Helene Sander, Eduard und Eva Voss (1977)

Titel	Lesebuch 2 für Allgemeine Sonderschulen
Erlass	Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 15. Oktober 1976, Zl. 24.936/1-14a/76, gemäß § 14 Abs. 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. 139/74, als für den Unterrichtsgebrauch an allgemeinen Sonderschulen für die 2. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Lesen geeignet erklärt
Verwendetes Exemplar	Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK L 2540
AutorInnen	Robert Bieler, Susanne Bieler, Helene Sander, Eduard Voss, Eva Voss
Illustratorin	Gundi Brunak
Kurzangabe im Text	LB2 77

Dieses Werk existiert sowohl als einteilige wie auch als in zwei schmale Bände aufgeteilte Ausgabe; die Ausgaben unterscheiden sich jedoch inhaltlich nicht. Die Texte sind am Anfang in Blockschrift gedruckt (mit Ausnahme von kleinen gedruckten, oft gereimten Sprüchlein, die eher zum Vorlesen durch die Lehrperson gedacht scheinen). Ab Seite 19 werden auch Kleinbuchstaben eingeführt. Häufig ist der Haupttext, die zusammenhängende Geschichte, weiterhin in Blockschrift gedruckt, während Zusammenlaut-, Lese- und Schreibübungen auch in Kleinbuchstaben gehalten sind. Die Blockschriftelemente nehmen dann immer mehr ab, bis alles in Druckschrift verfasst ist. Auch die Schriftgröße wird kleiner.

Die Fibel scheint zur Verwendung vom Anfang bis zum Ende der 2. Schulstufe gedacht zu sein, da sie mit Kapiteln über den Schulweg und den Herbst beginnt und mit dem Kapitel „Hurra! Die Ferien sind da!“ endet. Besonders die Fibelgeschichten „Wieder in der Schule“, „Alle Kinder sind da“, „Meine Schulsachen“ und „Peter ist schlampig“ beschäftigen sich mit dem Thema „Schule“.

6.9 „... lernt lesen“ von Hildegard Kern und Helga Pröll (1980)

Titel am Umschlag/ Vollständiger Titel	lernt lesen/...lernt lesen. Erstleselehrgang für die Allgemeine Sonderschule ab der ersten Schulstufe von Hildegard Kern und Helga Pröll
Erllass	Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 1. August 1979, Zl. 25.346/1-14a/77, gemäß § 14 Abs. 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BgBl. Nr. 139/74, als für den Unterrichtsgebrauch an den Allgemeinen Sonderschulen für die 1. und 2. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen geeignet erklärt ⁴⁵
Verwendetes Exemplar	Institutsbibliothek für Sonder- und Heilpädagogik 39
Autorinnen	Kern, Hildegard; Pröll, Helga
Illustratorin	Gundi Brunak
Kurzangabe im Text	LL1 80

Weder ein Inhaltsverzeichnis noch deutlich hervorgehobene Überschriften gliedern die Fibel. Insgesamt steht der narrative Aspekt der „Fibelgeschichten“ im Hintergrund. Meist werden die Bilder beschrieben, der Text geht kaum über das Gezeichnete hinaus. Oft sind die Texte in der Art von Reihensprechübungen gehalten. Eine Ausnahme bilden mehrere Märchen, die, wenn auch ganz elementar gehalten, mit Bild und Text das ganze Märchen erzählen. Das Buch ist durchgehend von einer namentlich genannten Illustratorin, Gundi Brunak, farbig illustriert. Zur Fibel wurden ein Lehrerbegleitheft und ein Arbeitsheft angeboten, das nicht in die Analyse einbezogen wurde. Darin enthalten sind Übungen zum Erkennen kleiner Details, Reihensprechübungen, graphomotorische Übungen, Übungen zum Differenzieren von Richtungen, zu den Farben, u.a.

⁴⁵ Neu approbiert: Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport von 30. Juni 1988, Zl. 25.346/13-1/9/88, gemäß § 14 Absatz 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/86, und gemäß dem Lehrplan 1986 als für den Unterrichtsgebrauch an Allgemeinen Sonderschulen für die 1. und 2. Schulstufe in Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen und Schreiben geeignet erklärt.

6.10 „Lesebuch 2. Fortsetzung von ...lernt lesen“ von Hildegard Kern und Helga Pröll [1981]⁴⁶

Titel	Lesebuch 2. Ausgabe D. 1. Teil: Kern-Pröll Fortsetzung von ...lernt lesen
Erlass	Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 23. September 1980, Zl. 40.007/1-14a/80, gemäß § 14 Absatz 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, Bgbl. Nr. 139/74, als für den Unterrichtsgebrauch an der Allgemeinen Sonderschule für die 2. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen geeignet erklärt
Verwendetes Exemplar	Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BMUKK L 2540
Autorinnen	Hildegard Kern, Helga Pröll
Illustratorin	Gundi Brunak
Kurzangabe im Text	LL2 81

Laut Information auf der zweiten Seite der Fibel sollte das Buch im Zeitraum September bis Jänner in der zweiten Schulstufe eingesetzt werden. Da die Gestaltung und der Titel durch die Illustrationen von Gundi Brunak gleich wie bei Bieler/Sander/Voss „Lesebuch 2 für allgemeine Sonderschule“ ist, liegt nahe, dass die „Fortsetzung von ...lernt lesen“ gemeinsam mit dem zweiten Teil der zweiteiligen Ausgabe von Bieler Sander Voss „Lesebuch 2“ als aufeinander abgestimmte Kombinationswerke für die zweite Schulstufe konzipiert wurden. Die erwähnte Vorbemerkung auf Seite zwei erklärt auch, dass mit ° gekennzeichnete Stücke in der angegebenen Reihenfolge im Unterricht behandelt werden sollten, die anderen aber von der Lehrperson nach Gutdünken in anderer Reihenfolge erarbeitet werden können. Neu erarbeitet werden die Umlaute Ää, Üü, Öö und, Äu äu sowie die Buchstaben X x, J j, Qu qu und Y y (vgl. LL2 81, 2). Die Themen reichen von „Wieder in der Schule“ bis „Von der Uhr“. Dem Thema „Schule“ sind zwei ganze Kapitel, nämlich „Wieder in der Schule“, „Von den Schulsa-chen“ und „Vom Schulweg“ gewidmet.

⁴⁶ Handschriftlich vermerkt.

6.11 „Sprachbuch 2 ASO“ von Robert Bieler und Johann Waser (1981)

Titel	Sprachbuch 2 ASO
Erlass	Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Zl. 40.037/1-14a/80, vom 29. Juli 1980 für den Unterrichtsgebrauch an Allgemeinen Sonderschulen für die 2. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben geeignet erklärt
Verwendetes Exemplar	Institutsbibliothek für Sonder- und Heilpädagogik Sign. 36/2
AutorInnen	Herausgeber: Bieler, Robert; Waser Hans Trisko Margareta, Poledna Rosemarie, Rameis Micheline Planung und Koordination: Robert Bieler Gemeinsam mit: Andrie Gabriele, Brachtel Brigitte, Daniel Christiane, Eysank Sigmund, Gusterer Walter, Häusler Edeltraut, Kirkovits Ludwig, Krische Christa, Kuchelbacher Franz, Marschner Lucia, Poledna Rosemarie, Rameis Micheline, Schuster Herbert, Stenger Friedrich, Trisko Margareta, Trunner Gertraud, Twerdy Karoline, Wiedorn Willhelm, Wiser Hartwig, Zak Walter
Illustratorin	Grafische Gestaltung und Umschlag: Elisabeth Brabetz
Kurzangabe im Text	SB2 81

„Sprachbuch 2“ kommt bis zur Seite 12 gänzlich ohne von den SchülerInnen zu erlesende Buchstaben aus, obwohl es sich um ein Buch für die zweite Schulstufe handelt. Dahinter steht die Idee, „unabhängig davon, mit welcher Schrift sie [Anm. E.W.: die SchülerInnen] in der ersten Klasse unterrichtet wurden, den Einstieg zu ermöglichen“ (SB2 81, ohne Seitennummerierung). Danach werden Groß- und Kleinbuchstaben der Druckschrift verwendet. Das Buch ist als Arbeitsbuch angelegt, in das die SchülerInnen hineinschreiben können. Oft definieren klein gedruckte Sprüche, die nicht als Lesetext für die Kinder gedacht sind, sondern von der Lehrperson angeboten werden sollen, das Motto der Fibelgeschichte. Von den klassischen Fibern unterscheidet sich dieses Werk dadurch, dass nicht weitgehend passiv zu rezipierende Lesetexte im Vordergrund stehen, sondern auf jeder Seite vielfältige Aufgaben von den LeserInnen zu bearbeiten sind.

Fast jede Lesebuchseite stellt ein eigenes Kapitel dar. Deziert mit dem Thema Schule beschäftigen sich „Wieder in der Schule“, „Vor dem Schulhaus“, „In der Schule“ und „Meine Schulsachen“.

6.12 „Wir lesen. Leselehrgang mit funktionell – therapeutischen Übungen für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule“ von Melitta Maria Rudnik [1981]⁴⁷

Titel	Wir lesen. Leselehrgang mit funktionell-therapeutischen Übungen für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule
Erlaß	Laut Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 28. Juli 1980, Zl. 25.939/1-14a/80, als Lehrbuch zu Unterrichtsgebrauch für die Allgemeine Sonderschule, 1. und 2. Schulstufe, im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen, zugelassen
Verwendetes Exemplar	Österreichische Nationalbibliothek 1, 205 236-C 1981
Autorin	Melitta Maria Rudnik
Illustratorin	Kein/e Illustratorin angegeben, wahrscheinlich jedoch von Rudnik selbst illustriert
Kurzangabe im Text	WL1 81

Dieses Buch besteht aus zwei Abschnitten: „Lautgeschichten“ und „Wir lesen“. In den Lautgeschichten von Seite 3 – 32 wird jedem neuen Buchstaben eine Seite zugeordnet. Erst der Abschnitt „Wir lesen“ (S. 33 – 87) bringt Lautverbindungen, Wörter und Sätze. Die Seite 88 besteht nur aus vorgedruckten Zeilen, wohl um eigene Wörter aufzuschreiben oder die Fibelwörter zu üben. Der Fibel beigelegt sind zwei Kartonbögen, die mit farbig hinterlegten Wörtern (Hauptwörter in rosa, Namen weiß, Verben in der Nennform blau, Verben in der Personalform orange, Adjektive grün und Artikel und Präpositionen gelb) bedruckt sind.

Die Illustrationen sind grundsätzlich farbig. Den Stil könnte man vergleichen mit Kinderzeichnungen, die ein ordentliches Kind gezeichnet oder abgepaust hat. Die Farben wirken wie mit Buntstift ausgemalt.

Zur Fibel wurde ein Begleitmaterial angeboten: Rudnik, M.M.: Schau genau. Funktionell-therapeutische Übungsblätter zum Leselehrgang für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule.- Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl. Da es sich hier um ein ergänzendes Übungsmaterial handelt, werde ich es nicht in die Analyse einbeziehen. Die Fibel wird nicht in Kapitel eingeteilt.

⁴⁷ Sowohl die Autorin als auch das Erscheinungsjahr gehen nicht aus der Fibel selbst hervor. Die AutorInnenschaft von Melitta Maria Rudnik konnte ich anhand der Approbation nachvollziehen. Zur Bestimmung des Erscheinungsjahres stützte ich mich auf die bibliografischen Angaben von Österreichischer Nationalbibliothek und Schulbuch- und Schulschriftensammlung, die als Erscheinungsjahr 1981 angeben.

6.13 „Wir lesen 2. Leselehrgang in Druck- und Schreibschrift mit Sprechübungen für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule“ von Melitta Maria Rudnik [1981]⁴⁸

Titel	Wir lesen 2. Leselehrgang in Druck- und Schreibschrift mit Sprechübungen für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule
Erlass	Laut Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 13. August 1981, Zl. 40.326/1-14a/81, als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch, im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen – Leselehrgang in Druck- und Schreibschrift mit Sprechübungen – für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule, zugelassen
Verwendetes Exemplar	Schulbuch- und Schulschriftensammlung 1634
Autorin	Melitta Maria Rudnik
Illustratorin	Melitta Maria Rudnik
Kurzangabe im Text	WL2 81

Das Buch ist für die 2. und 3. Schulstufe approbiert und geht also über die Definition der Fibel als Erstlesebuch hinaus. Ich beziehe es aber in die Interpretation mit ein, da die 2. Jahrgangsstufe von mir noch in die Phase des Lesenlernens eingerechnet wird. Zusätzlich zur Fibel wurde ein Ergänzungsband angeboten, der nicht von mir analysiert wurde.⁴⁹

Die Verfasserin der Fibel hat diese selbst illustriert. Ihr Illustrationsstil wirkt auf mich aber eher wie der, einer Arbeitsblätter erstellenden Lehrerin als der einer professionellen Illustratorin. Manche Bilder sehen für meinen laienhaften Blick wie abgepaust aus, ab und zu ist sichtbar, dass mit Lineal gearbeitet wurde.

Der Text wirkt insgesamt sehr nüchtern. Viele Geschichten haben keine Handlung und sind eher Bildbeschreibungen, Reihensätze, Beschreibungen von Handlungsabläufen oder Orten.

⁴⁸ „Wir lesen 2“ trägt so wie schon die Fibel „Wir lesen“ den Namen der Verfasserin Melitta Maria Rudnik nicht auf der Titelseite. Erst auf der ersten Seite ohne Paginierung mit den Verlagsangaben findet sich in sehr kleiner Schrift der Hinweis „Verfaßt und illustriert von M. M. Rudnik“. Das Buch selbst beinhaltet keine Jahresangabe, sodass ich auf die Bibliotheksangabe aus dem OPAC zurückgriff.

⁴⁹ Rudnik, M.M.: Mein Geschichtenbuch. Kurzlesestoffe, Märchen, Reime und Spiele als Ergänzung des Leselehrganges für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule.- Wien, Kufstein: Schul- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, 1981.

Erlass: Laut Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 13. August 1981, Zl. 40.326/1-14a/81, als Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch, im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen – Kurzlesestoffe, Märchen, Reime und Spiele als Ergänzung des Leselehrganges – für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule, zugelassen.

„Schule“ wird in der „Inhaltsangabe“ (WL2 81) durch die Sachgebiete Schulsachen und Schule explizit thematisiert.

7 FIBELANALYSE - DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

7.1 Synchroner Vergleich

Die untersuchten Fibeln werden im nun folgenden Kapitel entlang des im Kapitel „Methodik“ (Kapitel 5) beschriebenen Katalogs der Analyseansichten, der die drei Untersuchungsdimensionen „Unterricht“, „Erziehung“ und „Spezifika der Sonderschule“ umfasst, deskribiert und interpretiert. Der Untersuchungszeitraum wurde dafür in drei markante Zeitabschnitte unterteilt. Es wird herausgearbeitet, was die Charakteristika der Schul- und Stigmatisierungsdarstellungen des jeweiligen Zeitabschnittes sind und ob die Fibeln eines bestimmten Zeitabschnittes die Themen „Schule“ und „Stigmatisierung“ gleich beziehungsweise ähnlich darstellen oder ob es Unterschiede gibt, die auf Spielräume in der Schulbuchgestaltung verweisen.

7.1.1 Fibeln der 50er und 60er Jahre

Für den Zeitabschnitt der 50er und 60er Jahre wurden folgende Fibeln interpretiert:

- LEITER, Josef (Hg.): Wer liest mit? Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land.- Wien u.a.: Hölder- Pichler- Tempisky u.a., [1953]. (Zitierkürzel: WLM1 53)
- LEITER, Josef (Hg.): Wir lesen mit. Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land. 5. Auflage.- Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, [1969].⁵⁰ (Zitierkürzel: WLM1 69)
- LEITER, Josef (Hg.): Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land.- Wien u.a.: Hölder – Pichler - Tempisky u.a., 1957. (Zitierkürzel WLM2 57)
- LEITER, Josef (Hg.): Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land. 3. Auflage.- Graz u.a.: Leykam u.a., [1968].⁵¹ (WLM2 68)

Wie im Kapitel 6 genauer erläutert, unterscheiden sich die unterschiedlichen Auflagen nur durch den Stil der Illustrationen. Daher gehe ich hauptsächlich auf die Erstauflagen der Fibelwerke (WLM1 53 und WLM2 57) ein und weise nur dann auf die neu illustrierten Auflagen

⁵⁰Die Illustrationen von Ernst Kutzer wurden komplett gegen Illustrationen von Hella Soyka ausgetauscht. Texte, Motive und Seitengestaltung blieben gleich, nur der Stil der Illustrationen änderte sich.

⁵¹Ab der 3. Auflage wurden die Illustrationen von Ernst Kutzer gegen Illustrationen von Hella Soyka ausgetauscht. Text und Seitenaufbau blieben nahezu unverändert.

von 1969 beziehungsweise 1968 hin, wenn sich durch die neuen Illustrationen große Unterschiede ergeben haben.

7.1.1.1 Dimension „Unterricht“

In der Fibel für das erste Schuljahr „Wer liest mit? Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land“ können zwei Fundstellen als Darstellung des Unterrichtsgegenstandes Deutsch (WLM1 53, 12 Deutsch, Schreiben; WLM1 53, 47 Deutsch, Lesen/Schreiben) betrachtet werden. Die Gegenstände „Turnen“ und Rechnen“ werden je einmal erwähnt (WLM1 53, 29 und 37). Die Fundstelle „Mädchen waschen Puppenwäsche“ hätte ich keinem Unterrichtsgegenstand, ja nicht einmal dem Thema „Schule“ an sich zugeordnet (WLM1 53, 14). Sie ist jedoch im Inhaltsverzeichnis der Fibel ebenso wie „Oh, ein Fettfleck im Heft!“, „Es hat geläutet“, „Schlechtes Wetter“ und „Der Raunzer will nicht in die Schule gehen“ eindeutig im Kapitel „Schule“ positioniert. Durch diese Positionierung entsteht – wenn man davon ausgeht, dass kein Fehler bei der Herstellung des Buches passiert ist - das Bild einer Schule, in der im Rahmen des Gesamtunterrichts auch das Spiel, das Lebenspraktische, die Selbsttätigkeit der SchülerInnen und der Umgang mit Alltagsmaterialien Platz haben. Das Spiel, das eher seinen Platz in der häuslichen Umgebung hat, könnte gerade in der Eingewöhnungszeit in der Schule eine wichtige Funktion haben und zeigen, dass Schule als nicht gänzlich anders als das Zuhause verstanden werden sollte. Die Darstellungsweise, dass nicht nur über Büchern und Heften sitzend, sondern auch im Spiel und bei der Arbeit gelernt werden kann, erinnert an die Konzepte der „Arbeitsschulbewegung“ (vgl. Böhm 2000, 33).

In der Fibel für das zweite Schuljahr „Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land“ (WLM2 57) spielt sich ein großer Teil des Lebens der Kinder in der Schule ab, ohne eindeutig als „Unterricht“ bezeichnet werden zu können. Die Kinder leben, lernen, spielen, essen, ... in der Schule; es herrscht keine strenge Trennung zwischen „Lernen“, „Spielen“ oder anderen Lebensbereichen. Die Schule wirkt wie ein Lebensraum, von dem aus die Kinder in dieser Fibel vieles erkunden und entdecken (vgl. WLM2 57, 26; 66; 84 und 90). Unterrichtsgegenstände werden niemals durch explizites Ansprechen einer „Deutschstunde“ oder einer „Turnstunde“ thematisiert, sondern sie ergeben sich aus den *Jahreszeiten* oder *anderen Gelegenheiten*. Auch Ereignisse, die spontan und wenig planbar auftreten (zum Beispiel der erste Schnee) werden in „Wir lesen mit 2“ als Lernanlass aufgegriffen und es wird *keine strenge Trennung zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern* eingehalten.

Als Beispiel dafür kann die Fibelgeschichte „Heute tanzen Schneeflocken vom Himmel herunter“ (WLM2 57, 63) dienen. Durch das Fenster des Klassenzimmers entdecken die Schulkinder, dass es schneit. „Aber die Kinder sehen die Schneeflocken schon durch die Fenster des Schulzimmers und singen: Schneeflöckchen, Weißröckchen, da kommst du geschneit [...]“ (WLM2 57, 63). Eine Illustration veranschaulicht, worauf die Fibelkinder blicken können:

Auf einen verschneiten Bretterzaun und die Ecke eines Hauses, vor dem ein kleiner Baum steht. In „Wir lesen mit 2“ wird das Naturereignis „Schnee“ nicht als unerwünschte Ablenkung vom Unterricht begriffen, sondern führt auf der Grundlage dessen, was die Fibelkinder ohnehin gerade interessiert, den Unterricht weiter, indem das Lied „Schneeflöckchen, Weißröckchen“ gesungen wird. Dadurch, dass der Schnee in der Schule beachtet wird, wird er auch besprochen, reflektiert und künstlerisch verarbeitet. Auch der am Klassenfenster rüttelnde Wind wird zum Anlass für eine Erzählsequenz oder Sprechübung genommen (WLM2 57, 36). „Am nächsten Tag ist schlechtes Wetter. Es regnet. Der Wind rüttelt an den Fenstern. Er will in die Schule hinein. Da darf jedes Kind etwas über den Wind sagen: Der Wind reißt die Blätter ab. Er schlägt den Regen an die Fenster. Er bricht dürre Äste ab. Er dreht den Regenschirm um. Er treibt den Kindern die Windräder. Er wirft uns die Kastanien auf den Kopf. Das Wetter macht's nie recht; für den einen ist es gut, für den anderen ist es ...“ (WLM2 57, 36). Wie am Zitat ersichtlich ist, wird hauptsächlich ein Wetterelement, der Wind, beschrieben. Das schlechte Wetter wird aber *von der Schule aus* wahrgenommen und die Schule bewirkt, dass über dieses Wetter facettenreich und ausführlich gesprochen werden kann. Schule wird als Ort dargestellt, in dem der Alltag verbalisiert und reflektiert wird. Man könnte diese Unterrichtshandlung dem Gegenstand Deutsch, Sprechen oder aber dem Sachunterricht zuordnen. Gleichzeitig ist die Schule auch Ort von Geborgenheit und Schutz, denn: „Es regnet. Der Wind rüttelt an den Fenstern. Er will in die Schule hinein“ (ebd., 36). Das gelingt ihm aber nicht, die Schule hält stand.

Jede in „Wer liest mit 2“ von mir identifizierte Unterrichtssequenz beinhaltet Aspekte aus *mehreren Schulfächern beziehungsweise Unterrichtsprinzipien* und zeigt somit *fächerübergreifendes Lernen*. Besonders gut ist das an der Fibelgeschichte „Ein Obststand in der Schule“ (WLM2 57, 27) nachzuvollziehen. Nachdem eine Seite vorher beschrieben wurde, wie das Fibelkind Gerti mit seiner Mutter am Markt einkauft, wird in der Schule eine „Marktszene“ gespielt. Ein Kind spielt die Marktfrau und preist Obst an. Eine „Mutter“ und ein „Kind“ gehen einkaufen. Dabei beleidigt aber das „Kind“ die „Marktfrau“, weil es die Äpfel als unreif, die Birnen als hart und die Weintrauben als sauer bezeichnet und die „Mutter“ muss die „Marktfrau“ beruhigen. An diesem Detail merkt man, dass die dargestellten Kinder nicht wie gut funktionierende Maschinen wirken, sondern recht lebendig entworfen wurden. Eine reale Lehrperson hätte den Scherz vom schlechten Obst und die beleidigte Reaktion der „Marktfrau“ vermutlich nicht intendiert, daher zeigt die Fibel Unterricht, in dem auch Unvorhergesehenes passieren kann und produktiv verwertet wird. Im *Rollenspiel* gibt es Gelegenheit, die Problemlösung im sozialen Bereich zu erproben. Hier wird soziales Verhalten, Streitschlichten, verbales Ausdrucksvermögen und situationsadäquates Sprechen eingeübt. Die am Schluss gestellte Frage „Womit zahlt sie?“ könnte ebenfalls didaktisch verwertet werden, indem nachgedacht wird, wie man im Spiel zahlen kann, wie die Erwachsenen in der Realität

zahlen oder was das Obst kosten könnte. So gesehen ist auch noch ein mathematischer Aspekt in diese Unterrichtssequenz inkludiert.

Mehrere Fibelgeschichten thematisieren Unterrichtseinheiten, die auf die *Jahreszeit* oder auf Feste im Jahreskreis Bezug nehmen. Oft scheinen der *private und der schulische Bereich* des Lebens der Kinder ineinander zu greifen. Bei der schon beschriebenen Szene mit dem Marktstand wurde etwas von den Fibelkindern Erlebtes in der Schule nachgespielt (einige Seiten zuvor geht ein Fibelkind tatsächlich mit der Mutter am Markt einkaufen) und reflektiert. Manchmal werden aber auch Dinge, die von den Fibelkindern von zu Hause beziehungsweise von nachmittäglichen Ausflügen mitgenommen wurden (Kastanien, Blätter, Blumen), verwendet und besprochen. In „Wer liest mit 2“ ist nach zwei Geschichten, in denen Kinder sich in der herbstlichen Natur bewegen, ein Kapitel angeordnet, das die Basteleien mit den in der Freizeit gesammelten Naturmaterialien beschreibt (WLM2 57, 22 ff.). „Am nächsten Tag ist der Herbst in die Schule gekommen. Gerti und Walter haben viele Kastanien mitgebracht“ (WLM2 57, 22). Eine Wechselwirkung zwischen Alltag und Spiel der Kinder und der Schule wird sichtbar. Die Schule könnte auf die Nachmittagsbeschäftigung der Kinder Einfluss nehmen, wenn sie von der Lehrerin/dem Lehrer dazu angehalten wurden, Blätter und Kastanien zu sammeln und mitzubringen oder/und die Freizeitbeschäftigung der Kinder (Kastanien sammeln, Blätter aufheben) wird in der Schule aufgegriffen, um Kinder durch die Materialien, die mit „Spiel“ in Verbindung gebracht werden können, extra zu motivieren. In der Fibelgeschichte bohren die Kinder Löcher in die Kastanien und fädeln Ketten, aber nicht beliebig: „Sie [Anm. E.W.: das Fibelkind Grete] gibt gut acht. Wenn zehn Kastanien auf der Schnur sind, dann macht sie einen Knoten“ (WLM2 57, 22). Diese Tätigkeit regt in der Darstellung des Buches weiter zum Reden über mathematische Sachverhalte, zum Vorstellen, Schätzen und Vergleichen an: „Walter erzählt: Ich habe zu Hause eine Kette gemacht, die ist so lang wie unsere Klasse. Da ruft Erwin: Das gibt es nicht! Was sagt ihr?“ (ebd., 22). Wieder wird in der Fibel(sonder)schule eine Gelegenheit genützt, Mathematikunterricht (Zehnerbündelung, Längen vergleichen, Längen mit selbst gewählten Maßen auslegen) mit dem Werkunterricht zu verbinden, wenn es sich natürlich ergibt.

Innerhalb meines gesamten Untersuchungskorpus thematisiert nur „Wer liest mit 2“ Werkunterricht, noch dazu auf relativ viel Raum. Die bereits erwähnte Fibelgeschichte zum Basteln mit Kastanien geht nämlich auf der nächsten Seite weiter: Diesmal bringen andere Kinder - Maria und Heinz - die Kastanien mit. Die Kastanien werden nun nicht mehr nur aufgefädelt; es wird etwas kreativer. „Maria macht aus Kastanien ein Körbchen, einen Wagen und sogar ein Manderl. Maria ist sehr geschickt. Sie gibt sich auch immer viel Mühe. Aus den gesammelten Blättern flechten Heinz und Maria Laubkränze. Die bunten Kränze sind ein feiner Klassenschmuck“ (WLM2 57, 23). Alle Fibelkinder scheinen etwas anderes herzustellen, der Unterricht wirkt höchst individualisiert. Keine Lehrerin und kein Lehrer machen Vorschriften,

was zu tun sei, niemand leitet die Kinder an. Es wirkt so, als könnten die Fibelkinder selbstständig ihre eigenen Vorstellungen verwirklichen. Wie die „Manderl, Körbchen und Wagen“ aussehen, zeigen die Illustrationen. In der Lesebuchschule wird die Klasse von den Kindern liebevoll mit „Laubkränzen“ geschmückt. In der Darstellung der Fibel werden diese Kränze also nicht nur gebunden, um die Handgeschicklichkeit zu fördern, sondern auch um den Lernort zu „schmücken“.⁵²

Die Sozialform des Frontalunterrichts war in den 50er und 60er Jahren wie auch in späteren Jahren die am weitesten verbreitete (vgl. Meyer 2005, 187). Daher habe ich auch Darstellungen des Unterrichts in dieser Art und Weise erwartet. Überraschenderweise fehlt sowohl im ersten als auch im zweiten Teil von „Wir lesen mit“ eine Darstellung einer Lehrerin/eines Lehrers beim Abhalten des Frontalunterrichts.⁵³

Interessant in Hinblick auf Unterrichtsmethoden in der Fibelschule ist auch folgende Formulierung: „Fini macht so nette Sachen. Irma macht auch etwas. Herma rechnet. Wer noch? Warte, ich rechne auch“ (WLM1 53, 37). In welchem Rahmen gerechnet wird und „nette Sachen“ hergestellt werden, ist nicht genau definiert, da aber kein Wort ein „Nacheinander“ anzeigt, könnte es zumindest sein, dass die Fibelkinder gleichzeitig an verschiedenen Sachen arbeiten, sie sich vielleicht auch eine Arbeit aussuchen dürfen, worauf die Frage „Wer rechnet noch?“ hinweist. Diese Stelle lässt an die *Arbeit mit Wochenplänen, Offenen Unterricht und Stationenarbeit* denken, also an eher „moderne“ Unterrichtsmethoden.

In zwei Fibelgeschichten, nämlich in der über den Zwetschkenkrampus (WLM2 57, 54) und der über den „Schrebergarten in der Klasse“ (WLM2 57, 97), lässt sich die Sozialform „*Gruppenarbeit*“ erkennen. Sie wird als solche nicht angesprochen und als ganz selbstverständlich dargestellt.

Der oben genannte Zwetschkenkrampus wird in der Schule gebastelt (eine weitere Darstellung des Gegenstandes Werken in „Wir lesen mit 2“!). Nicht jedes Kind muss den ganzen Krampus alleine machen, sondern Teamwork ist angesagt. „In der Schule macht Hilde einen Zwetschkenkrampus aus Äpfeln und gedörrten Zwetschken. Sepp bindet eine kleine Rute. Helmut klebt aus Buntpapier eine Kette für den Krampus. Lore schneidet aus rotem Papier eine lange, rote Zunge aus. Fritz hängt dem Krampus einen Schwanz aus Wolle an. Hedi hat eine Butte gebastelt“ (WLM2 57, 54). In der *Gruppe* arbeiten Kinder auch mit dem Material „Sandkasten“. Es heißt: „In unserer Klasse haben wir einen Schrebergarten. Das gibt es doch nicht! O ja, wir haben ihn im Sandkasten gemacht“ (WLM2 57, 97). Bei der Beschäfti-

⁵² Eine ähnliche Situation beschreibt die Fibelgeschichte „Der Herbst hat bunte Blumen in die Schule geschickt“ (WLM2 57, 24).

⁵³ Noch am ehesten in Frontalunterricht eingebettet könnte die später noch genauer beschriebene Fibelgeschichte „Oh, ein Fettfleck...“ (WLM1 53, 12) sein, da eine für die gesamte Klasse homogene Aufgabenstellung (in einem Heft schreiben) vorstellbar ist, bei der die Lehrerin durch die Klasse geht und kontrolliert. Da die Illustration aber nur die Interaktion zwischen einem Schüler und der Lehrerin abbildet und den Hintergrund ausblendet, kann nur die Sozialform Einzelarbeit identifiziert werden.

gung mit dem Schrebergarten haben die Fibelkinder gemeinsam gearbeitet. „Auch einen Zaun haben *wir* [Kursivsetzung E.W.] aufgestellt und Beete für Gemüse und Blumen eingeteilt. Sogar blühende Obstbäume stehen in *unserem* Garten. (...) Wißt ihr, was in *unserem* Schrebergarten fehlt? ruft Helmut. Ein Häuschen! Das baue *ich* aus Bausteinen, *und Fritz* bastelt einen kleinen Tisch und eine Bank“ (WLM2 57, 97). Die Szene vom Sandkasten beinhaltet auf unkonventionelle Art und Weise Elemente eines Geometrieunterrichts („Beete einteilen“); ästhetische und handwerkliche Elemente (blühende Obstbäume, das Häuschen aus Bausteinen,...) fordern die Fantasie heraus und auch soziale Kompetenzen werden gezeigt. Die Kinder haben gemeinsam etwas Schönes und Bewundernswertes hergestellt („Das gibt es doch nicht! O ja ...“) und konnten offensichtlich eigene Ideen verwirklichen („Wißt ihr, was in unserem Schrebergarten fehlt? ruft Helmut. Ein Häuschen!“) und einteilen, wer was arbeitet („Das baue ich aus Bausteinen, und Fritz bastelt einen kleinen Tisch und eine kleine Bank.“). Die SchulbuchautorInnen zeigen den Unterricht in der Sonderschule insgesamt von einer progressiven und handlungsorientierten Seite.

7.1.1.2 Dimension „Erziehung“

Große Bedeutung haben einige Werte, die man unter dem Begriff „*Arbeitstugenden*“ zusammenfassen könnte: Pflichtbewusstheit, Pünktlichkeit, Ordnung und sorgfältiger Umgang mit Schulsachen, Sauberkeit sowie Grüßen (Höflichkeit).

Schulische Disziplin beginnt schon damit, dass es Pflicht ist, die Schule zu besuchen, auch wenn man – aus welchem Grund auch immer – keine Lust dazu hat. Eine solche Situation bildet die Fundstelle „Der Raunzer will nicht in die Schule“ (WLM1 53, 22) ab. Eine Erwachsene, wahrscheinlich die Mutter, zieht an einer Hand einen kleinen Buben hinter sich her. Während die Mutter eine etwas nach vorne gebeugte Haltung einnimmt, ihr Gesicht leicht verärgerte Züge trägt, sie vielleicht schon auf dem Weg zur nächsten Besorgung ist, weil sie über dem rechten

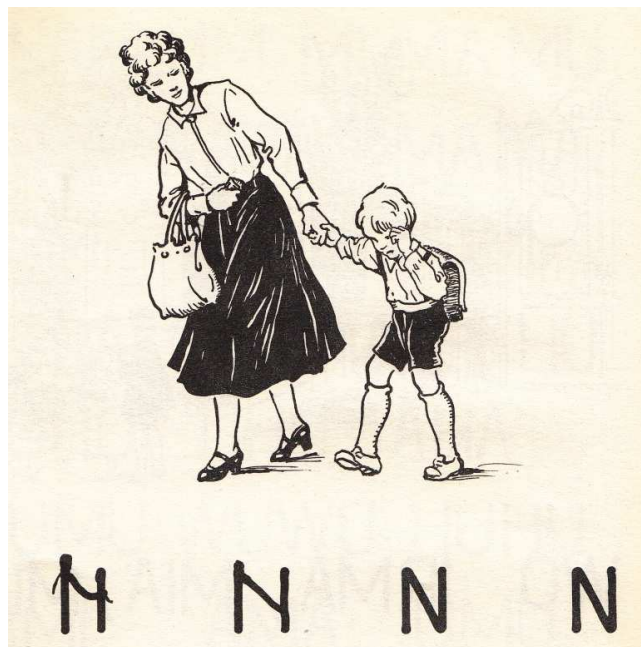


Abbildung 1: Der „Raunzer“ (WLM1 53, 22)

Arm eine größere Tasche trägt, ahmt der Bub die nach vorne gebeugte Haltung nicht nach. Er hält sich gerade und muss damit der Mutter zumindest schwachen Widerstand entgegensetzen. Zu Boden blickend sieht sein Gesicht verkniffen aus, in Kombination mit der linken

Hand, die das Auge reibt, wirkt es so, als ob er weinen („raunzen“) würde. In diesem Buch tritt somit der ungewöhnliche Fall auf, dass einmal ein Kind der Schule nicht begeistert zustrebt. Der im Ansatz zu sehende Widerstand des Raunzers wirkt allerdings nicht so, als ob er Aussicht auf Erfolg hätte und das Kind zu Hause bleiben dürfte, da „Mutter“ und Kind sich schon auf dem Weg (wahrscheinlich in die Schule) befinden und die „Mutter“ dafür sorgt, dass das Kind seine Pflicht tut. Sein Widerstand wird als kindlich, irrational und ungezogen, eben als Raunzen abgetan. Er ist auch nur im Ansatz zu sehen und nicht sehr stark, so als wüsste das Fibelkind, dass er zwecklos ist.

Die Fibelkinder sind in der Fibel(sonder)schule mit einer bestimmten *zeitlichen und räumlichen Struktur* konfrontiert, die *eingehalten werden muss*. Diese Struktur scheint manchmal einen gewissen Druck auszuüben und nicht immer der Neigung der Fibelkinder entgegen zu kommen. So eine Situation entwirft die Fundstelle „Es hat geläutet“ im ersten Teil von „Wir lesen mit“ (WLM1 53, 16). Das „R“ ist das lesedidaktische Thema dieser Seite und soll aus der Form einer Schulklingel, die noch dazu „RRRRRRRR“ tönt, abgeleitet werden. Die LeserInnen werden durch eine halbseitige Bildtafel in das Innere der Schule versetzt. Dieses Innere vermittelt nicht nur Geborgenheit, sondern auch eine gewisse Anspannung und Anstrengung. Drei Fibelkinder laufen auf eine Türe zu, auf der ein großes Schild mit einem Einser prangt. Über der Türe befindet sich, deutlich ins Auge fallend, die Schulglocke. Der Bub rennt richtiggehend auf die geschlossene Türe zu, er trägt die Schultasche am Rücken. Zwei Mädchen laufen hinterher, dabei zeigt das vordere Mädchen mit dem Zeigefinger der linken Hand auf die Klingel und ermahnt so das andere Mädchen, das hinter ihm zurückbleibt. In dieser Fibel(sonder)schule geht nicht alles seinen wohlgeordneten Gang, sie räumt einer kleinen Verfehlung Platz ein, denn die Fibelkinder sind zu spät dran. Schließlich besagt der Titel der Geschichte ja „Es *hat geläutet*“. Der Zeitpunkt, zu dem die Kinder spätestens in der Klasse sein sollten, ist schon vorbei. Durch das Laufen kann die Verfehlung, die Unpünktlichkeit, nicht mehr verhindert, sondern nur mehr begrenzt werden. Auch wenn in dieser „Geschichte“, die mangels genügend bekannter Buchstaben rein durch die Bildtafel erzählt werden muss, keine Konsequenz aus der Unpünktlichkeit sichtbar wird, wirkt die Situation, in der sich die Fibelkinder befinden, nicht sehr angenehm. Die Klassentüre ist geschlossen. Sie ist bemerkenswert groß, sicher mehr als doppelt so groß wie der Bub. Der Gang insgesamt wirkt hoch und leer. In dieser misslichen Situation, bei einer möglichen Verfehlung in Bezug auf die zeitliche und räumliche Struktur der Schule abgebildet, wirken die Fibelkinder dadurch besonders klein. Gut vorstellbar ist, dass anhand dieser Fibelgeschichte im Unterricht neben dem „R“ auch die Wichtigkeit der Pünktlichkeit erörtert wurde.

In der neu illustrierten Ausgabe von „Wir lesen mit 1“ von 1969 hat bei dieser Fibelgeschichte eine kleine Veränderung der Stimmung stattgefunden. Die Schulglocke ist nach wie vor an prominenter Stelle platziert und kann zur Pünktlichkeit mahnen. Von rechts kommt ein Bub

mit einer Schultasche am Rücken auf eine SchülerInnengruppe zu, die von links in das Bild tritt. Er streckt seine linke Hand in Richtung des Mädchens, das seine linke Hand grüßend erhoben hat. Auch hier ist es wahrscheinlich, dass die Kinder zu spät in die Schule kommen, denn der Titel lautet nach wie vor „Es hat geläutet“. Es wirkt aber nicht so, als wäre das Thema „Pünktlichkeit“ das, womit sich die Kinder vordringlich beschäftigen. Sie haben noch Zeit, sich zu begrüßen, ihre Mimik wirkt fröhlich und entspannt. Alle Kinder sind zwar in Bewegung, wie Arm- und Beinhaltung ausdrücken, laufen jedoch nicht. Verändert hat sich auch der Blickfokus der Kinder. 1953 sind ihre Blicke auf die Klassentür gerichtet. Ihre Interaktion wirkt wie ein gegenseitiges Antreiben zur Eile. 1969 schauen sich die Kinder an, sie bemerken sich als Personen und begrüßen einander. Die Schulglocke wirkt nicht drohend, eher wie ein notwendiges Accessoire, das Hilfe zur Einhaltung der zeitlichen Struktur gibt. Druck ist hier nicht mehr spürbar. Interessant ist auch, dass der Bildausschnitt anders gewählt wurde. 1953 wirkten die Wände und die Türe im Vergleich zu den Körpern der Kinder mehr als doppelt so groß. 1969 wird die Tür kleiner und die Kinder größer. Das Bild wirkt voller und lebendiger, da ein kleinerer Ausschnitt gezeigt wird, der ganz belebt ist.

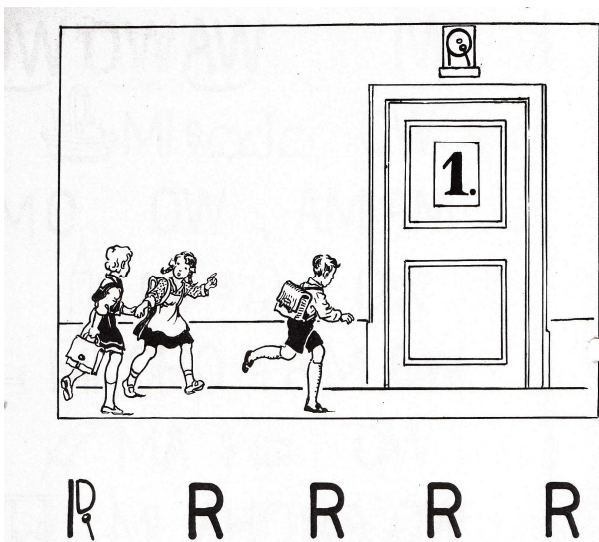


Abbildung 2: Pünktlichkeit (WLM1 53, 16)

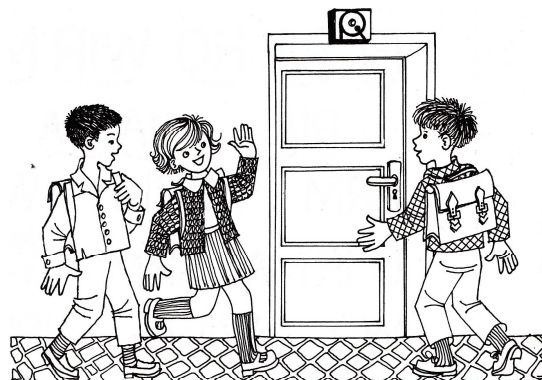


Abbildung 3: Pünktlichkeit (WLM1 69, 16)

In der Fibel für das zweite Schuljahr ist die Pünktlichkeit nur mehr ein Aspekt in einer Fibelgeschichte: Der Fibelschüler Rudi zeigt in „Am nächsten Morgen“ mitmenschliches, hilfsbereites und einfühlsames Verhalten, obwohl er dadurch in Konflikt mit dem Pünktlichkeitsgebot der Schule kommen könnte (WLM2 57, 69). Rudi ist zu spät aufgestanden. Dazu kommt noch, dass Glatteis herrscht und Rudi nach seinem übereilten Aufbruch von zu Hause auch sofort stürzt. Obwohl die Gefahr besteht, dass Rudi zu spät kommen könnte, bemerkt er: „Eine alte Frau wagt sich nicht über die Straße“ (WLM2 57, 69). Im Text spiegelt sich nun keinerlei Bedenken, ob es besser wäre, weiterzugehen, oder ob er helfen sollte. Wie selbstverständlich heißt es: „Rudi führt sie hinüber. Danke! Du bist ein braver Bub, sagt die Frau.“

Nun muss es trotz der Vorsicht und der Hilfsbereitschaft wieder schnell gehen: „Rudi geht schnell weiter. Er will nicht zu spät in die Schule kommen.“ Ob Rudi nun zu spät gekommen ist oder nicht, lässt der Text offen, doch klar wird eines: Das Gebot der Mitmenschlichkeit und der Hilfsbereitschaft relativiert das Gebot der Pünktlichkeit. Dieser Wert ist nicht der höchste, den es zu erfüllen gilt; schulische Ansprüche an die Pünktlichkeit sind in dieser Fibelgeschichte nicht die einzig wichtigen.

Als weiteren Versuch, in der Fibelwelt Kinder zu einem bestimmten Verhalten zu bringen und gleichzeitig optimale Voraussetzungen für den Unterricht zu schaffen, werte ich die umfangreiche Beschäftigung mit den *Schulsachen, ihrer Bereitstellung und ihrer Pflege*.

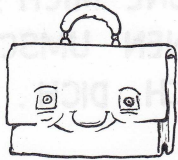
In einer Fibelgeschichte (in der es eigentlich um den Ofen geht) wird gesagt: „Fanni hat nette Hefte. Fini hat [Bücher] mit“ (WLM1 53, 33). Bücher und Schulsachen zu besitzen und sie auch noch in ordnungsgemäßem, „netten“ Zustand halten zu können, scheint wichtig zu sein. Wenn jemand, zum Beispiel die Lehrperson (die Fibel lässt offen, wer spricht), feststellt, dass Fannis Hefte nett seien, kann das sicher als Lob gewertet werden. Durch die Hintereinandersetzung der beiden Sätze schwingt eine Art Lob auch für das „Mithaben“ von Büchern mit.

Zum *sorgsamem Umgang mit Schulsachen* hält die Geschichte „Pfui, wie garstig!“ (WLM2 57, 7) an. Die Folgen von unerwünschtem Verhalten (zum Beispiel Schlampigkeit, Unreinlichkeit) werden dem durch das Idealverhalten (zum Beispiel Ordnungsliebe, Sorgfalt, Freude an gepflegten Sachen) entstandenen Zustand gegenüber gestellt. Nach einer mahnenden Verurteilung („Pfui, wie garstig!“), die an keine bestimmte Person gerichtet ist, folgt eine Aufzählung von im Zusammenhang mit Schule eindeutig abzulehnenden Dingen: „Ein zerrissenes Buch! Ein Heft mit einem Fettfleck! Ein Bleistift ohne Spitze! Schmutzige Hände!“ (WLM2 57,7). Aus dieser Ablehnung lassen sich Forderungen der Schule ableiten: Die Schulsachen müssen gepflegt werden, sie sollen nicht kaputt oder schmutzig werden, der eigene Körper muss sauber sein, vor allem wenn er in Kontakt mit Schulsachen kommt. Während bei den „garstigen“ Dingen keine Person dargestellt ist, die den „garstigen“ Zustand verursacht hat, zeigt eine kleine Illustration das Fibelmädchen Elfi, das durch ihre Freude an sauberen, ordentlichen Sachen als Vorbild dienen kann. Ein Mädchen präsentiert eine Schultasche und spricht mit erhobenem Zeigefinger, also im typischen Gestus der Ermahnung. Durch diese Geste kann das, was sie sagt, nicht nur als Information, sondern auch als Appell gelesen werden, ihr Beispiel nachzuahmen. „Elfi hat eine neue Schultasche. Sie freut sich sehr und sagt: Meine Tasche ist aus Leder. Meine Tasche ist so fein! Mappe, Bleistifte und Feder und noch manches kommt hinein“ (WLM2 57, 7).

Auf den nächsten Seiten (WLM2 57, 8f.) steigert sich der *Appell zur Sauberkeit*. Nun erhalten die Schulsachen unter der Überschrift „Hans träumt von seinen Schulsachen“ ein magisches Eigenleben, sprechen selbst und geben Anweisungen, wie sie zu behandeln seien. In personifizierter Weise treten Schultasche, Schreibheft, Bleistift und Buch an Hansens Bett und

HANS TRÄUMT VON SEINEN SCHULSACHEN.

WÄHREND ER SCHLÄFT,
KOMMEN SIE LEISE AN SEIN BETT
UND SAGEN :



ICH BIN DEINE TASCHE,
HALTE MICH REIN
UND GIB DEINE SACHEN
IN ORDNUNG HINEIN!

ICH BIN DAS SCHREIBHEFT
AUS FEINEM PAPIER.
ZERREISZ MICH NICHT, BITTE!
DAS WÜNSCHE ICH MIR.



Abbildung 4: Appell zur Sauberkeit (WLM2 57, 8)

bitten im Traum darum, rein gehalten, nicht zerrissen, nicht abgebrochen oder in einen Umschlag gehüllt zu werden.⁵⁴ Durch die auch zeichnerisch als kleine Lebewesen dargestellten Schulsachen werden an die Fibelkinder Wünsche und Forderungen herangetragen. Diese sind jedoch keine, die mit kognitiven Leistungen in der Schule in Verbindung stehen. Das Heft-Männchen könnte ja auch bitten, mit schönen Zeichnungen, sauberer Schrift, richtigen und interessanten Wörtern und Sätzen gefüllt zu werden oder das Buch darum bitten, möglichst oft aufgeschlagen, durchgeblättert, gelesen und durchdacht zu werden.

Das passiert aber nicht, in dieser Fibelgeschichte liegt der Fokus einzig

auf der Ordnung. Nur das Bleistiftmännchen rechtfertigt seinen Wunsch nach guter Behandlung mit seiner Aufgabe. Es sagt: „Brich mich nicht ab, weil ich noch viel zu schreiben hab!“ (ebd., 9). Das Schreiben geschieht hier durch die Aufgabe des Bleistiftmännchens und nicht durch den Willen und das Können des Fibelkinds. Was dem Kind im Buch zugetraut wird, ist in erster Linie die Zerstörung und nicht der richtige Gebrauch des Bleistifts. Auch wenn diese Geschichte von einem eher pessimistischen Bild der vorgestellten Schreib-, Lese- und Lernfreude der Fibelkinder ausgeht, so wird doch auf Drohungen, Strafen oder Herabwürdigungen verzichtet. Stattdessen geschieht die Ermahnung in gereimter, humorvoller Form, sodass es erlaubt scheint, über sie zu lachen und trotzdem eine Lehre aus der Geschichte zu ziehen.

Zur Organisation des Klassenlebens gehört auch, dass das Klassenzimmer sauber gehalten werden muss. Die Fibelkinder zeigen sich in „Wir lesen mit 2“ in Bezug auf *Ordnung und Sauberkeit* außerordentlich bemüht, selbstständig und kompetent. In beiden relevanten Fundstellen müssen keine Erwachsenen zur Sauberkeit anleiten, die Fibelkinder ergreifen von sich aus die Initiative oder verwenden Hilfsmittel richtig.

⁵⁴ In der neu illustrierten Ausgabe von 1968 weichen die personifizierten Schulsachenmännchen einer sachlicheren Darstellung der Gegenstände (ohne Gesichter, nicht personifiziert), der Text bleibt jedoch gleich.

Die erste Fundstelle beinhaltet einen Dialog zwischen einem *Buben und dem Schulwart* (WLM2 57, 12). Es wird beiderseits freundlich begrüßt, ehe der Bub fragt, ob er sich einen Besen ausborgen dürfe. „Was ist geschehen? Was habt ihr gemacht?“, fragt der Schulwart. Durch die zwei hintereinander folgenden Fragen wirkt der Schulwart schon etwas ungehalten; er erwartet wohl, dass die Kinder etwas „gemacht“, also „etwas angestellt“ haben. Doch es ist nichts passiert, das sich nicht schnell beheben ließe: „Wir haben Schmutz in die Klasse gebracht!“ Der gereimte Schlusssatz „Ist die Klasse nett und rein, kommen alle gern herein“ (WLM2 57, 12) ist keiner bestimmten Person zugeordnet. Da eine Änderung der sprechenden Personen in dieser Geschichte aber immer durch ein kleines Bildchen signalisiert wird und nach der letzten Aussage des Schülers kein anderes Bildchen gezeichnet ist, lässt sich der Satz eher dem Schüler zuordnen. Er weiß nicht nur, dass Sauberkeit und „Nettheit“ (vermutlich eine Art angenehmer Atmosphäre) dazu führt, dass „alle“ gerne in die Klasse kommen, er sorgt auch für diesen Zustand selbst. Reicht „Nettheit“ und „Sauberkeit“ um gerne in die Schule zu kommen? In der Fibelschule schon.

„Wir lesen mit 2“ bleibt auch beim Umgang mit Abfall in der Klasse bei der Linie, die Fibelkinder bei der *begeisterten Reaktion auf eine Sauberkeitsregel* zu zeigen (und nicht etwa wegen der Nichteinhaltung zu tadeln). Eines Tages wird im Klassenzimmer eine Kiste mit Deckel aufgestellt (WLM2 57, 13). Die Illustration zeigt diese, über ihr hängt ein Schild mit einem lapidaren „Bitte“ und einem auf die Kiste zeigenden Pfeil. Im Gegensatz zu diesem nüchternen Bild wirken die Aussagen der Fibelkinder so, als ob eine Abfallkiste etwas Besonderes, Schönes und Aufregendes für sie wäre. „Das ist eine schöne Kiste. Ein Deckel ist auch darauf. Ich weiß, wozu sie gehört. In die Kiste müssen wir alle Abfälle werfen. Peter ruft: Wir werden die Kiste oft füttern!“ (WLM2 57, 13). Die Fibelkinder reagieren hier begeistert auf ein Gebot. Schließlich „müssen“ (nicht „wollen“) sie alle Abfälle in die Kiste werfen. Die Kiste wird personifiziert und wie ein Tier mit Abfällen gefüttert, sodass das Aufräumen spielerische Züge erhält.

Das Zusammenleben in der Schulklasse ist in den beiden untersuchten Fibern der Fünfziger- und Sechzigerjahre durch gewisse *organisatorische Maßnahmen* gekennzeichnet, die erzieherisch/sozialisatorisch wirken können. Diese wären nicht vonnöten, wenn zum Beispiel nur ein Kind von einer Lehrperson unterrichtet würde. Wenn die Gruppe allerdings größer ist, muss geklärt werden, welche Kinder da sind, ob manche fehlen, welches Kind welchen Namen trägt - kurz, ob die Einteilung der Kinder stimmt. Von dieser Situation erzählt ein anonymes Erzähler in der Fibel für das zweite Schuljahr: „Die Ferien sind zu Ende. Die Schule beginnt. Viele Kinder sind da: Hans und Grete, Inge und Franz, Karl und Erika, Elfi und Peter. Wer ist noch da? Alle Kinder sind da, die Buben und die Mädchen. Jedes Kind sagt seinen Namen. Es sind viele Kinder in unserer Klasse? Wie viele?“ (WLM2 57, 4). Diese Namenswiederholung könnte sinnvoll für eine neue Lehrerin oder einen neuen Lehrer sein, a-

ber auch der Situation geschuldet sein, dass neue SchülerInnen in der Klasse sind, die die anderen Kinder nicht kennen. Diese neuen SchülerInnen könnten – wie in anderen Schulen – solche sein, die umgezogen sind, aber auch auf die spezielle Situation in der Sonderschule hinweisen, in der viele SchülerInnen erst in den Jahren nach der ersten Klasse nach einer Zeit in der Volksschule an die Sonderschule kommen. Wie im Abschnitt „Unterricht“ angesprochen bietet sich hier wieder eine Gelegenheit für fächerübergreifendes Lernen, da es sich anbietet, gleich zu zählen, wie viele Kinder in der Klasse sind.

Direkt an diese Geschichte anschließend werden unter die Überschrift „Wo sitze ich?“ (WLM2 57, 5) die *Sitzplätze* in der Klasse verteilt. „Wo sitze ich? Hier ist dein Platz! Da! Dort! Hier! Neben mir! Beim Fenster! Bei der Tür! Vorne sitzen die Kleinen, hinten sitzen die Großen. Jedes Kind hat seinen Platz. Wer noch?“ (WLM2 57, 5). Man könnte sich hier eine Szene vorstellen, bei der der/die LehrerIn und SchülerInnen gemeinsam über die Platzverteilung sprechen, denn bei „Neben mir!“ scheint ein Kind seinen Wunsch nach einer/m bestimmten SitznachbarIn zu artikulieren. Durch die kurzen, mit Rufzeichen versehenen Aussprüche (die wahrscheinlich auch aus lesedidaktischen Gründen gewählt wurden) scheint es in der Klasse ein wenig turbulent zuzugehen, auf jeden Fall herrscht keine strenge Rededisziplin und vielleicht rufen die Kinder durcheinander. Ein abschließender Satz schafft aber Ordnung im Chaos und liefert einen Grund, warum ein bestimmter Platz der passende für ein bestimmtes Kind ist: „Vorne sitzen die Kleinen, hinten sitzend die Großen.“ Diese Szene zeigt eine Schulwelt, in der „Jedes Kind ... seinen Platz [hat]“ (ebd., 5) aufgrund von nachvollziehbaren Gründen. Es gibt hier so etwas wie eine objektive Notwendigkeit, warum ein Kind seinen Platz bekommt, die schwer beeinflussbar ist, denn für eine bestimmte Körpergröße kann man schließlich nichts. Wenn diese kleine Überlegung am Beispiel der Sitzplatzzuweisung auf das ganze Bild der Schule in den beiden Fibeln der 50er und 60er Jahre übertragen wird, könnten in dieser Art auch andere Entscheidungen der Schulorganisation (wie zum Beispiel die Überweisung an die Sonderschule) zumindest teilweise legitimiert sein, indem das Bild vermittelt wird: „Es gibt nun einmal unterschiedliche Plätze und auch unterschiedliche Schulen für Kinder. Für die Zuteilung der Plätze beziehungsweise die Zuteilung in unterschiedlich gut akzeptierte Schulen gibt es gute und sinnvolle Gründe“.

In die Kategorie „Arbeitstugenden“ fällt sicher das erwünschte Verhalten des *Grüßens und der Höflichkeit* hinein. Die im Folgenden angesprochene Fundstelle wurde von mir als analytisch relevant und „in der Schule stattfindend“ eingestuft, weil die Auflistung der Menschen, die begrüßt werden, mit den Worten „Guten Morgen, Herr Direktor! Guten Tag, Frau Lehrerin!“ (WLM2 57,6) beginnt. Weiter wird begrüßt: „Guten Abend, Herr Nachbar! Gute Nacht, liebe Mutter! Grüß Gott, meine Lieben! Auf Wiedersehen!“ (ebd.). Die Überschrift „Das Grüßen haben wir nicht verlernt“ weist darauf hin, dass das Grüßen schon früher in der Schule oder

in der Familie gelernt wurde. Es entsteht der Eindruck, die/der nicht näher bezeichnete SprecherIn sei stolz auf ihre/seine Höflichkeit.

Abseits der Einhaltung zeitlicher Disziplin, der Bereithaltung bestimmter Schulutensilien, der Aufrechterhaltung der Sauberkeit und des Grüßens gibt es noch andere Aspekte erwünschten oder unerwünschten Verhaltens der Fibelkinder, wie „Brav und Fleißig-Sein“ im Gegensatz zu „Schlimm-und-Faul-Sein“. Diese sind jedoch weniger prominent platziert und weniger ausführlich geschildert als die oben genannten Werte und Normen. Die gegensätzlichen Kategorien des Verhaltens der Fibelkinder „*brav*“ und „*schlimm*“ werden in „Wir lesen mit 2“ allerdings nur im Rahmen einer humorvollen Kasperlgeschichte erwähnt. Sie sind als zwei Unterscheidungen zwar vorhanden, scheinen aber keiner genauen Erklärung zu bedürfen. Die erwähnte Fibelgeschichte scheint eine Art Kasperlvorstellung in der Fibel(sonder)schule zu beschreiben (WLM2 57, 18f.). Es wird beschrieben, wie der Kasperl zuerst die Kinder auf witzige Art und Weise provoziert („Sind in dieser Klasse brave Mädchen und schlimme Buben?“ und „Sind in dieser Klasse brave Buben und schlimme Mädchen?“). Der auf Seite 19 abgebildete Kasperl schüttelt sich vor Lachen, auch ein Fibelbub lacht mit erhobenen Armen und wirkt dadurch sehr lebhaft. Schule ist hier ein Ort, wo man ausgelassen Spaß haben kann und unbeschwert ist. Schließlich spendet der Kasperl, weil die Fibelkinder protestieren, auch Anerkennung: „Jetzt sagt der Kasperl: Das ist fein! Es sind nur brave Mädchen und brave Buben da. Alle rufen: Ja, ja, ja!“ (ebd., 19). „Schlimm sein“ wirkt eher wie eine Möglichkeit, die Erwachsene mit Augenzwinkern erwähnen, weil Kinder nun eben manchmal „schlimm“ seien, müsse aber nicht überbewertet werden.

Generell wirken die Fibelkinder in den Fibern der 50er und 60er Jahre lebendiger und etwas undisziplinierter als in den anderen untersuchten Fibern. Weil „Wer liest mit 1?“ und „Wir lesen mit 2“ die ältesten Fibern meines Untersuchungszeitraumes sind, verwundert dies. Vor dem Hintergrund von autoritäreren Erziehungsmethoden wurde von mir eine „bravere“ Darstellung des kindlichen Verhaltens erwartet. Die Unterrichtssituation wird so dargestellt, dass Kinder nicht darauf warten müssen, dass sie von der Lehrperson etwas gefragt werden, sondern einfach erzählen können und munter drauflos gerufen werden kann (vgl. WLM2 57, 5, 22, 54, 97).⁵⁵ Im ersten Teil der Fibel ist es sogar möglich, dass sich Kinder nicht von vornherein ausgezeichnet und wünschenswert benehmen. Nachdem beschrieben worden ist, wie Fini „nette Sachen macht“ und Herma rechnet, heißt es: „Hansi! Otto! Nicht raufen! Nur nicht so frech!“ (WLM1 53, 37). Wer in der zitierten Fundstelle spricht, wird nicht benannt, es wäre aber ein Lehrer oder eine Lehrerin gut vorstellbar (Auch denkbar wäre, dass sich die Fibelkinder gegenseitig ermahnen.). Frech sein, es also an Respekt mangeln lassen oder raufen,

⁵⁵ Sie bringen offensichtlich auch Erlebnisse aus ihrem privaten Umfeld und schon vorhandenes Wissen in die Schule ein. Zu diesen Fundstellen gehört die Geschichte vom schlafenden Apfel (WLM2 57, 28f.), die Gerti „weisz“ und deswegen „erzählen darf“, sowie der Traum des Fibelschülers Hans von den sprechenden Schulsachen (WLM2 57, 9).

das liegt hier im Rahmen des Möglichen. In dieser Schule geht nicht alles glatt, der Lehrer/die Lehrerin ist konfrontiert mit aggressivem Verhalten und möglicherweise auch Respektlosigkeit. Diese Sätze sind aber in einem Kontext platziert, der das nicht weiter tragisch erscheinen lässt. Vorher wird über löbliche Aktivitäten in der Schule berichtet, nachher geht es mit Leseübungen zum Thema „Kälte“ weiter. Dadurch wirkt die Ermahnung wie ein wenig aufregender Gemeinplatz, wie eine nüchterne Feststellung: In der Schule wird gelernt, aber ab und zu eben auch gerauft. Im zweiten Teil der Fibel belegen zwei Stellen, dass Schule auch der Ort sein kann, wo man lernen kann mit Konflikten umzugehen, ohne zu raufen. Die zu erlernende soziale Kompetenz wird neben der Fibelgeschichte über den Marktstand (WLM2 57, 27) in der Fibelgeschichte „Auf dem Spielplatz“ angesprochen: „Wenn Kinder im Freien zusammenkommen, wollen sie spielen. Das ist lustiger, als wenn man allein spielt“ (WLM2 57, 100). Am Nachmittag, wenn sich die Kinder nicht in der Schule befinden, soll dennoch nachwirken, was man (hoffentlich) dort gelernt hat: „Aber die Kinder müssen sich vertragen. Sie lernen ja in der Schule: Wir wollen uns vertragen, nicht schimpfen und nicht schlagen“ (WLM2 57, 100).

Als besonders wichtigen Punkt der „Erziehung/Sozialisation“ in der Fibel(sonder)schule, der helfen kann Lernbereitschaft herzustellen, möchte ich die Darstellung von Schulfreude, Freude an der Arbeit überhaupt und die positive Bewertung des Fleißes hervorheben. Die bis jetzt dargestellten erwünschten Verhaltensweisen und Normen der Fibelkinder, nämlich zeitlicher Disziplin zu genügen, sich in eine bestimmte organisatorische Struktur einzufügen, Ordnung halten zu können oder zu grüßen, das alles würde auch mit recht geringen und äußerlichen Verhaltensmodifikationen der vorgestellten Kinder möglich sein. Bei *Schulfreude* und *Freude an der Arbeit und am Tun an sich* sowie bei *Anstrengungsbereitschaft* geht es meiner Ansicht nach um tiefer liegende Einstellungen und Haltungen.

Manchmal scheint es in der Fibelschule gar nicht so sehr darauf anzukommen, was man macht, sondern darauf, dass man *mitmacht*, oder überhaupt etwas macht: „Fini macht so nette Sachen. Irma macht auch etwas. Herma rechnet. Wer noch? Warte, ich rechne auch“ (WLM1 53, 37). Natürlich könnte diese Formulierung aus der Verlegenheit entstanden sein, mit den bereits erarbeiteten Buchstaben nicht alle Wörter bilden zu können, trotzdem wirkt sie merkwürdig unbestimmt, so als ob es egal wäre, was eigentlich gemacht wird, wenn die Kinder in der Schule nur mit „etwas“ beschäftigt sind oder beschäftigt erscheinen.

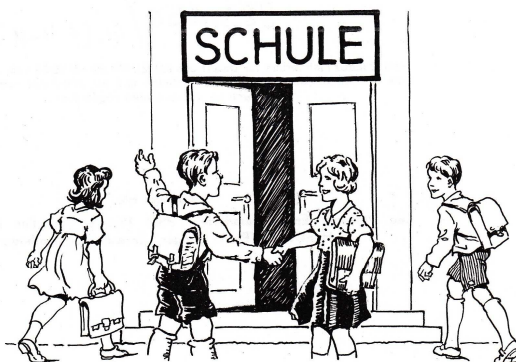
Niemals erfolgt auf eine Aufforderung im schulischen Kontext keine erfreute oder zumindest positive Antwort. So zum Beispiel in WLM1 53, 29: „Haha, wir turnen! Wer turnt mit? Toni, Herta, Resi, Tini turnen mit.“ Es findet sich auch jemand, der gerne mitrechnet und gar nichts davon verpassen möchte: „Herma rechnet. Wer noch? Warte, ich rechne auch“ (ebd., 37). *Schulfreude* ist „Wir lesen mit 2“ ein Anliegen. Das Buch stellt Fibelsonderschulkinder dar, die gerne zur Schule gehen („Warum die Kinder gern in die Schule gehen“, WLM2 57, 17).

Diese nennen dafür Gründe: „In der Schule sind viele Kinder. Wir haben eine helle Klasse. Wir lernen lesen und schreiben. Wir lernen zählen und rechnen. In der Schule sind schöne Bilder. Wir turnen und spielen. Wir singen lustige Lieder. Peter weiß noch etwas: Auch der Kasperl kommt in die Schule“ (WLM2 57, 17). In der Reihenfolge der Gründe rangiert der soziale Kontakt mit Gleichaltrigen an erster Stelle. Dann kommt die moderne bauliche Ausstattung, schließlich aber auch die klassisch als schulisches Lernen angesehenen Inhalte lesen und rechnen, die sicher auch mit Anstrengung verbunden sind.

„Faulheit“ ist in der Fibel(sonder)schule zu meiden, so klingt es zumindest im Satz „Wir sind nicht faul, wir lernen lesen. Fein!“ (WLM1 53, 47). Aufgrund der „Wir-Perspektive“ scheint der Satz aus Kindermund zu kommen, so wäre er aber schwer vorstellbar. Er ruft eher den Eindruck hervor, als würde der Lehrer/die Lehrerin mit den Kindern einen Merksatz über erwünschtes Verhalten üben. Gleichzeitig vermeidet diese Formulierung aber doch, eine autoritäre und moralisierende Lehrkraft heraufzubeschwören, die sagen müsste: „Seid doch nicht so faul, lernt lesen“. In „Wir lesen mit 2“ (WLM2 57, 53) kehrt nach einem hektischen Morgen zu Hause in der Schule etwas mehr Ruhe ein: „Bald sind die Kinder in der Schule. Sie lernen fleißig. Sie lesen in ihren Büchern“ (WLM2 57, 53).

Im Topos „*Lernen als Arbeit*“, der mehrere Male erkennbar wird, werden Schule und Lernen wieder mit der Bereitschaft sich anzustrengen in Verbindung gebracht. Schule gilt in den besprochenen Fibeln, so kindgerecht, so menschlich und abwechslungsreich auch immer sie gezeigt wird, als Tätigkeit, die Ernst, Anstrengung und Bemühen verlangt. Dies beginnt schon auf der ersten Textseite der Fibel für das zweite Schuljahr: „Die Ferien sind aus, die Schule fängt an: Nun wird wieder froh die Arbeit getan“ (WLM2 57, 3). Den Ferien wird „Schule“ entgegengesetzt. Weil die Ferien aus sind, hört nun die Mußezeit auf und die „Arbeit“, nämlich der Schulbesuch, muss getan werden. Das hat sowohl einen Beigeschmack von Anstrengung und Pflicht, von etwas, das man tun muss, ob man es will oder nicht, aber auch vom Ernstnehmen der Anstrengungen der SchülerInnen, da das, was sie tun, ja eine „Arbeit“ ist. Der Arbeit wird das Adjektiv „froh“ zugeordnet. Es reicht nicht nur zu arbeiten, die Arbeit soll auch geschätzt und gemocht wer-

3



**DIE FERIEEN SIND AUS,
DIE SCHULE FÄNGT AN.
NUN WIRD WIEDER FROH
DIE ARBEIT GETAN.**



Abbildung 5: Schulanfang (WLM2 57, 3)

den. Ganz trägt die Illustration nicht dazu bei, die Vorfreude auf die frohe Arbeit zu wecken: Hinter der halb offenen Schultüre schaut nur Schwärze hervor. Heiter und vergnügt scheint es auf dieser Illustration nur *vor* der Schule zuzugehen.

Von einer tatsächlichen, objektiv feststellbaren Leistung hängen die Belohnung, das Feiern und das Selbstwertgefühl in „Wer liest mit 2“ nicht ab: „Am 1. Mai feiern alle Leute den Festtag der Arbeit. Hanni weiß sogar einen Spruch: Wer fleißig war das ganze Jahr, recht fröhlich sei am ersten Mai! Und Georg erzählt: Das Lernen ist auch eine Arbeit. Darum haben wir Kinder am 1. Mai schulfrei und dürfen mitfeiern“ (WLM2 57, 94). Die Bedeutung des 1. Mais als Tag, der der Beschäftigung mit dem Thema Arbeit und Sozialpolitik dient, wird hier zwar „kindgemäß erklärt“, aber wohl auch ein wenig entleert oder verfälscht. In der Fibel „Wir lesen mit 2“ ist der 1. Mai primär ein Fest des Fleißes - der Belohnung für Anstrengungsbereitschaft.

7.1.1.3 Dimension „Spezifika der Sonderschule“

Bereich Leistung

Im Sinne der von mir formulierten Fragen, die diesen Bereich der Analysehinsichten abstecken, wird der Bereich „Leistung“ in meiner Untersuchung nicht nur auf Prüfungssituationen, Diktate, Schulnoten und Zeugnisse bezogen, sondern auf Schulerfolg und -misserfolg im weiteren Sinne. Für Interpretationen über „Erfolge“ und „Misserfolge“ müssen angesichts der spärlichen Hinweise auf dieses Thema sehr kleine Details herangezogen werden, um überhaupt eine Aussage treffen zu können. Als *Erfolg* definiere ich entweder eine Anerkennung eines Fibelkindes durch eine andere Person oder eine lobende Darstellung im Buch (Lob, Darstellung von Zeugnisnoten oder anderen Noten), die sich auf Leistungen oder Eigenschaften im Kontext mit Schule beziehen oder einen Ausspruch eines Fibelkindes, der zeigt, dass es sich einer positiven Eigenschaft oder einer erfüllten Leistung bewusst ist.

Die „*Erfolgssituationen*“ sind gegenüber den „*Misserfolgsstellen*“ in der *Überzahl*. *Erfolge* der Kinder liegen *im handwerklichen und sozialen Bereich* oder im Bereich der *Arbeitstugenden*. Nur in einem Fall (WLM1 53, 48) wird eine Note, ein „Einser“ erwähnt. Lob, das Fibel(sonder)schulkinder bekommen, bezieht sich niemals auf kognitive Leistungen.

Die auffälligste Darstellung eines kleinen „*Misserfolges*“ im Sinne eines Nicht-Erfüllens einer schulischen Anforderung findet man in der Fibelsequenz „Oh, ein Fettfleck...“ (WLM1 53, 12).

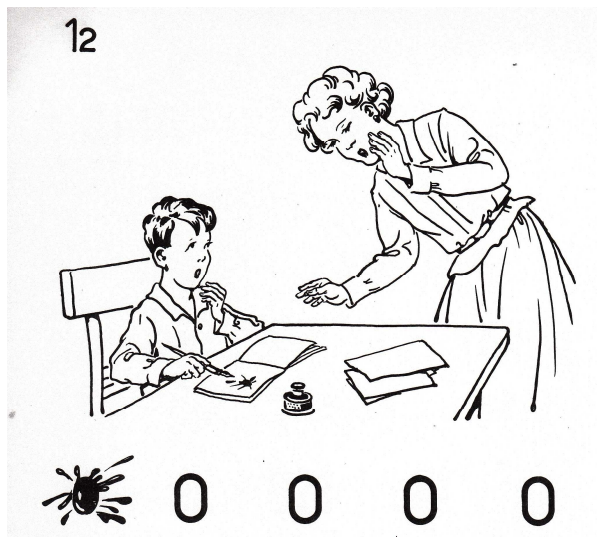


Abbildung 6: „Oh ein Fettfleck“ (WLM1 53, 12)

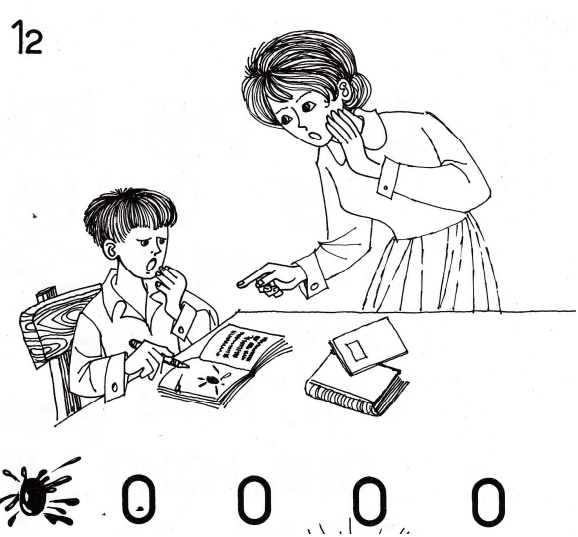


Abbildung 7: „Oh ein Fettfleck“ (WLM1 69, 12)

Gleich auf der ersten Seite des Kapitels über Schule prangt auf einer halbseitigen Bildtafel auf einer ansonsten blütenweißen Heftseite ein dicker Fleck. Der Bub, der den Fleck verursacht hat⁵⁶, lehnt sich ein wenig von der Lehrerin, die sich gerade über sein Heft beugt, weg. Seine rechte Hand hält noch die Schreibfeder, die linke scheint sich zum offenen Mund zu bewegen, als wolle er in Bestürzung die Hand vor den Mund halten. Seine Augen sind der Lehrerin zugewandt, auf deren Reaktion er zu warten scheint. Die LeserInnen können erkennen, dass die Lehrerin den Fehler sofort bemerkt, und ihm auch eine Bedeutung zumisst, denn schließlich hält auch sie eine Hand zum Mund und bewegt die rechte Hand zum Heft hin. Nun könnte diese kleine Handbewegung viele Handlungen einleiten: Die Lehrerin könnte das Ausmaß des Fehlers begutachten, vielleicht auch den anderen Kindern erzählen, wie ungeschickt der Bub sei, die Seite herausreißen, ihn aber auch trösten oder ihm Tipps zur Behebung oder Eingrenzung des Patzers geben. Durch die Platzierung auf der ersten Seite geben die AutorInnen eine doppelte Botschaft: Einerseits scheinen sie auszudrücken, etwas falsch zu machen gehöre dazu und sei etwas Normales. Andererseits stufen der bestürzte Gesichtsausdruck des Schülers und der Lehrerin den Fehler als eine große Sache ein. In der neu illustrierten Ausgabe von 1969 bleibt die Grundtendenz dieser Illustration gleich: Ein Fettfleck oder ein Tintenfleck ist nicht egal (WLM1 69, 12). Während der Bub 1953 mit Bestürzung, fast ein wenig Angst im Blick reagiert, wirkt er 1969 aber eher verärgert. Der Bub scheint 1953 mehr auf die Reaktion der Lehrerin zu reagieren, 1969 blickt er eindeutig auf das Missgeschick im Heft. Auch der Fokus der Lehrerin verlagert sich: Während 1953 die Sache im Mittelpunkt stand, rückt 1969 durch den Blickfokus der Lehrerin der Schüler selbst in den Mittelpunkt der Bestürzung. So scheint in der Version von 1953, obgleich der Bub

⁵⁶ Trotz des Titels „Oh, ein Fettfleck“ lassen das Tintenfasschen auf der Illustration aus dem Jahr 1953 und auch die Füllfeder auf der Illustration 1969 sowie die Farbe des Flecks eher an einen Tintenfleck als an einen Fettfleck denken.

ängstlich schaut, das Problem doch der Fleck zu sein, während 1969 das Kind selbst wie das „Problem“ wirkt.



Abbildung 8: Detail aus „Wir sind nicht faul. Wir lernen lesen.“ (WLM1 53, 47)

In die Richtung der ersten Botschaft, der Normalität von Fehlern, geht eine kleine scherenschnittartige Illustration in einer Fundstelle des ersten Teils von „Wer liest mit“, die eine Lesestunde simuliert (WLM1 53, 47). Jeweils zwei Wörter (aus lesedidaktischer Hinsicht dürfte das „L“ geübt worden sein, da dieses eine Seite zuvor erarbeitet wurde und jedes Wort

ein L enthält) werden durch eine Illustration als inhaltlich eng zusammengehörig gezeigt. In der für meine Fragestellung interessanten Illustration beugt sich ein Lehrer über eine Schulbank und zeigt mit dem Zeigefinger auf das Heft eines Buben. Die Illustration wird mit den Worten „Lehrer Fehler“ beschrieben. Hier wird der Lehrer als die Person vorgestellt, die typischerweise auf Fehler hinweist, auf das, was nicht gut gemacht wird.

In der Fibel für das zweite Schuljahr werden Sachverhalte, die vielleicht als „Misserfolg“ gelten könnten, wie zum Beispiel ein zerrissenes Buch, keinen bestimmten Personen zugeschrieben. Somit werden in beiden Teilen der Fibel *kaum schulische Misserfolge* thematisiert. Da deswegen auch kaum Reaktionen auf einen Misserfolg dargestellt werden, können die realen Kinder in dieser Hinsicht nichts durch das Vorbild der Fibel lernen.

Zu den schulischen Erfolgen gehört in „Wer liest mit 1?“ ein „*Einser*“ – die einzige Darstellung einer Schulnote in beiden Teilen der Fibel. Die Sätze „Unser Hans hat einen Einser. Frau Frei ist so froh“ (WLM1 53, 48) befinden sich allerdings im Kontext der Sätze „Da drehen sich drei herum. Trude trommelt im Traum. Der Mond hat einen runden Rand“ und können somit eher als Leseübung ohne größeren narrativen Kontext gelten. Die „Einsermeldung“ steht gleichwertig mit relativ inhaltslosen, absurden Sätzen da, die vermutlich wegen des Anlautes so gebildet wurden.

Für *Fleiß* und Anstrengungsbereitschaft werden Kinder zweimal im zweiten Teil der Fibel gelobt. Einmal geschieht dies in Kombination mit *Fingergeschick* (WLM2 57, 54), einmal für „fleißiges Lernen“ (WLM2 57, 52) an sich.

„Maria macht aus Kastanien ein Körbchen, einen Wagen und sogar ein Manderl. Maria ist sehr geschickt. Sie gibt sich auch immer viel Mühe“ (WLM2 57, 23). Hier liegt die gute Leistung dieses Fibelkindes im handwerklichen Bereich und ist in Form von kleinen Figuren auch deutlich sichtbar. Die Entstehung des Erfolgs setzt sich aus einer Mischung aus Begabung und Einsatz zusammen. Marias Erfolg beim Basteln kommt nämlich nicht nur daher, dass sie

einfach geschickt *ist*, was sie nicht beeinflussen könnte, sondern auch daher, dass sie sich anstrengt („gibt sich auch immer viel Mühe“). Dieser Satz beinhaltet die typische Ambivalenz der Erklärung von Erfolg oder Misserfolg für ASO-Kinder. Einerseits wird ihnen die Möglichkeit gezeigt, wie sie abseits von kognitiven Stärken (die ihnen ja schon durch die Überweisung an die ASO abgesprochen wurden) respektable Ergebnisse erzielen können, nämlich durch Fleiß. Andererseits macht die Umkehrung dieser Perspektive, nämlich dass negative Leistungen auf Faulheit und mangelndes Bemühen zurückzuführen sind, es schwer möglich, schlechte Erfolge in der Schule auf etwas anderes als auf eigenes Versagen zurückzuführen. Dies könnte aber negative Auswirkungen auf das Selbstbild der SchülerInnen haben, da ein Selbstbild, das als wesentliche Eigenschaft Faulheit (im Sinne eines „Nicht-Wollen“) beinhaltet, sicher kein gutes ist. Möglicherweise würde ein durch die Eigenschaft „faul“ beeinträchtigtes Selbstbild allerdings noch immer als angenehmer empfunden als eines, das als Eigenschaft „Dummheit“ (im Sinne eines „Nicht-Könnens“) beinhaltet. Diese Argumentationslinie verfolgen laut Amann/Peters (vgl. Ammann/Peters 1981) die meisten lernbehinderten FörderschülerInnen durch defensive Bewältigungsstrategien, die besagen, dass sie intelligent genug wären, aber sich nicht so anstrengen. Es scheint, als ob Kinder, die so eine Linie verfolgen, von der Institution Sonderschule nicht gewünscht und deswegen auch nicht dargestellt würden.

Im ersten Teil der Fibel bescheinigen sich die Fibelkinder selbst *Fleiß*. „Wir sind nicht faul, wir lernen lesen. Fein!“ (WLM1 53, 47). Das Wort „lernen“ beinhaltet die Bedeutung des Lernvorgangs, dessen Abschluss offen sein kann, aber auch die Bedeutung „erlernen“ im Sinne des Erreichens des Lernziels. Durch das Wort „Fein!“ wird Zuversicht über das Schaffen und Bewältigen des Lernvorganges vermittelt. Zusätzlich könnte das Wort auch als Lob der Fibellehrperson interpretiert werden. Im Bereich *Höflichkeit* habe ich als „Erfolg“ die selbstbewusste Äußerung „Das Grüßen haben wir nicht verlernt“ (WLM2 57, 6) vermerkt. Ein kollektives „Wir“, das sich auf eine Gesamtheit von Schulkindern bezieht, diagnostiziert diesen Erfolg im Bereich der Höflichkeit und des Respekts. Ein „braves“, mit anderen Worten angepasstes und unauffälliges, ganz allgemein „erwünschtes“ Verhalten wird den Fibelkindern vom Kasperl in der Schule bescheinigt: „Jetzt sagt der Kasperl: Das ist fein! Es sind nur brave Mädchen und brave Buben da. Alle rufen: Ja, ja, ja!“ (WLM2 57, 19). Die Kinder selbst bestehen in dieser Fibelgeschichte darauf, als „brav“ bezeichnet zu werden.

Eine (bescheidene) Leistung liegt im *Lesen-Können* beziehungsweise *im Zurechtfinden im Lebensraum Schule*. „In unserer Schule kenne ich mich gut aus. An den Türen sind Aufschriften. Ich kann alle lesen“ (WLM2 57, 11). Oder: „Die Kinder lesen von der Tafel und sagen: Das ist eine schöne Kiste. Ein Deckel ist auch darauf. Ich weisz, wozu sie gehört. In die Kiste müssen wir alle Abfälle werfen“ (WLM2 57, 13). Einen Mistkübel als „schön“ zu be-

zeichnen wirkt aber – zumindest für eine Sicht aus den 2010er Jahren – fast befremdlich und übertrieben.

Das Zeugnis als Bescheinigung der schulischen Leistungen eines ganzen Schuljahres findet in der Darstellung der beiden Fibelteile so gut wie keine Beachtung. Im ersten und im zweiten Teil der Fibel werden für die Fundstellen „Ferien“ (WLM1 53 und WLM2 57, 109) exakt die gleichen Illustrationen verwendet, nur der Text unterscheidet sich. Die Seite hat einen dreiteiligen, symmetrischen Aufbau.



Abbildung 9: Letzter Schultag (WLM1 53, 109)

Die obere Bildtafel zeigt in der Mitte im Vordergrund ein Mädchen und einen Bub, die sich die Hand geben. Der Bub trägt seine Schultasche am Rücken und winkt, während er seine rechte Hand dem Mädchen reicht. Es lächelt, wirkt aber gesittet, nicht übermütig. Über grasbewachsene Hügel im Hintergrund eilen andere Kinder winkend und mit großen Schritten davon. Dabei schwenkt ein Kind einen Zettel, der ein Zeugnis darstellen könnte. Den mittleren Teil des Bildaufbaus nimmt der Text ein: „Das Schuljahr ist zu Ende. Wir reichen uns die Hände und sagen froh:

Auf Wiedersehn, wir wollen in die Ferien gehen!“ (WLM1 53, 109).

1969 sehen wir eine nähere Perspektive ohne Hintergrund mit Hügeln. Nur zwei Kinder sind im Mittelpunkt der Betrachtung. Links reicht ein Bub in eher lässiger Kleidung einem Mädchen gerade die rechte Hand, wahrscheinlich zum Abschied. Die linke Hand ist ebenfalls erhoben und es wirkt, als wolle er das Mädchen umarmen oder winken. Das Mädchen reicht interessanterweise (vielleicht aus Gründen der Bildkomposition) dem Jungen die linke Hand; die rechte Hand zieht am Schultaschenträger. Die 1953 durch den Hintergrund angedeuteten Träume von den Ferien, von Weite und Freiheit fehlen hier, die Perspektive wirkt sogar recht eng. Dadurch, dass kein so extremes Auseinanderstreben zu sehen ist, wirkt die Freude über das Ende des Schuljahres nicht so groß.

In der neu illustrierten Ausgabe der Fibel für das zweite Schuljahr (WLM2 68) unterscheidet sich das Motiv deutlich von der Version von 1957. 1968 sind die Kinder fröhlich, aber wesentlich ruhiger und noch ganz nahe an der Schule dargestellt. Ein Streifen ganz oben zeigt exakt den gleichen Buben und das gleiche Mädchen, die sich am ersten Schultag vor dem Schultor die Hand gegeben haben. In ihrem Rücken sieht man einen Buben und ein Mädchen nach links abgehen und einen nach rechts eilenden Buben winken. Kein Kind trägt ein Zeugnis in der Hand. Im Spruch „Die Schule, Kinder, ist nun aus, drum geht vergnügt und froh nach Haus! Bleibt in den Ferien recht gesund, kommt stark zurück und kugelrund!“ (WLM2 57, 109) wird nicht kommentiert, ob das Jahr erfolgreich war oder nicht, alle sind nur froh, dass es aus ist. Auch wenn „Wir lesen mit 1“ und „Wir lesen mit 2“ ein Bild von Schule zeichnen, das Schule als harmonischen und angenehmen Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder zeigt, negiert das Lesebuch doch nicht, dass man sich auch freuen kann, eine Weile nicht zur Schule zu müssen und Schule deswegen wohl auch belastende Aspekte hat. Zu diesen Belastungen gehört in der Fibelwelt jedoch kein Notendruck - in den von mir untersuchten Erstlesebüchern der 50er und 60er Jahre für die Allgemeine Sonderschule gibt es keine Kinder mit schlechten Noten.



**DAS SCHULJAHR IST ZU ENDE.
WIR REICHEN UNS DIE HÄNDE
UND SAGEN FROH:
AUF WIEDERSEHN,
WIR WOLLEN IN DIE FERIEEN GEHN!**



**Abbildung 10: Letzter Schultag
(WLM1 69, 109)**

Bereich Sichtbarkeit der Schulform „Sonderschule“

„Wer liest mit?“ beziehungsweise „Wir lesen mit“ 1 und 2 sind aufgrund ihres Umschlages nicht als Schulbücher für die Allgemeine Sonderschule zu erkennen. Mit Ernst Kutzer wurde ein Illustrator für die Ausgaben von 1953 beziehungsweise 1957 gefunden, der bereits viele Fibel für die Volksschule⁵⁷ sowie Kinderbücher illustriert hatte und dessen Stil bekannt war. Warum der Titel der Fibel von „Wer liest mit?“ zu „Wir lesen mit“ geändert wurde, konnte ich nicht herausfinden, doch könnte die Namensähnlichkeit zur (Volksschul)Fibel „Wir lernen lesen“ von Heinrich Kolar und Josef Pöschl, die schon aus der 1. Republik und der Zeit des Nationalsozialismus bekannt war, unwillkommen gewesen sein. Liest man Josef Leiters Artikel in der Zeitschrift Heilpädagogik, in der er seine neue Hilfsschulfibel präsentiert, be-

⁵⁷ Zum Beispiel „Unser erstes Buch“ von Hans Heeger und Alois Legrün, „Wir lernen lesen“ von Heinrich Kolar und Josef Pöschl, das „Brezel-ABC“ von Franz Xaver Langer oder „Was kleine Leut’ in Wien erfreut“ von einer Lehrerarbeitsgemeinschaft.

kommt man den Eindruck, es sei sogar Absicht gewesen, die Fibel als Volksschulfibel erscheinen zu lassen: „Im Jahre 1903 wurde von Hans Schiener (sic!) und Hans Bösbauer die erste Wiener Hilfsschulfibel herausgegeben. Auf der Umschlag- und auf der Titelseite war zu lesen: *Fibel für abnorme Kinder (Hilfsschulfibel)*. Eine Gegenüberstellung mit der neuen Fibel: *Wer liest mit? Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land*, zeigt den gewaltigen Schritt, den wir in sozialpädagogischer Hinsicht gemacht haben; die Neuauflage vermeidet in der Approbationsklausel sogar das Wort Hilfsschule“⁵⁸ (Leiter 1955, 582f.). In Leiters Artikel wird eine interessante Ambivalenz sichtbar: Einerseits bezeichnet er die Entwicklung der Sonderschulfibeln als einen Fortschritt. Dieser Fortschritt besteht unter anderem darin, dass der Name der Schulart „Hilfsschule“ nicht mehr am Schulbuch zu erkennen ist. In irgendeiner Form sei dies auch für die Eltern der HilfsschülerInnen von Vorteil, denn schon über eine Vorgängerfibel für die Hilfsschule schreibt Leiter: „Die Verfasser nennen die Fibel nicht Hilfsschulfibel oder Fibel für abnorme Kinder usw., sondern *mein Lesebuch*. Diese geschieht deshalb, um Eltern schwachsinniger Kinder gegenüber in schonendster Weise Rechnung zu tragen...“ (Leiter 1961, 73). Andererseits sei es aber doch notwendig, dass Schulbücher speziell für die Hilfsschule existierten, obwohl es so positiv sei, dass der Name „Hilfsschule“ nicht auffalle, „die Hilfsschule war durch das Fehlen einer eigenen Fibel nicht nur in didaktischer Hinsicht benachteiligt, es fehlte den Hilfsschülern auch das wertvolle Erlebnis, ein eigenes erstes Buch zu haben“ (Leiter 1955, 577). Mit diesem „eigenen Buch“ muss wohl ein „eigenes sonderschulspezifisches Buch“ gemeint sein, denn dass Fibern auch in der Zeit verwendet wurden als gerade keine Hilfsschulfibeln approbiert waren, wird deutlich, wenn Leiter Heeger-Legrüns „Wiener Kinder Erstes Buch“ lobt, das in Hilfsschulen verwendet worden sei. Es sei methodisch gut und kindgemäß, habe aber den Nachteil, dass es kein Hilfsschulbuch sei (Leiter 1961, 75). Die Leselernmethoden müssten ganz anders als in Volksschulfibern sein, denn „die geistig-psychische Reduktion beeinflusst das Bild seiner Gesamtpersönlichkeit [Anm. E.W.: Gemeint ist die Persönlichkeit des Hilfsschülers.]“ (Leiter 1961, 72).

Auch die bildliche Darstellung des Schulhauses in den Fibern der 50er und 60er Jahre nährt den Eindruck, es gäbe nur eine Art von Schule. „Schule“ sei „Schule“, ganz gleich, wo sie sei und von welcher Art sie sei.

Nur eine Fundstelle führt den kleinen LeserInnen eine Schule von außen vor (WLM2 57, 3). Der Aufbau der Fundstelle ist zweigeteilt in einen oberen Illustrationsteil und einen unteren Textteil. Die Bildkomposition der Illustration besteht aus einer zentral platzierten Flügeltüre, die sich nach innen öffnen lässt und über der ein Schild mit der Aufschrift „SCHULE“ prangt. Vier Kinder halten sich vor dieser Türe auf. Zwei stehen fast genau vor der Türe, zwei bewe-

⁵⁸ In der von mir verwendeten ersten Auflage mit Approbationsdatum aus dem Jahr 1951 wird im Erlass noch das Wort „Hilfsschule“ verwendet.

gen sich seitlich an den beiden anderen Kindern vorbei in Richtung der Türe, wodurch eine annähernd symmetrische Bildkomposition gegeben ist. Die Aufschrift „SCHULE“ erweckt den Eindruck, es handle sich bei der Lesebuchschule (die ja, wenn man weiter von der Parallelität des Lebens der Fibelkinder und dem der vorgestellten LeserInnenschaft ausgeht, eine Sonderschule ist) um *die Schule* als Institution schlechthin, um eine „normale“ und nicht außergewöhnliche Schule. Links und rechts von der Tür mit dem Schild sind keine weiteren Details des Schulhauses oder der Umgebung des Schulhauses dargestellt. Auf diesem Bild können die Fibelkinder wie auch die realen LeserInnen nur einen ganz kleinen Ausschnitt der Welt sehen, der aber in der Vorstellung mühelos ein Schulhaus aufsteigen lässt.

Bereich Thematisierung von Behinderung

Das Thema „Behinderung“ findet in diesen Fibern keine Beachtung, weder im Kontext mit Kindheit und Schule, noch werden erwachsene Menschen mit Behinderungen dargestellt. Folglich scheint auch eine Bewältigung der eigenen Behinderung nicht für nötig gehalten zu werden. Die Behinderungsargumentation geschieht nur „nach außen“ und nicht „im Inneren“ der Schule.

Bereich Thematisierung von Stigmatisierung

Dass die Stigmatisierung von SonderschülerInnen für SchulbuchautorInnen ein Punkt war, den es bei der Konzeption eines Schulbuches für SonderschülerInnen zu beachten galt, wird deutlich, wenn man in Josef Leiters Aufsatz über die Geschichte der Sonderschulfibel liest: „Wenn wir jedoch den Fibern von 1903/05 unsere Fibern von 1953/56 gegenüberstellen, so sehen wir augenscheinlich den großen Fortschritt, den wir in einem halben Jahrhundert auch auf sozialpädagogischen Gebiete gemacht haben. In unseren Fibern ist alles vermieden, was eine Minderbewertung oder Herabsetzung der Schüler in Sonderschulen bedeuten könnte“ (Leiter 1961, 77). Um zu vermeiden, dass SonderschülerInnen „herabgesetzt“ würden, müsse etwas „vermieden“ werden – was genau, wird nicht deutlich. Es scheint aber so, als sei jede Auseinandersetzung mit dem Thema „Sonderschule“ und „Stigmatisierung“ vermieden worden, denn Stigmatisierung ist in den Fibern der 50er und 60er Jahre kein Thema. Die Fibelkinder besuchen ganz selbstverständlich „die Schule“. Der Besuch der Sonderschule wird als etwas dargestellt, das „ganz normal“ ist und nicht besprochen werden muss. Weder in der Schule selbst noch außerhalb der Schule erfährt ein Fibelkind Abwertung aufgrund seiner Lernbehinderung. Es scheint so, als ob es das gar nicht gäbe. Stigmatisierung ist aber auch in anderen Zusammenhängen kein Thema. Bewältigungsmöglichkeiten werden den Fibelkindern keine nahe gebracht, beziehungsweise zeigen diese den realen Kindern auch durch ihr Vorbild keine. Der einzige „Schutz“ gegenüber einer möglichen realen Stigmatisierung, den die Fibern Josef Leiters nahe legen, wäre das Nicht-Bemerken dieser beziehungsweise die Leugnung dieser. Wie auf reale Beschimpfungen oder Spott reagiert werden könn-

te, bleibt völlig offen, da die untersuchten Schulbücher keine Möglichkeit vorgeben, wie über den Sonderschulbesuch gesprochen werden könnte beziehungsweise wie dieser erklärt, gerechtfertigt und in ein stabiles und gutes Selbstwertgefühl integriert werden könnte.

7.1.2 Die Fibeln der 70er Jahre

In den 70er Jahren erschienen vier Fibeln für die Allgemeine Sonderschule zum ersten Mal. Zwei von ihnen waren für den Unterrichtsgebrauch in der ersten, zwei für den Unterrichtsgebrauch in der zweiten Schulstufe zugelassen. Zwei Fibeln bildeten gemeinsam ein aufbauendes Werk.

Dabei handelte es sich um:

- Peinsipp-Ritter: Lesebuch für kleine Leute.- Wien u.a.: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, 1975. (LFKL1/1 75, LFKL1/2 75, LFKL1/3 75, LFKL1/4 75)
- Peinsipp-Ritter: Lesen ist lustig. Lesen für die 2. Klasse der Allgemeinen Sonderschule.- Wien u.a. : Lehrmittelverlag Paul Sappl, [1976]. (LIL2/1 76, LIL2/2 76)

Die Fibeln „Lesebuch für kleine Leute“ für die 1. Schulstufe (in vier Hefte gegliedert) und „Lesen ist lustig“ für die 2. Schulstufe (in zwei Teile gegliedert) bauen aufeinander auf, wurden vom selben AutorInnenteam verfasst und erschienen im Zeitraum von zwei Jahren. Hier sind keine wesentlichen Unterschiede in der inhaltlichen Ausrichtung bezüglich des Bildes von (Sonder)schule und Stigmatisierung zu erwarten, daher werden sie auch nicht getrennt voneinander betrachtet.

Ein Werk für die zweite Schulstufe hat keinen Vorgängerband für die erste Schulstufe:

- Bieler, Robert; Bieler, Susanne; Sander, Helene; Voss, Eduard; Voss, Eva: Lesebuch 2 für Allgemeine Sonderschulen.– Wien u.a.: ÖBV, 1977.

Die Fibel AMI wird nur im Rahmen eines Exkurses besprochen, da sie in einer von tierischen ProtagonistInnen dominierten Fantasiewelt spielt, in der „Schule“ kein Thema ist.

- Vavra, Waltraud: AMI. Erstleselehrgang.- Wien: ÖBV, 1973.

7.1.2.1 Dimension „Unterricht“

In allen interpretierten Fibeln, die in den 70er Jahren erschienen sind, erfahren die LeserInnen nichts Konkretes über den Ablauf und die Inhalte des Unterrichts in der Fibel(sonder)schule. Zwischen den Fibeln von Peinsipp/Ritter und der von Bieler/Sander/Voss lassen sich aber Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung der Klassenzimmer ausmachen, die Hinweise auf das Bild von Unterricht geben.

In **Peinsipp/Ritters Fibeln „Lesebuch für kleine Leute“** (LFKL1/1-4 75) für das erste Schuljahr und **„Lesen ist lustig“** (LIL2 76) für das zweite Schuljahr beschränkt sich die Auswahl der Bildsujets, die Informationen über Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsmethoden geben, auf wenige Elemente. Vor allem im ersten Teil wirkt die Darstellung fast formelhaft und geht in der Ausgestaltung nicht weit.

Am ausführlichsten zeigt die Bildtafel **„Unsere Klasse“** (LFKL1/1 75, 1) das (Unter-)Leben im Schulhaus. Sie ist auf der ersten Seite des ersten Teils der Fibel prominent

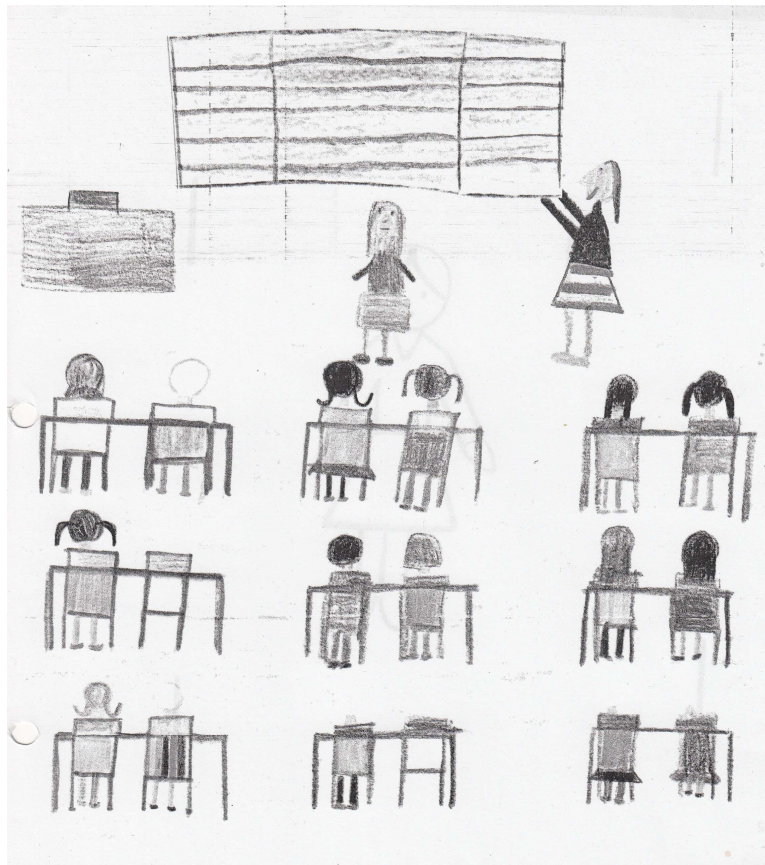


Abbildung 11: Klassenzimmer (LFKL1/1 75, 1)

platziert und gibt so eine Orientierung darüber, wie es in einer Schulklasse zugeht.

Die gewählte Perspektive lässt die/den BetrachterIn von einem Standpunkt im hinteren Teil der Klasse den ganzen Klassenraum überblicken. Es gibt neun SchülerInnen-tische in drei Reihen, die relativ genau hintereinander ausgerichtet sind. Genau achtzehn Sessel für SchülerInnen sind hinter den Tischen platziert. Vorne links befindet sich der LehrerInnentisch, der sich von den SchülerInnen-tischen durch eine Art Verkleidung der Vorderseite unterscheidet. Der Sessel dahinter ist so positioniert, dass von ihm aus das ganze Klassenzimmer überblickt werden kann.

Im oberen Teil der Bildtafel fängt eine dreiteilige grüne Tafel mit roten Linien den Blick der BetrachterIn/des Betrachters. Diese Darstellung des Klassenzimmers betont den Aspekt der Ordnung und der Struktur. Der Raum selbst ist symmetrisch, sehr strukturiert und ordentlich. Die Einrichtungsgegenstände sind reduziert dargestellt, es werden auch keine anderen Gegenstände als die ganz wesentlichen, nämlich Tische, Sessel, Lehrerpult und Tafel gezeigt - nichts hat rein dekorative Funktion.

Eine Figur, wahrscheinlich die Lehrerin, scheint auf die Tafel zu zeigen. Dabei lächelt sie. Ihre Position erregt Aufmerksamkeit und wirkt dominant. Das einzige Kind, das nicht von hinten und sitzend zu sehen ist, steht vor der Tafel und blickt frontal auf die Klasse. Da alle

anderen Kinder von hinten zu sehen sind, kann man sich nur vorstellen, dass diese anderen Kinder ihre Blicke auf Tafel, Lehrerin und stehendes Kind lenken. Auffällig ist, dass das stehende Kind nicht lächelt (besonders, weil der „Smiley Mund“ in den Kinderzeichnungen dieses Lesewerks sehr oft vorkommt und auch leicht zu zeichnen ist). Auf dieser allerersten Seite begegnet den kleinen LeserInnen gleich eine Art Prüfungssituation oder zumindest ein Fibelkind in einer ausgesetzten, vereinzelter Position.

Zwischen den Fibelkindern ist keine Interaktion zu bemerken. Da die Kinder, die Lehrerin und auch das Schulmobiliar sehr statisch wirken, es ist schwer vorstellbar, dass Möbel auch verrückt werden können, Kinder anders als zu zweit an einem Tisch sitzen und die Lehrerin nicht im vorderen Teil der Klasse stehen könnte. In einem so gestalteten Klassenzimmer herrscht wahrscheinlich *Frontalunterricht* beziehungsweise auf jeden Fall *lehrerInnenzentrierter Unterricht* vor (LFKL1/1 75, 1). Welcher Unterrichtsgegenstand abgebildet ist, kann nicht erkannt werden. Der Einblick, der den kleinen LeserInnen auf der ersten Seite ihrer Fibel gegeben wird, kann ihnen ganz allgemein zeigen, wie Schule gewöhnlich abläuft.

Das Klassenzimmer als speziell präparierter Raum, in dem Tische und Sessel in Reihen stehen, kommt noch zweimal im ersten Teil der Fibel vor (LFKL1/1 75, 30; LFKL1/2 75, 18). Auch in der Fibelsequenz „Wir gehen in die Schule. Unsere Schulsachen“ (LFKL1/1 75, 30) sitzen die SchülerInnen aufrecht an ihren Tischen und halten ihre Hände ruhig auf dem Tisch, auf dem sich auch ein Heft befindet. Lampen strahlen die zwei Schüler an, durch das Fenster kann man ein Haus sehen. Diesmal ist keine Lehrerin zu sehen, dafür deutlich ein Kreuz, das im vorderen Teil der Klasse, stark präsent für alle Fibelkinder, aufgehängt ist.

Im didaktischen Zusammenhang mit der Einführung des K findet sich neben der Buchstabenverbindung „KI“ eine kleine, extrem schematisierte Skizze eines Klassenzimmers (LFKL1/2 75, 18). Sie entspricht ziemlich genau der Kinderzeichnung auf der ersten Seite des ersten Heftes. Ein Rechteck umreißt die Wände des Klassenzimmers. Neun Tische stehen in drei Reihen, ein kleines Rechteck als LehrerInnentisch links vorne. Ein Rechteck mit Strichen und an jeder Seite einem Quadrat stellt die Tafel an der Stirnseite des Klassenzimmers dar.

Dieser äußerst statische Stil der Darstellung, der die Inhalte des Unterrichts nicht berührt und einzelne Gegenstände nicht erkennen lässt, zieht sich auch durch „Lesen ist lustig“ (1976), den zweiten Teil der Fibel von Peinsipp/Ritter. Ein Beispiel dafür liefert die stark reduzierte Skizzierung einer Tafel, durch die der Eindruck entsteht, man müsste als LeserIn in einem Klassenzimmer (LIL2/1 76, 6) angekommen sein. Ein annähernd quadratischer, liniertes Mittelteil wird auf beiden Seiten von einem rechteckigen Seitenteil begrenzt. In Schreibschrift steht auf der Tafel: „a e i o u wo bist du?“ Der Text darunter fragt: „Wo ist Mimi? Wo ist Mia? Wo ist Toni? Wo sind alle Kinder?“ (LIL2/1 76, 6). Haben die Autorinnen hier ein Rätsel konzipiert, das zeigt, ob die Illusion der Tafel tatsächlich reicht, um den Eindruck des Klassen-

zimmers heraufzubeschwören? Durch die Wahl der Tafel als einziges konstituierendes Element des Klassenzimmers erhält diese eine große Bedeutung. Was auf der *Tafel* entwickelt wird, scheint das Wichtigste im Klassenzimmer zu sein. Auch in dieser Illusion eines Klassenzimmers kann man sich hauptsächlich lehrerInnenzentrierten Unterricht vorstellen und Fibelkinder, die gebannt auf die Tafel starren, selbst aber still an ihren Tischen sitzen. Auf der nächsten Seite (LIL2/1 76, 7) wird die Frage „Wo bist du?“ aufgelöst.

„Mimi ist in der Schule. Mia ist in der Schule. Toni ist in der Schule. Alle Kinder sind in der Schule“ (LIL2/1 76, 7). Die Illustration zeigt das Klassenzimmer und stellt eine Parallelität zu dem im Text erzeugten Eindruck der Gleichheit aller Kinder her. Alle Kinder blicken die LeserInnen an, haben die gleiche Sitzhaltung, ihre Hände liegen auf dem Tisch. Exakt vor dem Körper liegen parallel zur Tischkante ausgerichtete, aufgeschlagene Hefte, mehr oder weniger beschrieben – die ab-



*Mimi ist in der Schule.
Mia ist in der Schule.
Toni ist in der Schule.
Alle Kinder
sind in der Schule.*

gebildete Unterrichtsstunde könnte in Fach

Abbildung 12: Klassenzimmer (LIL2/1 76, 7)

„Deutsch/Schreiben“ stattfinden. Natürlich könnte aber auch jeder andere Unterrichtsgegenstand abgebildet sein, in dem etwas in ein Heft eingetragen wird. Wieder wirkt es so, als würde kein Fibelkind sprechen.



Abbildung 13: Verhalten im Unterricht (LIL2/1 76, 9)

Eine Ausnahme aus der totalen Gleichförmigkeit der Handlungen der Kinder stellt die Fibelsequenz auf Seite 9 (LIL2/1 76, 9) dar. Zu Beginn scheint *Frontalunterricht* oder *Stillarbeit* fortgeführt zu werden. „Toni ist leise. Leo ist leise. Toni und Leo lesen. Uli ist leise. Leni ist leise. Uli und Leni malen“ (LIL2/1 76, 9). Doch dann scheren zwei Fibelkinder aus der Einheit aus: „Nani und Susi sind nicht leise. Nani und Susi lachen“ (LIL2/1 76, 9). Durch den Text, aber auch die Illustrationen wird keine Wertung vorgenommen, ob Leisesein oder Nicht-Leisesein

der wünschenswerte Zustand im Unterricht sei oder sogar beides zur richtigen Zeit seine Berechtigung habe. Die Schulbuchdarstellung lässt genug Spielraum, um Nani und Susi als Unterrichtsstörerinnen, aber auch vertieft in eine *Partnerarbeit* oder ein *SchülerInnengespräch* zu sehen.

Bis jetzt wurde Unterricht in den Fibeln von Peinsipp und Ritter immer an Tischen sitzend gezeigt. Nur ein Satz macht darauf aufmerksam, dass Unterricht auch in anderer Umgebung oder in anderer Körperhaltung ablaufen könnte. Auf einer Seite ohne Überschrift lässt sich ein Hinweis auf den *Turnunterricht* erkennen (LFKL1/3 75, 7): „Mia [turnt] im [Turnsaal]. Mia [läutet] am [Tor]. Mia [liest] im [Buch]“. Der Turnsaal ist an einer kleinen Illustration mit Ringen, Matten und Sprossenwänden zu erkennen. Es ist unklar, ob die drei Sätze in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen, ob alle Sätze Tätigkeiten beschreiben, die mit „Schule“ zu tun haben. Dass Mia zwischen Turnen und Lesen an einem Tor läutet, erscheint nicht logisch. Man hätte, um beim Thema „Schule“ zu bleiben, auch andere Möglichkeiten gefunden, ein „am“ (eine der wenigen sinnvollen Silben, die mit den bereits erarbeiteten Buchstaben zu bilden sind) unterzubringen. Dies kann als Anzeichen gesehen werden, dass es den Autorinnen kein dringendes Anliegen war, narrative Kontexte herzustellen. Fröhlich und ausgelassen, wie man es bei Bewegung und Sport erwarten könnte, sieht Mia nicht aus. Bei allen drei Sätzen ist es inhaltlich unwichtig, ob die Tätigkeiten Freude machen, wichtig ist, dass sie eben getan werden.

In „Lesebuch 2“ (LB2 77) von Bieler/Sander/Voss ist an keiner Stelle eine reguläre Unterrichtsstunde abgebildet, nirgends ein bestimmter Unterrichtsgegenstand oder eine Unterrichtsmethode zu erkennen.

Die einzige Darstellung eines Klassenzimmers, die durch die Anordnung der Möbel Hinweise auf bevorzugte Unterrichtsmethoden/Sozialformen geben kann, weist große Unterschiede zur Darstellung des Klassenzimmers in Peinsipp-Ritters „Lesebuch für kleine Leute 1“ und „Lesen ist lustig 2“ auf.

Die Darstellung in „Lesebuch 2“ (LB2 77, 6f.) nimmt die Perspektive ein, mit der die/der LehrerIn gewöhnlich ihre/seine Klasse anblickt, also die Richtung von der Tafel hin zu den SchülerInnenentischen. Die vier abgebildeten Tische stehen nicht ausgerichtet in rechten Winkeln und parallel, sondern zwei sind parallel zur Klassenwand, zwei schräg platziert. Jedes der acht Kinder nimmt eine andere Sitzhaltung ein, auch die Unterrichtsmaterialien liegen immer anders. In einer solchen Umgebung könnten die Tische schon eher zu *Sitzgruppen, in denen SchülerInnen miteinander arbeiten* und sprechen dürfen, umgestaltet werden. Nicht alle Plätze sind starr auf die Tafel beziehungsweise eine Position der Lehrperson vor der Tafel ausgerichtet. Durch den Text („Wieder in der Schule Mimi ist da. Rudi ist da. [...] Alle sind da. [...]“) könnte die Fundstelle entweder ein allgemeines Bild davon, wie es in einem Klassenzimmer zugeht, vermitteln, das keinen bestimmten Unterrichtsgegenstand oder aber die aufgeregte und lebendige Situation am ersten Schultag, bevor die Lehrperson noch die Klasse betreten hat, abbilden.



Abbildung 14: Klassenzimmer (LB2 77, 6)

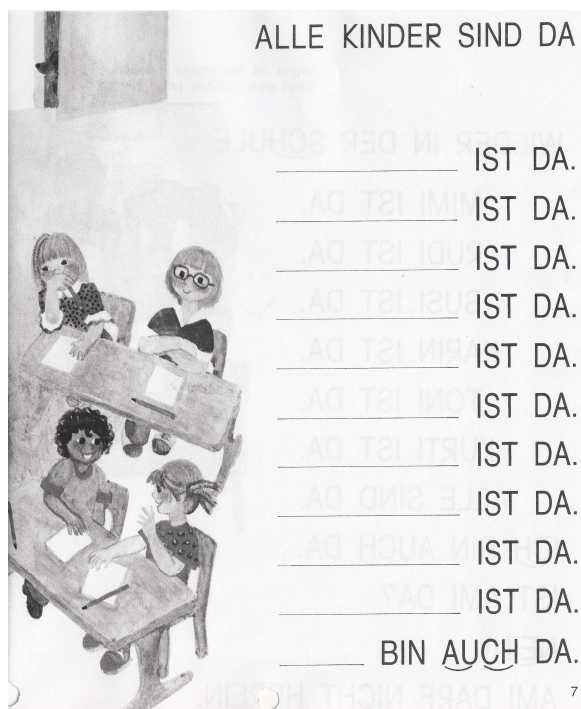


Abbildung 15: Klassenzimmer (LB2 77, 7)

Eine weitere Fundstelle thematisiert ebenfalls keine gewöhnliche „Unterrichtsszene“: Ein Kasperl leitet das Unterrichtsgespräch. „Heute ist der Kasperl in der Klasse. Der Kasperl lässt uns raten: Wo kann es sein? Der Teller im K....., die Maus in H..., die Flasche in der T....e, der Fisch auf dem T.... . Was kann nicht sein? Die Puppe in der S...., der Turm im W..., der Klee im Schn..., der Hase auf der N...“ (LB2 77, 94). Da der Kasperl selbst nicht abgebildet ist, kann hier nicht gesagt werden, ob hier ein reales Ereignis, etwa der Besuch eines Puppenspielers oder Schauspielers gemeint ist, der eine Nonsensunterrichtsstunde hält, oder ob es sich um die Beschreibung einer Fantasieschule in einer Fantasiegeschichte handelt. Meiner Einschätzung nach standen bei der Wahl dieser Lesesequenz hauptsächlich didaktische Gründe (Notwendigkeit, eine Rahmenhandlung für die Reime zu finden) im Vordergrund.

7.1.2.2 Dimension „Erziehung“

In den beiden Fibelteilen von **Peinsipp/Ritter „Lesebuch für kleine Leute“** (LFKL1 75) und **„Lesen ist lustig“** (LIL2 76) gibt es kaum direkte Aufforderungen, Appelle, Lob oder Belohnung für ein bestimmtes, erwünschtes Verhalten der Fibelkinder.⁵⁹ Genauso fehlen aber auch Entwertungen unerwünschten Verhaltens, die Darstellung negativer Folgen unerwünschten Verhaltens oder Drohungen. Dadurch ist es schwierig, Aussagen über Erziehungsziele, ein erwünschtes „Sozialisationsergebnis“ oder bei Schulkindern willkommene Persönlichkeitseigenschaften zu treffen. Jedoch implizieren die Darstellungen eines bestimmten Zustandes meistens, dass dieser auch gewünscht ist und können so die Richtung zeigen, in die die Einflussnahme der Schule gehen soll.

Am ausführlichsten zeigt die Bildtafel „Unsere Klasse“ (LFKL1/1 75, 1) das (Unterrichts)Leben im Schulhaus. Dieses Schulleben folgt bestimmten Regeln, auf die allerdings nur durch die Anordnung der Möbel beziehungsweise durch die Position von FibelschülerInnen und Lehrperson geschlossen werden kann. Das Klassenzimmer wird als speziell präparierter Raum gezeigt, in dem Tische und Sessel ordentlich in Reihen stehen (auch LFKL1/1 75, 30; LFKL1/2 75, 18). In der Fundstelle „Wir gehen in die Schule. Unsere Schulsachen“ (LFKL1/1 75, 30) sitzen die SchülerInnen gerade an ihren ordentlichen, aufgeräumten Tischen. Daraus schließe ich, dass *Ordnung* ein wichtiger Wert in der Fibel(sonder)schule Peinsipp/Ritters ist. Alle Elemente, die die Vorstellung von „Schule“ erzeugen, haben einen bestimmten Platz: Jedes Fibelschulkind sitzt auf seinem Sessel. Die SchülerInnen achten auf die Lehrerin und arbeiten in einer strukturieren „Blatt und Stift“-Situation (LFKL1/1 75, 1, 18 und 30). Hier existieren keine Schwierigkeiten, die Regeln der Schule zu befolgen; es ist selbstverständlich, dass alle ruhig sitzen. „Rausrufen“ entweder als Disziplinproblem oder

⁵⁹ Ausdrücklich zu einem bestimmten Verhalten aufgefordert wird nur im Kapitel „Warum spricht Eva nicht mit den Kindern?“ (LIL 76, 60f.), das sich mit dem Umgang mit Kindern mit Behinderungen beschäftigt.

aber auch wegen der Faszination, die vom vermittelten Inhalt ausgeht, ist in der dargestellten Situation schwer denkbar.

Schulmaterialien werden als besondere Gegenstände eingeführt und als *typisch* für die Schule präsentiert, doch wird kein besonderer Fokus darauf gelegt, dass diese vollständig von den SchülerInnen bereitgestellt werden müssen und in ordentlichem Zustand gehalten werden müssen.

Auch in „Lesen ist lustig“ (LIL2/1 76, 7) stehen Tische in parallelen ausgerichteten Reihen. Alle an den Tischen sitzenden Kinder nehmen die gleiche Sitzhaltung ein. Exakt vor dem Körper liegen parallel zur Tischkante ausgerichtete, aufgeschlagene Hefte, auch Federpenal und Schreibgerät wirken bewusst ordentlich platziert. Alle Kinder kommen anscheinend mit dieser Ordnung gut zurecht, denn ihre Gesichtsausdrücke „lächeln“. Durch die Verbindung mit dem Text „Mimi ist in der Schule. Mia ist in der Schule. Toni ist in der Schule. Alle Kinder sind in der Schule“ entsteht das Bild, „*Schule*“ bedeute für die SchülerInnen den Anspruch *relativ uniform und passiv* zu sein, an einem bestimmten Platz in einer bestimmten Position zu verharren und mit speziellem Schulmaterial in einer speziell gestalteten Umgebung umzugehen.

Was in Bezug auf das *Verhalten im Unterricht* als ideal zu gelten hat, kommt nicht eindeutig heraus beziehungsweise ist abhängig von der Behandlung im realen Unterricht, wie eine weitere Fundstelle aus „Lesen ist lustig 2“ demonstriert. Die drei gezeigten Unterrichtssituationen (LIL2/1 76, 9) können mit den Worten „leise lesen, leise malen und laut lachen“ zusammengefasst werden („Nani und Susi sind nicht leise. Nani und Susi lachen“). In allen drei Fällen sitzen auf den kleinen Illustrationen zwei Kinder nebeneinander an einem Tisch und haben Arbeitsmaterialien vor sich liegen. Die Anordnung der Unterrichtssequenzen (leise-leise-laut) legt nahe, dass die ersten zwei den gewünschten Idealfall porträtierten und die dritte Situation die unerwünschte Abweichung. Keine der Situationen wird jedoch kommentiert oder bewertet. Es bleibt der Einschätzung der Kinder beziehungsweise der Vermittlung der Lehrperson überlassen, wie die Situationen gesehen werden und ob sie als Anlass dafür genommen werden, die Kinder zum „Leise - sein“ anzuhalten.

Auch wenn die Beachtung, die das Lachen im Unterricht findet, wohl eher negativ gefärbt ist, wird in „Lesen ist lustig 2“ Schule als etwas dargestellt, bei dem sich *Freude und Arbeit verbinden* (sollen). Freude und Begeisterung zeigen sich in den Haltungen der Fibelkinder am ersten Schultag in der 2. Klasse der ASO (LIL2/1 76, 5). Die entsprechende Fibelseite kommt komplett ohne Text aus und vermittelt ein Stimmungsbild (LIL2/1 76, 5).

Neun Fibelkinder mit Schultaschen am Rücken sind von hinten zu sehen, wie sie in laufender Haltung, mit hoch ausgestreckten Armen in einer dichten Menge über einige Stufen auf ein Tor zueilen. Alle scheinen sich auszukennen, kein Kind wirkt unsicher oder verlegen.



Abbildung 16: Erster Schultag (LIL2/1 76, 5)

In „Lesen ist lustig 2“ erwartet die Umwelt der Fibelkinder, die Schule und Lernen ernst nimmt, dass die Fibelkinder zwar Freude daran haben, in die Schule zu gehen, dass sie sich aber auch gleichzeitig *anstrengen* (LIL2/2 76, 41). Dies kommt in einem Brief der Oma an das Fibelkind Erwin zum Ausdruck. Oma bedankt sich bei ihm für ein Geschenk, erzählt ihm einiges über das Leben der Schwalben, die bei ihrem Haus nisten, stellt ihm aber nur eine einzige Frage: „Wie geht es Dir in der Schule? Du lernst sicher immer fleißig“ (LIL2/2 76, 41). Mit der Frage „Wie geht es Dir?“ ist, wie mir scheint, nicht in erster Linie gemeint, ob sich Erwin in der Schule wohl fühle, sondern eher „Welche Leistungen bringst du? Wirst du gut oder schlecht bewertet? Geht es dir gut, lernst du gut, hast du gute Erfolge?“ Die Oma verleiht ihrer Gewissheit Ausdruck, dass der Enkel das Seinige zum Erfolg beiträgt, nämlich immer fleißig zu lernen. Man bekommt den Eindruck, das Bemühen, der Fleiß sei das Wichtigste, dann werde die Großmutter, wenn schon nicht stolz, so doch wenigstens nicht böse sein, falls die Leistungen doch nicht entsprechend ausfielen. In Bezug auf die Schule ist „*Fleiß*“ wahrscheinlich höchst erwünscht. An die realen Kinder erfolgt jedoch keine direkte Mahnung, sondern die oben beschriebene Fibelgeschichte erzeugt den Eindruck, die Oma, eine von vielen Kindern geliebte Person, erwarte und wünsche dies so.

Der Aspekt der Anstrengung wird weiters betont, indem Schule mit „*Arbeit*“ gleichgesetzt wird. Der erste Mai wird zum Anlass genommen zu erklären, was alles Arbeit sein könne. Neben der Illustration eines Maibaumes mit zwei untereinander hängenden Kränzen ist zu

lesen: „Der 1. Mai ist der Tag der Arbeit. Er ist ein Feiertag. Der Vater sagt: ‚Die Mutter arbeitet daheim. Ihr arbeitet in der Schule. Ich arbeite auf der Baustelle. Heute erholen wir uns. Wir machen einen schönen Ausflug.‘ Die Mutter packt eine gute Jause in den Korb. Der Vater holt das Auto“ (LIL2/2 76, 47). So wie die Arbeit im Haushalt oder im bezahlten Bereich (auf der Baustelle) ist auch die Schule nicht nur als reines Vergnügen definiert, sondern als Arbeit – was einschließt, dass die Schule wohl Freude und Spaß machen könne, aber auch Pflicht sei und Anstrengung verlange. Es entsteht der Eindruck, was jemand arbeite, sei weniger wichtig als *dass* sie/er arbeite.

In „**Lesebuch 2**“ von **Bieler/Sander/Voss** werden erwünschte beziehungsweise unerwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen von Fibelkindern mit anderen Schwerpunkten vermittelt als in den Fibeln Peinsipp/Ritters.

Eine *positive Einstellung zur Schule* und Freude an der Schule wird ebenfalls dargestellt und kann daher sicher als erwünscht gelten, die Fibelkinder vermitteln diese Freude aber auch *in* der Schule durch ihr Verhalten. Die Schulfreude wird sowohl beim Schulbeginn (LB2 77, 6f. als auch beim Ferienbeginn (ebd., 156) hervorgehoben. Das Klassenzimmer und die SchülerInnen, die es bevölkern (ebd., 6f.) stellen einen Gegensatz zum ordentlichen, starren und ruhigen Klassenzimmer Peinsipp/Ritters dar, obwohl der Text sehr ähnlich aufgebaut ist. „Wieder in der Schule. Mimi ist da. Rudi ist da. Susi ist da. Karin ist da. Toni ist da. Kurti ist da. Alle sind da. Ich bin auch da. Ist Ami da? Nein! Ami darf nicht herein“ (LB2 77, 6). Die LeserInnen können viele Details betrachten: Einen Schüler, der seinen Kopf auf seine Hände stützt, ein Mädchen mit Brille, das mit verschränkten Armen dasitzt, ein Mädchen, das beide Hände auf ihren Zettel und ihren Stift legt und lächelnd zwei andere Kinder beobachtet, zwei einander zugewandte SchülerInnen, die mit dem Arm gestikulieren. Was den Blick des Bubens in der letzten Bank so fesselt, sodass er an ganz eine andere Stelle blickt, als die, an der sich mutmaßlich die Tafel und die Lehrperson befinden, wird nicht klar. Das Mädchen im Dirndl hat sich weit über ihren Tisch gebeugt, vielleicht möchte sie den Buben in der Reihe vor ihr anstupsen. Ihren Zettel hat sie nicht unter Kontrolle, denn er segelt gerade zu Boden. Auf den Text bezogen drückt dieses bunte Durcheinander die Freude zu Schulbeginn aus: „Wenn im September die Schule beginnt, freut sich darüber jedes Kind“ (LB2 77, 6). Die in diesem Spruch am Anfang der Seite erwähnte Freude scheint sich zum größten Teil auf die KlassenkameradInnen und FreundInnen, die wieder getroffen werden können, zu beziehen. Die Lehrperson spielt in diesem Klassenzimmer keine Rolle.

In der Fibel(sonder)schule in „Lesebuch 2“ wird größerer Wert auf den *Umgang mit Unterrichtsmaterialien* gelegt als in der Peinsipp/Ritters. Durch die kontrastreiche Gegenüberstellung von richtigem und falschem Verhalten wird gezeigt, was von einem Fibel(sonder)schulkind gewünscht wird. Es sei wichtig, die *Materialien zum richtigen Zeitpunkt bereitstellen* zu können und sie *in einem ansprechenden Zustand* zu erhalten. Dies wird für

mich an der Formulierung „Ich habe eine Tasche. Ich habe ein Heft. Ich habe ein Buch. Ich habe einen Bleistift. Ich habe noch andere Sachen“ (LB2 77, 8) ersichtlich. Abgebildet sind neuwertige, saubere Dinge: eine Hefmappe und ein Federpennal im gleichen Muster, Buntstifte, eine Füllfeder, ein Spitzer, ein Lineal, ein Radiergummi, ein Bleistift, ein Buch, das auf der Titelseite einen Baum und die Ziffer 2 trägt, eine Schultasche, ein Heft. All das zu haben wirkt durch die eindrückliche Aufzählung nicht nebensächlich, sondern wie eine Leistung, die auch mit Stolz mitgeteilt werden kann. Aus meiner heutigen Erfahrung als Sonderschullehrerin weiß ich, dass das „Mithaben“ der Schulausrüstung von vielen LehrerInnen als wichtiger Indikator für Arbeitstugenden, aber auch für die Kooperationsbereitschaft des Elternhauses angesehen wird. Hat ein Schüler/eine Schülerin „nichts mit“, kann man mit ihm/ihr nicht optimal arbeiten. Der Ablauf der Schule ist empfindlich gestört. LehrerInnen können die Unterrichtsplanung manchmal bereits aufgrund des „Vergessens“ gewisser Materialien sprichwörtlich vergessen. An Sonderschulkinder scheinen Anforderungen gerade in Richtung der Arbeitstugenden gestellt zu werden, weil sie vielleicht von Lehrpersonen als unabhängig von Intelligenz oder Begabung und als Kompensationsmöglichkeit für Defizite in kognitiven Bereichen eingeschätzt werden. Dies ist oft nicht vorteilhaft für die Kinder, wenn man bedenkt, dass am Anfang der Schulzeit die Eltern meist einen entscheidenden Anteil daran haben, ob ein Kind nun gut ausgerüstet in der Schule erscheint oder nicht und Kinder, die die Allgemeine Sonderschule besuchen, überdurchschnittlich häufig aus sozial benachteiligten Familien kommen, für die es schwierig ist, ihre Kinder so zu unterstützen, wie es von der Schule gefordert wird.

Einen Gegensatz zum gerade besprochenen ordentlichen Fibelkind stellt Fibelkind Peter⁶⁰ dar. „Peter ist schlampig. Seine Schultasche hat ein Loch. Da fällt der Bleistift heraus. Peter legt die Semmel auf das Heft. Peter legt den Apfel auf das Buch. So mache ich es nicht!“ (LB2 77, 9). Die kleinen Illustrationen an der Seite zeigen die unerfreulichen Folgen dieses Verhaltens: Eine Semmel mit Wurst hat das Heft angebrösel, die Fettflecken kann man sich gut dazu vorstellen. Auf einem Buch liegt ein angebissener Apfel, der das Buch bald beflecken könnte. Was die Kinder aus dem Abschnitt über Peter mitnehmen sollen, legt der Merkspruch „Ordentlich und rein sollen meine Sachen sein“ (LB2 77, 9) fest. Von denen, die diese Ordnung nicht aufrechterhalten können, wie dem „schlampigen Peter“ (LB2 77, 9), darf man sich auch distanzieren: „So mache ich es nicht“ (ebd., 9). Auffällig ist, dass die Beschreibung des erwünschten Verhaltens in der Ich- Form formuliert ist, die unerwünschte aber nicht. So fällt es den LeserInnen der Fibel vermutlich leichter sich mit der Person zu identifizieren, die es besser macht.

⁶⁰ Wie später noch deutlich wird, scheint der Name „Peter“ prädestiniert dafür zu sein, ihn unordentlichen Personen zu geben.

Ungewöhnlicherweise haben im „Lesebuch 2“ im Rahmen der Darstellung erwünschter oder unerwünschter Verhaltensweisen der FibelschülerInnen noch andere Aspekte als die der Arbeitstugenden Ordnung, Sorgfalt, äußere Form der Arbeiten, Pünktlichkeit und Fleiß Platz. In „Lesebuch 2“ gefährdet *Blödeln, Ungezwungenheit und das Erleben von zweckfreiem Spaß* nicht das Lernen. Dies zeigt sich in der Fibelgeschichte über ein Faschingsspiel (LB2 77, 85). An der Tafel wird eine Katze vorgezeichnet. Mit verbundenen Augen muss ein Fibelkind den Schwanz der Katze dazuzichnen. Dieser befindet sich dann erwartungsgemäß nicht an der „richtigen Stelle“. Im Buch trägt die Katze den Schwanz hoch aufgerichtet am Rücken. Doch im Fasching macht das nichts aus: „So sieht Tonis Katze aus. Ui, das ist lustig!“ (LB2 77, 85). Hier lachen alle über einen „Fehler“, etwas Falsches; Toni lacht vermutlich auch über sich selbst. Das Spiel zeigt so eine *mögliche Form des Umgangs mit etwas Fehlerhaftem*. Der Fehler wird als kreative Leistung zur Unterhaltung der anderen gewertet. Sicher, dieser ungezwungene Umgang mit dem Fehler ist im Lesebuch in der Faschingszeit angesiedelt. Da gelten andere Regeln als normal. Doch ist der Unterschied zur erschreckten, beinahe schockierten Reaktion von Schüler und Lehrerin auf einen Tintenklecks in Leiters „Wer liest mit 2“ (vgl. Kapitel 7.1.1) trotzdem auffällig.

7.1.2.3 Dimension „Spezifika der Sonderschule“

Bereich Leistung

In allen Fibeln der 70er Jahre wird Schule als bewertungsloser Raum, in dem unterschiedliches Können, Talent und unterschiedliche Ergebnisse keine Rolle spielen, dargestellt. Über Erfolge und Misserfolge in der Schule gibt es keine Information. Während im realen Leben die SonderschülerInnen sehr wohl weit reichende Konsequenzen eines Nicht-Könnens schon allein durch die Überweisung an die ASO spüren, scheint dies in der Lesebuchwelt keine Bedeutung zu haben.

So etwas wie Stolz auf erbrachte Leistungen manifestiert sich auch nur in Bezug auf den *Fleiß und das Bemühen* bei schulischen Tätigkeiten, aber nicht auf erhaltene Schulnoten. Dies zeigt die Fibelgeschichte „Ferien“ in „Lesen ist lustig 2“. Sie umfasst eine ganze Textseite mit einer ganzseitigen Bildtafel daneben. Es heißt: „Wir haben gelesen, sind fleißig gewesen. Nun haben wir Ruh, die Schule ist zu. Es ist Ferienzeit für uns kleine Leut. Nun können wir springen, den ganzen Tag singen. Ins Wasser geht’s munter kopfüber, kopfunter! Es werden wie Neger Hans, Rosi und Peter. Jucheißassassa, die Ferien, die Ferien, die Ferien sind da!“ (LIL2/2 76, 90). Der gereimte Text wirkt wie ein fröhliches und übermütiges Lied. In den Ferien wird anscheinend nicht mehr gelesen, der Körper darf freier sein und springen. Es gibt mehr Eindrücke für die Sinne: das Wasser, die Sonne, die die Haut bräunt. (Das Schulbuch hinkt mit der Verwendung des Wortes „Negere“, das sich nicht einmal besonders

gut auf „Peter“ reimt, dem öffentlichen Diskurs hier hinterher.⁶¹⁾ Der Aspekt der Freiheit von (schulischen) Zwängen wird hervorgehoben; die Schule als Gegensatz zu den unbeschwer- ten Ferien muss folglich doch zumindest ein wenig eingezwängt, diszipliniert, den Kindern keine „Ruh“ gelassen haben. Zufriedenheit stellt sich durch das „Fleißig gewesen sein“ und „Gelesen haben“ ein. In diesem Text bleibt die Leistungskomponente ausgeklammert, denn der „Fleiß“ als die individuelle Anstrengungsbereitschaft wird erwähnt, jedoch nicht, was bei diesem Fleiß herausgekommen ist. Auf der Kinderzeichnung neben dem Text lächeln alle Kinder, die gerade durch ein großes Tor (das Schultor) getreten sind und über einige Stufen aus der Schule gelangen. Von den sieben abgebildeten Kindern haben vier deutlich sichtbar einen Zettel mit der Aufschrift „Zeugnis“ in der Hand. Obwohl das Wort „Zeugnis“ so gut zu lesen ist, ist der Rest des Blattes leer (LIL2/2 76, 91). Es bleibt der Fantasie der LeserInnen sowie der Anleitung der Lehrerin/des Lehrers überlassen, welche Noten solche Zufriedenheit und Übermut auslösen, oder ob das bloße „Befreit-Sein“ von der Schule schon dafür aus- reicht. Der pädagogische Ansatz dahinter ist erahnbar: Alle Kinder sollen stolz darauf sein können, dass sie sich bemühen, unabhängig von ihrer Benotung. Den Erfahrungen der rea- len Kinder wird dieser Ansatz widersprechen, denn diese erleben, dass Noten eine Bedeu- tung haben, sie sogar dafür ausschlaggebend sein können, dass die Schulart gewechselt werden muss.

In der Fibelwelt von „**Lesen ist lustig 2**“ werden ungenügende Noten allerdings nicht als *ausschlaggebend für den Sonderschulbesuch* dargestellt. Der einzige Grund dafür, der the- matisiert wird, liegt in einer „sichtbaren“ *Behinderung* wie Gehörlosigkeit, Blindheit und Kör- perbehinderung, die zum Besuch der behinderungsadäquaten (Sonder)schule führt (LIL2 76, 60f.). Wie im Abschnitt „Thematisierung von Behinderung“ noch ausführlicher beschrieben wird, gibt die Fibel kindgemäße Definitionen der Behinderungsarten und ihrer Folgen für die Betroffenen. Es fällt daher umso deutlicher auf, dass für die „Lernbehinderung“, die doch allen LeserInnen der Fibel zugeschrieben wird, *keine* kindgemäße Darstellung gefunden wurde.

„**Lesebuch 2**“ (1977) geht ganz ähnlich mit der Darstellung der Leistungsdimension, der Erklärung und Darstellung schulischer Erfolge beziehungsweise Misserfolge um. Explizit wird Schulerfolg oder -misserfolg in Form von Noten oder anderen Bewertungen von Lehrperso- nen nicht angesprochen, es gibt aber mehrere Stellen, die Schulerfolg oder -misserfolg in Andeutungen implizieren.

Als Erfolg kann der Stolz des Kindes („Ich habe alles!“) gewertet werden, das es geschafft hat, alle Schulsachen beisammen zu haben (LB2 77, 8), als Misserfolg, dass Fibelkind Peter das nicht zuwege bringt (LB2 77, 9). Das Resümee des Schuljahres im Feriengedicht spricht in deutlicher Form von einer positiven, erfolgreichen Bilanz des Schuljahres. „Hurra! Die Fe-

⁶¹⁾ <http://de.wikipedia.org/wiki/Neger>, Zugriff 1.9.2011

rien sind da! Wir können schon schreiben, wir können schon lesen, wie schön ist es doch in der Schule gewesen!“ (LB2 77,156). Das Gedicht vermittelt das Bewusstsein, durch die Schule Wichtiges gelernt zu haben und sich deswegen auf die Ferien freuen zu dürfen. Den Fibelkindern wird zugeschrieben zu erkennen, dass sie etwas gelernt haben, das sie vorher nicht konnten. Erfolge zu haben, etwas erreicht zu haben, gehört zu dem Schönen in der Schule („wie schön ist es doch in der Schule gewesen“) dazu. Ein Erfolg ist hier aber etwas im Vergleich zur Volksschule Relatives, etwas, das nur im Vergleich mit der eigenen individuellen Leistungsnorm ein Erfolg ist. In Bezug auf den Lehrplan der Volksschule würde man am Ende der 2. Schulstufe nicht unbedingt lobend feststellen, dass die SchülerInnen „schon lesen“ können, da wäre es selbstverständlich und eigentlich schon am Ende der 1. Klasse gefragt. Der Erfolg des Schuljahrs wird in diesem Spruch mit Fleiß erklärt.

Bereich Sichtbarkeit der Schulform „Sonderschule“

Ob die Fibeln schon auf den ersten Blick, zum Beispiel durch die Umschlaggestaltung als Schulbuch für die Allgemeinen Sonderschule zu erkennen sind, wird in den Fibeln der 70er Jahre unterschiedlich gehandhabt. „Lesebuch für kleine Leute“ (LKFL1 75) verwendet die Bezeichnung „Allgemeine Sonderschule“ nur im Erlass im Inneren des Buches. „Lesen ist lustig“ (LIL2 77) nennt zwar auf dem Umschlagblatt keinen Schultyp, wählt aber auf der ersten Seite im Buch den Untertitel „Lesebuch für die 2. Klasse der Allgemeinen Sonderschule“. „Lesebuch 2“ (LB2 77) ist das erste Buch aus meinem Untersuchungskorpus, das schon am Umschlag als Sonderschulbuch zu erkennen ist. In der rechten oberen Ecke finden sich die Nachnamen der AutorInnen „Bieler, Sander, Voss“, in der rechten unteren Ecke steht in Druckbuchstaben „Lesebuch 2“ und darunter „für Allgemeine Sonderschulen“.

In keiner der drei Fibeln wird das Thema „Sonderschule“ berührt beziehungsweise ist die Sonderschule als solche zu erkennen. „Schule“ wird immer nur als „eine Schule wie jede andere“ thematisiert, nie als eine spezielle Schulform. So ist beispielsweise das Dach der Schule in „Lesebuch für kleine Leute 1“ mit dem Wort „Schule“ in Lateinschrift beschriftet (LFKL1/1 75, 10) und somit nicht als Sonderschule zu erkennen. Es wird im Kapitel „Mein Schulweg“ (LFKL1/1 75,10) in einer einsamen Umgebung ohne andere Häuser platziert, so ist diese Schule nicht in einen Ort integriert. Ihre Platzierung neben dem Wald lässt die Vorstellung entstehen, dass sie entweder außerhalb des Ortes oder in einem Park steht. In dieser Bildinszenierung sind die Fibelschulkinder, die auf diese Schule zugehen, neugierigen Blicken entzogen und stehen nicht in Beziehung mit dem Dorf-/Stadtleben.

In „Lesen ist lustig 2“ und „Lesebuch 2“ fehlt eine Darstellung des Schulhauses von außen.

Bereich Thematisierung von Behinderung

Menschen mit Behinderungen gibt es in der Fibel „**Lesebuch für kleine Leute**“ (LFKL1 75) und in „**Lesebuch 2**“ (LB2 77) nicht. Eine Identifizierung mit Menschen mit Behinderungen

legt das Lesebuch nicht nahe. Es stellt die Fibelschulkinder als „nicht behindert“ dar, ordnet sie nicht einer bestimmten (stigmatisierten) Gruppe von Menschen mit Behinderungen zu.

Peinsipp/Ritters „Lesen ist lustig“ für die zweite Schulstufe ist die einzige Fibel aus meinem Untersuchungskorpus, die das Thema „Behinderungen“ anspricht (LIL2/2 76, 60f.). Die SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule beziehungsweise die Fibel(sonder)schulkinder werden aber nicht als Kinder mit Behinderungen dargestellt, sondern als solche, die sich „normal“ fühlen können und belehrt werden, wie sie mit anderen Kindern, nämlich solchen mit Behinderungen (Gehörlosigkeit, Blindheit, Körperbehinderung) umgehen sollen.

Die Kinder mit Behinderungen sind in der Darstellung von „Lesen ist lustig“ Außenseiter.



Abbildung 17: Kinder mit Behinderungen (LIL2/2 76, 60)



Abbildung 18: Kinder mit Behinderungen (LIL2/2 76, 61)

Auf der ersten Seite des Kapitels über Behinderungen sieht man am linken oberen Teil der Seite vier Kinder eng beieinander stehen; vielleicht spielen sie ein Kreisspiel, tanzen einen Tanz oder sprechen angeregt miteinander. Die zwei Kinder, deren Gesicht zu sehen ist, haben große, strahlende, weit geöffnete Augen und lachen. Im rechten, unteren Bildteil befindet sich eine andere Figur, das Fibelkind Eva, deren Arme eng vor dem Körper gefaltet sind. Sie verharrt unsicher nur auf einem Bein, das andere Bein wirkt suchend dahinter gestellt. Durch den „umgedrehten Smyleymund“ sieht sie äußerst traurig aus. Die Überschrift stellt die Frage „Warum spricht Eva nicht mit den Kindern?“ (LIL2/2 76, 60). Die Art der Frage suggeriert, dass die Kontaktverweigerung von Eva ausgeht, nicht von den anderen Fibelkindern, die ja auch etwas getan haben könnten, um Eva auszuschließen. Ihnen wird erklärt: „Eva hört dich nicht. Sie ist taub. Eva geht in die Schule für Taubstumme. Dort lernt sie Worte von den Lip-

pen ablesen. Sprich mit Eva langsam und deutlich. Dann versteht sie dich“ (LIL2/2 76, 60). Auf der nächsten Seite sieht man nur mehr die Kinder mit Behinderungen und nicht mehr ihr Verhältnis zu den Nicht-Behinderten abgebildet. Die Vereinzlung der Fibelkinder mit Behinderungen wird wieder von ihnen selbst ausgehend beschrieben. Fibelkind Mario wird als Kind mit einer dunklen Brille, einem Stock und einem Blindenabzeichen am linken Arm dargestellt. Er schaut die LeserInnen frontal an und sieht nicht in die Richtung, in die er geht. Sein Schritt wirkt etwas tastend; dieser Eindruck entsteht dadurch, dass die Beine nicht auf gleicher Höhe sind. Die Arme sind in Gehrichtung gerichtet. Über ihn erfahren wir: „Warum spielt Mario nicht mit den Kindern? Er sieht den Ball nicht. Er sieht dich nicht. Mario ist blind. Für Mario ist immer Nacht. Aber Mario lernt lesen wie du. Er geht in die Blindenschule. Er tastet mit den Fingern über die Blindenschrift. Sprich mit Mario. Er mag nicht allein sein“ (LIL2/2 76, 61). Zuerst werden Marios Einschränkungen aufgezählt. So könnte ein Gefühl des Mitleids entstehen. Dann aber rückt die Gemeinsamkeit des Schulbesuchs und des Lesen-Lernens in den Vordergrund. Auch mit ganz unterschiedlichen Möglichkeiten, so die Fibel, kann man lesen lernen. Das körperbehinderte Fibelkind Roman wird von der Seite, in einem Rollstuhl sitzend, in Szene gesetzt. Roman streckt einen Arm aus, als wolle er zu jemand hin. Über der Figur steht „Warum läuft Roman nicht mit den Kindern herum? Er kann seine Beine nicht bewegen. Roman ist gelähmt. Roman besucht die Schule für Körperbehinderte. Er will gehen lernen wie du. Setz dich zu Roman. Spiel mit ihm!“ (LIL2/2 76, 61). Wo die ASO-Kinder diese Kinder mit Behinderungen treffen könnten, wird nicht klar, sie sind einfach da. Sie alle charakterisiert, dass sie etwas nicht können. Sie sprechen und spielen nicht mit den anderen Kindern, sie laufen nicht mit den anderen Kindern herum. Diese Auffälligkeit wird durch ihre Behinderung erklärt. Damit Kontakt zustande kommen kann, gibt es Hinweise für die „nicht-behinderten“ Personen, die LeserInnen. Diesen wird das Potential zugeschrieben, etwas in der Beziehung zueinander zu verändern, während die Behinderung als unabänderlich bestehend gezeigt wird. Die Behinderung verhindert in der Fibeldarstellung allerdings gewisse Gemeinsamkeiten nicht: Das blinde Kind lernt lesen wie die ASO - Kinder. Es muss mit großen Schwierigkeiten kämpfen, aber kann es lernen. Das körperbehinderte Kind will gehen lernen wie die ASO- Kinder, diese können die angestrebte Fähigkeit wahrscheinlich schon lange, haben dem körperbehinderten Kind also einiges voraus.

Es scheint so, als ob sich diese Art der Thematisierung von Behinderung aus dem Kontext der unterschiedlichen Sonderschularten, die sich manchmal innerhalb eines Gebäudes befinden, ergebe. Innerhalb dieses Gebäudes könnten die lernbehinderten Kinder als die „Normalen“ gelten, da sie keine medizinisch eindeutig nachweisbare, sichtbare Behinderung haben. Ihnen als den „Normalsten“ innerhalb der Sonderschule werden Ratschläge erteilt, wie mit „Nicht-Normalen“ umgegangen werden sollte. Wie sie mit ihrer Rolle als „Nicht-Normale“ *außerhalb* des Kontextes der Sonderschule umgehen könnten, wird ihnen aber nicht

gezeigt. Fast wirkt es ein wenig befremdlich, dass hier verschiedene Arten von Behinderungen mit der „passenden“ Schule festgehalten werden, aber gerade nicht die Lernbehinderung und die ASO, deren SchülerInnen doch das Zielpublikum der untersuchten Fibeln bilden.

Bereich Thematisierung von Stigmatisierung

Wie in allen untersuchten Fibeln tritt Stigmatisierung auch in den Fibeln der 70er Jahre nicht offensichtlich zutage. In der Fibelwelt ist kein Platz für wirklich Unangenehmes oder Leidvolles. Auffällig ist aber, dass alle drei Fibeln eine Figur namens *Peter*, die an den Hoffmann'schen *Struwelpeter* erinnert, einführen, die als schlampig und ungepflegt charakterisiert wird, und deswegen Ablehnung erfährt. Peinsipp/Ritter besprechen Peter sowohl im ersten als auch im zweiten Teil ihrer Fibel, Bieler/Sander/Voss stellen Peter weniger extrem und weniger ausführlich dar.



Abbildung 19: Struwelpeter (LFKL1/4 75, 8)

dass sie ihn ganz pauschal nicht leiden können. Eine einzelne Eigenschaft, seine Ungepflegtheit, bewirkt, dass Peter als Person abgelehnt wird. Wie im klassischen *Struwelpeter* kommt nur die Umwelt in Gestalt von „Pepi“ und „Petra“ zu Wort, Peter selbst kommentiert seine Aufmachung nicht. Als LeserIn könnte man dadurch geneigt sein, ausschließlich Verständnis für die Reaktion der stigmatisierenden Umgebung zu haben. Denn ihre Reaktion erscheint als quasi selbstverständlich. In der Fibeldarstellung gibt es keinen Tadel für die rüde Wortwahl Pepis und Petras und ihrer generalisierenden Ablehnung der ganzen Person des Peter.

In „**Lesebuch für kleine Leute 1**“ wird die Fibelgeschichte über den ungepflegten Peter (LFKL1/4 75, 8) im Inhaltsverzeichnis „*Struwelpeter*“ [sic!] tituliert und der Bezug zum aus der Kinderliteratur bekannten *Struwelpeter* von Heinrich Hoffmann offen gelegt. Eine Figur mit zu Berge stehendem Haar, grotesk spitzen Fingern, die wohl die Fingernägel darstellen sollen, und die in der Haltung einer Vogelscheuche gleicht, wird als „Peter“ angesprochen: „Peter! Peter, pfui! Pepi mag dich nicht. Petra mag dich nicht!“

Peter erfährt im „*Lesebuch für kleine Leute*“, dass vor seiner Aufmachung anderen Menschen ekelt und dies sogar dazu führt,

Im weiteren Verlauf der Fabelgeschichte legt Peters Umgebung, der nun keine Namen oder Gesichter mehr zugeordnet werden, ihm nahe, wie er eine Chance bekomme wieder gemocht und in die Gemeinschaft aufgenommen zu werden (LFKL1/4 75, 9). Zahlreiche Anforderungen an Peter bewirkten, dass der Änderungsdruck allein bei Peter liegt: „P p Peter nimm eine [Seife]! Peter, nimm [Zahnbürste] und [Zahnpaste]! Peter, nimm eine [Schere]! Peter, nimm einen [Kamm]! Nun ist Peter rein“ (ebd., 9). Nur er muss sich den Vorstellungen und Regeln anderer anpassen, während von den anderen keine Toleranz gegenüber Abweichungen gefordert wird. Interessant ist die Wortwahl „rein“ für den nun gepflegten Peter. Das Wort wurde wahrscheinlich gewählt, weil das „au“, das man für das Wort „sauber“ bräuchte, erst an späterer Stelle im Buch eingeführt wird, doch erinnert „rein“ frappant an „von Schuld rein gewaschen“ und „nicht mehr beschmutzt“, im Sinne von auch moralischem Rein-Sein. Man könnte an folgende Botschaft dieses Abschnittes denken: Die Gesellschaft hat gewisse Mindestanforderungen und Regeln, man sollte ihnen entsprechen, sonst darf man sich nicht über Ablehnung, Spott und Ausschluss wundern. Wer den Regeln widerspricht, bekommt die Konsequenzen so selbstverständlich wie ein Naturgesetz zu spüren.

Im Peinsipp/Ritters Fabel für das zweite Schuljahr „**Lesen ist lustig**“ wird die *Figur des (Struwel)Peters* wieder aufgegriffen und diesmal auch Textelemente aus dem Hoffmann’schen Gedicht übernommen: „Sieh einmal, hier steht er! Pfui! Der Struwelpeter! An den Händen beiden ließ er sich nicht schneiden seine Nägel fast ein Jahr. Kämmen ließ er nicht sein Haar. Pfui! ruft da ein jeder, garstiger Struwelpeter!“ (LIL2/2 76, 16). Der klassische Text, der andeutet, hier handle es sich nur um eine Geschichte, die nicht unbedingt real sein müsse, wird dann mit nüchternen Sätzen



Abbildung 20: Struwelpeter (LIL2/2 76, 16)

verbunden, die anzeigen, hier könne etwas Reales nacherzählt werden: „Kein Kind spielt mit Peter. Dem Peter ist langweilig. Er will ordentlich werden“ (LIL2/2 76, 16). „Peter“ erscheint als Zwischenwesen zwischen Fantasiefigur und Darstellung eines Kindes der Gegenwart, das sein Verhalten ändert, weil ihm Ablehnung entgegenschlägt.

Die relativ harsch formulierte Ablehnung der Umwelt („Pfui! ruft da ein jeder, garstiger Stuwelpeter!“) macht Peter auf der Illustration nicht sehr betroffen. Mit seinem schmutzigen Gesicht lächelt er und hält die überlangen Nägel an den Fingern von sich gestreckt. Er scheint nicht zu wissen, dass er die Ablehnung selbst provoziert. Während die Umgebung fast theatralisch überreagiert („Pfui!“), bleibt Peter ruhig, er ist nicht verletzt oder traurig, ihm ist nur „langweilig“. Sein Stigma, das abstoßende Äußere, ist auch leicht zu beheben, in der Fibel weiß er aus irgendeinem Grund auch, was zu tun ist: „Er badet. Er schneidet die langen Nägel. Er zieht saubere Kleider an. Er kämmt die Haare“ (LIL2/2 76, 16). Auf der nächsten Seite der Fibelgeschichte können die kleinen LeserInnen ihn schließlich mit gezähmtem Erscheinungsbild betrachten: Seine Kleidung ist nicht mehr zerrissen und geflickt, er scheint ein Art Smokinghemd mit Kragen oder Masche zu tragen. Die Haare sind kürzer, die Finger – nicht nur die Nägel - sind kurz. Da Peter als „Kind“ dargestellt wird, müssten andere, nämlich seine Erziehungsberechtigten, eigentlich dafür sorgen, dass er mit neuer Kleidung versorgt wird. Dies kommt allerdings nicht zur Sprache. Es scheint, dass es einzig an ihm gelegen hat, wichtige Sauberkeitsrituale am Morgen vor der Schule durchzuführen, die so beschrieben werden: „Was macht der ordentliche Peter jeden Tag am Morgen? Er steht zeitig auf. Er wäscht sich gründlich mit Seife. Er putzt die Zähne. Er kämmt die Haare. Er kleidet sich ordentlich. Artig ißt Peter sein Frühstück. Sauber und pünktlich kommt er in die Schule. Nun hat er viele Freunde“ (LIL 2/2, 17). Die Erfüllung der Forderungen „Zeitig aufstehen, sich waschen, ordentlich sein, artig essen, sauber und pünktlich kommen“ bewirkt, dass die Ablehnung, die dem schmutzigen Peter entgegengeschlagen ist, sich sofort in das Gegenteil umkehrt. Es ist vorstellbar, dass diese Fibelgeschichte im Klassengespräch zum Anlass genommen werden könnte, um über Spott, selbst erlittenen oder „ausgeübten“, zu sprechen. Dabei wäre es auch möglich, den Spott wegen mangelhafter Körperhygiene auf Spott über andere Dinge zu übertragen und so Stigmatisierung aufgrund des Sonderschulbesuches zu besprechen. Vollständig übertragbar auf diese andere Situation scheint mir die Fibelgeschichte auf die Situation der stigmatisierten SonderschülerInnen allerdings nicht zu sein: Peters Stigma ist durch Verhaltensänderungen seinerseits relativ leicht zu beheben, beim Stigma „Sonderschulbesuch“ stoßen die Betroffenen schnell an Grenzen dessen, was von ihnen selbst veränderbar ist.

Bieler/Sander/Voss' „Lesebuch 2“ nennt ein Fibelkind, das als „schlampig“ vorgeführt wird (LB2 77, 9), ebenfalls „Peter“. Dieser Peter behandelt seine Schulsachen schlecht. Von „Stigmatisierung“ kann man aber sogar unter den sehr weit gefassten Maßstäben, die ich für meine Analyse anwende, kaum sprechen. Die Ablehnung von Peters Verhalten wird nämlich nur anhand der Distanzierung eines ordentlichen Kindes vom „schlampigen Peter“ gezeigt. „So mache ich es nicht“ (ebd., 9), heißt es, ohne die/den SprecherIn näher zu definieren.

Diese Distanzierung wirkt aber vergleichsweise milde und scheint wenig negative Konsequenzen zu haben.

Als wegen ihrer *Behinderung* stigmatisiert können auch die Fibelkinder aus „**Lesen ist lustig**“ (LIL2/2 76, 60f.) gelten. Diese Fibelgeschichte wurde aber schon im Abschnitt über die Darstellung von Behinderung besprochen.

Eine andere Komponente von Stigmatisierung bringen die Fibelgeschichten über „*Neue in der Schule*“ (LIL2/2 76, 46 und LB2 77, 103) ein. Diese „neuen Kinder“ werden jeweils zu Beginn der Fibelgeschichte als isoliert, einsam und „ernst“ skizziert, dann aber durch ein anderes Fibelkind zumindest aufgemuntert. Beide Fibelgeschichten spielen in typischer Fibelmanier mögliche unangenehme Gefühle der ProtagonistInnen ihrer Geschichten herunter, „Lesen ist lustig“ bleibt der bisher herausgearbeiteten Linie treu und wird deutlicher als „Le-sebuch 2“.

In „**Lesen ist lustig**“ weiß die Hauptperson der Fibelgeschichte nicht, warum er von den anderen Kindern abgelehnt wird. Seine Situation wird so beschrieben: „Er will nicht allein sein [...] In der Schule sitzt Ali in der vierten Bank. Der Platz neben ihm ist frei. Niemand will sich zu ihm setzen. Deshalb ist Ali traurig. Er weiß nicht, weshalb ihn die Kinder nicht mögen“ (LIL2/2 76, 46). Als Erklärung für die Ablehnung der anderen Kinder könnten die ersten Sätze der Geschichte „Ali ist ein Gastarbeiterkind. Vater und Mutter arbeiten in der Fabrik“ (ebd.) dienen. Verschiedene Vorstellungen, die mit dem Begriff „Gastarbeiterkind“ verbunden sind, könnten in den LeserInnen aufsteigen (und eventuell im Unterrichtsgespräch besprochen worden sein). Zu diesen Vorstellungen und Vorurteilen könnte gehören, dass Ali eine andere Sprache als Deutsch spreche, seine Eltern sich wegen ihrer Arbeit wenig um ihn kümmern, er anders gekleidet sei, andere Dinge esse, etc. und damit grundsätzlich „anders“ sei. Später kommt heraus, dass Ali sich erkältet hat, weil er immer „dürftig“ gekleidet sei, dass er „arm wohnt“. Damit ist das Milieu umrissen, das tatsächlich dazu führt, dass die Wahrscheinlichkeit des Sonderschulbesuchs von Kindern erhöht ist (vgl. Kap. 2.1.2). Diese Fibelgeschichte korrespondiert mit der Entwicklung der ASO in den 70er Jahren, dass relativ viele „Gastarbeiterkinder“ an die ASO überwiesen wurden, weil ihre Kenntnisse in der Unterrichtssprache gering waren. Sie reagiert damit auf vielleicht tatsächlich in den ASO - Klassen häufig auftretende soziale Phänomene. In der Fibelgeschichte wird das Problem Alis durch die Mutter des Fibelkindes Peter gemildert. Sie erklärt, Ali könnte krank sein, weil er „immer so dürftig gekleidet“ sei und bringt gemeinsam mit Peter eine Jacke zu Alis Wohnung. Peter sieht dort „wie arm Ali wohnt und wie einsam er ist. Er will Ali helfen“. Das ASO-Kind Peter trifft hier auf jemand, der noch ärmer dran ist als er. Das Kennenlernen seiner Lebenssituation erweckt sein Mitgefühl. Mit Peter gewinnt Ali in dieser Fibelgeschichte jemanden, der bereit ist, zu helfen und vielleicht nicht mehr zu stigmatisieren.

Bemerkenswert ist diese Fibelgeschichte deswegen, weil sie die einzige ist, aus der man *Erklärungen* herauslesen kann, *warum ein Kind eine ASO besucht*, die auch in der wissenschaftlichen Literatur genannt werden (Armut, fehlende Kenntnisse in der Unterrichtssprache). Sie werden allerdings in einem Kontext genannt, der eher die Beziehung zwischen den zwei Individuen Ali und Peter in den Vordergrund stellt. Peter, der ebenso wie Ali eine Fibel(sonder)schule besucht, befindet sich in der Fibelgeschichte in einer besseren Position, in der er mitfühlend und unterstützend sein kann. Dass Peter und Ali aber auch einiges verbindet, sie in einem anderen Kontext beide aufgrund des Sonderschulbesuches in der Situation sein könnten, dass „niemand sie mag“ und wie darauf reagiert werden könnte, ist nicht Gegenstand der Fibeldarstellung.

In „**Lesebuch 2**“ werden in der Fibelgeschichte „Neu in der Klasse“ (LB2 77, 103) noch weniger potentiell unangenehme Dinge beim Namen genannt. Kein „Gastarbeiterkind“ betritt

das Klassenzimmer, doch der Bub „hat schwarzes Haar“ und „schaut ernst“ (ebd., 103).

Auf der Illustration wirkt der Bub schüchtern und eine Hand ist verlegen zum Mund geführt. Diese Hand könnte auf ein Problem des Bubens mit der Unterrichtssprache hinweisen. Der Bub nimmt einen Sitzplatz ein und „Alle schauen zu ihm hin. Dann lesen sie weiter. In der Pause ist er ganz allein. Niemand spricht mit ihm“ (LB2 77, 103). Es ist allerdings nicht davon die Rede, dass die anderen Fibelkinder ihn „nicht mögen“ wie in „Lesen ist lustig 2“. Der Bub ist nicht „traurig“, sondern „ernst“. Eine Abmilderung der unangenehmen Situation zeichnet sich ab, als das Fibelkind Gabi Kontakt zu dem neuen Kind aufnimmt: „Auf einmal geht Gabi zu ihm und fragt: Wie heißt du? Da ist er nicht mehr so ernst“ (ebd., 103).



Abbildung 21: „Neu in der Klasse“ (LB2 77, 103)

Wie in der Fibelgeschichte zum Umgang mit behinderten Kindern wird auch in „Lesebuch 2“ modellhaft gezeigt, wie ein Fibel(sonderschul)kind soziales Verhalten in Hinblick auf andere

Kinder in Außenseiterrollen zeigen. Damit wandeln sich die dargestellten Fibel(sonderschul)kinder, die in gewisser Hinsicht als Ausgestoßene der „Regelschule“ betrachtet werden können, in diesen Geschichten im Gegensatz zu dem „neuen“ Schüler, dem „Gastarbeiterkind“ oder den Fibelkindern mit Behinderungen zu den „Normalen“. Die „anderen“ stehen noch tiefer in der sozialen Hierarchie. Die Fibeln der 70er Jahre thematisieren also, wie der Umgang mit Schwächeren sein sollte. Wie damit umgegangen werden kann, dass man als Sonderschulkind selbst einen „schwachen“ Platz in der Gesellschaft hat, ist jedoch kein Thema.

Exkurs: Die Fibel AMI (1973)

Da die gesamte Fibel in einer Fantasiewelt mit fast ausschließlich tierischen ProtagonistInnen spielt, in der Schule nicht thematisiert wird, kann der Katalog der Analyseansichten nicht angewendet werden. Die Fibel „AMI“ von Waltraud Vavra beinhaltet ein zusammenhängendes Abenteuer des Hundes Ami, das in einzelne Episoden unterteilt ist. Der Dackel entfernt sich aus dem Körbchen, in dem er mit seinen Hundewelpengeschwistern lebt und geht auf Abenteuersuche. Ab nun ist er in der für ihn fremden Welt ein Außenseiter. Nach einigen anderen kurzen Stationen entdeckt er schließlich ein Zirkuszelt und Wohnwagen von ArtistInnen und Tieren. Auf Umwegen gelangt Ami nach vielen Zirkusnummern zu seinem Zuhause auf einem Bauernhof.

Die ganze Fibel macht eher den Eindruck eines Kinderbuches als den eines Schulbuches. Der Stil der Illustrationen wirkt wie eine Collage aus mit Wasserfarbe angemaltem Papier, das so angemalt wurde, dass die Pinselstriche deutlich sichtbar sind.

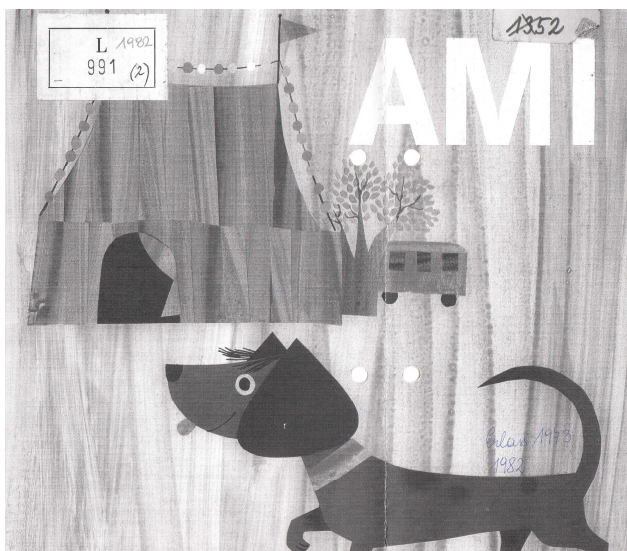


Abbildung 22: Umschlag „AMI“ (AMI 1973)

Interessant wirkt, dass ein Erziehungskonzept (mit wenig erzieherischem Zugriff) umgesetzt wird, das sich von den bisher interpretierten Fibeln deutlich zu unterscheiden scheint und sehr exzentrische, widerständige tierische und menschliche ProtagonistInnen das Buch beherrschen. Der Hund Ami erfüllt fast keine der Erwartungen, die an dressierte Tiere im Zirkus gestellt werden. Er wird aber trotzdem akzeptiert und darf sich in vielen Situationen erproben. Ami könnte potentiell wegen seiner Andersartigkeit

und weil er so oft nicht erfüllen kann, was im Zirkus als normal gilt, verspottet werden, doch dies geschieht nicht. Der „Misserfolg“, das Nicht-Erreichen der Ansprüche, wird lustvoll zelebriert und dient zum Gaudium des Zirkuspublikums in der Fibel. Erfolge werden ironisch

gebrochen. Ami kann nicht Schnurspringen. Flusspferde sollen einen Ball nehmen, nehmen aber eine Trommel und einen Hut. Hund und Seiltänzerin müssen ihr Seil verlassen, weil sie sich von einer Biene ablenken ließen. Ami gewinnt ein Pferderennen als Reiter, landet aber mit der Schnauze im Sand. Ein Clown betrachtet Rechenübungen als Gelegenheit einige Lacher zu erzielen. Die Füchse tauchen am falschen Ort auf, als sie Reifen rollen sollen. Eine Gans läuft einfach mit dem Dressurutensil, dem Ring, davon. Obwohl die meisten Katzen gut klettern können, gibt es eine, die lieber frisst und beim Klettern eine äußerst ungeschickte Figur macht, sich darüber aber gar nicht grämt. Löwe und Eule verweigern mit Ruhe die ihnen gestellten Aufgaben.

7.1.3 Die Fibeln der 80er und 90er Jahre

Für diesen Abschnitt meines Untersuchungszeitraumes ist die Überschrift zwar korrekt, mag aber ein wenig irreführend sein. Es erschienen fünf Fibeln in diesem Zeitraum neu, doch alle erschienen in den frühen Achtzigerjahren. In den frühen Neunzigerjahren erschien keine Fibel für die ASO mehr neu. Die Fibeln wurden aber zum Teil sehr lange verwendet. „...lernt lesen 1“ von Kern/Pröll ist in den Schulbuchlisten von 1980/81 bis 1998/99, dann wieder von 2000/01 bis 2003/04 verzeichnet, der zweite Teil des Werkes von 1982/83 bis 1989/90. Melitta Maria Rudniks „Wir lesen 1“ war in den Schulbuchlisten von 1981/82 bis 1988/89 eingetragen, der zweite Teil von 1982/83 bis 1989/90. Noch länger in Verwendung stand das „Sprachbuch 2“, nämlich von 1981/82 bis 1998/99 und von 2000/01 bis 2001/02.

Zwei Fibeln bildeten ein aufbauendes, zweiteiliges Werk für die erste und die zweite Schulstufe:

- Kern, Hildegard; Pröll, Helga: ... lernt lesen - Erstleselehrgang für die Allgemeine Sonderschule ab der ersten Schulstufe.- Wien: Österreichischer Bundesverlag u.a., 1980. (LL1 80)
- Kern, Hildegard; Pröll, Helga: Lesebuch 2 für Allgemeine Sonderschulen. Ausgabe D. Fortsetzung von Kern-Pröll, ... lernt lesen.- Wien: Österreichischer Bundesverlag u.a., [1981]. (LL2 81)
- [Rudnik, Melitta Maria]: Wir lesen. Leselehrgang mit funktionell – therapeutischen Übungen für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule.- Kufstein: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, 1981. (WL1 81)
- Rudnik, Melitta - Maria: Wir lesen. 2. Leselehrgang in Druck- und Schreibschrift mit Sprechübungen für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule.- Kufstein: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, 1981. (WL2 81)

Das „Sprachbuch 2“ von Robert Bieler und Johann Waser setzt erst mit der zweiten Schulstufe ein.

- Bieler, Robert; Waser, Johann (Hg.): Sprachbuch 2 ASO.- Wien: Jugend und Volk u.a., 1981. (SB2 81)

7.1.3.1 Dimension „Unterricht“

Ähnlich wie in den Fibeln der 70er Jahre werden Unterrichtsszenen nicht sehr ausführlich dargestellt. Es gibt keine Fundstellen, die verbal Interaktionen zwischen Fibellehrpersonen und Fibelkindern beschreiben, Inhalte des Unterrichts sind kaum zu erkennen. Darüber, wie in der Fibelschule Unterricht abläuft, erzählen aber manche Details der Illustrationen.

Die untersuchten Fibeln der 80er Jahre vermitteln *kein einheitliches Bild von Unterricht*. Grob unterschieden werden können auf der einen Seite die Fibeln von Kern/Pröll („...lernt lesen 1“ und „Lesebuch 2 Fortsetzung von ...lernt lesen“, im Folgenden kurz als „...lernt lesen 2“ bezeichnet) und Bieler/Waser („Sprachbuch 2“), die einen eher individualisierten Unterricht zeigen und auf der anderen Seite die Fibeln Melitta Maria Rudniks („Wir lesen 1“ und „Wir lesen 2“), die generell Schule kaum thematisieren, in den wenigen Fundstellen aber ein Bild einer

Schule vermitteln, in der alle Kinder zur selben Zeit die selbe Tätigkeit ausführen.

Rudniks Fibeln verwenden allgemein bis zum Ende der zweiten Schulstufe kaum narrative Elemente in den Fibeltexten. Viele „Fibelgeschichten“ haben keine Handlung und sind eher Bildbeschreibungen, Reihensätze oder Beschreibungen von Handlungsabläufen oder Orten. Formuliert wird eher nüchtern und emotionslos; die Fibel kommt fast ausschließlich mit Hauptsätzen aus. Ein durchgängiges Motiv in beiden Teilen der Fibel ist, dass *alle* etwas Bestimmtes tun (alle lesen, alle backen, alle sind lustig, etc.). Im Konzept dieses Buches sind wenige Unterschiede zwischen den Fibelkindern herausgearbeitet; sie handeln und empfinden sehr oft



Abbildung 23: Klassenzimmer (WL1 81, 45)

gleichartig. In ersten Teil von Melitta Maria Rudniks Fibel „Wir lesen“ (WL1 81) gibt nur eine Fundstelle Informationen, die als für das Thema Unterricht relevant angesehen werden können.

Ein Klassenzimmer (WL1 81, 45) wird durch zwei exakt hintereinander stehende SchülerInnen-tische, die von je zwei Kindern besetzt sind, definiert. Zum Klasseninventar gehört auch noch ein Kasten, in dem Schulsachen aufbewahrt werden. Aus diesem werden Schulsachen geholt. „Adi holt die [Bücher]. Lili holt die [Hefte]. Ella holt die [Stifte]“ (WL1 81, 45). Die unter den Sätzen abgebildete Illustration suggeriert, dass „alle“ exakt das Gleiche tun. Zuerst werden zwei Kinder am Tisch sitzend abgebildet, die mit gesenkten Augen auf Hefte oder Bücher sehen. Jeweils die rechte Hand liegt über einer Heftseite. Dann zeichnen zwei Mädchen in exakt der gleichen Körperhaltung und der Satz „Alle [zeichnen]“ entsteht. Die zweimalige Verwendung des Wortes „alle“ lässt auf *Frontalunterricht oder zumindest lehrerInnenzentrierten Unterricht* als Unterrichtsmethode schließen.

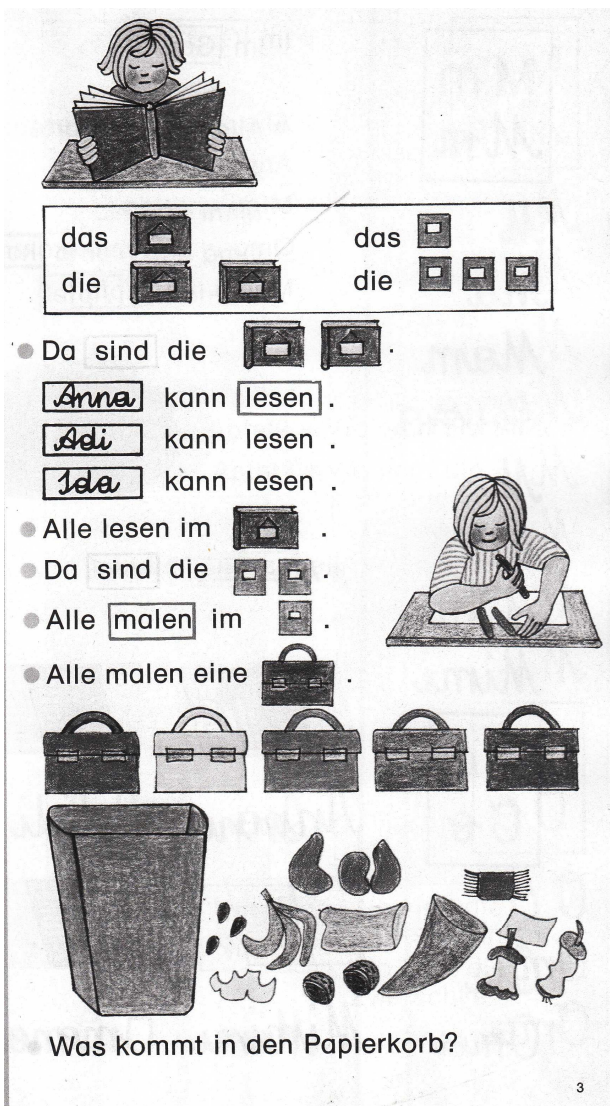


Abbildung 24: Homogenität der Lernaktivitäten (WL2 81, 3)

Wie schon im ersten Band fällt bei der von mir der Dimension Unterricht zugeordneten Fundstelle in der Fibel für das zweite Schuljahr „Wir lesen 2“ (WL2 81) auf, dass das Motiv von Tätigkeiten, die „alle“ tun, verwendet wird, um Aktivitäten im Klassenzimmer zu beschreiben.

Als Hinweis auf Unterrichtsgegenstände kann die Erwähnung von „Lesen“ und „Malen“ dienen (WL2 81, 3). Beides wird sitzend erledigt. Auf einer kleinen Abbildung am oberen Rand der Seite hält ein Kind ein aufgeschlagenes Buch offen vor sich und stützt seine Arme auf dem Tisch (von dem nur die Tischplatte angedeutet ist) ab. Der abgebildete Schultisch wird durch den Kontext zu einem Schultisch. In der Mitte der Seite findet sich noch eine kleine Abbildung eines malenden Kindes mit einem ähnlichen Aufbau. Das Kind hält den Stift ungeschickt in der ganzen Hand, beherrscht also wahrscheinlich die richtige Stifthaltung noch nicht und legt den ganzen Unterarm auf das Papier. Dadurch,

dass immer nur ein Kind abgebildet ist, werden keine Interaktionen mit anderen Kindern oder einer Lehrperson präsentiert. „Da sind die [Bücher]. Anna kann lesen. Adi kann lesen. Ida kann lesen. Alle lesen im [Buch]. Da sind die [Hefte]. Alle malen im [Heft]. Alle malen eine [Tasche]“ (WL2 81, 3). Nicht nur, dass „alle“ erwähnten Fibelkinder anscheinend in der gleichen Weise lesen „können“, es also keine Unterschiede im Können oder in der Begabung gibt, „alle“ tun dies anscheinend gleichzeitig. Dann malen alle gleichzeitig, damit nicht genug: Eine Zierzeile aus fünf Taschen demonstriert, dass alle Kinder auch den gleichen Gegenstand ganz gleich gemalt haben, denn die Taschen unterscheiden sich nur in der Farbe! Homogenität wird hier affirmativ dargestellt. Aus den wenigen vorhandenen Gestaltungselementen, die „Wir lesen 2“ in Bezug auf die Schule verwendet, lässt sich ein Bild eines Fibelunterrichts konstruieren, in dem *alle SchülerInnen gleich* sind: gleich leistungsfähig, gleich konzentriert und gleich interessiert. Dies sind auch notwendige Voraussetzungen für dauernden lehrerInnenzentrierten Unterricht oder Frontalunterricht. Zwar zeigen die Abbildungen jeweils nur ein Kind (dies ließe an eine selbständige Einzelarbeit ohne dauernde Überwachung oder Hilfe der Lehrperson denken), im Zusammenhang mit dem Test, der schildert wie „alle lesen“ oder „alle zeichnen“ denke ich jedoch, dass das eine abgebildete Kind die Gesamtheit der Kinder in der Klasse symbolisiert.

„...lernt lesen 1 und 2“ und „**Sprachbuch 2**“ verwenden im Vergleich zu Rudniks „Wir lesen“ Illustrationen mit mehr Details. Diese zeigen Unterricht, der sich von dem in „Wir lesen“ grundsätzlich unterscheidet.

Das Klassenzimmer des Schulbuchkindes Eva sieht man in „...lernt lesen 1“ zweimal: Auf der ersten Bildtafel (LL1 80, 3) ist im Vordergrund der Gang zu sehen, auf dem drei Kinder weitergehen, während Eva in die Klasse mit dem Schild „1“ über der Türe einbiegt.

Durch die offene Türe sehen die LeserInnen einen Ausschnitt eines größeren Raumes. Dieser Ausschnitt zeigt Tische und Sessel, die eng nebeneinander in Reih und Glied stehen. Weder andere Kinder noch ein/e LehrerIn sind zu sehen. Nur ein einziges Heft liegt auf einem Tisch. Die relative Leere lässt an den ersten Schultag denken, an dem die Klasse sozusagen auf die neuen SchülerInnen „wartet“, noch leer und unbestimmt ist und dann erst im Laufe der Zeit durch Zeichnungen, persönliche Gegenstände und auch eine gewissen Unordnung mit Leben gefüllt wird. Gleich eine Seite weiter (LL1 80, 4) ändert sich der Standpunkt des Betrachters/der Betrachterin; er/sie befindet sich jetzt im Klassenzimmer, sieht jedoch wieder nur einen Ausschnitt. Ein mit Anschauungsmaterialien voll geräumter SchülerInnentisch lenkt die Aufmerksamkeit auf sich. Eine Ecke der Klasse ist mit zwei Zimmerpflanzen geschmückt. Wieder ist nur das Fibelkind Eva zu sehen, das in Interaktion mit einem Kasperl steht – keine anderen SchülerInnen, auch keine Lehrperson. Interessant ist, dass durch die Fibeldarstellung der reale Unterricht der kleinen LeserInnen vermutlich verdoppelt wurde. Während sie das A erlernen (an Text gibt es auf dieser Seite noch nicht mehr

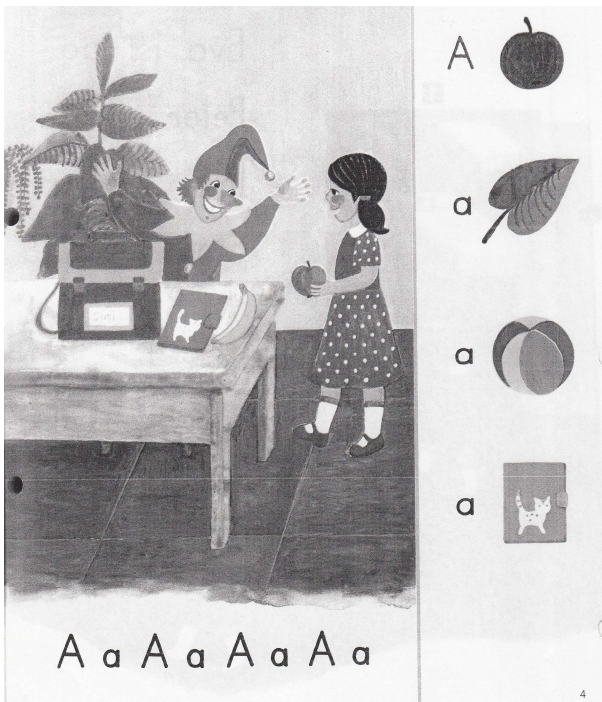


Abbildung 25: Anschauungsmaterial (LL1 80, 4)

als „A a A a A a A a“), zeigt die Bildtafel wie Kasperl und Fibelkind Eva Gegenstände zusammentragen. Alle Gegenstände enthalten ein „a“ im Wort (eine Tasche, eine Banane, ein Apfel, eine Mappe mit einer Katze), die Auswahl ist wahrscheinlich didaktisch begründet. In der Fibelschule wird also wahrscheinlich gleichzeitig mit der realen Schule an der Lautschulung (Unterrichtsgegenstand Deutsch) gearbeitet. Diese Stelle ist die erste bisher untersuchte, die ein Unterrichtsarrangement zeigt, das man vielleicht als einen *mit verschiedenen Anschauungsmaterialien vorbereiteten Unterricht an einer Lernstation* bezeichnen könnte. Zu diesem Ein-

druck trägt bei, dass Eva steht und nicht am Tisch sitzt und die Lernsituation nicht auf eine Tafel ausgerichtet ist. Die FibelautorInnen stellte *keine Lehrpersonen* dar, das Fibelkind ist im Klassenzimmer mit einem Kasperl abgebildet. Welche Funktion hat dieser Kasperl? Ist er ein Lehrer, ein Schulkamerad oder ein „externer Experte“? Wollten die AutorInnen vermeiden etwas zu Normales, zu Trockenes, zu LehrerInnenzentriertes abzubilden? Diese Fragen kann ich nur aufwerfen. Durch den Kunstgriff mit dem Kasperl kann man die Unterrichts-darstellung auf jeden Fall *nicht als klassischen, lehrerInnenzentrierten Frontalunterricht* bezeichnen.

Die/der LehrerIn leitet und bestimmt in diesem Buch den Unterricht nicht, sie/er tritt gar nicht in Erscheinung. Das Mädchen Eva lernt allein und wirkt selbstständig, schließlich würde man sich von einem Kasperl eher witzige Impulse als strukturiertes, ernstes Arbeiten an einer Sache erwarten. Der Unterricht geht von der Erfahrungswelt des Kindes aus, da Fibelkind Eva selbst einen Apfel zur Erarbeitung des A beiträgt. Es wird nicht nur mit Buch und Stift gearbeitet, sondern auch andere Gegenstände dienen der „Veranschaulichung“, ganz im Sinne der didaktischen Grundsätze des Lehrplans der Allgemeinen Sonderschule.

In der Fibelschule aus „...lernt lesen“ müssen durchaus *nicht alle Kinder im Unterricht an der gleichen Sache arbeiten*. Dies zeigt eine Fundstelle, in der zwei Kinder auf den ersten Blick ganz klassisch mit Stift und Heften arbeiten (LL1 80, 78). Der Text gibt eine Art Bilanz eines Kindes über das Schuljahr (Seite 78 ist die vorletzte Seite der Fibel): „Ich kann lesen. Ich kann rechnen. Ich kann schreiben. Ich kann singen. Ich kann zeichnen. Ich war fleißig“ (LL1 81, 78). Die Illustration lese ich als Erläuterung, wie das Lernen vor sich gegangen ist, das

dazu geführt hat, dass das Kind nun so viel kann. Die Kinder beugen sich über ihre Hefte und arbeiten an unterschiedlichen Themen. Ein Bub fährt lächelnd mit dem Zeigefinger über die Zeilen, wahrscheinlich liest er; er könnte aber auch Rechnungen kontrollieren. Ein Mädchen schreibt neben eine Zeichnung „Ich kann z“. Es wirkt zufrieden und selbstbewusst. Am Arbeitsplatz der Kinder herrscht keine krampfhaft Ordnung, über eine Ecke des Heftes, in dem geschrieben wird, liegt ein anderes blaues Heft, auf das das Mädchen im roten Kleid ihren Ellbogen stützt. Vor dem Heft des Bubens liegen lose übereinander zwei Hefte oder Bücher, gelb und grün, die mit „1“ und „2“ beschriftet sind. Die Illustration könnte eine Freiarbeitsphase oder eine Arbeit an einem Tages- oder Wochenplan zeigen. Sie vermittelt ein friedliches In-die-Arbeit-versunken-Sein ohne Anleitung oder unmittelbaren Zugriff der Lehrerin/ des Lehrers. Die Fibelschule in „...lernt lesen 1“ scheint den Fibelkindern relativ viel Freiheit und Individualität zuzugestehen.

In „...lernt lesen 2“ ist „Unterricht“ in Form eines Einblicks in das Fibelklassenzimmer wieder an prominenter Stelle, nämlich auf der ersten Leseseite, platziert, was einen Hinweis auf den Stellenwert dieses Themas in der Fibel geben kann.



Abbildung 26: Individualität im Klassenzimmer (LL2 81, 3)

„Wir sind wieder in der Schule“ (LL2 81, 3) lautet der einleitende Satz. Die folgenden Sätze können als Erläuterung dafür gelesen werden, was es bedeutet, in der Schule zu sein. „Wir lesen. Wir schreiben. Wir rechnen. Wir singen. Wir turnen“ (ebd., 3). Die Bildtafel, auf der die Augen aller abgebildeten Kinder in Richtung der LeserInnen gewandt sind, erweckt den Eindruck, dass *alle Kinder an einem Thema* arbeiten, jedoch wirkt die *Ausführung recht individuell*. Schon die Körperhaltung und ihre Position im Raum unterscheiden die Kinder voneinander. Neun Kinder scharen sich um einen Tisch. Zwei Tische sind insgesamt deutlich sichtbar, einer angedeutet. Zusammen bilden die Tische ein U. Damit wirkt die Anordnung der Tische bedeutend „moderner“ als in den bisher analysierten Fibeln. Sie scheint Gruppenarbeiten oder Arbeit an Stationen in der Fibelschule eher zu ermöglichen als die Ausrichtung der Tische und Sessel in parallelen Reihen. Sechs Kinder stehen, eines sitzt, zwei lehnen sich an Tische. Die Lehrperson ist nicht sichtbar. Es ist möglich, dass diese Szene durch die Augen der Lehrperson gesehen wird, welche die Kinder anleitet. Diese dazu gedachte Lehrperson hätte ihren Platz nicht wie üblich vor der Tafel, sondern so gewählt, dass die Kinder der Tafel den Rücken zuwenden. Die Körper der meisten Kinder sind in Bewegung, ein Bub scheint mit dem Fuß aufzustampfen, einige Kinder bewegen ihre Arme. Die Münder sind entweder zu einem Lachen verzogen oder lassen Gesang vorstellen. Der Bub, der das Bein bewegt, und die beiden Kinder neben ihm scheinen zu tanzen, die zwei Mädchen rechts hinter dem Tisch eher zu singen. Zwischen TänzerInnen und Sängerinnen hält ein Kind einen Stift und ein Heft in der Hand, vielleicht meldet es sich, hat aber gerade etwas notiert. Das Mädchen im Bildvordergrund berührt mit den Hände die Oberschenkel. Falls es um Bewegungen zu einem Lied geht, dürfte es nicht stören, dass das Mädchen an einer anderen Stelle ist oder dürften die Bewegungen gar nicht strikt festgelegt sein. An der Tafel macht sich ein Kasperl zu schaffen, er sitzt am oberen Rand der Tafel und kritzelt „Hurra!“ in nicht besonders ordentlichen Buchstaben an die Tafel. Es scheint so, als ob die Fibelkinder ein Lied mit Bewegung erlernen, möglicherweise wird während der Liederarbeitung auch kurz geschrieben oder gelesen, denn ein Kind hält Heft und Stift in der Hand. Die beschriebene Illustration legt nahe, dass viele der im Text erwähnten Aktivitäten *gleichzeitig* im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts getan werden können. Eine andere Deutung der Illustration ergibt sich, wenn man sie nicht als Abbildung einer realen Unterrichtssituation sieht, sondern als symbolische Darstellung verschiedener Unterrichtssequenzen, die in einer Abbildung vereint werden. Die Fibelkinder lesen, schreiben, rechnen, singen und turnen etc. scheinbar aus eigenem Antrieb. Die mögliche Anleitung der Lehrperson und der damit verbundene Zwang bleiben unsichtbar.

Eine ganzseitige Bildtafel in „**Sprachbuch 2**“ von **Bieler/Waser**, die ein Klassenzimmer darstellt, zeigt noch mehr *Heterogenität* in den Aktivitäten der Fibelkinder (SB2 81, 3). Sie stellt Schule nicht nur als Lern- sondern auch als einen Lebensraum dar, der durch viele De-

tails gemütlich gestaltet ist. Es befinden sich nicht nur die allernötigsten Gegenstände hier, sondern auch Dinge, die nur der Zierde dienen (eine Pflanze, eine Blumenverzierung am Kasten, ein Papierschiffchen, ein Körbchen am Regal und ein Bild an der Wand). Die Fibelkinder beschäftigen sich in diesem Klassenzimmer relativ individuell mit unterschiedlichen Dingen. Das Mädchen im gepunkteten Rock wischt mit einem Tuch über eine Hälfte des Tisches. Vielleicht beseitigt sie die Reste ihrer Jause (darauf weisen der Apfel und das auf einer Serviette liegende Brot auf der anderen Hälfte des Tisches hin). Sogar der Rhythmus zwischen Pause und Arbeit

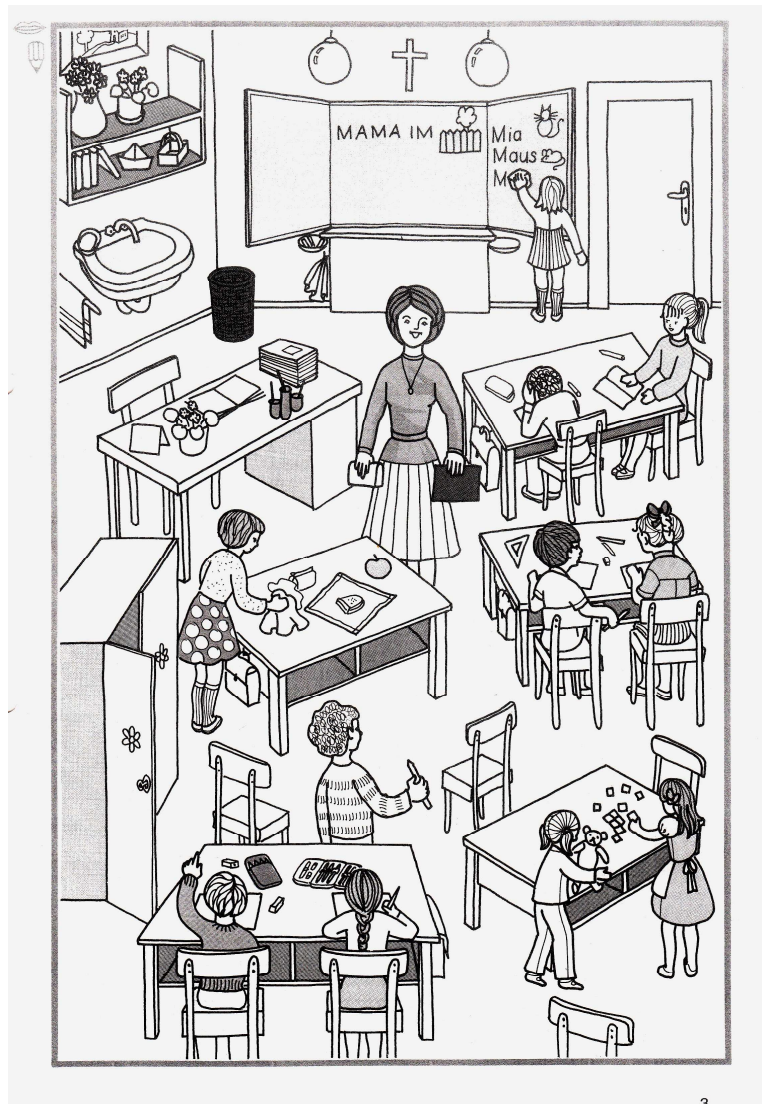


Abbildung 27: Heterogene Lernaktivitäten (SB2 81, 3)

sondern flexibel eingeteilt zu

sein. Vor der Lehrerin beugt sich ein Bub tief über sein Heft, vielleicht hält er sich die Ohren zu, vielleicht denkt er intensiv nach. Seine Sitznachbarin, die an der Seite des Tisches arbeitet, scheint ihn zu unterstützen, indem sie ihr Heft zu ihm hinschiebt. Am Tisch dahinter arbeiten ein Bub und ein Mädchen mit Dreieck, Stiften und Radiergummi. Während das Mädchen mit der Masche sich über sein Blatt beugt, dreht sich der Knabe seitwärts zu ihm, der Stift nähert sich gefährlich nahe seinem Oberkörper. Will er es mit dem Stift stechen? Am Tisch schräg hinter den beiden beschäftigen sich zwei kleinere Mädchen mit einem Teddybären und (Lern)spielkarten. Nicht nur ihre Größe, auch ihr Beschäftigungsmaterial wirkt kindlicher als das der anderen Fibelkinder. Neben diesem Tisch arbeiten noch ein Bub und ein Mädchen mit offenem Federpennal und Blättern. Der Bub zeigt auf. Wahrscheinlich holt er die Lehrerin zu seinem Tisch, vielleicht um sie um Hilfe zu bitten. Ein weiterer Bub steht vor diesem Tisch, einen Bleistift in der Hand. Er wirkt so, als wäre er rasch aufgestanden, um sich Unterrichtsmaterial zu borgen. Der Kasten an der linken Seite des Blattes steht offen,

man sieht seinen Inhalt nicht. Die Ordnung in der Klasse scheint nicht pedantisch, aber durchdacht zu sein. Der Kasten könnte deswegen offen stehen, weil ihn ihm Lern- und Arbeitsmaterialien aufbewahrt werden, die sich die Kinder unter gewissen Umständen selbst holen dürfen. Die Tische dienen als Sammelpunkt für Fibelkinder, die sich mit ähnlichen Dingen beschäftigen. Weder die vier SchülerInnen-tische noch der Tisch der Lehrerin stehen parallel zu einer Wand oder zueinander. Durch die schräge Aufstellung der Tische wirkt die Einrichtung beweglich und anpassbar an unterschiedliche Unterrichtssituationen. Der LehrerInnen-tisch wirkt nicht wie ein reiner Aufsichts-, sondern wie ein Arbeitsplatz. Dort türmt sich ein Stoß Hefte (eines liegt geöffnet am Arbeitsplatz); man sieht einen Kalender, ein Bleistiftbecher und eine Topfpflanze.

Die Mitte der Seite und somit das Zentrum des Bildes und der Klasse bestimmt eine der seltenen *Darstellungen einer Lehrerin*. Sie lächelt, hat aber augenblicklich keine Interaktion mit bestimmten Kindern. Die Lehrerin ist durch ihre Positionierung im Zentrum der Bildtafel die Person, die alles überblickt, organisiert, hilft, auf die aber nicht die ganze Aufmerksamkeit fokussiert ist.

Hier arbeiten fast alle Kinder gerade an unterschiedlichen Aufgaben. Papierblätter und offene Federpennale weisen in Verbindung mit der Tafelaufschrift auf das Fach „Deutsch, Schreiben“ hin, die Lineale auf Mathematik, das Brot auf der Serviette auf eine Esspause und die Kärtchen sowie der Teddybär auf „Spielen“ oder „Arbeit mit Materialien“ (die keinem bestimmten Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können). Die Bildtafel unter der Überschrift „Wieder in der Schule“ kann somit als eine Art *Freiarbeitsphase/Offenes Lernen* gesehen werden.

Hinweise auf den Unterricht in der Fibelschule gibt aber auch die Fundstelle „In der Schule“ (SB2 81, 6). Sie präsentiert eine Auswahl an *Schulräumen*: ein Klassenzimmer, einen Turnsaal, ein Direktions- oder LehrerInnenzimmer. Den Zimmern sollen von den LeserInnen die entsprechenden Personen, die „in diese Zimmer gehören“, zugeordnet werden. Dem Klassenzimmer werden beispielsweise Schüler und Schülerin zugeordnet. Das Bildchen des Klassenzimmers zeigt die aus anderen Fibeln bekannte schematische Darstellungsweise: eine dreiflügelige Tafel, dahinter streng parallel in Reihen angeordnet leere SchülerInnen-tische und Sessel. Der Turnsaal wird charakterisiert durch eine Sprossenwand und zwei von der Decke hängende Ringe. Die „passende“ Figur ist die eines Kindes in kurzer Hose und ärmellosem Leiberl, das einen Ball in beiden Händen hält. Auf dem dritten Bildchen befindet sich ein Schreibtisch, auf dem eine Unterlage liegt und ein Telefon und ein Bleistiftbecher stehen. Die Uhr an der Wand zeigt acht Uhr. Die „passende“ Figur ist eine Frau in knielangem Mantel, die telefoniert. Diese Frau könnte als Direktorin oder Lehrerin zu deuten sein, die auch andere Aufgaben hat, als sie den Kindern aus ihrem Schulalltag unmittelbar be-

kannt sind. Neben dem Unterricht hat sie auch Kontakte zur Welt außerhalb der Schule (mit dem Telefon), vielleicht zu Eltern, dem Jugendamt oder anderen Institutionen.

Unterrichtsgegenstände sind auch in der Sprechübung „In der Schule“ (SB2 81, 6) enthalten. Ein Kasten regt zum „Sprechen, Schreiben und Darstellen“ an. Unter kleine Illustrationen soll etwas geschrieben werden. Nahe liegend wären die Namen der Unterrichtsgegenstände. Die Bildchen kommen, anders als in anderen Fibeln, fast ohne Tisch und Sessel und Buch aus. Sie zeigen auch eine breitere Auswahl an Lernaktivitäten der Fibelkinder. Am ersten Bildchen sieht man ein einzelnes Kind an einem Tisch sitzend über ein Heft gebeugt schreiben – damit könnte der Gegenstand Deutsch, Schreiben gemeint sein. „Spielmusik“ oder ein Schulorchester könnte die Abbildung eines Jungen mit Triangel und ein viel kleineres Mädchen mit Blockflöte darstellen. Dafür, dass die Jahrgangsklassen in diesen Gegenstand aufgelöst sind (vielleicht im Rahmen einer Unverbindlichen Übung), spricht der bedeutende Größenunterschied der Kinder, der weit über die Variation innerhalb eines Jahrgangs hinauszugehen scheint. Darunter sieht man fünf Kinder in Choraufstellung: den Mund weit geöffnet, alle relativ aufrecht und mit den Händen am Rücken. Das Bildchen wirkt eher wie die Darstellung eines Schulchors als wie eine normale Musikstunde. Die Pause ist in diesem Buch fast gleichrangig mit den Unterrichtsgegenständen und noch dazu zweimal vertreten. Ganz in der Mitte beißt ein Kind in ein Brot: Pause. Rechts unten trinkt ein Bub mit einem Trinkhalm aus einem riesengroßen Gefäß (vielleicht Schulmilch?). Rechts sitzt ein Mädchen in damenhafter Haltung. Es strickt und wirkt mit dem Pagenkopf und dem Kragen, dem Kleid und den Ballerinas sehr adrett. Progressiv wirkt die Haltung, in der das Mädchen in der 3. Zeile liest. Es liegt am Bauch, baumelt mit den Füßen und hat den Kopf am Ellbogen aufgestützt. Die Haltung des Mädchens beim Lesen verträgt sich kaum mit lehrerInnenzentriertem Frontalunterricht. Ein weiteres Mädchen in Kleid oder Malkittel malt im Stehen (ebenfalls nicht in der klassischen Klassen-Tisch-Aufstellung). In dieser Fibelschule scheinen die Fibelkinder viel Gestaltungsspielraum bezüglich der Art des Lernens zu haben. Zusammenfassend gesagt sind die Kinder meist als Individuen, nicht in der Masse (außer beim Chor und der Spielmusik) abgebildet. Es ist keine Lehrerin zu sehen. Die Darstellung der Schulaktivitäten oder Schulgegenstände beschränkt sich *nicht nur auf Kognitives*. Auch Handwerk (Stricken), Musisches (Spielmusik, Chor, Malen) und die Pause (Essen, Stillen der unmittelbaren, dringendsten Bedürfnisse) sind vertreten.

7.1.3.2 Dimension „Erziehung“

Auffällig ist, dass in keiner Fibel der 80er und 90er Jahre eine Lehrperson in direkter Art und Weise auf das Verhalten oder die Einstellung der Fibelkinder Einfluss nimmt. Genauso wenig ermahnen Eltern, andere Erwachsene oder SchulkameradInnen sich gegenseitig. Es wirkt so, als ob alle Fibelkinder aus eigenem Antrieb die richtige Haltung der Schule gegenüber

zeigen beziehungsweise von den FibelautorInnen darauf vertraut wurde, dass bei Gegenüberstellung von „richtigem“ oder „falschem“ Verhalten die realen Kinder alleine oder unter Anleitung ihrer LehrerInnen schon entscheiden könnten, welches das von der Schule erwünschte sei.

Alle Fibeln der 80er und 90er Jahre thematisieren den *Umgang mit Schulsachen* (Kern/Prölls „... lernt Lesen“ allerdings nur im 2. Teil). Dabei wird einerseits Gewicht darauf gelegt, dass diese in die Schule mitgebracht werden, andererseits, dass diese sorgfältig und vorsichtig behandelt werden sollen.

In Rudniks „Wir lesen 1“ wird uns ein Mädchen mit kurzem Rock, Kniestrümpfen und einer Tasche am Rücken als „Ella“ vorgestellt (WL1 81, 44). Das Fibelkind Ella tritt durch seine Beziehung zu Schuldingen in Erscheinung: „Ella hat eine [Tasche]. Da ist ein [Heft]. Da ist ein [Buch mit Haus am Umschlag]. Da ist ein [Bleistift]. Da ist ein [Radiergummi]. Da sind [Buntstifte]. Ella hat alles mit“. Nach einer nüchternen Aufzählung der Schuldinge wird zusammenfassend festgehalten, dass Ella ihre Pflicht erfüllt hat und „*alles mithat*“. Dies ist nicht selbstverständlich. Es wäre ja auch möglich gewesen, beispielsweise den Verwendungszweck der Schulsachen oder die Freude, die Ella an ihnen haben könnte, zu thematisieren. Für die Bedeutung, die die Fibeln der 80er und 90er Jahre der Fähigkeit der Organisation aller Schultensilien zumisst, sprechen ähnliche Fundstellen in allen anderen Fibeln der 80er und 90er Jahre (vgl. LL2 81, 4; WL2 81, 2; SB2 81, 8).

Zwei Fibeln thematisieren, *in welchem Zustand Schulsachen* sein sollen. In „...lernt lesen 2“ wird in einer Fundstelle (LL2 81, 4) hervorgehoben, dass viele Schulsachen am Anfang des zweiten Schuljahres „neu“ seien. Diese Betonung der Neuheit könnte dazu beitragen, den realen Kindern einsichtig zu machen, warum die Sachen mit Sorgfalt behandelt werden sollen.

In der Fibelgeschichte „Walter und Kurt“ (LL2 81, 6) werden zwei verschiedene Arten des Umgangs mit Schulsachen vorgezeigt. Ein Bub, Walter, steht breitbeinig und breit grinsend mit seiner Schultasche in beiden Händen da. Diese Tasche trägt er am Henkel vor seinem Körper. Sie ist nicht verschlossen; Walters Griff lässt die Schultasche daher aufquellen, so dass ein Buch schon mit dem ungeschützten Buchblock voraus zu Boden gefallen ist und auch ein Stift am Boden liegt. Ein Zettel segelt in der Luft, einiges anderes hängt bereits gefährlich weit aus der Tasche heraus. Wie der Text verrät, hat die grob behandelte Schultasche in der Fibel ein Eigenleben und kann Traurigkeit und Freude empfinden: „Walter hat eine blaue Schultasche. Er trägt sie in der Hand. Er lässt sie oft fallen. Diese Schultasche ist traurig“ (LL2 81, 6). „Richtiges“ Verhalten zeigt Fibelkind Kurt: „Kurt hat eine gelbe Schultasche. Er trägt sie richtig. Diese Schultasche freut sich“ (ebd., 6). Der Bub ist von hinten zu sehen; deshalb wird deutlich, dass er seine Schultasche an beiden Trägern am Rücken trägt. Diese ist verschlossen. Das von der Seite sichtbare Gesicht Kurts wirkt weniger unbefangen

Walter und Kurt

Walter hat
eine blaue Schultasche.
Er trägt sie in der Hand.
Er läßt sie oft fallen.
Diese Schultasche
ist traurig.



6

Kurt hat
eine gelbe Schultasche.
Er trägt sie richtig.
Diese Schultasche
freut sich.



Abbildung 28: Umgang mit Schulsachen (LL2 81, 6)

sen, das es vielleicht aus eigenem Antrieb nicht getan hätte. So kann in der Fibelwelt vielleicht eine Veränderung im Kind selbst (hier bei Walter, der unter Umständen möchte, das auch seine Schultasche sich freuen kann) erzielt werden, ohne dass dieser Zugriff auf das Kind autoritär wirkt – in der Fibelgeschichte können sich die Kinder frei entscheiden, ob sie ihre Schultasche zufrieden stellen möchten oder nicht. Der (Sonder)schule und ihren VertreterInnen, aber auch den Eltern wird erspart, in einer Rolle gezeigt zu werden, in der sie den Fibelkindern auch unangenehme Dinge zumuten oder sie disziplinieren.

Eine *Entscheidung zwischen „richtig“ oder „falsch“*, „ordentlich“ oder „ungepflegt“ regt auch das „Sprachbuch 2“ an. Im Sprachbuch 2 werden in einem Kästchen Schulsachen in sauberm, ordentlichem Zustand und in schadhaftem, ungepflegtem Zustand gegenübergestellt (SB2 81, 7). Je ein Schuling in „richtigem“, nämlich ordentlichem und gepflegtem Zustand und das gleiche Ding in „falschem“, unordentlichem und verwahrlostem Zustand sollen in derselben Farbe eingekreist werden. Dabei könnte im Unterricht besprochen worden sein, welches Verhalten von den realen SchülerInnen ihren Schulsachen gegenüber erwartet wird. Sprachbuch 2 führt in dieser Zuordnungsübung eine weit größere Menge an Gegenstände als schulisch relevant ein als bisher analysierte FibelN, auch die Möglichkeiten, diese Gegenstände falsch zu verwenden, werden detaillierter dargestellt⁶². Es entsteht der Eindruck,

⁶² Ein Federpennal, in dem die Stifte ordentlich in den Gummilaschen stecken und das gut gefüllt ist sowie im Gegensatz dazu ein fast leeres Federpennal, in dem wenige Stifte herumkullern; ein gut

dass das, was in der Schule gebraucht wird, wichtig sei und mit Respekt behandelt werden solle, so, als würde sich der Respekt gegenüber der Schule und dem Lernen gleichsam an der Behandlung der Gegenstände zeigen.

Nach dieser Gemeinsamkeit in der Darstellung von erwünschten beziehungsweise unerwünschten Verhaltensweisen der FibelschülerInnen zeige ich nun divergierende Schwerpunkte der einzelnen Fibelwerke von Kern/Pröll, Rudnik und Bieler/Waser auf.

Kern/Prölls „...lernt lesen 1“ (LL1 80) beinhaltet nicht allzu viel Text und kommt mit wenigen Wörtern aus – dies macht es schwierig direkten erzieherischen Zugriff oder aber sozialisatorische Wirkungen der Fibelschule zu identifizieren. Ich meine aber, eine erwünschte Haltung der Fibelkinder an einem kleinen Detail, das in anderen Fibeln zwar auch vorhanden, doch weniger auffällig ist, identifizieren zu können: Die Kinder lachen auf fast allen (schulrelevanten) Bildern (LL1 80,1; LL1 80, 4; LL1 80, 78; LL1 80, 79 Schulschluss) und sehen nie frustriert, verärgert, gelangweilt, traurig, ängstlich, etc. aus. Sie machen sowohl bei Anlässen, wo man dies erwarten darf (etwa beim Spiel), ein fröhliches Gesicht, als auch in Situationen, die auch anders erlebt werden könnten (zum Beispiel bei einer Arbeit). Die Fibelkinder geben ein Vorbild, das in jeder Situation gute Laune, nie Zorn oder Widerwillen zeigt. Den realen Kindern wird folglich eine Fibelwelt als „normal“ präsentiert, in der die *Fibel(sonder)schulkinder in jeder Situation zufrieden* sind. Diese möglichen Vorbilder jammern und beklagen sich nicht, sie begnügen sich mit ihrem Leben in der Fibel(sonder)schule und freuen sich an ihren Erfolgen und ihrem Alltag in ihrem Bereich. Schulische Disziplin muss nicht aufwändig hergestellt werden, denn die Fibelkinder folgen alle freiwillig und freudig dem Unterricht.

Auch in „...lernt lesen 2“ wird das Verhalten eines Fibelkindes kaum explizit bewertet oder versucht es zu verändern. Das Verhalten, das als Ideal eines richtigen Verhaltens eines Schulkindes gesehen werden kann, wird nüchtern als Normalfall präsentiert. Die Richtung, die „...lernt lesen 1“ gezeigt hat, wird jedoch beibehalten: Kinder, die gerne in der Schule sind und dem Unterricht freudig folgen, werden auch in „...lernt lesen 2“ häufig dargestellt (vgl. LL2 81, 3). Den realen Kindern werden Fibelkinder, die eine positive Einstellung zur Schule haben, als „normal“ präsentiert. Kinder, die die Schule ablehnen, sind in dieser Welt kaum vorstellbar.

Neben der Freude an der Schule ist *Fleiß* eine weitere Komponente der dargestellten Einstellungen und Haltungen der Fibelkinder und ihrer Familien. In der Fibelgeschichte „Die

gespitzter Bleistift – ein Bleistift mit abgebrochener Spitze; ein hinten abgekauter Buntstift – ein unversehrter Buntstift; ein aufgeschlagenes Heft, in dem eine Seite ordentlich mit drei Wörtern beschrieben ist – ein Heft, in dem Tintenflecke die drei Wörter verunzieren und das eine durchgestrichene Kritzelei zeigt; ein zugeschlagenes Heft mit einem sauber beschrifteten Namensschild – ein Heft, das nicht beschriftet und am Rand eingerissen ist; eine geschlossene Heftmappe – eine Heftmappe, aus der Blätter quellen; eine Wurstsemmel in einem Jausensackerl – eine Wurstsemmel ohne Verpackung; ein neuwertiger Radiergummi – ein abgerissener Radiergummi.

Familie“ (LL2 81, 39) werden als Beschreibungselemente der Familie im Text nur die Verwandtschaftsbeziehungen und die Eigenschaft des Fleißes genannt: „Die Familie Der Vater und die Mutter sind die Eltern. Sie haben drei Kinder. Michael, Karin und Birgit sind Geschwister. Michael ist der Bruder. Karin und Birgit sind seine Schwestern. Die Eltern arbeiten fleißig. Die Kinder gehen in die Schule“ (LL2 81, 39). Es wird eine Modellfamilie beschrieben, deren Eigenschaften so auch in anderen Familien gefunden werden können. „Fleißig arbeiten“ und „in die Schule gehen“ stehen unmittelbar hintereinander, der Eindruck entsteht, dass der Schulbesuch ebenfalls eine Art der fleißigen Arbeit sei, die von den FibelschülerInnen auch noch gemocht wird (oder gemocht werden soll). Es kann gefolgert werden, dass – wie in der Arbeit – auch in der Schule „Fleiß“ eine der wichtigsten, wenn nicht überhaupt die wichtigste Eigenschaft sei.

Auch **Rudniks Fibeln „Wir lesen 1“ und „Wir lesen 2“** thematisieren den Fleiß in Schule und Arbeit als Eigenschaft aller Mitglieder der Familie. In der nun zu beschreibenden Fundstelle wird gleichzeitig das in „Wir lesen“ häufig eingesetzte Element der Konformität „aller“ in einer Fundstelle beteiligten Personen sichtbar. Ähnlich wie in „...lernt lesen“ wird eine Familie in einer Geschichte, die über mehrere Seiten zusammenhängend erzählt wird, vorgestellt. Diese Geschichte definiert Schule und Lernen als Arbeit der Kinder (WL2 81, 50, 52). Unter der Abbildung eines Weckers, der auf sechs Uhr zeigt, steht geschrieben: „Der Wecker läutet. Alle stehen auf. Die Mutter steht auf. Der Vater steht auf. Paul und Paula stehen auf. Alle gehen fort. Der Vater arbeitet. Die Mutter arbeitet. Paul und Paula gehen in die Schule. Alle sind fleißig. Der Vater ist fleißig. Die Mutter ist fleißig. Paul und Paula lernen. Sie sind auch fleißig“ (WL2 81, 50). Die Fibelkinder werden mit ihren Eltern verglichen, die Fleiß bei ihrer Arbeit zeigen. Auffällig ist, dass die Tätigkeit der Kinder die ist, die im weitesten Sinne gerechtfertigt werden muss („*auch* fleißig“). Schule ist „so wie“ Arbeit, aber eben nicht ganz. Lernen bedeutet „fleißig“ sein, aber es muss gesagt werden, dass das „auch“ fleißig ist. Zur Situation der realen Kinder in der ASO passt diese Formulierung gut: Die ASO ist schließlich eine Pflichtschule. Da sie aber die mit dem niedrigsten Leistungsniveau ist, muss manchmal begründet und gerechtfertigt werden, dass sie *auch* eine Schule ist, dort *auch* gelernt werden müsse, die SchülerInnen dort *auch* fleißig seien. Das Wort „auch“ wirkt wie ein Signal, dass das nicht von allen immer so gesehen wird. In der Fibelfundstelle wird vermittelt, es sei egal, in welchem Bereich gearbeitet werde, es komme darauf an, mit welcher Haltung und mit welchem Einsatz dies geschehe. „Wir lesen“ assoziiert Schule aber weitaus weniger als „...lernt lesen“ mit Vergnügen, Spaß und Lernen, das leicht fällt (vgl. Gesichtsausdruck der Fibelkinder in WL2 81, 1, 3, 14 – die Fibelkinder lächeln zwar zum Teil, blicken aber auch neutral oder ärgerlich, vermitteln auf jeden Fall weit weniger Begeisterung als „...lernt lesen“), sondern mit Arbeit und Fleiß, Anstrengung und Wollen.

Mehrere Male wird *Konformität* in einer affirmativen Form dargestellt und somit der Eindruck vermittelt, etwas wäre gut, wenn es alle täten. Schon die erste Seite von „Wir lesen 2“ zeigt Kinder auf dem Weg in die Schule als große Gemeinschaft: „Viele Kinder sind da: Mimi und Sissi, Ida und Adi, Ella und Uli. Alle gehen in die Schule“ (WL2 81, 1). So auch bei der Darstellung von Unterricht (WL2 81, 3): „Anna kann lesen. Adi kann lesen. Ida kann lesen. Alle lesen im [Buch]. Da sind die [Hefte]. Alle malen im [Heft]. Alle malen eine [Tasche].“ Auch das Set der Schulsachen, das drei Kinder im ersten Teil der Fibel besitzen (vgl. WL1 81, 45), sieht exakt gleich aus wie das der abgebildeten Modellfibelschülerin Ella, als ob eine Gleichförmigkeit in den Handlungen, die dem reibungslosen Ablauf in der Schule zuträglich ist, unter anderem durch die gleiche Ausstattung an Schulsachen hergestellt werden könne. Da davon ausgegangen werden kann, dass ein Lesebuch unkommentiert nur darstellt, was auch als erwünscht und richtig gilt, wirkt die häufige Verwendung des Wortes „alle“ wie eine Ermunterung sich in den eigenen Handlungen an der Mehrheit zu orientieren und sich konform zu verhalten.

Neben dem Fleiß und dem Hang zur Konformität scheint die Fibel(sonder)schule in „Wir lesen“ grundsätzlich *Ordnung* zu fördern. Die abgebildeten Einrichtungsgegenstände sind vorrangig solche, die helfen eine Ordnung herzustellen. Garderobehaken (WL2 81, 2) versorgen die Taschen; Tische und Sessel (WL2 81, 3) verteilen die Kinder systematisch in der Klasse; der Papierkorb beseitigt den entstehenden Abfall (WL2 81, 3).

Sowohl in Bezug auf die Ordnung im Klassenzimmer als auch in Bezug auf die Konformität der Kinder stellt „**Sprachbuch 2**“ eine andere Haltung einer Fibel(sonder)schule dar.

Die *Anordnung der Schulsachen* darf in der Darstellung des Klassenzimmers etwas freier und *individueller* erfolgen als in anderen Fibeldarstellungen (SB2 81, 3). Es fällt auf, dass nicht auf jedem Tisch dieselben Sachen liegen. Auch die Ordnung auf dem Tisch scheint mehr der zufälligen individuellen Entscheidung des Kindes zu entspringen als einer vorher ausgemachten Regel.

Es fällt auf, dass *Konformität* insgesamt *kein besonderes Darstellungsmerkmal* von „Sprachbuch 2“ ist. Auf S. 3 (vgl. Abb. 27) tut beinahe jedes Kind etwas anderes. Die Fibellehrerin lächelt und bestärkt die Fibelkinder somit. Implizit könnte man an die Förderung von *Selbstständigkeit* denken: Die Lehrerin kann bei der Fülle der unterschiedlichen Tätigkeiten unmöglich jedem Kind ganz genau jeden Arbeitsschritt vorgeben. Kinder dürfen auch im Unterricht spielen, somit hat das Spiel seine Berechtigung - ob als gezieltes „Lernspiel“ oder ganz zweckfrei. Die Individualität wird positiv und in harmonischer Weise dargestellt. Viele Schülerinnen zeigen beim Lernen unterschiedliche Körperhaltungen. Ein Mädchen liest sogar am Bauch liegend, baumelt mit den Füßen und hat den Kopf am Ellbogen aufgestützt (SB2 81, 6).

7.1.3.3 Dimension „Spezifika der Sonderschule“

Bereich Leistung

Dass Schule Kindern nicht nur etwas beibringt, sondern auch die Leistungen der Kinder dabei bewertet, ist in den Darstellungen der Fibeln der 80er und 90er Jahre kaum zu erkennen.

Kern/Pröls „...lernt lesen 1“ stellt zwar den *letzten Tag des Schuljahres* dar (LL1 80, 79), an dem üblicherweise auch die Zeugnisse verteilt werden, die die Arbeit des ganzen Schuljahres bewerten, doch dieser Aspekt ist komplett ausgeblendet: Die Illustration zeigt vier Kinder, die aus der Schule gelaufen kommen. Zwei Mädchen lächeln ein breites Lächeln und haben die Arme hochgehoben. Ein Bub macht eine tanzende Bewegung mit dem Fuß, ein anderer breitet die Arme weit aus und trägt die Schultasche schon nicht mehr korrekt am Rücken, sondern lässt sie seitlich am Körper vorbei schwingen, als wolle er mit den ausgebreiteten Armen „die ganze Welt“ oder doch zumindest die kommende freie Zeit „umarmen“.

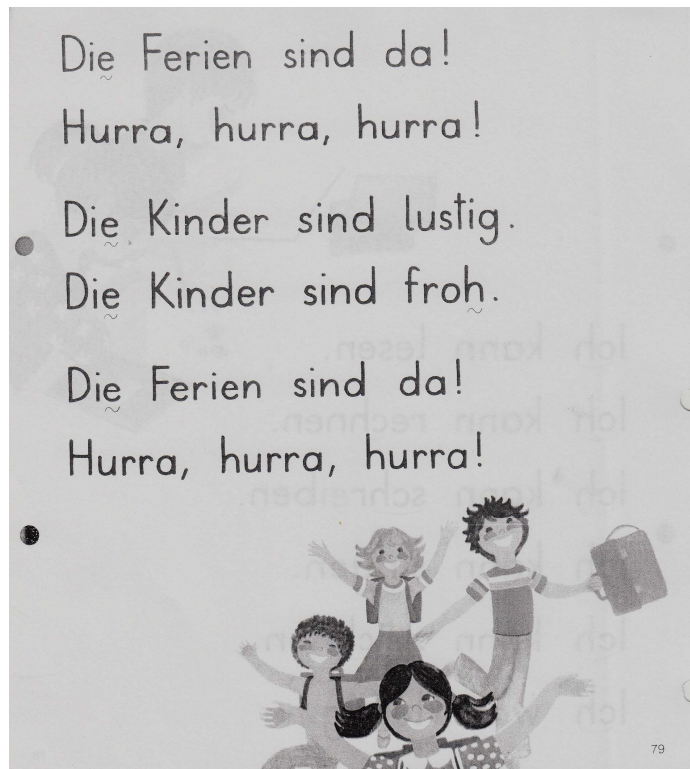


Abbildung 29: Letzter Schultag (LL1 80, 79)

Mehr als die Hälfte der Seite wird vom groß gedruckten Text eingenommen: „Die Ferien sind da! Hurra, hurra, hurra! Die Kinder sind lustig. Die Kinder sind froh. Die Ferien sind da! Hurra, hurra, hurra!“ Während die Freude der Fibelkinder über die Erholung von der schulischen Arbeit deutlich zu sehen ist, wird nicht thematisiert, dass die Arbeit der Kinder in einer Klasse üblicherweise nicht gleich bewertet wird, manche sich über Erfolge freuen können, andere aber schlechte Noten bekommen oder das Lernziel einer Klasse gar nicht erreichen.

Auch in Darstellungen des Unterrichts ist Schulerfolg/Schulmisserfolg durch eine *Bewertung von außen kein Thema*. Fibelkinder, die in „...lernt lesen 1“ dargestellt werden, sind in einer idealen Schulkindersituation. Die Schule wirkt bunt, fröhlich und lustig und die Kinder können in ihrer eigenen Einschätzung nach Erfolge verzeichnen. Eine schöne Bilanz des ersten Schuljahres wird auf der vorletzten Seite, knapp vor dem Ferienbeginn gezeigt (LL1 80,87). „Ich kann lesen. Ich kann rechnen. Ich kann schreiben. Ich kann singen. Ich kann zeichnen. Ich war fleißig“, sagt der Text, der eine Abbildung zweier nebeneinander arbeitender Kinder kommentiert. „Ich kann lesen“ scheint sich aus dem Satz „Ich war fleißig“ herzuleiten. Es

macht auf mich den Eindruck, dass man ein „weil“ ergänzen könnte: *Weil* das Kind so fleißig war, und bereit war, sich anzustrengen, hat es Erfolg und kann nun viele Sachen. Abstufungen im Können im Sinne der Schulnoten von „Sehr Gut“ bis „Nicht Genügend“ scheint es in der Fibel(sonder)schule nicht zu geben. Hervorgehoben wird nur die Fähigkeit, die erreicht wurde, nicht aber die schulische Bewertung. In der Umkehrung könnte diese Fundstelle auch Erklärungen für mangelnden Erfolg liefern: Wer nicht fleißig ist, wird vielleicht vieles nicht können. Die Gründe für mangelnden Erfolg lägen in diesem Modell allein beim Individuum Kind, das sich nicht genug angestrengt und bemüht hat. Das System Schule aber wirkt nicht angreifbar.

„...lernt lesen 2“ thematisiert, ebenso wie „**Sprachbuch 2**“ durch keinen einzigen Hinweis Erfolg oder Misserfolg in der Schule.

Als Erfolg in Rudniks „**Wir lesen 1**“ kann allenfalls die lapidare Feststellung „Ella hat alles mit“ (WL1 81, 44) gelten, die Fibelkind Ella Kompetenz in Sachen Arbeitstugenden bescheinigt. Sie wird dafür aber nicht gelobt oder als besonders hervorgehoben. In ähnlicher Art und Weise wird in „**Wir lesen 2**“ festgehalten: „Paul und Paula lernen. Sie sind auch fleißig“ (WL2 81, 50). Der „Erfolg“ liegt im Bereich des Fleißes und damit der Arbeitstugenden. Dies wird gesehen, aber nicht durch Lob honoriert. Ein Erfolg auf kognitiver Ebene wird durch die Fundstelle „Da sind die [Bücher]. Anna kann lesen. Adi kann lesen. Ida kann lesen. Alle lesen im [Buch]“ (WL2 81, 3) angesprochen. Die Aufzählung der Kinder bewirkt allerdings, dass kein individueller Erfolg angesprochen wird, vielmehr scheint es um die Klasse im Kollektiv zu gehen. Die Vergleichsnorm wird nicht angesprochen, der Erfolg des einen ist hier nicht der Misserfolg des Anderen, schließlich lesen ja *alle*.

Bereich Sichtbarkeit der Schulform „Sonderschule“

Von außen sind die meisten Fibeln der 80er und 90er Jahre als Sonderschulbücher zu erkennen. Sie vermitteln somit auch Statusinformationen über die SonderschülerInnen. „Wir lesen“ trägt zusätzlich zum neutralen Titel den Untertitel „Leselehrgang mit funktionell-therapeutischen Übungen für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule“ beziehungsweise „Leselehrgang in Druck- und Schreibrschrift mit Sprechübungen für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule“ in gut lesbarer Schriftgröße. Zumindest auf den zweiten Blick sind diese Bücher als Sonderschulbücher erkennbar. Auch beim „Sprachbuch 2“ wird der Name der Schulart schon auf der Umschlagseite erwähnt, allerdings in einer Abkürzung, die eher Personen bekannt ist, die innerhalb der Institution arbeiten, nämlich „ASO“ für „Allgemeine Sonderschule“. Kern/Prölls „...lernt lesen“ geht hier einen anderen Weg, auf beiden Teilen findet man auf dem Buchumschlag keinen Hinweis auf die Schulform „Allgemeine Sonderschule“, nur innen wird relativ groß unter dem Titel „...lernt lesen“ „Erstleselehrgang für die Allgemeine Sonderschule ab der ersten Schulstufe von Hildegard Kern und Helga Pröll“, bzw. „Lesebuch 2 für Allgemeine Sonderschulen“ als Untertitel angeführt.

In keiner der Fibeln ist die dargestellte Schule als Sonderschule zu erkennen. Schule an sich wird durch die Umgebung, die Tätigkeiten und das Verhalten der Kinder thematisiert, aber nicht als Sonderschule problematisiert. Die Darstellungsweise lässt die Vorstellung zu, dass „alle Kinder“ ein der Fibeldarstellung mehr oder weniger ähnliches Schulleben haben. In diesen Fibeln gibt es keine unterschiedlichen Möglichkeiten. „Alle“ gehen in die Schule, wie Rudniks „Wir lesen“ betont. Es wird die Vorstellung erzeugt, es gebe nur eine Art von Schule. Wie das Schulhaus aussieht, seine Größe oder seine Lage in Dorf oder Stadt muss man sich in den meisten Fibeln vorstellen. In Kern/Prölls „...lernt lesen“ und in Rudniks „Wir lesen“ taucht kein einziges Mal eine Illustration auf, auf der das ganze Schulhaus zu sehen wäre. Dafür findet sich in „Sprachbuch 2“ eine der seltenen Darstellungen eines ganzen Schulhauses, das in seine Umgebung eingebettet ist

(SB2 81, 5). Im Unterschied zu anderen Schuldarstellungen befindet sich das Schulhaus in einem größeren Ort, worauf der Zebrastrifen mit Schülerlotsen, die befahrende Straße und die vor der Schule vorbeigehenden Passantinnen hinweisen. Das Schulhaus trägt die Aufschrift „SCHULE“ und wirkt belebt. Viele Kinder tummeln sich vor und rund um das Schulhaus, das keine unmittelbaren Nachbarhäuser hat. Manche Kinder stehen und schauen, warten vielleicht, dass sie von den Eltern abgeholt werden oder FreundInnen in der Schule eintreffen. Zwei Kinder gehen mit geöffneten Armen aus größerem Abstand aufeinander zu. Weil ihre Schultaschen achtlos am Boden liegen, gefährlich nahe am Rand des Gehsteiges, wird das Bildelement wohl von vielen Betrachtenden als eine Rangelei oder Rauferei betrachtet werden. Vor dem Schulhaus gibt es am Rand des Gehsteiges ein Gitter, auf dem lässig ein größerer Schüler hockt. Hinter der Schule fährt ein Bus vor, dem einige Kinder entsteigen. Eine Frau bewegt sich auf das Schultor zu. Da sie eine größere Tasche seitlich am Körper trägt, die eher einer Schultasche für Erwachsene als einer Handtasche ähnlich sieht, könnte sie eine Lehrerin darstellen. Die Fibelkinder werden aber auch von anderen Personen gesehen. Es ist noch eine erwachsene Person mit einer Akten- oder Schultasche im linken Teil des Bildes zu sehen, eine Frau mit zwei kleineren Kindern im Schlepptau und

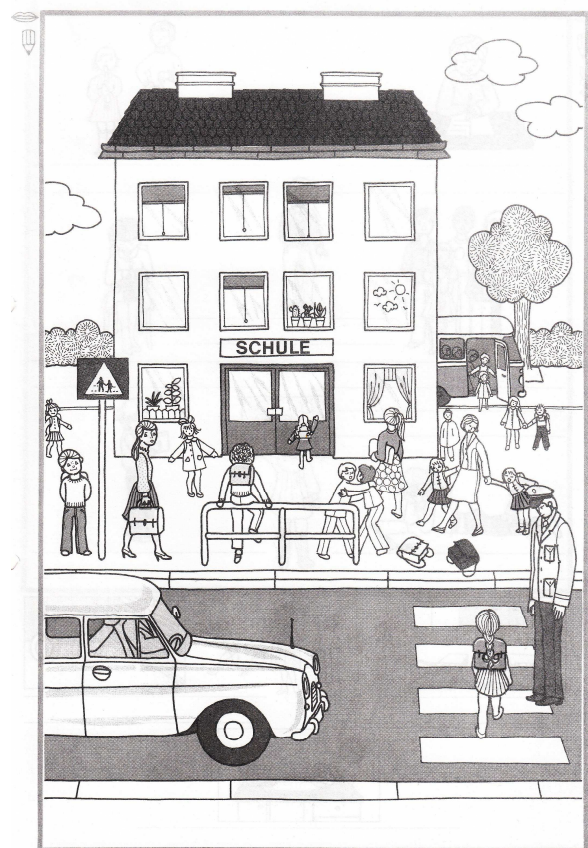


Abbildung 30: Schulhaus (SB2 81, 5)

trachtet werden. Vor dem Schulhaus gibt es am Rand des Gehsteiges ein Gitter, auf dem lässig ein größerer Schüler hockt. Hinter der Schule fährt ein Bus vor, dem einige Kinder entsteigen. Eine Frau bewegt sich auf das Schultor zu. Da sie eine größere Tasche seitlich am Körper trägt, die eher einer Schultasche für Erwachsene als einer Handtasche ähnlich sieht, könnte sie eine Lehrerin darstellen. Die Fibelkinder werden aber auch von anderen Personen gesehen. Es ist noch eine erwachsene Person mit einer Akten- oder Schultasche im linken Teil des Bildes zu sehen, eine Frau mit zwei kleineren Kindern im Schlepptau und

ein SchülerInnenlotse. Weder die Umgebung noch die Fibelkinder selber bemühen sich um Unauffälligkeit. Auf diesem Bild wirkt die Schule gut ins Ortsgeschehen integriert und deutlich sichtbar, bunt und bewegt.

Thematisierung von Behinderung

Menschen mit Behinderungen kommen in keiner der ASO-Fibeln der 80er und 90er Jahre vor, weder als „andere“, denen gegenüber man Rücksicht zeigen könnte oder denen man helfen könnte, noch als „FreundInnen“ oder als selbst betroffene Fibelkinder. Es werden daher keine Vorbilder für wie auch immer geartete Bewältigungsreaktionen vorgestellt.

Thematisierung von Stigmatisierung

Das Thema „Sonderschule“ wird von der Fibel „... lernt lesen 1“ und beiden Teilen von Rudniks „Wir lesen“ nicht aufgegriffen, demnach ist auch eine Thematisierung von „Stigmatisierung aufgrund des Besuchs einer Allgemeinen Sonderschule“ nicht vorhanden. Wie mit Misserfolgen im schulischen Bereich und den Reaktionen der Umwelt darauf umgegangen werden könnte oder welche Selbsteinschätzung der betroffenen Kinder das nach sich ziehen könnte, wird in keiner der Fibeln dieses Untersuchungsabschnittes behandelt. Auch in anderen Kontexten ist Stigmatisierung kaum ein Thema.

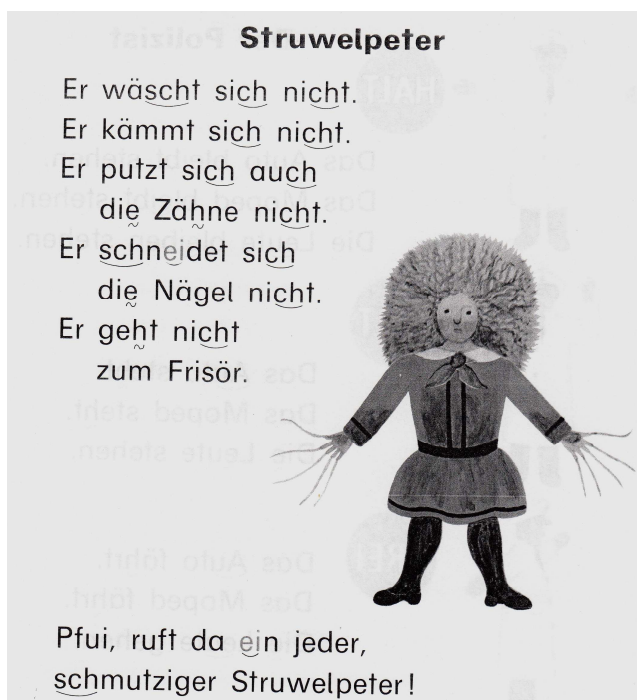


Abbildung 31: Struwpeter (LL2 81, 46)

Die Ausnahme bildet das schon bekannte Motiv des Struwpeters (sic!), der wegen der Verweigerung der Körperhygiene verachtet wird. Ihm begegnen wir in „...lernt lesen 2“ (LL2 81, 46). Die Figur erregt deutlich ausgedrückten Ekel. Struwpeter sieht durch die Art der Kleidung dem Hofmann'schen Klassiker sehr ähnlich: zu Berge stehende, wilde Haare, ein weißer Kragen mit Masche, ein in der Mitte gegürteter Rock, enge, an Leggings erinnernde Hosen, grotesk lange Fingernägel. „Struwpeter Er wäscht sich nicht. Er kämmt sich nicht. Er putzt sich auch die Zähne nicht. Er schneidet sich die Nägel nicht. Er geht

nicht zum Frisör. Pfui, ruft da ein jeder, schmutziger Struwpeter!“ (LL2 81, 46). Mangelnde Hygiene scheint verachtenswert. Es wirkt gerechtfertigt und ganz natürlich, dass Struwpeter derart massiv abgewertet und angegriffen werden darf und dass die Ablehnung von „jedem“ kommt. Struwpeter selbst reagiert äußerst verhalten durch ein betretenes Gesicht.

Weil das Motiv des schmutzigen Kindes oder der schmutzigen Fantasiefigur in so vielen Fibeln vorkommt, nehme ich auch die Fibelgeschichte „Der schmutzige Kasimir und die saubere Jutta“ (SB2 81, 56) in die Analyse mit auf. In „Sprachbuch 2“ werden die zwei Fibelkinder jedoch ohne Wertung einander gegenübergestellt, niemand beschimpft/stigmatisiert Kasimir

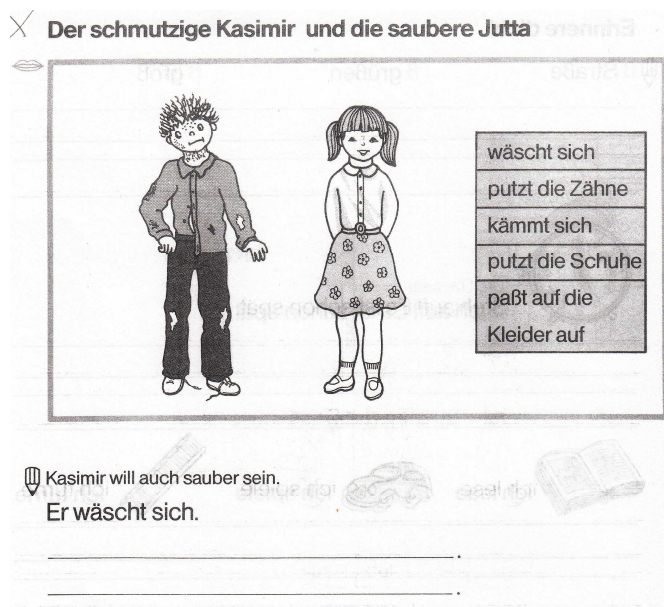


Abbildung 32: „Schmutziger Kasimir und saubere Jutta“ (SB2 81, 56)

oder lobt Jutta. Diese Elemente ähneln früheren Darstellungen: Zwei Fibelkinder sind einander gegenübergestellt. Der schmutzige Kasimir hat offene Schuhbänder und trägt eine an beiden Knien zerrissene Hose und ein Hemd, an dem Knöpfe fehlen und das halb aus der Hose hängt, halb in die Hose gesteckt ist. Das Hemd zeigt einige Flecken. Auch der Hals und das Gesicht des Buben sind schmutzig. Die Haare stehen zu Berge. Darüber hinaus hält Kasimir auch den Kopf schief und hat große runde Kulleraugen. Dadurch wirkt der Gesichtsausdruck nicht gerade intelligent, die gesamte Körperhaltung unordentlich oder unsicher. Im Gegensatz dazu steht die „saubere Jutta“ ganz gerade, sie lächelt, zeigt strahlende Augen und ihre Arme sind am Rücken. Der offene Brustkorb strahlt Selbstbewusstsein, aber auch Kontaktfreudigkeit aus. Die Frisur besteht aus gerade geschnittenen Stirnfransen und zwei Zöpfen. Eine Bluse steckt ordentlich im geblühten Rock. Die beiden Gegenpole werden kommentarlos gegenübergestellt, die Beurteilung der dargestellten Kinder wird den LeserInnen überlassen. Ich glaube aber, dass die Illustration für sich spricht. Kasimir wirkt fast vogelscheuchenähnlich, nicht nur der Schmutz, sondern auch der Gesichtsausdruck wirkt wenig anziehend. Eine schlechte Eigenschaft bleibt hier nicht allein - das Stigma Ungepflegtheit bringt in diesem Fall auch eine Einschätzung als unsympathisch oder dumm mit sich. Die Fibelautoren scheinen bemüht darum, kein echtes Kind wegen einer Namensgleichheit mit dem als schmutzig dargestellten Fibelkind in Verlegenheit zu bringen, da der Name „Kasimir“ sehr selten ist.

In der Fibel wird ein Ausweg aus der schlechten Situation Kasimirs gezeigt: Er ändert sich. Kasimir will so sein wie die saubere Jutta. In der Fibel liegt diese Veränderung allein in seiner Macht und lässt sich auch leicht umsetzen: „Kasimir will auch sauber sein. Er wäscht sich“ (SB2 81, 56).

7.2 Diachroner Vergleich

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die Darstellung von (Sonder)schule und Stigmatisierung in meinem Untersuchungszeitraum stets gleich bleibende Tendenzen gezeigt hat oder ob sie sich durchgängig oder in einzelnen Bereichen verändert hat. Ich stelle meine Ergebnisse wieder gegliedert nach den Dimensionen meines Katalogs der Analysehinichten (Unterricht, Erziehung, Spezifika der Sonderschule) dar.

7.2.1 Dimension „Unterricht“

In der nach Zeitabschnitten gegliederten Analyse der Schuldarstellungen ging ich in der Dimension „Unterricht“ der Frage nach: Welche Unterrichtsgegenstände werden bevorzugt dargestellt und wie wird das Wissen vermittelt?

Generell geben die Fibeldarstellungen des gesamten Untersuchungszeitraumes wenig Auskunft darüber, welche *Inhalte* in der Fibelschule vermittelt werden.

In den Fibeln Josef Leiters aus den 50er und 60er Jahren sind die Anhaltspunkte dafür noch am konkretesten. „Geschrieben“ beziehungsweise Schreiben gelernt wird in zwei Fundstellen (WLM1 53, 12 und 47), was geschrieben wird, kommt allerdings nicht heraus. Reihen-sprechübungen zum Thema „Wind“ sind dem Gegenstand „Deutsch“ zuzuordnen (WLM2 57, 36). Turnen und Rechnen wird nur beiläufig erwähnt (WLM1 53, 29 und 37). Musik beziehungsweise Singen ist durch das Lied „Schneeflöckchen, Weißröckchen“ vertreten (WLM2 57, 63). Im Rollenspiel über ein Verkaufsgespräch am Markt finden sich Elemente der Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht (WLM2 57, 27). Zu welchem Zweck Blumen und Kastanien von den Kindern in die Schule mitgebracht werden (WLM2 57, 22 und 24), wird nicht explizit beschrieben, doch liegt das Bestimmen der Pflanzen und das Besprechen von biologischen Gesetzmäßigkeiten sowie das gemeinsame Schmücken der Klasse (Naturkunde, Sachunterricht) nahe. Gebastelt wird an mehreren Stellen: Kastanientiere und –ketten (WLM2 57, 22), Kränze aus Blättern (WLM2 57, 23) und ein Zwetschkenkrampus (WLM2 57, 54) entstehen. Einmal arbeiten einige Kinder mit dem Material „Sandkasten“ und bauen gemeinsam einen „Schrebergarten“ (WLM2 57, 97). Charakteristisch für die Fibeln der 50er und 60er Jahren ist, dass meist eine konkrete Lernaktivität genannt wird und nicht nur ein Schulfach oder eine in den ersten Schuljahren zu erlernende Kulturtechnik wie das Lesen. So lässt sich überraschenderweise in den Fibeln der 50er und 60er Jahre weitaus öfter eine fächerübergreifende Perspektive und lustvolle Aspekte des Lernens erkennen als in den folgenden Zeitabschnitten. Zur Verdeutlichung dieser These seien zwei für ihre jeweiligen Zeitabschnitte typische „Unterrichtsszenen“, eine aus Leiters „Wir lesen mit“ (1957), und eine aus Peinsipp/Ritters „Lesen ist lustig“ (1976), einander gegenübergestellt. Die Unterrichtsszene aus „Lesen ist lustig“ wird durch den Text nur schemenhaft skizziert: „Toni ist leise.

Leo ist leise. Toni und Leo lesen. Uli ist leise. Leni ist leise. Uli und Leni malen“ (LIL2/1 76, 9). Durch die Illustrationen werden die Lernaktivitäten nicht näher definiert. Im Gegensatz dazu wird in „Wir lesen mit“ nicht definiert, welches Unterrichtsfach dargestellt wird, sondern es wird einfach in der Schule mit Kastanien gearbeitet. Im Rahmen des Gesamtunterrichts wäre hier eine Rechen– oder eine Werk/Bastelsequenz vorstellbar: „Am nächsten Tag ist der Herbst in die Schule gekommen. Gerti und Walter haben viele Kastanien mitgebracht. Walter bohrt in jede Kastanie ein Loch, und Grete fädelt eine Schnur durch. Sie gibt gut acht. Wenn zehn Kastanien auf der Schnur sind, dann macht sie einen Knoten. [...] Maria und Heinz leeren ihre Schultaschen aus. Viele Kastanien fallen heraus. Heinz macht ein kleines, lustiges Kastanientier. Maria macht aus Kastanien ein Körbchen, einen Wagen und sogar ein Manderl“ (WLM2 57, 22f.). So erfahren die LeserInnen über Toni und Leo in der 70er-Jahre-Fibel nichts anderes, als dass sie leise lesen. Durch die wenigen Informationen wirkt diese Tätigkeit aber eher trocken und nüchtern. Die Kinder in „Wir lesen mit“ aber bestimmen ihren Unterricht durch das Mitbringen der Kastanien teilweise mit, betätigen sich handwerklich, sammeln im mathematischen Bereich der Zehnerbündelung Erfahrungen und verwirklichen ihre Kreativität beim Herstellen unterschiedlicher Figuren.

Den Fibeln der 70er Jahre („Lesebuch für kleine Leute“ und „Lesen ist lustig“ von Peinipp/Ritter und „Lesebuch 2“ von Bieler/Sander/Voss) ist gemein, dass die Inhalte des Unterrichts in der Fibelschule keine Konkretisierung erfahren und Aspekte weniger unterschiedlicher Schulfächer oder Lernbereiche gezeigt werden. In „Lesen ist lustig“ geben abgebildete Hefte einen Hinweis, der in Richtung einer Deutschstunde gedeutet werden könnte (LIL2/1 76, 7). „Lesen“ und „malen“ werden erwähnt (LIL2/1 76, 9), doch nicht genauer beschrieben. „Turnen“ bedeutet im „Lesebuch für kleine Leute“ eine Tätigkeit an einem Ort mit Ringen, Matten und Sprossenwänden, wie eine kleine Illustration zeigt (LFKL1/3 75, 7). „Lesebuch 2“ stellt Unterricht nicht realistisch dar, sondern lässt einen Kasperl mit den Fibelkindern ein lustiges Ratespiel veranstalten, bei dem es um Reime geht (LB2 77, 94).

In der Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Lernbereiche gibt es in den 80er Jahren im Fall des „Sprachbuch 2“ (1981) von Bieler/Waser eine Steigerung. Vor allem durch bildliche Darstellungen sind die Lernaktivitäten der FibelschülerInnen nicht mehr auf Lesen, Turnen oder Malen beschränkt wie in den meisten Fibeln der 70er Jahre, sondern Fibelkinder beschäftigen sich zusätzlich noch mit (Lern)spielkärtchen und Teddybären (SB2 81, 3), spielen mit Triangel und Flöte, singen im Chor, lesen, malen oder stricken (SB2 81, 6). Die Fibeln von Rudnik („Wir lesen 1“ und „Wir lesen 2“) grenzen die erwähnten Unterrichtsbereiche oder –gegenstände auf eine symbolhafte Darstellung von „lesen“ und „malen/zeichnen“ ein (WL1 81, 45 und WL2 81, 3), in Kern/Prölls „...lernt lesen“ Fibeln hingegen lesen, rechnen, schreiben, singen, zeichnen und turnen die Fibelkinder in der Schule (LL1 80, 78 und LL2 81, 3). Eine Konkretisierung des Unterrichtsgegenstandes Deutsch wird in der Bildtafel zur Erarbei-

tung des A dargestellt (LL1 80, 4): Fibelkind Eva und ein Kasperl tragen Gegenstände zusammen, die ein „a“ im Namen haben – eine bei weitem anschaulichere Unterrichtsdarstellung als die gängige Darstellung von an Tischen sitzenden und mit Heft und Stift arbeitenden Fibelkindern.

In Bezug auf *Unterrichtsmethoden und Sozialformen* wären nach meiner Vorstellung in den ältesten von mir untersuchten Fibern am ehesten Darstellungen von Unterricht in Form von Frontalunterricht beziehungsweise Darstellungen von stark lehrerInnenzentrierten, aber weniger kindgerechtem Unterricht zu erwarten gewesen. Diese Erwartung hat sich aber nicht bestätigt. „LehrerInnenzentrierter Unterricht“ konnte kaum identifiziert werden, weil sowohl in den Fibern der 50er und 60er Jahre wie auch in den Fibern der 70er und 80er/90er Jahre Lehrpersonen kaum in Erscheinung treten. In den Fibern der 50er und 60er Jahre findet sich zum Beispiel nur eine Abbildung einer Lehrerin (WLM1 53, 12) und keine einzige Aussage einer Lehrerin. „Lesebuch für kleine Leute“ (1975) zeigt eine Lehrperson einmal vor der Tafel stehend (LFKL1/1 75, 1), doch „Lesebuch 2“ (1977) behilft sich an dieser Stelle mit einer Kasperlfigur, die Kinder zu einem Ratespiel anleitet (LB2 77, 94). Auch in den Fibern der 80er und 90er Jahre ist eine der dargestellten Lehrpersonen ein Kasperl (LL1 80, 4), eine andere Lehrperson wird in der Mitte des Klassenzimmers stehend und die Fibelkinder beobachtend gezeigt (SB2 81, 3). Das Fehlen der Lehrpersonen erzeugt den Eindruck, als seien es die Einfälle der FibelschülerInnen, die im Unterricht verwirklicht werden, und als gäbe es keinerlei Vorgaben oder Zwang seitens der FibellehrerInnen. Die meisten Inhalte der *Fibern der 50er/60er Jahre* scheinen sich ohnehin logisch aus dem Ablauf der Jahreszeiten zu ergeben, sodass die impliziten „Entscheidungen“ der vorgestellten Lehrperson in Bezug auf die Auswahl der Inhalte gut nachvollziehbar wirken. Obwohl Gruppenarbeit nicht explizit erwähnt wird, ist sie bei der Arbeit am gemeinsam hergestellten Zwetschkenkrampus und beim gemeinschaftlichen Bauen des Sandkastenschrebergartens zu erkennen. In den späteren Fibern sind solche Beispiele nicht zu finden.

Homogenität ist in den Unterrichtsszenen der 50er und 60er Jahre kein hervorstechendes Merkmal. Es ist möglich, dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit an der gleichen Sache arbeiten (WLM1 53, 37) – der Unterricht scheint differenziert abzulaufen. Arbeit an Stationen, Wochenplanarbeit oder Offenes Lernen wären in der Fibelschule der Fibern Josef Leiters machbar und vorstellbar. Insgesamt wirkt der Unterricht in den Fibern der 50er und 60er Jahre überraschend handlungsorientiert, selbstständigkeitsfördernd und individualisiert, er bezieht viele Sinne ein und wirkt generell progressiv.

Die *Fibern der 70er Jahre* zeigen ein uneinheitliches Bild, was vorherrschende Unterrichtsmethoden und Sozialformen (auf die nur durch Abbildungen der Klasseneinrichtung und durch die Position der SchülerInnen und ihrer Schulmaterialien geschlossen werden kann) betrifft. Auf keinen Fall kann – wie ich zuerst angenommen habe – auf eine kontinuierliche

Tendenz der fortschreitenden Individualisierung und der zunehmenden Lustbetontheit des Unterrichts geschlossen werden. Beide Fibeln Peinsipp/Ritters („Lesebuch für kleine Leute“ und „Lesen ist lustig“) zeigen öfters eine Art schematisierte Skizze oder eine Darstellung des gesamten Klassenzimmers. Diese wirken eher starr, geometrisch, sehr strukturiert und ordentlich (LFKL1/1 75, 1, 30; LFKL1/2 75, 18; LIL2/1 76, 6). Durch das Fehlen von Details meint man, die Illustrationen seien „auf das Wesentliche konzentriert“. Das Wesentliche in den Schulklassen der Fibeln Peinsipp/Ritters besteht in dieser Interpretation aus Tischen und Sesseln in paralleler Anordnung, LehrerInnenpult und Tafel. Ohne dass Lehrpersonen in Text oder Bild stark im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, lässt die Anordnung der Möbel in der Klasse an Frontalunterricht beziehungsweise andere Formen des lehrerInnenzentrierten Unterrichts denken. Die bildliche Darstellung eines Klassenzimmers in „Lesebuch 2“ (1977) von Bieler/Sander/Voss (LB2 77, 6f.) geht nicht ganz in die Richtung der Fibeln Peinsipp/Ritters. Die Fibelkinder, ihre Arbeitsplätze und Arbeitsmaterialien unterscheiden sich, nicht jeder Platz ist auf die Tafel beziehungsweise die wahrscheinliche Position der Lehrperson ausgerichtet. Die schräge Aufstellung der Tische lässt Arbeit in Lerngruppen oder Stationenarbeit schon möglich erscheinen.

In Bezug auf mögliche Unterrichtsmethoden in den *Fibelschulen der 80er und 90er Jahre* gehen die Darstellungen ebenfalls weit auseinander. Während Rudniks Fibeltexte betonen, dass „alle“ lesen, „alle“ zeichnen, „alle“ eine Tasche malen (WL1 81, 45 und WL2 81, 3) und auch die Illustrationen größtmögliche Homogenität in den Handlungen und Haltungen der Fibelkinder im Unterricht vermitteln, zeigt eine ganzseitige Bildtafel in Bieler/Wasers „Sprachbuch 2“ schon ein Klassenzimmer, in dem an unterschiedlichen Tischgruppen sitzende oder auch stehende Fibelkinder zugleich mit den unterschiedlichsten Aktivitäten beschäftigt sind. Die Fibellehrerin wirkt durch ihre Position – in der Klassenmitte – präsent, ist wahrscheinlich die Arrangeurin dieses Lernsettings, greift aber in keine Aktivität der Fibelkinder ein. Man könnte an einen perfekt funktionierenden „Offenen Unterricht“ denken, in dem Unterschiede in den gewählten Materialien, Unterrichtsgegenständen oder Unterschiede in den Lernniveaus als bereichernd und produktiv angesehen werden. Auch „...lernt lesen 2“ richtet ein Fibelklassenzimmer ein (LL2 81, 3), in dem die U-förmig angeordneten Tische deutlich moderner wirken als die reduzierten Darstellungen Rudniks. Die Körperhaltungen der Fibelkinder unterscheiden sich und es wird keine einheitliche Ordnung der Schulsachen am Tisch präsentiert. Individualität wird hier betont, Homogenität scheint kein wünschenswertes Darstellungsmerkmal der Fibelkinder im Unterricht zu sein.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Unterricht in den Darstellungen der Fibeln der ASO der 50er bis 90er Jahre des 20. Jahrhunderts nicht durchgehend moderner und individueller wird. Die Fibeln der einzelnen Zeitepochen unterscheiden sich beträchtlich,

Leiters Fibeln der 50er und 60er Jahre wirken im Vergleich zu den Fibeln von Peinsipp/Ritter (1975 und 1976) und Rudnik (1981) sogar progressiver.

7.2.2 Dimension „Erziehung“

Der Pool der *wünschenswerten Eigenschaften und Haltungen* von FibelschülerInnen bleibt *im ganzen Untersuchungszeitraum relativ konstant*, nur die Schwerpunktsetzungen verlagern sich etwas. Alle Fibeln verzichten darauf, Lehrpersonen als disziplinierende Instanz darzustellen. Um dies zu gewährleisten, müssen die FibelautorInnen auf unterschiedlichste andere Mittel zurückgreifen, die „Forderungen“ an die Disziplin der Fibelkinder ausdrücken können: Schulsachen erscheinen im Traum und erklären ihre Wünsche, eine Schultasche hat Gefühle und ist traurig, wenn sie unvorsichtig getragen wird, unterschiedliches Verhalten wird plakativ gegenübergestellt ohne es eindeutig als „gutes“ oder „schlechtes“ zu qualifizieren, Dinge (wie die Schulglocke) rufen eher zur Eile auf als Menschen.

Leiters Fibeln der 50er und 60er *Jahre* legen einen klaren Schwerpunkt auf die Vermittlung und Darstellung von *Arbeitstugenden*. Dazu gehören die Pünktlichkeit (WLM1 53, 16), das Grüßen (WLM2 57, 6) und die Organisation und Pflege der Schulsachen (WLM2 57, 7 und 9). Auch der Arbeitsraum – das Klassenzimmer – wird von den Fibelkindern willig in Ordnung gehalten. Das Grüßen in der Schule wird in den Fibeln der 70er sowie der 80er und 90er Jahre nicht mehr thematisiert. In Bezug auf die Instandhaltung der Schulsachen unterscheiden sich die Fibeln Peinsipp/Ritters („Lesebuch für kleine Leute“ und „Lesen ist lustig“) beziehungsweise Bieler/Sander/Voss („Lesebuch 2“) in den 70er Jahren etwas: Peinsipp/Ritters Fibeln thematisieren persönliche Schulsachen der Fibelkinder nicht, zeigen aber extrem nüchterne, auf das Wesentliche reduzierte und ordentlich-strukturierte Klassenzimmer, folglich müssen die Fibelkinder dieser Schule einen gewissen Ordnungssinn verinnerlicht haben. Bieler/Sander/Voss zeigen etwas weniger exakt aufgeräumte Klassenzimmer, widmen aber eine Fibelgeschichte der Distanzierung von einem Fibelkind, das „schlampig“ in Bezug auf die Schulsachen (LB2 77, 9) ist. In allen Fibeln der 80er und 90er Jahre werden Schulsachen thematisiert: Sie sollen zuverlässig in die Schule mitgebracht werden, man soll gut auf sie aufpassen und an ihnen Freude haben. Was das Verhalten der Fibelkinder in der Fibelschule angeht, werden die Fibelkinder in den allermeisten Fällen als „brav“ im Sinne von angepasst dargestellt und der Unterricht geht fast immer ohne Störung vonstatten. Auffällig ist, dass die meisten der ohnehin wenigen Hinweise auf Disziplinverfehlungen der Kinder in Leiters Fibeln der 50er und 60er Jahre gegeben werden. Hier müssen Fibelkinder einmal vom Raufen abgehalten werden und sie werden ermahnt „nur nicht so frech“ zu sein (WLM1 53, 37). Da „frech“ üblicherweise ein herausforderndes Verhalten gegenüber Menschen auf höheren Hierarchiestufen bezeichnet, kann geschlossen werden, dass das imaginäre Fibelkind sich wohl einer Lehrperson gegenüber unpassend verhalten hat. Generell werden Fibel-

kindern in den Unterrichtsfibelgeschichten aus den 50ern und 60ern mehr direkte Reden (oftmals Ausrufesätze) in den Mund gelegt. Sprechaufforderungen seitens der Fibellehrperson fehlen, daher scheint „Herausrufen“ akzeptiert oder toleriert zu sein. Die Fibelkinder wirken dadurch lebendiger, freier und weniger „brav“ als die Fibelkinder späterer Fibeln. Nur in „Lesen ist lustig“ (1976) entsteht durch laut lachende Fibelkinder (LIL2/1 76, 9) noch ein Bild von abgelenkten, den Unterricht störenden Kindern; in allen anderen Fibeln ist ein reibungsloser Unterrichtsablauf die Regel.

Schulfreude ist ein nahezu durchgängiges Motiv in den Fibeln aller Zeitabschnitte. Den realen Kindern wurde somit ein erwünschtes Bild vom (Fibelsonder)schulkind präsentiert, das mit einem fröhlichen Gesicht zur Schule geht, dort gerne arbeitet und seiner Überweisung an die Sonderschule positiv gegenüber steht beziehungsweise dieser keinen Gedanken widmet. Ärger oder Kummer werden von den Fibelvorbildern niemals verkörpert. Sie zeigen vor, wie man den Sonderschulbesuch gelassen und freudig annimmt, nicht anspricht, vielleicht nicht einmal wahrnimmt.

Gleichzeitig wird aber keinesfalls negiert, dass die angenehmen Erfahrungen in der Schule auch mit *Anstrengung* (meistens „Fleiß“ genannt) verbunden sind. Diese Anstrengung ist positiv konnotiert. Dies kann der Spruch auf einer der ersten Seiten von „Wir lesen mit 2“ verdeutlichen: „Die Ferien sind aus, die Schule fängt an, nun wird wieder froh die Arbeit getan“ (WLM2 57, 3). Auch in „Lesebuch für kleine Leute“ (1975), „Lesen ist lustig“ (1976) und „Lesebuch 2“ (1977) scheinen sich alle abgebildeten Fibelkinder in der Schule sehr wohl zu fühlen und manchmal sogar Spaß zu haben. Speziell „Lesen ist lustig“ verknüpft diese Freude wieder mit der Erwartung an die Fibelkinder, sich anzustrengen und Fleiß zu zeigen (LIL2/2 76, 41 und 47). Die Fibeln der 80er Jahre unterscheiden sich leicht in der Kombination von unterschiedlichen Werten: Kern/Prölls „...lernt lesen 1“ und „...lernt lesen 2“ präsentieren ihre Fibelkinder im Tun in der Fibelschule als begeistert und voller Freude (LL1 80, 1, 4, 78, 79; LL2 81, 3), gleichzeitig auch fleißig und hart arbeitend (LL2 81, 39). Rudniks „Wir lesen 1“ (1981) und „Wir lesen 2“ (1981) betonen stärker den Aspekt der Anstrengungsbereitschaft („Fleiß“) und weniger die lustbetonte Seite der Schule. „Sprachbuch 2“ (1981) vermittelt zwar den Eindruck zufriedener Fibelkinder, diese aber wirken generell weniger „amüsiert“ als vielmehr konzentriert (SB2 1981, 4).

Fazit: Die von mir untersuchten Fibeln heben durch ihre Darstellung von Schule eher Werte wie Fleiß beziehungsweise Freude an Arbeit, Ordentlichkeit, Wertschätzung von wichtigen Gegenständen und Höflichkeit (so genannte Arbeitstugenden) hervor als ebenfalls mögliche Werte wie Selbständigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit oder Selbstentfaltung. Dabei haben sich im Untersuchungszeitraum kaum Änderungen ergeben. In der Darstellung der Fibeln verwirklichen die Fibelkinder die genannten Eigenschaften freudig von sich aus, es wird kaum Druck von Seiten der Schule ausgeübt. Überraschenderweise wirken aber die Fibel-

kinder der 50er und 60er Jahre noch am lebendigsten und eigenständigsten und damit auch am wenigsten angepasst.

7.2.3 Dimension „Spezifika der Sonderschule“

Bereich „Leistung“

Generell wird Schule als Raum dargestellt, in dem die Leistungen der Kinder weder positiv noch negativ bewertet werden. Unterschiede im Können, im Talent oder in der Benotung haben keine Bedeutung beziehungsweise existieren nicht. Fibelkinder mit schlechten Noten gibt es nicht. Meinem Eindruck nach, den ich aus der überblicksmäßigen Durchsicht einiger Volksschulfibeln gewonnen habe, trifft das auf Volksschulfibeln im Allgemeinen auch zu, jedoch ist dieses Faktum in ASO-Büchern besonders auffallend, weil die LeserInnenschaft (so sie schon eine Volksschule besucht hat) durchgängig Erfahrungen mit Schulmisserfolgen haben muss (anderenfalls wären die betreffenden SchülerInnen ja an der Volksschule verblieben).

Nur in den Fibeln der 50er und 60er Jahre wird eine Form von *Misserfolg* thematisiert. Durch die zu erlesenden Wörter „Lehrer Fehler“ in Verbindung mit einer kleinen Illustration, die eine sich über eine/n SchülerIn beugende Lehrperson zeigt, die eine Geste des Tadels ausführt (WLM1 53, 47), wird eine Möglichkeit des Scheiterns an Anforderungen gezeigt. Sowohl Lehrperson wie SchülerIn wirken durch die scherenschnittartige Ausführung der Illustration symbol- oder klischeehaft. Es wird kein/e konkrete/r FibelschülerIn vorgeführt, aber die Szene zwischen Lehrperson als AufdeckerIn von Fehlern und SchülerIn als Person, die nicht immer alles richtig macht, wird als typisch für schulische Interaktionen dargestellt. Ein weiteres „Missgeschick“ wirkt so minimal, dass kaum mit realen Schulmisserfolgen der LeserInnenschaft verglichen werden kann: ein „Fettfleck“ verunziert auf einer Illustration das Heft eines schreibenden Schülers, die neben dem SchülerInnenpult stehende LehrerIn blickt bestürzt auf das Heft beziehungsweise den Schüler (WLM1 53, 12; WLM1 69, 12).

Äußerungen von Fibelkindern, die von *Stolz auf eigene Leistungen beziehungsweise vom Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten* sprechen, beziehen sich in den Fibeln der 50er und 60er Jahre nur auf Arbeitstugenden: auf das Grüßen (WLM2 57, 6), das Brav- Sein (WLM2 57, 19), das Zurechtfinden in der Schule und den richtigen Gebrauch der Abfallkiste (WLM2 57, 11 und 13). In „Lesebuch 2“ (1977) stellen Fibelkinder schon Qualifikationen wie Lesen und Schreiben-Können an sich fest (LB2 77, 156), in „Lesen ist lustig“ (1976) betonen die Fibelkinder gleichzeitig mit der ausgeführten Tätigkeit des Lesens auch ihren Fleiß: „Wir haben gelesen, sind fleißig gewesen“ (LIL2/2 76, 90). Dieser Topos der Verbindung von erlangter Qualifikation durch Fleiß wiederholt sich auch in zwei Fibeln der 80er/90er Jahre (LL1 80, 87; WL2 81, 50).

Wertende (lobende oder Fähigkeiten beschreibende) Befunde über *Fibelkinder* finden sich am deutlichsten und häufigsten in Josef Leiters *Fibeln*. Dabei wird Fleiß zweimal lobend hervorgehoben, einmal in Verbindung mit Fingergeschick (WLM2 57, 23), einmal in Verbindung mit „lernen“ (WLM2 57, 47).

Schulnoten finden nur einmal in Form eines Satzes ohne Zusammenhang zu einer *Fibelgeschichte* Erwähnung: „Unser Hans hat einen Einser. Frau Frei ist so froh“ (WLM1 53, 48). Obwohl die Benotung in der landläufigen Ansicht ein entscheidender Aspekt von Schule ist, bleiben die *Fibeldarstellungen* hier überraschend diffus. Es scheint so, als nehme der Aspekt der Notengebung in den von den *Fibeln* konstruierten Schulbildern im Laufe der Zeit noch an Bedeutung ab. In Leiters *Fibeln* kommt immerhin noch einmal der schon erwähnte „Einser“ vor und ein *Fibelkind* läuft in der Illustration auf der letzten Seite der *Fibel* mit einem Blatt Papier, das ein Schulzeugnis symbolisieren könnte, den Ferien entgegen (WLM1 53 und WLM2 57). In den Ausgaben von WLM1 68 und WLM2 69 schon hält kein *Fibelkind* mehr ein „Zeugnis“ in der Hand.

Danach findet sich auch keine Erwähnung von *Schulnoten* mehr. In einer *Fibel* der 70er Jahre werden „Zeugnisse“ bildlich dargestellt (LIL2/2 76, 91), wie schon in den *Fibeln* der 50er und 60er Jahren sind jedoch keine Noten zu erkennen und alle *Fibelkinder* freuen sich unterschiedslos über das Ende des Schuljahres. Diese Entwicklung setzt sich in den *Fibeln* der 80er und 90er Jahre fort: weder einzelne *Schulnoten* noch *Zeugnisse* werden erwähnt.

Fazit: Dass Schule von Kindern Leistung verlangt und auch notwendigerweise unterschiedlich bewertet, kann durch die *Schuldarstellungen* im gesamten Untersuchungszeitraum nur erahnt werden. Als positiv hervorgehoben werden eher Haltungen wie Fleiß als die Erfüllung von konkreten Lernzielen.

Bereiche „Sichtbarkeit der Sonderschule“, „Behinderung“ und „Stigmatisierung“

In keiner der von mir untersuchten *Fibeln* ist eine dargestellte Schule als Allgemeine Sonderschule zu erkennen. Alle dargestellten *Fibelschulen* erwecken den Eindruck, es gebe nur eine Art von Schule und die *Sonderschule sei eine Schule wie jede andere*. Durch diese Betrachtungsweise entsteht der Eindruck, Unterschiede seien es nicht wert thematisiert zu werden. Diese Ausblendung der Unterschiede entspricht einem Argument, mit dem die Beschulung von Kindern in Sonderschulen oft gerechtfertigt wird. Schulen an sich sind Orte des Wettbewerbs, in denen der Erfolg des einen durch das Messen mit anderen MitschülerInnen und durch den Misserfolg eines/r anderen entsteht (vgl. Fend 2008, 100f.). In einer Sonderschule, so wird argumentiert, wäre die konkurrierende Umgebung, also die besseren MitstreiterInnen im Wettbewerb um Schulerfolg, nicht mehr bemerkbar. Die SonderschülerInnen würden sich, wenn überhaupt, nur mit anderen SonderschülerInnen vergleichen und dieser Vergleich würde dann notwendigerweise für sie zufrieden stellender ausfallen – ein Gedankengang, der nur dann vielversprechend erscheint, wenn davon ausgegangen wird, dass die

SonderschülerInnen ihre Umwelt, die auch aus AlterskameradInnen in anderen Schulformen besteht, gänzlich ausblenden. Ganz kann durch auch diese Logik das Problem der SchülerInnen, die keine Schulerfolge aufweisen, nicht gelöst werden, denn auch in der Sonderschule gibt es erfolgreichere und weniger erfolgreiche SchülerInnen. In der Bezugsgruppentheorie wird jedoch davon ausgegangen, dass immerhin mehr Kindern das positive Gefühl des Bestehen-Könnens im Wettbewerb vermittelt werden kann. Eine Ansicht, die durch Studien gestützt wird, die zeigen, dass gute Hauptschüler oft ein besseres Selbstbild haben als schlechtere Gymnasiasten (vgl. Fend 2008, 114). Ob diese Ergebnisse ohne Einschränkung auch auf SonderschülerInnen übertragen werden können, stelle ich wegen des besonders schlechten Prestiges dieser Schulform jedoch in Frage.

Ob die jeweiligen Fabeln schon von außen am Umschlag als Sonderschulbuch zu erkennen sind, ist uneinheitlich verwirklicht. Leiters Fabeln der 50er und 60er Jahre wirken wie Volksschulbücher, in den 70er und 80er/90er Jahren wurden manche Fabeln nur mit den jeweiligen Titel bedruckt, andere erwähnen die Schulform ASO.

Keine der untersuchten Fabeln stellt das Thema „Lernbehinderung“ dar. Nur in einer einzigen Fabel, nämlich in Peinsipp/Ritters „Lesen ist lustig“ (1976) sind Kinder mit Behinderungen ProtagonistInnen einer Fabelgeschichte (LIL2/2 76, 60f.). In dieser Geschichte werden Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen vorgestellt und im Zuge dessen den kleinen LeserInnen Verhaltensanweisungen für den Umgang mit Kindern mit Behinderungen gegeben. Dadurch werden die dargestellten Kinder mit Behinderungen als „anders“ und als einer rücksichtsvollen Behandlung bedürftig gezeigt. Die Zielgruppe der untersuchten Fabeln aber, die SchülerInnen der ASO, wird durch den Vergleich mit den sichtbarer behinderten Kindern mit Körperbehinderungen oder Sinnesbehinderungen und dem Verzicht auf eine wie auch immer geartete Thematisierung von Lernbehinderung als „nicht-behindert“ oder „normal“ dargestellt. *Stigmatisierung* aufgrund des Besuchs einer Allgemeinen Sonderschule ist in keiner Fabel der ASO in meinem Untersuchungszeitraum ein Thema.

Stigmatisierung aufgrund anderer Merkmale sowie die Lebenslage von stigmatisierten Personen werden in den Fabeln der 50er und 60er Jahre gar nicht erwähnt. Danach kann man den Topos des „Struwelpeters“ als eine Andeutung in Richtung dieses Themas lesen. Auffälligerweise setzt jede/r FabelautorIn außer Melitta Maria Rudnik eine „schmutzige“ oder „schlampige“ Figur ein, die entweder von anderen abgelehnt oder plakativ mit einer „sauberen“ Figur verglichen wird. Im „Lesebuch für kleine Leute“ (1975) erfährt „Struwelpeter“ (LFLK1/4 75,8), dass seine unordentliche Aufmachung eine Ablehnung seiner ganzen Person bewirkt. „Struwelpeter“ in „Lesen ist lustig“ (1976) bekommt erst dann viele Freunde, als er sich pflegt (LIL2/2 76,16). Mit Pfuirufen quasi an den Pranger gestellt wird Struwelpeter auch in „...lernt lesen 2“ (1981), während der „schmutzige Kasimir“ im Vergleich mit der „sauberen Jutta“ ebenfalls schlecht abschneidet (SB2 81, 56). Der „schlampige Peter“ aus

„Lesebuch 2“ (1977) muss als Negativbeispiel für den Umgang mit Schultaschen (LB2 77,9) herhalten.

Nur in den Fibeln der 70er Jahre ist die Situation von neuen SchülerInnen, vermutlich Kindern von „GastarbeiterInnen“ in der ASO, Thema. Diese fühlen sich unwohl, sind „ernst“ oder „traurig“, weil alle sie anschauen, keiner neben ihnen sitzen will und niemand sie mag (LIL2/2 76, 46; LB2 77, 103). Was die Abneigung der anderen Kinder hervorruft, lässt sich in einem Fall relativ deutlich erschließen („Gastarbeiterkind“), in „Lesebuch 2“ gibt nur das „schwarze Haar“ des „Neuen“ Hinweise auf eine migrantische Herkunft des Schülers. In beiden Fällen mildern emphatische MitschülerInnen die unangenehme Situation des „Neuen“. Die in die Gesellschaft eigentlich wenig integrierten SonderschülerInnen werden hier zu den in die Gesellschaft der SonderschülerInnen *gut integrierten* Kindern, die aus ihrer starken Position heraus anderen helfen können und so die Wirkungsweise der Bezugsgruppentheorie veranschaulichen.

Kurz formuliert lässt sich sagen:

Ob die untersuchten Fibeln deutlich als ASO-Bücher zu erkennen sind oder nicht, ist unterschiedlich gelöst. Es lässt sich aber keine Tendenz hin zu einer dezenteren oder offensichtlicheren Nennung im Laufe des Untersuchungszeitraums ableiten.

Das Thema „Behinderung“ wurde nur in einer Fibel aufgegriffen. Generell werden ASO-Kinder aber niemals als selbst in irgendeiner Form „behindert“ gezeigt. Die „Lernbehinderung“ findet keine Erwähnung oder Thematisierung.

In keiner Fibel wird gezeigt, in welcher Form auf Stigmatisierung aufgrund des Besuchs der ASO oder einer Behinderung von den Betroffenen selbst reagiert werden könnte. Die als stigmatisiert dargestellten Personen können entweder das sie stigmatisierende Merkmal ändern (Schmutz wird entfernt) oder ihre Umgebung beschließt von sich aus sich zu ändern und sich weniger ablehnend zu verhalten („Gastarbeiterkind“).

8 MÖGLICHE AUSWIRKUNGEN DER ART DER DARSTELLUNG VON SCHULE UND STIGMATISIERUNG AUF DIE IDENTITÄTSENTWICKLUNG DER SCHÜLERINNEN DER ALLGEMEINEN SONDERSCHULE

Wie im Kapitel „Stigmatisierung“ beschrieben, gehen die meisten StigmaforscherInnen davon aus, dass Stigmatisierung die Entwicklung der Identität negativ beeinflussen kann. Uneinigkeit besteht darüber, ob die Gefährdungen für die Identität nahezu zwangsläufig auftreten oder ob stärker betont werden sollte, dass das einzelne stigmatisierte Individuum immer verschiedene Möglichkeiten habe, mit seiner Lebenssituation umzugehen und über sich selbst zu reflektieren und ob durch eine spezielle „Identitätserziehung“ gegengesteuert werden sollte/könne oder nicht.

Meine Schulbuchanalyse zielte darauf ab zu überprüfen, ob die SchulbuchautorInnen durch bestimmte Inhalte oder eine spezifische Gestaltung der Fibeln eine Auseinandersetzung mit dem belastenden Sachverhalt der Stigmatisierung nahe legen. Dieser Ansatz würde zwar am schlechten Ansehen der SonderschülerInnen an sich nichts ändern und nur auf der personalen Ebene wirken - anders als die BefürworterInnen der Integration oder der Inklusion dies erhoffen - es wäre aber doch eben ein Schritt über die komplette Negierung des Problems hinaus. Wie im Kapitel 7 gezeigt, wird das Thema „Sonderschule“ in der Form abgehandelt, dass die dargestellte Schulbuchschule sich als eine „Schule wie jede andere“ präsentiert und keine Konfrontation mit dem Thema „Lernbehinderung“ und „Stigmatisierung aufgrund von Sonderschulbesuch“ stattfindet.

Einschränkend möchte ich festhalten, dass durch die folgenden theoretischen Schlussfolgerungen natürlich nicht die tatsächliche Wirkung auf die realen RezipientInnen der von mir untersuchten Fibeln „bewiesen“ wird – sie sollen als ein *Modell möglicher Ereignisse* gesehen werden.

In der wissenschaftlichen Literatur habe ich kaum Anhaltspunkte gefunden, ob eine offensive oder eine defensive Art der Bewältigung von Stigmatisierung auf Seiten der betroffenen SchülerInnen als „günstiger“ für die Entwicklung der Identität angesehen werden könne. Die Ausnahme zu diesem Befund stellt Herwig Baiers knapper Artikel „Lernbehinderungen als Unterrichtsinhalt“ dar (vgl. Baier 1984). Hier wird von der Aufzählung der „zahlreichen Beeinträchtigungen“ in der „sozialen Umwelt“ der lernbehinderten SchülerInnen (Fischer 1975 zit. nach Baier 1984, 3) direkt zu einem Plädoyer für die Einbeziehung des Unterrichtsinhaltes „Lernbehinderung und Stigmatisierung“ übergegangen. Daher beziehe ich in meiner Diplomarbeit keine Position, ob eine Thematisierung des Sonderschulbesuchs „besser“ wäre als darüber zu schweigen, oder ob die vorgefundene Form der Verhandlung oder besser gesagt

„Nicht-Verhandlung“ des Themas optimal sei. Ich versuche aber kurz zu umreißen, welche Folgen eine offensivere beziehungsweise weniger offensive Behandlung des Themas haben könnte:

Als negative Wirkung einer Darstellung der Fibelkinder als *Sonderschulkinder* mit einer Lernbehinderung und Problemen durch Stigmatisierung könnten negative Zuschreibungen der Gesellschaft bewusst gemacht werden, die in weiterer Folge negative Selbstzuschreibungen forcieren. Im Sinne einer self-fulfilling-prophecy könnte den realen Sonderschulkindern eine Rolle als stigmatisierte Person angetragen werden, die sie vielleicht ohne Anstoß des Schulbuches (noch) nicht so empfunden hätten. Diese Position, nämlich die Hoffnung, dass den betroffenen Kindern ihre Stigmatisierung ohnehin nicht bewusst sei, sie selber den Besuch der Sonderschule nicht in Frage stellen beziehungsweise nicht als etwas Beschämendes empfinden, würde einer Art „Schonhaltung“ entsprechen.

Eine Thematisierung des Themas Sonderschulbesuch und der möglichen Scham deswegen könnte aber auch wünschenswert sein, denn nach Honneth (Honneth zit. n. Schumann 2007, 192) kann Schamgefühl auch positives kognitives Potential haben. Erleiden von Demütigungen löse affektive Spannungen aus. Diese könne man nur auflösen, indem man zu Möglichkeiten aktiven Handelns zurückfinde, dafür müsse sich dem beschämten Subjekt aber das zugefügte Unrecht kognitiv erschließen. In diesem Fall denke ich, dass dieses „kognitive Erschließen“ leichter möglich wäre, wenn zum Beispiel anhand von Texten oder Bildern in Fibern Vorbilder vorhanden wären, die gelungene oder auch nicht gelungene Stigma-Bewältigung vorzeigen. So könnte Reflexion angeregt werden, sich den betroffenen SchülerInnen vielleicht Argumente zur „Verteidigung“ eröffnen, beziehungsweise ein Gefühl der Gemeinsamkeit zwischen den Betroffenen entstehen. Findet zwischen den in ähnlicher Form betroffenen SchülerInnen und auch ihren Lehrpersonen (oder anderen Erwachsenen) niemals ein Austausch statt, könnten sich die betroffenen SchülerInnen sehr leicht allein mit ihrer Wahrnehmung von Stigmatisierung fühlen. Es könnte ein Gefühl entstehen, dass die wahrgenommenen Gefühle der Scham keine Entsprechung in der Realität haben, dass es keine Worte gebe, um die eigene Situation zu beschreiben, oder dass die Entwertung von Seiten der Gesellschaft und Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten niemand anderen als das Individuum selbst betreffen.

Was könnte die (Nicht-)Darstellung von Sonderschulspezifischem, die fehlende Konfrontation mit der Rolle als „Lernbehinderte/r“ und der möglichen Stigmatisierung deswegen nun in den RezipientInnen der Schulbücher, den SchülerInnen der 1. und 2. Klasse der ASO, auslösen, wenn man an die Entwicklung der *Identität* denkt?

Dieser Frage gehe ich nach, indem ich die Ergebnisse meiner Schulbuchanalyse in den Kontext der in Kapitel 2 dargestellten Stigma-Identitätstheorien einordne und so auf theoretischer

Ebene Schlüsse über mögliche Wirkungen der Schulbuchdarstellungen auf die Identität der lernbehinderten SchülerInnen ziehe.

Es kann nicht von „der“ Identität gesprochen werden kann, weil der Begriff, je nachdem, ob man ihn aus rechtlicher, mathematischer, psychiatrischer, soziologischer, theologischer, philosophischer, etc. Perspektive betrachtet, unterschiedlich verstanden wird (vgl. Schimmel 2009, 16f.). In meiner Diplomarbeit drückt „Identität“, wie im Kapitel 2 umrissen, ebenfalls in der Darstellung Goffmans, Krappmann/Thimms oder Freys nicht genau das Gleiche aus. Dennoch möchte ich, bevor ich auf die Unterschiede eingehe, Stefan Schimmel in seinem Werk „Identität“ folgen und eine Definition als gemeinsamen Nenner voranstellen: „Identität ist objektiv die Unverwechselbarkeit der Persönlichkeit, also das, wodurch sich ein Mensch vom anderen unterscheidet und subjektiv das Gefühl, wer man ist“ (Geo-Lexikon 2007 zit nach Schimmel 2009, 18). Der objektiven und der subjektiven Bedeutungsfacette fügt Schimmel noch „die Sichtweise der Psychologen“ hinzu, „die Identität *als die als Selbst erlebte innere Einheit der Person* beschreiben“ (Schimmel 2009, 19). Bei aller Unterschiedlichkeit geht es in den Stigma-Identitätsmodellen, die ich meinen entwickelten Szenarien der möglichen Auswirkungen der Fibeldarstellungen zugrunde lege, um dieses Fundament.

In Erving Goffmans klassischem Stigmaansatz wird Identität als um das Stigma herum konstruiert betrachtet und durch drei Facetten (die Soziale Identität, die Persönliche Identität und die Ich-Identität) in großen Zügen umrissen. Soziale Identität entstehe durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (vgl. Goffman 1967). Bei letzterem ist der größte Zusammenhang zum Thema „Stigmatisierung“ gegeben, denn durch die Zugehörigkeit zu einer negativ bewerteten Gruppe wie der der SonderschülerInnen entsteht ein Stigma. Homfeldt bezeichnet den Status der SonderschülerInnen ab ihrer Überweisung an die Sonderschule als „offen diskreditierend“ (Homfeldt 1980, zit.nach Schumann 2001, 81). Zum Teil aber leben die SchülerInnen der ASO als *diskreditierbare* Menschen, weil ihr Stigma außerhalb eines schulischen Kontextes für unbekannte Personen nicht unmittelbar sichtbar ist. Auch die Fibel(sonderschul)kinder verkörpern, wenn man sie als Abbilder und potentielle Identifikationsfiguren für reale Sonderschulkinder „liest“, durch das Nicht-Ansprechen ihres Stigmas die Rolle eines diskreditierbaren Kindes, dessen Stigma – in der Fibel – niemals aufgedeckt wird. Den realen SonderschülerInnen droht aber durch Kontakte mit Personen, die vom Sonderschulbesuch wissen, durch die Nennung der Schuladresse oder auch durch den Besitz eines Schulbuches, das eindeutig als Sonderschulbuch zu erkennen ist, die Identifizierung als ASO-Kind. In diesen Zusammenhang können die von mir untersuchten Schulbücher als potentielle „Stigma-Symbole“ (Goffman 1967, 118) gesehen werden, denn ein leicht als „Sonderschulbuch“ zu erkennendes Schulbuch im Besitz eines bestimmten Kindes würde dieses als „Sonderschulkind“ ausweisen. Vermutlich ist aus diesem Grund auf neun der 13

ASO-Fibeln aus meinem Untersuchungszeitraum am Umschlag nichts von der Schulform „Sonderschule“ zu bemerken. So verhindern die meisten ASO-Fibeln durch ihre in Bezug auf die Nennung der Schulform dezente Aufmachung eine Identifizierung eines Kindes als ASO-Kind aufgrund seiner Schulbücher. Schon diese Maßnahme könnte als Warnung vor dem allzu offenen und selbstbewussten Sprechen über den Sonderschulbesuch an die realen SonderschülerInnen gesehen werden.

Da das Stigma Sonderschulbesuch in den untersuchten Fibeln nicht berührt wird, wird durch den Kontakt mit den Fibelinhalten die Stigmatosozialisation (vgl. Goffman 1992, 45 ff. in Kapitel 2) zumindest nicht beschleunigt – dass ASO-Kinder durch eine in diesem Sinne als „vorsichtig“ zu bezeichnende Herangehensweise der Schulbücher länger vom Wissen um ihr Stigma verschont bleiben, halte ich jedoch für unwahrscheinlich. Vor allem im Lichte der Untersuchungen von Schumann (2007) und Amann/Peters (1981), die SonderschülerInnen unter anderem zu ihrer Einschätzung der Überweisung an die Sonderschule befragten, klingt an, dass auch sehr junge SchülerInnen diese Überweisung oder auch den originalen Besuch der Sonderschule als schambehaftet erleben.

Nach Goffman können nach der Phase des Kennenlernen des Stigmas „Wendepunkte“ in der Haltung der stigmatisierten Person zu ihrem Stigma auftreten: durch Reflexion, durch Kontakte mit anderen Stigmatisierten oder durch die Lektüre der Erfahrungen anderer Stigmatisierter: „Zum Beispiel kann die Lektüre der Gruppenliteratur selbst eine Erfahrung liefern, die als reorganisierend empfunden und in Anspruch genommen wird“ (Goffmann 1992, 55). Interessant ist, dass sich das Verhalten stigmatisierter Personen und auch ihre Sichtweise ihrer Selbst laut Goffman nach einem Kodex richten würden, der wesentlich durch die Darstellungen anderer vom Stigma betroffener Personen „mit der Erzählung ihrer Lebensgeschichte oder dem Bericht, wie sie eine schwierige Situation meisterten“ (ebd., 136) bestimmt sei. Mit einem solchen Kodex, der für unterschiedliche Stigmata ganz unterschiedlich aussehen kann, werde „ein wünschenswertes Verhaltensmuster von Enthüllen und Verbergen [...] schmackhaft gemacht. [...] Formeln, wie man mit heiklen Situationen fertig wird; die Hilfe, die man seinesgleichen gewähren sollte; der Typus von Fraternisierung mit den Normalen, an den man sich halten sollte; die Arten von Vorurteilen gegen seinesgleichen, die man ignorieren, und die Arten, die man offen attackieren sollte, das Ausmaß, in dem man sich als eine Person, so normal wie jeder andere, präsentieren sollte, und das Ausmaß, in dem man für sich eine leicht andersartige Behandlung beanspruchen sollte; die Fakten über seinesgleichen, auf die man stolz sein sollte; das ‚mit-guter-Miene-Hinnehmen‘ seiner eigenen Andersartigkeit, dessen man sich befleißigen sollte“ (ebd., 136 f.). Goffmann weist darauf hin, dass nicht alle Gruppen von Stigmatisierten ein stigmatisiertes Individuum mit dem gleichen Ausmaß an „Wir – Gefühl“ versorgen und gleich etabliert seien (Goffman 1967, 52). In meiner Wahrnehmung ist die Gruppe der SonderschülerInnen oder auch der ehemaligen,

erwachsenen SonderschülerInnen keine etablierte Gruppe, die aus ihrer „Andersartigkeit“ ein besonderes Selbstbewusstsein gewinnen könnte und durch Vereine, Bücher und Zeitschriften in Erscheinung tritt. „Sekundärerfahrungen“ in Form von Büchern, in denen SonderschülerInnen eine Rolle spielen, sind ebenfalls dünn gesät. Lernbehinderte werden sehr selten entweder als HeldInnen oder in anderer Form in der Kinder- und Jugendliteratur dargestellt; mir ist auch keine Kinder- oder Jugendsendung beziehungsweise -magazin im TV bekannt, in der Jugendliche als SchülerInnen der ASO zu erkennen gewesen sind. Über ihre Darstellung in den Printmedien oder im Internet kenne ich keine wissenschaftliche Arbeit, vermute aber, dass sie auch hier eine marginalisierte Gruppe sind. Eine mögliche „Gruppenliteratur“ könnten daher für Sonderschulkinder die ihrer Schulform entsprechenden Schulbücher sein – immerhin eine der wenigen Publikationen, die sich genau an die Zielgruppe der ASO-SchülerInnen wendet. Die Darstellung der Kinder in den Schulbüchern für Allgemeine Sonderschule könnte einem „Kodex“ im Goffman’schen Sinn nahe kommen. Der in den Fibeln zu identifizierende „Kodex“, an den sich die Fibelkinder ihr Stigma „Sonderschulbesuch“ betreffend halten, passt wegen der völligen Aussparung des Themas Sonderschule genau in das von Goffman beschriebene häufige Muster des Kontakts der Stigmatisierten zu den so genannten „Anderen“. So begleiten die ASO-Fibeln die realen Kinder in der Zeit des Kennenlernens ihres Stigmas, zeigen aber in der Fibel eine Welt, in der dieses Stigma nicht existiert. In dieser Welt bemerkt kein Kind eine abwertende Haltung seiner Umgebung, kein Kind fragt sich, warum es eine Sonderschule besucht, kein Kind hadert mit eventuellen Lernschwierigkeiten. Kein Kind reagiert frustriert wegen der Aussonderung aus der Volksschule und gibt – wem auch immer - die Schuld dafür, kein Kind zweifelt an seiner eigenen Leistungsfähigkeit und überlegt sich insgeheim, ob es vielleicht wirklich „dumm“ sein könnte. Auch die Umgebung der Fibelkinder spricht das Besondere der Sonderschule niemals an, schimpft nicht, spottet nicht, tröstet nicht, scheint die Sonderschule problemlos als Schule wie jede andere zu akzeptieren. Was Goffman als „Scheinnormalität“ bezeichnet, das So-Tun-als-ob-alles-normal-sei auf Seiten der Stigmatisierten und auf der Seite der anderen (Goffman 1967, 152), ist in den untersuchten Fibeln Programm. Sich gleichzeitig als „völlig normal“ aber auch als „anders und stigmatisiert zu empfinden“, diesen Zustand beschreibt Goffman so: „Wenn feststeht, daß das stigmatisierte Individuum in unserer Gesellschaft Identitäts-Standards erwirbt, die es auf sich anwendet, obwohl es ihnen nicht entspricht, ist es unvermeidlich, daß es hinsichtlich seines eigenen Ichs einige Ambivalenz empfinden wird“ (Goffman 1967, 13). Wenn die Fibeldarstellungen tatsächlich als Rat gelesen worden sind, so zu tun, als bemerke niemand den Unterschied zwischen Volksschule und Sonderschule, könnten damit hingegen auch einige peinliche und unsichere Situationen vermieden werden. Allerdings könnte das einzelne stigmatisierte Kind zumindest auf Anregung der Fibel auch schlechter mit jemanden in Dialog treten, um gemeinsam über die erlebten Situationen oder Gefühle zu reflektieren.

Damit könnte für das einzelne lesende Kind der Eindruck entstehen, seine eigenen Stigmaerfahrungen betreffen nicht mehr oder weniger die ganze Gruppe der SonderschülerInnen und seien so gesehen etwas „Normales“, sondern seien eher singuläre, individuelle Erfahrungen. Sollte diese Ansicht sich bei vielen Sonderschulkindern herausbilden, läge es nahe, dass unter diesen Kindern in Bezug auf ihr Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl eher Distanz und Abgrenzung als Solidarität entsteht. So könnte die Art der Darstellung in Schulbüchern ein Faktor von vielen sein, der dazu führt, dass SonderschülerInnen (der Allgemeinen Sonderschule) tatsächlich wenig öffentlich als Gruppe in Erscheinung treten.

Die Regelung des Kontakts zu anderen, nicht stigmatisierten Personen, die im letzten Absatz schon angesprochen wurde, gehört in Goffmans Identitätsmodell bereits zur „Persönlichen Identität“, die die Aspekte der Identität meint, die das einzelne Individuum innerhalb der Gruppe identifizieren. Zum Leben mit einem Stigma gehört es nach Goffman, dass eben nicht alle identifizierenden Merkmale allen anderen immer preisgegeben werden. Die stigmatisierten Personen betreiben Informationskontrolle, eine Technik des Stigmamanagements (vgl. Goffman 1967, 133).⁶³ Da in den untersuchten Fibeln weder in noch außerhalb der Schule über das „Besondere“ der Sonderschule gesprochen wird, kann man sich die Fibel(sonder)schulkinder bei der erfolgreichen Anwendung der Technik des „Täuschens“ gut vorstellen, denn das Stigma des Sonderschulbesuches wird nie sichtbar. Dies könnte die realen Kinder zur Nachahmung auffordern, ihnen nahe legen, sehr vorsichtig mit allen Informationen über ihr Stigma umzugehen.

Das sei bei einer distanzierten Haltung zur Umgebung angenehmer und einfacher, so Goffman (ebd., 125). In meinem Szenario von Auswirkungen der Schulbuchdarstellungen auf die ASO-Kinder liegt hier der Ansatzpunkt zu meiner Vermutung, dass die Fibeln die Kinder eher zu Distanz und Vorsicht als zu Offenheit und Vertrauen ermuntern. Offensive Strategien zum Umgang mit dem Stigma, die Goffman für nötig hält, um zu einem „Zustand der Würde“ zu kommen, weil sich das Individuum „selbst respektiert und akzeptiert“ (Goffman 1967, 128) werden in den untersuchten Fibeln nicht gezeigt. Daher ist auch nicht anzunehmen, dass die Fibeldarstellung die realen Kinder zu solchen Strategien ermutigen.

Zu den Auswirkungen auf die „Ich-Identität“, den selbstreflexiven Aspekt der Identität bei Goffman, bei dem es darum geht, wie eine Person ihr Stigma und ihre gesamte Lebenslage empfindet, kann durch meine Untersuchung kaum eine Aussage getroffen werden. Der Grund dafür ist, dass die Verarbeitung der unterschiedlichen Einflüsse, innerhalb derer die Schulbuchdarstellungen nur einen winzigen Teil ausmachen, so einzigartig ist. Allenfalls kann ich feststellen, dass es die die Lernbehinderung und den Sonderschulbesuch tabuisie-

⁶³ Provokant formuliert könnte man so weit gehen, dass die Informationskontrolle von den Schulbüchern sogar gegenüber den Betroffenen selbst ausgeübt wird. Will ein Kind nicht unbedingt sehen, dass sein Status als SonderschülerIn kein besonders hoher ist, dann wird das durch die Fibeldarstellungen auch nicht erzwungen.

renden Darstellung der Schulbücher nicht leichter für ein ASO-Kind macht, Klarheit in Bezug auf seine Rolle als „behinderter“ oder „nicht-behinderter“ Mensch in der Wahrnehmung der Gesellschaft zu gewinnen. In der Gesellschaft herrschen Vorurteile über die „Dummheit“ von SonderschülerInnen, dies wird in der Schule (wahrscheinlich und hoffentlich) nicht vermittelt. Die Schuladministration legt fest, dass eine definierte Behinderung der Anlass für eine Überweisung an die Sonderschule ist, doch welcher Art diese Behinderung ist, wird (zumindest durch die untersuchten Schulbücher) nicht kommuniziert. Behinderung wird zwar in einem der untersuchten Bücher thematisiert, jedoch regt die Darstellung der körper- oder sinnesbehinderten Fibelkinder wohl kaum ein reales lernbehindertes Kind dazu an, sich mit der Gruppe der „Behinderten“ zu identifizieren. So scheint der Rollenkonflikt anstelle von Rollenklarheit gefördert zu werden.⁶⁴

Die konträre Wirkungsannahme besteht darin, dass durch die (Nicht)Darstellung von Sonderschulbesuch, Lernbehinderung und Stigmatisierung immerhin kein zusätzlicher Druck entsteht, sich selbst als defizitär im Sinne des Stigmas zu sehen.

Der zweite von mir referierte Stigma-Identitätsansatz von Krappmann/Thimm betrachtet Identität als eine Leistung des Individuums, das sich angemessen zwischen Anpassung an die anderen und Einzigartigkeit positionieren muss (vgl. Cloerkes 2001, 140 ff. und Thimm 1975).

Gefahren für die Identität stigmatisierter Personen liegen nach Thimm an den Extremen der beiden Pole (Thimm 1975, 139f.). Das eine Extrem, nämlich sich nur „einzigartig“ zu zeigen und die Erwartungen anderer überhaupt nicht zu berücksichtigen, könne als „Kontaktstörung“ bezeichnet werden. Wenn das Individuum fast nie die Erwartungen an es erfülle, dann werde es für die Umwelt uneinschätzbar, „zweifelhaft, ob es überhaupt Erwartungen erfüllen könne“ (Thimm 1975, 137). Thimm sieht diesen Störungstyp als charakteristisch für die Sonderschule an: „Dieser Störungstyp wird durch die Sonderschule vorgeprägt. Die Sonderschule stellt einen institutionellen Rahmen für das als lernbehindert definierte Kind zur Verfügung. Dieser Rahmen ermöglicht es den Kindern, persönliche Identität zu sichern: die Verhaltenserwartungen der Sonderschule sind mit den in der Biographie verankerten Erwartungs- und Verhaltensstrukturen zu vereinbaren. Aus dem bei vielen Sonderschülern vorhandenen Wissen

⁶⁴ Diese unsichere Position zwischen „behindert“ und „nicht behindert“ sei nicht unproblematisch, so der Sonderschullehrer Jochen Korte: „Das größte Problem meiner Schüler scheint ihre Zwitterstellung zwischen normal und behindert zu sein. Sie sind behindert, aber sie nehmen die Eigenart ihrer Behinderung nicht wahr. Sie werden von der Umgebung weder als Behinderte erkannt noch anerkannt. So sitzen sie dauernd zwischen den Stühlen. Sie selbst messen sich mit der Elle des Normalen. (...) Jedermann weiß, was ein Körperbehinderter ist. Und auch der Körperbehinderte weiß um seine Schwäche. Kaum jemand weiß, was ein ‚Lernbehinderter‘ ist. Und der ‚Lernbehinderte‘ weiß es am allerwenigsten. Daraus ergeben sich permanente Rollenkonflikte. Sogenannte Lernbehinderte haben es nicht zuletzt deswegen so schwer, sich im sozialen Umfeld richtig einzuordnen und zu verhalten, weil sie so normal sind“ (Korte 1980, 35).

von der Wirkung des Stigmas ‚Lernbehinderter‘ (vgl. v. *Bracken* 1967; *Kaufmann* 1970) bahnt sich schon in der Sonderschule die Akzeptierung der Zuweisung einer Randgruppenexistenz an: der ‚freiwillige‘ Rückzug aus solchen Rollenverpflichtungen, welche die persönliche Identität dauernd zu gefährden drohen“ (*Thimm* 1975, 140f). Am anderen Pol der Anforderungen liege die Gefahr des Scheiterns in Form einer zu starken Übernahme der Erwartungen der Gesellschaft, die „Distanzierungsstörung“. In Bezug auf Lernbehinderte sieht *Thimm* die in einer Studie (*Wegener* 1968 in *Thimm* 1975, 139) festgestellte „Unauffälligkeit ehemaliger Hilfsschüler“ als Anzeichen für eine übertriebene Anpassung an die Gesellschaft. Besonders anstrengend sei das Management des Stigma Lernbehinderung in Bereichen, die keine ganz streng normierten Rollenerwartungen hätten, wie im Freizeitbereich (*Thimm* 1975, 140). Angesichts der Darstellung der Sonderschule als „Schule wie jede andere“ und der Fibelonderschulkinder als „ganz normale“ Schulkinder vermute ich eine Wirkung der Schulbuchdarstellungen auf die ASO-Kinder in Richtung einer Tendenz zur Anpassung und zur Unauffälligkeit, die das Risiko der Distanzierungsstörung erhöht.

Im Stigma-Identitätsansatz nach Hans-Peter Frey (vgl. Frey 1983 zit. n. *Cloerkes* 2001, 146ff.) stellt Identität das Ergebnis eines Filterprozesses von Zuschreibungen und Eigenwahrnehmungen eines Individuums dar. Auf meine Fragestellung bezogen reihen sich die Schulbuchinhalte in den „Externen Aspekt“ der Einflüsse ein, die das „Vermutete Fremdbild“ der ASO-SchülerInnen bestimmen. Dieser Aspekt des „Fremdbildes“ wäre dank des völligen Verzichts auf die negativen Aspekte des Daseins als SonderschülerIn in den Fibeln kein wie auch immer negativ gearteter (was Widersprüche zur sonstigen Wahrnehmung des „Vermuteten Fremdbildes“ darstellen könnte). So gesehen kann durch das Bild von (Sonder)schule und Stigmatisierung in den von mir untersuchten Fibeln dazu beigetragen werden, ein vorher bestehendes positives „Privates Selbst“ länger aufrecht zu erhalten, was wiederum zur Folge hätte, dass auch die Darstellung der Identität der SonderschülerInnen nach außen angenehmer ausfallen würde. In diesem Szenario der Wirkungen der Schulbuchdarstellungen passt sich die Art der Schulbuchdarstellungen perfekt in die Annahmen der Bezugsgruppentheorie ein: Durch einen Wechsel der Bezugsgruppe fielen die negativen Vergleichsmomente in der Volksschule weg. Dazu müsste der Vergleich und das Wissen um nach wie vor existierende leistungsfähigere andere SchülerInnen in anderen Schularten aber völlig ausgeblendet werden – was in den von mir untersuchten Fibeln auch der Fall ist.

In einem Alternativszenario der Wirkungsannahmen könnte es sein, dass sich die realen Sonderschulkinder durch die Fibelkinder einfach nicht dargestellt fühlen und nicht identifizieren können.

9 RESÜMEE

In meiner Arbeit erforschte ich das (explizite) Bild von Schule in den von 1953 bis 1993 erschienenen Erstlesebüchern der Allgemeinen Sonderschule. Dabei interessierte mich primär, ob und in welcher Form die Allgemeine Sonderschule sich selbst ihren SchülerInnen gegenüber zum Thema gemacht hat. Schließlich liegen die Unterschiede zwischen Volksschule und Allgemeiner Sonderschule für ihre SchülerInnen nicht nur in unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen, sondern auch in den Folgen, die der Besuch der jeweiligen Schule für das Prestige der Kinder hat. Während der Besuch einer Volksschule als selbstverständlich und weder als gut noch als schlecht in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, ruft der Besuch einer Sonderschule häufig stigmatisierende Reaktionen der Umwelt der SchülerInnen hervor. Die elf untersuchten Fibeln wurden nach dem Datum ihres Erscheinungsjahres drei Untersuchungszeitabschnitten (den 50er und 60er Jahren, den 70er Jahren oder den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts) zugeordnet und mittels Text- und Bildhermeneutik sowie eines Katalogs von Analyseansichten interpretiert.

Meine zentrale Forschungsfrage lautete: Werden im Bild der (Sonder)schule in den untersuchten Fibeln Stigmatisierung und Reaktionen auf Stigmatisierung dargestellt und wenn ja, welche Reaktionen werden dargestellt?

Dazu kann ich festhalten, dass Stigmatisierung wegen des Besuchs einer Sonderschule in keiner einzigen Fibel thematisiert wird. Der Besuch einer Sonderschule wird als genauso selbstverständlich und genauso wenig besprechenswert wie der Besuch einer Volksschule dargestellt. In der Fibelwelt wirkt es so, als wäre in Bezug auf die Schule „alles ganz normal“ und die von den Fibelkindern besuchte Schule wäre eine „Schule wie jede andere“. Auch „Lernbehinderung“ als Voraussetzung für den Besuch einer Allgemeinen Sonderschule findet keine Erwähnung. Somit wird den SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule keine Rolle als „Mensch mit Behinderung“ angetragen. Als „behindert“ werden in der einzigen Fibel, die dieses Thema behandelt („Lesen ist lustig“ 1976) körper- oder sinnesbehinderte Kinder vorgestellt. Wodurch sich die Selektion der SchülerInnen der ASO aus der Regelschule erklärt, bleibt offen. Schulische Misserfolge in Form von negativen Benotungen, die quasi als die „Ausgangereignisse“ der Lernbehinderung gesehen werden können, kommen nicht vor. Dass Schule allgemein von Kindern Leistung verlangt und auch normalerweise unterschiedlich bewertet, kann durch die Schuldarstellungen im gesamten Untersuchungszeitraum nur erahnt werden. Es werden daher auch keine wie auch immer gearteten Bewältigungsmodelle für eine mögliche (und wahrscheinliche) Stigmatisierung wegen des Besuchs der Allgemeinen Sonderschule angeboten.

Wodurch aber sind die Darstellungen von (Sonder)Schule in den untersuchten Sonderschul-fibeln gekennzeichnet, wenn „Spezifika der Sonderschule“ dieses nicht bestimmen?

Das „Bild der Schule“ wurde vor allem durch die zwei Untersuchungsdimensionen „Unter-richt“ und „Erziehung“ erfasst. Dabei konnte festgestellt werden, dass in Bezug auf die in den Fibeln textlich und bildlich (explizit) dargestellten Unterrichtsmethoden und Sozialformen kein kontinuierlicher Wandel von eher lehrerInnenzentrierten Unterrichtsformen hin zu differen-ziertem und individualisiertem Unterricht stattgefunden hat. Schon die ältesten Fibeln im Un-tersuchungszeitraum, „Wir lesen mit 1“ (1953) und „Wir lesen mit 2“ (1957), zeigen Unterricht mit im weitesten Sinne heterogenen Aufgabenstellungen, da die FibelschülerInnen zur glei-chen Zeit an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten. Sie präsentieren in selbstverständlicher Art und Weise Gruppenarbeit, während die Mehrheit der Fibeln der 70er Jahre, „Lesebuch für kleine Leute“ (1975) und „Lesen ist lustig“ (1976) sowie „Wir lesen 1“ und „Wir lesen 2“ (beide 1981), Unterricht zeigen, in dem alle SchülerInnen zur gleichen Zeit an gleichen Auf-gaben arbeiten.

Gleichsam als Indikator für durch die Fibel(sonder)schule verfolgte Erziehungsziele bezie-hungsweise erzielte sozialisatorische Wirkungen habe ich die Darstellung von erwünschtem und unerwünschtem Verhalten der Fibel(sonder)schülerInnen in der Untersuchungsdimensi-on „Erziehung“ gewertet. Dabei ergab sich quer durch alle Untersuchungsabschnitte eine erstaunliche Kontinuität der dargestellten Werte und Normen. Hervorgehoben wurden in al-len Fibeln die sogenannten „Arbeitstugenden“ wie Sorgfalt im Umgang mit Arbeitsmateria-lien, Sauberkeit, Ordnung, Pünktlichkeit und Höflichkeit. Fleiß und Freude an der Arbeit ha-ben einen hohen Stellenwert. Die genannten Eigenschaften kommen in den untersuchten Fibeln fast ausschließlich aus eigenem Antrieb der SchülerInnen zustande, es werden kaum Anstrengungen von Seiten der Fibelschule dargestellt, um die erwünschten Verhaltenswei-sen zu erzielen. Unerwünschte Verhaltensweisen, die kritisiert werden, sind bei weitem in der Minderzahl. In der Fibelwelt wirken fast alle Fibelkinder gut angepasst. Überraschender-weise wirken aber die Fibelkinder der 50er und 60er Jahre noch am lebendigsten und eigen-ständigsten und damit auch am wenigsten angepasst.

In einem weiteren Schritt stellte ich die Ergebnisse der Fibelanalyse in den Kontext von Stigmatheorie und Stigma-Identitätsthese und entwickelte auf theoretischer Ebene Szenarien über mögliche Wirkungen der Schulbuchdarstellungen auf die Identität lernbehinderter Schü-lerInnen. Erving Goffman (vgl. Goffman 1967) geht davon aus, dass Stigmatisierung die Identität der betroffenen Menschen beschädige. In den in dieser Diplomarbeit angeführten pädagogischen Theorien zum Zusammenhang zwischen Stigma und Identität wird keine *zwangsläufige* Gefährdung der Identität angenommen, doch die negativen Folgen von Stig-matisierung werden aufgezeigt. Wie die Darstellung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse im Kapitel 7 zeigt, wird die Sonderschule in den untersuchten ASO-Fibeln als eine „Schule

wie jede andere“ präsentiert. Die kleinen LeserInnen werden mit dem Thema „Lernbehinderung“ und „Stigmatisierung aufgrund von Sonderschulbesuch“ in diesen Schulbüchern nicht konfrontiert. Somit wird vermieden im Sinne einer Self-fulfilling-prophecy durch eine Hervorhebung des SonderschülerInnenstatus noch dazu beizutragen, dass die ASO-Kinder eine Identität als eine von der Gesellschaft nicht anerkannte Person ausbilden könnten. Sollten die SchülerInnen schon stark von Stigmatisierung betroffen sein, könnte die Aussparung von Stigmatisierung in den Fibeln ihnen immerhin die Möglichkeit bieten, sich selbst als nicht in jeder Situation und nicht von allen als diskreditiert zu empfinden. Diese Rolle entspricht der der „Diskreditierbaren“ im Sinne Erving Goffmans. Die Nicht-Darstellung von allem, was mit dem Thema „Sonderschule“ zu tun hat, könnte von den realen SchülerInnen als Empfehlung oder als Rat gelesen werden, auch selbst so mit diesem Thema umzugehen. Dieser Umgang würde dann mit einschließen, sich selbst nicht als „SonderschülerIn“ und die besuchte Schule nicht als „Sonderschule“ zu bezeichnen, wenn es sich vermeiden lässt. Damit könnte in Kauf genommen oder beabsichtigt werden, die Umwelt im Glauben zu lassen, dass die besuchte Schule wirklich „eine Schule wie jede andere“ sei. Dieser Vorgang entspricht dem von Goffman beschriebenen „Täuschen“, einer Technik zur Informationskontrolle über das eigene Stigma. Da das „Täuschen“ aber kaum lückenlos funktioniert und manche Menschen über das Stigma Sonderschulbesuch Bescheid wissen werden, wird ein Verhalten nahegelegt, das zu einem von Goffman „Scheinnormalität“ genannten Zustand führt: Der/die Stigmatisierte weiß, dass die Umwelt über das Stigma Bescheid weiß. Die Personen in der Umwelt sprechen das Stigma zwar nicht an, wissen aber, dass der/die Stigmatisierte über ihr Bescheid-Wissen weiß. Das ist ein Zustand, der zu Schwierigkeiten und Unsicherheiten im Kontakt führen kann.

Unsicherheit könnte auch in Bezug auf die eigene Rolle eine Folge der mangelnden Thematisierung alles Sonderschulspezifischen sein. Zwar legt die Schuladministration fest, dass nur aufgrund einer Behinderung eine Sonderschule besucht werden dürfe, in der Öffentlichkeit gelten die SchülerInnen der ASO aber nicht als „behindert“. Gründe für eine Überweisung an die Sonderschule werden in den untersuchten Schulbüchern nicht angeboten. So liegt es nahe, dass eine „unsichere Position zwischen ‚behindert‘ und ‚normal‘“ (Korte 1980, 35) gefördert wird.

Unter dem Blickwinkel des Stigma-Identitätsansatzes von Walter Thimm (vgl. Cloerkes 2001, 140 ff. und Thimm 1975) scheint die Wirkung der Schulbuchdarstellungen, die alles, das an der ASO nicht „ganz normal“ ist, ausblenden, in Richtung einer Tendenz zur Anpassung und zur Unauffälligkeit der SonderschülerInnen zu gehen.

Im Stigma-Identitätsansatz von Hans-Peter Frey (vgl. Frey 1983 zit. nach Cloerkes 2001) könnten Schulbuchdarstellungen als eine Facette des „Externen Aspekts“ gedeutet werden. Der „Externe Aspekt“ versammelt alle Einflüsse und Bewertungen der Umwelt, die ein Indivi-

duum über sich selbst bekommt und bestimmt das durch die Verarbeitung des Individuums entstehende „Vermutete Fremdbild“. Da in den Schulbuchdarstellungen alle Aspekte ausgeklammert sind, die auf ein schlechtes Ansehen der SonderschülerInnen hindeuten, könnte die Präsentation von (Sonder)schule und Fibel(sonder)schulkindern zu einem guten „Vermuteten Fremdbild“ beitragen und so mithelfen, dass die ASO-SchülerInnen ihr Selbstbild positiv erhalten können – dies allerdings nur, wenn die ASO-SchülerInnen in ihrem realen Leben nicht zu viele gegenteilige Erfahrungen von Abwertung und Stigmatisierung erlebt haben. Wenn allerdings SonderschülerInnen in der Realität schon oft die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Schule eben nicht als „ganz normal“ und gleich respektiert wie andere Schulen angesehen wird, könnte dies dazu führen, dass sie sich durch die Fibelkinder nicht dargestellt fühlen und sich nicht mit ihnen identifizieren.

Brigitte Schumann stellt Beschämung in ihrer Studie „Ich schäme mich ja so! Die Sonderschule für Lernbehinderte als ‚Schonraumfalle‘“ (2007) als das zentrale Gefühl der lernbehinderten SchülerInnen bei der Sonderschulüberweisung dar. Insgesamt lässt die Ausblendung der Themen „Behinderung, Sonderschulbesuch und Stigmatisierung“ in den Schulbüchern die Vermutung zu, dass in der Sonderschule selbst keine großen Anstrengungen gemacht wurden, gemeinsam mit den betroffenen Kindern ihre Rolle, ihr Bild in der Gesellschaft und ihre vielleicht vorhandene Scham zu reflektieren. Wie Bewältigung aussehen könnte, erfährt man nicht.

Welche Auskünfte können nun die Fibeldarstellungen von Schule und Stigmatisierung über das institutionelle Selbstverständnis der Allgemeinen Sonderschule geben?

Durch die Logik des österreichischen Schulsystems verkörperte und verkörpert die ASO stark den Aspekt der Selektion: Leistungsfähigere seien von leistungsschwächeren Kindern zu trennen und gesondert zu beschulen. Die Allgemeine Sonderschule stellte die Möglichkeit dar mit denjenigen SchülerInnen umzugehen, deren schulische Leistungsschwächen von Volks- und Hauptschule nicht mehr toleriert wurden. Eine Auftrennung der SchülerInnenpopulation existiert zwar ab der 5. Schulstufe auch durch die Parallelität von Hauptschule und Gymnasium, in der Allgemeinen Sonderschule setzt die Trennung jedoch bereits früher (potentiell ab der 1. Schulstufe) an und markiert eine Grenze, oberhalb der man als „normal“ und unterhalb der man als „(lern)behindert“ gilt.

SchulbuchautorInnen und die von ihnen verfassten Werke vertreten in gewisser Hinsicht dieses stark selektionsorientierte System, da sie ja durch die Schulbuchapprobation innerhalb des Systems agieren müssen. Durch die untersuchten Erstlesebücher, eine von der Schulverwaltung autorisierte Instanz, wurden die SonderschullehrerInnen allerdings nicht ermuntert, sich gemeinsam mit ihren SchülerInnen mit dem Thema „Sonderschule“ zu beschäftigen, damit in elementarer Form das Schulsystem zu reflektieren und in weiterer Folge

vielleicht auch zu kritisieren. Dem im „Allgemeinen Bildungsziel“ im Lehrplan der ASO formulierten Auftrag gemäß hatte die Schulform „im Besonderen die Aufgabe, leistungsbehinderte und lernschwache Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen eine grundlegende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten“ (Lehrplan ASO 1963, 29). Ein wesentliches Charakteristikum der Schulart ist also das Eingehen auf die „Behinderungsart“ ihrer SchülerInnen. Dieses Eingehen schließt aber – so implizieren es zumindest die von mir untersuchten Fabeln – keine Verbalisierung der Behinderung den SchülerInnen gegenüber ein. So zeigt sich in den Erstlesebüchern eine gewisse Ambivalenz im Selbstverständnis der ASO. Im Fachdiskurs wurde unter den PädagogInnen über unterschiedliche Aspekte der Sonderschule diskutiert und argumentiert. Viele ProtagonistInnen der ASO hielten trotz der Stigmatisierungseffekte an der Notwendigkeit der Separierung der Kinder mit Lernbehinderung fest und hoben positive Aspekte des „Schonraums“ hervor, die gegenüber den negativen überwiegen würden – in den Erstlesebüchern wird dieses Thema hingegen nicht in Worte gekleidet und nicht in Bildern gezeigt. In gewisser Weise wird in den Erstlesebüchern so getan, als ob durch Sonderschulbesuch kein Problem entstehe – die Fabeln bauen eine in dieser Hinsicht „heile Welt“ auf.

Die Gründe für diese Nicht-Thematisierung liegen wohl in der Logik des Schonraums, die vielleicht das Bestreben auslöst, bei den Sonderschulkindern nur positive Gegenerfahrungen zu den Misserfolgen in der Volksschule zu schaffen. In den Fabeln wird eine positive Gegenwart zur harten Realität gegeben und Stigmatisierung ausgeklammert. Diese Haltung hat aber auch „Vorteile“ für die innerhalb des Sonderschulsystems arbeitenden Personen. Wenn die SchülerInnen über ihr Stigma schweigen, weil empfindliche Teile ihrer Persönlichkeit berührt werden könnten und sie nicht gelernt haben, ihre Erfahrungen in Worte zu fassen, schweigen die SchulbuchautorInnen und die Lehrpersonen vielleicht auch, weil ihnen selbst die Worte fehlen. Vielleicht spielt auch eine Rolle, was Goffman über die Rolle der „Anderen“ sagt, die ein Stigma nicht ansprechen: „Es bedeutet, daß die Unfairneß und die Pein, ein Stigma tragen zu müssen, ihnen [Anm. E.W.: den Anderen, die das Stigma nicht tragen] niemals vorgehalten werden wird; es bedeutet, daß Normale sich nicht eingestehen müssen, wie begrenzt ihr Takt und ihre Toleranz sind; und es bedeutet, daß Normale relativ unberührt bleiben können von intimen Kontakt mit den Stigmatisierten, relativ unbedroht in ihrem Identitätsglauben“ (Goffman 1967, 151). Durch die vermeintlich „schonende“ Haltung entschärft die Institution (Sonder)schule die Gefahr, dass ihr pädagogisches Handeln sogar von den Betroffenen, den SchülerInnen selbst, in Frage gestellt wird.

Bezüglich der Rolle, die die Thematisierung von Stigmatisierung innerhalb der Schulform ASO gespielt hat, kann meine Diplomarbeit zur Erhellung nur eines kleinen Aspekts, dem der Thematisierung in Erstlesebüchern beitragen. Weiterer Forschungsbedarf besteht bei der

Frage, ob sich die Nicht-Thematisierung von Sonderschulbesuch und Stigmatisierung auch in den Schulbüchern höherer Schulstufen fortsetzt oder ob die Konfrontation mit diesem Thema in den Schulbüchern vielleicht erst bei den etwas älteren SchülerInnen einsetzt. Bei der kursorischen Durchsicht der Lesebücher der vierten und der achten Schulstufe der ASO während der Entwicklung der Forschungsfrage meiner Diplomarbeit gewann ich den Eindruck, dass dem nicht so ist, doch könnte systematische Forschungsarbeit hier Klarheit verschaffen. Eine interessante weiterführende Fragestellung wäre darüber hinaus ein systematischer Vergleich von Schuldarstellungen in Volksschul- und Sonderschulbüchern, um grundlegende Unterschiede oder aber eventuelle Übereinstimmungen trotz unterschiedlicher Ausrichtungen der Schularten feststellen zu können.

10 LITERATURVERZEICHNIS

10.1 Untersuchte Fibeln

BIELER, Robert; BIELER, Susanne; SANDER, Helene; VOSS, Eduard; VOSS, Eva: Lesebuch 2 für Allgemeine Sonderschulen.- Wien u.a.: Österr. Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst u.a., 1977.

BIELER, Robert; WASER, Hans (Hg.): Sprachbuch 2 ASO.- Wien u.a.: Jugend und Volk u.a., 1981.

KERN, Hildegard; PRÖLL, Helga: ... lernt lesen. Erstleselehrgang für die Allgemeine Sonderschule ab der ersten Schulstufe.- Wien u.a.: ÖBV Pädagogischer Verlag u.a., 1980.

KERN Hildegard; PRÖLL Helga: Lesebuch 2 für Allgemeine Sonderschulen. Ausgabe D. Fortsetzung von Kern-Pröll,...lernt lesen. – Wien u.a.: Österreichischer Bundesverlag u.a., 1981.

LEITER, Josef (Hg.): Wer liest mit? Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land.- Wien u.a.: Hölder- Pichler- Tempisky u.a., [1953].

LEITER, Josef (Hg.): Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land.- Wien u.a.: Hölder – Pichler - Tempisky u.a., 1957.

LEITER, Josef (Hg.): Wir lesen mit. Geschichten für kleine Schüler in Stadt und Land. 3. Auflage.- Graz u.a.: Leykam u.a., [1968].

LEITER, Josef (Hg.): Wir lesen mit. Ein Bilder- und Lesebuch für kleine Schüler in Stadt und Land. 5. Auflage.- Wien u.a.: Hölder- Pichler- Tempisky u.a., [1969].

PEINSIPP, Brigitte; RITTER, Anneliese: Lesebuch für kleine Leute.- Kufstein u.a.: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, [1975].

PEINSIPP, Brigitte; RITTER, Anneliese: Lesen ist lustig. Lesen für die 2. Klasse der Allgemeinen Sonderschule.- Kufstein: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, [1976].

[RUDNIK, Melitta Maria]: Wir lesen. Leselehrgang mit funktionell – therapeutischen Übungen für die 1. Klasse der Allgemeinen Sonderschule.- Kufstein u.a.: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, [1981].

RUDNIK, Melitta Maria: Wir lesen 2. Leselehrgang in Druck- und Schreibschrift mit Sprechübungen für die 2. und 3. Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule.- Kufstein u.a.: Schulbuch- und Lehrmittelverlag Paul Sappl, [1981].

VAVRA, Waltraud: AMI. Erstleselehrgang.- Wien u.a.: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst u.a., 1973.

10.2 Sekundärliteratur

AMMANN, Wiebke; PETERS, Helge: Stigma Dummheit. Bewältigungsargumentationen von Sonderschülern.- Rheinstetten: Schindele Verlag, 1981.

AMMANN, Wiebke: Sonderschülerstatus und Identität. Kritische Anmerkungen zum Buch von Hans Wocken: „Am Rande der Normalität“.- In: Oldenburger Institut für Sonderpädagogik (Hg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. Problemstellungen und Lösungsansätze.- Heidelberg: Edition Schindele, 1985, S. 189-200.

BAIER, Herwig: Lernbehinderungen als Unterrichtsinhalt.- In: Sonderschulmagazin, Jg. 6 (1984), Heft 2, S. 3-4.

BIEWER, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.

BÖHM, Winfried (Hg.): Wörterbuch der Pädagogik.- Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2000.

BOEHM, Andreas; MENGEL, Andreas; MUHR, Andreas (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge.- Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1994.

BOYER, Ludwig: Kleine Kinder lernen lesen. Allgemeine Einführung zum Lesespiel für Kinder von etwa 4 Jahren an. Otto und Eva.- Wien u.a.: Jugend und Volk, o.J.

BOYER, Ludwig: Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich.- In: WIATER, Werner: Schulbuch-

forschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, S. 55-64.

BRUSTEN, Manfred; HOHMEIER, Jürgen: Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen.- Neuwied u.a.: Luchterhand, 1975.

CLOERKES, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung.- Heidelberg: Winter, 2001.

DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.- München u.a.: Ernst Reinhardt Verlag, 1994.

DIEDERICH, Jürgen; TENORTH, Heinz-Elmar: Eine Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung.- Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.

ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind: Lernbehinderung- nur ein Konstrukt? In: GEHRMANN, Petra; HÜWE, Birgit (Hg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2003, S. 56–70.

ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Band 4.– Wien: ÖBV, 1986.

ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart.– Wien: ÖBV, 1988.

FUCHS, Eckhardt, KAHLERT, Joachim; SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.

GEHRMANN, Petra; HÜWE, Birgit (Hg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2003.

GÖTTLICHER, Wilfried: „Maiandacht und Sommergäste“ Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern, 1945-70.- DA Univ. Wien, 2010.

GOFFMAN, Erving: Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.- Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.

GOFFMANN, Erving: Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 10. Auflage.- Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.

GRÖMMINGER, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel.- Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2002.

GRÖMMINGER, Arnold; SCHIFFLER, Horst: Die Funktion der Illustration in der Geschichte der Fibel. In: GRÖMMINGER, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel.- Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2002, S. 77-97.

GRÖMMINGER, Arnold: Das Bild der Schule in der Fibel. In: GRÖMMINGER, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel.- Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2002, S. 99-108.

GRUBER, Heinz: Die Sonderschule im ländlichen Raum - einige Überlegungen zu Entwicklungen und Problemen. In: Erziehung und Unterricht. 127. Jahrgang (1977), Heft 7, S. 505-510.

HÄNSEL, Dagmar; SCHWAGER, Hans.: Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie.- Weinheim: Beltz, 2003.

HÄNSEL, Dagmar: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.

HÄNSEL, Dagmar: „Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs.- In: Zeitschrift für Pädagogik. 55. Jahrgang (2009), Heft 5, S. 781-795.

HASLHOFER, Laura: „Selektierung – Brauchbarmachung - Entlastung“: Hilfsschule im Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung des „Gaues Oberdonau“.- DA Univ. Wien, 2004.

HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.

HEINZE, Carsten: Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 9-16.

HÖHNE, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs.- Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003.

HOHMEIER, Jürgen: Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: BRUSTEN, Manfred; HOHMEIER, Jürgen: Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen.- Neuwied und Darmstadt: Luchterhand, 1975.

KAHLERT, Joachim: Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: FUCHS, Eckhardt, KAHLERT, Joachim; SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 41-56.

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 a.M.: Peter Lang, 1995, S. 116-174.

KLAFKI, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft.- In: RITTELMAYER, Christian, PARMENTIER, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik.- Darmstadt: WBG, 2007, S.125-148.

KODRITSCH, Christine: „Aber sie sog'n, i kum in die Dodelschul“. In: Heilpädagogik. Beiblatt der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“. 127. Jahrgang (1977), Heft 5, S. 130-141.

KORTE, Jochen: Alltag in der Sonderschule. Über die Schwierigkeiten im Umgang mit sogenannten Lernbehinderten.- Weinheim u.a.: Beltz Verlag, 1980.

LÄSSIG, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: FUCHS, Eckhardt, KAHLERT, Joachim; SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 199-215.

LEHRPLAN DER SONDERSCHULE.- Wien: ÖBV u.a., [1963].

LEHRPLAN DER SONDERSCHULEN. Herausgegeben von BROSCHE, August; GRUBER, Heinrich u.a.- Wien: ÖBV u.a., 1976.

LEHRPLAN DER SONDERSCHULEN. Allgemeine Sonderschule. Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. (Stand 1. September 1986).- Wien: ÖBV u.a., 1990.

LEITER, Josef: Die neue Hilfsschulfibel „Wer liest mit?“ Die Notwendigkeit einer eigenen Hilfsschulfibel für Stadt und Land. - In: Erziehung und Unterricht. 105. Jahrgang (1955), Heft 10, S. 577-583.

LEITER, Josef: Von der „Fibel für abnorme Kinder“ (1903) zur Sonderschulfibel (1953). In: Heilpädagogik. Beiblatt der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“, 111. Jahrgang (1961), Heft 1, S. 72-78.

LIEBER, Gabriele: Bildliteralität in Schullehrwerken. In: HEINZE, Carsten; MATTHES, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 57-74.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse.- In: BOEHM, Andreas; MENGEL, Andreas; MUHR, Andreas (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge.- Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1994, S. 159-176.

MESSNER, Rudolf; RUMPF, Horst (Hg.): Didaktische Impulse. Studententexte zur Analyse von Unterricht.- Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1971.

MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden I: Theorieband.- Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006.

MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband.- Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005.

OLECHOWSKI, Richard (Hg.): Schulbuchforschung.- Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1995.

OLDENBURGER INSTITUT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (Hg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. Problemstellungen und Lösungsansätze.- Heidelberg: Edition Schindele, 1985.

REESE, Ingeborg: Behinderung als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur.- Hamburg: Kovac, 2007.

RITTELMEYER, Christian, PARMENTIER, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik.- Darmstadt: WBG, 2007.

RUMPF, Horst: Schulwissen. Beobachtungen an Lehrbüchern. In: MESSNER, Rudolf; RUMPF, Horst (Hg.): Didaktische Impulse. Studentexte zur Analyse von Unterricht.- Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1971, S. 119–143.

RUMPF, Horst: Lesenlernen als Schule sozialer Aufmerksamkeit. Zielumrisse eines denkbaren Curriculum – Projekts. In: Erziehung und Unterricht. 122. Jahrgang (1972), S. 505- 517.

SCHIMMEL, Stefan W.: Identität. Selbstbestimmung in einer unübersichtlichen Welt.- Berlin: wsj, 2009.

SCHRÖDER, Ulrich: Die Eltern und die Hilfsschule – eine Analyse historischer Quellen. In: OLDENBURGER INSTITUT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (Hg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. Problemstellungen und Lösungsansätze.- Heidelberg: Edition Schindele, 1985, S. 163-174.

SCHRÖDER, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2005.

SCHUMANN, Brigitte: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007.

TEISTLER, Gisela: Fibel-Findbuch <FI-FI> Deutschsprachige Fabeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie.- Osnabrück: H. Th. Wenner, 2003.

THIMM, Walter: Lernbehinderung als Stigma. In: BRUSTEN, Manfred; HOHMEIER, Jürgen (Hg.): Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen.- Darmstadt: Luchterhand, 1975, S. 125–144.

WEYERMÜLLER, Friedrich: Die historische Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule in Österreich.- Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl, 1980.

WIATER, Werner: Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.

WIATER, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: WIATER, Werner: Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 11-21.

11 ABSTRACT

11.1 Deutsche Version

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den zwischen 1953 und 1993 erschienenen Erstlesebüchern (Fibeln) der österreichischen Allgemeinen Sonderschule. Es wird der Frage nachgegangen, wie diese Erstlesebücher (die wegen der besonderen Bedingungen des Leselernprozesses in der Allgemeinen Sonderschule die erste und zweite Schulstufe umfassen) das Thema „Schule“ darstellen. „Schule“ ist für SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule kein gänzlich unbelastetes Thema, da das schlechte Prestige der Sonderschule und die diagnostizierte Lernbehinderung für die SchülerInnen Stigmatisierung mit sich bringen können. Deshalb wird weiters untersucht, ob Stigmatisierung wegen des Besuchs der Allgemeinen Sonderschule oder in allgemeiner Form von den Fibeln thematisiert wird.

Die Stigmatheorie von Erving Goffman wird auszugsweise referiert und auf die Situation der SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule bezogen sowie die Verbindung von Stigmatisierung und Entwicklung der Identität in den Modellen von Erving Goffman, Lothar Krappmann/Walter Thimm und Hans-Peter Frey beschrieben. In einem knappen Abriss der geschichtlichen Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule wird hervorgehoben, dass das Problem der Stigmatisierung ihrer SchülerInnen diese Schulform schon seit ihrer Entstehung begleitet. Trotzdem gaben die Lehrpläne der ASO kaum konkrete Anweisungen, ob und in welcher Form im Unterricht von den LehrerInnen darauf einzugehen sei, wie Kapitel 3.2 zeigt.

Die Untersuchung der elf (mit Einbeziehung von zwei neu illustrierten Auflagen 13) im Untersuchungszeitraum erschienenen Fibeln folgt der Text- und Bildhermeneutik in Verbindung mit einem Katalog der Analyseansichten. Dieser umfasst die drei Untersuchungsdimensionen „Unterricht“, „Erziehung“ und „Spezifika der Sonderschule“. Die Fibeln wurden nach ihrem Ersterscheinungsdatum drei Zeitabschnitten (den 50er/60er Jahren, den 70er und den 80er/90er Jahren des 20. Jahrhunderts) zugeordnet. Zuerst werden in einem synchronen Vergleich die Fibeln getrennt nach Zeitabschnitten dargestellt und besprochen, ob sie innerhalb des Zeitabschnittes ähnliche Tendenzen in der Darstellung von Schule und Stigmatisierung aufweisen oder ob Spielräume in der Gestaltung verwirklicht wurden. Danach wird in einem diachronen Vergleich gezeigt, wie sich die Gestaltung der Darstellung von Schule und Stigmatisierung im gesamten Untersuchungszeitraum entwickelt hat. Anschließend werden auf theoretischer Ebene Hypothesen entworfen, welche Auswirkungen die Darstellung von Schule und Stigmatisierung auf die Entwicklung der Identität der SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule haben könnte.

11.2 Englische Version

This diploma thesis deals with the first readers of the Austrian "Allgemeine Sonderschule" (ASO), which were published 1953-1993. It explores the question of how these first readers (which include textbooks of the first and the second grade because of the slower reading learning process in the "ASO") pose the theme of "school". "School" is not an entirely unencumbered topic for students of the "Allgemeine Sonderschule". Eventually the bad prestige of special education and the diagnosed learning disability can stigmatize the students. Therefore the question of whether stigma is discussed in the reading primers has been pursued.

The stigma theory of Erving Goffman is referenced and related on the situation of students in the "Allgemeine Sonderschule". Afterwards the combination of stigma and development of identity in the models of Erving Goffman, Lothar Krappmann / Walter Thimm and Hans-Peter Frey is described. In a brief outline of the historical development of special education in Austria it is emphasized that the "Allgemeine Sonderschule" has been with the problem of stigmatization of the pupils since its inception. Despite this, the curricula of the ASO show few concrete instructions whether and in what form the teachers should address an issue on this topic.

The investigation of the eleven published reading primers follows the method of text and image hermeneutics in connection with a catalog of the analysis respects. This study includes the three dimensions of "lessons", "education" and "specifics of the special school." The reading primers were assigned in three time periods (the 50s/60s years, the 70s and the 80s/90s years of the 20th century) according to their first publication date. First, in a synchronous comparison, the primers are described separately by period and it is discussed whether they show similar trends of school presentations or whether they are very different. After that a diachronic comparison of school and stigmatization (presented in the reading primers) follows. Then hypotheses on a theoretical level are designed. They show, which effect the representation of school and stigmatization could have on the development of the identity of the students of the "Allgemeine Sonderschule".

12 LEBENSLAUF

Elisabeth Waltner

Geboren am 22. März 1977 in Stockerau

- **1987-1995** Neusprachliches Gymnasium in Stockerau
- **1995-1997** Studium Deutsche Philologie und Geschichte und Sozialkunde an der Universität Wien
- **1996-1997** Studium Pädagogik und Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik
- **1997-2000** Ausbildung zur Sonderschullehrerin an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien
- **Ab September 2000** berufliche Tätigkeit als Integrationslehrerin an einer Wiener KMS
- **Ab Oktober 2000** Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
- **2006** Sammelbandbeitrag „Schreiben im Studium. Erfahrungsbericht zweier Pädagogikstudentinnen“ (gem. m. Safia Elsayed). In Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen Desiderate Konzepte.- Innsbruck: Studienverlag, 2006, S. 45–58.
- **November 2011** Kurzreferat „Wir gehen in die Schule.- Das Problem der Schuldarstellung in österreichischen Sonderschulfibeln (1953 – 1993)“ auf der 4. Jahrestagung zur Historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (ÖG-KJLF)