



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Da sieht man ja die ganze Welt!“

Der räumliche Aktionsradius von Fibelkindern und das Thema der
Ferne in österreichischen Erstlesebüchern der Jahre 1910 bis 1960.

Verfasserin

Iris Gamsjäger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Dr. Walter Kissling

Danksagung

Der allergrößte Dank gebührt meiner Familie: meinen Eltern, meinen Großeltern, meinem Bruder Thomas und meinem Freund Jürgen. Danke, dass ihr mich während meiner gesamten Studienzzeit auf jede nur erdenkliche Weise unterstützt und ermutigt habt.

Ich danke meinem Diplomarbeitsbetreuer Walter Kissling für viele gute Tipps und vor allem für die unzähligen Bücher, die ich mir ausborgen durfte.

Fürs Korrekturlesen und aufbauende Gespräche bedanke ich mich bei Elisabeth Waltner und Katharina Schleicher, die die Kunst des Speed-Reading mit erbarmungsloser Kritik in perfekten Einklang gebracht hat.

Last but not least: Danke an Michaela Öhlinger und Marleen Linke für die gemeinsamen, auf der Bibliothek verbrachten Stunden und Tage, die das Fortschreiten dieser Arbeit stark beschleunigt haben.

Inhalt

1. Einleitung	5
1.1 Annäherung an das Thema	5
1.2 Fibelproduktion im Kontext von Reformpädagogik, Entwicklungspsychologie und Geopolitik.....	7
1.3 Darstellung der Forschungsfragen und Hypothesen	12
1.3.1 Forschungsfragen	12
1.3.2 Hypothesen	13
1.4 Wahl des Untersuchungszeitraumes	14
1.5 Gliederung der Arbeit.....	15
2. Determinanten der Fibern: Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne – (Volks)Schulpolitik von 1910 bis 1960 im Überblick	17
2.1 Die (Volks)Schulpolitik der Monarchie (1910-1918)	17
2.2 Die (Volks)Schulpolitik der Ersten Republik (1918-1933/34).....	19
2.2.1 Der Versuchslehrplan von 1920.....	20
2.2.2 Der Lehrplan für die allgemeine Volksschule von 1926	21
2.2.3 Der Lehrplan für die allgemeinen Volksschulen von 1930	23
2.3 Die (Volks)Schulpolitik des autoritären „Ständestaates“ (1933/34-1938)	24
2.4 Die (Volks)Schulpolitik des Nationalsozialismus (1938-1945).....	25
2.5 Die (Volks)Schulpolitik der ersten Jahre der Zweiten Republik (1945-1960)	28
3. Den Unterricht an das Kind anpassen - Reformpädagogik und Entwicklungspsychologie als Kontext der Fibelproduktion von 1910 bis 1960 ...	30
3.1 Kritik an der „alten“ Schule	31
3.2 Heimat und Bodenständigkeit.....	32
3.2.1 Landheimat	35
3.2.2 Großstadtheimat	36
3.3 Die Psychologie des Volksschulkindes.....	39
3.4 Die Wendung des Heimatbegriffs im autoritären „Ständestaat“ – die „vaterländische Erziehung“	40
3.5 Die Wendung des Heimatbegriffs im Nationalsozialismus – „mit der Heimat im Herzen die Welt erobernd“	42
3.6 Rückwendung in der Zweiten Republik	44
4. Untersuchungsgegenstand: Österreichische Fibern 1910-1960	47
5. Methodische Vorgehensweise	49
5.1 Der Begriff der Ferne	50
5.2 Raumanalyse.....	52
5.3 Identifizierung der zu untersuchenden Fibelstellen	53
5.4 Analyseansichten.....	56
5.4.1 Fragen an die Fibel als Ganzes:	56
5.4.2 Fragen an die „Ferne-Geschichten“, in denen Fibelkinder agieren.....	57
5.5 Hermeneutische Analyse nach Klafki	58
5.6 Bild- und Texthermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier	59
6. Durchführung der Fibelanalyse	61
6.1 Die Ergebnisse der Raumanalyse	61
6.1.1 Ferne in den Fibern der Monarchie	62
6.1.2 Ferne in den Fibern der Ersten Republik.....	63
6.1.3 Ferne in den Fibern des autoritären „Ständestaates“	64

6.1.4	Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus	65
6.1.5	Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik	66
6.1.6	Die Ergebnisse der Raumanalyse im Vergleich	67
6.2	Identifizierung typischer Themenkreise im Zusammenhang mit Ferne	67
6.3	„Ignorierte Ferne“	70
7.	Die Ergebnisse der hermeneutischen Analyse nach politischen Perioden	72
7.1	Die Fibeln der Monarchie	72
7.1.1	Verwandte besuchen	72
7.1.2	Die Post	75
7.1.3	Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten	77
7.1.4	Sommerferien	80
7.1.5	Die Fibeln der Monarchie – synchroner Vergleich	80
7.2	Die Fibeln der Ersten Republik	82
7.2.1	Einen Ausflug machen	82
7.2.2	Verwandte besuchen	86
7.2.3	Die Post	92
7.2.4	In die Stadt fahren	96
7.2.5	Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten	98
7.2.6	Sommerferien	100
7.2.7	Die Fibeln der Ersten Republik – synchroner Vergleich	100
7.3	Die Fibeln des autoritären „Ständestaates“	104
7.3.1	Einen Ausflug machen	104
7.3.2	Verwandte besuchen	109
7.3.3	Die Post	109
7.3.4	In die Stadt fahren	110
7.3.5	Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten	112
7.3.6	Sommerferien	112
7.3.7	Die Fibeln des autoritären „Ständestaates“ – synchroner Vergleich	114
7.4	Die Fibeln des Nationalsozialismus	116
7.4.1	Einen Ausflug machen	116
7.4.2	Verwandte besuchen	120
7.4.3	Die Post	121
7.4.4	In die Stadt fahren	124
7.4.5	Ein Verkehrsmittel sehen, bzw. beobachten	126
7.4.6	Sommerferien	128
7.4.7	Die Fibeln des Nationalsozialismus – synchroner Vergleich	131
7.5	Die Fibeln der Zweiten Republik	133
7.5.1	Einen Ausflug machen	133
7.5.2	Verwandte besuchen	139
7.5.3	Die Post	142
7.5.4	In die Stadt fahren	144
7.5.5	Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten	145
7.5.6	Sommerferien	147
7.5.7	Die Fibeln der Zweiten Republik – synchroner Vergleich	149
7.6	Zusammenfassung der synchronen Vergleiche	152
8.	Die Nähe-Ferne-Charakteristiken im diachronen Periodenvergleich 1910 bis 1960	154
8.1	Ferne – konkret oder austauschbar	154
8.2	Blick in die Ferne – Blick in die Heimat	156

8.3	Der Aktionsradius der Fibelkinder – Stadtkinder vs. Landkinder	159
8.3.1	Der Aktionsradius in den Stadtfibeln nach politischen Perioden.....	160
8.3.2	Der Aktionsradius in den Landfibeln nach politischen Perioden	162
9.	Interpretation des Zusammenhangs/Nichtzusammenhangs zwischen politischen Perioden/Staatsterritorien und Nähe-Ferne-Darstellungen in den Fibeln	165
10.	Resümee und Ausblick.....	169
11.	Literatur.....	174
11.1	Die untersuchten Fibeln in chronologischer Reihung.....	174
11.2	Sekundärliteratur.....	177
11.3	Lehrpläne, Gesetze und Verordnungen in chronologischer Reihung	183

Abbildungen

Abbildung 1:	Das erste Lesebuch 1925, S.20	54
Abbildung 2:	Fibel 1920, S.42.....	54
Abbildung 3:	Fibel 1920, S.43.....	55
Abbildung 4:	Wir lernen lesen 1926, S.92	56
Abbildung 5:	Fibelkinder beobachten einen Zeppelin, [M1(12), S.18].....	77
Abbildung 6:	Ein Fibelmädchen beobachtet einen Heißluftballon [M2(12), S.9].....	78
Abbildung 7:	Ein Fibelkind beachtet die es umgebenden Verkehrsmittel nicht, [M4(13), S.23].....	78
Abbildung 8:	Die Fibelfamilie in "Wiener Kinder" auf dem Weg zum Kahlenberg, [ER3(23), S.71].....	84
Abbildung 9:	Das Fibelkind Rudi schreibt einen Brief an seine Verwandten, [ER3(23), S.35].....	92
Abbildung 10:	Fibelkinder beobachten ein Dampfschiff auf der Donau, [A2(35/2), S.43]	105
Abbildung 11:	Vaterländische Kundgebung in Wien [A5(37), S.112]	111
Abbildung 12:	Wiener Fibelkinder auf dem Weg in die Sommerferien, [A2(35/2), S.69]	113
Abbildung 13:	Sich entfernender Zug, [A2(35/2), S.71].....	114
Abbildung 14:	Szene an der Donau in "Bei uns in Wien" [N1(43), S. 48].....	117
Abbildung 15:	Fibelkinder beobachten ein Dampfschiff [N1(43), S.50]	118
Abbildung 16:	Der Einband des Sommerteiles von "Bei uns in Wien" [N1(43)].....	118
Abbildung 17:	Ein Fibelkind hält einen Brief in der Hand, [N4(44), S.9]	122
Abbildung 18:	Fibelkinder laufen auf einen Zug zu, [N4(44), S.15]	127
Abbildung 19:	Fibelkind in „Wir lernen lesen“, [N3(43), S.13].....	127
Abbildung 20:	Wanderszene in "Mein zweites Buch", [ZR1(47), S.48].....	138
Abbildung 21:	Zwei Fibelkinder beobachten einen Zug [ZR3(48), S.13]	145
Abbildung 22:	Wiener Fibelkinder beobachten einen Güterzug, [ZR1(47), S.84].....	146
Abbildung 23:	Blick auf den Bleder See in "Für kleine Leute" [N2(43), S. 111].....	158

Tabellen

Tabelle 1: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Monarchie.....	62
Tabelle 2: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Ersten Republik	63
Tabelle 3: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“	64
Tabelle 4: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus	65
Tabelle 5: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik	66
Tabelle 6: Die Fibeln der politischen Perioden im Vergleich	67

Diagramme

Diagramm 1: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Monarchie.....	62
Diagramm 2: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Ersten Republik	63
Diagramm 3: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“	64
Diagramm 4: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus	65
Diagramm 5: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik.....	66
Diagramm 6: Die Fibeln der politischen Perioden im Vergleich	67

Abkürzungen

BGBL	Bundesgesetzblatt
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	etcetera
FK	Fibelkinder
Lpl.	Lehrplan
RGB	Reichsgesetzblatt
S.	Seite
usw.	und so weiter
VO	Verordnung
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

1.1 Annäherung an das Thema

Am 12. November 1918 wurde die „Republik Deutschösterreich“ ausgerufen. Der erste Weltkrieg war verloren, das Habsburgerreich in einzelne Nationalstaaten zerfallen, Österreich war das, „was übrig blieb“. Die junge Republik hatte zu kämpfen. Viele der nurmehr knapp 8 Millionen Einwohner waren davon überzeugt, dass der so geschrumpfte Staat allein nicht lebensfähig sei, lag doch nun ein Großteil der Ressourcen außerhalb der Republik. Die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung wollte deshalb, dass Österreich ein Teil der deutschen Republik werde. Dies wurde aber 1919 von den Alliierten im Frieden von St. Germain verweigert und das zunächst als „Republik Deutschösterreich“ konstituierte Staatsgebilde wurde „Republik Österreich“ genannt. (Hamann 2009, S.134ff.; Hanisch 1994, S.270ff.)

Die radikale Verkleinerung des Staatsgebietes und die Veränderung der Staatsform von einer Monarchie zur Republik fanden ihren Niederschlag auch in der Schule und das ist es, wo diese Diplomarbeit anknüpft. Wenn auch vieles gleich blieb (die Lehrer, die Fächer, viele Themen des Lernstoffs), so musste doch auch etwas verändert werden: Verehrung der Dynastie, Hochschätzung des Militärs und eine darauf abgestimmte Erziehung waren nun nicht mehr vorgesehen (Dachs 1982, S.37). Ein Bewusstsein für den neuen Staat und die neue Staatsform sollten an diese Stelle treten und auch die Volksschule dazu ihren Beitrag leisten. 1920 trat ein provisorischer Lehrplan in Kraft, der grundlegende Erneuerungen vorsah. Reformpädagogische Prinzipien wie „Bodenständigkeit“, „Lebensmäßigkeit“, „Selbsttätigkeit“ und der Gesamtunterricht wurden implementiert. „Bodenständigkeit“ bedeutet, alles was unterrichtet wird, ist in der nächsten Umgebung des Kindes verhaftet. Der Unterricht konzentriert sich auf das „Bekannte“, auf die engste Heimat des Kindes. Engelbrecht sieht in dieser Fokussierung auch eine „politische Bildungsmaßnahme“: „Nach dem Auseinanderbrechen der großen Donaumonarchie sollte in der überschaubaren Heimat, die Geborgenheit gab und emotional besetzt werden konnte, die eigene Identität wieder gestärkt werden.“ (Engelbrecht 1988, S.80) Mit „eigene Identität“ ist wohl die Identität als Österreicher/-in im neuen kleinen Staatsgebiet gemeint.

Mit der Errichtung des autoritären „Ständestaates“ im Laufe des Jahres 1933 wurde die Betonung dieser Identität im Sinne einer Österreichpropaganda sogar noch verstärkt. Trotz der Betonung der österreichischen Identität als eine deutsche, richtete sich die Politik des autoritären „Ständestaates“ gegen den Anschluss an das nationalsozialistische

Deutsche Reich und versuchte mit dem Schlagwort „vaterländisch“ eine heimatorientierte, österreichische Gegenposition dazu zu finden.

Im Nationalsozialismus wurde auf die enge Verflechtung der Individuen mit ihrer engeren Heimat nicht weniger Wert gelegt („Blut und Boden“), diese Dimension wurde aber durch Modernisierung und Expansion („Volk ohne Raum“) erweitert. Das „Deutsche Reich“ expandierte und Österreich war unter dem Namen „Ostmark“ ein Teil davon. Die „deutsche Regelung zum Volksschulwesen“ löste die bis dahin geltenden Lehrpläne ab (Engelbrecht 1988, S.317).

Ab 1945 war die Stärkung der Identität als Österreicher/-in von Neuem nötig, war doch Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum nicht mehr Teil eines großen Reiches. Der Lehrplan von 1930 wurde wieder aufgenommen und somit wurde auch an den darin enthaltenen Heimatbegriff wieder angeknüpft.

Solche Veränderungen von Unterrichtskonzepten finden auch in den Schulbüchern ihren Niederschlag, so die These dieser Diplomarbeit, und zwar schon von der ersten Klasse an. Ich versuche daher herauszuarbeiten, ob mit der Veränderung der Größe des Staatsterritoriums und des politischen Systems sich auch die Nähe-Ferne-Darstellung in den Erstlesebüchern veränderte. Blättert man z.B. Fibeln der Ersten Republik durch, so findet man viele Geschichten, die ihren Schauplatz in der nächsten Umgebung des Kindes haben: im elterlichen Haus, im Garten, auf dem Schulweg, in der Schule. Es fallen aber auch Geschichten auf (wenn auch wenige), die dem Prinzip der Bodenständigkeit anscheinend widersprechen, nämlich solche, die mit Ferne zu tun haben: ein entferntes Dorf, eine Reise zum Onkel in die Stadt, usw. Ich untersuche Erstlesebücher (sogenannte Fibeln) von der Monarchie bis zur Zweiten Republik daraufhin, ob in ihnen ein Bezug zur Ferne aufscheint und wenn ja, was Gegenstand der Ferne ist, wie Ferne dargestellt, emotional besetzt wird und wer auf welche Weise mit dieser Ferne in den Fibeln umgeht.

In den meisten Fibeln meines Untersuchungszeitraumes sind Kinder die Protagonist/-innen der erzählten Geschichten; ich werde sie im weiteren Verlauf der Arbeit „Fibelkinder“ nennen. Sie sind sechs oder sieben Jahre alt und gehen in die erste Klasse Volksschule. Sie erleben Geschichten, die der Zielgruppe der Erstlesebücher, den Fibelleser/-innen, zum Mitleben angeboten werden: Abenteuer und Alltägliches, Schönes und Schreckliches. Fibelkinder sind brav und werden belohnt, sie sind schlimm und erfahren die Konsequenzen; für die Fibelleser/-innen sind sie Vorbilder und auch abschreckende Beispiele. Auf der Frage, ob und wie diese Fibelkinder Ferne erleben, liegt das Hauptaugenmerk dieser Diplomarbeit. Ob und welche Ferne-Erlebnisse den Fibelkindern in den Erstlesebüchern von 1910 bis 1960 zugeschrieben werden, versuche ich herauszuarbeiten. Mit Ferne ist hier nicht ein anderes Land oder ein anderer Kontinent

gemeint. Sie ist viel enger gesteckt: Ferne kann auch schon das Nachbardorf oder die nächst gelegene Stadt sein¹.

Ich untersuche Bilder und Texte von 32 zwischen 1910 und 1960 in Österreich erschienenen Fibeln. Die Fibelkinder sind hinsichtlich ihres Aktionsradius und ihres Bezugs zur Ferne mein eigentlicher Untersuchungsgegenstand. Aktionsradius bedeutet hier: wie weit in die Ferne bewegen sich die Fibelkinder? Aber auch: nehmen sie Ferne überhaupt wahr? Wenn ja, wie? Schauen sie in die Ferne, sprechen sie darüber? Aktionsradius bedeutet schließlich auch: Haben sie Einfluss darauf, ob bzw. wie sie mit Ferne umgehen? Haben sie Einfluss darauf, was in der Ferne passiert? Mit dem „spatial turn“, der Hinwendung zum Raum in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, sind Räume aller Art, wie „Gedankenräume, Produktions-, Reproduktions-, Freizeit- und altersspezifische Räume“ (Liebau et.al 1999, S.9) in den Mittelpunkt des Interesses geraten. Solche Räume „werden konstruiert“, „sind durch Grenzen konstituiert“ (ebd.). Für meine Untersuchung gilt das in besonderem Maße. Die Räume, in denen sich Fibelkinder bewegen, sind konstruiert durch ihre Autoren, die ihre Grenzen festlegen und über Einhaltung oder Überschreitung dieser Grenzen bestimmen. Ferne bezeichnet in dieser Diplomarbeit den rein geographischen Raum, z.B. in Form einer fernen Stadt. Aktionsradius bezeichnet den den Kindern zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum hinsichtlich dieser geographischen Ferne. Welche Faktoren für die Festlegung bestimmter Grenzen in den Fibeln verantwortlich sein könnten, wird im Folgenden beschrieben.

1.2 Fibelproduktion im Kontext von Reformpädagogik, Entwicklungspsychologie und Geopolitik

Horst Schallenger bezeichnet Schulbücher als „Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse“ (Schallenger 1978, S.8). Was in einem Schulbuch zu lesen ist, ist bedingt durch die jeweilige Gesellschaft, in der es entsteht, und wirkt, wenngleich oft überschätzt, auf diese zurück. Schulbücher sind somit auch Produkte jeweiliger politischer Verhältnisse, was besonders im Kontext der Schulbuchproduktion sichtbar wird: in einem Schulbuch ist das abgedruckt, was seine Produzenten (d.h. Autoren, Schulbuchgutachter, die Zulassungsbehörde) unter den Bedingungen des Lehrplans für vermittelenswert halten, denn „mit Bildern und Geschichten vermitteln wir in der Erziehung und insbesondere im Unterricht ein Bild von dem, was wir unter der Welt und dem rechten, dem sittlich guten Leben von Menschen in ihr verstehen und verstanden wissen wollen“, so eine These von Peter Menck (Menck 2010, S.18), über deren „Wir“ im Einzelnen zu sprechen wäre. Mit

¹ Zur Definition des Begriffs „Ferne“ in dieser Diplomarbeit siehe Kapitel 5.1.

meiner Diplomarbeit möchte ich zeigen, ob bzw. wie Kindern mittels ihrer Erstlesebücher Welt, unter dem Gesichtspunkt der Ferne, vermittelt wurde. Der Vergleich der Fibeln verschiedener politischer Perioden und zum Teil unterschiedlich großer Staatsterritorien soll zeigen, wie Schulbuchinhalte sich verändern – möglicherweise nicht primär aus pädagogischen Überlegungen. Aber auch wenn es nicht immer bloß Anregungen aufgrund pädagogischer Reflexion sind, die zur Veränderung von Schulbuchinhalten beitragen, kam diesen zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zuge von Reformpädagogik und Entwicklungspsychologie besondere Bedeutung bei der Reform des österreichischen Schulsystems zu. Die Grundzüge dieser Konzepte, wie sie von österreichischen Didaktikern und Fibelautoren wahrgenommen wurden, werden, sofern sie mit der Darstellung von Ferne in Schulbüchern in Verbindung stehen, in Kapitel 3 behandelt.

Als zeitgenössische österreichische Vertreter der Ideen der Reformpädagogik seien zum Beispiel Ludwig Battista, Heinrich Kolar und Josef Pöschl zu nennen, Fibelautoren, und zu Beginn bzw. auch noch Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts Verfasser von grundschuldidaktischen Werken, die diesen neuen Strömungen ganze Kapitel widmen und sich dabei auf Vertreter/-innen der Entwicklungspsychologie wie Karl Tumlirz, Oswald Kroh und vor allem Charlotte Bühler beziehen. Deren Abhandlungen zu den verschiedenen Entwicklungsstadien des Kindes dienen den Verfasser/-innen pädagogisch-didaktischer Schriften als Grundlagen für die Forderung nach „Bodenständigkeit“, das heißt für die Fokussierung auf die nächste Umgebung des Kindes, auch in der Fibel. In „Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins“ betont Charlotte Bühler gleich in der Einleitung die Bedeutung von Weltaneignung in der Kindheit:

„Kindheit und Jugend stellen ein Stück vom Lebenslauf des Menschen dar. Sind sie als solche zunächst auch nur Vorbereitung auf das Leben und Entwicklung zum Leben, so kommen doch schon in ihnen im Prinzip dieselben Lebensvorgänge vor, die sich später nur umfassender und an einer größeren Welt zu bewähren haben als in Kindheit und Jugend. Als solche Lebensvorgänge haben wir immer wieder, so verschieden Niveau und Welt des einzelnen Stadiums sein mögen, die Auseinandersetzung des Lebewesens mit der Welt, wobei ‚Welt‘ am Anfang der engste lokale Umkreis menschlicher und dinglicher Umgebung, nach und nach sich erweitert und ausspannt über Dinge, Räume und Zeiten, bis zum Naturgeschehen und geistigen Sein.“ (Bühler 1928, S.1)

Bühler betont hier die verschiedenen Stadien der Weltaneignung vom Säuglingsalter an, beginnend in der nahen Umgebung des Kindes, die sich (auch räumlich) immer weiter ausdehnt. Für sechs- bis siebenjährige Kinder, die am Anfang ihrer Schullaufbahn stehen, ist, so meine These, aber durchaus auch ein Modus von Weltaneignung denkbar, der sprunghaft vonstatten geht oder von Brüchen durchzogen ist, sich also nicht streng „konzentrisch“ vom Nächsten zum weiter Entfernten bewegt. Sieht man sich die Werke

der eben genannten Entwicklungspsycholog/-innen oder eine Geschichte der Reformpädagogik genauer an, ergeben sich Zweifel, ob die Konzentration auf das Kind und eine „Pädagogik vom Kinde aus“ gleichzeitig bedeuten (müssen), Fernes auszublenden und sich nur auf die nächste Umgebung des Kindes zu konzentrieren, so wie es z.B. Josef Pöschl in einer seiner pädagogischen Handreichungen fordert:

„Das Kind ist ein Produkt der Scholle, auf der es geboren wurde, es ist mit dem Stück Erde, das es seine Heimat nennt, so eng verbunden, daß es ohne diesen Nährboden kaum zu leben vermag. (...) Alles was das Kind ist und in sich trägt, ist unmittelbar aus der Heimat, aus seiner nächsten Umwelt hervorgewachsen, und besonders der sechsjährige Schulanfänger lebt noch ausschließlich in dieser engbegrenzten Welt, die nichts weiter umfaßt als sein Zuhause, die nächste Umgebung des Wohnhauses, Straße und Spielplatz. Darum muß diese engste Umwelt und das Leben des Kindes auch den Ausgangspunkt und die Grundlage des gesamten Erstunterrichts bilden. Diese Forderung ist so selbstverständlich, daß sie wohl keiner weiteren Begründung bedarf.“ (Pöschl 1949, S. 60)

Die beiden eben zitierten Textstellen bewegen sich auf zwei verschiedenen Ebenen, der Ebene der Wissenschaft und der Ebene der praxisorientierten Grundschuldidaktik. Während Bühler Nähe als grundlegenden Ausgangspunkt von Weltaneignung vom Säuglingsalter an beschreibt, legt Pöschl sie als Ausgangspunkt für den Volksschulunterricht fest. Das legt die Vermutung nahe, dass zwischen diesen beiden Ebenen ein Unterschied besteht (obwohl die Grundschuldidaktiker/-innen ihre Forderung nach Nähe im Erstunterricht mit den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie begründen) und wirft die Frage auf, ob es nicht nur in den Erstlesebüchern einen Unterschied geben könnte sondern auch auf der Ebene der grundschuldidaktischen Handreichungen. Die in Kapitel 3 dargestellten Positionen und Begründungen pädagogisch-didaktischer Schriften zur „Bodenständigkeit“ des Unterrichts sollen darüber Aufschluss geben. Bemerkenswert ist dabei auch die Diskrepanz zwischen den Volksschullehrplänen einerseits, die eine Einbeziehung von Ferne – trotz der Implementierung von „Bodenständigkeit“ – nicht kategorisch ausschließen und der Perspektive diverser Grundschuldidaktiker andererseits, die nur der Konzentration auf die Nähe ihre Aufmerksamkeit schenken. Es erscheint daher sinnvoll danach zu fragen, ob sich die Darstellung der Ferne in den Fibeln nur aufgrund pädagogischer und psychologischer Überlegungen verändert hat oder ob sie auch mit dem jeweiligen politischen System und im Zusammenhang damit mit der Größe des jeweiligen Staatsgebietes oder Reiches und dessen Abgrenzung und Außenbeziehungen in Verbindung steht und ob sich bestimmte „Trends“ im Zusammenhang mit diesen politischen Phänomenen in den Fibeln feststellen lassen.

Carsten Heinze untersucht in „Das Schulbuch im Innovationsprozess“ (2011) unter anderem auch Fibeln aus der Zeit des Nationalsozialismus und stellt im Zuge dessen fünf

Komponenten vor, die man bei deren Analyse beachten sollte. Mit Abwandlungen sind diese Komponenten auch für Schulbücher, insbesondere Fibeln, anderer politischer Systeme anwendbar und zumindest drei davon auch für meine Arbeit praktikabel. Heinze nennt erstens die Berücksichtigung der Produktionsvoraussetzungen von Fibeln aufgrund der für das Deutsche Reich neuen „zentralstaatliche[n] Regulierung und Steuerung des Schulbuchmarktes“. Im Rahmen dessen „stellen sich die Fragen nach (...) Lehrplänen, Richtlinien, Erlassen, Verordnungen, Zulassungsverfahren sowie deren Grenzen und Brechungen bei der regionalen Umsetzung durch die Unterrichtsverwaltung“. Zweitens fragt er nach dem Einflussbereich der Verlage, „die die Autoren und Illustratoren mit der konzeptionellen Entwicklung eines Fibelwerkes beauftragen“ und drittens nach dem „grundschulpädagogische[n] Kontext“, also zum Beispiel nach der verwendeten Leselernmethode und ihrem „Einfluss auf die Erscheinungsform der Fibel“. Viertens sei der „Verwendungszusammenhang der Fibeln als ein Teilelement von Unterricht“ zu beachten, um intendierte und „tatsächliche Wirkung“ zu unterscheiden. Schließlich weist Heinze in einem fünften Punkt, obwohl schon in die vier vorhergehenden Komponenten eingeflossen, besonders auf „den gesellschaftlichen Kontext und das Generationenverhältnis“ hin. Dabei geht es um die Frage, wie „Welt“ in den Fibeln dargestellt wird. „Mit den Fibeln wird den Kindern eine bestimmte Weltsicht auf Grundlage von Vorstellungen über die Ausgestaltung des pädagogischen Moratoriums als Lebens- und Erfahrungsraum präsentiert und überdies werden Strategien zur Aneignung dieses Ausschnittes von Welt vermittelt.“ Sechstens sei jede einzelne analysierte Fibel im Kontext des gesamten Fibelbestandes zu betrachten. (Heinze 2011, S.133f.)

Heinze liefert mit diesen sechs Komponenten Analyse Kriterien, denen, sofern sie im Rahmen dieser Diplomarbeit durchführbar sind, bei der Untersuchung der Fibeln Beachtung geschenkt werden soll. Über den Einfluss der Verlage auf die Inhalte der Erstlesebücher kann in dieser Arbeit nichts ausgesagt werden, weil z.T. nach deren eigenen Aussagen keiner der in meiner Arbeit vertretenen Verlage über ein Archiv des Untersuchungszeitraumes verfügt oder sie tatsächlich oder angeblich nicht zugänglich sind. Des Weiteren können keine Aussagen über die Wirkung der Fibeln auf ihre Leser/-innen gemacht werden. Auf die Bedeutung der Lese-Lern-Methode wird ebenfalls nur ansatzweise eingegangen. Von Heazines sechs Komponenten sind für diese Arbeit aber von Bedeutung: erstens die Lehrpläne, Verordnungen etc. als Determinanten für die Fibelproduktion, wie sie in Kapitel 2 abgehandelt werden. Zweitens die Berücksichtigung des gesamten Fibelbestandes bei der Analyse des jeweiligen Erstlesebuches, werden doch in dieser Diplomarbeit alle Erstausgaben der von 1910 bis 1960 in Österreich erschienenen Fibeln untersucht und kann doch auch innerhalb jedes politischen Regimes

jede Fibel mit anderen, ebenfalls im jeweiligen Regime erschienenen Fibeln verglichen werden. Weiters ist der „gesellschaftliche Kontext“ wesentlich, im Rahmen dessen die Erstlesebücher entstehen.

Bei der Fibelanalyse ist außerdem zu bedenken, welche Stellung das Erstlesebuch für das Kind und im Unterricht einnahm. Zu einer Zeit, als der Besitz von Büchern oder gar Bilderbüchern in den meisten Familien noch nicht so alltäglich war wie heute, stellte das Schulbuch ein zentrales Medium bei der Aneignung von Welt dar, eine Aneignung, die außerhalb des gewohnten Umfeldes der Familie stattfand. Die Kinder wurden „planmäßig“ in die Welt eingeführt, wie es im Lehrplan für die Allgemeinen Volksschulen von 1947 heißt (Lpl. 1947, S.3), und zwar nicht von den Eltern, sondern von der Schule, also von den Lehrern und im unterrichtlichen Zusammenhang auch von der Fibel. Schulbücher seien, so Jörg Becker noch 1978, wesentliche mediale Träger im Rahmen des Schulunterrichts (Becker 1978, S.13). Für die Fibel als Medium des Lesen- und Schreibenlernens und als Medium im Gesamtunterricht gilt das in besonderem Maße. Die Fibel ist ein zentrales Medium pädagogisch institutionalisierter Form von Weltaneignung.

Was man sich aneignen soll, ist aber nicht immer gleich, denn das Schulbuch sei, so Werner Wiater, „systematisch betrachtet (...) keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen“ (Wiater 2003, S.12). Das heißt, der Inhalt einer Fibel, die ausgewählten Geschichten und Bilder, dienen nicht *nur* dazu, das Lesenlernen zu erleichtern. Wird das Wort „Schiff“ verwendet, um den Schülerinnen und Schülern die Kombination der Buchstaben „S“, „C“ und „H“ zum Laut „Sch“ näher zu bringen, so macht es einen Unterschied, ob die Geschichte, in die dieses „Sch“ verpackt ist, vom Spiel mit einem Papierschiff auf dem heimatischen Ententeich handelt, oder ob es sich um ein „echtes“ Schiff handelt, auf dem das Fibelkind eventuell sogar Passagier ist.

Was die Darstellung von Ferne betrifft, dürfen Modernisierung und technischer Fortschritt nicht außer Acht gelassen werden. Eine Veränderung der menschlichen Raumwahrnehmung als Auswirkung von Globalisierung, erhöhter Geschwindigkeit und zunehmender Vernetzung durch Technologie beschreibt Axel Gotthard bereits für die Vormoderne (Gotthard 2007, S.11). Globalisierung, Vernetzung und gesteigerte Geschwindigkeit treffen auch auf meinen Untersuchungszeitraum zu: die Anzahl der Motorräder und Autos vervielfachte sich innerhalb nur weniger Jahre, das Straßen- und Eisenbahnnetz wurden ausgebaut, das Radio hielt Einzug in immer mehr Haushalte. Technisch gesehen wurde die vom Einzelnen erlebbare und – im doppelten Wortsinn –

erfahrbare Welt immer größer. Solche Phänomene werden im Rahmen der Interpretation der einzelnen Fibelstellen immer wieder aufgegriffen.

1.3 Darstellung der Forschungsfragen und Hypothesen

1.3.1 Forschungsfragen

Meine Forschungsfragen lauten:

Scheint in den Fibern von 1910 bis 1960 Ferne auf?

Steht Ferne in Beziehung zu den Fibelkindern und wenn ja, wie erleben die Fibelkinder diese Ferne?

Diese Forschungsfragen werfen weitere Fragen auf, die ich an die Fibern stellen werde:

Wie viel Raum wird der Darstellung von Ferne in den Fibern gegeben?

Ich möchte zunächst herausfinden, ob Ferne in den einzelnen Fibern überhaupt ein Thema ist und wenn ja, in welcher Häufigkeit es aufscheint.

Wie sind die Inhalte, durch welche Ferne dargestellt wird, in der Fibel angeordnet?

Sind sie schon auf den ersten Seiten der Fibel angesiedelt, oder erst am Schluss (wenn das Kind älter ist, ausreichend mit Nah-Welt versorgt wurde)? Kommen mehrere Ferngeschichten hintereinander vor, oder sind sie in der Fibel verstreut? Sind sie mit anderen (Nicht-Ferne-)Geschichten inhaltlich verstrickt?

Ich frage das aus folgendem Grund: am Anfang der Fibel ist das Erzählen von Geschichten nur sehr eingeschränkter Komplexität möglich, da erst wenige Buchstaben zur Verfügung stehen und so die Anzahl der verwendbaren Wörter begrenzt ist. Wird Ferne ganz am Anfang dargestellt, dann kann dies nur auf einem sehr basalen sprachlichen Niveau oder durch Bilder erfolgen. Auch Geschichten ineinander zu verstricken erfordert meist ein höheres Maß an Komplexität. Fährt aber ein Fibelkind z.B. in die Ferne und seine Erlebnisse werden über mehrere Seiten hinweg dargestellt, so lässt das auf eine große Bedeutung dieses Themas schließen.

Was ist Gegenstand der Fernsicht? Was ist es, das als fern gezeigt wird, als Ferne präsentiert wird?

Grundlage einer Zuordnung zu Ferne ist die Annahme, dass Ferne in meinem Untersuchungszeitraum nicht gleichgesetzt werden kann mit einem heutigen Verständnis dieses Begriffes. D.h., dass z.B. Orte, die man im 21. Jahrhundert aufgrund technischer

Möglichkeiten und üblicher Mobilität als nahe gelegen bezeichnen würde, Anfang des 20. Jahrhundert als weit entfernt, als „fern“ dargestellt wurden.

Wie groß ist der Aktionsradius, in dem sich die Fibelkinder bewegen? Wie weit schauen, gehen, fahren, denken oder träumen sie, und wohin? Wo sind ihre räumlichen Grenzen? Können diese Grenzen überschritten werden?

Wird die Ferne als etwas Bekanntes, Alltägliches, zum Lebensraum der Fibelkinder Gehörendes, dargestellt oder ist sie etwas Besonderes und Außergewöhnliches? Falls Zweiteres zutrifft, ist Ferne etwas, das die Kinder kennenlernen wollen oder sollen? Werden sie dazu ermutigt, nach Ferne zu streben oder wird ihnen davon abgeraten? Haben sie gar selbst Angst davor (wegen der Ferne an sich oder aufgrund dessen, was sie dort erwartet)? Werden Motive (der Fibelkinder oder anderer Personen) genannt, deretwegen sie sich in die Ferne begeben oder begeben sollen bzw. von ihr abgehalten werden?

1.3.2 Hypothesen

Mithilfe der Methoden der Raumanalyse und der hermeneutischen Bild- und Textanalyse werden die 32 Fibeln, die meinen Untersuchungsgegenstand bilden, analysiert und auf folgende zwei Hypothesen hin überprüft:

Hypothese 1: Zur Zeit der Monarchie und zur Zeit des Nationalsozialismus wird in den Erstlesebüchern häufiger und weitere Ferne und werden Fibelkinder mit größerem Aktionsradius dargestellt als zur Zeit der Ersten Republik, des autoritären „Ständestaates“ und im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik.

Hinter dieser Hypothese steht die Vermutung, dass die Größe des jeweiligen Staatsgebildes Einfluss auf die Darstellung von Ferne in den Fibeln hat. Die Größe der Habsburgermonarchie und des Deutschen Reiches im Nationalsozialismus könnte sich in den österreichischen bzw. „ostmärkischen“ Erstlesebüchern auch in der Darstellung von Ferne niedergeschlagen haben. Phänomene wie Binnenmigration (Monarchie) oder räumlich expansives Verhalten (im Sinne der Eroberung neuer Gebiete und Umsiedlungen im Nationalsozialismus) könnten in den Fibeln sichtbar werden. Ein verkleinertes Staatsgebiet könnte eine Betonung der Nähe bevorzugen. Die Konzentration des Unterrichts auf das Nächstliegende zur Zeit der Ersten und zu Beginn der Zweiten Republik sowie im autoritären „Ständestaat“ ist auch im Lehrplan durch das schon beschriebene Prinzip der Bodenständigkeit verankert, welches im Nationalsozialismus um „Volk und Raum“ erweitert wurde (Engelbrecht 1988, S.317), was ein räumlich expansiveres Verhalten nahelegt.

Eine Veränderung im Verhältnis von Nähe und Ferne kann ihre Ursachen auch in Modernisierung und technischem Fortschritt haben. Beides bekam nicht erst im Nationalsozialismus, hier aber nicht zuletzt durch den Krieg schubartig einen besonderen Stellenwert (vgl. Hanisch 1994, S.348-351), woran auch die Zweite Republik partizipierte. Technischer Fortschritt wird – so meine Annahme – vor allem im Nationalsozialismus durch vermehrte Darstellung moderner Verkehrsmittel sichtbar, die für die Fibelkinder auch verfügbar sind (Fibelkinder als Benutzer und nicht bloß als Betrachter der vorgestellten Verkehrsmittel).

Die nun folgende Hypothese 2 steht im Widerspruch zu Hypothese 1.

Hypothese 2: Zu Zeiten territorialer Verkleinerung des österreichischen Staatsgebietes (Erste Republik und autoritärer „Ständestaat“, Zweite Republik) tritt Ferne *innerhalb* des österreichischen Staatsgebietes häufiger in Erscheinung als in den Großterritorien der Habsburgermonarchie und des „Dritten Reiches“.

Als Ausgleich für eine Verkleinerung des Staatsgebietes könnte die Betonung des Reichtums innerhalb Österreichs als Beitrag zu einem patriotischen Österreich-Bewusstsein verstanden worden sein. Mit Reichtum meine ich hier z.B. Naturschönheiten oder Sehenswürdigkeiten, die man den Kindern in der Fibel vorstellt, um ihnen zu zeigen, was das Heimatland – obwohl klein geworden – alles zu bieten hat: hier der Großglockner, da die Donau und dort das Schloss Schönbrunn. Eine solche Hervorhebung der Schönheiten Österreichs kann mit einer Darstellung von Ferne einhergehen (wenn die Fibelkinder z.B. in den Ferien durch Österreich reisen). Das scheint mir besonders für die Zeit des autoritären „Ständestaates“ und die Zweite Republik plausibel, als Bestreben, das Österreich-Bewusstsein auf diese Weise schon in jungen Jahren zu stärken und sich gegenüber dem Deutschen Reich abzugrenzen.

1.4 Wahl des Untersuchungszeitraumes

Mein Untersuchungszeitraum beginnt mit dem Jahr 1910 und endet mit dem Jahr 1960. So können fünf verschiedene Staatsformen mit unterschiedlich großen Staatsterritorien (Monarchie, Erste Republik, autoritärer „Ständestaat“, Nationalsozialismus und Zweite Republik) in dem relativ kurzen Zeitraum von 50 Jahren erfasst werden und damit der Frage nach einem Zusammenhang von Staatsform und –territorium und der Darstellung von Ferne in den Fibern des Untersuchungszeitraumes nachgegangen werden.

Für den Beginn des Untersuchungszeitraumes mit dem Jahr 1910 spricht erstens, dass dadurch einerseits Fibern aus der Monarchie in die Analyse einbezogen werden können, zweitens, dass die Zahl der zwischen 1910 und 1918 erschienenen Fibern sich in einem

bearbeitbaren Ausmaß bewegt (mehr zur Zahl der zu bearbeitenden Fibeln in Kapitel 4) und drittens kann mit dem Beginn des Untersuchungszeitraums mit 1910 ausgeschlossen werden, dass eine Darstellung von Ferne in den Fibeln der Monarchie auf den Anlass des Ersten Weltkrieges zurückzuführen ist.

Der Untersuchungszeitraum reicht bis ins Jahr 1960, sodass auch Fibeln aus der Zweiten Republik berücksichtigt werden können. Zu dieser Zeit machte die Technisierung in Bezug auf die Fortbewegungsmöglichkeiten einen Sprung: 1958 nahmen Boeings des Typ 707, die eine große Zahl an Passagieren befördern konnten, den Linienverkehr auf: das Jet-Zeitalter begann. Etwa zu dieser Zeit setzte in Österreich im Zuge des Wirtschaftswunders auch der Massentourismus ein. Einerseits war Österreich als „Billigland“ vor allem bei deutschen Urlaubern ein beliebtes Reiseziel (Hanisch 1994, S. 440), andererseits wurde durch eine erneut einsetzende „Automobilisierungswelle“ auch immer mehr Österreichern das Reisen möglich (ebd., S. 439). Zwar bestand zu jeder Zeit meines Untersuchungszeitraums die grundsätzliche Möglichkeit, mit einem modernen Verkehrsmittel in die Ferne zu gelangen, doch hatte nur ein sehr kleiner Teil der Bevölkerung die finanziellen Mittel, ein solches Verkehrsmittel zu nutzen. Es ist zu vermuten, dass aufgrund des einsetzenden Massentourismus Anfang bis Mitte der 1960er Jahre auch die Darstellung von Ferne in den Fibeln sprunghaft anstieg. Diese Entwicklung soll, weil von den beiden Hypothesen wegführend, aus der Untersuchung ausgeschlossen werden. Deshalb endet der Untersuchungszeitraum mit dem Jahr 1960.

1.5 Gliederung der Arbeit

Schulbuchproduktion ist eingebettet in die jeweiligen rechtlichen Vorgaben eines Landes und dessen politischen Systems. Für die Produktion von Fibeln zwischen 1910 und 1960 bedeutet dies eine Verankerung in den entsprechenden Gesetzen, Verordnungen, Erlässen, Richtlinien und nicht zuletzt Lehrplänen für die erste Schulstufe. Diese werden in *Kapitel 2*, gemeinsam mit einem kurzen (grund)schulpolitischen Abriss hinsichtlich ihrer Aussagen zum Verhältnis der Darstellung von Nähe und Ferne in den Fibeln untersucht.

Für die Inhalte von Schulbüchern sind neben solchen rechtlichen Determinanten auch die Schulbuchautoren selbst verantwortlich, einerseits mit ihren subjektiven Auffassungen, mit ihren persönlichen Vorlieben, mit ihrem eigenen Schreibstil, andererseits aber eingebettet in zeitgenössische Auffassungen von Lehren und Lernen, in gerade „moderne“ pädagogische Strömungen oder in Opposition zu diesen. Die Auffassungen österreichischer Grundschuldidaktiker/-innen, oft handelt es sich dabei gleichzeitig um Autoren der von mir untersuchten Fibeln, werden, wieder hinsichtlich ihres Standpunktes zum „bodenständigen Unterricht“, zur „Heimat“ und in Zusammenhang damit zur Stellung

des Themas „Ferne“ im Anfangsunterricht, in *Kapitel 3* dargestellt. Die Wendung der Begriffe „Heimat“ und „Bodenständigkeit“ und ihre veränderte Funktion vor allem während des autoritären „Ständestaates“ und Nationalsozialismus sowie deren „Rückwendung“ zu Beginn der Zweiten Republik sind ebenfalls Thema dieses Kapitels.

Nach der Darstellung des Untersuchungsgegenstandes, d.h. der zu untersuchenden Fibeln in *Kapitel 4*, folgt in *Kapitel 5* die Erörterung der methodischen Vorgehensweise bei der Interpretation der Fibeln, nämlich die der Raumanalyse und der hermeneutischen Bild- und Textanalyse, sowie sogenannte „Analysehinsichten“², die ich im Sinne eines systematisch-untersuchungsleitenden Werkzeugs als detaillierte, in den Forschungsfragen verankerte Fragen an die zu analysierenden Fibelstellen richten werde.

Die Fibelanalyse selbst, in Gestalt der Raumanalyse und der hermeneutischen Interpretation der Bilder und Texte, ist Gegenstand der *Kapitel 6-7*. Daran anschließend wird der Zusammenhang von Fibelinhalten, politischen Systemen und Staatsterritorien diskutiert. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in einem abschließenden Resümee zusammenfassend dargestellt und die Hypothesen beantwortet.

² Diesen Begriff verwende ich in Anlehnung an die Fibelanalyse von Wilfried Göttlicher, der mit solchen „Analysehinsichten“ operiert (Göttlicher 2010, S.94ff.).

2. Determinanten der Fibel: Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne – (Volks)Schulpolitik von 1910 bis 1960 im Überblick

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Eckdaten der österreichischen Schulpolitik der fünf politischen Perioden meines Untersuchungszeitraumes benannt und besprochen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den gesetzlichen Bestimmungen wie Erlässen, Verordnungen und vor allem Lehrplänen. Diese legen den Rahmen fest, innerhalb dessen sich Schulbuchinhalte bewegen dürfen und Schulbücher produziert und approbiert werden. Sie „kodifizieren und normieren den Schulunterricht; sie sind ein direktes Steuerungsmittel des Staates im Bereich des Bildungswesens“ (Wiater 2005, S.41). In den folgenden Ausführungen werden daher die Positionen der (bildungs)politischen Opposition nicht berücksichtigt werden, denn die Inhalte der Fibel wurden – mit Hilfe von gesetzlichen Vorgaben und auch Personalpolitik – durch die jeweils Machthabenden und deren erzieherische Intentionen mitbestimmt.

2.1 Die (Volks)Schulpolitik der Monarchie (1910-1918)

Um die Verfassung der Volksschule ab 1910 verständlich zu machen, muss zuerst in aller Kürze einige Jahrzehnte weiter zurück gegriffen werden. Die letzten 50 Jahre der österreichisch-ungarischen Monarchie waren geprägt von tiefgreifenden Veränderungen, auch was das Schulwesen betraf. Mit dem Schule-Kirche-Gesetz von 1868 und dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde das Volksschulwesen sowohl in seiner äußeren als auch in seiner inneren Erscheinungsform rundum erneuert. Obwohl die Umstellung nicht von heute auf morgen und auch nicht ohne Widerstand erfolgte, konnte sich das neue System doch langsam durchsetzen. Die Änderungen schlossen die strikte Trennung von Kirche und Schule, die Ausdehnung der Schulpflicht, die Eröffnung neuer Schulen, die Klassenschülerhöchstzahl, die Stellung und Besoldung der Lehrer, aber auch die Aufteilung der Lehrfächer ein. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte der Unterricht hauptsächlich aus der Aneignung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen und aus Religion (dem Katechismus) bestanden. Letztere stellte den „Hauptgegenstand“ dar, „dem sich alle anderen Fächer unterzuordnen hatten“ (Scheipl/Seel 1987, S.59). Mit dem Reichsvolksschulgesetz änderte sich dieser Umstand nachhaltig. Die Religion verlor ihre bestimmende Stellung im Unterricht und der Fächerkanon wurde um „das Wissenswertheste aus der Naturkunde, Erdkunde und Geschichte mit besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung, Geometrische Formenlehre, Gesang, Leibesübungen und (...) weibliche Handarbeiten“ erweitert (RGB 1869, §3). Der Unterrichtsstoff wurde zum ersten Mal durch „eine jahresmäßige Aufteilung der Lehrinhalte in Form von Lehrplänen“ festgelegt (Scheipl/Seel 1987, S.59). Davor war die

Reglementierung des Unterrichts hauptsächlich durch Schulbücher erfolgt, die, weil sie einem staatlichen Monopol unterstanden und der Unterricht nicht von ihnen abweichen durfte, gemeinsam mit den nur überblickshaften Lehrprogrammen ein „Regulierungspaket“ bildeten (Kissling 1995, S.122f.). Mit der Aufgabe des staatlichen Monopols (für Volksschulbücher 1869) erfolgte schließlich eine Lockerung der Schulbuchproduktion. Da die Approbation eingeführt wurde, hatte die Kontrolle über die Schulbücher aber nach wie vor der Staat. Trotzdem waren Schulbücher von nun an ein Produkt des freien Wettbewerbs (Engelbrecht 1986, S.58). Trotz ihrer Bindung an das Zulassungsverfahren war so vielleicht eine größere Vielfalt gegeben, zumindest was Darstellung oder Auslegung der gewünschten Inhalte anbelangt. Das Weniger an Regelung der Schulbücher wurde – so scheint es – durch ein Mehr an gesetzlichen Bestimmungen wettgemacht. Die ersten Lehrpläne erschienen 1874. Die „ministeriellen Lehrpläne“ waren kurz gehalten, sie waren „auf die Festsetzung einzelner Grundzüge“ beschränkt (Frank 1910, S.190f.). Diese „Grundzüge“ blieben bis zum Ende der Monarchie erhalten. Die Länder waren dazu angehalten „auf dieser Grundlage Normallehrpläne auszuarbeiten und bekannt zu geben, mit deren Beobachtung die Bezirksschulbehörden (...) den Lehrplan für die ihnen unterstehenden Schulen festzustellen haben“ (Schedlbauer 1911, S.653). Die „Grundzüge“ aus den „ministeriellen“ Lehrplänen waren demnach für alle Länder gleich, die konkreten Lehrplaninhalte von Region zu Region verschieden.

Aus den „ministeriellen“ Lehrplänen der Monarchie lässt sich, das Thema Nähe und Ferne in der ersten Schulstufe betreffend, Folgendes herauslesen: Der Unterricht im ersten Schuljahr bestand aus den Fächern „Religionslehre, Unterrichtssprache, Rechnen, Gesang und Turnen“ (Lpl. 1911, S.2). Die neu eingeführte Naturkunde- und Naturlehre sowie Geographie und Geschichte setzten erst im dritten Schuljahr ein. Der Unterrichtsstoff wurde im Vergleich zu den Lehrplänen der späteren politischen Systeme nur schlagwortartig umrissen, genaue Inhalte (im Sinne von Themengebieten) werden nicht genannt. So wird im Kapitel „Deutsche Unterrichtssprache“ als Ziel formuliert: „Klares Verständnis der Mitteilungen anderer in der Muttersprache, Fähigkeit sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken; sinnreiches Lesen des Geschriebenen und Gedruckten“. Diese Ziele sollten unter anderem durch „vorbereitende Sprach- und Anschauungsübungen, anknüpfend an Gegenstände aus der Umgebung des Kindes“ und durch „Besprechung des Lesestoffes“ erreicht werden (ebd. S.3)³.

³ Der Wortlaut des hier zitierten Kapitels aus dem Lehrplan des Jahres 1911 hat sich seit der Version von 1874 nicht verändert und ist für alle damaligen Ausformungen der Volksschule gleich (von einklassig bis achtklassig, geteilt oder ungeteilt).

Obwohl die Instruktion, der Unterricht solle „an Gegenständen aus der Umgebung des Kindes“ „anknüpfen“, schon im Lehrplan verankert war (ebd., S.3), wurden Anfang des 20. Jahrhunderts – im Zuge der Reformpädagogik – immer mehr Stimmen laut, die einen stärkeren Heimatbezug des zu Lernenden forderten. Österreichische Schulmänner, Volksschuldidaktiker und Fibelautoren widmeten dieser Forderung besondere Aufmerksamkeit. Umgesetzt werden sollte sie allerdings erst in der Ersten Republik.

2.2 Die (Volks)Schulpolitik der Ersten Republik (1918-1933/34)

Die äußere Gestalt der Volksschule wurde in der Ersten Republik nicht verändert. Die Lehrplanarbeit aber war geprägt von umfassenden Reformbemühungen im Geist der Reformpädagogik. Änderungen, wie sie – neben vielen anderen – Fibelautor und Volksschuldidaktiker Heinrich Kolar schon 1909 forderte (vgl. Kolar 1909, S.I-III), wurden umgesetzt und sind teilweise noch bis heute gültig. Seine Kritik betraf vor allem die bis dahin übliche Trennung des Unterrichtsstoffes in einzelne Fächer, die nicht (oder nicht zwingend) an die Lebensumgebung der Schulanfänger/-innen anschlossen. Mit einer grundlegenden Schulreform unter Unterstaatssekretär Otto Glöckel und den damit einhergehenden neuen Lehrplänen wurde diesen Forderungen nach einer Pädagogik „vom Kinde aus“ Rechnung getragen. Der gesamte Unterricht der Volksschule sollte von nun an auf drei Grundsätzen aufbauen: Bodenständigkeit, Gesamtunterricht und Selbsttätigkeit.

Bodenständigkeit bedeutet, alles, was unterrichtet wird, ist in der nächsten Umgebung des Kindes verhaftet. Der Ausgangspunkt des Unterrichts ist das Bekannte, die engste Heimat des Kindes. Heimatkunde wurde somit zum Zentrum des neuen Lehrplans, nicht allerdings als eigenes Fach, denn mit der Einführung des Gesamtunterrichts war eine Aufteilung in einzelne Unterrichtsfächer nicht mehr vorgesehen. „Aus der Heimat- und Lebenskunde als dem Stammunterricht erwächst die Behandlung alles dessen, was bisher von vornherein in einzelne Unterrichtsgegenstände getrennt war.“ (Lpl. 1920, S.5). Sie bildete also die Grundlage für alle möglichen Lehr- und Lernstoffe, die mit ihr verknüpft werden, im Idealfall auf ihr aufbauen oder in ihr wurzeln sollten. „Heimat- und Lebenskunde‘ wurde zum Träger des Gesamtunterrichts erklärt und bestimmte die Auswahl der Lerninhalte“ (Engelbrecht 1988, S.80). Den Lernstoff sollten die SchülerInnen dabei nicht bloß vom Lehrer präsentiert bekommen, er musste „unter Heranziehung der Sinne, der Hand und der Sprache selbsttätig erarbeitet“ werden (Lpl. 1920, S.5).

Bereits 1920 wurde ein vorläufiger Lehrplan für die Volksschulen im pädagogischen Teil der „Volkserziehung“, den „Nachrichten des Bundesministeriums für Unterricht“,

veröffentlicht. Es handelte sich dabei um einen Versuchslehrplan, der aufgrund der Erfahrungen in der Praxis gegebenenfalls verändert und verbessert werden sollte. Dieser Versuchslehrplan war (ausgenommen für die ein- und zweiklassigen Volksschulen) bis 1926 gültig, als ein neuer Lehrplan in Kraft trat. 1930 schließlich wurde die definitive Version des Volksschullehrplans im Bundesgesetzblatt bekannt gemacht.

Da Heimat- und Lebenskunde als Basis und Zentrum allen Unterrichts ganz besonders hervorgehoben wurde und deshalb angenommen werden kann, dass sich die Inhalte der Fibeln vornehmlich an den für dieses „Fach“ aufgestellten Richtlinien orientierten, werde ich im Folgenden diejenigen Stellen der Lehrpläne genauer in den Blick nehmen, die sich mit Heimat- und Lebenskunde befassen, ebenso die allgemeinen Grundsätze, Vorbemerkungen, Bildungsziele und Erläuterungen. Ich halte mich dabei an die Lehrpläne für höher organisierte Schulen. Im Vergleich zum Lehrplan für zum Beispiel die ein- und zweiklassigen Volksschulen, enthalten diese getrennte Ausführungen für jedes einzelne Schuljahr, sodass die Inhalte und Ziele speziell für die erste Schulstufe herausgegriffen werden können.

2.2.1 Der Versuchslehrplan von 1920

Nach einer kurzen Einführung werden die „allgemeinen Grundsätze“ des neuen Lehrplans festgelegt. Unter Punkt drei heißt es hier: „Aller Unterricht der Grundschule geht von der Umwelt der Schüler, von der engeren und weiteren Heimat und vom Leben der Gegenwart aus und bezieht sich immer auf sie zurück.“ Und weiter: „Aus der Heimat- und Lebenskunde als dem Stammunterricht erwächst die Behandlung alles dessen, was bisher von vornherein in einzelne Unterrichtsgegenstände getrennt war“ (Lpl. 1920, S.96). Damit ist der Grundsatz der Bodenständigkeit dargelegt und die Heimat- und Lebenskunde als Mittelpunkt des Gesamtunterrichts verortet. Im darauffolgenden Kapitel „Allgemeine Lehr- und Bildungsziele“ wird dargestellt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sich das Kind nach fünf Jahren Volksschule angeeignet haben sollte, aber auch welche Werthaltungen zu vermitteln sind. „Heimat- und Lebenskunde“ steht dabei an erster Stelle: „Die Heimatkunde soll des Kindes Sinn und Verständnis für die Natur und für das Gemeinschaftsleben, insbesondere für dessen sittliche Bedingungen, von der Heimat aus erschließen“, so der Beginn (ebd., S.97). Dieses „von der Heimat aus“ ist Maßgabe für alles Unterrichtete. Das Wissen über Tiere, Pflanzen, das Leben im Jahreskreis, „Zustände im häuslichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben“, Rechenaufgaben, Schreibübungen, Zeichenübungen, geschichtlicher Unterricht werden „an“ der Heimat geübt. Doch „das Verstehen der heimatlichen Umwelt soll auch dadurch gefördert werden, daß dem natürlichen Interesse des Kindes für das Fremde und Ferne gelegentlich Rechnung getragen wird“ (ebd., S.97). Mit diesem Satz wird auch die Ferne

berücksichtigt, die, begründet mit dem pädagogischen Argument des kindlichen Interesses, auch in den Unterricht „gelegentlich“ einbezogen werden soll. Doch in den Anleitungen zum Unterricht in der deutschen Sprache scheint dies wieder etwas relativiert zu werden, denn „der naturgemäße, anschauliche und lebensvolle Sprachunterricht gründet sich auf Heimat und wirkliches Leben. *Alle Sprachübungen bewegen sich innerhalb des Erlebnis- und Sprachkreises der Schüler*“ [Hervorhebung I.G.] (ebd., S.98). Das Singen hat sich mit dem Volkslied zu beschäftigen und auch „Rechnen und Raumlehre nehmen ihre Aufgaben und Stoffe aus den heimat- und lebenskundlichen Besprechungen“ (ebd.).

Auf die „Allgemeinen Lehr- und Bildungsziele“ folgen die „Klassenziele“, getrennt aufgelistet für jedes Schuljahr. Auch hier nimmt „Heimat- und Lebenskunde“ die übergeordnete Position ein. Im ersten Schuljahr wird Heimat gleichgesetzt mit dem nächsten Umfeld des Kindes: „Haus, Schule, engste Heimat“ (ebd., S.99). Die zuvor genannte gelegentliche Einbeziehung des Fremden und Fernen scheint hier nicht mehr auf. Erst im dritten Schuljahr wird der Lehrstoff um den Heimatort erweitert.

Schließlich wird in den „Erläuterungen“ zum Lehrplan noch einmal die zentrale Rolle der „Heimat- und Lebenskunde“ hervorgehoben. Sie wird als „Stammunterricht“ und als „Träger des Gesamtunterrichts“ bezeichnet (ebd. S.106). Die Einbeziehung des Fernen wird hier noch einmal aufgegriffen: „In dem Doppelbegriff Heimat- und Lebenskunde liegt auch der Hinweis darauf, daß dieser Unterricht zwar durchaus in der Heimat wurzelt, aber nicht an den Grenzen der Heimat halt machen darf. Das Leben und das kindliche Interesse weisen vielmehr darüber hinaus und ergreifen auch das Ferne und Entlegene. Dieser Tatsache muß der Unterricht Rechnung tragen, will er nicht durch eine rein äußerliche Auffassung des Begriffes ‚Heimat‘ den geistigen und sittlichen Gesichtskreis der Kinder künstlich einengen.“ Diese Anweisung lässt mit ihrem „darf nicht“ keinen Raum für Interpretationen. Wenn auch die Heimat den Unterrichtsstoff bestimmt, so *muss* auch manchmal („gelegentlich“) die Ferne in den Unterricht einbezogen werden. Allerdings nimmt „die Heimat- und Lebenskunde (...) ihren Ausgang vom *unmittelbaren Erlebniskreis* des Kindes und baut ihn allmählich erweiternd und vertiefend aus.“ (ebd., S.106) Demnach soll die Berücksichtigung der Ferne (erst) mit zunehmendem Schulalter an Bedeutung gewinnen.

2.2.2 Der Lehrplan für die allgemeine Volksschule von 1926

1926 wurde schließlich ein neuer Lehrplan entwickelt (nicht für die ein- und zweiklassigen Volksschulen), der sich in den Grundzügen auf die Vorlage von 1920 stützte, aber „derart unter politischen Beschuß [geriet], daß er (...) zurückgezogen werden mußte“

(Engelbrecht 1988, S.100). Die Neubearbeitung, die noch im selben Jahr veröffentlicht wurde, unterschied sich in einigen Punkten sowohl von der ersten Fassung des Jahres 1926, als auch vom Lehrplan 1920. In der weiteren Folge dieses Kapitels wird die erste Version des Lehrplans 1926 vernachlässigt, da diese nur sehr kurze Zeit (von Juni bis September) in Verwendung war. Die zweite Version, auf die ich mich hier beziehe, war bis 1930 in Kraft.

Der Aufbau des Lehrplanes 1926 ähnelt dem von 1920, die Grundsätze der Bodenständigkeit und Selbsttätigkeit sowie der Gesamtunterricht blieben erhalten. Die „Heimat“ wird noch mehr betont, auch schon in der Darstellung der allgemeinen „Erziehungs- und Bildungsziele“, die in der Version von 1920 fehlen. Die Kinder sollen unter anderem „zum Handeln im Geiste sozialer, staatsbürgerlicher, volklicher und sittlich-religiöser Erziehung“ hingeführt werden und sich „zum Wohle von Volk und Vaterland“ (Lpl. 1926, S.98) betätigen. Der Grundsatz, der Unterricht gehe „von der Umwelt des Kindes, von der engeren und weiteren Heimat und vom Leben der Gegenwart aus und bezieht sich immer auf die Heimat⁴ zurück“ bleibt erhalten und wird mit der Ergänzung versehen, dass „die Pflege heimischen Volkstums in Arbeit, Sitte und Brauch besonders zu berücksichtigen“ sei (ebd.). Schließlich wird die „Erziehung zur Heimatliebe“ und zur „Pflichtwilligkeit im Dienste der Heimat und des Volkstums“ zu einem „allgemeinen Lehr- und Bildungsziel“ erklärt (ebd., S.100). Bodenständigkeit, die sechs Jahre zuvor noch eine hauptsächlich pädagogische Maßnahme gewesen zu sein schien, erhält nun einen volkstümlichen, nationalen Charakter.

Die Bemerkung aus dem Lehrplan 1920, dass dem „natürlichen Interesse des Kindes für das Fremde und Ferne gelegentlich Rechnung zu tragen“ sei (Lpl. 1920, S.97), wird 1926 in völlig neuem Wortlaut präsentiert. Die Vokabel „Ferne und Fremde“ verschwinden ebenso, wie der Hinweis auf die Bedürfnisse der Kinder. In der veränderten Formulierung heißt es nun: „Der Grundsatz der Bodenständigkeit besagt, daß der Unterricht in der Heimat wurzelt, bedingt aber nicht, daß er an den Grenzen der Heimat haltmacht“ (Lpl. 1926, S.98). Aus einer Bedingung wird eine Möglichkeit. Der Unterricht kann Ferne einschließen, muss aber nicht. Hier kommt „der zweideutige Stil“ zum Tragen, wie Engelbrecht schreibt, „in dem der Lehrplan wohl absichtlich abgefaßt war“ und so „die Möglichkeit [schuf], je nach Dominanz einer politischen Partei die weltanschauliche Richtung des Schulunterrichts [und der Schulbücher!, I.G.] zu beeinflussen“ (Engelbrecht 1988, S.100).

⁴ Im Lehrplan 1920 heißt es „bezieht sich auf *sie* zurück“ (Lpl. 1920, S.96).

Vergleicht man die Klassenziele der ersten Schulstufe mit dem Lehrplan von 1920, so fällt zuallererst auf, dass das Fach „Heimat- und Lebenskunde“ nun als „Heimatkunde“ bezeichnet wurde. 1920 wurde die Einbeziehung des Begriffs „Lebenskunde“ damit begründet, dass der Unterricht nicht „an den Grenzen der Heimat halt machen darf“ (Lpl.1920, S.106). Das Weglassen dieses Begriffs wurde damit gerechtfertigt, „nicht die Meinung aufkommen zu lassen, daß es sich um einen fachmäßigen Moralunterricht handle“ (Glöckel 1925/26, S.17). Stellt man nun die Inhalte der „Heimat- und Lebenskunde“ von 1920 der „Heimatkunde“ von 1926 gegenüber, so fällt außerdem auf, dass zu der eher allgemeinen Anweisung, den Unterricht an „der nächsten Umwelt des Kindes (Haus, Schule, Heimat)“ (Lpl. 1920, S.99) anzuknüpfen, konkretere Vorschläge zur Stoffauswahl hinzugefügt werden: „das Kind bei Spiel und Arbeit, im Elternhaus, in der Schule und im Freien, zu den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten und bei den Festen des Jahres; gelegentliche Ereignisse“ (Lpl. 1926, S.102). Damit erfolgt eine zumindest ansatzweise Bestimmung dessen, was Heimat und „nächste Umgebung“ für die Kinder im ersten Schuljahr sein soll.

2.2.3 Der Lehrplan für die allgemeinen Volksschulen von 1930

Der im Bundesgesetzblatt vom 28. Juni 1930 veröffentlichte Lehrplan schloss schließlich alle Organisationsformen der österreichischen Volksschulen ein. Was die „Erziehungs- und Bildungsziele“, den Grundsatz der Bodenständigkeit und die Ausführungen zum Fach „Heimatkunde“ für die erste Schulstufe betrifft, zeigen sich zum Lehrplan von 1926 keine Änderungen. Für die ein- und zweiklassigen Volksschulen ist der Lehrstoff der Heimatkunde gleich für die ersten beiden Schuljahre gültig. Die vorgeschlagene Stoffsammlung umfasst daher auch die Gebiete „Vom gesunden und kranken Körper. Von der Straße und vom Verkehr. Von Wind und Wetter. Von Wiese, Wald und Feld. Von Blumen und Tieren. Von Land und Stadt“ (Lpl. 1930, S.992).

Die Analyse der drei Lehrpläne von 1920 bis 1930 zeigt, dass bereits in der Ersten Republik eine Umdeutung der reformpädagogischen Idee eines Unterrichts „vom Kinde aus“, also einer kindgerechten, allmählichen Aneignung von Welt, ausgehend von dessen bisherigem Erfahrungskreis, in eine volkstümlich-„volkliche“ erfolgte. Auch Engelbrecht sieht im Grundsatz der Bodenständigkeit eine „politische Bildungsmaßnahme“ zur Stärkung der Identität als Österreicher „nach dem Auseinanderbrechen der großen Donaumonarchie“ (Engelbrecht 1988, S.80). Trotzdem war mit „Volk“ wohl nicht immer nur das rein österreichische gemeint, denn „österreichisch“ ist im Vokabular der Volksschullehrpläne der Ersten Republik gar nicht enthalten, „Österreich“ wird meist in

einem Atemzug mit „Deutschland“ genannt⁵ (zum Heimatbegriff in den pädagogisch-didaktischen Schriften siehe die Kapitel 3.2 bis 3.6).

2.3 Die (Volks)Schulpolitik des autoritären „Ständestaates“ (1933/34-1938)

Veränderungen im Bereich der Schule zwischen 1933 und 1938 betrafen hauptsächlich das Schulpersonal. Mit dem Einsetzen des autoritären „Ständestaates“ begann auch eine Welle von Entlassungen, die vor allem Funktionäre oder Mitarbeiter nationalsozialistischer und sozialdemokratischer (Lehrer)Organisationen sowie Schulleiter, die dem sozialdemokratischen Lager zugeordnet wurden, betraf, aber auch Lehrer miteinschloss. Die Neuregelungen der Schulstruktur oder des Lehrplans bezogen sich vor allem auf die Mittelschulen. Das Grundkonzept der Volksschule blieb gleich, aber eine „Disziplinierung politisch mißliebiger und opponierender Lehrer- und Schülergruppen“ (Dachs 2005, S.283) existierte auch hier. Dies manifestierte sich in einem nun wieder obligatorischen Besuch des Religionsunterrichts und anderer religiöser Übungen (beides war in der Ersten Republik fakultativ gewesen) oder auch in einem mehrmaligen Aufruf, alle Lehrer mögen der Vaterländischen Front, der „Einheitspartei“ dieses Systems (auch wenn sie von offizieller Seite als überparteiliche Organisation gehandelt wurde), beitreten und die dazugehörigen vaterländischen Abzeichen tragen sowie ihre Schüler zur Nachahmung auffordern. Im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht vom 15. Jänner 1934 wird der zwingende Charakter dieser Aufforderung deutlich: „Das offene Bekenntnis der Lehrerschaft und der Schulaufsichtsorgane (...) zum Vaterlande ist daher eine ganz selbstverständliche Forderung und der Beitritt eines österreichischen Jugendbildners zur Vaterländischen Front ein Zeugnis dafür, daß ihm die vaterländische Erziehung eine Herzenssache bedeutet. (...) Eine grundsätzliche Ablehnung der Vaterländischen Front müßte als Weigerung aufgefaßt werden, sich zum österreichischen Vaterlande zu bekennen und die Ausübung des Lehrberufes in diesem Sinne zu gestalten!“ (VO vom 15.1.1934, Nr.6) Wer nicht beitrug, musste um seine Anstellung fürchten. Die in dieser Verordnung genannte „vaterländische Erziehung“ sowie eine besonders starke Betonung der „sittlich-religiösen Erziehung“ (VO vom 1.6.1933, Nr.31) prägten die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts. Die Konstituierung der Volksschule als Heimatschule in der Ersten Republik und die Ausrichtung des gesamten Unterrichts auf die Heimat waren auch weiterhin opportun: „Gegen die ‚innere Reform‘, die nach vieljähriger hingebender Versuchsarbeit der gesamten österreichischen Volksschullehrerschaft zustande

⁵ Im Lehrplan von 1926 kommt „Österreich“ in den Fächern „Erdkunde“ und „Geschichte“ der fünften Schulstufe vor. So sollte z.B. „Die Stellung der Heimat innerhalb Österreichs und Österreichs innerhalb Europas“ erarbeitet werden (Lpl. 1926, S.100). 1930 wird „Vermittlung der Kenntnis Österreichs und Deutschlands“ [Hervorhebung I.G.] gefordert (Lpl. 1930, S.991).

gekommen ist und ihren Ausdruck in den Lehrplänen für die 1. bis 5. Schulstufe vom Jahre 1926 und für alle acht Schulstufen vom Jahre 1930 gefunden hat, dürfte,“ so Otto Tumlirz in einem Artikel zum österreichischen Schulsystem des Jahres 1936, „auch vom Standpunkt der katholischen Schule kein ernsthafter Einwand bestehen“ (Tumlriz 1936, S.368). Die Lehrpläne für die Volksschulen aus dem Jahr 1930 waren weiter in Kraft. Auch viele Schulbücher wurden zunächst übernommen. Lehrer hatten an Stellen, die nicht der Gesinnung des neuen politischen Systems entsprachen, „selbst die notwendigen Ergänzungen oder Korrekturen (...) vorzunehmen“ oder diese ganz wegzulassen (VO vom 1.10.1935, Nr.48). Obwohl, wie Engelbrecht behauptet, „das wenige Neue, das in Angriff genommen wurde, wie die Forcierung einer Österreich-Ideologie, (...) infolge des versteckten Widerstands vieler Lehrer nicht über fruchtbare Ansätze hinaus [kam]“ (Engelbrecht 1988, S.263), ist es gerade die Betonung des Vaterlandes („vaterländisch“), die für die Darstellung oder eben Nicht-Darstellung von Ferne in den Fibeln von Bedeutung sein kann. Wenngleich das Hauptaugenmerk der meisten Anordnungen, was z.B. die Ausbildung einer nationalen Ideologie im Unterricht im Allgemeinen und deren Darstellung in Schulbüchern im Speziellen, auf die Mittelschulen gelegt wurde, blieb der Bereich der Volksschule dennoch nicht außen vor, da die zentralen Anliegen „sittlich-religiös“ und „vaterländisch“ für alle Schulstufen Gültigkeit hatten. Otto Tumlirz erklärt, „warum bisher vom Neubau der Volksschule keine Rede“ sei: „Kinder kann man ohne ihr Wissen und Zutun in eine bestimmte Weltanschauung hineinwachsen lassen, aber weltanschauliche Fragen erörtern, den eigenen Standpunkt gegen oppositionslustige reifende und gereifte Jugend behaupten, kann man nur mit Mittelschülern und Hochschülern“ (Tumlriz 1936, S.365). Wichtig für den Unterricht an den Volksschulen sei am ehesten, „daß alle Lehrer auf dem Boden des christlich-deutschen, unabhängigen Österreich stehen“ (ebd.), „daß es in der Volksschule nicht so sehr auf die Lehr- und Bildungsziele ankommt als darauf, in welchem Geiste und aus welcher Gesinnung heraus der Lehrer die Kinder beeinflusst und erzieht“ (ebd.,S.366). Die Betonung der Heimat und die Bodenständigkeit des Unterrichts dürften demnach dem neuen System so zuträglich gewesen sein, dass zumindest in den ersten Jahren seines Bestehens kein Anlass gesehen wurde, daran etwas zu ändern. „Heimat“ musste bloß in „vaterländisch“ umgedeutet werden, das „Sittlich-Religiöse“ war in den Lehrplänen der Ersten Republik ohnehin auch enthalten gewesen.

2.4 Die (Volks)Schulpolitik des Nationalsozialismus (1938-1945)

Mit dem „Anschluss“ Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland im März 1938 war das österreichische Schulsystem wiederum einer Veränderung unterworfen. Diesmal

waren es die dem autoritären System zugetanen Schulleiter, Funktionäre und Beamte, die entlassen oder verhaftet wurden. Das österreichische System sollte dem deutschen angepasst werden. Margarete Götz beschreibt (für Deutschland) drei Phasen der „Grundschulreform“ in der NS-Zeit. Die erste Phase bis 1937 sei von einer „unkoordinierten Bildungspolitik“ gekennzeichnet gewesen, in der zwar viele schulpolitisch maßgebende Anordnungen veröffentlicht wurden, diese aber noch keine Anzeichen einer reichsweit abgestimmten Struktur erkennen ließen. Die zweite Phase, in der „die für das Erziehungswesen zentralstaatliche Instanz, die Initiative zur reichseinheitlichen Gestaltung der gesamten Grundschularbeit ergreift“, dauerte bis Ende 1939. Die dritte Phase schließlich sei vom Zweiten Weltkrieg beeinflusst gewesen, „dessen Geschehnisse und (...) Verlauf zunehmend bestimmend für die von offizieller Seite verfügte Ausrichtung des erzieherischen und unterrichtlichen Geschehens in der Volksschulunterstufe“ wurden. (Götz 1997, S.37) Zur Zeit des „Anschlusses“ befand sich die nationalsozialistische Schulpolitik also gerade in der Phase der Vereinheitlichung.

„Die ‚Gleichschaltung‘ des Erziehungswesens“ sei in Österreich „ungemein rasch und ohne größere Widerstände“ erfolgt, auch „unter maßgeblicher Mithilfe und auch Leitung österreichischer Nationalsozialisten“. Die „Bereitschaft unter der Lehrerschaft, den neuen Kurs mitzutragen“ sei ebenfalls „stark ausgeprägt“ gewesen. (Dachs 2000, S.463) Durch zahlreiche Verordnungen wurden zunächst die grundlegendsten Anpassungen vorgenommen. Der Religionsunterricht und die Teilnahme an religiösen Übungen wurden wieder freigestellt (VO vom 15. 2. 1939, Nr.14). Die Lehrpläne des Jahres 1930 blieben bis auf Weiteres in Kraft, „die ins einzelne gehende, der nationalsozialistischen Weltanschauung Rechnung tragende Stoffauslese“ war den Lehrern selbst überlassen. „Die Grundsätze, die auf das praktische Leben, auf die Wechselbeziehung der Lehrfächer, auf die Selbsttätigkeit der Schüler und auf deren Eigenart und Entwicklungsstufe Rücksicht nehmen, bleiben auch weiterhin aufrecht“, so zu lesen in einem Verordnungsblatt aus dem Jahr 1938 (VO vom 1. 10. 1938, Nr.56). Auch die alten Schulbücher wurden in der „Übergangszeit“, das heißt im Schuljahr 1938/39 weiterverwendet, allerdings „teils in abgeänderter Form“, denn für all jene Inhalte, die nicht dem nationalsozialistischen Gedankengut entsprachen, mussten sogenannte „Änderungsblätter“ angekauft werden (VO vom 1.10.1938, Nr.63). Es durften ohnehin „nur solche Lesestoffe vorgenommen werden, die in der Geistesrichtung der nationalsozialistischen Weltanschauung liegen“ (VO vom 1.10.1938, Nr.56). Als schließlich der „Erlaß über die Richtlinien für die Volksschule“ 1939 auch in Österreich in Kraft trat, brachte dies, so Engelbrecht, „organisatorisch kaum etwas Neues“ (Engelbrecht 1988, S.317). Viele der darin enthaltenen Vorgaben verlangten vom österreichischen

Schulwesen keine oder nur geringfügige Änderungen. Die Volksschule wurde schon seit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 als „Einheitsschule“ geführt, der vereinheitlichte Schulbeginn im Herbst war im Großteil Österreich ohnehin Usus gewesen. Auch einige inhaltliche Vorgaben waren – zumindest in ähnlicher Form – schon in den Lehrplänen der Ersten Republik enthalten. Der Unterricht in den nationalsozialistischen Schulen sollte lebensnah und anschaulich sein und sich auf Heimat und Volk beziehen, der Gesamtunterricht wurde gefordert „wo es sich natürlich ergab“ und der konkrete Inhalt sollte sich an die Umgebung der jeweiligen Schule anpassen (Land, Stadt, Großstadt). (Engelbrecht 1988, S.317f.)

In den „Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ von 1939, die schließlich den Lehrplan von 1930 ablösten und für das gesamte Deutsche Reich gültig waren, werden die allgemeinen Grundsätze der NS-Volksschulen, sowie die Ziele für die einzelnen Fächer (nur manchmal nach Schulstufen geordnet) als „Lehrplan-Richtlinien“ bekannt gegeben (Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule, 2000). Auch im Nationalsozialismus bleibt die Heimat ein bestimmender Faktor des Unterrichts auf der ersten Schulstufe, sie wird allerdings erweitert um das „Volk“: „Im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts der Volksschule stehen Heimat und Volk.“ (ebd, S.105) Auch die Lebensnähe wird weiterhin betont: „Der Unterricht in den unteren Klassen ist inhaltlich an den Erfahrungskreis der noch ganz in der Familie und Schule wurzelnden Kinder gebunden“ (ebd. S.109). An die erste Stelle des Lehrplans rücken jetzt aber die Leibesübungen, mit einem detaillierten Curriculum für die Unter- und Oberstufe, gefolgt von Deutsch. Erst an dritter Stelle findet sich die „Heimatkunde“, getrennt von der „Lebenskunde“, welche von nun an ein Unterkapitel der „Naturkunde“ bildet und vornehmlich völkische und rassische Stoffe, sowie die Verbindung der „Tier- und Pflanzenkunde“ mit dem nationalsozialistischen Gedankengut zum Gegenstand hat. Auch die „Heimatkunde“ wird aufgeladen mit völkischen Inhalten: „die Heimat erleben und lieben lernen“, sei Ziel des heimatkundlichen Unterrichts in den ersten vier Schuljahren. Die Schüler sollen sich als „in ihr [der Heimat, I.G.] verwurzelte Glieder des Deutschen Volkes erkennen“. Auf diese emotionale Komponente wird besonderer Wert gelegt, denn der reinen Wissensvermittlung soll ein Unterricht vorgezogen werden, der „den festen Grund legt für den Stolz auf Heimat, Stamm, Volk und Führer“. (ebd., S.125) Der Grundsatz der Bodenständigkeit (obwohl dieses Vokabel nicht benutzt wird) wird auch in der Volksschule des Nationalsozialismus angewendet, denn die ersten beiden Schuljahre bedienen sich der Stoffe „aus der nächsten Lebenswelt der Kinder“ (ebd., S.125).

2.5 Die (Volks)Schulpolitik der ersten Jahre der Zweiten Republik (1945-1960)

Nach den Wirren des Zweiten Weltkrieges und den damit verbundenen Zerstörungen galt es, einen halbwegs geregelten Schulalltag überhaupt erst wieder möglich zu machen. Zunächst bestimmten die Alliierten die Richtung, die der Schulunterricht nach dem Sieg über den Nationalsozialismus einschlagen sollte. „Als oberstes Ziel galt die Ausschaltung jeglichen nationalsozialistischen Einflusses auf Schulen oder andere Erziehungseinrichtungen, was durch die Rückgängigmachung aller während der NS-Zeit durchgeführten Veränderungen und Wiedereinführung des Erziehungssystems und der Schulgesetzgebung Österreichs vor 1934 erreicht werden sollte“ (Engelbrecht 1988, S.398). Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 hatte weiterhin Gültigkeit und auch der Volksschullehrplan von 1930 trat mit geringfügigen Änderungen wieder in Kraft (Scheipl/Seel 1988, S.12f.) und wurde bis zum Ende meines Untersuchungszeitraums 1960 beibehalten. Das heißt, die Grundsätze der Bodenständigkeit, des Gesamtunterrichts, der Selbsttätigkeit sowie des Kindes- und Entwicklungsmäßigen waren weiterhin bzw. wieder für den Unterricht maßgeblich und wurden nachdrücklich betont. Wie schon zu Beginn der Ersten Republik wurde mit einer Pädagogik „vom Kinde aus“ argumentiert (vgl. Fadrus 1947, S.V).

Eine „großdeutsche Einstellung“ (ebd., S.I), wie sie im Lehrplan von 1930 zu finden war, hatte in der Zweiten Republik keinen Platz mehr. Das Bekenntnis zum Heimatland *Österreich* sollte durch „Bildungsideale“ wie „Hingabe an Volk und Staat, zu österreichischem Staats- und Kulturbewußtsein [und] zur Opferbereitschaft für Österreich“ erreicht werden (ebd., S.III). Die Abgrenzung vom Nationalsozialismus wurde dabei besonders hervorgehoben: „An Stelle des überheblichen deutschen Nationalismus soll österreichisches Volks- und Staatsbewußtsein treten (...)“ (ebd., S.Xf.). Nichtsdestotrotz legte man Wert auf eine „weltpolitische Orientierung“ (ebd., S.I), im Sinne von „Völkerverständigung und (...) Weltfrieden“ (ebd., S.III). Die österreichische Volksschule sollte aber weiterhin vorrangig „Heimatschule“ sein (ebd., S.III). Der Grundsatz der Bodenständigkeit und die zentrale Stellung der Heimatkunde (nicht mehr „Heimat- und Lebenskunde“) wurden aus dem Lehrplan von 1930 übernommen. Für sämtliche Schulstufen der Volksschule galt: „Der Unterricht geht von der Umwelt des Kindes, von der engeren und weiteren Heimat und vom Leben der Gegenwart aus und bezieht sich immer auf die Heimat zurück (...)“ (Lpl. 1947, S.3). Im Kapitel „Lehraufgaben“ für die erste Schulstufe – genau wie im Lehrplan 1930 – wird im Fach „Heimatkunde“ der starke Heimatbezug deutlich: „Der Unterricht knüpft an die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder in Familie, Haus, Schule und nächster Umgebung an (...). Erziehlich und unterrichtlich wertvolle Stoffe sind etwa aus folgenden Lebensgebieten zu gewinnen: Das

Kind bei Spiel und Arbeit, im Elternhaus, in der Schule und im Freien, zu den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten und bei den Festen des Jahres. Vom gesunden und kranken Körper. Von der Straße und vom Verkehr. Von Wind und Wetter. Von Wiese, Wald und Feld. Von Blumen und Tieren. Von Stadt und Land. Gelegentliche Ereignisse“ (ebd., S.17).

Was die Schulbücher betraf, befand man sich zu Beginn der Zweiten Republik wieder in einer Situation, in der mit nur geringen finanziellen Mitteln umgearbeitet oder neu bearbeitet werden musste. Nationalsozialistische Inhalte sollten so schnell wie möglich aus den Büchern verbannt werden, „neue Texte mußten erstellt und von der Alliierten Kontrollkommission approbiert werden“ (ebd., S.19). Fibeln aus der Ersten Republik wurden neu aufgelegt und konnten unverändert oder in leicht modifizierten Ausgaben wieder verwendet werden, bis schließlich neue Fibelwerke entstanden.

3. Den Unterricht an das Kind anpassen - Reformpädagogik und Entwicklungspsychologie als Kontext der Fibelproduktion von 1910 bis 1960

„Schulreform war“, so Jürgen Oelkers, „im ganzen 19. Jahrhundert angesagt. (...) Sie reagierte auf einen epochalen Wandel, der neuartige Bildungsverhältnisse verlangte“, nämlich die „Modernisierung der Gesellschaft“ (Oelkers 1996, S.30). An der Wende zum 20. Jahrhundert wurde die Pädagogik „vom Kinde aus“ eine der tonangebenden pädagogischen Strömungen für die darauffolgenden Jahrzehnte. „Österreich übernahm mit nur geringer Verspätung die grundlegenden Auffassungen der Reformpädagogik“, so Engelbrecht (Engelbrecht 1988, S.42). Österreichische Fibelautoren, Volksschuldidaktiker, Schulmänner (und selten auch –frauen) diskutierten in den diversen pädagogischen Zeitschriften und Reihen die neuen Auffassungen von Kind und Schule auf breiter Basis. Ihr Fokus lag auf dem Kind selbst, auf seinem Wesen und seinen körperlichen und geistigen Voraussetzungen sowie auf seiner Umwelt als Determinanten für eine neue Form von Unterricht. Schon Ende des 19. Jahrhunderts forderten sie eine Anpassung der Schule an die Schüler. Sie argumentierten im Rahmen von Entwicklungspsychologie und Milieupädagogik.

Dieses Kapitel wird sich im Folgenden mit den eben genannten österreichischen Autoren beschäftigen, die mit ihren Arbeiten für die Verbreitung und den Austausch dieser pädagogischen Strömung auf der Ebene der Schulpraktiker sorgten – auch wenn „viele österreichische Schulreformer (...) nur auf Horchposten [standen]“, wie Engelbrecht es nennt, „um die pädagogischen Entwicklungen im Ausland zu verfolgen“ und nur wenige von ihnen durch „eigene Ideen“ hervorstachen (Engelbrecht 1988, S.51). Besonders gehe ich auf die Werke derjenigen Schulmänner ein, die auch selbst als Fibelautoren tätig waren, da angenommen werden kann, dass ihre Ansichten in ihren Erstlesebüchern zur Geltung kommen. Was ich hier besprechen werde ist das „abweichende Profil“ (ebd., S.42), das der Reformpädagogik in Österreich verliehen wurde und das in der Ersten Republik Eingang in die Lehrpläne und damit auch in die Fabeln fand. Der Großteil der hier vorgestellten Auffassungen ist in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts angesiedelt, da diese Wegweisend für die Schulentwicklung in Österreich waren. Ich werde auch auf solche Arbeiten zurückgreifen, die schon vor dem Beginn meines Untersuchungszeitraumes, also vor 1910, verfasst wurden, wenn sie grundlegende Gedanken zu den „neuen“ pädagogischen Konzepten enthalten oder sich Autoren in späteren Veröffentlichungen auf diese beziehen.

Aufgrund ihrer Konzentration auf die Erfahrungswelt des Kindes ist der Reformpädagogik ein Nähe-Fokus immanent. In Grundzügen haben sich ihre Ideen bis zum Ende meines

Untersuchungszeitraumes und darüber hinaus erhalten, erfuhren aber Umdeutungen, vor allem während des autoritären „Ständestaates“ und des Nationalsozialismus. Gerade die Forderungen nach Bodenständigkeit und Heimatbezug der Lehr- und Lerninhalte können für die Darstellung oder Nicht-Darstellung von Ferne in den Fibeln Bedeutung haben. „Bodenständigkeit“ und „Heimat“ werden daher einen Hauptteil dieses Kapitels ausmachen.

Ich werde mich in weiterer Folge unter anderem auf Werke von Grundschuldidaktikern wie Heinrich Kolar, Josef Franz Pöschl oder Ludwig Battista beziehen. Sie alle waren in den letzten Jahren der Monarchie und während der Ersten Republik im (Schul-)Dienst, manche auch zur Zeit des Nationalsozialismus (Pöschl) oder danach (Battista). Die Fibelwerke dieser Autoren zeichnet eine ausgesprochene Langlebigkeit aus, d.h. dass sie über mehrere Jahrzehnte hinweg in Gebrauch waren und an das jeweilige politische System angepasst wurden, oder zumindest große Teile daraus in anderen, „neuen“ Fibeln wiederzufinden sind.

3.1 Kritik an der „alten“ Schule

Dass Schule und Unterricht nicht so bleiben können wie sie bisher waren, darin sind sich die Volksschuldidaktiker des beginnenden 20. Jahrhunderts einig. Vor allem auf der Unterstufe der Volksschule sehen sie Handlungsbedarf. Nicht das Fehlverhalten der Kinder sei aber daran schuld, dass einiges in den Schulen im Argen liege, sondern die Organisation von Schule und Unterricht selbst. Die Fächerverteilung, so Heinrich Kolar, die Methoden, selbst der Lehrstoff, lägen zu weit entfernt vom Leben und vom Vermögen der Kinder. Man müsse den Unterricht besser an ihre Voraussetzungen anpassen (Kolar 1909, S.I-III). Kolar kritisiert hier die zu dieser Zeit viel diskutierten „Stoffschulen“ (obwohl er dieses Wort nicht benutzt), die ihr Hauptaugenmerk auf den Lernstoff legten und nicht auf die Kinder, mit ihren für sie spezifische Voraussetzungen und Vorerfahrungen. „Die Kritik der Schulmänner richtete sich speziell gegen den verpflichtenden Zwang des Lehrplans, gegen die starre Abgrenzung der Fächerung, gegen das Potpourri der Stoffe (...).“ Kritik wurde auch geübt an der Schule als „Lernschule“, in der „nachgesagt“ wurde ohne zu verstehen, an den starren Methoden, am „dogmatischen Charakter der Schulen“ (Scheibe 1999, S.72f.). Scheibe stellt dies für das Deutschland der Zwanziger Jahre fest, als in Österreich auf die meisten dieser Kritikpunkte zumindest schon theoretisch reagiert wurde, indem sie Eingang in den Lehrplan gefunden hatten. Vor dieser Lehrplanänderung aber fügen sich die Bemängelungen am Unterrichtssystem auch in Österreich in die von Scheibe beschriebene Kritik ein. Schuld an einer Schule weitab von den Bedürfnissen der Kinder sei z.B., ich referiere wieder Kolar, die große Bedeutung, die den Schreib-

Leseübungen im ersten Jahr eingeräumt würde, die aber „einem naturgemäßen, erziehlich wirkenden Unterricht entgegengestellt“ wären (Kolar 1909, S.III Vorwort). In „Das erste Schuljahr in Wochenbildern“ (1909) fordert er einen Unterricht, der den Kindern entgegenkommt, der ihnen Spaß macht. Er nennt dies „anregende und freudvolle Betätigung“ (ebd., S.III Vorwort). Denn der Schulalltag schaue anders aus: „In das sonnig-heitere Dasein im Elternhause greift mit rauher Hand das *Schulgesetz* und in die Schulstube wirft der amtliche *Lehrplan* seine Schatten“ (ebd., S.III Vorwort). Eine kindgemäße Schule könne nur gelingen, wenn sie sich „auf die Alltagserlebnisse der Kinder“ stütze und die einzelnen Fächer miteinander verbinde (ebd., S.II).

Neben den körperlichen und geistigen Voraussetzungen der Kinder wurde die Umwelt, das „Milieu“, als bestimmender Faktor für ihre Entwicklung genannt. „Milieu bedeutet die Umwelt mit all der leiblichen und geistigen Wesensverflechtung, die in ihr wurzelt“, so Heinrich Güttenberger in „Das Landkind nach Umwelt und Eigenart“ (Güttenberger 1925, S.16). Auch daran müsse sich die Schule anpassen. Güttenberger fordert individuell gestalteten Unterricht, je nach Herkunft und Lebenswelt der Kinder, denn es gäbe „die tiefgreifendsten Unterschiede in den Milieuwirkungen von Stadt und Land“ (ebd., S.18). Dieser Meinung sind auch viele andere Didaktiker dieser Zeit. Sie bewegen sich damit im Umfeld der zu Beginn des 20. Jahrhunderts populären „Milieupädagogik“.

3.2 Heimat und Bodenständigkeit

„Wenn Sie bedenken, daß meine Schüler – unsere Waldbauernkinder – mit den Pflanzen, den Tieren und dem Boden in fortwährender Berührung stehen, dann werden Sie mir beistimmen, wenn ich sage, daß zwischen unserer gelehrten Landschule und dem ungelehrten Bauern ein gewaltiger Riß besteht, weil unsere Schule in ihren öden 4 Mauern mit ihrem falschen abstrakten Idealismus kalt über die Verhältnisse und Bedürfnisse des Volkes hinweggeht“, so Hugo Bauer, Lehrer an einer Schule im Waldviertel, bei seinem Referat im Rahmen der Landeslehrerkonferenz in Wien im September 1910 (Bauer 1910, S.393). Was macht dieser Landschullehrer also, um diesen „Riß“ zu schließen, um die Kluft zwischen Schule und Alltag der Kinder zu verkleinern? In einer sehr lebendigen und bildhaften Darstellung beschreibt er – mit dem für die Zeit üblichen Pathos –, wie er mit seinen „Waldbauernkindern“ hinaus in die Natur geht, anschaut und beobachtet, um das Gesehene dann später, im Klassenzimmer, zu besprechen und zu erklären und als Ausgangspunkt für Rechenaufgaben, Aufsatzthemen, usw. heranzuziehen. Er nennt seine Unterrichtsform „bodenständigen Unterricht“ und betont dabei, wie dieser den Kindern entgegenkomme: „Sie sollten die Kinder nur sehen, wie sie jubeln und jauchzen, wenn ich mit meinem grünen Hütlein und dem Stocke in der

Hand in meine Klasse trete! Ein Freudenschall begrüßt mich, denn die Schüler wissen, heut geht's hinaus auf die Brunnmüller Wiese oder zum Stolzenthaler Hof.“ Bauer beschreibt hier einen Unterricht, der den Kindern Spaß macht, der an ihre Lebenswelt, an ihren Alltag anknüpft und sie gleichzeitig auf die beruflichen Anforderungen ihrer Zukunft vorbereitet, denn Ziel seines Anschauungsunterrichtes sei es, die „Waldbauernkinder zu tüchtigen Bauern“ heranzuziehen. (Ebd., S.385) Dass nicht alle Schulpädagogen und – praktiker dieser Meinung waren, zeigt der Begriff „Misthaufenpädagogik“, mit der, nach Bauers eigenen Angaben, dieser Unterrichtsstil von Kritikern betitelt wurde (Bauer 1946, S.586).

Ähnlich wie im Referat des Lehrers Hugo Bauer, sprechen sich aber viele Pädagogen Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts für einen „bodenständigen Unterricht“ aus, der an das anknüpft, „was sowohl der Wahrnehmung als auch dem Interesse der Schüler am nächsten liegt: die unmittelbare Umgebung des Kindes, die Heimat“ (Pöschl 1914, S.1). Sie argumentieren auf der Ebene der Pädagogik. Herbert Dachs weist 1982 auch auf die politische Funktion hin, die die Kategorie „Heimat“ innehatte und bezeichnet Bodenständigkeit als den „zweite[n] Imperativ“ (nach der Demokratisierung) der politischen Erziehung in der Ersten Republik. Denn Heimat, so Dachs, „verkörpert Überschaubarkeit, Geborgenheit, Harmonie mit der Natur und der sozialen Umwelt, sie ist innerlich akzeptierte Welt und als solche geeignet, integrierend, erziehend, tröstend und auch mobilisierend zu wirken. (...) Die Rückbesinnung auf die eigene Heimat konnte zumindest vorübergehend das verlorenegegangene staatliche und politische Identitätsgefühl ersetzen, konnte das emotionale Vakuum füllen, welches durch den Zerfall der Donaumonarchie bei einem sehr großen Teil der Bevölkerung entstanden war“ (Dachs 1982, S.61).

Wie aber steht der Heimatbegriff mit dem Inhalt der Fibeln in Verbindung? Die Hauptaufgabe eines Erstlesebuchs ist die Vermittlung von Buchstaben zum Zweck des Lesenlernens. In einem Erstlesebuch steckt aber viel mehr als bloß eine für lesedidaktisch wertvoll erachtete Aneinanderreihung von Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Es enthält Geschichten und Bilder, die über das Lesen- und Schreibenlernen hinausreichend bei den Kindern Erfahrung generieren und so eine erzieherische Wirkung erzielen sollen. 1920 wurde für die ersten drei Klassen der Volksschule der (heute noch immer gültige) Gesamtunterricht eingeführt. Man ging damit weg von der strikten Trennung einzelner Unterrichtsfächer und -themen und orientierte sich am damals neuen Konzept einer Verbindung der jeweiligen Lerninhalte. In seinem Vorwort zum Lehrplan des Schuljahres 1946/47, der aus der Ersten Republik übernommen wurde, begründet Viktor Fadrus die Notwendigkeit des Gesamtunterrichts mit der „Anschauungs- und Denkweise“ der Sechs- bis Neunjährigen, die zu einer „Aufgliederung des Wirklichkeitszusammenhanges in der

logischen Fächerung der Schulwissenschaften“ noch nicht fähig seien (Fadrus 1947, S.IV). Im Lehrplan selbst heißt es dann unter der Überschrift „Der Gesamtunterricht und die Wechselbeziehung der Lehrfächer“, der Unterricht „wurzelt im heimatlichen Sachunterricht, er bringt das Lehrgut in Ausschnitten aus dem Leben der Heimat (Sachgebieten, Lebensgebieten) planmäßig an das Kind heran“ (siehe die Kapitel 2.2 und 2.5). Hier wird das Konzept des Gesamtunterrichts mit dem der Bodenständigkeit kombiniert: Alle anderen Schulfächer wie Lesen, Schreiben oder Rechnen „wachsen aus dem Sachgebiet heraus“. (LP 1947, S.3) Die Fibel war das erste Schulbuch. Was die Kinder am Anfang ihrer Schullaufbahn lernen sollten, stand in der Fibel. Das heißt, dass Fibel-Geschichten nicht bloße Unterstützer des Leselernprozesses waren, sondern als Hilfestellung dienten oder auch als Anlass genommen wurden, um über Dinge zu sprechen, die im Lehrplan eigentlich unter dem Punkt „Heimatkunde“ (heute Sachunterricht) verortet waren (z.B. Berufe, Natur oder Verkehr).

Die Volksschuldidaktiker zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstehen Heimat, genauer gesagt die Umwelt der Kinder, außerdem als bestimmendes Merkmal für deren Entwicklung. Sie unterscheiden in „Landheimat“ und „Stadtheimat“, versuchen die Eigenarten dieser Lebenswelten und ihren Einfluss auf die Menschen zu definieren und erstellen darauf aufbauend pädagogische Konzepte, die sie für die jeweilige Jugend für besonders förderlich halten. So beschreibt Ludwig Battista in seiner „Großstadtheimat“, die in mehreren Auflagen erschienen ist (1918, 1921, 1951), was denn Heimat für die Menschen sei. Bei dieser Beschreibung handelt es sich um eine „Festlegung“ des „Heimatbegriffs“, wie er es selbst nennt, getrennt für die Stadt- und Landbevölkerung. Heimat ist für ihn etwas Starres, gebunden an den Geburtsort, gleich für alle Bewohner einer bestimmten Region, sowohl für Erwachsene als auch für Kinder (Battista 1918, S.26). An seiner Begriffsbestimmung, sowohl was die Land- als auch die Stadtheimat betrifft, werde ich mich unter anderem bei der Definition dessen, was in den Fibern als Ferne angesehen werden kann, orientieren (siehe Kapitel 5.1). Auch Heinrich Güttenberger, Landesschulinspektor in Niederösterreich und Verfasser diverser Schriften zur Landschulerneuerung, trennt den Heimatbegriff nach Land und Stadt. Die ländliche Lebenswelt wird dabei als die positivere beschrieben, weil urtümlich und in Verbindung mit der Natur. Einflüsse aus der Stadt bewertet er als negativ. (vgl. Güttenberger 1925, S.42)

3.2.1 Landheimat

Für Ludwig Battista ist die „Festlegung des Heimatbegriffs“ für die „Bewohner ländlicher Bereiche“ „nicht schwierig“ (Battista 1918, S.26):

„Der Ort selbst, mit seinen Gassen und Straßen, mit seiner Kirche und Schule, die Felder und Wiesen, die Wälder und Auen, die um die Ansiedlung liegen, bilden die Heimat. Im Heimatorte steht das Vaterhaus, das sich häufig von Geschlecht zu Geschlecht vererbt und an das sich die Grundstücke anschließen. Im Schulhause wird für die geistige Bildung der Bewohner gesorgt, die Kirche weist nach oben und das Gemeindehaus ist die Stätte sozialer Betätigung. Jugendlust und Mannesarbeit, Festesfreude, Krankheit und Tod, das ganze Leben spielt sich den in einfachen Verhältnissen lebenden Bewohnern des flachen Landes oder der Kleinstadt auf bekannter heimatlicher Scholle, in den Banden eines festgefügteten Gemeinwesens ab“ (ebd.).

Die „bekannte heimatliche Scholle“ und das engste sie umgebende Gebiet markieren für Battista die Heimat der Landbevölkerung. Als Identifikationsangebote nennt er die Natur und die „einfachsten“ sozialen Einrichtungen wie die Kirche und die Schule. Indem er „das ganze Leben“ der Landbewohner auf die „heimatliche Scholle“ begrenzt, zeichnet er ein Bild der Nähe, eines stark eingegrenzten Raumes, für den die jeweiligen Bewohner ein sogenanntes „Schollenbewußtsein“ (Battista 1933, S.22) entwickeln (sollen). „Treue zur angestammten Scholle“ und die Entfaltung „inniger Heimatliebe“ (Erlass vom 16.8.1919, zit.n. Dachs 1982, S.60) seien auch zu Hauptzielen der staatsbürgerlichen Erziehung der Ersten Republik erklärt worden (Dachs 1982, S.60).

Battista nennt außerdem Eigenschaften, die allen Landbewohnern gemein seien. Es handelt sich dabei um Charakterzüge, die ihnen quasi eingeschrieben seien und sie von den Stadtbewohnern unterscheiden. Battista nennt dies das „Wesen des Landvolkes“: „Der Bauer mag in den verschiedenen Landgebieten verschiedene Hüte und Joppen tragen, aber in seinem Wesen ist er überall der gleiche“. Dieses „Wesen“ entspringe vor allem aus seiner Verbundenheit mit der Natur und der Geschichte (d.h. Überlieferungen). Der Landbewohner sei gekennzeichnet durch „Wirklichkeitssinn, Beobachtungsgabe und gegenständliches Denken, ruhige Beschaulichkeit und sachliche Nüchternheit“ (Battista 1933, S.23f.). Battista gibt an, seine Definition von Landheimat gelte für die „in einfachen Verhältnissen lebenden Bewohner des flachen Landes oder der Kleinstadt“ (Battista 1918, S.26). Potentielle Landbewohner wie Händler und Kaufleute oder auch Handwerker, deren Leben sich zwangsläufig auf mehr als bloß der „heimatlichen Scholle“ abgespielt haben muss, um beruflich überleben zu können, sind darin nicht enthalten.

Nach dem Motto: „*Fürs Leben!* Das ist der Kern der Sache, an den wir uns halten wollen. Die Schule muß sich demnach klar sein, wes Kinder sie bildet und zu welchem Ende dies geschieht“ (Stiawa 1914, S.230), unterscheidet Heinrich Güttenberger zwar auch die Land- von den Stadtkindern, macht aber dennoch Unterschiede, was die Heimat und die

Umwelt der Landbewohner betrifft. Er differenziert zunächst, auf Österreich bezogen, „Donaulandschaft“ und „Alpenlandschaft“. Die Landschaft stehe in Beziehung zum Charakter, Güttenberger spricht vom „Seelenleben“, des Einzelnen. (Güttenberger 1925, S.23-25) Innerhalb dieser Differenzierung sei außerdem die wirtschaftliche Situation der Landbewohner von Bedeutung. So könne man Landkinder nach verschiedenen Typen einteilen: als „Bauernkind“ (mit „Schattierungen in körperlicher und seelischer Hinsicht“, je nachdem ob es sich um ein Kind von „Waldbauern“, „Weinbauern“, etc. handle), als „Industrie- und Eisenbahnerkind“, als „Wirts- und Händlerkind“ und schließlich als „Beamtenkind“. Auch er fordert einen bodenständigen Unterricht, der sich an die Gegebenheiten des jeweiligen Dorfes anpasst. Die Durchführung eines solchen Unterrichts stellt sich sowohl ihm, als auch anderen Didaktikern als einfach dar, denn „auf dem Lande liegt ja nichts näher als der unmittelbare Anschluß des Unterrichts an Wiese und Acker, Wald und Berge, die dort gleichsam zum Fenster der Schulstube hereinwinken und Stoff zu tausenderlei Besprechungen geben“ (Glantschnigg 1918, S.44).

3.2.2 Großstadttheimat

„Soll dies verheißende Wort ‚Bodenständigkeit‘ auch für die Stadtschulen gelten?“, fragt Margarete Glantschnigg in ihrem Aufsatz zur „Bodenständigkeit des Unterrichts an Stadtschulen“ (Glantschnigg 1918, S.44). Im großstädtischen Umfeld scheint vielen Didaktikern – in diesem Fall einer Didaktikerin – der bodenständige Unterricht problematischer, schließlich wurde die Großstadt „verteufelt“, ihr die Fähigkeit Heimat zu sein nicht selten abgesprochen (Heller 2006, S.265). Auch Glantschnigg bemängelt das Fehlen eines „gemeinsame[n] Boden[s], in dem der Unterricht wurzeln kann“ (ebd., S.44).

In „Großstadttheimat“ versucht sich Ludwig Battista an einem bodenständigen Unterrichtskonzept für den städtischen Raum. Aus dem Titel „Großstadttheimat. Ein Wegweiser für den ersten heimatkundlichen Unterricht in der Großstadt, mit besonderer Berücksichtigung Wiens“ wird ersichtlich, welchen Zweck er mit diesem Buch verfolgt: Er beschreibt die Grundzüge der Großstadt, welchen Einfluss sie auf die Menschen im Allgemeinen, auf die Kinder aber im Besonderen ausübt, und stellt in Anlehnung daran ein detailliertes didaktisches Konzept vor, das besonders auf die Schülerinnen und Schüler Wiens zugeschnitten ist. Er definiert die Großstadt ganz zu Anfang als „Problem“, als Ort von Sittenverfall und Heimatlosigkeit (Battista 1918, S.5-10). Battista folgt dabei einer Tradition von Stadtkritik und damit verbundener „Agrarromantik“, die, so Hartmut Heller, im Zuge vermehrter Verstädterung Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts „Hochkonjunktur“ hatte (Heller 2006, S.264). Die Entwicklung der Großstädte sei, und hier folge ich wieder Battista, „in den letzten Jahrzehnten in zu unerwarteter Weise“ erfolgt (Battista 1918, S.6). Gemeint ist wahrscheinlich das rasche Wachstum, das er später

noch einmal kritisch betrachtet: „Je größer die Städte werden, desto kleiner erscheint die Welt, aber je weniger ihr Ausgreifen eine Grenze zeigen will, desto weniger Bestimmtheit des Zieles verrät sich, und von selbst muß sich eine immer größere Unruhe als Folge dieser beständigen wirtschaftlichen Welteroberung fühlbar machen“ (ebd., S.9). Battista beobachtet demnach ein Schrumpfen der Welt, ein Zusammenwachsen, dessen schwierige Überschaubarkeit er als „weniger Bestimmtheit des Zieles“ benennt. Er kritisiert ein Phänomen, das man heute „Globalisierung“ nennen würde und das, so Axel Gotthard, auch schon in vormodernen Zeiten beobachtet wurde. Gotthard nennt Globalisierung einen Prozess der „longue durée“, der langsam begonnen hat und immer schneller wird (Gotthard 2007, S.15). Obwohl Battista auch auf wirtschaftliche und kulturelle Vorteile der Großstadt und ihrer Vernetzung eingeht, betont er in der Folge hauptsächlich deren Gefahren, besonders was die „sittlichen Güter“ angeht. Die Großstadt biete „ungünstige Verhältnisse“, hauptsächlich herbeigeführt durch die „Lockerung“ des sozialen Gefüges aufgrund des „wirtschaftlichen Kampfes“, den die Familie auszufechten habe, der Mann *und* Frau zwingt, berufstätig zu sein und somit das Familienleben „beeinträchtigt“. In „Scharen“ kämen die Menschen vom Land in die Stadt, „geblendet vom Glanz“ doch seien sie dort immer „Fremde unter Fremden“, „losgelöst vom Heimatboden“, den er als das „Schönste“ bezeichnet, „was es neben dem Elternhause gibt“. All den „zersetzende[n] Keime[n]“ der Großstadt würden zwar diverse Wohltätigkeitseinrichtungen – auch erfolgreich! – entgegenarbeiten und Wissenschaft und Kunst würden viel Positives hervorbringen, trotzdem sei eine „Grundstimmung“ der „Unzufriedenheit“ zu beobachten, die „destruktive Tendenzen“ erzeuge, welche wiederum für das „Schwinden der Sitten“ verantwortlich seien. Damit verbunden seien ein Rückgang von Religiosität und „toller Aberglaube“ (Battista 1918, S.10ff.). Battista spricht hier aber vor allem von den Zuwanderern, von Menschen, die von ländlichen oder kleinstädtischen Bereichen in die Großstadt ziehen. Die Möglichkeit in der Stadt eine neue Heimat zu finden, spricht er ihnen ab, denn diese ist für Battista mit dem Geburtsort bzw. mit dem Wohnort der Eltern und der Familie verbunden. Ob sich aber für diejenigen, die in der Großstadt geboren wurden und deren Familien schon seit Generationen dort leben, auch kein Heimatgefühl einstelle, beantwortet Battista an dieser Stelle noch nicht. Der Titel „Großstadtheimat“ lässt darauf schließen, dass er dies grundsätzlich für möglich hält. Folgt er allerdings dem „Kontrastprogramm“, das sich zu dieser Zeit etablierte, würde er die Großstadt als Heimat negieren, denn „Fähigkeit, Heimat zu sein, habe allein der ländliche Raum sowie allenfalls noch das ackerbürgerliche Milieu der Kleinstädte“ (Heller 2006, S.265).

Die „Lockerung des Familienlebens“ in den Städten jedenfalls sieht Battista als Gefahr, denn die Familie sei „Hort der Sitte und des Brauches und (...) Schutz der Persönlichkeit“ (Battista 1918, S.13f.) Im Leben des Großstadtbürgers sei aber kaum mehr Platz für den „Sinn für Überlieferungen“ oder das „Bodenständige in Sitte und Gebrauch“, wie es „der Bauern- oder Handwerkerstand besitzen“, da diese „konservativen Lebenselemente einem zu stürmischen Fortschrittsdrange zum Opfer fallen“. Im Zuge einer Idealisierung von Landleben zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezeichneten die Begriffe „Sitte“ und „Brauch“ „das Feststehende, Zeitlose, Ursprüngliche, Natürliche, Kollektive einer ‚Dorfgemeinschaft‘ (...)“, so Ernst Langthaler und Reinhard Sieder. „Das Dörfliche wird in dieser Tradition (...) gleichgesetzt mit ‚Bäuerlichkeit‘, deren Eigenschaften – Genügsamkeit, Harmonie, Autarkie, Bodenverbundenheit, Mystizismus – vor allem in der Figur des Bauern verkörpert sein sollen.“ (Langthaler und Sieder 2000, S.13). Battista bezeichnet den „Bürger der Großstadt“ als „das gerade Gegenteil des Bauern“. Der Bürger repräsentiere das Allgemeine, der Bauer das Besondere. Zweiteren erkenne man schon an seiner Tracht, man könne zuordnen wohin er gehöre, ein Bürger schaue überall auf der Welt gleich aus (Battista 1918, S.15f.). Diese Gleichförmigkeit beschreibt Battista auch als eine Art Anonymität, innerhalb derer man „leichter als anderswo dem Laster verfallen“ könne (ebd., S.17). Trotz dieses Plädoyers für Heimat, Brauchtum und Bodenständigkeit unterstellt er den Großstädtern (die hier geboren wurden wohlgemerkt!) dann doch keine völlige Heimatlosigkeit: „Wenn auch in der Großstadt viele Momente, wie der Mangel des Vaterhauses, festgefügtter Geschlechter und wohlgeordneter Familienverhältnisse die Entstehung des Heimatbewußtseins nicht fördern, so sind doch ihre Bedeutung und ihre Größe, ihre Einrichtungen und Persönlichkeiten geeignet, wertvolle Beziehungen zur großstädtischen Heimat zu veranlassen, die die Grundlage zum Erwachen der Heimatliebe bieten“ (ebd., S.30). Dass „der Großstadtmensch viel weniger Sinn für seine Heimatstätte als der Landbewohner“ habe, sei ein „Irrtum“ (ebd., S.30). Er schöpfe seine Liebe für die Heimat bloß aus anderen Quellen: nicht hauptsächlich aus der ihn umgebenden Natur, wie der Landbewohner, sondern aus den kulturellen Einrichtungen, den Bauwerken oder den bedeutenden Persönlichkeiten der jeweiligen Stadt. Solchen allgemeinen Identifikationsangeboten weist Battista dann in seinem didaktischen Konzept für den Erstunterricht an Wiener Volksschulen konkrete Orte und Namen zu, wie z.B. die Ringstraße, Schönbrunn, den Prater oder den Kahlenberg (ebd., S.105-242).

3.3 Die Psychologie des Volksschulkindes

Den Unterricht an die Kinder anpassen bedeutet nicht zuletzt, auf ihre Entwicklung Rücksicht nehmen. Besonders die Entwicklungspsychologie hat Anfang des 20. Jahrhunderts neue Erkenntnisse geliefert, die von den Volksschuldidaktikern in ihre Konzepte aufgenommen wurden. Hervorgehoben werden immer wieder die Arbeiten von Oswald Kroh, Karl Tumlirz und Charlotte Bühler. Deren Abhandlungen zu den verschiedenen Entwicklungsstadien des Kindes dienen ihnen als Grundlagen für die Forderung nach einem kindgemäßen Unterricht.

Ludwig Battista fasst die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie in seinem Buch „Die körperliche und geistige Entwicklung des Schulkindes“ (1923) auf. Körperliche und geistige Entwicklung stünden miteinander in enger Verbindung. Jedes Kind entwickle sich anders, je nach seinen „Anlagen“, das heißt für Battista je nach Geschlecht, Rasse und Familie. Trotz verschiedener Voraussetzungen stellt er aber Gemeinsamkeiten fest: So seien bei den Buben zum Beispiel „Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Sachlichkeit“ stärker ausgebildet, bei den Mädchen aber „Rezeptivität und gefühlsmäßige Einstellung“ (Battista 1923, S.37-40). Aber nicht nur die „Anlagen“, auch die „Umwelt“ habe großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. „Wohl ist der Einfluß der Umwelt nicht schrankenlos, er findet Widerstand und Ablehnung, aber er ist klar erkennbar, ob er nun durch den Alltag oder durch planmäßige Beeinflussung wirksam wird“ (ebd., S.40). Darauf aufbauend unterscheidet Battista (aber auch Pöschl oder Güttenberger tun das) nicht nur Land- und Stadtheimat, sondern auch Land- und Stadtkinder nach ihrem Wesen und ihrer Entwicklung. Das Landkind beschreibt er als „verwoben mit dem Naturleben“, es sei in „Denken und Fühlen (...) verbunden mit Feld und Wald, Wiese und Au“. Die Ruhe und Beschaulichkeit des Lebens auf dem Land („Gleichmaß“) zeige sich auch im Wesen der Kinder (ebd., S.41). Grundsätzlich herrschten auf dem Land „Gemüt und gefühlsmäßige Beziehungen“ vor (Battista 1918, S.20). Das Landkind sei „wenig leicht anregbar und langsamer im Arbeiten“, dafür aber „betrachtet [es] genau und urteilt sicher“ (Battista 1923, S.41).

Was die Stadtkinder betrifft beschreibt Battista in seinen Ausführungen zur „Großstadtheimat“ die Auswirkungen des großstädtischen Lebens auf den Einzelnen, im Besonderen auch auf das Schulkind. Ein besonderer Effekt, den die Stadt auf die Psyche des Menschen habe, sei die Reizüberflutung, sodass es ihm „nicht gestattet [ist], auf alle Einwirkungen in derselben Weise zu reagieren, will er nicht der Aufreibung zutreiben“. Die Folge sei eine „Blasiertheit“ des Großstädtlers, der der Fülle der Reize wie gleichgültig gegenüber stehe. Das Leben in der Stadt verlange eine „gesteigerte Geistestätigkeit“ und so herrschten in der Großstadt Verstand und Intellekt (Battista 1918, S.20f.). Dies sei

auch bei den Schulkindern zu bemerken. So wie die Landkinder hätten die Stadtkinder ebenfalls positive wie negative Eigenschaften. Bei Kindern aus der Großstadt zeige sich „größere geistige Regeamkeit als bei Bauernkindern“, sie seien außerdem „sprachlich gewandter“. Doch durch die Fülle der Einflüsse neigten auch sie zu Blasiertheit, sie würden „nicht lange in der kindlichen Psyche beharren“. Schließlich sei das Großstadtkind „kritischer als das Landkind und deshalb auch weniger empfänglich für Autorität“. Positiv wirke sich die Stadt auf die Kinder aus was „Pünktlichkeit, Pflichterfüllung, rasches Zugreifen und Handeln sowie Einteilung der Zeit“ betrifft (ebd., S.22f.).

Als entwicklungsmäßig und pädagogisch fruchtbare Umgebung sieht Battista die Kleinstadt, „denn sie umfaßt Natur und Kultur in ausgeglichener Weise“ (Battista 1923, S.41). Die reine Industriestadt hingegen sei die schlechteste Umgebung für die geistige Entwicklung: „Abgeschieden von der Natur, entwickelt sich da eine Umwelt für das Kind, die ganz vom Nützlichkeitsgedanken getragen ist und alles Schönen entbehrt“. Das „Industriekind“ sei deshalb zwar nicht weniger begabt als andere Kinder, aber ob der ungünstigen Umgebung „vorstellungs- und phantasiearm“ (ebd., S.41). Je nachdem also, welcher Art die „Umwelt“ der Kinder ist, müssten sich die Schule und der Unterricht an sie anpassen. Während meines gesamten Untersuchungszeitraumes war es üblich, anknüpfend an die Auffassung unterschiedlicher Bedürfnisse von Stadt- und Landkindern, eigene Fibeln für die jeweiligen Bereiche zu schaffen. Es finden sich also Fibeln für den städtischen Bereich (Stadtfibeln), Fibeln für den ländlichen Bereich (Landfibeln), Fibeln für Wien oder Fibeln für Kärnten, für die, in Verbindung mit dem Heimatbegriff ihrer Autoren, jeweils andere Definitionen von Ferne gelten (siehe Kapitel 5.1).

3.4 Die Wendung des Heimatbegriffs im autoritären „Ständestaat“ – die „vaterländische Erziehung“

Warum Heimat auch später, für politische Systeme verschiedenster Ausrichtung, praktikabel war und bis in die Zweite Republik ein leitendes Unterrichtsprinzip darstellte, kann anhand Dachs' „Analyse der Kategorie ‚Heimat‘“ verdeutlicht werden. Als „konstanter Orientierungspunkt“ könne Heimat „auch gegen Tendenzen sozialen, kulturellen, ökonomischen und technischen Wandels gesetzt werden(...). Sie bleibt inmitten all der Flüchtigkeiten und Veränderungen als Konstante bestehen, auf die man sich zuletzt immer wieder zurückziehen kann“ (Dachs 1982, S.61).

Während des autoritären „Ständestaates“ wird besonderer Wert auf die emotionale Komponente des Heimatbegriffs gelegt: Heimat als etwas, das „über Natur, Milieu, Raum hinaus [reicht]“, als das, „was in uns mitschwingt (...), wenn wir das Wort Heimat hören“, als das, „was wir empfinden“, „was in uns vorgeht“ (Simonic 1935, S.497). Heimat als

Unterrichtsprinzip wird erweitert durch Heimat als Wert: „Familie, Heimat, Volkstum und den Staat als die politische Erscheinungsform des Vaterlandes“ wollte man „auch in einem organischen, wesen- und werthaften Sinn verstanden wissen“ (ebd., S.502). Battista stellt eine „Hierarchie der Werte“ auf, „die den ganzen Volksschulunterricht durchdringen soll“. Mit Hilfe eines „lebendigen und *überzeugungswarmen* Volksschulunterricht“ [Hervorhebung, I.G.] sollen die Kinder dazu angeleitet werden, „sozial, vaterländisch, volkstumstreu, sittlich und religiös zu *empfinden*“ [Hervorhebung, I.G.] (Battista 1937a, S.105f.). Aufgabe des Volksschulunterrichts ist demnach (auch), die heranwachsende Generation von den richtigen Empfindungen zu überzeugen. Die politische Funktion des bodenständigen Unterrichts wird hier besonders deutlich.

Heimat als „formende Erziehungsmacht“ (Güttenberger 1937, S.23) ist deshalb auch in der Schule des autoritären „Ständestaates“ von großer Wichtigkeit. Heimatliebe, die „Liebe zur Scholle“ sei Grundlage für „Vaterlandsbewußtsein“ (Battista 1937b, S.57), dessen Förderung besondere Bedeutung zugemessen wird. Folglich ist Heimat Ausgangspunkt für die vaterländische Erziehung. „Vaterland“ solle aber nicht gleichgesetzt werden mit „Heimat“: „Vaterland muß größer sein“ (Battista 1937b, S.57), „Vaterland“ sei die „erweiterte Heimatscholle“ (Güttenberger 1937, S.24). „Vaterland“, so Simonic, sei als „übergeordneter Begriff“ aber auch „inhaltsärmer“. Zur Heimat habe das Kind „enge und engste Beziehungen“ und zwar „von selbst“, zum Vaterland seien sie „weiter“, sie müssten erst „geschaffen werden“. Die jüngsten Schulkinder hätten für die Erziehung zum Vaterland noch nicht die nötigen „geistige[n] Voraussetzungen“, weshalb er „Heimaterziehung als Führung zu den Werten der Heimat“ für die Jüngsten als „leichter zu lösendes pädagogisches Problem“ bezeichnet (Simonic 1935, S.502f.). Ziel der Erziehung sei schließlich die Heranbildung der Jugend zu „bewußten und bekenntnisstarken Österreichern“ (ebd., S.504).

Diese Österreich-Ideologie stand zwar in Opposition zum nationalsozialistischen Deutschen Reich, verstand sich aber trotzdem als deutsche. „Die staatliche Eigenständigkeit mußte mit der ‚gesamtdeutschen‘ Reichsideologie versöhnt werden“, so Anton Staudinger. „Die Grundlage für dieses deutsche Selbstverständnis Österreichs (...) bildete die ‚österreichisch‘ orientierte Variante der deutschen Volkstumsideologie“ (Staudinger 2005, S.48).

Als bestimmender Faktor in der Erziehung wird auch im autoritären „Ständestaat“ weiterhin das Kind genannt, und zwar eingebunden in sein soziales Umfeld, das Kind „in der Familie (...) in seinem Volke und Volkstum, das Kind in Heimat und Vaterland, das Kind in der religiösen Gemeinschaft“ (Schmitz 1937, S.49). Die Legitimation des bodenständigen Unterrichts argumentiert Battista, neben seiner Funktion als

Ausgangspunkt für die vaterländische Erziehung, aber auch mit der kindlichen Entwicklung: „Die Umwelt stattet das Kind mit einer Vorstellungswelt aus, die auf Anschauungen beruht (...)“. Ergebnis dieser „Anschauungen“ sei ein „fester und klarer Vorstellungsschatz“, der zuerst aufgebaut werden müsse, da „das Ferne und Entlegene geistig nur bewältigt werden kann, sofern es auf diesem ersten Verstehen aufbaut“ (Battista 1937a, S.91f.). Er sagt damit nicht, dass „das Ferne und Entlegene“ aus dem Anfangsunterricht ausgespart werden *muss*, dieser Schluss liegt allerdings nahe.

3.5 Die Wendung des Heimatbegriffs im Nationalsozialismus – „mit der Heimat im Herzen die Welt erobernd“⁶

Im Nationalsozialismus wird auf die Verflechtung der Individuen mit ihrer engeren Heimat nicht minder Wert gelegt („Blut und Boden“). Bodenständiger Unterricht und Heimat bestimmen weiterhin den Unterricht in den ersten Klassen. Die „nationalsozialistische Grundschule“ sei „zwar ideologisch überformt“ worden, allerdings „strukturell unverändert“ geblieben, da ihr Unterricht „weiterhin didaktisch z.B. durch das (...) Heimatprinzip, den erziehenden Unterricht und den Gesamtunterricht geprägt wurde“ (Link 2011, S.86). Die ideologische Überformung des Heimatbegriffs zeigt sich in einem Zitat von Theodor Scheffer, der Heimat in seinem Aufsatz „Schule und Heimat“ als „Wurzel und Ursprung, Ende und Ziel, die Gemeinschaft aus der und für die wir leben“ bezeichnet. „Sagt Land und Leute, Blut und Boden, Himmel und Erde, Natur und Menschheit – es sind immer nur andere Wendungen für einen Organismus, dessen Überlieferung und Zukunft in dem Wort ‚Heimat‘ beschlossen liegt“ (Scheffer 1936, S.243). Ein solch „organologisches Denken und bestehende politisch-soziale Wirklichkeit stützen sich gegenseitig“, so Emmerich in „Zur Kritik der Volkstumsideologie“ (Emmerich 1971, S.40). „Natur“ werde gehandelt als „‘Urgrund alles Seienden‘, von Poesie, Mensch und Gesellschaft“ (ebd., S.39). Diese Grundtendenz der Volkstumsideologie beschreibt Emmerich aber nicht erst für die Zeit des Nationalsozialismus, sondern benennt sie als „Grundfigur konservativ-bürgerlichen Denkens“ (ebd., S.40). Die Hervorhebung des „Natürlichen“, des „Naturwüchsigen“ ist auch schon bei den österreichischen Schulmännern der Ersten Republik zu erkennen, bei Ludwig Battista, vornehmlich aber bei Heinrich Güttenberger, der im Sinne eines „ursprünglich-naturhaften Volkstums“ (ebd., S.13) argumentiert, um die bestehenden gesellschaftlichen Standesverhältnisse zu erhalten (vgl. Güttenberger 1925, S.37-41).

Auch die nationalsozialistischen Volksschuldidaktiker bedienen sich, ähnlich wie (ihre Vorgänger) in der Ersten Republik der Wendung des „Verwurzelteins“ in der Heimat. Es

⁶ Laue 1936, S.251

ist der Mensch selbst, der in ihr wurzelt: „Denn wir wachsen aus unserer Umwelt heraus“ (Scheffer 1936, S.243), aber auch der Unterricht, der vom „Kleinen“ (gemeint sind die „Anschauungen“ in der nächsten Umgebung des Kindes) ausgehen solle. „Das Kleine: das ist das Wurzelwerk, mit dem wir an und in der Heimat haften“. Dort solle der Unterricht aber nicht stehen bleiben. Vom „Kleinen“ aus „gestalten wir unsere Weltanschauung“, von dort aus erschließe man größere Zusammenhänge, denn „die Heimat ist nicht die Welt, sondern nur ein Teil davon“ (ebd., S.244). Folglich wird auch die Stellung der Heimatkunde im Schulsystem der Weimarer Republik kritisiert. Sie „konnte dem Heimatgedanken nicht gerecht werden“, denn sie sei „in der Enge der heimatlichen Verhältnisse stecken“ geblieben (Laue 1936, S.251). Die Dimension „Heimat“ wird durch „Volk und Raum“ erweitert. Schließlich sei Ziel der nationalsozialistischen Erziehung, „die Kinder auf Grundlage von Blut und Boden zu deutschen Menschen erziehen“, zur deutschen „Volkskultur“, „mit der Heimat im Herzen die Welt erobernd“ (ebd.).

Einen Zusammenhang zwischen Reformpädagogik und nationalsozialistischer Unterrichtsgestaltung stellen unter anderen Hans-Jürgen Apel und Michael Klöcker her: „Das Programm dieser Erziehung [im Geiste des Nationalsozialismus, I.G.] durch Unterricht und Schulleben wird in einer Sprache formuliert, die stellenweise an Kulturkritik, Aufbruch und ‚Reformpädagogik‘ vor und nach der Wende zum 20. Jahrhundert erinnert (...)“ (Apel und Klöcker 2000, S.XXXII). Diese sei aber nicht konsequent umgesetzt worden, denn reformpädagogische Ideen wurden, so Carsten Heinze, „ideologisch umgedeutet und funktionalisiert, sodass sie als ‚ideologieimmanente Innovationen‘ für die Durchsetzung der nationalsozialistischen Herrschaftsansprüche wirksam werden konnten“ (Heinze 2011, S.135). Dieser Umstand erkläre auch, warum reformpädagogische „Kindorientierung“ und nationalsozialistische „Volksgemeinschaftserziehung“ einander nicht zwingend widersprechen: indem Kindern und Jugendlichen „eine zentrale Rolle als ‚Hoffnungsträger‘ zugeschrieben wird. Über den vertrauten ‚kindertümlichen Zugang‘ sollten die Kinder für die ‚Volksgemeinschaft‘ ‚gewonnen‘ und ihnen auf dieser Grundlage weiter (ideologische) Inhalte vermittelt werden“ (ebd.).

Link beschreibt, „wie aus der Reformpädagogik stammende Lernarrangements mit nationalsozialistischen Inhalten verknüpft wurden“ (Link 2011, S.101). Besonders in Volksschulen auf dem Land sei eine solche Verknüpfung zu beobachten, denn auch im Nationalsozialismus wird zwischen Land- und Stadtschulen unterschieden. Die jeweiligen heimatkundlichen Stoffe sollen sie aus der näheren Umwelt schöpfen, sie aber immer auf die „Volksgemeinschaft“ beziehen. „Die *dorfeigene Landschule* muß die besondere Lebensnähe ausnutzen (...). Sie pflegt und stärkt auch von sich aus das Bewußtsein der Dorfgemeinschaft, erweitert es jedoch zum Bewußtsein der Volksgemeinschaft“ (Lehr-

und Arbeitspläne für die Großdeutsche Volksschule 1940, S.4). Die Volksschulen der Städte hätten sich ebenso an die die Kinder umgebende Welt zu halten, umfassen aber auch das Landleben, da „bäuerliches Leben und Wesen zur Grundhaltung“ des „deutschen Volkscharakters gehören“ (ebd.). Ein Beispiel für heimatkundlichen Unterricht im Sinne des Nationalsozialismus liefert Theodor Scheffer, der seine Methode des Heimatkundeunterrichts beschreibt: „Ich pflege von den Straßen auszugehen. Auf ihnen bewegen sich die Wagen, die Autos. Sie – die Straßen und die Autos und dann die Eisenbahnen – verbinden die Wohnsitze, die Landschaften, die Länder miteinander. Wenn wir sie verfolgen, kommen wir aus der Nähe in die Ferne, der Horizont erweitert sich“ (Scheffer 1936, S.244). Er beschreibt weiter, wie er dann, ausgehend von den Straßen, die Landschaft, die Häuser und Bauten erarbeitet, um von dort aus Familie, Rasse, Bauern- und Brauchtum und wiederum Rasse zu besprechen. Dieses Beispiel zeigt, obwohl nicht angenommen werden kann, dass es sich dabei um heimatkundlichen Unterricht auf der ersten Klasse Schulstufe, dass mit Heimat im Nationalsozialismus nicht nur, wie in den didaktischen Handreichungen der ersten Republik Österreich, der engste Umkreis der Kinder gemeint ist, sondern auch Ferne mit eingeschlossen wird. Eine Ferne, die nötig ist, um „über Heimatkunde und –lehre“ zur „Lehre vom Volk und seinem Organ, dem Staat“ und schließlich „zur Höhe einer weltanschaulichen Betrachtung“ (im Sinne der Nationalsozialisten) zu gelangen (ebd., S.250). Mit „Heimat“ wird im Nationalsozialismus Ferne, so wie sie für meine Untersuchung definiert ist (siehe Kapitel 5.1), nicht ausgeschlossen. Eine vermehrte Darstellung von Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus wäre demnach zu erwarten.

In den „Lehr- und Arbeitsplänen für die Großdeutsche Volksschule“ von 1940 finden sich für die erste Schulstufe detaillierte Vorschläge zur Stoffauswahl. Der Leitgedanke für das erste Schuljahr wird mit „Die nahe Umwelt im Erlebnis des Kindes“ benannt. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem „Kind daheim“, d.h. im und um das Haus, das zweite heißt „Wir reisen in die weite Welt“ und umfasst die Themen „Die Koffer sind gepackt“, „Auf froher Fahrt“, „Unsere vierbeinigen Freunde“, „Wir helfen bei der Ernte“, „Auf dem Hühnerhof“ und „Auch zu Hause wird geerntet“ (Lehr- und Arbeitspläne für die Großdeutsche Volksschule 1940, S.32). Aus diesen Themen wird ersichtlich, dass „die nahe Umwelt (...) des Kindes“ mehr umschließt als ihren engsten räumlichen Umkreis, mehr als ihre nächste Umgebung.

3.6 Rückwendung in der Zweiten Republik

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und des Nationalsozialismus wurde das Schulsystem in Österreich wieder auf den Stand der Ersten Republik bzw. des autoritären

„Ständestaates“ gebracht. Auch die pädagogischen und didaktischen Abhandlungen ähneln wieder jenen vor 1938. Ihre Argumente schöpfen die Schulmänner nun wieder vermehrt aus reformpädagogischen und entwicklungspsychologischen Quellen. Heimat als Ausgangspunkt für den Gesamtunterricht bleibt weiter „Unterrichtsprinzip“, schlussendlich sei „alles, was das Kind ist und in sich trägt (...) unmittelbar aus der Heimat, aus seiner nächsten Umwelt hervorgewachsen“ (Pöschl 1949, S.60). „Ausgangspunkt“ und „Grundlage des gesamten Erstunterrichtes“ müssten deshalb „die engste Umwelt und das Leben des Kindes“ sein und die definiert Pöschl als das „Zuhause, die nächste Umgebung des Wohnhauses, Straße und Spielplatz“ (ebd., S.60f.). Aber auch die Erziehung zum Bekenntnis zum „Vaterland“ Österreich, die während des autoritären „Ständestaates“ auf ihrem Höhepunkt angelangt war, fand von Neuem Eingang in die pädagogisch-didaktischen Schriften. Das Heimatprinzip im Volksschulunterricht wurde zu diesem Zweck als geeignet angesehen: „Wer die Heimat liebt, liebt auch sein Vaterland. Die Heimatliebe kann durch nichts mehr entflammt werden als durch einen bodenständigen Unterricht“ (Buchinger 1947, S.424).

Hanisch beschreibt für die ersten Jahre nach 1945 eine nicht mehr existierende „Großstaatssehnsucht der Österreicher“. Das kleine Österreich sei „als jene Insel“ wahrgenommen worden, „auf die man sich vor dem deutschen Zusammenbruch retten konnte“. Eine „Propaganda eines enthusiastisch verkrampften österreichischen Patriotismus, die sich um die historischen Fakten wenig kümmerte“, habe „von oben“ eingesetzt (Hanisch 1994, S.398). In den neuen Auflagen der vor 1938 bereits existierenden didaktischen Handreichungen bleibt die Zeit des Nationalsozialismus oft beinahe unerwähnt. Bloß im Vorwort von „Die österreichische Volksschule“ erwähnt zum Beispiel Battista, der seit 1938 zwangspensioniert gewesen war (vgl. Boyer 1996, S.9), dass durch „die nationalsozialistische Gewaltherrschaft in Österreich (...) auch die restlichen Lagerbestände der ersten Auflage dieses Buches (...) der Zerstörung zum Opfer [gefallen waren]“ (Battista 1948, Vorwort zur zweiten Auflage). Der Rest des Buches wird im Vergleich zur Erstausgabe von 1937 mit nur wenigen Änderungen – Passagen zur „vaterländischen Erziehung“ wurden abgeschwächt oder gänzlich gestrichen – übernommen. Was den Umgang mit Nähe und Ferne im Anfangsunterricht betrifft wird demnach nahtlos an die Zeit vor 1938 angeschlossen, der Unterschied in den Auffassungen im Vergleich zum Nationalsozialismus nicht diskutiert. Hanisch nennt dieses Phänomen einen „Rückbruch“, eine „Rückkehr zur Ersten Republik“, der „allerdings (...) vier Jahre des ‚Ständestaates‘ quer [lagen]“ (Hanisch 1994, S.395). Nichtsdestotrotz zeigt er auch „Signale des Neubeginns“ auf. Eine kritische Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus findet sich in einigen Artikeln der Zeitschrift „Erziehung und

Unterricht“ der ersten Nachkriegsjahre. Die Schlussfolgerungen dieser Arbeiten betreffen vor allem die Notwendigkeit einer Herausbildung demokratischer Gesinnung der Jugend und ihr Bekenntnis als Österreicher, Europäer und Weltenbürger (vgl. Wanecek 1946; Furtmüller 1947). Ende der 40er Jahre sind auch noch Arbeiten zum Thema „bodenständiger Unterricht“ in dieser Zeitschrift zu finden. Das Interesse daran scheint aber mit den Jahren abzuklingen. Schriften zum Anfangsunterricht sind in den 50er Jahren geprägt von der Debatte über die Schreib-Lese-Methode. Der Methodenstreit „analytisch-synthetisch“ vs. „ganzheitlich“ scheint bestimmendes Moment im Rahmen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Erstunterricht.

Was den Umgang mit Nähe und Ferne in der Ersten Klasse Volksschule betrifft, habe ich in den pädagogisch-didaktischen Schriften der jungen Zweiten Republik im Vergleich zur Ersten Republik allerdings keine grundlegenden Neuerungen gefunden, weshalb angenommen werden darf, dass dahingehend grundsätzlich an die Erste Republik angeschlossen wurde.

4. Untersuchungsgegenstand: Österreichische Fibeln 1910-1960

In dieser Diplomarbeit werden alle Erstausgaben deutschsprachiger Fibeln der Jahre 1910 bis 1960 untersucht, die auf dem heutigen österreichischen Staatsgebiet erschienen sind und approbiert waren. Ausgeklammert werden also solche Fibeln aus der Monarchie, die, obwohl deutschsprachig, z.B. in Prag oder Lemberg veröffentlicht wurden. Ausgeklammert werden außerdem zweisprachige Fibeln (z.B. deutsch und serbokroatisch oder deutsch und hebräisch) und solche für Gehörlose, für Hilfs- und Sonderschulen o.ä. Sollte eine Fibel nicht mehr in der Erstausgabe erhältlich sein, wird die früheste greifbare Ausgabe herangezogen. In der Zeit des Nationalsozialismus waren in der sogenannten „Ostmark“ nur Fibeln zugelassen, die hier erschienen sind.

Neben den Erstaufgaben werden auch veränderte Auflagen von Fibeln in die Analyse einbezogen, die nach einem politischen Systemwechsel (mit mehr oder weniger weitgehenden Revisionen) neu approbiert wurden. In diesem Fall wird aber nicht die erste Neuauflage im neuen politischen System herangezogen, denn der Inhalt der Fibeln wurde oft nur schrittweise verändert. Vor allem im Nationalsozialismus dauerte es mehrere Jahre, bis der Höchststand der Adaption erreicht wurde, sodass ich die jeweils letzte Ausgabe der an das neue System angepassten Erstlesebücher in die Untersuchung miteinbeziehen werde. Auch hier gilt: sollte die letzte Ausgabe nicht mehr erhältlich sein, wird die letzte greifbare Ausgabe verwendet.

Bei der Erfassung der Fibeln und der Identifizierung ihrer Ausgaben halte ich mich an bereits existierende Bibliographien. Als Referenz für die Zeit bis 1944 dient Teistlers Bibliographie deutschsprachiger Fibeln (2003), sowie eine Fibelliste der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Zur darüber hinausreichenden Erfassung der Fibeln bis 1960 verwende ich eine in der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des BUMKK aufliegende Liste von zugelassenen Schulbüchern von 1946 bis 1972⁷; diese Liste basiert auf Angaben in den Verordnungsblättern des Unterrichtsministeriums.

Mithilfe dieser Verzeichnisse und unter den oben genannten Vorgaben konnte ich insgesamt 32 Fibelwerke identifizieren, die meinen Untersuchungsgegenstand bilden werden: 5 Fibeln aus der Zeit der Monarchie, 11 Fibeln aus der Ersten Republik (davon 7

⁷ Diese Liste trägt den Titel „Verfügungen, betreffend Lehrbücher und Lehrmittel. Listen der für den Unterrichtsgebrauch an österreichischen Schulen zugelassenen Lehrbücher und Lehrmittel. Approbationen (der für den Unterrichtsgebrauch zugelassenen Schulbücher)(Schulbuchlisten). 1946-1972. Aus den Verordnungsblättern für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Zusammenestellt von Ingrid Höfler.

neu erschienene und 4 aus der Monarchie übernommene und adaptierte⁸), 5 Fabeln aus dem autoritären „Ständestaat“ (davon 1 neu erschienene und 4 aus der Ersten Republik übernommene und adaptierte), 4 Fabeln aus dem Nationalsozialismus (davon 2 neu erschienene und 2 aus dem autoritären „Ständestaat“ übernommene und adaptierte) und 7 Fabeln aus der Zweiten Republik (davon 5 neu erschienene und 2 aus der Ersten Republik übernommene und adaptierte). Die Auflistung der einzelnen Fabeln ist im Literaturverzeichnis unter Kapitel 10.1 zu finden.

In der Ersten Republik wurde noch eine weitere Fabel neu herausgegeben, und zwar „Lesen und Schreiben im Zwergenland“ von Heinrich Kolar, erschienen 1929⁹. Diese Fabel wird nicht in die Analyse einbezogen, da ihre Protagonist/-innen nicht Fabelkinder, sondern Zwerge sind. Dabei ist nur schwer und oftmals gar nicht zu erkennen, ob es sich um Zwergenkinder oder „erwachsene“ Zwerge handelt. Auch wohnen diese Zwerge im Wald, weshalb für die Analyse dieser Fabel Nähe und Ferne gesondert definiert werden müssten.

⁸ Walter Kissling identifiziert insgesamt 18 Fabeln, welche die Erste Republik aus der Monarchie eine Zeit lang übernommen, überarbeitet und neu approbiert hat (Kissling 2008, S.214). Ich werde allerdings nur diejenigen übernommenen Fabeln untersuchen, deren Erstauflagen in meinen Untersuchungszeitraum fallen (ab 1910).

⁹ Kolar, Heinrich: Lesen und Schreiben im Zwergenland. Ein Lesebuch. Wien: ÖBV, 1929.

5. Methodische Vorgehensweise

Bei der Analyse und Interpretation der Fibeln werde ich mit den Methoden der Raumanalyse und der Bild- und Texthermeneutik arbeiten. In diesem Kapitel soll geklärt werden, wie ich an die Analyse der Fibeln im Einzelnen herangehen werde. Um meine genaue Vorgehensweise verständlich zu machen und um den Aspekt der Ferne in den Fibeln überhaupt bearbeiten zu können, muss zuallererst geklärt werden, was in dieser Arbeit unter Ferne verstanden wird (siehe Kapitel 5.1). Danach werden alle Fibelstellen, die Ferne zum Thema haben, identifiziert, gesammelt und mit Hilfe der Methode der Raumanalyse was ihren Umfang betrifft zum Gesamtumfang der Fibel(n) in Beziehung gesetzt, um eine Gesamtcharakteristik der Fibel das Thema Ferne als ein allgemeines Thema betreffend zu ermöglichen (siehe Kapitel 6.1). Des Weiteren werden jene „Ferne-Geschichten“ herausgefiltert, damit sind sowohl Bilder als auch Texte gemeint, in denen Ferne in Zusammenhang mit Fibelkindern dargestellt wird. Diese werden zu den Fibelstellen ohne Fibelkinder in Relation gesetzt und stellen schließlich die Grundlage für die hermeneutische Bild- und Textanalyse dar. Dafür muss zuvor auch geklärt werden, welche Kriterien die Fibelbilder und –texte erfüllen müssen, um für die Analyse in Frage zu kommen (siehe Kapitel 5.3). Mit Hilfe der Raumanalyse kann dargestellt werden, wie viel Platz dem Thema Ferne in den Fibeln zugesprochen wird, mit Hilfe der hermeneutischen Analyse, auf welche Art und Weise das geschieht. Im Rahmen der Bild- und Texthermeneutik werden Analysekatoren („Analysehinsichten“) erstellt, die, wie in Wolfgang Klafki „Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft“ beschrieben (Klafki 1971, S.125-147), durch abwechselnde Lektüre von Sekundärliteratur, zeitgenössischen didaktischen und psychologischen Werken, Lehrplänen und erster Fibelsichtung zustande gekommen sind (siehe Kapitel 5.4). Die vorherige Festlegung von Analysekatoren ist zwar nicht im Sinne eines „hermeneutischen Zirkels“, wo (Vor-)Verständnis und aus Lektüre und Analyse gewonnene Erkenntnis immer wieder zueinander in Beziehung gesetzt werden, um zu neuen Ergebnissen zu kommen und so der „Weg“ einer Untersuchung stets offen gehalten wird. Sie sind für meine Arbeit allerdings insofern von Bedeutung als sie, indem sie als Fokus dienen, die große Zahl der Fibeln in meinem Untersuchungszeitraum bearbeitbar machen. Diese Analysekatoren werden als konkrete Fragen vorgestellt, die ich an meinen Untersuchungsgegenstand, also an die Fibelbilder und –texte, stellen werde. Sie sind nicht unveränderbar und können, sofern es erforderlich ist, an die einzelnen Ferne-Geschichten angepasst werden. Die Analysekatoren dienen zur Systematisierung der Fibelanalyse. Die Interpretation der „Ferne-Geschichten“ erfolgt nach den Regeln der hermeneutischen Analyse. Im Allgemeinen halte ich mich dabei an Klafki „methodologische Grunderkenntnisse“ (Klafki

1971, S.132-147) zur hermeneutischen Textanalyse, die für meinen Untersuchungskorpus auf Bilder erweitert werden (siehe Kapitel 5.5). Zur besseren Bearbeitbarkeit der einzelnen Fibelstellen bediene ich mich der Bild- und Texthermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (siehe Kapitel 5.6). Die so gewonnenen Analyseergebnisse werden letztlich auf zwei verschiedenen Ebenen miteinander verglichen: einerseits werden die jeweiligen Fibeln ein und derselben politischen Periode untereinander verglichen, das heißt ich stelle einen systemsynchronen Vergleich an. Ich vergleiche die jeweiligen Fibeln der Monarchie miteinander und ziehe Bilanz, dann die der Ersten Republik, usw. Das Erkenntnisinteresse hierbei ist die Frage nach einem systeminternen Spielraum, d.h. danach, ob innerhalb eines politischen Systems alle Fibeln mit dem Thema Ferne gleich „umgehen“, oder ob sich Unterschiede erkennen lassen (z.B. zwischen Stadt- und Landfibeln). Die Darstellung der Analyseergebnisse dieses synchronen Vergleichs erfolgt nach „Themenkreisen“. Diese Themenkreise (wie „Post“ oder „Verwandte besuchen“) sind im Zuge der hermeneutischen Analyse zu Tage getreten und haben sich als besonders häufig in Kombination mit Fibelkindern und Ferne auftretend, herausgestellt. In einem zweiten Schritt erfolgt ein Fibelvergleich zwischen den politischen Perioden (diachroner Vergleich), um die Frage beantworten zu können, ob die Darstellung von Ferne sich nach den politischen Systemen, der jeweiligen Größe des Staatsterritoriums und der pragmatischen und/oder ideologischen Öffnung bzw. Abgrenzung gegenüber Ferne unterscheidet. Die Darstellung des diachronen Vergleichs erfolgt nach Analyseergebnissen aus dem synchronen Vergleich.

5.1 Der Begriff der Ferne

In den Lehrplänen für die österreichischen Volksschulen meines Untersuchungszeitraums, aber auch in diversen didaktischen Abhandlungen zum Unterricht in der ersten Klasse Volksschule¹⁰ wird auf den Grundsatz der „Bodenständigkeit“ verwiesen, an den sich der Unterricht in den ersten Schuljahren halten soll (vgl. Kapitel 3.2). Die Themen, die dem Prinzip „Bodenständigkeit“ zugeordnet sind, sind in den Lehrplänen vor allem im Schulfach „Heimatkunde“ verortet. Für die erste Klasse Volksschule finden sich z.B. 1947, um die Ergebnisse der Lehrplananalyse aus Kapitel 2 noch einmal zusammenfassend zu rekapitulieren: „Das Kind bei Spiel und Arbeit, im Elternhaus, in der Schule, und im Freien, zu den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten und bei den Festen des Jahres. Arbeiten und Berufe der Menschen und ihre Arbeitsstätten. Vom gesunden und kranken Körper. Von der Straße und vom Verkehr. Von Wind und Wetter. Von Wiese, Wald und Feld. Von Blumen und Tieren. Von Land und Stadt. Gelegentliche Ereignisse“ (Lpl. 1947, S.40).

¹⁰ Vgl. Battista, Kolar, etc.

Diese Unterrichtsthemen sagen zwar kaum etwas darüber aus, welche Rolle Nähe und Ferne in ihnen spielen, jedoch wird in der Einleitung des Lehrplans darauf hingewiesen, dass sich alle zu behandelnden Themen (also auch die eben genannten) hauptsächlich an der nächsten Umgebung des Kindes orientieren sollen (vgl. dazu auch Pöschl 1949, S.60). In Anlehnung an diese Beschreibung von Nähe wird „Ferne“ für meinen Untersuchungsgegenstand definiert. Dabei halte ich mich außerdem an die in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 erörterten zeitgenössischen Definitionen der Land- und Stadtheimat.

Eckart Liebau, Gisela Miller-Kipp und Christoph Wulf beschreiben Räume als „durch Grenzen konstituiert, die das Innere eines Raumes von dem Außen trennen. Manche haben feste Grenzen, andere sind durch einen Horizont gekennzeichnet, der sich mit dem jeweils angenommenen Standpunkt ändert“ (Liebau et.al, S.9). Für diese Diplomarbeit trifft beides zu: ausgehend vom jeweiligen Standpunkt der Fibelkinder ergibt sich Ferne im Unterschied zu deren nächster Umgebung. Ferne ist demnach für Land- und Stadtfibelkinder unterschiedlicher Natur. Ferne in den Fibeln ist andererseits durch feste Grenzen gekennzeichnet, weil Heimat innerhalb dieser Differenzierung von Stadt- und Landfibeln für alle Fibelkinder gleich definiert wird. Ludwig Battista setzt in „Großstadtheimat“ Heimat mit dem Heimatort gleich (Battista 1918, S.26). In Abgrenzung zu dieser Definition der Heimat (und somit der Nähe), ergibt sich, was mit Ferne in den Landfibeln bzw. in solchen Fibeln, die den Lebensraum der Kinder eher im ländlichen Raum ansiedeln, gemeint ist: Ferne muss für meinen Untersuchungszeitraum, und das geht auch aus der in den Lehrplänen enthaltenen Definition von Nähe hervor, viel enger gesteckt werden, als man das für die Gegenwart tun würde. Geschichten aus fremden Ländern (ein Kind in einer afrikanischen Schule, der Elefant in Indien) oder Reisen ins Ausland kommen in den Fibeln von 1900 bis 1960 bis auf wenige Ausnahmen nicht vor. Ferne ist demnach all das, was über die nächste Umgebung, also über den unmittelbaren Heimatort des Kindes hinausgeht: das nächste Dorf, die entfernte Stadt und „selbstverständlich“ das Nachbarland.

Für die Stadtfibeln (vor allem für die Wiener Fibeln) muss die Definition von Ferne etwas abgewandelt werden. In den Lehrplänen wird kein spezieller Heimatbegriff für Stadtkinder verwendet. Deshalb werde ich mich auch hier an Battistas „Heimatbegriff“ orientieren, den er für die „Großstadtkinder“ anders definiert als für die Landkinder (Battista 1918, S.30). Aber auch für das Stadtkind wird Heimat mit dem Heimatort, der „Heimatstadt“, gleichgesetzt. Ferne bedeutet für die Fibelkinder, deren Heimat die Stadt ist, also all das, was außerhalb dieser Stadt liegt.

Bei der Analyse der Fibeln und der Interpretation der Ergebnisse wird daher berücksichtigt, ob es sich bei den jeweiligen Fibeln um Stadtfibeln, Landfibeln oder um Mischformen handelt. Bei vielen Erstlesebüchern fällt diese Zuteilung leicht, vor allem wenn im Untertitel vermerkt ist, dass es sich um eine sogenannte „Landfibel“ handelt oder um eine Fibel speziell für Wien¹¹. Sollte es sich um Fibeln handeln, bei denen nicht klar erkennbar ist, in welchem Umfeld sie angesiedelt sind (oft sind das solche mit wechselnden Protagonist/-innen, die sich einmal im städtischen, einmal im ländlichen Bereich aufhalten bzw. dies nicht klar ersichtlich wird), muss für die einzelnen zu untersuchenden Bilder und Texte entschieden werden, ob es sich um Stadt- oder Landschaften und es sich folglich bei den Fibelkindern um Stadt- oder Landkinder handelt.

5.2 Raumanalyse

Die Durchführung der Raumanalyse erfolgt in Anlehnung an die Diplomarbeit von Ulrike Kuzaj-Sefelin, die die Darstellung des Nationalsozialismus in österreichischen Geschichtsbüchern für die 4. Klassen der Sekundarstufe I untersuchte (Kuzaj-Sefelin 2002, S. 56ff.). Ich halte mich bei der Durchführung der Raumanalysen an eine von Philipp Mayring beschriebene Vorgehensweise bei „Häufigkeitsanalysen“ (Mayring 2008, S.14). Die einzelnen Arbeitsschritte setzen sich nach Mayring im Wesentlichen aus der *Formulierung der Fragestellung*, dem *Bestimmen des Untersuchungsgegenstandes*, dem *Erstellen eines Kategoriensystems*, der *Bestimmung von Analyseeinheiten*, der *Analyse des Untersuchungsgegenstandes* mit Hilfe der aufgestellten Kategorien, dem *Feststellen der Häufigkeiten* und der *Darstellung und Interpretation der Ergebnisse* zusammen (ebd.). Für die vorliegende Arbeit bedeutet das konkret: Die Forschungsfrage, die mithilfe der Raumanalyse beantwortet werden soll, richtet sich nach dem grundsätzlichen Auftreten von Ferne in den Fibeln. In einem ersten Schritt werden die Fibeln demnach daraufhin untersucht, ob Ferne, wie sie in Kapitel 5.1 definiert wurde, überhaupt aufscheint. Fibelstellen, die Ferne enthalten, werden identifiziert und dokumentiert. Um das Thema Ferne als ein allgemeines Thema im Kontext der Fibel sichtbar zu machen, werden alle Fibelstellen – Bilder und Texte –, die mit Ferne in Verbindung stehen, gezählt. Ich zähle bis zu einer Einheit von einer Achtel Seite. D.h. einzelne Wörter oder Sätze, die nicht in Zusammenhang mit einer Geschichte stehen, in den Fibeln oft Merkwörter oder –sätze wie „fern“ oder „wir reisen“, werden nicht gezählt. Die Ferne-Geschichten der einzelnen Fibeln werden in Relation zu deren Gesamtseitenanzahl gestellt und prozentuell, graphisch und tabellarisch dargestellt. Die Ferne-Geschichten werden aufgeteilt in solche mit und ohne Fibelkinder und wieder zueinander in Relation gesetzt. So kann gezeigt

¹¹ Zur Zuteilung von Fibeln aus der Zweiten Republik zu Stadt und Land vgl. Göttlicher (2010).

werden, wie viel von der in der Fibel dargestellten Ferne auch zum Aktionsradius der Fibelkinder zählt.

Zu den Ferne-Geschichten *mit* Fibelkindern gehören all jene Bilder oder Texte, in denen Fibelkinder und Ferne in irgendeiner Weise miteinander in Verbindung stehen.

Zu den Ferne-Geschichten *ohne* Fibelkinder gehören all jene Bilder und Texte, in denen Ferne aufscheint, aber keine Fibelkinder dargestellt werden. Beispiele dafür wären:

- Berichte von fernen Orten oder Ländern;
- Geschichten von Zugvögeln, die in den Süden fliegen oder von dort kommen;
- Bilder oder Texte, in denen andere Akteure (Erwachsene, vermenschlichte Gegenstände wie zum Beispiel Spielsachen, etc.) von der Ferne erfahren oder sprechen, in die Ferne schauen oder sich dorthin bewegen.

Mit Hilfe der Raumanalyse kann dargestellt werden, wie viel Raum dem Thema Ferne in den Fibern zugestanden wird. Über die Art und Weise der Darstellung kann mit dieser Methode nichts ausgesagt werden. Allerdings bietet die Raumanalyse die Möglichkeit, den (quantitativen) Stellenwert des Themas Ferne in den Fibern zu erfassen und zu vergleichen: sowohl die einzelnen Fibern betreffend – so kann die Frage nach Trends oder Ausreißern beantwortet werden – als auch hinsichtlich einer möglichen Veränderung dieses Stellenwerts nach Größe der Staatsterritorien bzw. nach den politischen Perioden.

5.3 Identifizierung der zu untersuchenden Fibelstellen

Um eine Identifizierung der im Rahmen der hermeneutischen Analyse zu untersuchenden Fibelstellen zu ermöglichen, sind Kriterien nötig: Ich werde mich bei der hermeneutischen Analyse auf die Bilder und Texte beschränken, in denen die Protagonist/-innen *Fibelkinder* sind, die in Bezug zur Ferne stehen. Das können Fibelkinder sein, die über die Ferne sprechen, die in die Ferne schauen, die sich in die Ferne bewegen oder bewegen wollen, zu Fuß, mit dem Pferd oder mit Hilfe eines technischen Verkehrsmittels (z.B. Kutsche, Autobus, Zug) oder auch Fibelkinder, denen von Ferne erzählt wird. Fibelstellen, die z.B. Gewürze aus dem Orient zum Thema haben, oder auch ein farbiges Kind in Afrika, werden also, sofern sie nicht in Bezug zu Fibelkindern *und* Ferne stehen, nicht Thema der hermeneutischen Untersuchung sein.

Um deutlich zu machen, welche Art von Bildern und Texten ich analysieren werde und welche nicht, hier einige Beispiele¹²:

¹² Die hier vorgestellten Beispiele stammen entweder aus Fibern, die nicht Teil meines Untersuchungskorpus sind oder sind Themenkreisen zugeordnet, die nicht Teil meiner Fibel-

In Abbildung 1 sieht man ein Fibelkind auf einem Pferd, das bei einem Tor hinausreitet, auf ein fernes Dorf und ferne Berge zu. Im dazugehörigen Text erfährt man schon im Titel



Abbildung 1: Das erste Lesebuch 1925, S.20

„Hans der Reitersmann“ den Namen des Fibelkindes¹³. Hans darf sich heute aufs Pferd setzen und hat Pläne, die er seiner Schwester zuruft: „B’hüt Gott Hannele! rief Hans zurück. ‚Jetzt reite ich weit, weit fort.‘“ Hans will von zu Hause wegreiten, weit weg, in die Ferne. In der weiteren Folge der Geschichte verliert Hans seinen Hut und kann nicht allein vom Pferd steigen. Der Vater holt ihn wieder zurück in den heimatlichen Hof. Die

Geschichte von Hans dem Reitersmann wäre Gegenstand meiner Analyse, denn das Fibelkind ist Protagonist, sowohl im Bild als auch im Text, und es steht in Bezug zur Ferne.



Abbildung 2: Fibel 1920, S.42

Absatz darunter erfährt man, dass der Mann im Wagen der Onkel eines der Buben ist: „Es ist mein Onkel.“ Der Text ist in der Ich-Form verfasst, es ist anzunehmen, dass einer der Fibelbuben spricht. Wieder ist ein Fibelkind Protagonist, sowohl im Bild als auch im Text. Der Zusammenhang mit der Ferne erschließt sich aus den nächsten beiden Sätzen: „Nimm mich mit! Es ist zu weit.“ Der Wagen fährt fort, „weit“ fort. Das Fibelkind möchte

Abbildung 2 begleitet eine kurze Geschichte mit dem Titel „Wagen“¹⁴. Die Geschichte erscheint zu einem Zeitpunkt in der Fibel, zu dem die Kinder noch lange nicht alle Buchstaben lesen können; Umfang und Inhalt des Textes sind also noch sehr eingeschränkt. Auf dem Bild sieht man zwei Fibelbuben. Sie winken einer Kutsche hinterher, ein Mann in der Kutsche winkt zurück. Aus dem kurzen

interpretation sind. Sie dienen nur als Beispiele und werden in den Analyse- und Interpretationskapiteln nicht vorkommen.

¹³ Das erste Lesebuch. Eine alpenländische Fibel. Von Ernst Steger. Mit Bildern von Hugo Grimm. Wien: ÖBV, 1925.

¹⁴ Fibel. Des Kindes erstes Lesebuch zum Gebrauche für das Lehrverfahren mit Grundwörtern. Von Franz Wiesenberger. Wien: ÖBV, 1920.

mitgenommen werden, es steht in Bezug zur Ferne. Diese Fibelsequenz würde in die Analyse einbezogen werden.



Abbildung 3: Fibel 1920, S.43

Auf Abbildung 3 ist ein Bahnsteig zu sehen und ein Zug, aus dem Menschen ein- oder aussteigen. Kinder sind nicht erkennbar. Das Bild alleine wäre somit nicht Gegenstand meiner Analyse. Der Text, der das Bild begleitet, lautet aber: „bim bam, bim bam, bim bam, ein Zug, acht Wagen, steige aus, ich steige ein, es geht dahin. Sch sch, sch sch!“¹⁵ Der Satz „ich steige ein“

ist in der Ich-Form verfasst. Allein aus diesem Satz geht noch nicht hervor, wer spricht. Sieht man sich aber die anderen Geschichten dieser Fibel an, so fällt auf, dass wo auch immer die Ich-Form verwendet wird, es Fibelkinder sind, die sprechen. Deshalb wird angenommen, dass es sich bei „ich steige ein“ auch um die Worte eines Fibelkindes handelt. Der Text wäre Gegenstand der Analyse. Obwohl im Bild kein Fibelkind vorkommt, wird es ebenfalls in die Analyse miteinbezogen, denn Bild und Text stehen in Zusammenhang: Vom Zug, der auf dem Bild zu sehen ist, ist auch im darunter stehenden Text die Rede. Ein Bezug zur Ferne ist in diesem Beispiel insofern gegeben, als das verbal in Erscheinung tretende Fibelkind (zumindest in seiner Phantasie) in den Zug einsteigt und mit den Worten „es geht dahin“ andeutet, dass es mitfährt oder sich vorstellt, mitzufahren. Eine Reise mit dem Zug bringt es mindestens in den nächsten Ort, was wiederum zu meiner Definition von Ferne passt.

¹⁵ Fibel. Des Kindes erstes Lesebuch zum Gebrauche für das Lehrverfahren mit Grundwörtern. Von Franz Wiesenberger. Wien: ÖBV, 1920.

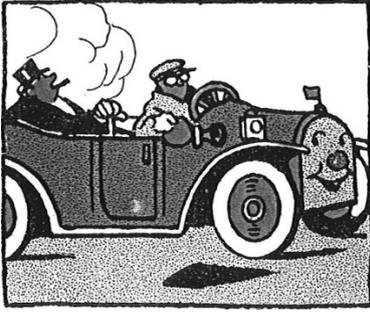


Abbildung 4: Wir lernen lesen
1926, S.92

Abbildung 4 steht in Verbindung mit der Geschichte „Auf der Straße“¹⁶. Auf dem Bild sind zwei Männer im Auto zu sehen, aber keine Kinder. Das Bild wäre somit nicht Gegenstand meiner Analyse. In der Geschichte kommt zwar ein Fibelkind vor, das (wahrscheinlich von einem Erwachsenen) angesprochen wird: „Lisi, komm mit mir, ich muß ein Paket zur Post tragen! Geh nicht mitten auf der Straße!“ Von Ferne ist aber nirgends die Rede. In der

Geschichte werden verschiedene Verkehrsmittel vorgestellt, wie der Postwagen, der Steirerwagerl, der Heuwagen, das Fahrrad und schließlich das Auto. Die Geschwindigkeiten werden verglichen, der Autofahrer wird beschrieben, die Funktion des Postautos (nämlich Briefe und Pakete zu liefern, aber ohne Erwähnung der Ferne) wird erläutert. In dieser Fibelstelle fehlt ein Bezug des Fibelkindes zur Ferne: das Bild stellt keine Fibelkinder dar und das Fibelkind agiert im Text nicht selbst, sondern wird nur durch Aufforderungen an es sichtbar. Deshalb würde diese Fibelstelle nicht Gegenstand meiner Analyse sein.

5.4 Analysehinsichten

Mithilfe der Analysehinsichten sollen meine Forschungsfragen beantwortet werden – ob Ferne in den Fibern aufscheint, ob sie in Verbindung zu den Fibelkindern steht und wenn ja, wie diese die Ferne erleben. Im Folgenden werden diese Analysehinsichten als Fragen vorgestellt, die meine Fibelanalyse leiten werden. Sie sind durch erste Musterung des empirischen Materials und Lektüre theoretischer Literatur zustande gekommen. Es handelt sich hierbei einerseits um Fragen, die ich an die Fibel als Ganzes stellen werde und andererseits um solche, die ich nur an die „Ferne-Geschichten“, also an die Fibelbilder und -texte, die Ferne zum Thema haben, richten werde.

5.4.1 Fragen an die Fibel als Ganzes:

- **Ferne allgemein:** Scheint Ferne in der Fibel auf?
- **Bildhintergrund:** Treten in der Fibel Illustrationen mit und/oder ohne Bildhintergrund auf? Wenn ja, zeigt er Ferne? Was ist als Hintergrund zu sehen? Wenn nicht alle

¹⁶ Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländischen Volksschulen. Von H. Kolar und F. J. Pöschl. Mit Bildern von Ernst Kutzer. Ausgabe B mit steiler Schnurzugschrift. Wien: ÖBV, 1926.

Bilder einen Hintergrund haben: lassen sich bestimmte Typen von Geschichten identifizieren, die einen Hintergrund aufweisen?

- **Fenster und Bilder, die als Wandschmuck dienen:** Gibt es Illustrationen, die Fenster oder Bilder enthalten? Sieht man durch das Fenster nach draußen oder ist es blind (z.B. eine schwarze oder weiße Fläche)? Sieht man, was auf den Bildern dargestellt ist oder sind sie blind (weil z.B. nur der Bilderrahmen dargestellt ist)? Ist Ferne auf den Bildern dargestellt?
- **Fibelkinder:** Wie sind die Fibelkinder dargestellt? Wie ist ihre Körperhaltung? Wo schauen sie hin? Worauf konzentrieren sie sich? Sind sie aufrecht dargestellt oder gebückt, nach vorn oder nach außen gerichtet oder sind sie auf etwas Nahes konzentriert, in sich gekehrt?
- **Verkehrsmittel:** Sind Verkehrsmittel dargestellt (Zug, Auto, Bus, Kutsche, Pferd) bzw. werden sie genannt? Werden sie mit Ferne in Verbindung gebracht?

5.4.2 Fragen an die „Ferne-Geschichten“, in denen Fibelkinder agieren

Fragen, die an die Fibel als Ganzes gestellt werden, werden auch an die einzelnen „Ferne-Geschichten“ gestellt (oft in abgewandelter Form: die an das ganze Buch gerichtete Frage „Treten in der Fibel Illustrationen mit und/oder ohne Bildhintergrund auf?“ wird in der Analyse der einzelnen Sequenz z.B. zu „Ist in der Illustration ein Bildhintergrund dargestellt?“). Des Weiteren werden an die Ferne-Geschichten folgende Fragen gestellt:

- **Fibelkinder:** Interessieren sie sich für die Ferne? In welchem Bezug stehen sie zur Ferne, d.h. erfahren sie von anderen über die Ferne, sprechen sie selbst über die Ferne, schauen sie in die Ferne, bewegen sie sich in die Ferne oder sind sie schon dort? Welche Gedanken, Vorstellungen oder Gefühle verbinden sie mit der Ferne? Was ist der Anlass, aus dem sie in die Ferne schauen, sich dorthin bewegen bzw. ihr Sprechanlass?
- **Ferne allgemein:** Handelt es sich um reale Ferne oder um ein Produkt der Phantasie (der Fibelkinder)? Ich denke hier an Geschichten, in denen sich die Fibelkinder zu Hause befinden und über Ferne sprechen oder von anderen Personen von der Ferne hören. Die Ferne kann real sein, also z.B. das Dorf, in dem die Großmutter wohnt, die Hauptstadt oder ein anderes Land. Sie kann aber auch der Phantasie der erzählenden Personen entspringen, die zum Beispiel ein weit entferntes Land erfinden. Ist die Ferne für die Fibelkinder erreichbar? Damit ist gemeint: Sprechen die Kinder über eine Ferne, die sie bereits kennen, über einen Ort an den sie regelmäßig fahren oder an

den sie auch zum ersten Mal fahren werden oder sprechen sie über eine Ferne, die es zwar wirklich gibt, die sie allerdings (noch) nicht selber erreichen können („Dort möchte ich einmal hin“, „Wenn ich groß bin...“, „Wo der Vater überall hinfährt“, etc.).

- **Verkehrsmittel:** Werden die Verkehrsmittel mit Eigenschaften bedacht (z.B. der Zug ist groß, das Auto ist schnell)? Welche Gedanken, Vorstellungen oder Gefühle drückt das Fibelkind in Verbindung damit aus? Ist das Fibelkind „bloßer“ Betrachter oder auch Nutzer dieses Verkehrsmittels, das heißt, fährt es mit? Wo fährt es hin? Was erlebt es dort? Was ist der Anlass für die Reise?
- **Andere Personen:** Kommen in den Texten oder auf den Bildern abgesehen von den Fibelkindern auch andere Personen vor? Welche Funktionen erfüllen diese? Stehen auch sie in Verbindung zur Ferne? Ermutigen sie die Fibelkinder dazu, in die Ferne zu streben bzw. darüber zu sprechen? Wollen sie sie davon abhalten? Stehen sie der Ferne neutral gegenüber?
- **Konsequenzen:** Kann man in den Bildern oder Texten Konsequenzen erkennen, die die Bewegung der Fibelkinder in die Ferne (oder auch nur der Versuch oder die Unterhaltung darüber) hat? D.h.: Wird die Ferne und die Hinwendung zur Ferne positiv, neutral oder negativ dargestellt? Werden dafür Begründungen genannt?

5.5 Hermeneutische Analyse nach Klafki

Wolfgang Klafki stellt in seinem Text „Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft“ elf „methodologische Grunderkenntnisse“ zur hermeneutischen Bearbeitung insbesondere historischer Texte vor (Klafki 1971, S.132-147). Diese werden für meine Diplomarbeit auf die Analyse von Bildern erweitert. Nicht all diese hermeneutischen Regeln sind für die Untersuchung von Fibeln, aufgrund ihrer Funktion als Schulbuch sowie aufgrund ihrer eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten, sinnvoll. Diejenigen Regeln, die bei der in den Kapiteln 7 und 8 durchgeführten Interpretation der relevanten Fibelstellen zur Anwendung kommen, werden im Folgenden vorgestellt und mit dem Untersuchungsmaterial in Verbindung gebracht.

„Vorverständnis“ und „vorgängige Fragestellung“ müssen dargelegt und am zu interpretierenden Text „immer wieder überprüft und ggf. geändert werden“ (erste und zweite methodologische Grunderkenntnis) (ebd., S.134f.). Die Überprüfung des Vorverständnisses erfolgt im Rahmen der Interpretation einerseits durch das Bewusstmachen der Möglichkeit, dass die vorgefundenen Texte und Bilder auch anders interpretiert werden können, als mir das auf den ersten Blick als logisch erscheint. Zur Überprüfung der Interpretationen wird deshalb immer wieder Literatur herangezogen, die

die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen aufzeigt, unter denen die Fibeln entstanden sind. Der Gebrauch von aktueller Sekundärliteratur und anderen zeitgenössischen Quellen als dem Untersuchungsgegenstand selbst umfasst eine weitere von Klafki „Grunderkenntnissen“, und zwar diejenige „über den immanenten Zusammenhang [des Textes, I.G.] hinauszugehen“ (sechste methodologische Grunderkenntnis) (ebd., S.140).

Im Sinne eines „hermeneutischen Zirkels“ fordert Klafki außerdem einen „wechselseitige[n] Erläuterungsvorgang zwischen Einzelementen und größeren Zusammenhängen sowie zwischen den Fragestellungen des Interpretieren und der konkreten Textanalyse“ (zehnte methodologische Grunderkenntnis) (ebd., S.145). Durch abwechselnde Lektüre von Sekundärliteratur und zeitgenössischen pädagogisch-didaktischen Schriften sind die analyseleitenden Fragen („Analysehinsichten“) dieser Arbeit erst zustande gekommen. Diese werden aber nicht, um der Anwendung des „hermeneutischen Zirkels“ gerecht zu werden, unveränderlich und starr an das Untersuchungsmaterial herangetragen. Sie können, wenn es eine bestimmte zu interpretierende Fibelstelle fordert, abgeändert, erweitert oder neu hinzugefügt werden.

Die von Klafki aufgestellte elfte und letzte Regel der hermeneutischen Interpretation betrifft die „gesellschaftliche Situation“, in die ein Text und dessen Autor/-in eingebettet ist, auch „ohne daß sich der Autor dieses Zusammenhanges überhaupt in vollem Umfang bewußt ist“ (ebd., S.146). Im Zuge der Interpretation müsse man daher „immer auch die ideologische Frage stellen“, nämlich nach „dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewusstsein“ (ebd., S.146). Der Zusammenhang von „gesellschaftlicher Situation“ und dem Inhalt der Fibeltexte und -bilder stellt das erkenntnisleitende Interesse dieser Diplomarbeit dar und wird deshalb immer mitgedacht. „Gesellschaftliche Situation“ kommt in Gestalt der pädagogisch-didaktischen Schriften, der rechtlichen Vorgaben, aber auch in Form von sich verändernder Raumwahrnehmung oder dem Fokus auf Modernisierung und Technik zum Ausdruck und wird immer wieder zu den zu interpretierenden Fibelstellen in Beziehung gesetzt.

5.6 Bild- und Texthermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier

Ein konkreteres „Werkzeug“ zur Interpretation der Bilder und Texte in den Fibeln bieten Rittelmeyer und Parmentier in „Einführung in die pädagogische Hermeneutik“. Sie beschreiben sowohl für Texte als auch für Bilder fünf Schritte der hermeneutischen Interpretation: strukturelle Interpretation (Frage nach der formalen Beschaffenheit von Bild oder Text), kontextuelle Interpretation (Analyse der ikonographischen bzw. Sprachtradition, Ikonographie/Sprache einer historischen und regionalen Sprach-

gemeinschaft), komparative Interpretation (Vergleich des Textes oder Bildes mit anderen Texten oder Bildern zum gleichen Thema, zur gleichen historischen Situation oder aus anderen Epochen), psychologisch/mimetische Interpretation („Einfühlung“ in Text und Bild, Wirkung auf Urheber und Betrachter) und experimentelle Interpretation (Austausch eines Wortes, eines Bildteiles durch ein anderes, einen anderen, Hinzufügen oder Weglassen) (Rittelmeyer und Parmentier 2007, S. 51ff., S. 74ff.).

Jeder dieser fünf Schritte wird in meine Interpretationen einfließen, von ganz besonderer Bedeutung werden aber die komparative, die psychologisch-mimetische und die experimentelle Interpretation sein, weshalb sie in Hinblick auf die in Kapitel 7 und 8 folgenden Fibelanalysen hier noch etwas genauer vorgestellt werden:

Bei der *komparativen Interpretation* werden verschiedene Texte oder Bilder zum gleichen Thema, zur gleichen historischen Situation oder zu anderen Epoche verglichen. Ich vergleiche Texte und Bilder, die mit Ferne und Fibelkindern in Verbindung stehen im Allgemeinen, die in weiterer Folge zu Subthemen zusammengefasst werden (gleiches Thema). Im Rahmen des synchronen Vergleichs untersuche ich alle relevanten Fibelstellen ein und derselben politischen Periode (gleiche historische Situation), im diachronen Vergleich stelle ich die Texte und Bilder zu denen der jeweils anderen politischen Perioden in Relation (andere Epochen, in meinem Fall andere historische Situationen). Die einzelnen Texte und Bilder werden im Rahmen der komparativen Interpretation nach ihren Besonderheiten befragt, nach Merkmalen, die sie von den anderen abheben, aber auch nach Gemeinsamkeiten, um so eventuell „ein historisches Habitus des Themas und seiner Darstellung“ aufzeigen zu können. (ebd., S.56f und S.78ff.)

Im Rahmen der *psychologischen bzw. mimetischen Interpretation* werden durch Einfühlung in den Text oder das Bild, in deren Bedeutung und in deren Urheber/-innen, Eindrücke, Gefühle, Gedanken und Haltungen erhoben, die diese auslösen, um dann auf Motive oder Erlebnisse zu schließen, die ihrer Herstellung zu Grunde liegen. Das heißt, es geht dabei um das „Erraten des psychologischen Gehalts“, der Wirkung auf Urheber/-in und Leser/-in. (ebd., S.57ff. und S.82ff.)

Die *experimentelle Interpretation* fragt nach einem „Was wäre, wenn...?“. Indem man die „vorfindbaren Darstellungsformen“ mit „denkbaren anderen“ vergleicht, d.h. im Sinne eines Gedankenexperiments Text- und Bildinhalte durch mögliche andere ersetzt, fragt man nach der Wirkung, die gerade die vorfindbare Darstellung dem Text/Bild verleiht und nach Wirkungen, die es haben könnte. Diese Art der Interpretation wird nicht nur, aber besonders im Zuge der Interpretation „ignorierter Ferne“ (siehe Kapitel 6.3) zum Tragen kommen. (ebd.,S.59f. und S.87ff.)

6. Durchführung der Fibelanalyse

Zunächst wurden alle Fibern mit einer Signatur versehen, um die oft recht ähnlichen Titel nicht zu vertauschen und sie gleich auf den ersten Blick der politischen Periode und dem genauen Erscheinungsjahr zuordnen zu können. Die Fülle der als relevant identifizierten Fibelstellen wird auf diese Weise leichter überschau- und zusammenfassbar. Die Fibern aus der Monarchie erhalten dabei das Kürzel „M“, „ER“ steht für Erste Republik, „A“ für autoritärer „Ständestaat“, „N“ für Nationalsozialismus und „ZR“ für Zweite Republik. Danach werden die Fibern mit einer Laufnummer¹⁷ versehen, zum Schluss folgen die letzten beiden Ziffern des Erscheinungsjahres selbst (z.B. 14 für 1914). Die Laufnummern werden chronologisch vergeben, das heißt die erste in einem System erschienene Fibel erhält die Nummer 1, die zweite die Nummer 2, usw. Sollte in einem Jahr mehr als eine Fibel erschienen sein, so erfolgt die Reihung auch alphabetisch, nach dem Anfangsbuchstaben des Fibelwerkes. Die Fibel „Mein Lesebuch“ aus dem Jahr 1913 erhält somit das Kürzel „M“ für Monarchie, die Laufnummer 4 (siehe Platz in der Literaturliste) und das Jahr „13“; die Signatur lautet: M4(13). Besteht eine Fibel, wie im eben genannten Beispiel, aus zwei Teilen (z.B. Winter- und Sommerbuch oder Leseblätter und Hauptteil), werden diese unter derselben Laufnummer zusammengefasst, da es sich dabei, obwohl auf zwei Bücher aufgeteilt, um ein zusammengehöriges Fibelwerk handelt. Sollten beide Teile im selben Jahr erschienen sein, wird der zweite Teil jeweils mit der Ziffer 2 versehen (z.B. ZR4(55/2), um die beiden Teile auseinander halten zu können. Mit Hilfe der Signaturen können die Fibern im Literaturverzeichnis nachgeschlagen werden.

6.1 Die Ergebnisse der Raumanalyse

In diesem Kapitel werden die prozentuellen Anteile der Ferne-Geschichten mit und ohne Fibelkinder (FK) an den einzelnen Fibern tabellarisch und graphisch dargestellt und besprochen. Daran anschließend werden die Durchschnittswerte der jeweiligen politischen Perioden miteinander verglichen.

¹⁷ Die Laufnummern beginnen für jede neue politische Periode wieder mit der Ziffer 1. Dies birgt den praktischen Vorteil, die Anzahl der untersuchten Fibern des jeweiligen Systems leichter im Blick zu behalten.

6.1.1 Ferne in den Fibeln der Monarchie

	Ferne mit FK	Ferne ohne FK	Ferne gesamt
Erstes Lesebuch 1912, [M1(12)]	1%	0,6%	1,6%
Farbige Fibel (1912), [M2(12)]	3,2%	1,1%	4,3%
Neue Fibel (1913), [M3(13)]	1,8%	2,8%	4,6%
Mein Lesebuch (1913/14), [M4(13)] & [M4(14)]	1,3%	0%	1,3%
Wir können schon lesen! (1914), [M5(14)]	5,1%	0%	5,1%
Durchschnitt	2,5%	0,9%	3,4%

Tabelle 1: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Monarchie

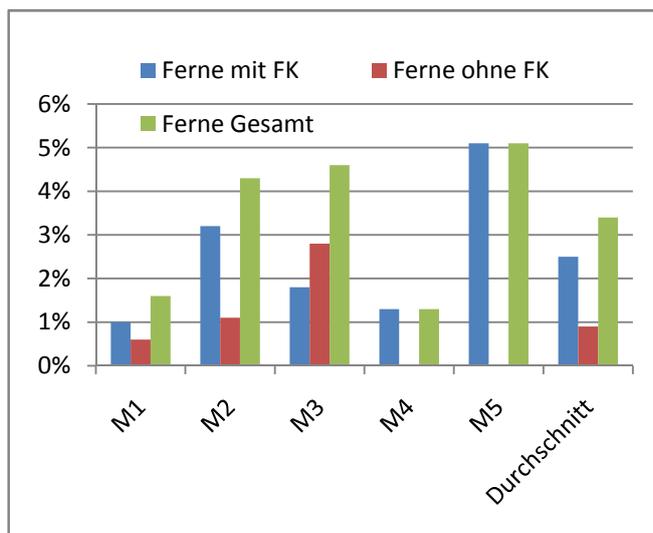


Diagramm 1: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Monarchie

Den geringsten Ferne-Anteil der Fibeln der Monarchie bietet „Mein Lesebuch“ [M4(13) und M4(14)] mit 1,3%, den größten „Wir können schon lesen“ [M5(14)] mit 5,1%. Bei „Wir können schon lesen!“ handelt es sich nicht nur um die am spätesten erschienene, sondern auch um die einzige eindeutig ausgewiesene Stadtfibel der fünf untersuchten Monarchie-Fibel. Diese Fibel stellt Ferne ausschließlich in Verbindung mit Fibelkindern dar; anders gesagt:

Ferne-Geschichten ohne Fibelkinder scheinen darin nicht auf. „Farbige Fibel“ [M2(12)] und „Neue Fibel“ [M3(13)], die sich mit über 4% Ferne-Anteil ebenfalls am oberen Ende der Skala befinden, erreichen diesen Prozentsatz auch durch Ferne-Geschichten ohne Fibelkinder. Alles in allem bieten die Fibeln der Monarchie mit durchschnittlich 3,4% und einem maximalen Wert von 5,1% den geringsten Ferne-Anteil aller fünf politischen Perioden.

6.1.2 Ferne in den Fibeln der Ersten Republik

	Ferne mit FK	Ferne ohne FK	Ferne gesamt
Farbige Fibel [ER1(21)]	3,2%	1,1%	4,3%
Neue Fibel [ER2(23)]	2,4%	2,8%	5,2%
Wiener Kinder [ER3(23)]	18,5%	0%	18,5%
Wir lernen lesen [ER4(23)]	3,6%	0%	3,6%
Unser erstes Buch [ER6(24)]	27,1%	0%	27,1%
Das erste Lesebuch [ER7(25)]	4,8%	1,0%	5,8%
Erstes Lesebuch [ER8(26)]	1,0%	0,6%	1,6%
Fibel Kinderwelt [ER9(26)]	0,8%	2,4%	3,2%
Von A bis Z [ER10(26)]	2,6%	0%	2,6%
Das Brezel-ABC [ER11(31)]	3,3%	0%	3,3%
Durchschnitt	6,7%	0,8%	7,5%

Tabelle 2: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Ersten Republik

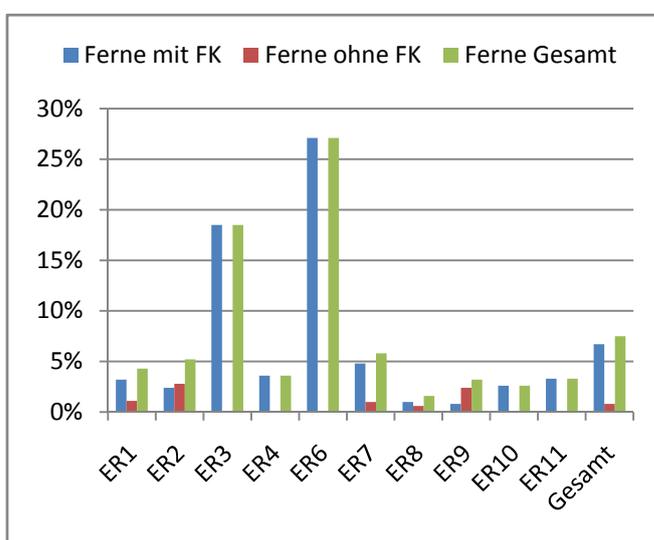


Diagramm 2: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Ersten Republik

Den geringsten Ferne-Anteil in den Fibeln der Ersten Republik¹⁸ bietet „Erstes Lesebuch“ [ER8(26)] mit 1,6%, den größten „Unser erstes Buch“ [ER6(24)] mit 27,1%. Dieser Unterschied zeigt den großen Spielraum in der Ferne-Darstellung in den Fibeln der Ersten Republik. An die Landfibel „Unser erstes Buch“ reicht am ehesten die Stadtfibel „Wiener Kinder“ [ER3(23)] mit 18,5% Ferne-Anteil heran. Bei diesen beiden Erstlesebüchern handelt es sich um

die Stadt- und Landausgaben derselben Fibel. Sie können daher auch als Ausreißer bezeichnet werden, da alle anderen Fibeln dieses politischen Systems nicht über einen Ferne-Anteil von 5,8% hinauskommen. Durchschnittlich liegt dieser Anteil bei 7,8%. Vergleicht man diejenigen Fibeln, die schon in der Monarchie approbiert waren und für das neue System adaptiert wurden, mit den neu geschaffenen, so wird ersichtlich, dass mit Ausnahme von „Kinderwelt“ [ER9(26)] und „Das erste Lesebuch“ [ER8(26)], in allen

¹⁸ Bei der Raumanalyse der Fibeln der Ersten Republik werden nur 10 von 11 Fibeln berücksichtigt, da der zweite Teil (Sommerteil) des Fibelwerkes „Mein Lesebuch“ (1924) nicht greifbar war. Dabei handelt es sich um eine aus der Monarchie übernommene und adaptierte Fibel. In der Ausgabe der Monarchie sind sämtliche Ferne-Geschichten im zweiten Teil zu finden. Nur den Winterteil zur Raumanalyse heranzuziehen würde bedeuten, das Ergebnis des durchschnittlichen Ferne-Anteils zu verfälschen, weshalb dieses Fibelwerk in der Ausgabe für die Erste Republik aus der Raumanalyse ausgeschlossen wird.

neuen Fibeln Ferne ausschließlich in Verbindung mit Fibelkindern dargestellt wird, wohingegen in allen adaptierten auch Ferne ohne Fibelkinder vorkommt. D.h., der Großteil der neuen Fibeln der Ersten Republik bindet die Fibelkinder in alle dargestellten Ferne-Erlebnisse ein. Auf welche Art und Weise das geschieht, kann erst mit der hermeneutischen Analyse beantwortet werden. Sieht man sich den durchschnittlichen Ferne-Anteil ohne die aus der Monarchie übernommenen Fibeln an, so steigt dieser von 7,8% auf 9,2%. Die Monarchie-Fibeln drücken also den durchschnittlichen Ferne-Anteil der Fibeln aus der Ersten Republik um 1,4% nach unten. Trotzdem ist es die neu konzipierte Fibel „Kinderwelt“, die mit nur 0,8% die wenigsten Ferne-Geschichten offeriert, in denen Fibelkinder agieren.

6.1.3 Ferne in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“

	Ferne mit FK	Ferne ohne FK	Ferne gesamt
Wiener Kinder [A1(34)]	17,4%	0%	17,4%
Was kleine Leut' in Wien erfreut [A2(35)] & [A2(35)] ²	8,1%	0%	8,1%
Das erste Lesebuch [A3(37)]	9,0%	1,0%	10,0%
Fibel Kinderwelt [A4(37)]	0,7%	2,7%	3,4%
Wir lernen lesen [A5(37)]	4,4%	1,0%	5,4%
Durchschnitt	7,9%	0,9%	8,8%

Tabelle 3: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“

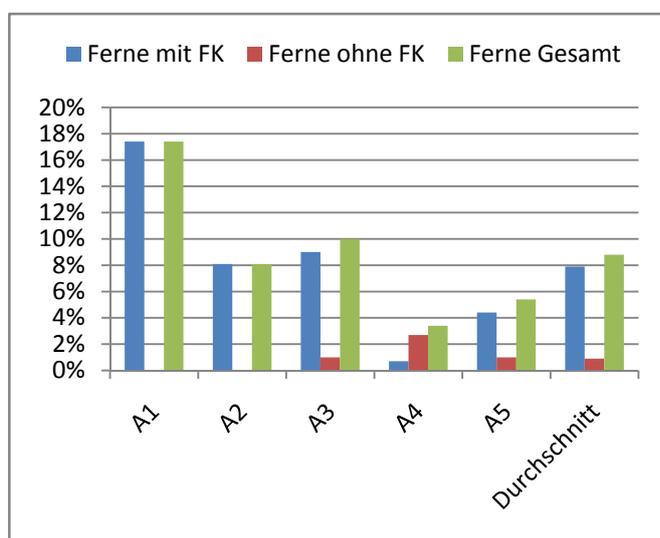


Diagramm 3: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“

Die Fibeln des autoritären „Ständestaates“ bieten durchschnittlich 8,8% Ferne-Anteil. Mit 3,4% enthält die Fibel „Kinderwelt“ [A4(37)] am wenigsten, „Wiener Kinder“ [A1(34)] mit 17,4% am meisten Ferne. Bei beiden Erstlesebüchern handelt es sich um aus der Ersten Republik übernommene und adaptierte Fibeln. Die einzige für dieses System neu geschaffene Fibel „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)], obwohl eine Stadtfibel, liegt mit einem Ferne-Anteil von 8,1% nur auf Platz drei. In allen Fibeln dieser politischen Periode überwiegt der Anteil der Ferne-Geschichten mit Fibelkindern (durchschnittlich 7,9%) im Vergleich zu jenem ohne Fibelkinder (durchschnittlich 0,9%) deutlich. Nur die Fibel „Kinderwelt“ beinhaltet, wie auch schon in der Ersten Republik, mehr Ferne-Geschichten ohne Fibelkinder.

in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)], obwohl eine Stadtfibel, liegt mit einem Ferne-Anteil von 8,1% nur auf Platz drei. In allen Fibeln dieser politischen Periode überwiegt der Anteil der Ferne-Geschichten mit Fibelkindern (durchschnittlich 7,9%) im Vergleich zu jenem ohne Fibelkinder (durchschnittlich 0,9%) deutlich. Nur die Fibel „Kinderwelt“ beinhaltet, wie auch schon in der Ersten Republik, mehr Ferne-Geschichten ohne Fibelkinder.

6.1.4 Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus

	Ferne mit FK	Ferne ohne FK	Ferne gesamt
Bei uns in Wien [N1(42)] & [N1(43)]	28,1%	0%	28,1%
Für kleine Leute [N2(43)]	5,5%	3,3%	8,8%
Wir lernen lesen [N3(43)]	6,4%	0%	6,4%
Fibel Kinderwelt [N4(44)]	1,1%	3,2%	4,3%
Durchschnitt	10,3%	1,6%	11,9%

Tabelle 4: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus

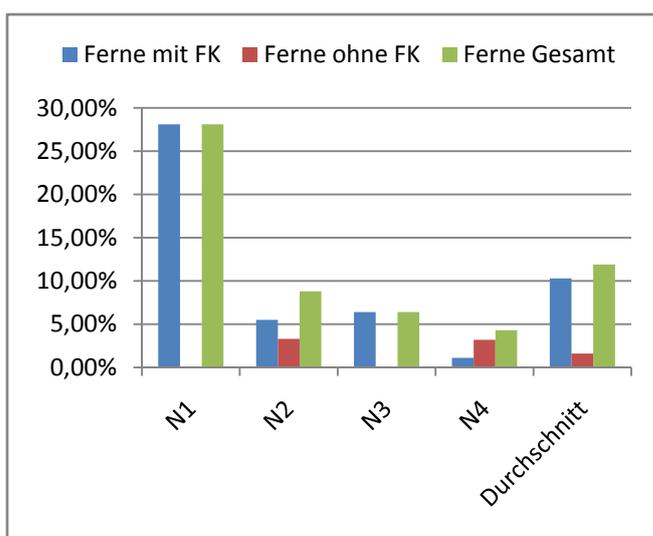


Diagramm 4: Der Anteil der Ferne in den Fibeln des Nationalsozialismus

In den Fibeln des Nationalsozialismus stehen durchschnittlich 11,9% der in ihnen enthaltenen Geschichten in Zusammenhang mit Ferne; 10,3% mit Fibelkindern, 1,6% ohne sie. Die Spannweite reicht von 4,3% Ferne-Anteil in der Fibel „Kinderwelt“ [N4(44)], die im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Perioden an Ferne-Geschichten mit und ohne Fibelkinder zugelegt hat, bis zu 28,1%

Ferne-Anteil in „Bei uns in Wien“ [N1(42) und N1(43)]. Diese Wiener Stadtfibel bietet die meiste Ferne aller untersuchten Fibeln aller politischen Perioden. Die Landfibeln liegen weit dahinter, von denen die Kärntner Landfibeln „Für kleine Leute“ [N2(43)] mit 8,8% am meisten Ferne enthält. Die beiden für den Nationalsozialismus neu geschaffenen Fibeln „Bei uns in Wien“ und „Für kleine Leute“ bieten die größten Ferne-Anteile aller in diesem System in Österreich zugelassenen Fibeln an. Den größten Ferne-Anteil in Verbindung mit Fibelkindern in einer Landfibeln stellt allerdings „Wir lernen lesen“ [N3(43)] mit 6,4%.

6.1.5 Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik

	Ferne mit FK	Ferne ohne FK	Ferne gesamt
Mein erstes Buch [ZR1(46)] Mein zweites Buch [ZR1(47)]	13,5%	1,0%	14,5%
Unser erstes Buch [ZR2(46)]	25,2%	0%	25,2%
Frohes Lernen [ZR3(48)]	4,8%	0%	4,8%
Neue Fibel [ZR4(52)]	5,5%	0%	5,5%
Wir lernen lesen [ZR5(55)]	3,5%	1,0%	4,5%
Meine Fibel [ZR6(58)]	3,5%	0%	3,5%
Wir können schon lesen I & II [ZR7(58)] & [ZR7(58/2)]	13,6%	0%	13,6%
Durchschnitt	9,9%	0,3%	10,2%

Tabelle 5: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik

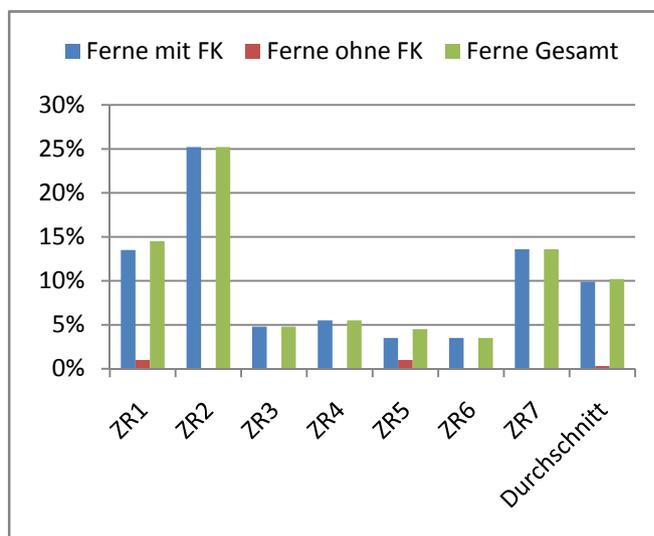


Diagramm 5: Der Anteil der Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik

„Unser erstes Buch“ mit 25,2% und „Wir können schon lesen“ mit 13,6%. Die anderen Landfibeln liegen weit dahinter: „Neue Fibel“ weist davon mit 5,5% die meiste Ferne auf. Im Durchschnitt beläuft sich der Ferne-Anteil der Fibeln der Zweiten Republik auf 10,2%. Ferne ohne Fibelkinder scheint dabei nur in zwei der sieben untersuchten Fibeln auf und liegt bei nur 0,3% durchschnittlich, der geringste Anteil von Ferne-Geschichten ohne Fibelkinder aller politischen Perioden.

Mit einem größten Ferne-Anteil von 25,2% in „Unser erstes Buch“ und einem geringsten von 3,5% in „Meine Fibel“ weisen auch die Fibeln der Zweiten Republik auf einen großen Spielraum hinsichtlich der Darstellung von Ferne hin. „Unser erstes Buch“, auch schon in der Ersten Republik die Fibel mit der meisten Ferne, beinhaltet wieder als einzige Landfibel mehr Ferne als die beiden Stadtfibeln „Mein erstes Buch/Mein

6.1.6 Die Ergebnisse der Raumanalyse im Vergleich

	Durchschnitte		
	Ferne mit FK	Ferne ohne FK	Ferne gesamt
Monarchie	2,5%	0,9%	3,4%
Erste Republik	6,7%	0,8%	7,5%
Autoritärer „Ständestaat“	7,9%	0,9%	8,8%
Nationalsozialismus	10,3%	1,6%	11,9%
Zweite Republik	9,9%	0,3%	10,2%

Tabelle 6: Die Fibeln der politischen Perioden im Vergleich

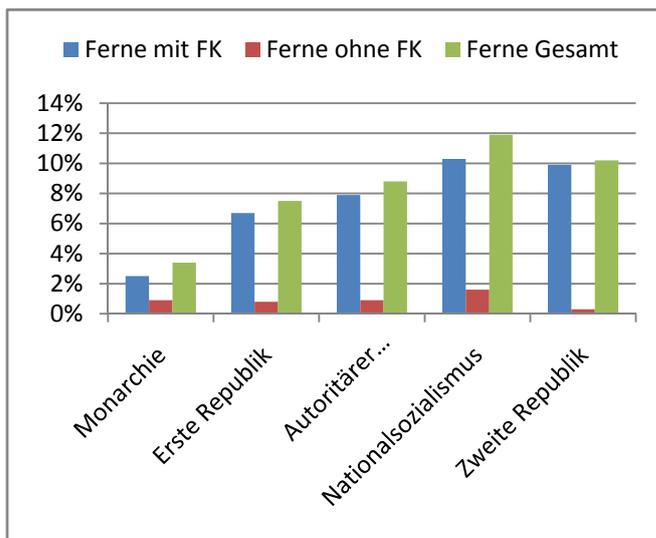


Diagramm 6: Die Fibeln der politischen Perioden im Vergleich

Der Vergleich der durchschnittlichen Ferne-Anteile der Fibeln nach politischen Perioden zeigt, dass der Darstellung der Ferne in den Fibeln sukzessive mehr Raum zugestanden wird: von 3,4% in der Monarchie zu 11,9% im Nationalsozialismus. Danach fällt der Anteil der Ferne wieder auf 10,2% zurück, bleibt aber über dem Niveau von Erster Republik und autoritärem „Ständestaat“. Der Unterschied zwischen

den beiden Perioden mit dem kleinsten und dem größten Ferne-Anteil beträgt 8,5%. Betrachtet man in der Ersten Republik nur die für diese Periode neu geschaffenen Fibeln, so zeigt sich, dass diese mehr Ferne enthalten (9,2%) als jene des autoritären „Ständestaates“ (8,8%). Auffällig ist, dass der Darstellung von Ferne ohne Fibelkinder in allen politischen Systemen eine weit geringere Rolle zukommt als jener mit Fibelkindern. Besonders sticht das bei den Fibeln der Zweiten Republik hervor, in denen der Darstellung von Ferne ohne Fibelkinder nur 0,3% der Fibelinhalte zufallen.

6.2 Identifizierung typischer Themenkreise im Zusammenhang mit Ferne

Im Zuge der hermeneutischen Analyse aller Fibeln mit Hilfe der in Kapitel 5.4 genannten Analyseansichten konnte ich eine Reihe von Themenkreisen identifizieren, die in den Fibeln im Zusammenhang mit Ferne auftreten. Es handelt sich dabei um folgende 13 Themenkreise: „Einen Ausflug machen“, „Verwandte besuchen“, „Die Post“, „Beim Spielen“, „Das Ringelspiel“, „In die Stadt fahren“, „Besuch kommt“, „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“, „Jemandem den Weg zeigen“, „Zugvögel“, „Dem Regenbogen nachlaufen“, „Sommerferien“ und „Sonstige“. Diese Liste umfasst nur diejenigen

Themenkreise, die mehr als einmal im Zusammenhang mit Ferne und Fibelkindern vorkommen. Einzelfälle werden unter „Sonstige“ zusammengefasst. Diese Themenkreise können isoliert von einander vorkommen, miteinander in Verbindung stehen oder auch ineinander verschränkt in ein und derselben Geschichte aufscheinen. Das heißt, dieselbe Ferne-Geschichte kann mehreren Themenkreisen zugeordnet werden. Die nun folgende Beschreibung der Themenkreise sagt noch nichts über die Gewichtung dieser Themen in den einzelnen Fibern oder die Art und Weise der Aufbereitung aus. Es handelt sich zunächst lediglich um eine Kurzbeschreibung, um einen ersten Überblick darüber zu geben, welche Inhalte in den Fibern mit Ferne in Verbindung gebracht werden. Die Interpretation der einzelnen Ferne-Geschichten folgt in Kapitel 7.

Einen Ausflug machen: In vielen Fibern finden sich Geschichten von Fibelkindern, die, meist mit der Familie, für einen Tag wegfahren, um in einem anderen als ihrem Heimatort spazieren zu gehen, einen Berg zu besteigen, die Natur zu genießen, oder Ähnliches. In einigen Fibern steht dabei nicht das Ziel des Ausflugs im Mittelpunkt, sondern die Reise selbst: die Zugfahrt, die Busfahrt.

Verwandte besuchen: Im Großteil der Fibern findet sich mindestens eine Geschichte, die von einem Verwandtenbesuch handelt. Über die Feiertage (beliebt sind Pfingsten oder Ostern) macht sich die Familie mit der Kutsche, der Eisenbahn oder dem Autobus auf, um in einen entfernten Ort zu fahren, wo die Großeltern oder Onkel und Tante leben. Meist führt eine solche Reise die Stadtkinder aufs Land und die Landkinder in die Stadt. Oftmals werden solche Fibelstellen zum Anlass genommen, um die Fibelkinder eine Reihe von Geschichten erleben zu lassen, die sich in dieser Ferne zutragen. Allerdings gibt es auch hier Fälle, wo der Fokus mehr auf der Reise als auf dem Ziel liegt.

Die Post: Dies ist eines der beliebtesten Themen. Das heißt, es kommt in beinahe jeder Fibel vor, wenn auch in ganz unterschiedlicher Länge und Intensität. Kinder schreiben Briefe an Verwandte oder erhalten welche von ihnen. Daran anschließend folgt mitunter ein Besuch. Vor allem zur Zeit des Zweiten Weltkrieges stehen Post-Geschichten in Verbindung mit Feldpost und sich an der Front befindlichen Erwachsenen. Post kann auch heißen, dass erklärt wird, wie man einen Brief frankieren oder aufgeben muss oder welche Aufgaben der Briefträger hat. Auch Post Spielen ist ein beliebtes Sujet.

Beim Spielen: Die Fibelkinder spielen Eisenbahn oder Post (siehe Themenkreis „Post“), sie spielen mit Spielzeugautos, etc. Dabei finden sich auch Geschichten, in denen die Fibelkinder im Rahmen dieser Spiele über Ferne sprechen, in die sie sich im Spiel bewegen, in die sie Puppen oder Stofftiere schicken oder auch über Ferne, die sie wirklich einmal erreichen wollen.

Das Ringelspiel: Beim Besuch eines Kirtags oder des Wiener Praters fahren die Kinder mit dem Ringelspiel. Sie sitzen auf Pferden, Kutschen oder in Autos und malen sich in ihrer Phantasie ferne Ziele aus, in die sie nun reisen.

In die Stadt fahren: In Fibeln, die für den Gebrauch in ländlichen Regionen gedacht waren, finden sich immer wieder Passagen, in denen ein Fibelkind, meist einen Erwachsenen begleitend, in die Stadt fährt. Die Anlässe zu solchen Fahrten sind vielfältig: einkaufen, Feste, Ansprachen eines Politikers, etc. Die Reise selbst kann hierbei wieder in den Vordergrund treten.

Besuch kommt: Wie beim Themenkreis „Post“ kurz dargestellt, folgt auf einen Briefwechsel oftmals ein Besuch. Die Fibelkinder fahren aber nicht weg, sondern die Verwandtschaft kommt sie von einem entfernten Ort besuchen.

Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten: Fibelkinder stehen am Bahndamm, an der Straße oder im Feld und sehen ein Verkehrsmittel, auf das sie ihre Aufmerksamkeit richten. In der Regel ist das eine Eisenbahn oder ein Auto, es finden sich aber auch Flugzeuge, Heißluftballone, Zeppeline oder schlicht Fahrräder. Gemeint sind hier „echte“ Verkehrsmittel, keine Spielsachen. Nicht selten handelt es sich in diesem Kontext um Bilder, die in der ersten Hälfte der Fibel ihren Platz haben und somit aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten mit keinem Text, mit nur einzelnen Wörtern oder nur kurzen und sehr einfachen Textsequenzen in Verbindung stehen.

Jemandem den Weg zeigen: Ein Wanderer oder Autofahrer bleibt bei einer Gruppe spielender Fibelkinder stehen und fragt nach dem Weg. Er will wissen, wo es ins nächste Dorf geht, zum Bahnhof, oder wie weit es bis zur nächsten Stadt ist. Die Fibelkinder wissen die Antwort und sind dem Suchenden behilflich. Ein Fibelkind fungiert oftmals als Begleiter und geht ein Stück mit.

Zugvögel: Die Fibelkinder beobachten Schwalben oder Stare und lernen dabei, dass sie im Winter in den Süden fliegen, selten auch, wie es im Süden aussieht.

Dem Regenbogen nachlaufen: Immer wieder finden sich Geschichten (meist in Verbindung mit Bildern), in denen ein Fibelkind einen Regenbogen beobachtet bzw. diesen zu erreichen versucht (z.B. um nachzusehen, was sich dahinter verbirgt). Das Kind bewegt sich dabei in die Ferne, der Regenbogen bleibt aber stets in weiter Ferne oder ist plötzlich verschwunden.

Sommerferien: Die letzte Geschichte einer Fibel handelt mit wenigen Ausnahmen von den bevorstehenden Sommerferien. In solchen Texten kann auch von Sommerfrische, Reisen, Ferienorten und Ähnlichem die Rede sein.

Sonstige: Hier finden sich z.B. Geschichten von Fibelkindern, die am Strand entlanglaufen, in die Ferne reiten oder wandern wollen, von einer erhöhten Stelle aus in die Ferne schauen, usw.

Um die Interpretation der Fibelstellen in einem für eine Diplomarbeit bearbeitbaren Maß zu halten, können nicht alle in den Fibern vorgefundenen und hier beschriebenen Themenkreise auch bei der detaillierten Analyse berücksichtigt werden. Alle vorgefundenen Themenkreise zu bearbeiten würde bedeuten, die Interpretation und die Darstellung der Ergebnisse auf einem oberflächlichen Niveau zu halten, sodass aufschlussreiche Details verloren gehen könnten. Ich werde mich daher bei der detaillierten Interpretation der Ferne-Geschichten auf die Themenkreise „Einen Ausflug machen“, „Verwandte besuchen“, „Post“, „In die Stadt fahren“, „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ und „Sommerferien“ beschränken. Es handelt sich dabei um diejenigen Themen, die insgesamt am häufigsten mit Fibelkindern und Ferne in Verbindung stehen und deshalb für einen Vergleich der Ferne-Darstellungen sowohl innerhalb der jeweiligen politischen Perioden als auch der Perioden untereinander am besten geeignet sind. Die Ferne-Geschichten zum Thema „Die Post“ sind außerdem häufig mit „Besuch kommt“ und „Beim Spielen“ verschränkt, weshalb auch diese Themenkreise zu einem guten Teil abgedeckt sind.

6.3 „Ignorierte Ferne“

Im Zuge der Erfassung der Ferne-Geschichten in den Fibern war besonders auffällig, dass zwar alle in Kapitel 6.2 dargestellten Themenkreise in den meisten der Fibern zu finden sind, diese aber nicht immer mit Ferne verbunden sind. Bei Geschichten, die z.B. von spielenden Kindern oder von den Sommerferien handeln, ist das auch nicht weiter verwunderlich. Allerdings stieß ich bei meiner Analyse immer wieder auf Fibelstellen, die Themen zum Gegenstand haben, denen Ferne eigentlich immanent wäre, die diese aber ausblenden. Eine Darstellung von Ferne wäre dabei möglich, zu erwarten oder, nach den Regeln der Logik, sogar folgerichtig. Eine Reise mit der Eisenbahn zum Beispiel, wird gewöhnlich unternommen, um an einen Ort zu gelangen, der zu weit weg liegt, um ihn zu Fuß zu erreichen. Der Zweck einer solchen Reise ist es, möglichst schnell in die Ferne zu gelangen. Immer wieder finden sich aber Eisenbahn-Geschichten, die weder Anlass noch Ziel der Fahrt nennen, sondern nur die Reise an sich oder gar nur die Abreise oder das Einsteigen in den Zug beschreiben. So wie eine solche „Fahrt ohne Ziel“ lassen sich Beispiele „ignorierte Ferne“ in die meisten Themenkreise der Ferne-Fundstellen einreihen. Sie wurden bei der Raumanalyse nicht dem Thema Ferne zugeordnet. Ihre Interpretation im Rahmen der Bild- und Textthermeneutik dient allerdings zur

Kontrastierung der Ferne-Geschichten, und zwar dahingehend, wie sich ein Aussparen von Ferne auf den Aktionsradius der Fabelkinder auswirkt. Fabelgeschichten mit „ignorierte Ferne“ werden deshalb nicht in eigenen Kapiteln, sondern im Rahmen der Interpretation der Ferne-Geschichten besprochen. Beim Themenkreis „Einen Ausflug machen“ finden sich zum Beispiel Geschichten, die die Fabelkinder auf einen hohen Berg führen. Auf dem Gipfel angekommen genießen sie die schöne Aussicht. Sie schauen hinunter ins Tal, aber nur in den eigenen Heimatort. Dass sie das tun ist verständlich, dass sie sich aber nicht umdrehen und auch in die andere Richtung, das heißt in die Ferne, schauen, ist trotzdem verwunderlich. Dieses Beispiel zeigt, dass bei der Interpretation von Geschichten mit „ignorierte Ferne“ der experimentellen Interpretation, also der Frage nach einem „Was-wäre-wenn“, ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird (zur experimentellen Interpretation siehe Kapitel 5.6).

7. Die Ergebnisse der hermeneutischen Analyse nach politischen Perioden

7.1 Die Fabeln der Monarchie

In den fünf untersuchten Fabeln der Monarchie konnten folgende Themenkreise in Verbindung mit Fabelkindern und Ferne identifiziert werden: „Verwandte besuchen“ (6 Geschichten), „Die Post“ (2 Geschichten), „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ (4 Geschichten) und „Sommerferien“ (1 Geschichte). Die Themen „Einen Ausflug machen“, und „In die Stadt fahren“ kommen in den Monarchie-Fabeln nicht bzw. nicht im Zusammenhang mit Fabelkindern und Ferne vor.

7.1.1 Verwandte besuchen

Mit sechs Fundstellen bildet der Themenkreis „Verwandte besuchen“ das häufigste Motiv in Verbindung mit der Darstellung von Fabelkindern und Ferne. Er scheint in vier von fünf Fabeln auf, nur die Fabel „Mein Lesebuch“ von 1913 [M4(13) und M4(14)] behandelt dieses Thema nicht. Die Texte sind in dem für die Monarchie-Fabeln typischen knappen und prägnanten Stil abgefasst. Sie sind kaum länger als eine viertel bis eine halbe Seite. Das Erstlesebuch „Neue Fabel“ [M3(13)] bietet zu diesem Thema ein Bild an. Zusammen mit dem Text umfasst diese Ferne-Geschichte eine ganze Seite. Die Fabelkinder fahren in den Verwandten-Besuchs-Geschichten der Monarchie zu den Großeltern, zu Onkel oder Tante. Sie fahren „mit der Post“ [M1(12), S.60, M2(12), S.53], „mit dem Wagen“ [M3(13), S.50] oder mit dem Zug [M3(13), S.40]. Auffallend ist, dass in fünf der sechs Verwandten-Besuchs-Geschichten die Kinder allein wegfahren. Erwachsene kommen in Gestalt der Verwandten, die besucht werden und einmal auch in ihrer Rolle als Vormund vor: „Edi darf heute zum Onkel fahren. Die Eltern haben es erlaubt.“ [M3(13), S.40]. Aber auch Fabelkind Edi fährt, obwohl er auf die Zustimmung der Eltern angewiesen ist, alleine weg. Die Kürze der Texte lässt für die Darstellung der Reise und der Ferne oder für die Emotionen der Fabelkinder wenig Raum. Aus dem Großteil der Geschichten erfährt man den Namen der Fabelkinder, ihr Reiseziel in Form einer Verwandtschaftsbezeichnung oder auch welches Verkehrsmittel sie benutzen. Der Grad der Ferne lässt sich erahnen, wenn es heißt, die Fabelkinder führen „in das nahe Dorf“ [M1(12), S.60] oder der Großvater wohne „im nächsten Dorfe“ [M1(12), S.60]. In einem (ebenfalls kurzen) Text ist Platz für die Sätze: „Er [Das Fabelkind Paul, I.G.] steht am Fenster. Er wartet auf die Post. Er freut sich über die lustige Fahrt“, was der Geschichte eine positive emotionale Komponente verleiht [M2(12), S.53]. Paul ist voll freudiger Erwartung. Mit Post ist hier nicht der Briefträger, sondern die Postkutsche gemeint, mit der er zur Großmutter fährt. Mehr Informationen bietet die bereits erwähnte Geschichte „Edi darf heute zum Onkel fahren“ in

„Neue Fibel“, die auch mit dem einzigen Bild dieses Themenkreises versehen ist. Sie ist in einem eher erzählerischen Duktus verfasst und wie die anderen Verwandten-Besuchs-Geschichten positiv konnotiert. Man erfährt, dass Edi am Ostermontag zum Onkel fahren darf. Emil, ein weiteres Fibelkind, „begleitet ihn zur Eisenbahn“ [M3(13), S.40]. Der Wohnort des Onkels und damit das Ziel von Edis Reise bleiben den Leser/-innen unbekannt. Die folgenden Informationen lassen aber darauf schließen, dass er in der Ferne wohnt: Edi fährt mit dem „Eilzug“. Da dieser in der Regel nicht an jeder Haltestelle stehen bleibt, fährt das Fibelkind mindestens in den nächsten Ort oder weiter. Die Reise an sich wird nicht genauer dargestellt, Edis Empfindungen schon: Edi hat „keine Angst“, ob vor der Zugfahrt oder vor der Ferne wird nicht deutlich. Er geht aber, wie fast alle Fibelkinder in der Monarchie, alleine auf Reisen. Er ist also selbständig und hier zudem furchtlos. Die Geschichte endet mit den Worten: „Edi winkt. Ade, dann geht es fort.“ Daraus ist zu schließen, dass er schon im Zug sitzt und auf dem Weg in die Ferne ist. Diese Geschichte bietet, wie die Geschichte von Paul, der ob der bevorstehenden Fahrt „mit der Post“ [M2(12), S.53] freudig wartend am Fenster steht, eine Abfahrt ohne Ankunft. Das Ziel ist in beiden Fällen nur zu erraten und wird allein durch den Verwandten repräsentiert. Die vage Beschreibung des Reiszies, bzw. das komplette Ausparen desselben könnte ihre Ursache in einer Art Austauschbarkeit haben. Die meisten Fibeln waren nicht für eine eng begrenzte Region gedacht, sondern für weite Teile des Landes. Konkrete Orte lagen deshalb womöglich „meilenweit“ weg von der Heimat der sechs- bis siebenjährigen Fibelleser/-innen und waren ihnen völlig unbekannt. Die Fibelautoren könnten deshalb nur vage beschriebene, und an Verwandte gebundene Orte bewusst gewählt haben, um den Fibelleser/-innen die Möglichkeit zu bieten, diese mit ihren eigenen Bildern auszufüllen – mit den Wohnorten ihrer eigenen Verwandten, die sie vielleicht aus Erzählungen, oder auch von Besuchen kannten. Da die Geschichte von Edis Fahrt zum Onkel nicht im Zusammenhang mit anderen steht – neben dem knappen und prägnanten Stil ein weiteres Merkmal der Monarchie-Fibeln – bleibt sie un abgeschlossen. Edis Erlebnisse während der Reise und bei seinem Großvater sind nicht Teil der Geschichte. In der Fibel „Mein Lesebuch“ [M4(13) und M4(14)] wird dieses bloße Anreißen, aber Nicht-fertig-Erzählen von Geschichten besonders klar erkennbar. Ein Fibelkind unternimmt mit seinem Vater eine Zugfahrt: „Es ist Zeit, Vater, laufen wir! Das Zeichen ist schon oben! Der Zug ist da! Wir steigen ein. Ade! Ade!“ [M4(13), S.83]. Dass sie mit dem Zug wirklich wegfahren, wird aus dem Satz „Wir steigen ein“ und aus dem Gruß „Ade! Ade!“ ersichtlich. Ziel und Anlass für die Reise werden den Leser/-innen vorenthalten. In Fibeln sind nicht vollständig erzählte Geschichten bisweilen auch, vor allem wenn sie auf den ersten Seiten angesiedelt sind, durch die geringe Anzahl bekannter Buchstaben erklärbar. Die Möglichkeiten dessen, was gesagt werden kann,

sind dadurch eingeschränkt. Die Unabgeschlossenheit dieser Geschichte in „Mein Lesebuch“ kann aber so nicht erklärt werden. Sie ist im letzten Drittel des ersten Teils dieser Fibel, auf Seite 83, zu finden. Der mit Hilfe dieses Textes zu erlernende Buchstabe „Z“ ist einer der letzten noch unbekannt. Aufgrund des völligen Aussparens von Informationen über das Reiseziel habe ich diese Geschichte als einzige dieses Themenkreises der „ignorierten Ferne“ zugeordnet.

Bilder sind in Fibern nicht bloß Illustrationen. Sie erzählen ihre ganz eigenen Geschichten. Am Beispiel der Geschichte von Edi, der zum Großvater fährt, wird das deutlich [M3(13), S.40]. Im Bild sieht man links einen Zug, der sich vom Bildbetrachter wegbewegt. In den Fenstern sieht man Menschen sitzen, eine Person winkt. Rechts neben dem Zug ein Bahnsteig, darauf ein Fibelkind mit dem Rücken zum Betrachter. Das Kind winkt dem Zug nach und schaut ihm beim Wegfahren zu. Das Fibelkind fährt nicht mit dem Zug mit. Das Bild alleine könnte also auch in den Themenkreis „ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ eingereiht werden. Erst aus dem Text wird klar, dass der Protagonist des Bildes Emil ist, der Edi zum Zug begleitet. „Edi winkt“, heißt es im Text. Dass es ein Kind ist, das winkt, ist auf dem Bild aber nicht ersichtlich. Dies ist das einzige Beispiel der gesamten Fibelanalyse (bis 1960), wo Bild und Text in Zusammenhang stehen, diese aber zwei verschiedene Fibelkinder als Protagonisten haben und somit auch zwei verschiedene Geschichten erzählen. Der Text erzählt mit dem Protagonisten Edi eine „Wegfahr-Geschichte“, das Bild mit Emil eine „Zu-Hause-bleiben-Geschichte“.

Die einzige Fibelgeschichte aus der Monarchie, in der die Fibelkinder gemeinsam mit den Eltern zu Verwandten fahren, findet sich in „Wir können schon lesen!“ aus 1914 [M5(14)], einer Fibel, die für den Gebrauch in Städten vorgesehen war. Gleichzeitig ist das die einzige Geschichte dieses Themenkreises, welche die Haupthandlung des Verwandtenbesuchs in logischen Zusammenhang mit einer Vorgeschichte, hier einem Briefwechsel, stellt und abgeschlossen ist. Sie beinhaltet also nicht nur Abfahrt, sondern auch Ankunft und Erlebtes bei den Verwandten. Insgesamt zieht sich dieser Verbund von Geschichten über drei Seiten und umfasst einzelne Vokabel (vielleicht als Merkwörter gedacht), Texte und ein Bild und passt sowohl zum Themenkreis „Verwandte besuchen“ als auch zum Themenkreis „Die Post“. Um die einzelnen Textstellen nicht aus dem Zusammenhang zu reißen und um Redundanzen zu vermeiden, wird der gesamte Geschichtenverbund an dieser Stelle vorgestellt: Zunächst sind die einzelnen Vokabel abgedruckt. Allesamt stehen sie in Verbindung mit dem Thema „Post“: „Brief, Postkarte, Zeitung, Briefmarke, (...)“ [M5(14), S.55]. Darunter folgt ein Bild vom Briefträger mit einem Fahrrad, der einem Fibelkind einen Brief in die Hand gibt. Das Kind ist in diesem Bild „groß“ genug, um die Verantwortung für diesen Brief zu übernehmen. Vielleicht ist sogar das Kind selbst der

Empfänger. Aus dem Text, der zunächst aus einem Dialog zwischen dem Briefträger und dem Fibelkind besteht, erfährt man, dass das Kind den Brief zwar entgegennehmen darf, er aber eigentlich „für den Vater“ gedacht ist. (ebd., S.55). Der Briefträger mahnt den Buben, den Brief nicht zu verlieren. Das Bild zeigt somit ein selbständigeres Fibelkind als der Text. Peter, so der Name des Fibelkindes, ist sichtlich aufgeregt: „Vater, Vater! Ein Brief!“, ruft er und weiß auch, dass er vom Onkel kommt. „Ich kenne schon seine Briefe.“ (ebd.). Das Fibelkind Peter wird ernst genommen, seine Aufregung und Neugierde werden nicht – wie später dann in einigen anderen Fibern – belächelt oder gar sanktioniert. Peter wird in seiner Annahme vom Vater positiv bestärkt („Du hast recht, Peter!“), seine Freude wird belohnt: „Wir wollen das Schreiben lesen“ (ebd.). Auf der nächsten Seite erfahren die Fibelleser/-innen gemeinsam mit Peter, was in dem Brief zu lesen ist. Der Onkel lädt die gesamte Familie zur Taufe seiner Tochter ein. Die Fibelkinder werden extra erwähnt: „Bringet die Kinder mit!“ (ebd., S.56). Die Beschreibung der Reise wird ausgespart, denn auf der nächsten Seite sind sie schon am Ziel. Nur aus dem Satz „Wir fahren zur Taufe“ wird ersichtlich, dass sie sich in die Ferne bewegen (dass der Onkel in der Ferne wohnt kann auch aus der Tatsache geschlossen werden, dass zur Einladung ein Briefwechsel nötig ist). In der letzten dieser Reihe von Fernegeschichten befindet sich die Familie schon „bei Onkel und Tante“ (ebd., S.57) – so auch der Titel der Geschichte. Der Wohnort der Verwandten oder die Entfernung zu ihrem Heimatort werden auch hier nicht erwähnt. Auf die Erlebnisse der Fibelkinder in der Ferne wird hingegen näher eingegangen: sie sprechen mit der Tante vom Täufling und schließlich wird aufgezählt, was es nach der Taufe zu essen gibt. Dass in diesen Verbund von zusammenhängenden Geschichten das Märchen „Dornröschen“ samt Bild dazwischen eingeschoben wurde, nämlich zwischen den Dialog mit der Tante und den Taufschmaus, mutet daher etwas deplatziert an. Innerhalb des Themenkreises „Verwandte besuchen“ ist das aber die erste Geschichte und im Zeitraum Monarchie auch die einzige in den von mir untersuchten Fibern, die mit anderen Geschichten verbunden ist und sich *in* der Ferne abspielt. Es ist auch die einzige Geschichte, in der die Fibelkinder mit den Erwachsenen im Dialog stehen und den Fibeeltern und –verwandten viel Raum gegeben wird. In den Fibern der anderen politischen Systeme wird das zur Regel werden.

7.1.2 Die Post

Der Themenkreis „Die Post“ scheint in nur zwei der fünf untersuchten Fibern der Monarchie im Zusammenhang mit Ferne und Fibelkindern auf. Es handelt sich dabei um die Stadtfibel „Wir können schon lesen!“ [M5(14)] und um „Mein Lesebuch“ [M4(13)]. Die Geschichte aus „Wir können schon lesen“ wurde bereits in Kapitel 8.1.1, „Verwandte besuchen“, genauer besprochen. Anders als diese steht die Geschichte „Der Postillon“ in

„Mein Lesebuch“ nicht mit weiteren Geschichten oder Themenkreisen in Verbindung. Mit einem Umfang von nur wenigen Zeilen fällt sie auch weit kürzer aus. Die Fibelkinder treten nicht als aktiv Handelnde, sondern als Adressaten in Erscheinung. Sie werden sichtbar durch an sie gerichtete Aufforderungen: „hört“ und „seht ihr“ [M4(13), S.51]. Der Erzähler dieser Geschichte bleibt anonym, bringt aber den Fibelkindern, indem er mit ihnen spricht, die Funktion der Post nahe: „Hört, wie schön der Postillon blaset. Er bringet uns Briefe von fern und nah“ (ebd.). Die Fibelkinder erhalten hier aber nicht, wie in „Wir können schon lesen!“ selbst einen Brief. Dieses „er bringet *uns* Briefe [Hervorhebung I.G.]“, liest sich wie eine generelle Aussage, die einfach die Aufgabe des Briefträgers beschreibt, Briefe auszutragen. Diese Fibelsequenz beinhaltet allerdings als eine der wenigen das Vokabel „fern“ und schließt somit die Dimension der Ferne explizit in die Geschichte ein. Die Fibelkinder sprechen aber nicht selbst über die Ferne sondern erfahren nur durch den anonymen Erzähler davon (der rein theoretisch auch ein Fibelkind sein könnte; dass hier ein Erwachsener spricht scheint aufgrund der erklärenden Funktion aber wahrscheinlicher). Schließlich erreicht der Briefträger Erzähler und Fibelkinder, „Seht ihr, jetzt ist er da (...)“ (ebd.), muss aber gleich wieder weiter, bis man ihn kaum mehr hört und sieht. Der Topos des armen, müden Postboten, der ständig im Stress ist und von Haus zu Haus hetzt, taucht auch in späteren Fibern wieder auf. Im Zusammenhang mit dieser Geschichte finden sich noch das Bild eines Briefes und die Worte: „Es wird geschrieben und zugemacht und eilig darauf zur Post gebracht“ (ebd.). Obwohl dieser Text mehr Fakten bietet als jener in der Stadtfibel „Wir können schon lesen!“ [M5(14)] (nämlich über die Funktion der Post und den Briefträger), wirkt er doch weniger reichhaltig. „Wir können schon lesen!“ stellt die Postgeschichte in Zusammenhang mit dem Verwandtenbesuch. Sowohl die Person des Briefträgers als auch der Brief sind für das Fibelkind erreichbar. Indem es den Brief selbst erhält und mit dem Vater auch lesen darf, wird durch den persönlichen Bezug zur Ferne ein Fibelkind mit weit größerem Aktionsradius präsentiert.

Wie bei „Verwandte besuchen“ finden sich auch beim Themenkreis „Die Post“ Beispiele ignoriertes Ferne oder ganz ohne Ferne. So enthält „Mein Lesebuch“ [M4(13)] eine Textstelle, die lautet: „Paul, die Post ist da!“, die Federzeichnung daneben stellt einen Postwagen dar. Diese Fibelstelle ist im letzten Drittel des ersten Teils der Fibel, auf Seite 80, angesiedelt. Ihre Kürze und ihr Mangel an Informationen sind also wiederum nicht aus einer geringen Anzahl bekannter Buchstaben zu erklären.

7.1.3 Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten

Mit vier Fundstellen ist dieser Themenkreis der zweithäufigste, der in den Monarchie-Fibeln mit Ferne in Zusammenhang steht. Bei allen vier Stellen handelt es sich um Bilder, mit nur ganz wenig oder gar keiner Referenz im Text. Drei dieser Bilder sind am Anfang der Fibeln zu finden, eines in der Mitte.

In der Fibel „Erstes Lesebuch“ [M1(12)] ist auf Seite 18 ein Bild abgedruckt, das ländliche Umgebung, eine Wiese, im Hintergrund ein Dorf, Bäume und Berge zeigt (Abbildung 5). Im Vordergrund stehen neun Fibelkinder unterschiedlicher Größe, d.h. in unterschiedlichem Alter. Fast alle haben dem Bildbetrachter den Rücken zugekehrt. Sie schauen und zeigen nach oben. Am oberen Bildrand, fast in der Mitte, schwebt ein Zeppelin. Ihm gehört ihre Aufmerksamkeit. Die Kinder sind so im Bild angeordnet, dass sie einen Halbkreis bilden. Die erhobenen

Köpfe und die zeigenden Hände (vor allem die des größeren Bubens links oben) verlängern den Halbkreis, sodass der Zeppelin ihn schließlich zu einem Kreis vollendet. Dieser wird wiederum umrahmt von den Bergen links und den Wolken rechts und bildet somit, zusammen mit den Fibelkindern, das Zentrum des Bildes. Neben dem Bild ist groß der



Abbildung 5: Fibelkinder beobachten einen Zeppelin, [M1(12), S.18]

Buchstabe „L“ abgebildet, der hier gelernt werden soll. [M1(12), S.18] Der Zusammenhang mit dem Bild kann durch das Wort „Luftschiff“, das als Synonym für „Zeppelin“ gebräuchlich war, hergestellt werden. Unter dem Bild sind Lernwörter ohne Bezug zum Bildinhalt abgedruckt. Das beliebte Wort „reise(n)“, das in den meisten der Fibeln einmal als Lern- oder Merkwort vorkommt, kann noch nicht verwendet werden, da der Buchstabe „R“ noch nicht gelernt wurde. „Reisen“ wäre hier deshalb passend, da eine Reise machen der Fahrt mit einem Zeppelin implizit ist. Ob die Fibelkinder diesem Luftschiff so viel Beachtung schenken, weil sie damit den Gedanken an Ferne verbinden, oder ob sein Anblick aus einem anderen Grund etwas Außergewöhnliches ist, kann aus dem Bild nicht gelesen werden, stellt aber eine Möglichkeit dar. Schließlich handelt es sich bei der Auswahl der Bildsujets um eine bewusste, und hier wird „Luftschiff“ als erste Assoziation mit dem Buchstaben „L“ verbunden und nicht etwa „Leiter“ oder „Lampe“. Vielleicht wurde gerade mit einem so ungewöhnlichen Verkehrsmittel wie mit einem Zeppelin Ferne und Sehnsucht verknüpft.

In derselben Fibel treffen die Fibelkinder noch ein zweites Mal auf ein eher außergewöhnliches Verkehrsmittel: Auf Seite 62 laufen sie auf einen Heißluftballon zu,

der gerade startet oder landet. Der Ballon schwebt in der Luft und im Korb sieht man Menschen [M1(12), S.62]. Zu diesem Bild gibt es ebenfalls keine Referenz im Text, obwohl die meisten Buchstaben mittlerweile gelernt sind und auch zusammenhängende Textpassagen schon gelesen werden können. Auf einen Heißluftballon trifft ein Fibelkind auch in „Farbige Fibel“ [M2(12)] (Abbildung 6). Ein Mädchen im Schulalter befindet sich gemeinsam mit einem Buben im etwa gleichen Alter und einem jüngeren Mädchen neben einer Wiese, vielleicht in einem Park. In der linken Ecke des Bildes schwebt, ganz klein und hoch oben am Himmel, der Heißluftballon. Das Mädchen hat seinen Blick auf ihn

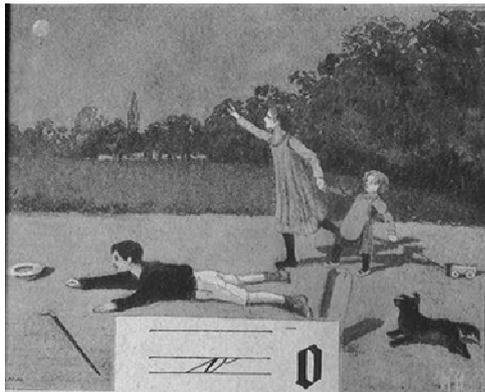


Abbildung 6: Ein Fibelmädchen beobachtet einen Heißluftballon [M2(12), S.9]

gerichtet und zeigt mit ausgestrecktem Arm in seine Richtung. Es ist das einzige Kind im Bild, das den Ballon zu bemerken scheint. Das kleine Mädchen schaut nämlich verschreckt auf den Buben, der soeben gestürzt zu sein scheint, denn er liegt mit ausgestreckten Armen und Beinen auf dem Boden, sein Hut und sein Gehstock vor sich auf dem Weg [M2(12), S.9]. Auch auf dieser Seite findet sich im Text kein Zusammenhang mit dem Bild, es sind allerdings erst acht Buchstaben vorgestellt worden. Der Fokus der Geschichte liegt

nicht auf dem Ballon, sondern auf dem Sturz des Buben. Das „O“ wird gerade gelernt und könnte in diesem Zusammenhang im Sinne von „ohje“, als ein Ausdruck von Unglück, dem erschrocken schauenden kleinen Mädchen oder dem gestürzten Buben selbst in den Mund gelegt werden. Der Ballon ist also im Vergleich zum anderen Bild, wo alle Beteiligten im Bild sich ihm zuwenden, eine Nebensache. Damit bildet dieses Bild eine Art Zwischenstadium: es steht zwischen denjenigen Bildern, in welchen Zeppelin und Ballon das Zentrum des Geschehens und der Aufmerksamkeit der Fibelkinder darstellen, und solchen Bildern, in denen Verkehrsmittel und Fibelkinder zwar gemeinsam abgebildet sind, aber in keinem Zusammenhang zueinander stehen, da die Fibelkinder diese Verkehrsmittel gar nicht zu bemerken scheinen. Solche Bilder werden der ignorierten Ferne zugeordnet und finden sich in den Fibern „Mein Lesebuch“ [M4(13)] und „Wir können schon lesen!“ [M5(14)]. „Mein Lesebuch“ ist zwar, anders als „Wir können schon

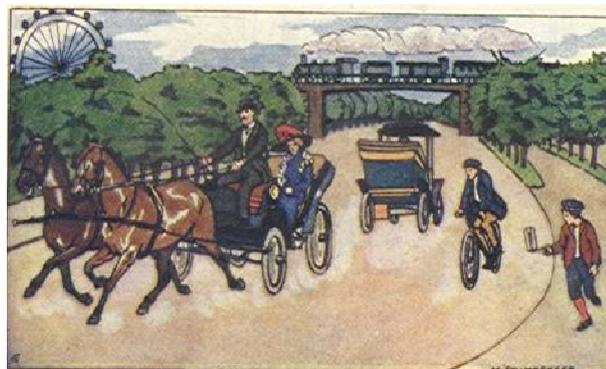


Abbildung 7: Ein Fibelkind beachtet die es umgebenden Verkehrsmittel nicht, [M4(13), S.23]

lesen!“, nicht eindeutig als Stadtfibel ausgewiesen, die meisten Texte und Bilder sind aber im städtischen Umfeld angesiedelt – so auch das Beispiel ignoriertes Ferne im Zusammenhang mit Verkehrsmitteln (Abbildung 7): Ein Fibelkind geht am Rand einer Straße entlang und spielt mit seinem Jojo. Darauf hat es seinen Blick gerichtet. Den verschiedenen Verkehrsmittel, die sich rund um es befinden – Pferdewagen, Auto, Fahrrad und Zug – schenkt es keinerlei Beachtung [M4(13), S.23]. In „Wir können schon lesen!“ findet sich ein ähnliches Bild: Drei Fibelkinder laufen neben oder auf einer Straße. Sie haben einen Hund und eine Katze sowie Spielsachen bei sich: ein „Leiterwagerl“ mit Puppen darin und eine „Kuh auf Rollen“. Auch diese Fibelkinder blicken nicht auf das Auto und das Motorrad neben sich. Nicht einmal die riesigen Staubwolken, die von den Fahrzeugen verursacht werden, schaffen es, die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu ziehen. Sie scheinen diese Verkehrsmittel gar nicht zu bemerken bzw. diese nicht als bemerkenswert zu erachten [M5(14), S.16]. Die Fibelkinder, die diese Verkehrsmittel ignorieren, sind Stadtkinder. Moderne Verkehrsmittel sind für sie vielleicht – in den Augen der Fibelautoren – so normal, dass ihre Aufmerksamkeit auf ganz anderen Dingen liegt. Die Fibelkinder befinden sich aber immer außerhalb dieser Verkehrsmittel. Keines von ihnen fährt z.B. mit einem Auto mit. Den Landfibelkindern in den entsprechenden Fibern werden (abgesehen von der Eisenbahn) keine „gewöhnlichen“ Verkehrsmittel zur Seite gestellt. Sie werden nicht wie die Stadt-Fibelkinder gemeinsam mit einem Auto oder einem Motorrad abgebildet, sondern mit Heißluftballonen und Zeppelinen. Nur in einer der Landfibern ist ein Auto abgebildet. Es handelt sich dabei um eine Einzeldarstellung, die nicht mit Fibelkindern in Verbindung steht. Eine Erklärung dafür könnte die geringe Präsenz technischer Verkehrsmittel allgemein zu dieser Zeit liefern. Heinrich Kolar beschreibt im Heft „Straßenverkehr“ (1930) die Entwicklung von Straßen und Verkehrsmitteln in Österreich. 1914, so Kolar, habe es in Wien 4613 „Kraftfahrzeuge“ gegeben, dazu zählen Motorräder, Autos und LKW. Bis 1925 habe sich diese Zahl auf 14.659 erhöht. Die Zahl der in ländlichen Gegenden zugelassenen Kraftfahrzeuge war im Vergleich dazu weit geringer. (Kolar 1930, S.23) Hanisch benennt für das Jahr 1911 die Zahl der im gesamten Österreich zugelassenen Autos mit 7703 (Hanisch 1994, S.169). Aus der heutigen Sicht „außergewöhnliche“ Verkehrsmittel wie Zeppeline waren auf dem Land vielleicht nicht viel seltener anzutreffen oder zu beobachten als Autos oder Motorräder. Anders gesagt: auch die Begegnung mit einem Auto war eine Besonderheit, keine alltägliche Situation. Dass als Beobachtungsobjekt in den Landfibern der Monarchie aber größtenteils Luftfahrzeuge gewählt wurden, lässt dennoch auf deren Verbindung mit großer Ferne und weiten Reisen schließen.

Nur in einer Stadtfibel findet sich ein Verkehrsmittel im Zusammenhang mit Fibelkindern *und* Ferne: In „Wir können schon lesen!“ wird ein Zug präsentiert [M5(14), S.19]. Ein Bub und ein Mädchen befinden sich neben einem Bahndamm. Sie kämpfen gegen starken Wind an. Sie halten ihre Kleider fest, die Äste der Bäume biegen sich, der Rauch der Lokomotive bewegt sich waagrecht, sodass der Eindruck entsteht, es würde sich um einen Schnellzug handeln. Der Bub deutet mit einer Hand auf den Zug hin. Dieser erlangt aber nicht seine volle Aufmerksamkeit, denn er ist auch mit dem kleineren Mädchen beschäftigt, das seine Kopfbedeckung vor dem Wind schützen möchte und somit dem Zug gar keine Beachtung schenkt. Hier erhält das Verkehrsmittel mehr Beachtung als in den anderen Stadtfibeln, aber immer noch lange nicht so viel wie in den Fibeln für den ländlichen Bereich, in denen sie die ungeteilte Aufmerksamkeit aller Bildteilnehmer/-innen erhalten. Der Fokus dieses Bildes liegt mehr auf dem Sturm, als auf der Lokomotive.

7.1.4 Sommerferien

In nur einer der fünf untersuchten Fibeln aus der Monarchie, nämlich in der Stadtfibel „Wir können schon lesen!“, findet sich ein Text, in der die Sommerferien der Fibelkinder mit Ferne in Verbindung gebracht werden [M5(14), S.93]. Die Geschichte spielt am vorletzten Schultag, der Lehrer fragt die Fibelkinder, was sie in den Ferien machen werden. Die Kinder erzählen: „Kirschen essen“, „in den Wald gehen“, „baden“ oder „spielen“. Diese Dinge können sowohl zu Hause als auch in der Ferne stattfinden. Bei drei Fibelkindern aber ist es gewiss, dass sie ihre Ferien oder zumindest einen Teil davon nicht in ihrer Heimatstadt verbringen werden: „Hilde und Gertrud fahren zur Großmutter“ und „Gustav wird mit seinen Eltern in die Sommerfrische fahren“ [M5(14), S.93]. Wie weit sie weg fahren, wo genau sie den Sommer verbringen werden, wird nicht gesagt. Zumindest was die Sommerfrische betrifft, kann aber angenommen werden, dass die Familie dafür aufs Land fährt, also in die Ferne. Was die Kinder in der Ferne erleben oder auch worauf sie sich dort freuen, ist ebenfalls nicht Teil der Erzählung.

7.1.5 Die Fibeln der Monarchie – synchroner Vergleich

Die Ferne-Geschichten in den Fibeln der Monarchie sind bis auf wenige Ausnahmen kurz gehalten und sind gekennzeichnet durch einen knappen und prägnanten Stil. So bleibt wenig Raum für detailreiche Darstellungen, vor allem was die Empfindungen der Fibelkinder betrifft. Die Erzählform in der dritten Person ist vorherrschend, nur einmal findet sich ein Dialog. Die einzelnen Geschichten wirken unabgeschlossen, da Erlebnisse nur angerissen, aber nicht weiter erläutert werden. Sie stehen auch nicht in Zusammenhang mit anderen Geschichten, in denen diese Erlebnisse „zu Ende erzählt“ werden könnten. Besonders deutlich wird das bei jenen Texten, in denen Fibelkinder in

die Ferne fahren. Wie und wo sie hinfahren, wird erklärt (z.B. mit dem Zug zum Onkel oder in den Ferien auf Sommerfrische), die Ferne ist allerdings nie konkret (wie Linz oder Gramatneusiedl), sie ist austauschbar. Während auf die Erlebnisse vor und teilweise auch während der Fahrt in die Ferne eingegangen wird, werden die Erlebnisse in der Ferne nicht beschrieben. Sie bleiben offen. Eine Ausnahme stellt nur der Verwandtenbesuch in Verbindung mit einem Briefwechsel in der Stadtfibel „Wir können schon lesen!“ dar, sowohl was Detailreichtum der Erzählung als auch ihre Länge betrifft [M5(14), S.55-57]. Dabei handelt es sich außerdem um den einzigen Verwandtenbesuch in den untersuchten Fibern der Monarchie, an dem Eltern teilnehmen.

Was die beobachteten Verkehrsmittel betrifft, zeigen sich Unterschiede zwischen den Fibern für den städtischen und den ländlichen Bereich. In den Landfibern blicken die Fibelkinder auf Zeppeline und Heißluftballone, Verkehrsmittel, die sie selbst nicht benutzen [M2(12), S.9; M1(12), S.18]. Bilder oder Texte, in denen sie zum Beispiel einen Zug beobachten, kommen nicht vor. In den Stadtfibern hingegen finden sich keine Darstellungen von Luftfahrzeugen. Hier sind Autos, Motorräder und Züge dargestellt, denen aber seitens der Fibelkinder keine Beachtung geschenkt wird [M4(13), S.23; M5(14), S.16]. Fibelkinder aus der Stadt werden nicht als Beobachter von Verkehrsmitteln dargestellt. Weshalb den Fibelkindern vom Land gerade Luftfahrzeuge als Beobachtungsobjekt angeboten werden, ist fraglich. Die Dimension Technik ist auch bei Eisenbahnen, Autos oder Motorrädern enthalten. Vielleicht wurde gerade mit fliegenden Verkehrsmitteln Ferne und Sehnsucht verbunden.

Im Allgemeinen ist der Aktionsradius der Kinder in den Fibern der Monarchie nicht sehr groß. Sie fahren zwar alleine weg, durch den Umstand, dass aber nicht genau erklärt wird, wohin sie fahren, bzw. was sie dort machen und ihre Empfindungen bis auf wenige Ausnahmen nicht geschildert werden, sind ihre Reisen schwer fassbar. Auch beim Themenkreis Post lässt sich das erkennen: die Kinder erhalten weder selbst Briefe, noch schreiben sie welche. Empfänger oder Sender sind die Erwachsenen. Die Kürze und Prägnanz der Texte korreliert mit dem Aktionsradius der Fibelkinder, der auch durch die Bilder nicht vergrößert wird. Die wenigen Bilder, die mit Ferne in Zusammenhang stehen, zeigen Kinder, die Verkehrsmittel beobachten. Sie befinden sich also in der Heimat und nicht in der Ferne. Geschichten, in denen Fibelkinder weg fahren oder schon weg sind, sind meist erst in der zweiten Hälfte der Fibern, im Rahmen der „Lesestücke“ angesiedelt. Diese werden nicht mehr von Bildern begleitet. Das einzige Bild zum Thema „Verwandte besuchen“ zeigt einen Fibelbuben, der einen anderen zum Zug begleitet und erzählt deshalb wieder eine Geschichte vom Zu-Hause-Bleiben [M3(13), S.40].

7.2 Die Fabeln der Ersten Republik

Die in diesem Kapitel analysierten Ferne-Geschichten der Fabeln der Ersten Republik, in denen Fabelkinder in Verbindung mit Ferne dargestellt werden, teilen sich wie folgt auf: „Einen Ausflug machen“ (4 Geschichten), „Verwandte besuchen“ (8 Geschichten), „Die Post“ (6 Geschichten), „In die Stadt fahren“ (1 Geschichte), „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ (6 Geschichten) und „Sommerferien“ (1 Geschichte).

7.2.1 Einen Ausflug machen

Der Themenkreis „Einen Ausflug machen“ scheint in den Fabeln der Ersten Republik vier Mal auf. Davon findet sich eine Geschichte in der Landfabel „Wir lernen lesen“ [ER4(23)], die anderen drei in der Stadtfabel „Wiener Kinder“ [ER3(23)]. Die kürzere Ausflugssequenz in „Wir lernen lesen“ lässt schon am Titel „Juchhe, wir machen einen Ausflug!“ erkennen, dass dieses Thema positiv besetzt ist. Die Kinder machen eine Bergtour in Begleitung eines Erwachsenen. Ob es sich dabei um einen Klassenausflug mit dem Lehrer handelt, ist nicht klar zu erkennen. Der ganze Text ist nicht in erzählender Form, sondern in einer Art Befehlstone abgefasst, der typisch für diese Fabel ist. Die Kinder treten zwar mit Namen, nicht aber als Sprechende, sondern als Adressaten der an sie gerichteten Aufforderungen in Erscheinung. Ihr Handeln wird nur durch die Anweisungen, Verbote oder Fragen sichtbar, die an sie gerichtet werden: z.B. „Kinder, habt ihr euren Rucksack hergerichtet?“ oder „Lisi, rei nicht so viele Blumen ab“ [ER4(23), S.99]. Der Ausflug fhrt die Fabelkinder auf einen Berg und zu einem Bach. Auf dem Gipfel werden die Fabelkinder dazu angehalten, rundum zu schauen: „Schaut euch die Aussicht an!“. Man erfährt aus diesem Text nicht, wie weit dieser Berg von ihrem Heimatort entfernt liegt. Aber auch in direkter Nähe zu ihrer Heimat, ermöglicht die Aussicht Fernsicht. Der erwachsene Begleiter stellt Fragen: „Kennt ihr alle Berge, die man ringsum sieht? Wie heißt das Dorf dort unten? Und jenes dort?“. Die Fragen betreffen allesamt Orte, die den Fabelkindern bekannt sein könnten oder sollten, es aber nicht zwingend sein müssen. Schließlich könnten die Fragen auch lauten: „Seht ihr unseren Heimatort? Seht ihr unsere Schule?“. Das heißt, die Fabelkinder schauen nicht *nur* in die ihnen bekannte Heimat, es wird aber vorausgesetzt, dass zumindest einige von ihnen die Berge und Dörfer, die man sieht, benennen können. Ferne ist allerdings nicht gleichzusetzen mit Unbekanntem. Die Kinder könnten also auch Orte und Berge, die in der Ferne liegen, betrachten und benennen. Ein paar Zeilen weiter, bei der Szene am Bach, heißt es dann: „Das ist derselbe Bach, der durch unseren Ort fließt. Wie heißt er?“ (ebd., S.99). Diese beiden Sätze verweisen auf zweierlei: Erstens, die Fabelkinder befinden sich in einem anderen als ihrem Heimatort, also in der Ferne. Und zweitens, sie befinden sich zwar in der Ferne, werden aber dazu

angehalten, das was sie sehen, auf ihre Heimat zu beziehen. Es ist ihr erwachsener Begleiter, der auf Bekanntes und auf ihren Heimatort verweist. In der gesamten Geschichte kommt nicht zum Ausdruck, welche Gedanken oder Empfindungen die Fibelkinder selbst mit der Erfahrung der Ferne verbinden. Auf die Ferne wird auch vom Begleiter nicht explizit hingewiesen. Es findet sich kein „Seht, wie weit man von hier aus sieht“ oder Ähnliches. In der Ferne wird den Fibelkindern die Heimat in Erinnerung gerufen.

Die drei Ausflugsgeschichten in der Stadtfibel „Wiener Kinder“ sind allesamt länger als die eben beschriebene aus „Wir lernen lesen“. Die erste dieser Geschichten trägt den Titel „Eine Landpartie“ [ER3(23), S.55-58]. Die Protagonisten Rudi und Mimi fahren mit ihren Eltern und dem kleinen Bruder Hansi aufs Land. Die Geschichte ist in mehrere Teile aufgeteilt, sie wird von Bildern sowie Gedichten und Sprüchen begleitet. „Mit der Eisenbahn“ fahren sie „nach Purkersdorf“. Durch den Ausruf „Hurra! Nach Purkersdorf!“ erhält auch diese Geschichte gleich zu Beginn einen positiven Anstrich. Das Ziel ihrer Reise ist nicht austauschbar. Es handelt sich um einen real existierenden Nachbarort von Wien. Da diese Fibel nur für den Gebrauch an Wiener Schulen vorgesehen war, ist dies naheliegend. Ferne konnte für alle Wiener Fibelkinder gleich definiert werden: all das, was außerhalb von Wien liegt. In „Wir fahren mit der Eisenbahn“, dem zweiten Teil der Geschichte, wird die Bahnfahrt bis nach Purkersdorf beschrieben. Die Darstellung ist sehr detailreich. Die Geschichte informiert darüber, dass ein Zug fixe Abfahrtszeiten hat oder am Schalter Fahrkarten gekauft werden müssen. Das alles ist in erzählerischem Duktus verfasst, unterbrochen von direkter Rede. Auch die Kinder treten, anders als in „Wir lernen lesen“, als Sprechende auf. Sie fragen, entdecken oder reden miteinander. Zum ersten Mal in meinem Untersuchungszeitraum wird eine Zugfahrt an sich, wenn auch nur kurz, beschrieben. Zwei Schilder, die in den Text eingefügt sind, verraten, dass die Familie in einem Nichtraucherabteil dritter Klasse reist. „Die Kinder dürfen zum Fenster“. Danach folgt ein Bild von einem fahrenden Zug, die Lokomotive raucht. Ohne weitere Beschreibung dessen, was es auf der Zugfahrt zu sehen gegeben hätte, heißt es: „Purkersdorf! Alles aussteigen!“ (Ebd., S.56)

In der Ferne, auf dem Land, in Purkersdorf, wandert die Fibelfamilie durch den Wald und durch das Dorf. Diese Ausflugsgeschichte wird dazu genutzt, den Stadtkindern Rudi und Mimi das Landleben, die Natur, die Tiere näher zu bringen. Neben dem Text findet sich eine Darstellung von einem Hahn und einer Henne (ebd., S.58). Auch die Darstellung der Geschehnisse *in* der Ferne ist ausschließlich positiv. Die Natur steht dabei im Mittelpunkt. Die Heimfahrt wird nicht mehr beschrieben, dafür wird diese Ausflugsgeschichte mit einem kurzen Satz beendet, der erahnen lässt, dass die Protagonist/-innen Mimi und Rudi

noch gerne auf dem Land bleiben würde: „Wie schade!“ (ebd.). Im Vergleich zu „Wir lernen lesen“, wirkt diese Geschichte von vorne bis hinten gut „durchkomponiert“. Die Schilderungen dessen, was die Fibelkinder in der Ferne erleben, sind detailreicher und geben auch die Emotionen der Kinder wieder. Der Text ist zwar nicht aus der Sicht der Fibelkinder, sondern in der dritten Person verfasst, die geschilderten Empfindungen beziehen sich aber allesamt auf sie. Durch den lebendigen Erzählstil und die Darstellung der Kinder als Akteure wirken sie selbständiger, ihr Aktionsradius wirkt größer. Die erlebte Ferne wird dadurch greifbarer.

Die zweite Ausflugs-Geschichte in „Wiener Kinder“ handelt von einer Wanderung der Fibelkinder Mimi und Rudi auf den Kahlenberg. Dieser zählt nach Battistas Definition zur Heimat der Wiener dazu (Battista 1918, S.75), stellt also an sich noch keine Ferne dar. Wie die Kinder diesen Ausflug allerdings erleben, macht die Zuteilung dieser Geschichte zur Ferne legitim. Auf zwei Fibelseiten werden die Erlebnisse der Fibelkinder und deren Emotionen detailliert geschildert. Die Aussage, die Fibelkinder hätten den Kahlenberg „schon oft gesehen. Aber oben waren sie noch nicht“ veranschaulicht, dass der bevorstehende Ausflug ein neues Erlebnis für sie darstellt. Genau wie die Fahrt nach Purkersdorf ist diese Ferne-Geschichte positiv besetzt, denn „Rudi und Mimi freuen sich sehr“ [ER3(23), S.71]. Das zur Geschichte zugehörige Bild zeigt Mimi und Rudi mit ihrem Vater. Sie befinden sich auf einer Wiese, hoch über dem Tal. Isoliert vom Rest der

Geschichte betrachte, könnte man dieses Bild der „ignorierten Ferne“ zuordnen, da sich weite Felder und Dörfer im Tal unter der Fibelfamilie ausbreiten, keiner von den dreien aber dieser Landschaft seine Aufmerksamkeit schenkt. Sie sind alle auf Nahliegendes konzentriert: auf die Wiese, auf der sie sich befinden. (Ebd., S.71)



Abbildung 8: Die Fibelfamilie in "Wiener Kinder" auf dem Weg zum Kahlenberg, [ER3(23), S.71]

Der Text unterscheidet sich vom Bild hinsichtlich der Beachtung der Ferne, denn als sie oben auf dem Kahlenberg ankommen, sagt Rudi: „Da sieht man ja die ganze Welt!“ [ER3(23), S.72]. Vielleicht war Rudi noch nie zuvor auf einem (so hohen) Aussichtspunkt, weil er glaubt von dort „die ganze Welt“ zu sehen. Er hat wohl auch noch keinen Begriff

von räumlich-geographischen Dimensionen. Wichtig ist aber nicht, was er wirklich sieht, sondern sein subjektiver Eindruck. Er sieht nicht nur in die Ferne, er glaubt *alles* zu sehen. „An klaren Tagen sieht“ man vom Kahlenberg aus „über die Stadt [Wien, I.G.] und den Donaustrom - bis ins Schneeberg-Gebiet und zu den kleinen Karpaten“¹⁹. Die Erklärung von Rudis Vater relativiert diesen Fernblick, indem er ihn auf einen bestimmten Teil der sichtbaren Landschaft einschränkt: ihre Heimatstadt. „Man sieht ganz Wien“, erklärt er seinem Sohn [ER3(23), S.72]. Er zeigt den beiden Fibelkindern dann auch zwei wichtige Landmarken: den Stephansdom und das Riesenrad. Mimi entdeckt schließlich die Donau. Ähnlich wie bei der Bergtour in „Wir lernen lesen“ bietet sich den Fibelkindern hier eine Möglichkeit weit in die Ferne zu sehen und auch darüber zu sprechen. Doch wieder wird von einem Erwachsenen der Bezug zur Heimat hergestellt. Rudi macht auf die Ferne aufmerksam, sein Vater ignoriert sie. Er ist wohl mit den Kindern auf den Kahlenberg gewandert, um ihnen die *Heimat aus einer anderen Perspektive* zeigen.

Auch diese Ausflugsgeschichte wird genützt, um das Thema Natur aufzuarbeiten, denn auf dem Heimweg gehen die Kinder durch den Wald, wo sie Blumen für die Mutter pflücken. Die Geschichte ist abgeschlossen, da sie auch die Heimfahrt beschreibt und ist mit der nächsten Geschichte, der dritten Ausflugssequenz, verbunden. Nachdem Mimi vom Kahlenberg aus die Donau gesehen hat, wollen sie und ihr Bruder diese auch von der Nähe aus betrachten. Auf der Donau sehen sie ein Floß fahren. „Das kommt von weit her“, erklärt der Vater [ER3(23), S.73]. „Weit her“, bedeutet aus der Ferne. Diese wird aber nicht genauer definiert. Die Fibelkinder fragen auch nicht nach und der Fokus der Geschichte schwenkt von der Ferne auf die Technik. Ein Dampfschiff erregt die Aufmerksamkeit der Kinder, das, um unter der Brücke durchfahren zu können, seinen Rauchfang niederklappt. Auf dem zum Text gehörenden Bild ist dieser Dampfer zu sehen. Er trägt den Namen „Donau“, an Deck stehen Leute, manche von ihnen winken. Der Himmel, das Wasser und die Brücke auf diesem Bild sind stahlblau, was die Betonung der Technik in dieser Geschichte noch weiter hervorhebt. Noch einmal verschiebt sich dann der Fokus der Geschichte, nämlich auf die Reisenden auf dem Schiff: „Leute fahren auf dem Dampfer. Rudi und Mimi winken mit Taschentüchern und rufen Hurra!“ (ebd., S.74). Der Anblick des Dampfers und der Menschen darauf ist für die Fibelkinder etwas Aufregendes und Schönes. Er bringt sie zum Jubeln – nicht nur als Objekt der Technik, sondern auch aufgrund seiner Funktion seine Fahrgäste in die Ferne zu transportieren, denn ganz am Schluss der Geschichte heißt es: „Wenn Rudi einmal groß ist, will er auch mit einem Dampfschiff fahren, aber gleich nach Amerika!“ (ebd.). Noch ist Rudis Aktionsradius auf den Ausflug zur heimatlichen Donau beschränkt. Er verbindet damit

¹⁹ <http://www.kahlenberg-wien.at/> (11.1.2012)

aber Ferne und will später einmal, vielleicht wenn er seine Eltern dazu nicht mehr braucht, genau wie die Menschen auf dem Schiff, in die Ferne fahren. Hat Rudis Vater beim Anblick des Floßes noch in eine ungenaue, nicht weiter definierte Ferne verwiesen („von weit her“), so ist Rudis Vorstellung davon schon sehr präzise: er will „gleich nach Amerika“. Dieses „gleich“ verweist darauf, dass es sich bei der Vorstellung von Amerika um eine von sehr großer Ferne handelt, er gibt sich mit geringerer Distanz nicht zufrieden. Amerika als Synonym für große Ferne kommt auch schon in einem Erstlesebuch aus der Monarchie vor, in dem ein Fibelkind bei der Fahrt mit einem Ringenspiel in seiner Phantasie dort hin fuhr [M5(14), S.83f.]. Auch bei Rudis Vorstellung seiner Reise mit dem Dampfer handelt es sich um ein Produkt seiner Phantasie, dessen Verwirklichung daher unrealistisch wirkt.

In beiden Geschichten, der Wanderung auf den Kahlenberg und der Fahrt zur Donau, wird deutlich, dass die Vorstellung der Kinder von Ferne weit größer ist als die der Erwachsenen oder jener, die die Erwachsenen ihren Kindern zugestehen wollen. Die Erwachsenen bringen Ferne mit der Heimat in Verbindung. Für die Fibelkinder hingegen scheint der Blick in die Ferne erstrebenswerter zu sein als für ihre Eltern. Sie träumen von fernen Kontinenten oder von der ganzen Welt. Ihre Eltern unterstützen diese Ferne-Phantasien nicht. Sie lassen sie entweder unkommentiert oder lenken den Blick ihrer Kinder auf Naheliegendes.

7.2.2 Verwandte besuchen

Wie in den Fibern der Monarchie ist auch in der Ersten Republik der Themenkreis „Verwandte besuchen“ der häufigste im Zusammenhang mit Fibelkindern und Ferne. Fünf dieser acht Geschichten stammen aus denjenigen Fibern, die aus der Monarchie übernommen und adaptiert wurden. Diese Fibern wurden meist nur geringfügig oder gar nicht verändert, was auch auf die Bilder und Texte dieses Themenkreises zutrifft. Wenn überhaupt Überarbeitungen vorgenommen wurden, dann nur in so geringem Ausmaß, dass die Veränderungen für Länge und Inhalt der Ferne-Geschichten unerheblich sind und deshalb hier nicht weiter besprochen werden. Die Charakteristik dieser Fibelstellen aus der Monarchie ist, um noch einmal kurz zu rekapitulieren, ein kurzer und prägnanter Stil, wenig oder keine Verbindung zu anderen Geschichten, d.h. Unabgeschlossenheit, sowie allein reisende Fibelkinder, für deren Eindrücke von der Reise und von der Ferne in den kurzen Geschichten kaum Platz ist [vgl. ER1(21), S.21; ER2(23), S.40 und S.50; ER9(26), S.53 und S.60]. Auch eine der drei neuen Fundstellen passt in dieses Schema. Die anderen beiden unterscheiden sich davon in allen Merkmalen. Zuerst zu der Geschichte, die die Tradition der Monarchiefibern am ehesten fortsetzt. Sie ist in der Fibel „Von A bis Z“ zu finden, die 1926 erschienen ist. Die Geschichte handelt vom geplanten

Besuch der Fibelkinder bei ihrem „Oheim“ in den Osterferien [ER10(26), S.31]. Sie ist im Futur verfasst. Ferne ist hier, wie in den Monarchiefibeln, nur implizit fassbar: durch den „Oheim“ und die Tatsache, dass die Fibelkinder auf die Ferien warten müssen, um ihn besuchen zu können. Man erfährt, was die Fibelkinder bei den Verwandten alles erwartet: eine Rutsche, einen Hutsche, ein Hund, der Robert (das könnte der Cousin sein) und rote Ostereier. Darauf freuen sich die Fibelkinder, denn all das wird als „schöne Sachen“ bezeichnet. Und schließlich beginnt die Geschichte mit der Aussage: „Die Osterferien werden schön sein!“ (ebd.). Der bevorstehende Besuch beim Verwandten und damit einhergehend die Reise in die Ferne sind also auch in dieser Geschichte positiv konnotiert. Gegenstand der Geschichte ist allerdings nur die Vorfreude und nicht die tatsächliche Reise.

In „Wir lernen lesen“ [ER4(23)] findet sich eine längere Besuchs-Geschichte. Auf zwei Seiten wird der Besuch bei den Verwandten in der Stadt dargestellt. In einer kurzen Vorgeschichte wird erklärt, wie dieser Besuch zustande gekommen ist. Er steht in Zusammenhang mit einem Briefwechsel, im Zuge dessen der Onkel die Familie zu Pfingsten zu sich einlädt [ER4(23), S.93]. Die Fibelkinder sind die Erzähler dieser Geschichte. Sie sind mit den Eltern unterwegs. Erstmals fahren Landkinder in die Stadt, denn bei „Wir lernen lesen“ handelt es sich um eine Fibel für den ländlichen Bereich. Im weiteren Verlauf der Geschichte erfährt man Verschiedenstes: wie es auf dem Bahnhof zugeht – die Familie fährt mit dem Zug –, wie die Kinder die Zugfahrt erleben und was es in der Stadt alles zu sehen gibt. Im Gegensatz zu den aus der Monarchie übernommenen Geschichten ist diese abgeschlossen, sie endet nicht mit der Abfahrt. In der Szene auf dem Bahnhof werden die Kinder als aktiv Handelnde in einem Dialog sichtbar. Für diese Fibel ist das eher eine Ausnahme, als die Regel. Sieht man sich den Erzählstil der einzelnen Geschichten an, so stößt man auf viele Befehle und Aufforderungen, die an die Fibelkinder gerichtet werden. Sie kommen in der Mehrzahl der Texte eher als Adressaten vor, denn als selbst agierende Figuren (vgl. dazu die Ausflugs-Geschichte dieser Fibel in Kapitel 7.2.1). Auch in der hier vorgestellten Besuchs-Geschichte sprechen zuerst die Eltern. Sie mahnen die Kinder zur Eile: „Es ist schon Zeit, wir müssen zum Bahnhof; der Zug wartet nicht auf uns!“ (ebd., S.93). Doch dort angekommen sprechen der Vater und das Fibelkind Franz abwechselnd. „Vater, wann kommt der Zug? – Wart, ich werde auf dem Fahrplan nachsehen! Vater, bitte gib mir die Fahrkarte! Franz, geh nicht auf die Schienen! Vater, der Zug kommt schon! – Jetzt steigen wir ein“ (ebd.). Diese Textstelle wirkt so, als hätten die Autoren auf sehr begrenztem Raum möglichst viele Informationen zum Thema Bahnfahrt unterbringen wollen. Durch diese Fülle allgemeiner Hinweise gehen aber die Details verloren. Franz erhält zum Beispiel keine Antwort auf seine Frage,

wann denn der Zug ankomme. Der Vater kündigt zwar an, auf dem Fahrplan nachzusehen, was er dort erfährt, teilt er allerdings nicht mit. So fehlt auch der Zusammenhang zwischen den einzelnen Aussagen von Franz und dessen Vater. Auf eine Frage folgt keine Antwort, auf eine Aussage keine Reaktion. Den Zusammenhang bildet allein der Rahmen der Geschichte, nämlich die Fahrt zum Onkel. Auch die Merkwörter, die sich auf dieser Seite finden (z.B. „Maschine“ oder „Schnellzug“), haben mit der Zugfahrt zu tun, tauchen aber im Text nicht mehr auf. Schließlich folgt eine Textsequenz, welche die Zugfahrt an sich beschreibt. Hier stehen alle Sätze miteinander in Verbindung: „Marie, hörst du wie die Lokomotive pfeift? Wir fahren schon schnell.“ Man erfährt, wie die Fibelfamilie die Zugfahrt erlebt. Besonders die Geschwindigkeit wird hervorgehoben: „Wie alles vorbeifliegt: Die Bäume und Häuser, die Wiesen und Felder, die Leute und die Fuhrwerke auf der Straße!“ Dieses Vorbeifliegen, bedingt durch die große Geschwindigkeit, beschreibt Wolfgang Schivelbusch in „Geschichte der Eisenbahnreise“ (2000): „Das Sehen wird eingeschränkt durch die Geschwindigkeit“. Am Übergang von der Reise mit der viel langsameren Kutsche zur Reise mit der Eisenbahn im 19. Jahrhundert fanden sich viele Reiseberichte, so Schivelbusch, die eben dieses Phänomen beschreiben. „Die Grunderfahrung“ sei gewesen, „daß durch die Geschwindigkeit die Gegenstände sich dem Blick entziehen, der jedoch weiterhin versucht, sie zu erfassen“. Anders ausgedrückt bedeutet das auch die Unmöglichkeit, bei hoher Geschwindigkeit Nähe und Ferne gleichzeitig aufzunehmen. „Die Reisenden, die im Unterschied zum Lokführer nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit haben, *vorwärts* zu schauen, sehen nur mehr eine verflüchtigte Landschaft. Die Schwierigkeit, überhaupt noch etwas in der durchreisten Landschaft zu erkennen außer den größten Umrissen, spricht aus allen frühen Beschreibungen von Bahnreisen.“ Der/die Reisende habe es mit einer „erhöhten Anzahl von Eindrücken“ zu tun. „Dieser Effekt der Eisenbahn erweist sich damit als Moment jenes Vorgangs der Moderne, den Georg Simmel als Herausbildung der großstädtischen Wahrnehmung beschrieben hat.“ (Schivelbusch 2000, S.54f.) Das in dieser Fibelsequenz beschriebene „Vorbeifliegen“ der Landschaft, das Nicht-fassen-Können des sich außerhalb des Zuges Befindlichen, lässt sich also vergleichen mit der „Reizüberflutung“, die von zeitgenössischen Autoren dem Leben in der Großstadt zugeteilt wird (siehe Kapitel 3.2.2), wobei die Kinder in dieser Fibel die Geschwindigkeit während der Zugfahrt höchstens als etwas Aufregendes, keinesfalls aber als negativ erfahren.

In dieser Geschichte wird nicht nur die Geschwindigkeit, sondern auch die Dimension der Ferne deutlich. Anhand der Aussage „Nun fahren wir schon über eine Stunde“ lässt sich erkennen, dass die Reise über die Nachbarorte der Heimat der Fibelfamilie hinaus führt [ER4(23), S.93]. Die Aufregung während der Zugfahrt wird durch die Ausrufe der

Familienmitglieder verdeutlicht (ob hier die Kinder sprechen, ist nicht genau zu erkennen): „Franz, schau dorthin...“ oder „Marie, hörst du...“. Einfügungen wie „hui“ oder „juchhe“ verleihen dem Text eine positive Note und machen ihn lebendig (ebd.). Das Ziel der Reise ist austauschbar (die Stadt hat keinen Namen), wird aber in der Geschichte auf der nächsten Seite detailreich dargestellt. Damit wird auch die erreichte Ferne beschrieben und nicht nur die (Ab-)Fahrt dahin. Die Geschichte umfasst die Beschreibung von Reise *und* Ziel. Die Erlebnisse in der Stadt beginnen in der Wohnung des Onkels, wo die Kinder spielen und gut essen. Der Besuch ist positiv dargestellt. Schließlich fordert der Onkel die Kinder auf – nicht die Eltern! – sich von ihm die Stadt zeigen zu lassen. (Ebd., S.94) Dort zieht besonders der rege Verkehr die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich: „Ein Wagen fährt nach dem andern, Radfahrer und Automobile sausen dahin. Dort kommt die Elektrische gefahren.“ Neben den vielen Verkehrsmitteln und der Geschäftigkeit auf der Straße sind es die hohen Häuser, die hervorgehoben werden. Die Anrede „Franz, schau (...)“ gibt auch dieser Darstellung den Touch des Besonderen und Aufregenden. Die Häuser und die Kirche werden als „schön“ bezeichnet, die Größe der Gebäude noch einmal betont: „Drei Reihen Fenster sind bis oben; da wohnen gewiß viel Leute drin!“ (ebd., S.94). Die Fibelkinder entdecken in der fernen Stadt Dinge, die sie von zu Hause nicht kennen. Die Adjektive „groß“ und „schön“ beschreiben ihre Eindrücke. Auch hier ist von Reizüberflutung oder negativen Einflüssen der Stadt auf die Psyche, wie sie von einigen Volksschuldidaktikern in ihren pädagogischen Handreichungen beschrieben werden (siehe Kapitel 3.2.2), nichts zu erkennen. Die Betriebsamkeit der Stadt ist für sie nicht negativ, nicht überfordernd. „Ei, das ist ein Leben auf der Straße!“ lässt darauf schließen, dass den Fibelkindern gefällt, was sie sehen. Der Besuch endet noch am selben Tag. Mit dem Versprechen einander bald wieder zu sehen und der Ankündigung des Onkels „am nächsten Sonntag“ zur „Kirchweih“ zu kommen, verabschieden sie sich. (Ebd.) Die Rückfahrt wird nicht mehr beschrieben. Auf der nächsten Seite folgt eine Geschichte vom Kirtag. Der Onkel scheint darin allerdings nicht auf. Ein Zusammenhang mit der Reise-Geschichte davor ist daher nicht gegeben, die Verkettung der einzelnen Geschichten miteinander somit nicht vollständig realisiert.

In „Unser erstes Buch“ [ER6(24)], das die Fibelkinder mit dem größten Aktionsradius darstellt, werden dem Verwandtenbesuch sechseinhalb Fibelseiten zur Verfügung gestellt. Die Fibelgeschwister Nani und Rudi - sie begleiten die Erstleser/-innen durch das gesamte Buch – fahren mit ihren Eltern zum Onkel. Wie Rudi und Nani wohnt er auf dem Land, „zwei Ortschaften weit weg“, (ebd. S.57). Im Rahmen dieses Geschichtenverbunds werden zwei Möglichkeiten der Reise vorgestellt: Rudi fährt mit dem Vater mit dem Pferdewagen, Nani mit der Mutter mit dem Zug. So werden unterschiedliche

Reiseerlebnisse in dieselbe Geschichte verpackt. Die Beschreibungen sind detailliert, die Darstellung ist positiv – sowohl die der Reise, als auch die der Ferne selbst. Im Unterschied zum Verwandtenbesuch in „Wir lernen lesen“ sind hier ausschließlich die Fibelkinder die Akteure: sie fragen und erzählen. Die Eltern reagieren, antworten und erklären.

Im ersten Teil dieser Geschichte macht Fibelkind Rudi sich mit dem Vater auf den Weg. Auf seiner Reise bekommt er einiges für ihn Unbekanntes – „andere Ortschaften“ – zu sehen (ebd., S.57f.). Rudi entdeckt: „Da sind viele Häuser vor uns“, der Vater erklärt: „Das ist eine andere Ortschaft“. Rudi stellt im Verlauf der Geschichte noch viele Fragen, die der Vater bereitwillig beantwortet. Er fragt zum Beispiel nach anderen Kindern im Ort oder nach dem Schulhaus. Die Antworten des Vaters fallen allesamt neutral, das heißt ohne Bewertung des Gesehenen aus. Die Beschreibung von Rudis Sinneseindrücken ist hingegen positiv und sehr detailreich dargestellt: „Rudi schaut hin über die ganze Gegend. Die Sonne scheint so warm. Alle Dächer glänzen. Und weit weg sieht man blaue Berge“ (ebd., S.57f.). Diese Darstellung erweckt das Gefühl des Genießens, des Sich-Zeit-Nehmens. Rudi „schaut hin“, er lässt also seinen Blick schweifen, er genießt die Wärme der Sonne und schaut auch in die Ferne. Ausschließlich angenehme Empfindungen werden von ihm mit dieser Kutschfahrt verbunden. Rudi hat Zeit, das Erlebnis der Ferne in sich aufzunehmen. Diese Erfahrung deckt sich mit Schivelbuschs Beschreibung der „Intensität des Reisens“ in der Kutsche, die sich im „innige[n] Verhältnis zwischen Reisendem und durchreistem Raum“ ausdrücke. Er nennt als Beispiel dafür einen Reisebericht Goethes, der „nicht nur die Formation der Landschaft, sondern (...) Details wie die materielle Beschaffenheit des Straßenpflasters“ wiedergibt. (Schivelbusch 2000, S. 52.) Auch Rudis Empfindungen während der Reise mit der Kutsche werden detailliert beschrieben und hauptsächlich durch sinnliche Erfahrungen repräsentiert: durch die Wärme der Sonne und das Glänzen der Dächer.

Auf seiner Fahrt in die Ferne entdeckt Rudi noch weitere Ferne. Er sieht „weit weg (...) blaue Berge“. Diese ziehen in besonderem Maße seine Aufmerksamkeit auf sich. Der gesamte nächste Teil der Geschichte „Berge in der Ferne“ beschäftigt sich damit. Für Rudi scheinen sie so weit weg zu sein, dass er bemerkt: „dort hört die Welt auf“ [ER6(24), S.57f.]. Seine Vorstellung das Ende der Welt sehen zu können, weist auf mangelnde Erfahrung mit (großer) Ferne hin. Doch der Vater klärt ihn auf: „Hinter den Bergen sind wieder Ortschaften. Dort wohnen auch viele Leute“ (ebd.). Anders als in den bisher beschriebenen Ferne-Geschichten stellt der Vater in der Ferne keinen Heimatbezug her. Die Ferne ist nun Gesprächsthema zwischen den beiden. Rudis Aktionsradius ist beachtlich. Er befindet sich in der Ferne, in einem fremden Dorf. Er ist auf dem Weg in

noch weitere Ferne, in den Wohnort seiner Verwandten. Dabei spricht er mit seinem Vater über eine dritte Dimension von Ferne, nämlich über Orte, die hinter weit entfernten Bergen verborgen liegen. Sein Vater kündigt diese Ferne sogar als erreichbar für Rudi an, wenn auch noch nicht gleich: „Wenn du größer bist, darfst du mit mir dort hinfahren“ (ebd.). Noch befinden sich diese außerhalb des Aktionsradius des Fibelkindes, durch das Versprechen seines Vaters liegt die Ausdehnung seines Aktionsradius bis in diese große Ferne zumindest aber für seine Zukunft im Bereich des Möglichen. Rudis Beschäftigung mit der Ferne wird von seinem Vater unterstützt.

Rudis Fibelschwester Nani und die Mutter machen sich ebenfalls auf den Weg zum Onkel. Auch hier übernimmt das Fibelkind den fragenden, beobachtenden Part, die Mutter den antwortenden und erklärenden. In diesem Fall werden die Geschwindigkeiten der Verkehrsmittel Eisenbahn und Kutsche miteinander verglichen. Da sie später wegfahren, will Nani wissen, ob denn ihr Vater und ihr Bruder schon „dort“ seien. Gemeint ist ihr Reiseziel, das Zuhause des Onkels. „Nein, wir kommen früher an. Die Eisenbahn ist viel geschwinder als ein Wagen“, antwortet die Mutter (ebd., S.58). Diese verbale Beschreibung der unterschiedlichen Geschwindigkeiten durch die Mutter kann wenig später von den Kindern hautnah miterlebt werden, als Nani (im Zug) Rudi (auf dem Pferdewagen) überholt. (Ebd., S.59) In dieser Geschichte wird die Geschwindigkeit nicht, wie in „Wir lernen lesen“, durch das Vorbeisausen der Landschaft, die man dadurch kaum fassen kann, beschrieben, oder – wie in einigen Fibern der anderen politischen Perioden – durch das Geräusch, das der Zug macht, durch das immer schneller werdende Keuchen der Lokomotive, sondern durch den Vorgang des Überholens. Text und Bild stimmen hier überein: Man sieht Nani im Zug und Rudi auf dem Wagen. Die beiden winken einander zu. Der Zug hat den Pferdewagen bereits überholt. Ein „Vorbeifliegen“ der Landschaft während der Zugfahrt wird in dieser Fibel nicht beschrieben, ganz im Gegenteil: Nani scheint genau wie Rudi den Blick auf die Landschaft zu genießen: „Sie schaut die Gegend an“ (ebd.). Sie beherrscht, im Gegensatz zu den Fibelkindern in „Wir lernen lesen“, das „panoramatische Reisen“ (Schivelbusch 2000, S.51). Sie ist in der Lage, die Landschaft aus der Entfernung wahrzunehmen, d.h. „die nähergelegenen Objekte und Landschaftsteile zu übersehen und seinen Blick auf die weiter entfernten und d.h. langsamer passierenden Gegenstände zu richten“ (ebd., S.54f.). Nani scheint im Reisen mit dem Zug schon „geübter“ zu sein als die Protagonist/-innen anderer Fibern, die von der Geschwindigkeit überwältigt dargestellt werden.

„Beim Onkel“, im nächsten Teil der Geschichte, „sind sie nun alle beisammen“ [ER6(24), S.60]. Es gibt Kaffee und Gugelhupf, Rudi und Nani spielen „Im Hof“ und „Auf der Wiese“

(ebd., S.61f.). Der Geschichtenverbund schließt damit zusätzlich zur Reise die Erlebnisse in der Ferne und mit der Geschichte „Nach Hause“ auch die Heimfahrt ein (ebd., S.63).

7.2.3 Die Post

In den Fibeln der Ersten Republik konnte ich sechs Geschichten identifizieren, in denen das Thema „Die Post“ mit Fibelkindern und Ferne in Verbindung gebracht wird. Vier davon stehen im Zusammenhang mit dem Themenkreis „Besuch kommt“, drei mit dem Themenkreis „Spielen“. Da es sich bei „Wiener Kinder“ [ER3(23)] und „Unser erstes Buch“ [ER6(24)] um die Stadt- und Landausgabe derselben Fibel handelt, sind diese beiden Bücher über weite Strecken ident, was auch auf die zum Themenkreis „Die Post“ passende Geschichte „Rudi schreibt einen Brief“ zutrifft. Unterschiedlich sind die Namen der Fibelmädchen („Mimi“ in „Wiener Kinder“, „Nani“ in „Unser erstes Buch“) sowie die Illustrationen. Die Bildsujets sind gleich oder ähnlich. „Unser erstes Buch“ stellt im Gegensatz zu „Wiener Kinder“ die Fibelkinder aber in ländlichem Kontext dar. Ich werde mich bei der Interpretation von „Rudi schreibt einen Brief“ an die früher erschienene Fibel „Wiener Kinder“ halten, allerdings auch die Literaturangabe von „Unser erstes Buch“ hinzufügen. Sollten Textstellen oder Bilder relevante Unterschiede aufweisen, werden diese beschrieben.

Bei den Themekreisen „Einen Ausflug machen“ und „Verwandte besuchen“ offerieren „Wiener Kinder“ bzw. „Unser erstes Buch“ die längsten und detailliertesten Ferne-Geschichten. Das trifft auch auf den Themenkreis „Post“ zu. Rudi schreibt einen Brief an seinen Cousin. Er lädt ihn (und dessen Familie) ein, ihn zu besuchen. Der Brief wird abgeschickt, beantwortet, und schließlich kommen die Verwandten zu Besuch. Wie man einen Brief verfasst und wie die Post funktioniert, wird genau erklärt. Der Briefträger kommt, die Kinder spielen Post, gemeinsam mit Cousine und Cousin spielen sie Eisenbahn, es gibt Kaffee und Kuchen. So weit die Zusammenfassung der gesamten Geschichte. Insgesamt umfasst dieser Themenkreis fünf aufeinanderfolgende Fibelseiten.



Abbildung 9: Das Fibelkind Rudi schreibt einen Brief an seine Verwandten, [ER3(23), S.35]

[ER3(23), S.35-39; ER6(24), S.35-39] Zur Herausarbeitung des Aspekts der Ferne und des Aktionsradius der Fibelkinder ist besonders die erste Hälfte der Geschichte von Bedeutung. Zu Beginn schreibt der Fibelvater einen Brief. „Rudi kann auch schon einen Brief schreiben“, heißt es zum Schluss des ersten Teiles. Darunter, wie als Beweis für die Richtigkeit dieser Aussage, sieht man ein Bild von ihm, am Tisch sitzend,

schreibend (Abbildung 9). Rudi ist noch klein, denn er sitzt zusätzlich auf zwei dicken Büchern, um vom Sessel auf den Tisch schauen zu können. Schreiben kann er aber

schon. In „Unser erstes Buch“ funktioniert er einen Schemel zum Schreibtisch um. Rudi lädt seinen Cousin Fritz ein mit dessen Eltern und Schwester am folgenden Sonntag zu Besuch zu kommen. Er schreibt den Brief nicht nur zum Spaß, um den Vater nachzuahmen, denn er wird wirklich abgeschickt. Man erfährt dabei, wie das funktioniert: man muss die Adresse „auf den Umschlag schreiben“, den Brief frankieren und in den Postkasten werfen. Auch was dann passiert wird beschrieben: Die Briefe „werden (...) ausgehoben“, „kommen (...) ins Postamt“, „werden (...) gestempelt“ und werden weggefahren, usw. [ER3(23), S.36; ER6(24), S.36]. Eine so detaillierte Schilderung der Funktion der Post ist in allen von mir untersuchten Fabeln einzigartig. Die Ferne ist hier, anders als bei der Ausflugsgeschichte in derselben Fabel (Purkersdorf), austauschbar. Sie wird allein durch den Briefwechsel sichtbar, denn schließlich wird der Brief mit dem „Postwagen (...) weg“ transportiert. Die Verbindung des Fabelkindes mit der Ferne wird besonders deutlich dargestellt, da es sich um *Rudis* Brief handelt, der weggeschickt wird. Das Fabelkind sendet seinen eigenen Brief in die Ferne. Noch auf derselben Fabelseite kommt der Briefträger und bringt den Antwortbrief. Die Familie des Onkels kündigt ihren Besuch an. Fabelmädchen Mimi nimmt ihn in Empfang. „Sie kommen Sonntag! Hurra! Sie kommen!“ drückt die Freude aus, die die Fabelkinder ob des bevorstehenden Besuchs empfinden [ER3(23), S.36; ER6(24), S.36]. Obwohl Rudi kaum groß genug ist, um auf den Tisch zu sehen, ist sein Aktionsradius beachtlich. Er ist schon alt genug, um ganz allein einen Besuch einer Familie einzuleiten, die in der Ferne wohnt. Auf Rudis Einladung hin kommen die Verwandten wirklich zu Besuch, sein Anliegen wird ernst genommen. Rudis Eltern treten in der gesamten Geschichte nur ganz am Anfang in Erscheinung, als sein Vater einen Brief schreibt. Bis zum Besuch sind es ausschließlich Rudi und Mimi, die agieren. Trotz der Länge der Geschichte und der vielen Details, gibt es aber einige Dinge, die *nicht* gesagt werden: Der Rest der Geschichte steht nur noch insofern mit Ferne in Verbindung, als die Verwandten aus der Ferne schließlich ankommen. Über ihren Herkunftsort oder ihre Reise erfährt man nichts. Auch beim „Post spielen“, noch vor der Ankunft der Verwandten, scheint Ferne nicht explizit auf, ist aber implizit enthalten, da die Fabelkinder im Spiel das umsetzen, was sie vorher über die Funktion der Post gelernt haben: sie stempeln Briefe, spielen Briefträger und tragen Briefe aus. Sie tragen sie aber bloß „zur Mutter“. Sollte sich diese in der Phantasie der Kinder an einem fernen Ort befinden, so wird dies nicht gesagt. [ER3(23), S.37; ER6(24), S.37] Beim „Zug spielen“ am Schluss der Geschichte kommt ebenfalls keine Ferne vor. Die Kinder bilden mit ihren eigenen Körpern eine Lokomotive und Waggons, so laufen sie durch die Wohnung. Wohin der Zug in ihrer Phantasie fährt oder woher er kommt, ist wieder nicht Teil der Erzählung. Die Fabelkinder scheinen ihn gar nicht mit Ferne in Verbindung zu bringen. Als die Verwandten wieder nach Hause fahren, und die Geschichte damit zu einem Abschluss

kommt, fehlt ebenfalls Informationen zu Reiseziel und Verkehrsmittel. [ER3(23), S.39; ER6(24), S.39] Trotz all dieser Dinge, die nicht gesagt werden, ist es aufgrund der Eigeninitiative der Kinder und des Erfolges, den sie damit haben, bis zu diesem Zeitpunkt die Post-Geschichte, welche die Fibelkinder (besonders Rudi) mit dem größten Aktionsradius zeigt.

In einer weiteren Geschichte dieses Themenkreises schreiben zwei Fibelkinder eine Postkarte. In „Das erste Lesebuch“ schreiben Paul und Helene an ihren Onkel: „Lieber Onkel! Am nächsten Montag ist Tante Pauline hier. Wenn du doch auch bei uns wärest! – Hast du noch den Zeisig? Sind die Kirschen schon reif? Es erwarten dich Paul und Helene“ [ER7(25), S.63]. Wieder laden Fibelkinder einen Verwandten ein, der in der Ferne wohnt. Aus dem Text geht hervor, dass sie ihn nicht oft sehen, was an den Fragen nach dem Zeisig und den Kirschen zu erkennen ist. Obwohl es in dieser Fibel auch die Kinder sind, die den Onkel einladen, sind sie nicht ganz so selbständig wie Rudi und Mimi in „Wiener Kinder“. „Paul, die Postkarte muß heute noch weg“, trägt der Vater auf (ebd., S.63). Das Aufgeben des Briefes ist also auch in dieser Fibel Aufgabe der Fibelkinder. Der Vater tritt aber, anders als in „Wiener Kinder“, als Initiator dazwischen auf. Auf dem zum Text gehörenden Bild sieht man die beiden Fibelkinder mit einem Brief (nicht mit einer Postkarte) in der Hand auf der Straße spazieren (ebd., S.62). Die Geschichte (Text und Bild) ist insgesamt eine Seite lang, was wenig Platz für Details lässt. Über den Briefträger oder einen möglichen Antwortbrief erfährt man nichts. In der nächsten Szene warten Paul und Helene mit ihrem Vater am Bahnhof auf die Ankunft des Onkels: „Der Zug kam. Der Onkel kam aber nicht und der Zeisig und die Kirschen kamen auch nicht“ (ebd., S.63). Die Einladung der Kinder ist in diesem Fall nicht von Erfolg gekrönt. Was ist passiert? „Paul, du hast ja noch die Postkarte in der Tasche! sagt der Vater“ (ebd.). Dass der Briefträger und die Antwort des Onkels in dieser Geschichte keine Erwähnung finden, hat also nicht bloß mit der Kürze der Geschichte zu tun, sondern damit, dass es eine solche Antwort nicht gegeben hat – er hat von der Einladung nie erfahren. Die Aufgabe der Post wird hier durch einen Misserfolg deutlich: eine Postkarte hat die Funktion jemanden zu benachrichtigen, man muss sie allerdings erst abschicken! Der Aktionsradius der Fibelkinder ist auch hier groß genug, um selbst einen Brief schreiben und einen Verwandten einladen zu können. Zumindest wird ihnen dieser Aktionsradius vom Vater zugedacht. Im Gegensatz zu Rudi und Mimi in „Wiener Kinder“, die ganz selbständig waren und damit Erfolg hatten, steht Paul zum Schluss erfolglos da, weil er auf die Karte vergessen hat. Sein tatsächlicher Aktionsradius ist in dieser Geschichte kleiner als der ihm von seinem Vater zugestandene.

In der vierten Geschichte dieses Themenkreises, die mit einem Verwandtenbesuch in Verbindung steht, erhält eine Fibelfamilie einen Brief. Die Geschichte ist in „Von A bis Z“ zu finden [ER10(26), S.61f.] und aus der Sicht eines Fibelkindes verfasst, das ob der Nachricht über den bevorstehenden Besuch von Onkel und Tante seine Freude ausdrückt: „Juchhe, da wird's wieder lustig.“ Danach spielen die Kinder Post. Sowohl Bild als auch Text sind denen aus „Wiener Kinder“ und „Unser erstes Buch“ sehr ähnlich. Die Akteure wurden ausgetauscht: Hier spielen Rosi und Hans und der kleine Bruder Robert anstatt Mimi bzw. Nani, Rudi und Hansi. Die Aktionen, also Briefe stempeln oder Briefträger spielen, sind ident. Anders als die drei bisher beschriebenen Fibelsequenzen zum Thema „Die Post“ ist diese hier unabgeschlossen. Nach dem Erhalt des Briefes und dem Spiel wird die Geschichte mit dem Lied „Ich fahr', ich fahr', ich fahr' mit der Post ...“, beendet (ebd.). Der Onkel kommt nicht an, er hat sich nur angekündigt. Sein Wohnort bleibt unbekannt, die Ferne kann nur aus der Notwendigkeit des Briefverkehrs abgeleitet werden. Auch wenn die Geschichte aus der Sicht eines Fibelkindes erzählt wird, ist sein Aktionsradius sowohl kleiner als der von Rudi und Mimi als auch der von Paul, der vergessen hat, den Brief aufzugeben. Das Fibelkind in dieser Geschichte schreibt selbst keinen Brief und hat mit der Ferne nichts weiter zu tun, als sich darüber zu freuen, dass der Onkel seinen Besuch ankündigt.

Die Geschichte zum Thema „Die Post“ in der Fibel „Brezel-ABC“ [ER11(31)] beschreibt das Fibelkind mit dem kleinsten Aktionsradius in diesem Zusammenhang. Der Briefträger bringt ein Paket, das für die Mutter bestimmt ist, nicht für das Fibelkind selbst. Diese Geschichte stellt einen der wenigen zusammenhängenden Texte dieser Fibel dar, die hauptsächlich aus einer Aneinanderreihung von einzelnen Wörtern oder Sätzen ohne merkliche Verbindung zueinander, besteht. Das Fibelkind in dieser Geschichte ist neugierig und stellt eine ganze Reihe von Fragen, die allesamt dieses Paket betreffen. Es fragt: „Mama, von wem ist das Paket? Mama, woher ist das Paket? Mama, was ist wohl im Paket?“ [ER11(31), S.19]. Es handelt sich dabei genau um die Art von Fragen, die sich in meinen „Analysehinsichten“ finden, d.h., die ich an die Fibelbilder und -texte stelle, wenn ich sie bearbeite. Das Fibelkind zeigt Interesse an der Herkunft, am Absender und am Inhalt des Pakets. Es zeigt, damit zusammenhängend, auch Interesse an der Ferne. Hier böte sich die Möglichkeit „daß dem natürlichen Interesse des Kindes für das Fremde und Ferne gelegentlich Rechnung getragen wird“, wie es im Versuchslehrplan von 1920 noch geheißen hat (Lpl. 1920, S.97), und alle Fragen des Fibelkindes zu beantworten. Zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Fibel war der Hinweis auf das „natürliche Interesse“ aus den Lehrplänen allerdings schon verschwunden (siehe Kapitel 2.2.2) und auch das Fibelkind muss sich ohne Antwort zufrieden geben. Zunächst wird es

zurechtgewiesen: „Kind, sei nicht so ungeduldig!“. Aber es besteht Hoffnung, dass seiner Neugier doch noch entsprochen wird, denn die Mutter sagt: „Ich sage dir, was im Paket ist. Höre!“ [ER11(31), S.19]. Die Mutter sagt Folgendes:

„Ein braves Wart-ein-Weilchen,
Bescheidenheit vom Veilchen,
und ein silbernes Nichtslein
in einem goldenen Büchlein.“ (ebd.)

Auf diese Weise endet die Geschichte. Das Fibelkind erhält keine Antworten auf seine Fragen. Einer der seltenen zusammenhängenden Texte dieser Fibel wird dazu benutzt, um dem Fibelkind seine Ungeduld auszutreiben. In dieser Geschichte kommt das Interesse eines Fibelkindes an der Ferne zum Ausdruck, das von einer Erwachsenen unterbunden wird. Die Mutter ignoriert sein Bedürfnis zu erfahren, woher und von wem das Paket kommt.

Dass eine Geschichte zum Themenkreis Post auch ohne Ferne auskommt, zeigt ein Beispiel aus „Wir lernen lesen“. Der Text dieser Fibelsequenz lautet wie folgt: „Poldi, schau her, da ist ein Brief! – kauf eine Marke und gib sie darauf! – Paul, trag das Paket zur Post! – gib es dem Postmeister! – schaut, da kommt gerade der Postwagen an!“ [ER4(23), S.54]. Der Text ist nicht eingebettet in eine längere Geschichte, er steht auch nicht in Verbindung mit den Textsequenzen davor oder danach. Wie für „Wir lernen lesen“ typisch, treten die Fibelkinder nur in den Anweisungen in Erscheinung, die an sie gerichtet werden. Sie treten nicht selbst handelnd auf. Der Brief stammt nicht von ihnen. Sowohl Sender als auch Empfänger sind unbekannt, genauso wie der Inhalt des Briefes oder der Anlass, aus dem er verfasst wurde. Da der Bezug zur Ferne von den Fibelkindern daher nur aus deren Vorwissen hergestellt werden kann, die Funktion der Post aber nicht explizit gemacht wird, habe ich diese Fibelstelle der „ignorierten Ferne“ zugeordnet.

7.2.4 In die Stadt fahren

In drei der elf Fibeln der Ersten Republik finden sich Geschichten zum Thema „In die Stadt fahren“. Die Reise zum Onkel in „Wir lernen lesen“, die schon im Rahmen des Themenkreises „Verwandte besuchen“ abgehandelt wurde [ER4(23), S.93f.], ein Besuch in der Stadt in „Unser erstes Buch“ [ER6(24), S.63ff.] und das Gedicht „Liesl in der Großstadt“, in dem aus der Monarchie adaptierten Erstlesebuch „Neue Fibel“, das ein Gedicht über den Kaiser ersetzt [ER2(23), S.73]. Dieses Gedicht ist in der Ich-Form verfasst, was darauf schließen lässt, dass es sich bei der Sprecherin um das Fibelkind Liesl handelt. Das Fibelkind beschreibt, welche Eindrücke es vom Besuch in der Stadt mitnimmt. Es fährt mit dem Zug dorthin, was ihm gefällt: „Fahren auf der Eisenbahn, das

ist wirklich fein“. Seine Einstellung gegenüber der Stadt lässt allerdings auf wenig erfreuliche Erlebnisse schließen: „aber drinnen in der Stadt, möcht‘ ich doch nicht sein“. Die nächsten beiden Strophen beschreiben die negativen Erlebnisse des Fibelkinds in der Stadt: die vielen unbekanntenen Menschen und die Geschwindigkeit („Rennen viele Tausend Leut‘ hin und her geschwind; nur der liebe Herrgott weiß, wer die alle sind“) sowie die hohen Häuser („Stehen Häuser riesengroß überall herum, fürchtest dich hinaufzuschau’n glaubst, sie fallen um“). Liesl hat außerdem Angst, sich in der Stadt zu verlaufen: „War zuletzt schon ganz verzagt: Finden wir heraus?“ und ist glücklich die Stadt wieder verlassen zu haben („Heute bin ich gar so froh! Am schönsten ist’s zuhaus“) (ebd., S.73). In diesem Gedicht kommen Reizüberflutung und die Unübersichtlichkeit der Stadt deutlich zum Ausdruck. Im Unterschied zum Verwandtenbesuch in „Wir lernen lesen“ (siehe Kapitel 7.2.2), im Rahmen dessen die Fibelkinder die Stadt voller Freude entdecken, erlebt dieses Fibelkind die Ferne in Gestalt der Stadt als ausschließlich negativ. Nur die Fahrt mit dem Zug ist positiv besetzt. Seine Schlussfolgerung, es sei am besten, zu Hause zu bleiben, denn dort sei es „am schönsten“, verdeutlicht, dass das Fibelkind seine nächste Umgebung, seine Heimat, den vermeintlichen Gefährdungen der Stadt vorzieht.

Ganz anders erlebt das Fibelkind Rudi in „Unser erstes Buch“ seinen Besuch in der Stadt [ER6(24), S.63-69], wohin ihn sein Vater mitnimmt. Die Stadt erkundet Rudi, während sein Vater Besorgungen macht, auf eigene Faust (ebd., S.64). Auch Rudi ist fasziniert von den hohen Häusern und wundert sich, etwas unbedarft, ob die Bewohner der oberen Stockwerke den unteren nicht auf die Köpfe träten. Anders als Liesl in ihrem Gedicht, traut sich Rudi nach oben zu schauen – und so lernt er einen Buben aus der Stadt kennen, der aus einem Fenster schaut. Gemeinsam gehen sie zum Geschäft dessen Vaters. Dort trifft Rudi auch zufällig wieder mit seinem eigenen Vater zusammen, der dort eine Sense kaufen will. Beim Eintreten erwähnt dieser ganz beiläufig: „Ich möchte schon nach Hause fahren (...). Aber mein Kleiner ist verschwunden. Ich weiß nicht, wo er hingekommen ist“ (ebd., S.68). Seine größte Sorge scheint nicht zu sein, dass seinem Sohn etwas passiert sein könnte (die Reihung seiner Aussagen lässt darauf schließen), sondern dass er sich schon auf den Heimweg machen möchte. Als Rudi sich zu erkennen gibt, wird er nicht geschimpft, weil er verschwunden ist. Sein Vater sagt einfach nur: „Komm, wir fahren jetzt heim“ (ebd., S.68). Rudi ist mit seinem Vater in die Ferne gefahren, in eine unbekannte Stadt. Er hat sie selbständig und ohne Hilfe erkundet, hat auf beinahe vier Felseiten allerhand erlebt und erfahren, ohne negative Konsequenzen. Sein Vater bewertet sein Verschwunden-Sein weder als positiv noch als negativ. Für Rudi selbst war das Erforschen der fremden, fernen Stadt, ein Erfolg – trotzdem er im Laufe der Geschichte

des Öfteren als sehr unwissend erscheint und seine Fragen, wie z.B. nach den mehrstöckigen Häusern, unbeantwortet bleiben. Sein neuer Freund verspricht ihm, ihn später einmal zu besuchen. Dessen Aktionsradius ist nicht ganz so groß wie Rudis, denn als Rudi ihm anbietet, ein Stück mit ihnen mitzufahren, heißt es: „Ich darf nicht“ (ebd., S.69). Warum das Fibelkind aus der Stadt nicht mitfahren darf oder wer es ihm verbietet, wird nicht klar. Wenn dessen Vater aber in Rudis Dorf fährt, so will er ihn begleiten.

Im nächsten Teil der Geschichte befindet sich Rudi wieder zu Hause. Es ist „acht Tage später“ (ebd., S.69). Noch einmal wird eine Verbindung zur Ferne hergestellt, denn er „erhält eine Ansichtskarte“ von seinem Freund aus der Stadt, der ihn darum bittet, wieder einmal zu Besuch zu kommen (ebd., S.69). Sein Freund in der Stadt, mit dem er in Briefkontakt bleibt, sichert Rudis Verbindung mit der Ferne auch für die Zukunft. Diese Geschichte stellt somit jene mit dem größten Aktionsradius eines Fibelkindes bisher dar, vor allem was Selbständigkeit und Dauer des Ferne-Erlebnisses betrifft, denn ein zukünftiger Besuch in der Ferne scheint nicht ausgeschlossen.

7.2.5 Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten

Zum Thema „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ finden sich in den elf Fibern der Ersten Republik sechs Geschichten. Drei davon sind in den adaptierten Fibern aus der Monarchie zu finden. Sie wurden kaum oder gar nicht verändert. Es handelt sich dabei um die Bilder, in denen Fibelkinder einen Zeppelin oder Heißluftballon beobachten [ER1(21), S.9; ER8(26), S.18 und S.62]. In den neu geschaffenen Fibern finden sich keine so „außergewöhnlichen“ Verkehrsmittel. Die Fibelkinder beobachten jeweils einen Zug. Bilder spielen dabei die Hauptrolle. Sie sind auf den ersten Seiten der Fibern zu finden und, aufgrund der noch geringen Anzahl bekannter Buchstaben, mit nur wenig und vor allem einfachem Text versehen. In zwei der Fibern wird in diesem Zusammenhang das „Sch“ gelernt, welches das Geräusch der Lokomotive repräsentiert. In „Wir lernen lesen“ gehen zwei Fibelkinder, ein Bub und ein Mädchen, einen Weg neben den Gleisen entlang. Zum ersten Mal in dieser Fibel wird Bildhintergrund dargestellt. Neben dem Weg, auf dem sich die Fibelkinder befinden, sieht man einen Zaun, ein Haus und Bäume. Der Bub zeigt mit der rechten Hand auf einen herankommenden Zug, das Mädchen schaut seiner Bewegung nach. Die Lok raucht, was die Bewegung des Zuges veranschaulicht. [ER4(23), S.15] Der Text trägt den Titel „Sch“ und besteht aus kurzen Sätzen und Ausrufen, die den Fibelkindern im Bild in den Mund gelegt werden können: „schau her! wo? ich schau schon, ei, so schön! husch, husch! ich auch: sch, sch!“ (ebd., S.15). Man kann den Text so lesen, dass der zeigende Bub „schau her!“ sagt, das Mädchen „ich schau schon“, so dass eine Art basaler Dialog zwischen den beiden entsteht. Der Zug erregt ihre Aufmerksamkeit, denn sie schauen und zeigen darauf, sprechen darüber und

ahmen das Geräusch der Lokomotive nach („sch sch“). Durch die Worte „husch, husch“ kommt seine Geschwindigkeit zum Ausdruck. Er wird außerdem mit dem Adjektiv „so schön!“ positiv besetzt. Die Wörter „weit“ oder „fern“ können an dieser Stelle der Fibel noch nicht benutzt werden, da noch nicht alle dafür benötigten Buchstaben bekannt sind. Dadurch verweist der Text nicht explizit auf die Ferne. Doch hätte man an Stelle des Zuges auch ein Baby in einer Wiege darstellen können und eine Mutter, die einem Fibelkind durch ein „Sch“ und die dafür übliche Geste des Zeigefingers vor dem Mund deutlich macht, leise zu sein, damit das Kleinkind schlafen kann. Der Eisenbahn ist allerdings Ferne immanent und gerade sie wurde gewählt, um den Laut „Sch“ zu verdeutlichen. Noch dazu wird ihr die volle Aufmerksamkeit der Fibelkinder zuteil.

In der Fibel „Kinderwelt“ findet sich ein ähnliches Bild (übrigens die einzige Fibelsequenz dieser Ausgabe, die mit Fibelkindern und Ferne zu tun hat!): drei Fibelkinder laufen auf einen Bahnübergang zu. Der Schranken ist geschlossen, ein Zug nähert sich. Zwei der Kinder halten ein Tuch bzw. eine Mütze in die Höhe, mit denen sie winken [ER9(26), S.14]. Auch dieses Bild befindet sich am Anfang der Fibel, begleitet von einem basalen Text. Wieder steht die Eisenbahn mit dem Erlernen des „Sch“ in Zusammenhang: „sch, sch, sch! Hans, schau! rasch nur rasch! schau hin; husch, husch! Mach es nach! Sch, sch, sch!“ (ebd., S.14). Genau wie in „Wir lernen lesen“ können diese Aufforderungen von einem Fibelkind kommen, das ein anderes auf den Zug aufmerksam macht. Auch hier ist der Zug etwas Besonders, denn alle Fibelkinder sind ihm zugewandt. Sie laufen auf ihn zu und haben es eilig, näher zu kommen („rasch nur rasch“) und ahmen ebenfalls das Geräusch der Lokomotive nach („sch, sch, sch“). Anders als in „Wir lernen lesen“ kann allerdings nicht der gesamte Text mit dem Bild in Verbindung gebracht werden: Der Satz der unmittelbar auf die hier zitierte Textsequenz folgt, lautet „nun hasche mich“, dann folgen „Sch“-Wörter ohne merkliche Verbindung zueinander.

Auffällig ist, dass, im Unterschied zu den adaptierten, in den neu aufgelegten Fibern der Ersten Republik nur solche Verkehrsmittel als Beobachtungsobjekt dargestellt werden, die an anderen Stellen in den Erstlesebüchern für die Fibelkinder auch ein Transportmittel darstellen (mit Ausnahme der Fibel „Kinderwelt“, die keine Fibelkinder anbietet, die sich in die Ferne bewegen). Das heißt, in den hier im Rahmen des Themenkreises „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ vorgestellten Bildern und Texten sind die Fibelkinder bloße Beobachter der Eisenbahn. Sie stehen außerhalb, widmen ihr ihre ganze Aufmerksamkeit, fahren selbst aber nicht mit. In anderen, meist später in der Fibel angesiedelten Geschichten, tun sie das aber sehr wohl. Dort fahren die Fibelkinder mit dem Zug in die Ferne. Beobachtungsobjekte in den neuen Fibern sind also nur solche Verkehrsmittel, die, anders als der Zeppelin oder der Heißluftballon in den adaptierten

Fibeln, für die Fibelkinder später auch Transportmittel darstellen. Die Ferne, in die der Zug weist, ist vielleicht nicht so groß wie bei Luftschiff und Ballon, dafür ist es eine für die Fibelkinder erreichbare, in die sie (später) selbst auch reisen können.

7.2.6 Sommerferien

Nur in der Stadtfibel „Wiener Kinder“ werden die Sommerferien der Fibelkinder mit Ferne in Verbindung gebracht. Der Protagonist Rudi und die Protagonistin Mimi „sind mit ihren Eltern im Sommer wieder bei Purkersdorf“ [ER3(23), S.77]. „Wieder“, weil ihnen dieser Ort schon von einem gemeinsam unternommenen Ausflug bekannt ist (siehe Kapitel 7.2.1). Der Sommer auf dem Land, „bei einem Bauer“, wird positiv dargestellt: „Das wird ein feines Leben werden. Die Kinder dürfen dort den ganzen Tag im Wald sein oder auf der Wiese beim Bach“ (ebd., S.77). Sie haben dieser Beschreibung nach keine Verpflichtungen und können „den ganzen Tag“ in der Natur spielen. Bis zu dieser letzten Fibelgeschichte waren immer nur Mimi und Rudi Protagonist/-in. In manchen Geschichten traten auch Cousine oder Cousin in Erscheinung. Nun, bei der Beschreibung der Sommerferien, erfährt man von weiteren Kindern, die zum ersten Mal in der Fibel auftauchen. Das heißt auch andere Kinder fahren über den Sommer in die Ferne: „Max und Lilli kommen in eine Ferienkolonie. Auch Fritz und Grete gehn mit Onkel und Tante aufs Land. Aber weit fort. Wir werden sie den ganzen Sommer nicht sehn. Erst wenn die Schule wieder beginnt“ (ebd., S.78). Die Distanzen, die die Fibelkinder trennen, werden für sie fassbar, indem ihnen klar wird, dass sie einander in den Ferien nicht sehen können. Purkersdorf liegt für die Wiener Fibelkinder zwar in der Ferne, aber andere Kinder fahren noch weiter weg („aber weit fort“). Zwei dieser Kinder fahren wohl ohne ihre Eltern fort, denn sie „kommen in eine Ferienkolonie“. In den Sommerferien ist für die Fibelkinder Ferne sowohl mit als auch ohne ihre Eltern erreichbar.

7.2.7 Die Fibeln der Ersten Republik – synchroner Vergleich

Zu den Ferne-Geschichten in den elf Fibeln der Ersten Republik kann grundsätzlich gesagt werden, dass sie sehr unterschiedlich sind, sowohl was Länge, Detailreichtum, Aktionsradius der Fibelkinder als auch Art und Weise der Darstellung von Ferne betrifft. Unterschieden werden muss zwischen jenen Fibeln, die aus der Monarchie stammen und für das neue politische System adaptiert wurden, und jenen, die neu geschaffen wurden. Die Adaptionen der schon vor der Ersten Republik gebräuchlichen Fibeln beschränken sich auf das Nötigste: Texte über den Kaiser wurden entfernt und in nur ganz seltenen Fällen durch alternative Texte ersetzt. Referenzen zur Monarchie oder zum Kaiserhaus schienen in den Fibeln der Monarchie nur in den wenigen Texten und Bildern auf, die solche Inhalte speziell zum Thema hatten. Somit konnte der weitaus größte Teil der Bilder

und Texte ohne Veränderungen im neuen System übernommen werden. Die Ferne-Geschichten dieser adaptierten Fabeln sind kurz und wenig detailreich und spiegeln nur in Ansätzen die Empfindungen der Fabelkinder wider (vgl. Kapitel 7.1.5). Auch ein Teil der für die Erste Republik neu gestalteten Fabeln lässt sich in diese Tradition einreihen, ganz besonders „Das erste Lesebuch“ [ER7(25)]. „Von A bis Z“ [ER10(26)] und das „Brezel-ABC“ [ER11(31)] liefern ebenfalls sehr wenige und kurze Ferne-Geschichten, welche die Erlebnisse und Empfindungen der Fabelkinder nur rudimentär darstellen und somit deren Aktionsradius beschränken. Die Darstellung der Ferne ist in all diesen Fabeln, adaptiert oder neu, durchwegs positiv. Eine Ausnahme bildet dabei nur das einzige neue Lesestück in der adaptierten Version von „Neue Fabel“ [ER2(23)], das mit Ferne in Verbindung steht. „Liesl in der Großstadt“ ist von dieser für sie fremden Welt überfordert. Ihr Besuch in der Ferne war zum Großteil negativ. Damit steht dieses Gedicht in Opposition zu allen anderen neuen Geschichten, in denen Fabelkinder in die Ferne fahren.

Im Gegensatz zu diesen adaptierten und neuen Fabeln, die nur wenig Ferne und einen eher kleinen Aktionsradius der Fabelkinder anbieten, stehen „Wiener Kinder“ [ER3(23)] und „Unser erstes Buch“ [ER6(24)], die Stadt- und Landausgabe derselben Fabel. Diese beiden Fabeln bieten die meisten und längsten Ferne-Geschichten, allesamt mit Fabelkindern als Protagonist/-innen (vgl. dazu die Ergebnisse der Raumanalyse, Kapitel 6.1.2). Sie stellen auch die Fabelkinder mit dem weitaus größten Aktionsradius dar. „Unser erstes Buch“ (1924) übertrifft dabei „Wiener Kinder“ (1923). „Wiener Kinder“ und „Unser erstes Buch“ sind die modernsten Fabeln dieses politischen Systems, was sich in der verwendeten Sprache und auch im Umgang der Eltern mit den Kindern ausdrückt. Einen Unterschied von „Wiener Kinder“ betreffend den Umgangston zu den anderen Fabeln der Ersten Republik hat Walter Kissling in seinem Aufsatz „Guten Morgen in der Ersten Republik“ festgestellt (Kissling 2008, S.226f.). Wilfried Göttlicher bezeichnet die adaptierte, aber wenig veränderte Version von „Unser erstes Buch“ für die Zweite Republik auch für diese Zeit noch als modern, was „Kindheitsbild“ und „Erziehungsvorstellungen“ betrifft (Göttlicher 2010, S.192). Dies lässt sich auch den untersuchten Ferne-Geschichten deutlich herauslesen: Die Kinder dieser beiden Fabeln machen Ausflüge, schreiben Briefe, laden Verwandte ein, fahren aufs Land oder in die Stadt und erkunden dort die fremde Umgebung. Die Kinder sind in beiden Fabeln selbstständig, ergreifen Initiative und sind damit erfolgreich, was besonders durch das Fabelkind Rudi deutlich wird, das in beiden Fabeln ohne Aufforderung durch seine Eltern einen Brief an die Verwandten schreibt, die daraufhin zu Besuch kommen. Was „Unser erstes Buch“ von „Wiener Kinder“ in Sachen Aktionsradius abhebt, ist Rudis Besuch in der Stadt. Ganz ohne die Hilfe seines Vaters erkundet er die für ihn unbekannte und fremde

Umgebung. Er findet einen Freund, mit dem er mit Hilfe der Post in Kontakt bleibt und sich somit einen dauerhaften Bezug zur Ferne schafft. „Wiener Kinder“ bietet dafür als einziges Erstlesebuch Fibelkinder an, die Ferienreisen unternehmen. Die Darstellung dieser erlebten Ferne ist ausschließlich positiv, sowohl die Betriebsamkeit der Stadt als auch das Leben auf dem Land, auf dem der Fokus der Ausflüge der Stadtkinder liegt. Das Landleben im Sinne von Natur und bäuerlichem Leben wird den Wiener Fibelkindern im Zuge ihrer Ausflüge näher gebracht. Bei „Wiener Kinder“ und „Unser erstes Buch“ handelt es sich um „Ausreißer“ im Vergleich zu den neun anderen untersuchten Fibern. In allen anderen Fibern zeigen die Fibelkinder weit weniger oder gar keine Eigeninitiative. Sie werden als weniger „erwachsen“ dargestellt, als weniger selbständig und verantwortungsbewusst. Ihre Versuche, Verbindung zur Ferne aufzubauen, scheitern sogar hin und wieder.

Zwischen diesen beiden unterschiedlichen Typen von Fibern der Ersten Republik, jenen mit wenig Ferne und kleinem Aktionsradius und jenen mit viel Ferne und großem Aktionsradius, liegt „Wir lernen lesen“ [ER4(23)]. Dabei handelt es sich um eine Fibel, die unter diesem Namen bis in die Zeit des Nationalsozialismus und unter „Frohes Lernen“ auch in der Zweiten Republik wieder aufgelegt und neu approbiert wurde. Die Ferne-Geschichten sind in diesem Erstlesebuch ein bis zwei Seiten lang, also viel kürzer als in „Wiener Kinder“ oder „Unser erstes Buch“, halten aber dennoch viele Details bereit und beschreiben die erlebten Vorgänge genau. Der Aktionsradius der Fibelkinder bewegt sich, genau wie die Länge der Geschichten, ebenfalls zwischen monarchie-ähnlichen und völlig neu konzipierten Fibern, denn die Fibelkinder selbst sind nicht so aktiv wie in anderen Fibern. Sie treten oft nur als Adressaten der an sie gerichteten Aufforderungen in Erscheinung. Die Texte sind von einer Art Befehlstön durchzogen, der wenig Platz für die Darstellung der Empfindungen der Fibelkinder lässt. Das wirkt sich wiederum auf deren Selbstständigkeit und Aktionsradius aus.

Im Gegensatz zu jenen Fibern, die aus der Monarchie übernommen wurden, ist dem Großteil der neu konzipierten Fibern gemeinsam, dass Kinder, die sich in die Ferne bewegen, immer von ihren Eltern begleitet werden, und dass sie ihre Geschichten „zu Ende erzählen“. Eine Abfahrt ohne Ankunft oder die bloße Ankündigung der Ferne bilden die Ausnahme. Die Reise selbst wird detailliert dargestellt: wichtig sind, da es sich meist um Zugfahrten handelt, die Vorgänge auf dem Bahnhof und die erlebte Geschwindigkeit. Diese wird meist durch ein „Vorbeifliegen“ oder „Vorbeisausen“ der Landschaft während der Fahrt beschrieben, was von den Fibelkindern als aufregend und positiv, nicht als angsteinflößend und negativ erlebt wird. Einzige Ausnahme bildet hier wieder „Unser erstes Buch“ [ER6(24)], das seine Fibelkinder nicht von der Geschwindigkeit überwältigt

darstellt, sondern sie das Vorbeiziehen der Landschaft und somit die Ferne bewusst erleben und genießen lässt. Die Fibelkinder der in der Ersten Republik neu geschaffenen Fibern kommen an ihrem Ziel an und auch was sie in der Ferne erleben, wird erzählt. Wenn die Fibelkinder einen Brief schreiben, so erhalten sie Antwort, oft folgt auf einen solchen Brief ein Besuch in der Ferne. Der Aktionsradius der Fibelkinder ist somit größer als jener in den adaptierten Fibern. Dieser wird allerdings in einigen Geschichten von den Eltern eingeschränkt. Wenn die Fibelkinder in die Ferne sehen oder sich dorthin bewegen, reicht ihr Interesse oft in noch weitere Ferne. Ihre Vorstellungen übersteigen die tatsächlich erfahrbare Ferne. Ein Fibelkind glaubt sogar, von einem Berg aus die ganze Welt zu sehen [ER2(23), S.72]. Die Eltern greifen bei solchen Phantasien regulierend ein. Sie beziehen das, was die Kinder in der Ferne sehen, auf die Heimat oder lenken ihre Aufmerksamkeit auf nahe Liegendes. Den Wunsch, weit weg in die Ferne zu fahren, z.B. nach Amerika, verschieben die Fibelkinder auf später, wenn sie groß sind (ebd., S.74). Die Eltern kommentieren solche Wünsche nicht – somit bleiben sie Phantasie. Eine Ausnahme bildet wiederum „Unser erstes Buch“, in dem der Vater dem Fibelkind auf dem Weg in die Ferne verspricht, es später in noch größere Ferne mitzunehmen [ER6(24), S.58]. Obwohl es sich auch hier um ein zukünftiges Vorhaben handelt, ist das realistischer als die Äußerung des Wiener Fibelkindes nach Amerika zu fahren. „Unser erstes Buch“ stellt mit dieser und ähnlichen Ferne-Geschichten die Fibelkinder mit dem größten Aktionsradius der Ersten Republik dar.

Hinsichtlich der von Fibelkindern beobachteten Verkehrsmittel lässt sich festhalten, dass die neu konzipierten Fibern keine so außergewöhnlichen und für die Kinder kaum bis nicht erreichbaren Verkehrsmittel wie Zeppeline oder Heißluftballone darstellen. Ein Grund für das Aussparen von Luftfahrzeugen und die vermehrte Präsentation der Eisenbahn könnte sowohl in sich verändernden Reisegewohnheiten, als auch in der Forderung nach der Anpassung der Fibelinhalte an die Lebenswirklichkeit der Fibelkinder zu suchen sein. Der Ausbau der Eisenbahn auch in entlegene Gegenden und die generelle Reisetätigkeit stiegen seit Beginn des 20. Jahrhunderts stetig an, wenn auch nur langsam, sodass der Anblick eines Zuges auch für Kinder vom Land – und somit für Fibelkinder vom Land – weniger seltsam gewesen sein dürfte als der eines Zeppelin oder Heißluftballons. Auch wenn damit in den aus der Monarchie übernommenen Ferne-Geschichten besondere Sehnsucht nach Ferne verbunden worden sein sollte, handelt es sich dabei um eine für die Fibelkinder nicht erreichbare. Ein Zug liegt näher bei ihrer Lebenswirklichkeit als ein Luftschiff. Die Fibelkinder in „Wir lernen lesen“ beobachten einen Zug, mit dem sie ein paar Seiten später meist auch selber fahren [ER4(23), S.15]. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht nur die Fibel „Kinderwelt“ [ER9(26)], in der Fibelkinder zwar einen Zug

beobachten, sich aber selbst nie in die Ferne bewegen oder auch nur darüber sprechen. „Kinderwelt“ ist somit die Fibel mit der wenigsten Ferne und dem hinsichtlich der Ferne weitaus geringsten Aktionsradius der Ersten Republik.

7.3 Die Fibern des autoritären „Ständestaates“

In den fünf untersuchten Fibern, die zur Zeit des autoritären „Ständestaates“ approbiert waren, finden sich folgende Themenkreise in Zusammenhang mit Fibelkindern und Ferne: „Einen Ausflug machen“ (7 Geschichten), „Verwandte besuchen“ (1 Geschichte), „Die Post“ (3 Geschichten), „In die Stadt fahren“ (2 Geschichten), „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ (2 Geschichten) und „Sommerferien“ (2 Geschichten).

7.3.1 Einen Ausflug machen

Zum Themenkreis „Einen Ausflug machen“ im Zusammenhang mit Fibelkindern und Ferne finden sich in den Fibern des autoritären „Ständestaates“ sieben passende Fundstellen: vier davon in den aus der Ersten Republik adaptierten Versionen von „Wiener Kinder“ [A1(34)], „Wir lernen lesen“ [A5(37)] und „Das erste Lesebuch [A3(37)] sowie zwei in der in diesem politischen System neu erschienenen Fibel „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)]. Fünf von sieben Ausflügen werden von Wiener Fibelkindern unternommen.

Der Ausflug der Fibelkinder auf einen Berg in der Landfibel „Wir lernen lesen“ wurde aus der Ersten Republik übernommen [A5(37), S.102]. Hier noch einmal die Kurzzusammenfassung: Die Fibelkinder steigen mit einem/einer Erwachsenen auf einen Berg, um von dort aus in die Ferne zu sehen. Was sie sehen, wird von ihrem Begleiter aber als bekannt vorausgesetzt. Die Fibelkinder spielen im Anschluss an einem Bach außerhalb ihres Heimatortes. Diese Ferne wird mit ihrer Heimat in Verbindung gebracht, indem der/die Erwachsene die Aufmerksamkeit auf sie lenkt. Auch in „Wiener Kinder“ bleibt der Großteil der Geschichten zum Thema „Einen Ausflug machen“ im Vergleich zur Ausgabe aus der Ersten Republik gleich. Der Titel der Geschichte „Eine Landpartie“ heißt nun „Ein Sonntagsausflug“ und mutet deshalb etwas moderner an. Der Inhalt der Geschichte wurde nur geringfügigen Veränderungen unterzogen. Wie in der Ersten Republik fährt die Fibelfamilie mit dem Zug nach Purkersdorf, um dort eine Wanderung zu machen [A1(34), S.56] (siehe Kapitel 7.2.1). Auch die Wanderung auf den Kahlenberg, im Zuge derer das Fibelkind Rudi glaubt, vom Gipfel aus die ganze Welt zu sehen, ist hier unverändert wiedergegeben (ebd., S.71). Nur beim anschließenden Ausflug zur Donau fehlt ein Stück der Geschichte: Als sie dort angekommen sind und das Floß sehen, sagt der Vater *nicht*, wie in der Ersten Republik: „Das kommt von weit her“ [ER3(23), S.73]. Der Text wurde um

dieses Stück Ferne beschnitten. Die Fibelfamilie betrachtet zwar das Floß, bringt es aber nicht mit Ferne in Verbindung. Als Rudi den Dampfer entdeckt, äußert er auch hier seinen Wunsch, später einmal mit so einem Schiff nach Amerika zu fahren [A1(34), S.74].

In der neu geschaffenen Wiener Fibel „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ wandert die Fibelfamilie ebenfalls zur Donau. Die Geschichte ist zweieinhalb Seiten lang. Der erste Teil trägt den Titel „Durch den grünen Prater“, denn dort beginnt die Wanderung [A2(35/2), S.41]. Die Kinder gehen mit dem Vater „durch die Praterauen zur Donau“. Der Weg scheint weit, denn „sie wandern und wandern“ (ebd., S.41). Im Rahmen dieser Ausflugs-geschichte wird, wie in „Wiener Kinder“, die Natur besprochen. Man erfährt von Butterblumen, einem Tümpel mit Vögeln und einer Ringelnatter und von Fröschen (ebd., S.41f.). Die Naturbeschreibungen werden begleitet von einem Bild, das die Fibelkinder mit dem Vater auf einem Wanderweg in den Praterauen zeigt. Sie sind von hinten dargestellt und bewegen sich vom Bildbetrachter weg. Diese Bildkomposition unterstreicht die im Text dargestellte lange Wanderung, das Sich-weit-Wegbewegen. Im zweiten Teil der Geschichte, „An der schönen, blauen Donau“, entdeckt der Fibelbub Ludwig ein Dampfschiff (ebd., S.42). Dieses wird auf der nächsten Seite auf einem Bild dargestellt (Abbildung 10). Das Schiff bewegt sich auf die Fibelkinder zu, die sich mit ihrem Vater am Ufer der Donau befinden. Alle drei haben ihre Aufmerksamkeit darauf gerichtet. Am anderen Ufer sind Büsche dargestellt, aber kein Himmel. Dadurch entsteht ein Eindruck

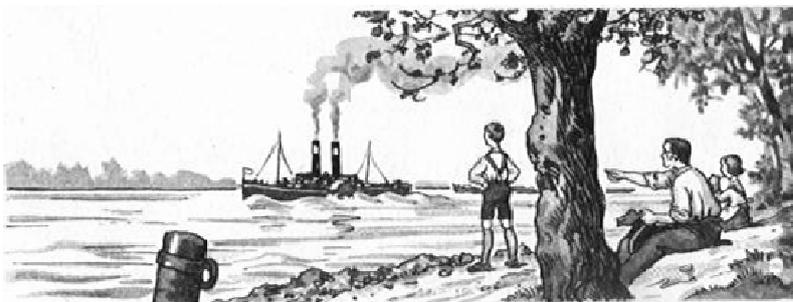


Abbildung 10: Fibelkinder beobachten ein Dampfschiff auf der Donau, [A2(35/2), S.43]

von Weite und Ferne. Die Donau wird positiv dargestellt. Sie ist nicht nur „schön“ und „blau“ sondern wird auch mit den starken Adjektiven „groß“ und „mächtig“ ausgestattet (ebd.). So wird sie zu etwas Ehrfurcht Gebieten-

dem. Wie in „Wiener Kinder“ sind auf dem Dampfschiff Menschen zu sehen. Es neigt auch seinen Rauchfang, um unter der Brücke hindurchfahren zu können. Der Fokus auf die Technik bekommt hier jedoch einen kindertümlichen, unrealistischen Anstrich: Schiff und Brücke werden vermenschlicht und begrüßen einander. Dabei wird angedeutet, dass das Dampfschiff in die Ferne fährt, denn die Brücke bezeichnet es als „Wandergesellen“ und wünscht ihm „viel Glück auf die Reise“ (ebd., S.43). Die Reise der Menschen auf dem Schiff wird so von etwas Realem zur Phantasie, denn nicht ihre Reise in die Ferne wird angesprochen, sondern die des Schiffes, das sprechen kann und somit die Wandlung von

einem technisch fortschrittlichen Verkehrsmittel zur Phantasiegestalt durchmacht. Die Reise, und demnach die Ferne, werden abstrahiert. Dies wird letztlich noch verstärkt, indem der Vater mit der Donau und dem Dampfschiff nicht Ferne, sondern Heimat verbindet, noch dazu in einem für die Fibelkinder angenehmen und vertrauten Moment: „Die Kinder schauen und schauen und lehnen sich an den Vater. Der sagt leise zu seinen Kindern: Wie schön ist es doch in unserer lieben Heimat!“ (ebd., S.43). Dass der Vater das „leise“ sagt, verleiht dem Ganzen noch einen mystischen Unterton. Warum sollten sie fort wollen, könnte man denken, so wie Rudi in „Wiener Kinder“ nach Amerika, wo doch die Heimat „schön“ und „lieb“ ist. Rund um sie breiten sich schließlich „der mächtige Wasserstrom“, die „schöne, blaue Donau“, die Auen und der Prater aus.

Sechs Seiten weiter folgt schon der nächste Ausflug. Diesmal geht es aufs Land. Da die Protagonist/-innen in „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ nach jeder Geschichte wechseln, sind es diesmal Lini, Ernst und Ella, die mit dem Zug ins Dorf fahren. Am Beginn steht ein Dialog zwischen Lini und Mimi (die danach nicht mehr auftritt), aus dem man erfährt, dass beide noch nie mit der Eisenbahn gefahren sind. [A2(35/2), S.49] Eine Zugfahrt ist demnach nichts Alltägliches. Was darauf folgt ist allerdings nicht Linis Eisenbahnreise, sondern ein Gedicht über eine solche in der Wir-Form:

„Türen zu! Ein Pfeifton! Ich glaube gar, wir fahren schon.
Immer schneller, weiter, weiter – schneller als der schnellste Reiter.
Dicht am Fenster darf ich stehn. Alles, was ich da kann sehn,
scheint, als ob's vorüberrauste: Bäume Telegraphenmaste,
Häuser, Wiesenland mit Küh'n, Wälder, hell- und dunkelgrün.
Rattatah, rattatah, bald sind wir bei Großmama.
Wenn wir um die Ecke biegen, steh'n wir. Dann wird ausgestiegen.“ (ebd.)

Dieses Gedicht steht nur insofern im Zusammenhang mit dem Rest der Ausflugsgeschichte, als dass es sich dabei um eine Zugfahrt aufs Land handelt. Hier sprechen aber weder die beiden Fibelkinder, die schon aus dem Dialog bekannt sind, noch fahren sie dann später zu ihrer Großmutter, wie sich hier erahnen ließe („bald sind wir bei Großmama“). Das Gedicht deckt sich mit der bei Schivelbusch beschriebenen Reizüberflutung (Schivelbusch 2000, S.51): die Landschaft „rast vorüber“. Es wird begleitet von einem Bild, auf dem ein Zug durch die Landschaft fährt. Menschen sind darin allerdings keine zu erkennen. Im nächsten Teil der Geschichte befinden sich die Fibelkinder schon auf dem Land: „Auf einem schmalen Wiesenweg wandern Lini, Ernst und Ela mit den Eltern dem Dorfe zu“ (ebd., S.50). Erst jetzt treten die Erwachsenen in ihrer Funktion als Begleiter der Fibelkinder in Erscheinung. Auch diese Ausflugsgeschichte handelt nach der Zugfahrt hauptsächlich vom Naturerleben der Fibelkinder auf dem Land. Sie sehen Wiesen und Heuschober, eine Heuschrecke krabbelt einem Fibelmädchen unters Kleid. Die dann folgenden Bilder, Geschichten und Gedichte spielen

alle auf dem Land. Darin wird Land gleichgesetzt mit Dörfern, Pflanzen und Tieren. Es gibt Brücken, die über kleine Bäche führen, Enten auf dem Wasser, Kinder hoch oben auf dem Heuwagen, Kirchen, Tauben auf dem Dach, Gänse und ihr „Hütemädchen“ und vieles Ähnliches mehr (ebd., S.51). Die Darstellungen des Landlebens kommen dabei ohne die Erwähnung von Mühe und Arbeit aus. Alle Erzählungen und Abbildungen wirken sehr idyllisch, haben aber nicht direkt mit dem Ausflug der drei Wiener Fibelkinder zu tun. Diese sind darin nicht Protagonist/-innen, sie kommen in diesen Geschichten gar nicht vor. Dass diese von den Fibelkindern Lini, Ernst und Ela abgekoppelten Geschichten mit ihrem Ausflug in die Ferne in Zusammenhang stehen, wird erst wieder deutlich, als die drei am Schluss der Geschichte noch einmal in Erscheinung treten. Sie pflücken Blumen am Wegrand und der Vater ermahnt sie, nicht ins Getreidefeld zu treten. Damit sind die Dorfgeschichten zu Ende. Die Heimreise wird nicht beschrieben, die Geschichte bleibt unabgeschlossen. Die Fibelkinder bilden, so scheint es, nur den Rahmen für Tier- und Pflanzengeschichten, die sich auf dem Land ereignen. Indem die Stadtkinder dort hin fahren, werden sie in Beziehung zum Landleben gesetzt. Sie erleben aber nicht alles, was dann erzählt wird, selbst. Die Tiergeschichten haben, mit Ausnahme der Heuschrecke, die Lini befällt, nichts mit den Fibelkindern zu tun. Diese fahren in die Ferne, ihr Aktionsradius erstreckt sich also, solange sie bei den Eltern sind, bis aufs entfernte Land. Durch den Umstand der abgetrennten Geschichten aber, kann nicht alles, was im Rahmen der Geschichte erzählt wird, zu diesem Aktionsradius gerechnet werden. Diese Fibelsequenz wirkt weit weniger „durchkomponiert“ als der Ausflug aufs Land in „Wiener Kinder“ [A1(34), S.56ff.], in der die Fibelkinder Mimi und Rudi alles was erzählt wird, selbst erleben. In „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ werden die Zugfahrt und der Großteil der Erzählungen vom Land, von den Protagonist/-innen der Geschichte abgetrennt, zu unpersönlichen Erzählungen. Der Detailreichtum und die Länge dieser Land-Geschichten lassen aber auf ihre Bedeutung schließen.

Die Erkundung des Landes, im Sinne der Landschaft und der ländlichen Gegend, erhält besonderen Stellenwert in der aus der Ersten Republik adaptierten Landfibel „Das erste Lesebuch“ [A3(37)]. Das letzte Kapitel trägt in der Ausgabe des autoritären „Ständestaates“ den Titel „Gott mit dir, mein Österreich“ und ersetzt ein Kapitel aus der Ersten Republik mit Sprüchen und Gedichten zum Jahreskreis. Die ersten drei Geschichten dieses neuen Kapitels „Wanderung durch den Wald“, „An der Wiese“ und „Am Roggenfeld“ sind miteinander verbunden [ebd., S.158-164]. Nach dem Motto „Durch die Tore der Heimat gelangen wir in die Gefilde des Vaterlandes“ (Battista 1937a, S.316) macht der Fibellehrer mit seiner Schulklassen auf sieben Fibelseiten einen Ausflug und zeigt seinen Schüler/-innen die Gegend rund um ihr Heimatdorf. Voller Pathos, aber

wenig kindertümlich (ohnehin kein hervorstechendes Merkmal dieser Fibel) wird die Schönheit der Heimat hervorgehoben und ganz im Sinne der in Kapitel 3.4 zitierten didaktischen Handreichungen auf Heimatliebe und Vaterlandsliebe umgemünzt. Nicht die gesamte „Exkursion“ führt die Fibelkinder in die Ferne, aber Teile davon. Nachdem sie in „Wanderung durch den Wald“ Beeren, Waldtiere, Bäume und Blätter entdeckt haben und der Lehrer alles genau erklärt hat, gelangen sie an eine Lichtung. Von dort sehen sie in die Ferne, „weit über das Tal, über die Hügel und über die Berge“ [A3(37), S.160]. Ferne wird mit Wald, genauer gesagt mit dem „Tannengrün“ in Verbindung gebracht: „Es schmückt das ganze Gelände. So weit wir blicken können, sehen wir es. Und wir sehen das Grün der Laubwälder und der Wiesen, wir sehen Felder und Dörfer und weit draußen eine Stadt. Eine Straße zieht weiß von Ort zu Ort. Ein Bächlein fließt dahin. Dazwischen aber ist überall Wald.“ Der Lehrer erklärt, was die Kinder sehen, wenn sie um sich, aber auch in die Ferne blicken. Die etwas ungelente Sprache wirkt unnatürlich, wie eine Erzählung von einem Erlebnis, bei dem die Zuhörer/-innen nicht anwesend waren. Die Fibelkinder stehen aber direkt neben ihrem Lehrer und sehen all das, worüber dieser spricht. Durch diese Sprachwahl wird allerdings die Idylle der Situation unterstrichen. Zum Schluss wird der Fibellehrer seinem Auftrag zur „vaterländischen Erziehung“ gerecht und sagt: „Dieser Wald wächst aus unserer Heimaterde heraus, aus dem Heimatboden. Ohne die fruchtbare Erde hätte er nicht aufwachsen können. Unser **Vaterland** ist reich an solchen Wäldern. Wir wollen uns darum an unserem Wald freuen und der **Heimaterde** danken, die ihn uns geschenkt hat“ (ebd., S.160). Auch später in der Geschichte werden solche „Schlüsselbegriffe“ wie „Vaterland“ oder „Heimaterde“ fett gedruckt. Der Ausflug in die Ferne hat in dieser Geschichte nur ein Ziel: die Erziehung zur „Vaterlandsliebe“. Die Fibelklasse wandert weiter, entdeckt, der Lehrer erklärt. Zum Schluss des Ausflugs wird eine schon vorher angedeutete Dimension von Ferne noch einmal deutlich: Der Verweis, dass auch die Ferne zum „Vaterland“ gehört. „Alle Äcker und Wiesen, die wir hier sehen, und auch die, welche hinter den Bergen liegen, wo wir sie nicht mehr sehen können, gehören zu unserer **Heimat**“ (ebd., S.164). Eine solche Definition von Ferne und Heimat kommt in den Fibeln seit 1910 zum ersten Mal vor. Auch Ferne ist Heimat, wenn bzw. weil sie ein Teil des Vaterlandes ist: „Und alle Wälder und Täler, alle Hügel und Berge gehören zu dem schönen, herrlichen Land, das unsere Väter besiedelt, bebaut und beschützt haben. Es ist unser **Vaterland**“ (ebd., S.164). Die weiteren Erklärungen des Lehrers, in der „Wir-Form“ abgefasst, erinnern an ein Gebet, sie klingen wie ein Glaubensbekenntnis:

„**Österreich ist unser Vaterland**. Wir lieben es. Wir lieben seinen Wald, seine Wiesen und seine Felder. Wir lieben seine Orte und Berge. Wir lieben alles, was zu unserer Heimat, zu unserem Vaterland gehört. Und weil wir es lieben, so laßt uns den Herrgott bitten, unsere **Heimaterde**, unser **Heimatland** und **Vaterland Österreich** immerdar zu schützen und zu segnen.“ (Ebd., S.164)

So hält auch die religiöse Komponente des autoritären „Ständestaates“ Einzug in diese Ausflugs-geschichte. Zum Schluss singen Fibelkinder und -lehrer die Bundeshymne und „sind dabei voll Glück und Liebe“. Im Sinne Battistas „lebendige[n] und überzeugungswarme[n]“ Unterricht (Battista 1937a, S.106) ist es dem Fibellehrer gelungen, dass seine Schüler nun „vaterländisch (...) empfinden“ (ebd., S.106), „denn sie fühlen und wissen jetzt stärker als früher: das Vaterland ist es wert, mit ganzem Herzen geliebt zu werden“ [A3(37), S.164]. Auch die anderen Fibeln des autoritären „Ständestaates“ bieten solche vaterländischen Inhalte an, diese stehen allerdings nur selten mit Fibelkindern *und* Ferne in Verbindung.

7.3.2 Verwandte besuchen

Der Themenkreis „Verwandte besuchen“ scheint in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“ nur einmal in Verbindung mit Fibelkindern und Ferne auf, und zwar in der für dieses politische System adaptierten Fibel „Wir lernen lesen“. Es handelt sich dabei um eine kaum veränderte Version derselben Geschichte aus der Ersten Republik. Die Fibelfamilie fährt zu Pfingsten mit dem Zug zum Onkel in die Stadt [A5 (37), S.93f.] (siehe Kapitel 7.2.2). Die beiden anderen Fibeln, die aus der Ersten Republik übernommen wurden („Wiener Kinder“ und „Kinderwelt“), enthielten schon in den Erstauflagen keine Geschichten, die zu diesem Themenkreis passen. „Kinderwelt“ [A4(37)], weil hier überhaupt kein Verwandtenbesuch vorkommt, und „Wiener Kinder“ [A1(34)], weil sich der Verwandtenbesuch innerhalb der Grenzen Wiens abspielt. Das nun neu geschaffene Fibelwerk „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)] schließt hinsichtlich dieses Themenkreises an „Wiener Kinder“ an. Die Fibelkinder besuchen zwar ihre dVerwandten, diese leben aber in Wien, also in der Heimat. Somit steht diese Geschichte nicht in Verbindung mit Ferne.

7.3.3 Die Post

Zum Themenkreis „Die Post“ in Verbindung mit Ferne und Fibelkindern lassen sich in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“ drei Geschichten zuordnen: die schon aus der Ersten Republik bekannte Geschichte „Rudi schreibt einen Brief“ in „Wiener Kinder“ ist in etwas abgeänderter Form auch in der Ausgabe von 1934 zu finden [A1(34), S. 38ff.]. Fibelkind Rudi ist darin mittels eines Briefes an seinen Cousin ganz alleine für den Besuch der verwandten Fibelfamilie aus der Ferne verantwortlich (siehe Kapitel 7.2.3). Die Geschichte vom nicht abgeschickten Brief in „Das erste Lesebuch“ findet sich auch in der Ausgabe von 1937 [A3(37), S.62f.]. Die Fibelkinder schreiben den Brief zwar selber, der Besuch des Verwandten findet aber nie statt, weil das Fibelkind vergessen hat, den Brief zur Post zu bringen (siehe ebenfalls Kapitel 7.2.3).

Eine lange Reihe von zusammenhängenden Ferne-Geschichten zum Thema „Die Post“ findet sich außerdem in „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ [A2(35/2)]. „Von der Post da komme ich...“ heißt das sechsseitige Kapitel. Der erste Teil des Kapitels kommt aber gänzlich ohne Fibelkinder aus, da die Briefe und Postkarten vermenschlicht dargestellt werden. Das heißt, sie „leben“, sie sprechen miteinander. Erst auf der vierten Seite tritt die Fibelfamilie in Erscheinung, zunächst in Gestalt der Mutter, die vom Briefträger einen Brief erhält. Die Kinder sind noch in der Schule. Als sie nach Hause kommen, erzählt die Mutter vom Brief: „Die Tante Anna hat geschrieben. Denkt euch, sie kommt zu Ostern nach Wien! Sie will ein paar Tage bei uns bleiben“ [A2(35/2), S.4]. Die Tante wohnt nicht in Wien, das heißt, sie wohnt in der Ferne und kündigt mittels eines Briefes ihren Besuch an. Die Fibelkinder freuen sich, die Nachricht ist positiv: „Das ist fein! ruft Liesl“ (ebd.). Die Freude ist auch deshalb groß, weil die Kinder den Besuch der Tante mit Ausflügen, die sie gemeinsam machen werden, in Verbindung bringen. Im nächsten Teil der Geschichte schreibt das Fibelmädchen Liesl die Antwort. Sie tut das „gern“, aber auch, weil die Fibelmutter es ihr aufgetragen hat: „Liesl, schreib der Tante die Antwort!“ (ebd., S.5). Der Anreiz den Brief zu schreiben kommt also nicht vom Fibelkind selbst, aber die Mutter hält es für fähig genug, das zu schaffen. Für das Schreiben des Briefes bekommt es auch Lob, denn der Fibelvater „freut sich sehr, daß seine Liesl schon so schön schreiben kann“ und trägt ihr als Belohnung ein Gedicht vor (ebd., S.6). Das folgende Kapitel „Eia, eia, Ostern ist da!“ schließt nahtlos an die Geschichten zum Thema „Die Post“ an (ebd., S.7ff.). Die Fibelkinder bleiben die gleichen, obwohl sie in dieser Fibel für gewöhnlich nach jedem Kapitel wechseln. In diesem Fall werden aber wieder Liesl und Fredi überrascht, als sie von der Schule heim kommen. Die Tante, die im Brief ihren Besuch angekündigt hat, ist gekommen und sie hat die Großmutter mitgebracht. In den folgenden Geschichten erkunden die Fibelkinder gemeinsam mit den Verwandten die Stadt. Auch die Ausflüge, auf die sie sich drei Seiten davor so gefreut haben, sind also Teil der Erzählung. Obwohl ein Fibelkind auch in dieser Geschichte einen Brief schreibt, ist sein Aktionsradius nicht so groß wie in „Wiener Kinder“. Das Verfassen des Briefes erfolgt nicht aus reiner Eigeninitiative. Das Fibelkind *antwortet*, weil es ihm die Mutter aufgetragen hat, auf einen Brief den es nicht selbst erhalten hat. Die Folgen dieser Antwort sind aber auch hier ausschließlich positiv. Das Kind wird beim Schreiben des Briefes bestärkt, der anschließende Besuch der Verwandten ist der Lohn dafür.

7.3.4 In die Stadt fahren

Zum Thema „In die Stadt fahren“, das sich nur auf die Landfibeln bezieht, bieten die Fibeln „Kinderwelt“ [A4(37)] und „Das erste Lesebuch“ [A3(37)] keine Geschichten an, „Wir lernen lesen“ [A5(37)] zwei. Eine davon steht in Verbindung mit dem Besuch bei den

Verwandten zu Pfingsten und wurde schon beim dazugehörigen Themenkreis abgehandelt (siehe Kapitel 7.4.2). Die Kinder fahren zum Onkel, der ihnen die Stadt zeigt. Die Darstellung der Ferne ist positiv, für die Kinder etwas Neues, Aufregendes und Besonderes. Diese Geschichte war bereits in der Ausgabe der Ersten Republik zu finden.

Neu ist der Besuch von Fibelkindern aus dem ganzen Land in der Hauptstadt Wien aus festlichem Anlass [A5(37), S.112]. „Österreichische Kinder in Wien“ heißt die dritte von vier Geschichten mit „vaterländischem“ Fokus, die am Ende der Fibel eingefügt wurden. Diese Geschichten sind, anders als die meisten Texte ohne explizit politischen Inhalt, in erzählerischem Duktus, ohne Aufforderungen und Befehle an die Fibelkinder verfasst. Die Geschichte handelt von „viele[n], viele[n] Kinder[n], die „in der großen Stadt Wien“ an einem Fest für das „Vaterland Österreich“ teilnehmen. „Mit der Eisenbahn“ sind sie „von weither“ angereist, um beim „Festzug“ – in der Fibel ist dieses Wort fett gedruckt – mitzuwirken: „Stramm marschieren die vielen Kinder dahin, Buben und Mädels, große und kleine“ (ebd.). Die Fibelkinder in Marschformation sind auch auf einem Bild zu sehen

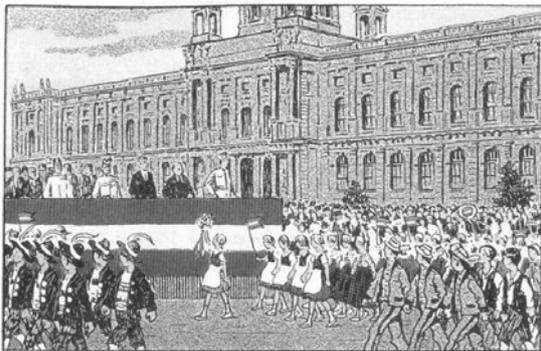


Abbildung 11: Vaterländische Kundgebung in Wien [A5(37), S.112]

(Abbildung 11). Mit erhobenen Fahnen marschieren sie an einem Podium vorbei, alle tragen sie Tracht: Dirndlkleider die Mädchen, Trachtenanzüge oder Lederhosen und Trachtenhüte die Buben. Ihre Körperhaltung ist, wie der Text auch sagt, „stramm“ und zu den anderen Fibelkindern exakt parallel. Sie alle haben ihre Köpfe in Richtung des Podiums gewandt, das komplett in rotweißrot

gekleidet ist. Wer auf diesem Podium steht, wird wieder aus dem Text ersichtlich: „der Bundespräsident, der Bundeskanzler, der Vizekanzler und andere hohe Herren“ (ebd.). Die Kinder rufen „Heil Österreich“, sie „zeigen (...), was sie alles können“, nämlich „marschieren mit Fahnen“, „turnen“, sie „sprechen Gedichte“ und „singen schöne Lieder“. Wie die Fibelkinder diesen Aufmarsch empfinden, erfährt man aus dem Text nicht. Welche Reaktionen sie darauf erhalten, allerdings schon: Lob von höchster Ebene, denn die „Herren“ auf dem Podium „winken ihnen freundlich zu“, die anderen Zuschauer „freuen sich darüber und klatschen ihnen immer wieder Beifall zu“ (ebd.). Ähnlich wie beim „vaterländischen“ Ausflug in „Das erste Lesebuch“ (siehe Kapitel 7.3.1) wird das Ferne-Erlebnis der Fibelkinder auch hier dazu benutzt, um den Auftrag der „vaterländischen Erziehung“ zu erfüllen. Durch die Wahl der Hauptstadt Wien als Ort der Ferne, wird diese konkret. Die den Fibelkindern zugestandene Ferne ist somit ausdrücklich eine innerhalb ihres Vaterlandes.

7.3.5 Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten

Hinsichtlich der Verkehrsmittel, die von Fibelkindern gesehen bzw. beobachtet werden, lassen sich in den vier Fibern des autoritären „Ständestaates“ zwei Fundstellen identifizieren. Es handelt sich dabei um die Bilder in den adaptierten Fibern „Kinderwelt“ und „Wir lernen lesen“. In den Stadtfibern „Wiener Kinder“ und „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ finden sich zwar viele Verkehrsmittel, allerdings in anderen Kontexten, nämlich als Spielzeug oder im Rahmen der Verkehrserziehung, jedoch nicht im Zusammenhang mit Ferne oder als „Beobachtungsobjekt an sich“.

Bild und Text aus der Fibel „Kinderwelt“ von 1926 wurden unverändert in die neue Ausgabe übernommen. Drei Fibelkinder laufen dabei auf einen Zug zu, auf den sie ihr Hauptaugenmerk gerichtet haben [A4(37), S.14]. Auch in „Wir lernen lesen“ bleibt der Text erhalten, das Bild hat sich mit dem Illustrator Ernst Kutzer gewandelt. Das Sujet ist allerdings das gleiche geblieben. Zwei Fibelkinder, ein Bub und ein Mädchen, befinden sich neben einem Bahndamm und schauen auf einen Zug, der auf sie zukommt. Sie sind von hinten abgebildet. Der Bub zeigt mit seiner Hand auf den Zug, das Mädchen schaut seiner Bewegung nach. Im Unterschied zur Ausgabe von 1923 ist der Hintergrund detaillierter dargestellt. Zeppeline oder Heißluftballone sind in den Fibern des autoritären „Ständestaates“ nicht mehr zu finden.

7.3.6 Sommerferien

Wie in der Ersten Republik ist auch in der für den autoritären „Ständestaat“ adaptierten Ausgabe von „Wiener Kinder“ [A1(34)] am Ende der Fibel die Ferne-Geschichte mit verreisenden Fibelkindern zu finden (siehe Kapitel 7.2.6). In „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ beschäftigt sich ein ganzes Kapitel mit dem Schulschluss [A2(35/2), S.65-72]. Davon stehen dreieinhalb Seiten mit Fibelkindern und Ferne in Verbindung. Nach dem Gedicht „Häuschen an der Bahn“ (ebd., S.68) findet sich ein seitenfüllendes farbiges Bild vom Bahnhof (Abbildung 12). Die Größe und Qualität des Bildes lassen auf seine Bedeutung im Rahmen dieser Fibel schließen, denn im gesamten Sommerteil sind nur acht solcher Bildtafeln abgedruckt. Die restlichen Bilder sind kleiner und in schwarzweiß mit einer Schmuckfarbe gehalten. Auf diesem Bild sieht man einen Zug voller Fahrgäste. Augenscheinlich handelt es sich dabei ausschließlich um Kinder. Sie halten ihre Köpfe bei den Fenstern hinaus und winken mit weißen Tüchern. Sie lachen. Auf dem Bahnsteig befinden sich hauptsächlich Erwachsene. Sie winken zurück. Die Lokomotive raucht, der Zug fährt wohl gerade ab (ebd., S.69). Dieses Bild könnte die Abreise Wiener Kinder in Ferienhorte darstellen. Sie machen sich auf den Weg in die Ferne, und das ohne Erwachsene, zumindest ohne ihre Eltern, denn diese stehen außerhalb des Zuges und verabschieden sie. Auf der nächsten Seite bekommt man einen Eindruck davon, wo die

Reise dieser Fibelkinder hingehen könnte. Mit „Wohin die Züge fahren“ ist die Fibelseite betitelt, die verschiedene Ankunftsbahnhöfe nennt und zwar aufgeteilt in drei Spalten, je

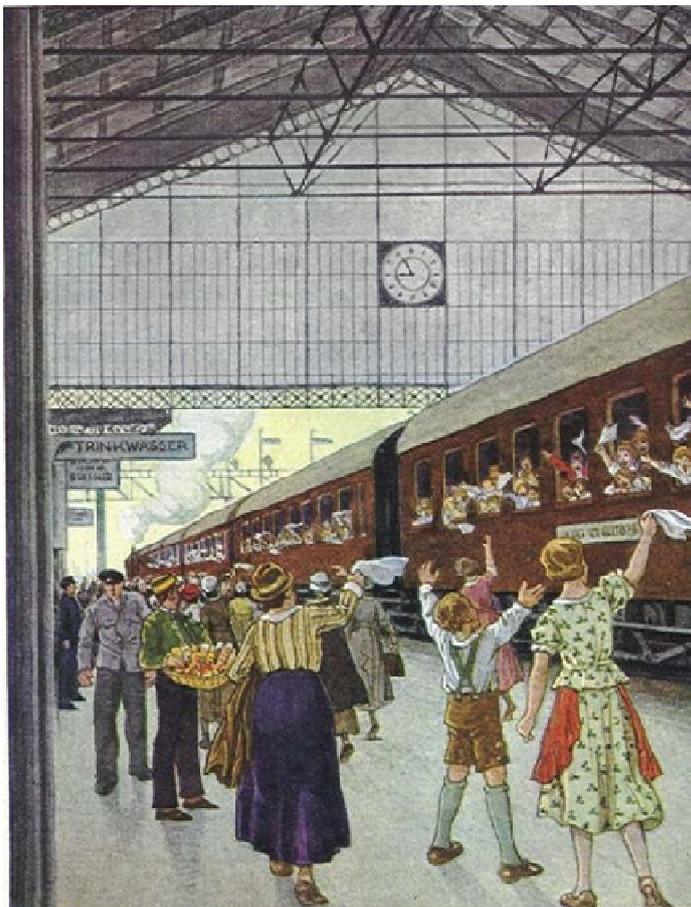


Abbildung 12: Wiener Fibelkinder auf dem Weg in die Sommerferien, [A2(35/2), S.69]

nachdem, wo die Züge abfahren, systematisch gereiht, vom Ort, der am nächsten bei Wien liegt, hin zum am weitesten entfernten. Bei „Südbahn“ finden sich z.B. „Meidling“, „Wiener Neustadt“, „Graz“ und „Klagenfurt“, die „Westbahn“ fährt von „Hütteldorf“ über „St. Pölten“ nach „Salzburg“ und „Innsbruck“ und mit der „Franz Josefs-Bahn“ gelangt man von „Heiligenstadt“ über „Tulln“ nach „Gmünd“ (ebd., S.70). Ferne ist hier nicht abstrakt, sondern konkret. Die Zielorte der Züge sind auch nicht auf Vororte von Wien beschränkt, sondern umschließen beinahe ganz Österreich, das die Kinder erkunden sollen, wenn es auf der

nächsten Seite heißt: „Hinaus ins weite Vaterland“ (ebd., S.71). Es scheint, als würden alle Wiener Kinder mit dem Zug wegfahren wollen, denn „von allen Seiten kommen viele Menschen zum Bahnhof, Erwachsene und viele, viele Kinder. Die Schule ist ja aus, und die Kinder wollen aufs Land hinaus“ (ebd.). Dieses „Land“ wird noch etwas konkreter beschrieben. Die „Kinder wollen (...) in die Berge, an die Seen, ins Dorf, aufs Feld, in den schönen, grünen Wald“ (ebd.). Die Fibelkinder „wollen“ allesamt in die Ferne fahren, der Zug „will“ sie „mitnehmen“. Wieder wird in dieser Fibel ein technisches Verkehrsmittel vermenschlicht dargestellt. „Einsteigen! Türen zu! – Ein Wink! Abfahrt...“ – diese Ein-Wort-Sätze in Form von Ausrufen oder Aufforderungen unterbrechen den sonst in erzählerischem Stil verfassten Text. Die Szene auf dem Bahnhof wird so von der Zugfahrt getrennt, ein spannender Effekt wird erzielt. Die Reise der Kinder geht in die Ferne, denn sie fahren „hinaus aus der Heimatstadt ins weite, schöne Vaterland“. Sie bleiben also in Österreich, das als das „Vaterland“ bezeichnet wird. Es wird gleichgesetzt mit seiner Landschaft und Natur und mit den Adjektiven „schön“ und „weit“ ausgestattet. „Weit“ kommt hier bereits zum zweiten Mal vor: einmal im Titel der Geschichte und noch einmal

ganz zum Schluss, wobei „weit“ noch vor „schön“ gestellt wird. Dass Österreich als „weit“ wahrgenommen werden sollte, heißt auch, dass es als „groß“, als „großes Land“ angesehen werden sollte – hier auch als Land voller Naturschönheiten, in dem es viel zu entdecken gibt, wohl als Versuch, den Stolz auf sein Vaterland und die Identität als Staatsbürger desselben zu stärken. Auf dem Bild unter dem Text ist der Zug abgebildet, der sich von den Fibelleser/-innen *wegbewegt* (ebd., S.71). Nur in einer weiteren Geschichte aus meinem Untersuchungszeitraum, nämlich in einer Fibel aus der Monarchie [M3(13), S.40], ist ein Zug aus einer ähnlichen Perspektive abgebildet. In allen anderen Bildern bewegt er sich auf die Fibelkinder bzw. die Bildbetrachter/-innen zu. Die



Abbildung 13: Sich entfernender Zug, [A2(35/2), S.71]

Perspektive dieses Bildes, mit dem sich entfernenden Zug unterstützt das Thema des „Wegfahrens“ (Abbildung 13). Der Zug befindet sich auch auf dem dazugehörigen Bild schon auf dem Land, er fährt auf ein Gebirge zu. Die Fibelkinder, die wahrscheinlich darin sitzen, befinden sich schon in der Ferne. Was die Fibelkinder in dieser Ferne erwartet und was sie dort erleben, wird nicht mehr erzählt. Auffällig an

dieser Geschichte ist, dass sie ausschließlich Fibelkinder enthält. Ihre Eltern oder andere Erwachsene treten, mit Ausnahme des seitenfüllenden Bildes, das sie auf dem Bahnsteig zeigt, nicht in Erscheinung. Aber auch auf jenem Bild befinden sie sich außerhalb des Zuges, denn in den Waggons sind nur Kinder zu sehen. Die Ferienreise, die Fahrt mit dem Zug, die Erkundung des „Vaterlandes“, die Entdeckung der Ferne ist am Ende dieser Fibel nur den Kindern vorbehalten.

7.3.7 Die Fibern des autoritären „Ständestaates“ – synchroner Vergleich

Zunächst ist es wichtig zu erwähnen, dass die Fibel mit dem größten Aktionsradius und der meisten Ferne aus der Ersten Republik, nämlich die Landfibel „Unser erstes Buch“ [ER6(24)] für den autoritären „Ständestaat“ nicht adaptiert wurde. Die Stadtfibel „Wiener Kinder“ [A1(34)], die ebenfalls auffällig viel Ferne und Fibelkinder mit großem Aktionsradius anbietet, erschien 1934 noch einmal, mit geringfügigen Änderungen, teilweise auch die Ferne betreffend. Die während des autoritären „Ständestaates“ einzige neu erschienene Fibel „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)] enthält im Vergleich zu „Wiener Kinder“ viele ähnliche oder auch gleiche Passagen, aber nur halb so viele Ferne-Geschichten. Der Aktionsradius der Fibelkinder ist im Gegensatz zu „Wiener Kinder“ ebenfalls eingeschränkt. Sie fahren in ihrer Phantasie nicht nach Amerika, sie erleben Geschichten, die auf dem Land spielen, nicht selbst. Trotzdem trägt „Was kleine

Leut' in Wien erfreut“ dazu bei, dass es im autoritären „Ständestaat“ die Stadtfibeln sind, die die Fibelkinder mit dem größten Aktionsradius darstellen. Von den Landfibeln wurden „Das erste Lesebuch“ [A3(37)], die Fibel „Kinderwelt“ [A4(37)] und „Wir lernen lesen“ [A5(37)] übernommen. „Kinderwelt“ enthält noch immer die wenigsten aller Ferne-Geschichten und stellt die Fibelkinder mit dem weitaus kleinsten aller Aktionsradien dar.

In allen fünf untersuchten Fibeln des autoritären „Ständestaates“ ist nur ein Verwandtenbesuch in der Ferne zu finden, und zwar der schon aus der Ersten Republik bekannte in „Wir lernen lesen“ [A5(37), S.93f.]. Alle anderen Verwandtenbesuche spielen sich im heimatlichen Umfeld der Fibelkinder ab, sie fahren dafür nicht weg. Hinsichtlich der Briefwechsel bietet „Wiener Kinder“ die schon aus der Ersten Republik bekannte Geschichte von Rudi an, der seine Verwandten per Post zu sich nach Hause einlädt [A1(34), S.38ff.]. Diese kommen dann wirklich zu Besuch, Rudis Aktionsradius ist somit groß. In der zweiten, später erschienenen Wiener Fibel „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ geht auch ein Briefwechsel einem Verwandtenbesuch voraus. Allerdings kündigt die Tante von selbst ihren Besuch an. Den Brief erhalten nicht die Fibelkinder, sondern die Mutter und die ist es auch, die dem Fibelmädchen den Auftrag gibt, die Antwort zu schreiben. Der versprochene Besuch folgt dann zwar gleich in der nächsten Geschichte, allerdings fehlt dabei die Eigeninitiative der Fibelkinder, was ihren Aktionsradius verkleinert. [A2(35/2), S.1ff.]

„Wir lernen lesen“ und „Das erste Lesebuch“, die einen Zuwachs an Ferne-Geschichten im Vergleich zur Ersten Republik verzeichnen, bieten diese allesamt zu einem Thema an: „vaterländische Erziehung“. Ferne wird verstärkt als Möglichkeit genutzt, die Heimat aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Ferne tritt außerdem auf als Teil des „Vaterlandes“, als erweiterte Heimat. Der Aktionsradius der Fibelkinder ist dabei höchst unterschiedlich. In „Das erste Lesebuch“ [A3(37), S.158ff.], das dazu einen Ausflug, eigentlich einen Lehrausgang, ausgehend von ihrem Heimatdorf anbietet, erkunden die Fibelkinder die „nähere“ Ferne, soweit sie eben zu Fuß gehen können und soweit sie von dort aus sehen können. Dabei entdecken sie für sie Bekanntes und Unbekanntes, das prompt vom Lehrer kommentiert wird. Die Ferne entdecken sie aber nicht selbst, sie wird vom Lehrer vorgestellt. Was die Fibelkinder sehen ist vornehmlich Natur, die in dieser Geschichte als Sinnbild für das „Vaterland“, für Österreich fungiert: die schöne Natur, das ist es, was Österreich im Überfluss bietet, weshalb die Fibelkinder ihr Vaterland wertschätzen, es lieben sollen. In „Wir lernen lesen“ [A5(37), S.112] ist der Aktionsradius der Fibelkinder in der Ferne-Geschichte in Zusammenhang mit „vaterländischer Erziehung“ größer. Fibelkinder vom Land fahren in die Stadt, und zwar nicht in irgendeine, sondern in die Bundeshauptstadt Wien, wo sie bei einer vaterländischen Kundgebung

teilnehmen, bei der Bundespräsident und Bundeskanzler anwesend sind. Sie zeigen, was sie können (alles im Sinne von Gemeinschaft und Identifikation mit dem Vaterland): sie marschieren, singen, sagen Gedichte und ernten dafür Applaus und Lob.

Vaterländische Bedeutung bekommt auch die Ferienreise der Wiener Kinder in „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35/2), S.71] – auch im autoritären „Ständestaat“ sind es nur Stadtkinder, die in den Ferien in die Ferne fahren. Sie fahren, ohne ersichtliche Begleiter, mit dem Zug aufs Land, das wiederum mit Natur gleichgesetzt wird. Ferne erscheint dabei als konkrete, mit den Bahnstrecken, die bis nach Klagenfurt, Innsbruck und Gmünd reichen. Den Anblick der Donau verbindet der Fibelvater in diesem Erstlesebuch ebenfalls mit der „schönen Heimat“. Die neu hinzugekommenen Ferne-Geschichten in den Fibern des autoritären „Ständestaates“ stehen alle im Dienste von „vaterländischer Erziehung“, „Vaterlandsliebe“ oder „Identität als Österreicher/-in“.

7.4 Die Fibern des Nationalsozialismus

In den Fibern des Nationalsozialismus scheinen folgende Themenkreise im Zusammenhang mit Fibelkindern und Ferne auf: „Einen Ausflug machen“ (6 Geschichten), „Verwandte besuchen“ (2 Geschichten), „Die Post“ (8 Geschichten), „In die Stadt fahren“ (3 Geschichten), „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ (3 Geschichten) und „Sommerferien“ (2 Geschichten).

7.4.1 Einen Ausflug machen

Der Themenkreis „Einen Ausflug machen“ kommt in den Fibern des Nationalsozialismus sechs Mal in Verbindung mit Fibelkindern und Ferne vor, und zwar in drei von vier Erstlesebüchern. In der Wiener Fibel „Bei uns in Wien“ [N1(42) und N1(43)] finden sich dazu drei Geschichten, in der Kärntner Fibel „Für kleine Leute“ [N2(43)] eine, in der adaptierten Ausgabe von „Wir lernen lesen“ [N3(43)] zwei. Nur die Fibel „Kinderwelt“ [N4(44)] bietet zu diesem Thema keine Geschichte an.

In der Kärntner Fibel „Für kleine Leute“ macht eine Fibelfamilie vom Land einen Ausflug in die Stadt [N2(43), S.120f.]. Diese Geschichte wird daher im Kapitel „In die Stadt fahren“ analysiert. In „Wir lernen lesen“ findet sich der gleiche Ausflug auf einen Berg, der auch schon in Erster Republik und autoritärem „Ständestaat“ zu finden war. Bemerkenswert ist hierbei, dass der deutliche Heimatbezug, den der Lehrer in der Ferne herstellt, aus der Geschichte verschwindet [N3(43), S.99].

Die drei Ausflugsgeschichten, die in „Bei uns in Wien“ abgedruckt sind, ähneln bzw. gleichen jenen, die schon in den Ausgaben von „Wiener Kinder“ [ER3(23) und A1(34)] und „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)] aus der Zeit der Ersten Republik und des autoritären „Ständestaates“ zu finden waren. Die erste dieser Geschichten stellt einen Ausflug zur Donau dar. Die Initiative für diesen Ausflug geht vom Vater aus: „Kinder, heute fahren wir zur großen Donau!“ [N1(43), S.48]. Von einer Brücke aus schauen sie auf den Fluss hinunter. Der Fokus liegt dabei hauptsächlich auf der Technik. Man erfährt von der „starken“ Uferbefestigung, von den Bojen und den Dämmen. Der Vater erklärt, wofür diese Dinge gut sind (ebd.). Auf dem dazugehörigen Bild stehen die beiden Fibelbuben mit dem Vater auf der Donaubrücke und schauen hinunter auf die Schiffe, die am Kai festgemacht sind (Abbildung 14). Am anderen Ufer breitet sich die Stadt Wien aus. Die Fibelkinder befinden sich in der Heimat. Der Vater zeigt ihnen die Donau und die Dampfschiffe, die, obwohl davon noch nicht die Rede war, ihrem Wesen und ihrer

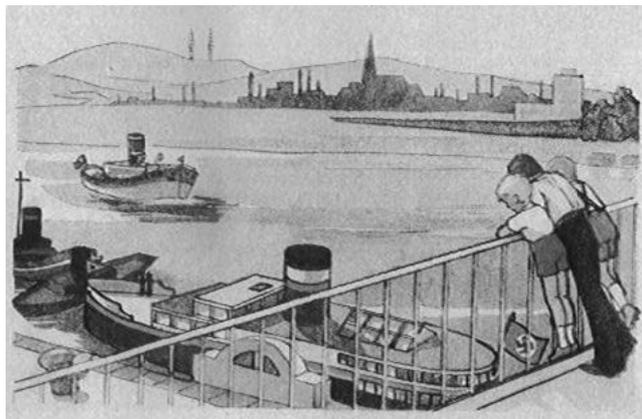


Abbildung 14: Szene an der Donau in "Bei uns in Wien" [N1(43), S. 48]

Funktion nach Ferne beinhalten. Der Fluss fließt, die Schiffe kommen aus der oder fahren in die Ferne. In diesem Teil der Geschichte aber liegt der Fokus noch klar auf der Heimat, der Bezug zur Ferne wird erst zwei Seiten weiter explizit hergestellt. Auf der nächsten Seite folgt eine Geschichte von einem Badeausflug mit dem Onkel zum Gänsehäufel. Obwohl der Zusammenhang mit der Donau offensichtlich ist und es sich auch um die gleichen Fibelkinder handelt, scheint die Platzierung der Geschichte genau an dieser Stelle nicht logisch, da eine Seite weiter Peter und Otto wieder mit ihrem Vater an der Donau stehen und einen Dampfer beobachten. Die Geschichte vom Gänsehäufel trennt die beiden anderen auf unnatürliche Weise. In der Geschichte mit dem Dampfer neigt dieser seinen Rauchfang, um die Brücke passieren zu können. „Das werden sie noch oft machen müssen“, heißt es, „ihre Reise ist sehr weit. Sie fahren nach Ungarn oder gar nach Rumänien“ (ebd., S.50). Hier wird der Bezug zur Ferne deutlich. Die Dampfschiffe fahren „sehr weit“, nämlich in andere Länder, in das Nachbarland Ungarn oder in das ferne Rumänien. Dass letzteres als große Entfernung angesehen wird, zeigt das Wort „gar“. Die Ferne ist hier konkret, nicht austauschbar. „Wenn wir groß sind, wollen wir auch so weit reisen“, sagen die Fibelkinder Peter und Otto (ebd.). Auch in der NS-Fibel sind die Fibelkinder noch zu klein, um weit in die Ferne zu fahren, sie wünschen es sich aber. Im

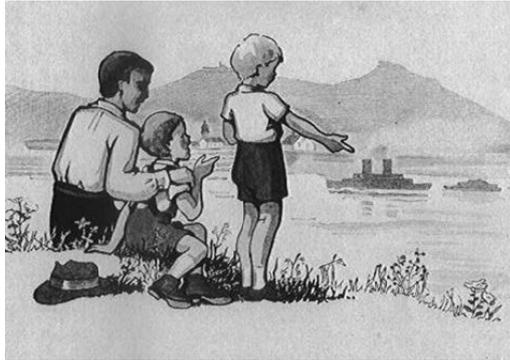


Abbildung 15: Fibelkinder beobachten ein Dampfschiff [N1(43), S.50]

Gegensatz zur Äußerung des Fibelkindes in „Wiener Kinder“, wenn es groß sei, würde es mit dem Dampfschiff nach Amerika fahren [ER3(23), S.74], wirkt der Wunsch von Peter und Otto etwas realistischer. Durch die Wahl des Wortes „wollen“ erhebt diese Fibelstelle eher den Eindruck eines konkreten Wunsches oder Planes, als bloß den Ausdruck kindlicher Phantasie. Dass sie von ihrem Vater auf diese

Ferne erst aufmerksam gemacht wurden, macht die Beschäftigung mit der Ferne zu erwünschtem Verhalten. Dass das Ziel „Amerika“ durch Länder im Osten ausgetauscht wurde, ist aufgrund der räumlich expansiven Tendenz des „Dritten Reiches“ in Richtung Osten zu erklären und angesichts der Tatsache, dass diese Fibel inmitten des Zweiten Weltkrieges erschienen ist und Amerika somit zu den Kontrahenten des nationalsozialistischen Deutschen Reiches zählte. Abbildung 15 zeigt ein weiteres Bild, das diese Geschichte begleitet. Wieder sind der Vater und die beiden Fibelbuben abgebildet, diesmal auf einer Wiese am Ufer der Donau [N1(43), S.50]. Alle drei haben ihre Aufmerksamkeit auf das Dampfschiff gerichtet. Die beiden Buben zeigen auch mit einer Hand darauf. Um einen der Buben hat der Vater seinen Arm gelegt, ihre Gesichter haben einen fröhlichen Ausdruck. Dadurch erhält das Bild eine positive Konnotation, eine Aura der Vertrautheit.

Die Geschichte vom Dampfschiff, das in ferne Länder fährt, kann aber auch mit dem Einband des Sommerteiles dieses Fibelwerkes in Zusammenhang gebracht werden, denn der zeigt ebenfalls, was in den Geschichten zur Donau beschrieben wird (Abbildung 16). Auf dem Einband sind zwar ein Bub und ein Mädchen zu sehen, aber auch sie stehen auf

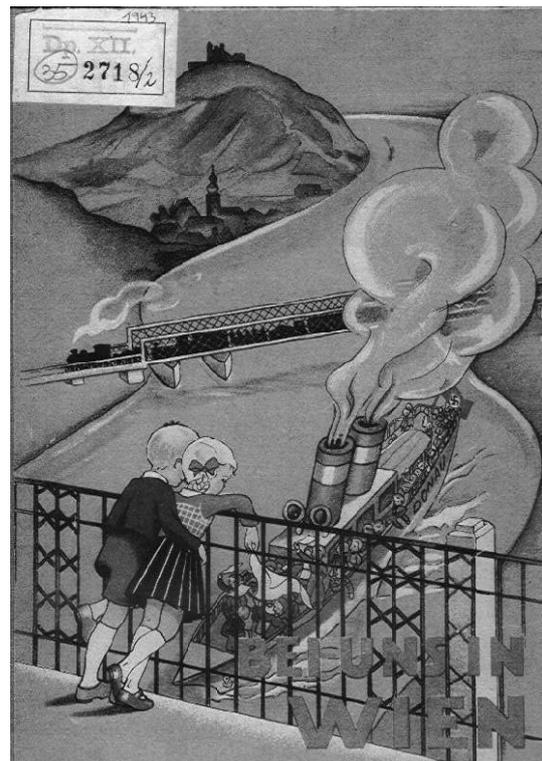


Abbildung 16: Der Einband des Sommerteiles von "Bei uns in Wien" [N1(43)]

einer Brücke über einem großen Fluss, wahrscheinlich über der Donau, denn das ist auch der Name des Dampfschiffes, das gerade auf die Brücke zufährt. Die Passagiere an Deck winken. Es scheint sich ausschließlich um Kinder zu handeln. Das Fibelmädchen auf der

Brücke hat ein weißes Tuch in der Hand und winkt ebenfalls. Hinter dem Schiff, weit unten (und nicht im richtigen Größenverhältnis), eine Eisenbahnbrücke, über die ein Zug fährt. An einer Flussbiegung befinden sich zwei Dörfer, eines am Flussufer, eines hoch oben auf dem Hügel. Die beiden Fibelkinder auf der Brücke, die Kinder auf dem Boot und die dort angebrachte Hakenkreuzfahne sowie die Felder auf dem ersten Hügel und der Titel „Bei uns in Wien“ sind bunt. Der Rest, also die Landschaft, das Wasser, die Brücke, das Schiff und der Zug sind gräulich-blau gehalten. Die Farbgebung erinnert an Stahl, an Modernisierung und Technik. Hier sind es zwar Kinder, die mit dem Schiff und somit in die Ferne fahren, aber nicht die Protagonist/-innen der Fibel, denn die stehen auf der Brücke und schauen zu.

Auch ein Ausflug aufs Land findet sich in „Bei uns in Wien“. Das Kapitel ist wie in „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35/2)] aus dem autoritären „Ständestaat“, mit der Überschrift „Puff, puff, Eisenbahn!“ versehen [N1(43), S.56-61]. Wiener Fibelkinder befinden sich auf dem Land. Die Geschichte ist kurz: Man erfährt von ihrer Wanderung in ein Dorf und von einer Heuschrecke, die das Fibelmädchen anspringt (ebd., S.57). Der Rest der zu diesem Kapitel gehörenden Geschichten auf dem Land hat nichts mit den wirklichen Protagonist/-innen der Fibel, nämlich den *Wiener* Fibelkindern zu tun. Die Protagonist/-innen der restlichen Geschichten sind Kinder vom Land bzw. Hitlerjungen, die neben dem Dorf ein Zeltlager aufschlagen. Der Großteil dieses Kapitels „Puff, puff, Eisenbahn!“ verbindet die Wiener Fibelkinder, abgesehen von der kurzen Wandersequenz, nicht mit der Ferne, sondern stellt Fibelkinder vom Land in ihrer Heimat dar. Gedichte und Geschichten zusammenpassender Themenkreise werden aneinander gereiht, ohne diese jedoch durch eine „Rahmenerzählung“, die zum Beispiel die Wiener Fibelkinder diese Geschichten erzählen lässt, oder sie diese Dinge selbst sehen oder erleben lässt, miteinander zu verbinden. Der Aktionsradius der Fibelkinder ist hier deshalb weit begrenzter als bei dem davor dargestellten Ausflug zur Donau oder dem nun folgenden auf den Wiener Leopoldsberg.

In der dritten Ausflugsgeschichte der Fibel „Bei uns in Wien“ wandern die Fibelkinder mit ihrem Großvater auf den Leopoldsberg. Die Fibelkinder kommen, wenn sie sprechen, in der Wir-Form vor. Sie haben in dieser Geschichte keine Namen. Der Großvater spricht sie mit „Kinder“ an. Oben angekommen, macht er sie auf den „wunderschöne[n] Ausblick aufmerksam“. Dieser ist für ihn positiv emotional besetzt: „Er greift mir immer ans Herz“ [N1(43), S.71]. Der Großvater beschreibt, was man vom Leopoldsberg aus sieht: „das silbrige Band der Donau, die Brücken, das Häusermeer und die vielen Türme dort – weit, weit hinten der Schneeberg!“ (ebd.). Der Blick der Fibelkinder wird zuerst auf ihre Heimatstadt Wien gelenkt, dann in die Ferne auf den Schneeberg. Die Beteuerung des

Großvaters: „Ja, ja, das ist der Schneeberg, liebe Kinder“ (ebd.), deutet darauf hin, dass der Blick in so große Ferne nichts Alltägliches ist. Der „Fernblick“ der Fibelkinder wird noch zusätzlich unterstützt, als der Großvater „sein Fernglas hervor [holt]“: „Wie in einem riesigen Bilderbuch liegen Stadt und Land vor den Kindern aufgeschlagen“ (ebd.). Die Fibelkinder können so nicht nur in die Ferne sehen, sondern diese ganz genau betrachten, Details erkennen und weiter sehen als mit freiem Auge. Ihre Empfindungen und Gedanken dazu kommen allerdings nicht zum Ausdruck. Man erfährt nicht, ob ihnen gefällt, was sie sehen, oder ob sie Fragen dazu haben. Die Fibelkinder nehmen in dieser Geschichte hauptsächlich die Rolle der Zuhörenden ein, die positiv besetzt ist, denn „eng umschlungen sitzen sie und hören dem Großvater zu. Der weiß ja so viel zu erzählen“ (ebd.). Ein seitenfüllendes Farbbild zeigt die beiden Fibelkinder, einen Bub und ein Mädchen, mit ihrem Großvater hoch oben auf dem Berg. Sie haben dem/der Bildbetrachter/-in den Rücken zugekehrt und schauen hinunter. Der Großvater zeigt mit der Hand, der Bub schaut ihn an, das Mädchen schaut durch das Fernglas in die Ferne (ebd., S.72). Dieses Bild unterscheidet sich somit deutlich von jenen aus der Ersten Republik, in denen die Protagonist/-innen dem Tal den Rücken kehren und sich auf Naheliegendes, zum Beispiel eine Blumenwiese, konzentrieren (vgl. Kapitel 7.2.1). Auch der Rückweg beschreibt eine Idylle: „Hoch oben in den Lüften zieht ein Flugzeug seine Bahn. Ein Kuckuck ruft aus dem Walde“ (ebd., S.73). Das Flugzeug weist noch einmal in die Ferne, denn diese ist erstens dem Flugzeug implizit und zweitens schauen die Kinder, um es beobachten können, nicht nur vom Berg aus nach vorne bzw. nach unten, sondern auch nach oben in den Himmel. Der Aktionsradius der Fibelkinder ist hier groß, zumindest hinsichtlich dessen, was sie beobachten können und was sie von einem Erwachsenen gezeigt bekommen. Das In-die-Ferne-Schauen wird als etwas Erwünschtes, als etwas Schönes und Angenehmes beschrieben. Durch die Darstellung des Flugzeuges dringt die Technik auch in diese Geschichte ein, es verliert allerdings als Teil der Idylle seine Bedeutung als Kriegsgerät.

7.4.2 Verwandte besuchen

Der Themenkreis „Verwandte besuchen“ ist in den Fibern des Nationalsozialismus zwei Mal in Verbindung mit Fibelkindern und Ferne vertreten, und zwar in „Wir lernen lesen“ [N3(43)], mit dem schon aus Erster Republik und autoritärem „Ständestaat“ bekannten Besuch beim Onkel zu Pfingsten und in „Bei uns in Wien“ [N1(43)], in Verbindung mit den Themenkreisen „Sommerferien“ und „Post“. Diese Geschichte wird deshalb in Kapitel 7.4.6 besprochen.

In den Grundzügen ist der Verwandtenbesuch in „Wir lernen lesen“ im Vergleich zu den Ausgaben aus den anderen politischen Systemen gleich geblieben: Die Fibelfamilie erhält

einen Brief vom Onkel, der sie über Pfingsten zu sich in die Stadt einlädt. In weiterer Folge werden die Anreise der Fibelfamilie und das Spielen der Kinder in der Wohnung des Onkels beschrieben [N3(43), S.92f.]. Die Unterschiede liegen in den Details (vgl. dazu die Interpretation dieser Fibelstelle in Kapitel 7.2.2). Die Fibelkinder heißen nun Rudi und Berta. Auch sie erleben die Zugfahrt als etwas Aufregendes, Positives, was durch Ausrufe wie „Juchhe“, „Hui“ oder „Berta, hörst du“ und „Rudi, schau“ hervorgehoben wird. Sie beobachten, wie alles „vorüberfliegt“ („Telegraphenmasten“ sind neu hinzugekommen). Als sie in die Nähe der Stadt kommen, erregen nicht nur die vielen Häuser, sondern auch „der große Bahnhof“, „die vielen Geleise und die vielen Züge“ ihre Aufmerksamkeit (ebd., S.92). Modernisierung und Technik wird auf diese Weise mehr Platz eingeräumt als in den Ausgaben von 1923 und 1937. Beim Onkel in der Wohnung spielen Rudi und sein Cousin Krieg. Sie bauen eine Kaserne, vor der die „Zinnsoldaten (...) aufmarschieren und schießen mit der kleinen Kanone“. Die Mädchen kümmern sich um ihre Puppen (ebd., S. 93). Dass die Fibelmädchen brave Puppenmütter sind und ihre Brüder lieber mit technischem Gerät spielen, ist *kein* Spezifikum nationalsozialistischer Erstlesebücher, dass die Spielsachen der Buben hauptsächlich aus Kriegsgerät bestehen, allerdings schon. Schließlich fordert der Onkel die Familie auf, mit ihm die Stadt zu besichtigen. Dort sehen sie „breite Straßen, hohe, schöne Häuser, große Geschäfte mit herrlichen Schaufenstern, die elektrische Straßenbahn, viele Wagen und Autos und unzählige Menschen“ (ebd.). Die Darstellung der Gebäude bleibt durch die Adjektive „schön“ und „herrlich“ positiv besetzt, die der Verkehrsmittel ist neutral. Das Getümmel auf der Straße aber, empfinden die Fibelkinder nicht als etwas Aufregendes im rein angenehmen Sinn: „Das ist ein Drängen und Lärmen, daß den Kindern schier das Hören und Sehen vergeht. Nur langsam kommen sie auf der Straße vorwärts“ (ebd.). Die Fibelkinder scheinen den Trubel auf den städtischen Straßen nicht nur zu genießen. Da ihnen „Hören und Sehen vergeht“ lässt sich diese Geschichte mit Reizüberflutung in Verbindung bringen. Die Stadt birgt für Rudi und Berta, anders als in der Ersten Republik und im autoritären „Ständestaat“, auch negative Seiten.

7.4.3 Die Post

Mit acht Geschichten ist der Themenkreis „Die Post“ in den Fibeln des Nationalsozialismus der häufigste im Zusammenhang mit Fibelkindern und Ferne. Vier dieser Geschichten sind in „Bei uns in Wien“ [N1(42) und N1(43)] zu finden, eine in „Wir lernen lesen“ [N3(43)] und eine in „Kinderwelt“ [N4(44)], die somit Fibelkinder nicht mehr, wie in Erster Republik und autoritärem „Ständestaat“, bloß einmal in Verbindung mit Ferne darstellt, als diese einen Zug beobachten. In der NS-Ausgabe von „Kinderwelt“ ist auf Seite 9 ein Bild abgedruckt, das so ähnlich auch schon in den Ausgaben der Ersten



Abbildung 17: Ein Fibelkind hält einen Brief in der Hand, [N4(44), S.9]

Republik und des autoritären „Ständestaates“ zu finden war: Ein Bub kommt bei der Gartentür herein und hält der Mutter einen Brief entgegen (Abbildung 17). Beide lächeln. Im Text, der aufgrund der frühen Position in der Fibel noch aus unzusammenhängenden und einfachen Wörtern besteht, ist ein Brief gezeichnet, das Wort „ein“ steht davor [N4(44), S.9]. Der Bub hat den Brief

vielleicht vom Briefträger bekommen oder ihn im Postkasten gefunden. Von wem der Brief kommt oder was drin steht, kann noch nicht erklärt werden. In den Ausgaben der vorhergehenden politischen Perioden hielt der Bub einen Blumenstrauß in der Hand, der Brief kam auch im Text nicht vor [ER9(26), S.6; A4(37), S.6]. Nur durch diese geringfügige Änderung wird aus dem Bild eines, das mit Ferne in Verbindung steht.

In „Wir lernen lesen“ findet sich das Thema „Die Post“ im Rahmen eines Verwandtenbesuchs der schon in Kapitel 7.4.2 abgehandelt wurde. In „Bei uns in Wien“ kommt der Themenkreis „Post“ mit vier Fundstellen am häufigsten vor. Eine dieser Geschichten steht im Zusammenhang mit den Themenkreisen „Sommerferien“ und „Verwandte besuchen“ und wird deshalb in Kapitel 7.4.6 genauer besprochen. In drei der vier Geschichten schreiben Fibelkinder einen Brief, in einer erhält ein Fibelmädchen ein Paket. Es kommt von der Großmutter, die in der Ferne wohnt und dem Mädchen Ostergeschenke schickt [N1(43), S.6]. Das Paket kommt mit dem „Postauto“, was den großen Stellenwert der Technik und Modernität in der Fibel widerspiegelt. Zwei der vier Post-Geschichten haben mit Feldpost zu tun. In „Onkel Karl bei den Soldaten“ schickt ihm die Familie ein „Weihnachtspaket“. Wo genau sich der Onkel befindet, erfährt man nicht. Es liegt aber nahe, dass das Paket an die Front geschickt wird, da die Fibel 1942 erschienen ist und der Onkel sich „bei den Soldaten“ und „weit, weit fort“ befindet, also in der Ferne. „Alle helfen zusammen“, jedes Familienmitglied legt eine Kleinigkeit in das Paket, die Mutter, der Vater und die Fibelkinder Heinz und Helga [N1(42), S.22]. Der Vater ist, im Gegensatz zum Onkel, obwohl mitten im Zweiten Weltkrieg, zu Hause. Das zum Text gehörende Bild zeigt das Paket, mit all den Geschenken, die im Text aufgezählt werden (ebd.). Dadurch wird der Fokus der gesamten Geschichte auf dieses „Weihnachtspaket“ gelenkt, mit dessen Hilfe die Fibelfamilie mit dem Onkel in der Ferne Kontakt aufnimmt. Onkel Karl als Soldat in der Ferne sieht man nicht.

Die zweite Erwähnung der Feldpost findet sich zu Beginn des Sommerteils von „Bei uns in Wien“ und ist in ein siebenseitiges Kapitel zum Thema „Die Post“ eingebettet [N1(43), S.1-7]. In „Der Vater hat aus dem Feld geschrieben“ bringt der Briefträger einen Brief vom Vater. Die Mutter nimmt ihn in Empfang, die Fibelkinder, sie haben keine Namen, sind noch in der Schule. Als sie nach Hause kommen, erzählt die Mutter vom Brief und fasst zusammen, was der Vater geschrieben hat: „Der Vater hat aus dem Feld geschrieben. Er ist gesund und wohlbehalten. Er sendet euch viele Grüße und Küsse. Er will wissen, ob ihr euch gut verträgt und ob ihr fest zusammenhaltet. Helfen sollt ihr mir, und in der Schule sollt ihr aufmerksam und fleißig sein. Und schreiben sollt ihr ihm bald wieder“ (ebd., S.5). Die Kinder haben den Brief nicht selbst erhalten, er ist aber (auch) an sie gerichtet, da der Vater ihnen „Grüße und Küsse“ schickt und Anweisungen gibt, wie sie sich verhalten sollen. Ein Bild zeigt die beiden Fibelkinder auf einem Sessel, beim Lesen. Sie sind ganz vertieft in das Schreiben, der Bruder hat seinen Arm um die Schwester gelegt (ebd.). Die beiden wirken vertraut, das Gesicht des Mädchens etwas verklärt. Die Mutter hat nur Positives widergegeben: dass es dem Vater gut geht, und dass er die Kinder grüßt. Was die beiden Fibelkinder dann selbst aus dem Brief erfahren ist etwas differenzierter, denn sie erfahren wie es dem Vater in der Ferne ergeht: „Da lesen sie von langen Märschen, Mühe und Plage und von Kämpfen mit den Feinden“ (ebd., S.5). Diese Beschreibung vom „Alltag“ an der Front wird aber nicht mit den Empfindungen der Kinder in Verbindung gebracht. Diese „freuen sich über die lieben Worte, die der Vater an sie gerichtet hat“ (ebd.), also über den Teil des Briefes, den die Mutter nacherzählt hat. Und so entschließen sie sich, ihrem Vater einen „langen, langen Brief“ zu schreiben. Sie verfassen den Brief also auch selbst, tun dies aber auf die Aufforderung des Vaters hin, der sie in seinem Brief darum bittet.

Die beiden weiteren Post-Geschichten in „Bei uns in Wien“, die nichts mit Feldpost zu tun haben, handeln ebenfalls vom Verfassen von Briefen, bzw. von der Funktion des Postkastens. Das Fibelkind Ferdl schreibt an seinen Onkel, um ihm zu erzählen, dass er schon Briefe schreiben kann. Diese Geschichte ist im Winterbuch abgedruckt, dem Fortschreiten der Themen zufolge sollte sie irgendwann zwischen Neujahr und Ostern spielen [N1(42), S.67]. Das Fibelkind kann zu diesem Zeitpunkt schon gut lesen und schreiben und ist selbständig genug, um alleine einen Brief in die Ferne zu schreiben. Denn Eltern oder andere Erwachsene kommen in dieser Geschichte nicht vor. Der Brief ist wohl an einen real existierenden Onkel gerichtet, denn Ferdl bezieht sich in seinem Brief auf Erlebnisse aus dem letzten Sommer, als er von ihm ein Kaninchen geschenkt bekommen hat. Der Onkel dürfte auf dem Land wohnen und nicht in Wien, denn sein Neffe verabschiedet sich mit den Worten „Dein Ferdl aus Wien“ (ebd.). Der Name des

Onkels ist bezeichnenderweise „Bauer“. Offenbar befindet sich dieser in einer Ferne, die der Fibelbub gut kennt, da er im Sommer dort war, aber auch um eine Ferne, die nicht so einfach zu erreichen ist: „Aber es dauert noch lange, bis ich komme“ (ebd.). Es handelt sich um austauschbare Ferne, die durch den Onkel repräsentiert wird und positiv besetzt ist, obwohl sie nicht detailliert beschrieben wird. Der Aktionsradius dieses Fibelkindes ist groß, da es aus Eigeninitiative einen Brief in die Ferne schreibt.

Auch in der fünften Post-Geschichte in „Bei uns in Wien“ schreiben Fibelkinder einen Brief, diesmal aber an den Osterhasen und an die Henne „Gackeleia“ [N1(43), S.1-3]. Der Briefkasten, der hier personifiziert dargestellt wird und mit dem Fibelbuben spricht, fragt ihn, ob er denn wisse, wo der Osterhase und die Henne „Gackeleia“ wohnen. „Wir haben geschrieben ‚Im Osterhasenreich‘ und die Großmutter hat gemeint, die Post wird unsere Briefe schon richtig besorgen“ (ebd., S.2). Der Fibelbub ist real. Er spricht und verhält sich wie alle anderen Fibelkinder in diesem Erstlesebuch. Trotzdem handelt es sich um eine Phantasiegeschichte. Der Briefkasten spricht. Würde er das nicht tun, so könnte man sagen, der Fibelbub schickt seine Briefe in eine Phantasiewelt, weil er noch nicht weiß, dass es keinen Osterhasen gibt und das für Sechsjährige nichts Ungewöhnliches ist. Nachdem in dieser Geschichte aber der Briefkasten lebendig ist, rückt die ganze Geschichte in den Bereich des Irrealen und somit auch der Bezug des Fibelbuben zur Ferne. Etwas später in der Geschichte entleert der Briefträger den Briefkasten. Dabei erklärt er dem Fibelbuben, wie die Post funktioniert: „Hörst du, wie die Briefe und Karten in meine Tasche purzeln? Jetzt fahren sie mit mir zu Post. Dort werden sie gestempelt und gehen in alle Welt hinaus“ (ebd., S.3). So wird aus einer Phantasie-Ferne, dem „Osterhasenreich“, doch noch eine reale Ferne. Die dem Fibelkind hier vorgestellte Ferne ist die größtmögliche: sie umfasst die ganze Welt, nicht nur das nächste Dorf oder die nächste Stadt. Der Aktionsradius des Fibelkindes ist, zumindest was seine Phantasie betrifft, ebenso groß, denn es schickt seinen Brief ins unbekannte „Osterhasenreich“.

7.4.4 In die Stadt fahren

Der Besuch der Fibelkinder in der Stadt in „Wir lernen lesen“ [N3(43), S. 92f.] wurde bereits in Kapitel 7.4.2, „Verwandte besuchen“, behandelt. In der Kärntner Fibel „Für kleine Leute“ finden sich zwei Geschichten, die von einem Ausflug der Fibelkinder in die Stadt erzählen. In beiden Geschichten begleiten sie ihre Eltern. Die erste der Geschichten steht in direktem Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. Anlass für den Besuch der Stadt ist der „Geburtstag des Führers“. Die Darstellung der Geschichte ist positiv: das Wetter ist schön („Hitlerwetter“), viele Menschen sind unterwegs, es gibt Musik und eine Rede. Dem Fibelkind gefällt das, denn es „ruft“: „Schau, so viele Fahnen! (...) O, die schönen Kränze an allen Häusern“ [N2(43), S.120f.]. Die Geschichte ist kurz gehalten und

steht nicht in Verbindung mit jenen davor und danach. Der Besuch einer Stadt stellt in dieser Fibel allerdings eine Ausnahme dar, denn die Fibelkinder werden fast ausschließlich in stark ländlichen Gebieten dargestellt: auf einer Alm, in unberührter Natur umgeben von Tieren, in der Nähe eines kleinen Dorfes, etc. Der Geburtstag des „Führers“ bietet Anlass, die gewohnte Umgebung zu verlassen und in die Ferne zu gehen. Das außergewöhnliche und positive Ereignis des Besuches der Stadt steht in Verbindung mit explizit nationalsozialistischen Inhalten.

Im letzten Drittel der Fibel handelt ein ganzes Kapitel von einem Besuch in einer Stadt [N2(43), S.154-156]. Das Fibelkind Fritzl erzählt die Geschichte in der ersten Person. Es ist somit Erzähler und Protagonist. Die gesamte Erzählung gibt daher auch die Erlebnisse und Empfindungen des Fibelkindes wider. Der Beweggrund für die Fahrt in die Stadt waren „Einkäufe“, die sein Vater zu erledigen hatte. Fritzl „durfte mit“. Die Anwesenheit des Vaters ist somit zwar Grundvoraussetzung für Fritzls Reise, er äußert sich aber nicht zu den Erlebnissen seines Sohnes. Dass die Fahrt für das Fibelkind nichts Alltägliches ist, zeigt sich gleich zu Beginn der Geschichte. Fritzl zieht seine „besten Kleider“ an. Zuerst erzählt er von der Zugfahrt und seinen Erlebnissen am Bahnhof (ebd., S.154). Auch die Zugfahrt ist Teil der Geschichte. Für Fritzl ist, wie für viele Fibelkinder in anderen Erstlesebüchern, das Erlebnis der Geschwindigkeit von besonderer Bedeutung: „Das ging aber schnell! Die Häuser, die Bäume und Felder flogen nur so vorüber“. Dass die Zugfahrt an sich etwas Besonderes ist, erkennt man an der genauen Darstellung des Erlebten sowie an Fritzls Frage: „Wollt ihr wissen, wie das war?“, bevor er zu erzählen beginnt. Mit diesem „ihr“ könnten andere Kinder gemeint sein. Aufgrund Fritzls detaillierter Beschreibung der Fahrt scheint es, als seien diese selber noch nie mit dem Zug gefahren. Der Satz „unterwegs hielt der Zug oft an“ deutet darauf hin, dass sie weit von ihrem Heimatort weg fahren. Ihr Reiseziel ist klar definiert, denn unter dem Text ist ein Bild der Stadt platziert, versehen mit dem Schriftzug „Klagenfurt“. Wie in einigen Wiener Fibern ist die Ferne hier konkret²⁰, „Klagenfurt“ kommt allerdings im Text nicht vor (ebd., S.155).

Im zweiten Teil der Geschichte tritt der Vater nicht mehr in Erscheinung. Fritzls Erzählungen betreffen nur ihn selbst, er ist der einzige Akteur. Fritzl entdeckt in der Stadt

²⁰ Die Darstellung real existierender Orte ist eine Besonderheit von „Für kleine Leute“. Auf Bildern werden im Laufe dieser Fibel unter anderem Klagenfurt (2 Mal), St. Veit an der Glan, die Burg Hochosterwitz und Bled (das seit 1941 zum nationalsozialistischen Deutschen Reich gehörte) dargestellt. Mit einer Ausnahme (Klagenfurt) werden diese aber weder auf dem Bild noch im Text namentlich genannt. Sie sind aber aufgrund der Genauigkeit der Darstellung klar zuordenbar. Für die Fibelkinder, falls sie auf diesen Bildern vorkommen, stellen diese Orte aber jeweils ihre Heimat dar bzw. wird kein Bezug von Fibelkindern zur Ferne deutlich. Auch für die Fibelleser/-innen kann, sofern es sich nicht zufällig um ihren Heimatort handelt, die Verbindung zur Ferne mit diesen Bildern erst durch die Erklärungen z.B. eines Lehrers oder einer Lehrerin deutlich werden.

vieles, was er von zu Hause nicht gewohnt ist: „viele Menschen“, „Geschäfte mit großen Auslagen“ und „Geschäfte mit Spielwaren“, „viele Wagen und Automobile“ [N2(43), S.156]. Dass der Anblick eines Autos für die Fibelkinder dieses Erstlesebuches etwas wirklich Außergewöhnliches ist, erschließt sich aus dem Kontext der gesamten Fibel. Ein paar Seiten davor hat ein Auto das Heimatdorf der Fibelprotagonist/-innen passiert, die dieses Ereignis als etwas ganz Besonderes erlebten (ebd., S.110). In der Stadt gibt es aber nicht nur mehr Autos, es scheint auch alles „größer“ zu sein als in seinem Heimatort, die Häuser und die Straßen, das empfindet er aber nicht als negativ. Er erzählt was „am schönsten“ war und was ihm „am besten gefallen“ hat. Auch die viel zitierte Reizüberflutung ist positiv konnotiert, denn Fritzl fasst zusammen: „Ich hatte in der Stadt schon so viele *schöne* Sachen gesehen, daß mir der Kopf ganz wirbelte“ [Hervorhebung I.G.] (ebd., S.156). Den im wahrsten Sinne des Wortes „krönenden Abschluss“ stellt der Besuch eines Hutgeschäftes dar. Fritzl darf sich einen Hut aussuchen, als Belohnung für seinen Fleiß in der Schule. Seine Reaktion ist erwartungsgemäß positiv: „Da klopfte mir das Herz bis in den Hals hinauf vor Freude“. Mit dieser sehr plastischen, sinnlichen Darstellung und den Worten „Ja, ich hab schon einen feinen Vater“ schließt die Geschichte vom Ausflug in die Stadt (ebd.). Das schöne, besondere Erlebnis des Besuchs der großen Stadt wird durch den Erhalt des neuen Hutes noch einmal positiv verstärkt.

7.4.5 Ein Verkehrsmittel sehen, bzw. beobachten

Zum Themenkreis „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ finden sich in den Fibern des Nationalsozialismus drei Bilder ganz am Anfang der Fibern, in denen die Fibelkinder einen Zug beobachten. In „Für kleine Leute“ ist auf Seite 36 ein Bild zu sehen, das drei Kinder auf einer Wiese zeigt, die einem vorbeifahrenden Zug zuschauen. Ein Mädchen hat den Arm erhoben, so als würde es winken. Die Fibelkinder haben dem Leser/der Leserin den Rücken zugekehrt, alle drei beobachten den Zug [N2(43), S.36]. Das ist für diese Fibel ungewöhnlich, denn meist sind die Kinder von vorne oder von der Seite abgebildet und konzentrieren sich auf einen Gegenstand *direkt* vor sich. Im Text wird das „Sch“ gelernt, das auch schon in anderen Fibern mit dem Geräusch der Dampflok in Verbindung gebracht wurde. Außer diesem „Sch“ findet sich darin aber kein weiterer Zusammenhang mit dem Bild.

Das Bild in der Fibel „Kinderwelt“ hat sich im Vergleich zu den Ausgaben der vorangegangenen politischen Systeme nicht verändert (Abbildung 18). Drei Fibelkinder laufen auf einen Zug zu, der näher kommt [N4(44), S.15]. Das Bild wird von einem basalen Text begleitet. Im Vordergrund steht wieder das „Sch“, das auf dieser Seite gelernt wird und in diesem Zusammenhang das Geräusch des Zuges symbolisiert.



Abbildung 18: Fibelkinder laufen auf einen Zug zu, [N4(44), S.15]

Weiters folgt ein einfacher Text, der die Aussagen von Fibelkindern beim Anblick des Zuges darstellen könnte und der darauf hindeutet, dass dieser Anblick etwas Besonderes ist.

Auch in „Wir lernen lesen“ findet sich wieder ein Bild, auf dem Fibelkinder einen Zug beobachten. Das Bild, das schon in der untersuchten Ausgabe des autoritären

„Ständestaates“ zu sehen war, wurde nicht verändert. Zwei Fibelkinder, ein Bub und ein Mädchen, stehen neben einem Bahndamm und schauen auf einen Zug, der auf sie zukommt. Der Bub zeigt in seine Richtung, das Mädchen schaut seiner Bewegung nach. Auch diese beiden sind ganz auf den Zug konzentriert [N3(43), S.13]. Wieder wird im Text das „Sch“ gelernt: „Sch, sch! Schau her! So hoch, so schön! Husch! So rasch! Sch, sch! Wohin? Ich mache eine Reise“ (ebd.). Auch dieser Text kann den Fibelkindern in den Mund gelegt werden, die sich über den beobachteten Zug unterhalten. Dieser ist durch die Worte „So hoch, so schön“ und „So rasch“ positiv besetzt. Zum ersten Mal wird ein Bild dieses Themenkreises mit der Frage „Wohin?“ und der Aussage „Ich mache eine Reise“ explizit mit Ferne in Verbindung gebracht (ebd.). Die Aussage steht in der „Ich-Form“, das heißt, sie stammt von einem Fibelkind, das somit mit dieser dargestellten Ferne in Verbindung steht. Zusätzlich findet sich neben dem Text ein kleines Bild eines Fibelbuben, der, abgesehen von den Farben seiner Kleidung, genauso aussieht wie der Bub im großen Bild, der dem Mädchen den Zug zeigt (Abbildung 19). Er hat außerdem einen Koffer in der Hand, einen Fuß auf dem Boden, einen hoch erhoben. Er scheint zu laufen (ebd.). In Verbindung mit dem Zug und dem Satz „Ich mache eine Reise“ wirkt er, als würde er rennen, um seinen Zug noch zu erwischen. Im Vergleich zu den anderen beiden Bildern, die Fibelkinder darstellen, die einen Zug beobachten, ist dieses nicht nur implizit mit Ferne verbunden, da diese der Eisenbahn immanent ist, sondern explizit durch das Wort „Reise“ und die Darstellung des Fibelkinds mit dem Koffer in der Hand. Hier scheint es ein Fibelkind zu geben, das nicht



Abbildung 19: Fibelkind in „Wir lernen lesen“, [N3(43), S.13]

bloßer Beobachter eines Verkehrsmittels ist, sondern dieses auch aktiv zu nutzen beabsichtigt.

7.4.6 Sommerferien

In allen vier Fibeln des Nationalsozialismus werden die Fibelleser/-innen mit Feriengeschichten, meist in Zusammenhang mit spezifisch nationalsozialistischen Inhalten, verabschiedet. Allerdings steht das Thema „Sommerferien“ nur in zwei Fibeln mit Ferne in Verbindung.

In „Bei uns in Wien“ ist den Sommerferien ein ganzes Kapitel gewidmet [N1(43), S.74-80], im Zuge dessen die Fibelkinder Ida und Peter einen Brief von der Großmutter erhalten, die sie in den Sommerferien zu sich einlädt. Mit dem Zug fahren sie aufs Land und helfen dort bei der Ernte. Teile dieser Geschichte passen auch zu den Themenkreisen „Post“ und „Verwandte besuchen“, werden aber allesamt hier abgehandelt, um sie nicht aus dem Zusammenhang zu reißen. Über den Brief freuen sich die Fibelkinder sehr und auch über den bevorstehenden Besuch auf dem Land: „Sie [das Fibelkind Ida, I.G.] fällt der Mutter um den Hals und ruft: Mutti, wir fahren doch! Mutti, gelt, wir fahren doch!“ (ebd., S.75). Was sie dort erwarten wird, hat die Großmutter in ihrem Schreiben schon angekündigt: „Erst rastet ihr euch gut aus, und dann könnt ihr fleißig im Felde und im Gemüsegarten helfen“ (ebd.). Der Fahrt an sich blicken die Fibelkinder mit großer Vorfreude entgegen: „Wir fahren, wir fahren! jubelt Ida, und Peter, der für sein Leben gern mit der Eisenbahn fährt, singt: Wir fahren mit der Eisenbahn, Eisenbahn, Eisenbahn, wir fahren mit der Eisenbahn, sch, sch, sch, sch, sch!“ (ebd.). Die Zugfahrt ist demnach zwar etwas Aufregendes, zumindest für den Fibelbuben ist es aber nicht die erste Fahrt mit dem Zug („er fährt für sein Leben gern“). Der „Reise zur Großmutter“ wird eine ganze Fibelseite gewidmet (ebd., S.76). Der Vater begleitet die Fibelkinder und die Mutter zum Bahnhof. „Er kann nicht mitfahren, weil er noch keinen Urlaub hat“ (ebd.). Von Idas und Peters Reise erfährt man einiges: der Zug geht um neun Uhr, der Vater kauft die Fahrkarten, der Zug steht schon in der Abfahrtshalle als sie dort ankommen, sie fahren dritter Klasse und ergattern einen Fensterplatz. Auf derselben Seite findet sich auch ein Bild, das einen Zug zeigt, der sich in der Bahnhofshalle befindet bzw. gerade von dieser hinaus fährt. Viele Menschen befinden sich auf dem Bahnsteig, viele in den Waggonen. Die Szene kurz vor der Abfahrt wird auch im Text zum Thema gemacht und ist in kurzen Sätzen verfasst – oft sind es nur Ausrufe oder einzelne Wörter. So entsteht ein spannender Stil, der die Hektik auf dem Bahnhof deutlich macht: „Einsteigen! Einsteigen! Die Türen klappen zu. Ein letztes Grüßen und Winken. Gute Reise, und grüßt mir die Großmutter! Ärgert mir die Mutter nicht! So ruft der Vater noch zum Wagenfenster hinauf, an dem die Kinder stehen. Ein Wink! Abfahrt! ... Langsam rollt der Zug aus der Halle“ (ebd., S.76). Neben der

Geschwindigkeit des Zuges in Form der vorbeisausenden Landschaft und der Geräusche, die der Zug macht, wird die Dimension der Ferne am Schluss noch einmal explizit gemacht: „Weit ist der Zug schon von der Heimatstadt entfernt. Er bringt die Kinder zur Großmutter“ (ebd.). Ihr Reiseziel wird zwar nicht namentlich genannt und bleibt daher austauschbar, es liegt aber „weit (...) entfernt“ vom Zuhause der Fibelkinder. Ein seitenfüllendes Farbbild zeigt die beiden Fibelkinder schon an ihrem Ziel angekommen (ebd., S.77). Sie befinden sich auf dem Land bzw. in den Bergen. Im Vordergrund Ida und Peter beim Stroh binden, dahinter ein Heuwagen mit Ochsen vorgespannt, ein Weg, der in ein Dorf führt, etwas erhoben auf einem Hügel ein Dorf mit einer Kirche und einer Burg, dahinter weite Hügel und hohe, verschneite Berge. Kurz: ein ländliches Idyll.

Im Text eine Seite weiter wird ihre Ankunft zum Thema gemacht. Die Fibelkinder freuen sich, bei der Großmutter zu sein. Sie fallen ihr um den Hals, diese „herzt und küßt ihre Enkelkinder“ (ebd., S.78). Viel essen und trinken sollen sie, damit sie „rote Wangen“ bekommen. Die Fibelkinder haben aber Anderes im Sinn. Sie möchten es ihrer „Frau Lehrerin“ gleich tun und wie sie in den Ferien „Erntedienst machen“. So wird zum Schluss noch einmal die Referenz zum Krieg hergestellt, denn die Großmutter ist einverstanden und klagt: „Wir haben ohnehin zu wenig Leute zur Arbeit. Onkel Wilhelm und Onkel Emil sind beim Militär und helfen unser liebes Vaterland gegen die Feinde schützen. Auch die beiden Knechte sind eingerückt. So bin ich mit den Mägden und dem Großknecht allein zu dieser vielen Arbeit“ (ebd.). Die sich in der Ferne befindlichen Fibelkinder kommen hier mit einer weiteren Dimension von Ferne in Berührung: mit der Front, an der sich die Verwandten befinden. Auch diese bleibt abstrakt („beim Militär“ und „eingerückt“), Ferne wird aber durch den Umstand sichtbar, dass Onkel und Knechte nicht zu Hause sind. Die Fibelkinder lösen schließlich ihr Versprechen ein und helfen bei der Arbeit mit, die detailliert beschrieben wird: „Sie wenden das Heu und machen Heuschober. Sie tragen die Getreidegarben und richten sie zum Aufstellen her. Sie bringen den Schnittern die Jause auf das Feld. Sie füttern die Hühner und hüten die Kühe, sie helfen im Haus und im Garten“ (ebd.). Der vorrangige Grund, warum sie in den Ferien in die Ferne gefahren sind, ist also nicht nur Erholung, sondern Arbeit im Rahmen der nationalsozialistischen „Erntehilfe“. Die mit solcher Arbeit verbundenen Mühen sind nicht Teil der Geschichte, denn diese ist von Anfang bis zum Schluss positiv. Die Kinder „sind stolz“ darauf, dass sie „Erntedienst wie die Erwachsenen“ verrichten. Sie werden dafür von der Großmutter gelobt und dürfen als Belohnung „für ihren Fleiß (...) hoch oben auf dem Heuwagen sitzen“. Mit diesem von den Kindern als positiv empfundenen Erlebnis schließt die Geschichte: „Peter und Ida jauchzen und jubeln. Wie schön ist doch die Ferienzeit!“ (ebd., S.78).

In „Wir lernen lesen“ [N3(43)] findet sich ebenfalls eine Geschichte, die von einer Reise in den Ferien mit deutlicher Verbindung zum Nationalsozialismus handelt. Es ist dies die erste Ferien-Geschichte in einer Landfibel, die mit Fibelkindern und Ferne in Verbindung steht. Die Geschichte ist auf der letzten Fibelseite angesiedelt und beginnt folgendermaßen: „Morgen ist die Schule aus, und übermorgen fangen die Ferien an. Da sollen wir tüchtig ausrasten, spielen und lustig sein. Einige von uns dürfen weit fortfahren; da kommen sie in ein Jugendheim oder zu guten Leuten, müssen dort brav essen und viel im Freien sein. So können sie sich gründlich erholen. Auf der Reise gibt es viel zu sehen: große Städte, schöne Landschaften, Berge und Seen. Manche Kinder dürfen sogar ans Meer reisen; da baden sie fleißig und lernen auch schwimmen. Das Schönste aber ist, auf einem großen Schiff ins weite Meer hinauszufahren“ [N3(43), S.110]. Es gibt hier drei „Akteure“: ein Ich/Wir (das heißt das erzählende Kind, bzw. das Kind eingeschlossen), die Anderen (einige Kinder, manche Kinder) und nicht erkennbare Akteure (Infinitiv mit zu-Konstruktion). Beim ersten Hinschauen wirkt es so, als hätte das erzählende Fibelkind alle Möglichkeiten sich in die Ferne zu begeben, ins Jugendwohnheim, zu fremden, aber netten Leuten und sogar ans Meer. Bei näherem Hinsehen ist das dem Protagonisten aber nicht vergönnt. „Weit fortfahren“, das tun „einige von uns“. Das erzählende Fibelkind ist dabei nicht eingeschlossen, denn es berichtet von den Reisen anderer Kinder: *sie* kommen in ein Jugendheim oder zu guten Leuten. Ans Meer fahren dürfen dann schon weniger, nämlich nur noch „manche Kinder“, und auch da ist das erzählende Fibelkind nicht dabei, denn wieder baden *sie* (die anderen). „Das Schönste aber ist“, heißt es weiter, „auf einem großen Schiff aufs Meer hinauszufahren“. Dieser Satz bietet keine erkennbare Person zur Identifikation an: die zu-Konstruktion lässt offen, wer aufs Meer fährt, oder ob das überhaupt jemand tut. „Das Schönste“, die wirklich weite Reise, die weg vom Festland aufs Meer hinaus führt, hängt in der Luft, sie enthält keinen Akteur. Dass es sich um reisende Kinder handelt, wird nicht deutlich. Was macht also das erzählende Fibelkind? Es bleibt wohl zu Hause und tut das, was die meisten anderen Kinder auch machen (denn mit dem „Wir“ schließt es praktisch alle anderen mit ein). Es tut, was es „soll“: „tüchtig ausrasten, spielen und lustig sein“. Für den Moment scheint das genug. Im zweiten Teil der Geschichte wird von Erwachsenen erzählt, die mittels „Kraft durch Freude“ eine Reise machen. Mit den Worten „Wenn ich groß bin, will ich auch einmal in die weite Welt reisen. Das wird lustig werden!“ endet der zweite Teil der Geschichte (ebd., S.110). Damit äußert das Fibelkind zwar den Wunsch in die Ferne zu fahren, aber es macht hier einen richtiggehend genügsamen Eindruck: es will nicht jetzt schon „weit fortfahren“, wie „einige“ oder „manche“ andere *Kinder* dieser Geschichte, sondern erst in ferner Zukunft, wenn es „groß“ ist. Dieser Teil der Geschichte ist der einzige, der in der Ich-Form verfasst ist, also jener, der der Realität des erzählenden Fibelkindes entspricht.

So schön die Geschichten von den Ferienreisen auch sein mögen, für den Protagonisten dieses Textes stehen sie außerhalb seiner Möglichkeiten, womit sie sich in die Riege aller anderen Ferien-Geschichten von Landkindern einfügt: sie bleiben allesamt zu Hause.

7.4.7 Die Fibeln des Nationalsozialismus – synchroner Vergleich

Die Landfibeln „Wir lernen lesen“ und „Kinderwelt“ wurden auch für den Nationalsozialismus adaptiert. In beiden Fibeln ist mehr Ferne zu finden als in den politischen Systemen davor. Die Beobachtung des Zuges in „Wir lernen lesen“ wird nun auch im Text explizit mit Ferne in Verbindung gebracht [N3(43), S.13], ein Bub, der in „Kinderwelt“ beim Gartentor hereinkommt, hält statt eines Blumenstraußes einen Brief in der Hand [N4(44), S.9]. Die Wiener Stadtfibeln aus dem autoritären „Ständestaat“ wurden nicht weiter übernommen, sondern durch „Bei uns in Wien“ [N1(42) und N1(43)] ersetzt. Viele schon bekannte Geschichten aus „Wiener Kinder“ und „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ wurden aber übernommen und an das neue System angepasst. Ganz neu ist die Kärntner Fibel „Für kleine Leute“ [N2(43)].

Die Wiener Fibel „Bei uns in Wien“ hat in Punkto Ferne-Geschichten und auch Aktionsradius der Fibelkinder die Nase vorn. Sie bietet sowohl die längsten als auch die detailliertesten Geschichten von Fibelkindern in Zusammenhang mit Ferne an. Sie erzählt von selbstständigen Fibelkindern, die viel Eigeninitiative zeigen und auch unabhängig von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen in Verbindung mit Ferne agieren. Deutlich zeigt sich das bei den Geschichten zum Thema „Die Post“, von denen diese Fibel gleich vier anbietet, mehr als andere Fibeln insgesamt an Ferne-Geschichten enthalten. Die Fibelkinder schreiben Briefe, ohne von ihren Eltern dazu aufgefordert zu werden. Sie schreiben aus verschiedensten Beweggründen: an den Osterhasen, den sie um Ostereier bitten, an den Onkel, um ihm zu zeigen, dass sie schon lesen und schreiben können und eine Antwort an den Vater, der sich an der Front befindet [N1(42), S.67; N1(43), S.1ff. und S.5f.] Ferne in Verbindung mit Krieg und/oder Nationalsozialismus findet sich in allen vier Fibeln. Auch die Fibeln „Kinderwelt“ und „Wir können schon lesen“ haben in dieser Hinsicht an Ferne-Geschichten zugelegt. „Kinderwelt“ bringt diese aber nicht mit Fibelkindern in Verbindung.

„Wir lernen lesen“ bietet die erste Ferienreise in einer Landfibel in meinem Untersuchungszeitraum an [N3(43), S.110]. Die letzte Geschichte der Fibel erzählt von Kindern, die in den Ferien weg fahren und zwar ohne ihre Eltern. Sie kommen in ein Jugendheim oder zu Familien, sie fahren weit weg, manche sogar ans Meer. Damit wird auch die größte Ferne in Fibeln des Nationalsozialismus beschrieben, denn so weit in die Ferne reisen Kinder nur in dieser Geschichte. Einschränkend muss gesagt werden, dass

entsprechend dieser Geschichte die Möglichkeit einer solchen Reise für andere, unbekannte Kinder besteht, nicht allerdings für den Ich-Erzähler selbst, weshalb der Aktionsradius nicht mit der dargestellten Ferne übereinstimmt. Auch die Feriengeschichte der Wiener Fibel führt die Fibelkinder, wie alle Stadtfibeln bisher, in die Ferne [N1(43), S.75ff.]. Diese fahren aber nicht ganz so weit. Sie fahren zur Großmutter aufs Land. Dieser Besuch ist wieder verbunden mit nationalsozialistischen Inhalten: die Kinder leisten auf dem Land Erntehilfe, denn die Söhne und die Knechte der Großmutter sind allesamt im Krieg. Trotz der Arbeit, welche die Kinder dort zu leisten haben, wird das Landleben als idyllisch dargestellt, die Bauernarbeit als Arbeit, die Spaß macht, ohne viel Mühe. Auch andere Dorfgeschichten, die in der Ferne spielen, kommen in dieser Fibel vor. Diese werden aber von Landkindern erlebt, also nicht von den Protagonist/-innen der Wiener Fibel, den Wiener Fibelkindern. Deshalb tragen diese Geschichten auch nichts zum Aktionsradius der Stadt-Fibelkinder bei.

Ein hervorstechendes Merkmal von „Bei uns in Wien“ ist die Tendenz, Heimat und Ferne zu vereinen. Beim Ausflug auf den Leopoldsberg zeigt der Großvater den Fibelkindern, was man alles sieht: die nahe Heimat Wien und den fernen Schneeberg. Als Verstärkung der Fernsicht lässt er die Kinder durch ein Fernglas schauen, sodass sie die Ferne, ebenso wie die Heimat, detaillierter und genauer erkennen können [N1(43), S.71ff.]. Auch beim Ausflug zur Donau ist zuerst die Rede von der Heimat, dann aber von den fernen Ländern Ungarn und Rumänien. Diese Ferne wird ebenfalls von einem Erwachsenen, nämlich vom Vater erwähnt (ebd., S.50). Die erwachsenen Begleiter dämpfen die Neugier ihrer Kinder nicht, indem sie ihre Aufmerksamkeit von der Ferne in die Nähe lenken; ganz im Gegenteil, sie machen die Fibelkinder erst auf diese Ferne aufmerksam. Die Beschäftigung mit der Ferne stellt demnach erwünschtes Verhalten dar.

Was die Bewegung in die Ferne betrifft, erzählen die drei Landfibeln unterschiedliche Geschichten. Die Fibel „Kinderwelt“ [N4(44)] bietet dazu nach wie vor keine Geschichte an. In „Wir lernen lesen“ ist die schon aus Erster Republik und autoritärem „Ständestaat“ bekannte Fahrt zum Onkel in die Stadt abgedruckt [N3(43), S.92f.]. Die Änderungen betreffen eine stärkere Fokussierung der Technik (die auch bei den Ausflügen der Wiener Kinder zu erkennen ist) und eine Änderung der Empfindungen der Fibelkinder. Die Betriebsamkeit der Stadt ist für sie nicht nur aufregend im positiven Sinne sondern sie empfinden sie auch als Reizüberflutung. Ganz anders in „Für kleine Leute“. Zweimal fahren Fibelkinder in die Stadt; einmal in klar nationalsozialistischem Zusammenhang. Der Geburtstag Hitlers bietet einem Fibelkind die Möglichkeit, aus der gewohnt ländlichen Umgebung – und die ist in dieser Fibel idyllisch und bäuerlich geprägt, beinahe ohne Erwähnung von Technik oder anderen Anzeichen von Modernität – auszubrechen. Der

Besuch der Stadt ist neu, schön und aufregend [N2(43), S.120f.]. In der zweiten Geschichte fährt ein Fibelkind mit seinem Vater in die Stadt, genauer gesagt nach Klagenfurt. Ferne ist wieder konkret und auch hier ist die Darstellung der Geschäftigkeit und des Getümmels, im Gegensatz zu „Wir lernen lesen“, ausschließlich positiv (ebd. S.154ff.). Eine negative Darstellung der Stadt wäre aufgrund der Technisierungs- und Modernisierungstendenzen des Nationalsozialismus nicht zu erwarten gewesen. „Wir lernen lesen“ ist aber auch die einzige Fibel des Nationalsozialismus, in der der Besuch einer Stadt auch negative Momente enthält.

Grundsätzlich sind es wieder die Stadtkinder, die den größten Aktionsradius aufweisen, wenngleich sich jener der Landkinder im Vergleich zu den vorhergehenden politischen Systemen ebenfalls vergrößert hat. Walter Kissling weist in diesem Zusammenhang für die verschiedenen Ausgaben von „Wir lernen lesen“ eine „Öffnung des Raums in die Ferne“ (Kissling 2007, S.111) und „größere[s] Selbstbewusstsein der Fibel-Kinder“ (ebd, S.113) in den Ausgaben des Nationalsozialismus nach – Tendenzen, die in der Nachfolgefibel „Frohes Lernen“ (1948) übernommen werden.

7.5 Die Fibern der Zweiten Republik

In den acht untersuchten Fibern der Zweiten Republik bis 1960 teilen sich die Bilder und Texte, die Fibelkinder in Verbindung mit Ferne darstellen, wie folgt auf: „Einen Ausflug machen“ (7 Geschichten), „Verwandte besuchen“ (4 Geschichten), „Die Post“ (6 Geschichten), „In die Stadt fahren“ (3 Geschichten), „Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten“ (2 Geschichten), „Sommerferien“ (4 Geschichten).

7.5.1 Einen Ausflug machen

Von den sieben Ausflugsgeschichten der Fibern der Zweiten Republik finden sich fünf in den Stadtfibern für Wien und zwei in Landfibern.

In der Landfibel „Meine Fibel“ von 1958 machen die Fibelkinder mit ihren Eltern eine Wanderung [ZR6(58), S.135]. Sie fahren mit dem Zug in einen anderen Ort. Der Fibelbub möchte erfahren, wohin sie fahren werden. Der Vater verrät es aber nicht: „Bald wirst du es erfahren, Hansi!“. Das Ziel der Reise sollte für das Fibelkind wohl eine Überraschung sein, das den Fibelleser/-innen aber dann nicht kommuniziert wird. Das Ziel befindet sich auf dem Land, das wird aus dem weiteren Verlauf der Geschichte klar, denn die Fibelfamilie wandert „an schönen Wiesen und an einer alten Mühle vorbei“. Ihr Ausflug führt sie also in die Ferne. Das ländliche Ausflugsziel ist auch auf dem Bild zu erkennen, das beinahe die halbe Seite einnimmt und über dem Text platziert ist. Von einer leichten Anhöhe aus schaut die Familie in die Gegend: auf die Mühle, auf ein Dorf und auf

entfernte Hügel und Felder. Alle Figuren haben ihre Körper bzw. ihre Gesichter in Richtung dieser Landschaft gedreht, die Mutter zeigt auf das Dorf. Das Bild wirkt stereotyp-idyllisch. Die Mutter und das Fibelmädchen tragen beide ein „Dirndl“, das Fibelmädchen hat außerdem einen Blumenstrauß in der Hand. Neben dem Vater, er trägt Wanderkleidung, eine Kniebundhose, einen Rucksack und feste Schuhe, sitzt der Dackel. Auch der weitere Text vermittelt Idylle. Die Kinder beobachten im Wald ein Reh und einen Hasen, scheue Tiere, die man nicht so oft sieht. Die Darstellung des Ausflugs ist durchgehend positiv. Auch die Rückreise ist Thema der Geschichte. Die Fibelfamilie fährt wieder mit dem Zug zurück in ihren Heimatort, der Tag war wohl anstrengend, denn „alle [sind] sehr müde“. Dass den Fibelkindern der Ausflug gefallen hat, wird auch aus dem letzten Satz deutlich: „Die Kinder danken für den schönen Ausflug“. [ZR6(58), S.135] Ländliche Idylle im Rahmen einer Ferne-Geschichte in einer Landfibelfamilie war bisher nur im autoritären „Ständestaat“ Thema. In der Ersten Republik und im Nationalsozialismus beschränkte sich dieses Idyll nur auf die Landdarstellungen in den Stadtfibeln.

Auch „Frohes Lernen“, die Nachfolgefibel von „Wir lernen lesen“, enthält den Ausflug, der schon seit der Ersten Republik bekannt ist. Die Fibelkinder, im Text nur als Adressaten zu erkennen, steigen, wie in den politischen Perioden davor, mit einem erwachsenen Begleiter auf einen Berg. Von dort aus schauen sie „die Aussicht an“ [ZR3(48), S.102]. Was genau sie sehen, wird nicht erwähnt. Die Referenz zur Heimat, die in der Ersten Republik zu finden war, wurde nicht wieder eingefügt. Der Bach, an dem die Fibelkinder vorbei kommen, wird nicht mit dem Heimatort verglichen.

Die restlichen Ausflugsgeschichten finden sich in den beiden Wiener Fibeln „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ [ZR1(46) und ZR1(47)] und „Wir können schon lesen“ [ZR7(58) und ZR7(58/2)]. Sie sind angelehnt an, aber auch teilweise wortwörtlich übernommen aus den Fibeln „Wiener Kinder“, „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ oder „Bei uns in Wien“ aus Erster Republik, autoritärem „Ständestaat“ oder Nationalsozialismus. Das heißt, diese Ausflugsgeschichten finden sich in allen Wiener Fibeln aller politischen Systeme. So machen auch in „Mein zweites Buch“, ähnlich wie in „Wiener Kinder“ (1923 und 1934) die Fibelkinder mit ihrem Vater einen Ausflug auf den Kahlenberg [ZR1(47), S.59]. In dieser Version sind auch zwei Fibelkinder vom Land dabei, die ein paar Geschichten vorher zu Besuch gekommen sind. Gemeinsam mit der Wiener Fibelfamilie erkunden sie die Stadt. Vom Gipfel des Kahlenbergs aus sehen sie in die Ferne. Die Wiener Fibelkinder „waren schon oben, aber Franzl und Annerl [die Kinder vom Land, I.G.] haben ihn nur vom Eisenbahnzug aus gesehen, wie sie nach Wien gefahren sind“ (ebd.). Der Ausblick ist für sie daher neu. Diesmal ist es der Fibelbub vom Land, der sagt: „Da sieht man ja die ganze Welt!“. Der Vater, der wieder korrigierend anmerkt: „Man sieht ganz Wien“, lässt

Erklärungen über weitere Orte oder Regionen, die man vom Kahlenberg aus sieht, aus. Die Landkinder schauen aber trotzdem weiter. Das Mädchen entdeckt die Donau und der Bub „viele Berge“ [ZR1(47), S.59]. Er schaut, trotz der Aussage des Vaters, der die Aufmerksamkeit auf Wien lenkt, noch weiter in die Ferne, bis zu den Bergen. Diese Geschichte enthält Nähe *und* Ferne, je nachdem aus wessen Perspektive man sie sieht. Für die Wiener Fibelkinder weist die Aussage des Vaters in die Nähe, in ihre Heimatstadt, die sie aus ungewohnter Perspektive betrachten. Für die Fibelkinder vom Land ergibt sich dadurch aber eine neue Perspektive auf die Ferne, in der sie sich gerade befinden und in der sie mit den Bergen, die sie auch noch sehen, noch weitere Ferne entdecken. Ihr Aktionsradius ist also groß, es handelt sich dabei allerdings um die Landkinder. Die eigentlichen Protagonist/-innen sind aber die Fibelkinder aus Wien, die sich in ihrer Heimat befinden und auf die Heimat schauen. Wahrscheinlich sehen auch sie die entfernten Berge, dieses Ferne-Erlebnis wird von den Fibelautoren aber explizit dem Landkind in den Mund gelegt.

In beiden Wiener Fibern machen die Fibelfamilien jeweils zwei Ausflüge aufs Land. Diese sind verbunden mit einem Besuch bei Bekannten in „Mein zweites Buch“ [ZR1(47), S.85-89] bzw. bei Verwandten in „Wir können schon lesen“ [ZR7(58/2), S.122-129]. Mit dem Zug fahren die Familien hinaus aus der Stadt, dabei sind auch das Geschehen am Bahnhof und die Zugfahrt ein Thema. Den weitaus größten Teil bilden aber „Dorfgeschichten“, denn in beiden Fibern steht dieser Ausflug in Zusammenhang mit dem Landleben und der Natur. All diese Geschichten vom Land sind mit den Fibelkindern aus Wien verbunden, denn in „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ „erzählen sie lustige Geschichten aus dem Dorfe“. In „Wir können schon lesen“ finden sich Geschichten von Haustieren, die die Fibelkinder bei Onkel und Tante auf dem Land sehen, der Onkel erzählt außerdem von einer alten Tanne, während sie selbst gerade unter einer solchen sitzen. Die Naturgeschichte ist also direkt mit dem Erleben der Kinder verbunden. Ferne im Rahmen des Ausflugs wird in beiden Fibern verwendet, um den Fibelkindern aus der Großstadt Wien die Natur auf dem Land näher zu bringen. Durch die Kapitel, in die diese Ausflüge eingeordnet sind, werden sie allerdings in unterschiedliche Zusammenhänge gestellt. In der späteren Fibel „Wir können schon lesen“ [ZR7(58/2), S.119] heißt das Kapitel „Im Sommer“. Der Ausflug wird unternommen, weil die Fibelettern mit dem Onkel über ihre „Sommerwohnung (...)“ reden müssen. Die Familie wird, so scheint es, den Sommer in der Ferne verbringen. In „Mein zweites Buch“ [ZR1(47), S.83] heißt das Kapitel, das den Ausflug enthält „Wer fährt mit aufs Land?“. Die Texte, die dem „Sonntagsausflug“ vorausgehen, behandeln das „Heimatland Österreich“ und die Identität der Kinder als Österreicher/-innen. So erhalten ähnliche Geschichten einen anderen

Fokus: der Sonntagsausflug 1958 als Teil von Sommeraktivitäten, wohl in Zusammenhang mit dem Landleben, als Symbol für eine schöne Zeit außerhalb der Stadt, nicht aber als Symbol für das Heimatland, als identitätsstiftendes Merkmal für Österreich. Die spätere Fibel legt ihren Fokus nicht mehr so deutlich auf die „Verherrlichung“ des Vaterlandes. Diese Differenz wird besonders in den ebenfalls in beiden Wiener Fibeln auffindbaren Kapiteln „Ein schöner Ausflug“ noch einmal deutlich [ZR1(47), S.42-48; ZR7(58/2), S.100-105], die im Folgenden miteinander verglichen werden.

Eine Fibelfamilie fährt mit dem Autobus aufs Land. Dort macht sie eine Wanderung auf einen Berg mit einer Aussichtswarte. Die einzelnen Geschichten dieser Kapitel sind zusammenhängend und abgeschlossen. Das Thema der Geschichten ist bei beiden Fibeln gleich, der Unterschied liegt in den Einzelheiten. In der früheren Fibel „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ ist die Ausflugsgeschichte länger. Die einzelnen Geschichten enthalten mehr Details. Beide Fibeln beginnen die Geschichte mit der Busfahrt. Fokus der Geschichte ist jeweils die Fahrt an sich. Anhand dessen, was die Fibelkinder draußen sehen, wird die Bewegung in die Ferne deutlich: „An den Häusern und Gärten der Stadt fährt der Autobus vorbei, dann zwischen Wiesen und Feldern“ [ZR1(47), S.42; ZR7(58/2), S.100]. Die Kinder fahren nicht nur in den nächsten Vorort, denn „in jeder Ortschaft bleibt der Autobus stehen. (...) Die Kinder freuen sich, daß sie immer noch weiter fahren können“. Sie fahren bis zur Endstation. In welchem Ort sie genau angekommen sind, erfährt man nicht. Die Ferne ist austauschbar. Die Fahrt hat den Kindern Spaß gemacht. Sie sagen „Schade“, als sie aussteigen müssen. Die Busfahrt, auf der das Hauptaugenmerk dieses Teils der Geschichte liegt, wird in beiden Fibeln detailliert dargestellt. [ZR1(47), S.42; ZR7(58/2), S.100]

In beiden Fibeln wandert die Familie einen Wiesenweg entlang, hinauf auf einen Berg bis zu einer Aussichtswarte. Von der Warte aus schauen sie die Gegend an und erleben so die Ferne „doppelt“: sie befinden sich in der Ferne und schauen noch weiter in die Ferne. Sie entdecken das Dorf, von dem aus sie gewandert sind, ein Auto, das unten auf der Straße fährt, ein weiteres Dorf und Berge, Wälder, Wiesen und Felder. Der Anblick all dessen, was man von dort oben aus sieht, veranlasst den Fibelbuben zu sagen: „Vater, die Welt ist groß!“. Die Ferne, die er sieht, bringt er mit der Größe der ganzen Welt in Verbindung. Und wie um diese Aussage zu unterstreichen, reicht der Vater ihm ein Fernglas, um noch weiter und genauer sehen zu können. So entdeckt der Fibelbub „den Strom mit der Brücke in der Ferne und weit draußen die Stadt“, in „Wir können schon lesen“ „die Stadt Wien“. Was das Fibelkind durch das Fernglas sieht, liegt zwar „in der Ferne“ und „weit draußen“, es handelt sich aber um seine Heimat: um die Donau und

seine Heimatstadt Wien. Das Fibelkind, das sich in der Ferne befindet, sieht seine Heimat aus einer anderen Perspektive [ZR1(47), S.43f.; ZR7(58/2), S.100-102].

Bis zu diesem Punkt erzählen beide Fibern die gleiche bzw. eine sehr ähnliche Geschichte. Von jetzt an unterscheiden sie sich aber gänzlich. Zunächst zur früher erschienen „Mein zweites Buch“ [ZR1(47), S.46]. Nach einer Jause rastet die Familie auf einer Decke. Die Fibelkinder „strecken sich behaglich aus“. Sie liegen und beobachten die Tiere ringsum. Die Beschreibung der Natur entspricht einem ländlichen Idyll: „Alles ist still ringsum. Hie und da fliegt ein Schmetterling vorbei. Bienen und Hummeln summen leise. Da huscht eine Eidechse über den Rasen. (...) Im Schatten eines großen Baumes hält eine Schnecke ihre Mittagsrast“. Auch das dazugehörige Bild beschreibt eben diese Szene. Die Fibelkinder liegen auf einer Decke vor einem Baum, rund um sie die Tiere und Blumen in der Wiese. Letztlich schlafen die Kinder ein, was dieser beschaulich-friedvollen Szene noch einmal Nachdruck verleiht. [ZR1(47), S.46]. Die Betonung der heimatlichen Schönheit kommt, im Gegensatz zu „Wir können schon lesen“, auch schon bei der Fahrt mit dem Autobus und bei der Wanderung auf die Warte vor. Die Straße wird z.B. als „schön“ und „breit“ bezeichnet [ZR1(47), S.42]. Als der Fibelbub durch das Fernglas schaut, ruft er: „So schön ist alles!“ und der Vater antwortet darauf: „Ja, Kinder, ich bin froh, daß ich wieder bei euch bin in unserer schönen Heimat“ [ZR1(47), S.44]. Er deutet damit an, dass er einige Zeit nicht zu Hause war. Da es sich bei dieser Fibel um eine aus dem Jahr 1947 handelt, war er wohl im Krieg. Mit „Heimat“ ist hier aber nicht seine engste Umgebung gemeint, also die Stadt Wien, sondern das Heimatland Österreich, das mit positiven Attributen besetzt wird. Dieser Satz kann die Erklärung liefern für das besonders auffällige Herausstreichen der heimatlichen Schönheit in dieser Fibel. Der Krieg ist noch nicht lange her, Wien wird gerade erst wieder aufgebaut. Die Fahrt aufs Land, die Ruhe dort und vor allem der Frieden, stellen den Kontrast zur zerstörten Heimatstadt dar und bieten dem Vater die Möglichkeit, seinen Kindern die „schöne Heimat“ zu zeigen, um so zu einem Bewusstsein für das Heimatland beizutragen.

1958, in „Wir können schon lesen“, rastet die Familie auch auf einer Decke, das Hauptaugenmerk liegt aber nicht auf der die Familie umgebenden Natur. Zu diesem Teil der Geschichte gibt es kein Bild, davor auch keine Referenz zum Krieg. Die Fibelkinder, die 1958 sechs Jahre alt sind, haben ihn, im Vergleich zu jenen 1947, nicht miterlebt. In dieser Geschichte schlafen die Fibelkinder auch nicht auf der Decke ein. Weil einem der Fibelmädchen der Untergrund zu hart ist, wünscht es sich eine Luftmatratze. Die anderen Fibelkinder begrüßen diese Idee und erweitern sie um ein Zelt. Sie wollen sparen, um sich diese Dinge leisten zu können, denn sie wollen sie im Sommer benutzen: „Die könnten wir auch in den Ferien gut brauchen“. Die Kinder befinden sich in der Ferne und sprechen

dort über weitere Ferne. Sie werden nämlich auch „in den Ferien auf das Land fahren“ [ZR7(58/2), S.103f.]. Zwar wird auch in „Wir können schon lesen“ die schöne Natur hervorgehoben, welche die Kinder von der Aussichtswarte aus beobachten können, sie wird aber nicht zum bestimmenden Element der Geschichte. Ganz im Gegenteil, die Natur kommt dann nur noch einmal vor, in Form des harten Bodens, der Anlass gibt, über zukünftige Anschaffungen und die kommenden Ferien in der Ferne zu reden. Zum ersten Mal in meinem Untersuchungszeitraum wird die räumliche Dimension der Ferne um eine zeitliche erweitert, die sich in einem realistischeren Rahmen bewegt als das schon aus anderen Fibelgeschichten und politischen Perioden bekannte „wenn ich groß bin“. Die Fibelkinder schmieden Zukunftspläne für in absehbarer Zeit sicher eintretende Ereignisse. Unterschiedlich sind auch die beiden Bilder in „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ und „Wir können schon lesen“, welche die wandernden Kinder darstellen. In „Wir können schon lesen“ von 1958 erzählt das Bild eine ähnliche Geschichte wie der Text: Vier Kinder und die Eltern beim Wandern. Sie gehen talwärts, sie sind schon auf dem Rückweg [ZR7(58/2), S.105]. Das Bild in „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ von 1947 hat zwar



Abbildung 20: Wanderszene in "Mein zweites Buch", [ZR1(47), S.48]

auch „Wandern“ zum Thema, stellt allerdings nicht die Fibelfamilie dar, die man aus den Texten und den anderen Bildern kennt (Abbildung 20). Hier sieht man drei Fibelkinder (nicht zwei wie in der Geschichte), ohne Erwachsene. Sie wirken weit älter als sechs oder sieben Jahre, es kann sich also auch nicht um Erstklässler handeln. Sie wandern wohl

raschen Schrittes, denn ihre Beine sind stark gegrätscht. Ihre Körperhaltung ist parallel, nur ein Bub hat ein anderes Bein vorgestreckt als die anderen beiden Fibelkinder, dessen Haltung ist aber ebenfalls parallel zu den anderen. Die Buben haben kurze Lederhosen an und einen Rucksack um, das Mädchen trägt ein Kleid und hält einen Blumenstrauß in der Hand. Die Kinder haben die Münder weit offen, es sieht aus, als sängen sie ein Lied [ZR1(47), S.48]. Diese Darstellung erinnert nicht an die gemütliche Wanderung und an die Ruhe, die der Text bisher vermittelt hat. Es sieht mehr wie eine Exerzierübung aus: alle Kinder singen und marschieren im Gleichschritt. Ihre Gesichter erscheinen dabei nicht fröhlich und entspannt, sondern angestrengt, bestimmt und beinahe grimmig, so als

würden sie das Lied eher rausschreien als singen. Auch der Hintergrund des Bildes passt zu dieser Stimmung. Der Himmel ist grau und macht einen bedrohlichen Eindruck, so als käme gerade ein Unwetter heran. Mit ihren grimmigen Gesichtern und dem Gleichschritt könnten sich die Fibelkinder vielleicht dazu anspornen schneller zu gehen, um dem Unwetter zu entkommen. Die Kinder wirken nicht motiviert, einer neuen Zukunft entgegen wandernd, sondern so, als würden sie vor etwas davon laufen. In seiner Gesamtkomposition passt dieses Bild, abgesehen vom Wanderthema, nicht zum Rest des Kapitels, das Idylle und Frieden vermittelt.

7.5.2 Verwandte besuchen

Vier der sieben untersuchten Fibern aus der Zweiten Republik enthalten Geschichten, in denen Fibelkinder Verwandte in der Ferne besuchen. In „Frohes Lernen“, der Nachfolge-Fibel von „Wir lernen lesen“, ist die schon bekannte Reise zum Onkel zu Pfingsten fast unverändert abgedruckt [ZR3(48), S.92f.]: Die Kinder fahren mit ihren Eltern mit dem Zug zu Onkel und Tante in die Stadt. Sie sind fasziniert von den vielen Häusern und den verschiedenen Verkehrsmitteln. Die Reizüberflutung, die die Kinder in der Stadt erleben – und die in Erster Republik und autoritärem „Ständestaat“ noch nicht Teil der Geschichte war – wird aus der Fibel des Nationalsozialismus übernommen: „Das ist ein Drängen und Lärmen, daß den Kindern schier das Hören und Sehen vergeht“ (ebd., S.93).

Auch „Unser erstes Buch“, 1946 als erste Landfibel der Zweiten Republik wieder neu aufgelegt, enthält den schon aus der Ersten Republik bekannten Verwandtenbesuch, bei dem die Fibelkinder Rudi und Mimi gemeinsam mit ihren Eltern zum Onkel fahren [ZR2(46), S.58ff.]. Die Geschichte ist mit nur wenigen Änderungen abgedruckt. Die Ausgabe von 1946 dieser Fibel enthält grundsätzlich weniger Bilder als jene aus der Ersten Republik. Sie ist auch um ein paar Seiten kürzer. Es scheint, als habe die finanzielle Situation nach dem Zweiten Weltkrieg ein einfacher gehaltenes Erstlesebuch nötig gemacht. In der Ersten Republik handelte es sich bei „Unser erstes Buch“ um die Fibel mit der prozentuell meisten Ferne und auch dem größten Aktionsradius der Fibelkinder. Beides wird in der Zweiten Republik eingeschränkt, da gerade beim Verwandtenbesuch gekürzt wurde. Wie in der Erstaussgabe fahren auch hier Rudi und Mimi getrennt von zu Hause weg. Rudi mit der Kutsche, Mimi mit dem Zug. Die Beschreibung der Reise und das Erlebnis der Ferne fällt vor allem im Falle von Fibelkind Rudi bei weitem kürzer aus. Rudi entdeckt zwar auch in der Zweiten Republik im entfernten Dorf allerhand Neues, genießt die Fahrt und „schaut hin über die ganze Gegend“ (ebd., S.59), was ein bewusstes Wahrnehmen der Ferne beschreibt, die gesamte Passage „Berge in der Ferne“ fehlt allerdings. Rudi glaubt also nicht mehr, bis ans Ende der Welt zu sehen und sein Vater verspricht ihm letztlich auch nicht, ihn später

einmal in die Orte, die sich hinter diesen entfernten Bergen verbergen, mitzunehmen. Mimis Reiseerlebnis hat sich nicht verändert, das Bild, das die beiden in den jeweiligen Verkehrsmitteln auf dem Weg in die Ferne zeigt, ist allerdings auch verschwunden. Noch immer ist der Aktionsradius der beiden Fibelkinder groß: sie fahren in die Ferne und erleben die Reise dorthin bewusst, nehmen sich Zeit, die während der Fahrt erlebte Ferne in sich aufzunehmen, und erleben auch an ihrem Ziel, beim Onkel, einiges. Auch die Heimfahrt ist Teil der Geschichte. Dennoch wurde vor allem Rudis Aktionsradius beschnitten. Die Entdeckung noch weiterer Ferne und die Aussicht in Zukunft dort hin zu gelangen, wird ihm vorenthalten. Gerade bei den Ferne-Geschichten wurde in der adaptierten Version dieser Fibel eingespart.

In „Neue Fibel“ und „Wir können schon lesen“ finden sich jeweils zwei Geschichten zum Thema „Verwandte besuchen“. Der „Sonntagsausflug“ in „Wir können schon lesen“ [ZR7(58/2), S.122-129], im Zuge dessen die Familie ihren Onkel und ihre Tante besucht, wurde bereits im Kapitel „Einen Ausflug machen“ (7.5.1) abgehandelt.

In „Neue Fibel“ fährt zum einen ein Fibelkind zu seinem Onkel, zum anderen fährt ein Fibelkind mit seiner Mutter zur Tante. Im Zuge Marias Fahrt zum Onkel treten keine Erwachsenen auf, die sie begleiten [ZR4(52/2), S.58]. Dies ist die erste Geschichte seit den Fibern aus der Monarchie und deren Adaptionen für die Erste Republik, in der ein Fibelkind allein in die Ferne fährt. Dass Maria sich in die Ferne bewegt, wird aus dem Gebrauch des Wortes „fahren“ deutlich, das in dieser Fibel nur in Verbindung mit Ferne gebraucht wird, und aus weiteren Details: der Hund des Onkels z.B. „kennt sie noch“ was darauf hindeutet, dass sie ihn nicht so regelmäßig sieht. Da „Neue Fibel“ nicht eindeutig als Stadt- oder Landfibel zugeordnet werden kann (vgl. dazu Göttlicher 2010, S.132), und es in dieser Geschichte dazu keinen eindeutigen Anhaltspunkt gibt, ist nicht klar, ob Maria ein Stadt- oder ein Landkind ist. Der Wohnort des Onkels und das benutzte Verkehrsmittel sowie die Reise an sich werden nicht dargestellt. Marias Erlebnisse in der Ferne sind jedenfalls positiv: „Sie freut sich sehr“. Der Fokus der Geschichte liegt auf dem Bauernhof des Onkels und auf den Tieren, die in direkter Verbindung zum Fibelkind stehen (ebd., S.58). Die Reise in die Ferne wird benutzt, um Landleben und Natur darzustellen.

Beim zweiten Verwandtenbesuch in „Neue Fibel“, der das Fibelkind mit seiner Mutter zur Tante führt, handelt es sich um eine der wenigen Geschichten der Fibern der Zweiten Republik, die nicht abgeschlossen ist [ZR4(52/2), S.78]. Nur die Vorfreude und die Zugfahrt werden erzählt. Die Ankunft und die Erlebnisse in der Ferne werden ausgespart. Dass es sich um einen Verwandtenbesuch handelt, wird nur aus dem Titel „Wir fahren zur Tante“ ersichtlich. Die Darstellung der Reise ist positiv. Das Fibelkind ist ob der Ankündigung der Fahrt so aufgeregt, dass es „lange nicht einschlafen“ kann. Das

Fibelmädchen „darf ihr rotes Kleid anziehen. Eine weiße Haarmasche bekommt sie auch“ (ebd.). Die Fahrt in die Ferne ist etwas Besonderes, für das man sich fein macht. Die Vorgänge auf dem Bahnhof werden beschrieben, die Geschwindigkeit wird auch hier durch das schon häufig verwendete „Vorbeifliegen“ der Landschaft deutlich gemacht. Das Fibelmädchen findet das „lustig“: „Es gefällt ihr sehr gut“ (ebd.). Aber auch einen Moment der Angst muss es während der Zugfahrt erleben. Der Zug ist in einen Tunnel gefahren. Als es plötzlich dunkel wird im Waggon, „fürchtet [es] sich“. Die Mutter beruhigt ihre Tochter. Das Fibelkind dieser Geschichte ist weit nicht so selbständig wie Maria, die allein zu ihrem Onkel auf den Bauernhof gefahren ist. Marias Aktionsradius ist außerdem besser fassbar. Sie kommt wirklich in der Ferne an und steht mit den Dingen dort, genauer gesagt mit den Tieren, in direkter Verbindung. Das Fibelkind dieser Geschichte fährt zwar mit dem Zug weg, das Ziel bleibt aber, abgesehen von der Bezeichnung „zur Tante“, verborgen. Die Erlebnisse in der Ferne sind nicht mehr Teil der Geschichte. Sein Aktionsradius ist deshalb kleiner. Dieser spiegelt sich auch im dazugehörigen Bild wider, das zwar einen Zug zeigt, dieser fährt aber nicht auf Schienen und ähnelt einer Spielzeugeisenbahn (ebd.). Die Darstellung der Eisenbahn ist, im Gegensatz zur Abbildung der Kätzchen, welche die Geschichte von Maria auf dem Bauernhof begleitet, nicht realistisch.

In der Wiener Fibel „Wir können schon lesen“ findet sich die längste Geschichte im Zusammenhang mit einem Verwandtenbesuch [ZR7(58), S.67-75]. Auf mehreren Seiten wird der Besuch der Wiener Fibelfamilie beim Onkel auf dem Land dargestellt. Zu Ostern fährt die Familie mit dem Autobus nach „Wiesendorf“. Mit großer Wahrscheinlichkeit handelt es sich dabei um einen erfundenen und nicht um einen real existierenden Ort. Später in der Fibel kommt auch ein Ort namens „Walddorf“ vor. Dass dem Wohnort des Onkels aber ein Name verliehen wurde, macht das Ziel der Reise greifbar. Die Wahl eines solch „bildlichen“ Namen bringt die austauschbare Ferne klar mit ländlicher Umgebung in Verbindung. Die Fahrt in die Ferne, genauer gesagt der Übergang von der Stadt zum Land, wird von den Fibelkindern bewusst erlebt: „Auf einmal sind keine Häuser mehr da. Links und rechts sind Bäume und Wiesen und Felder. (...) Toni ruft: ‚Jetzt sind wir nicht mehr in Wien. Wir sind schon auf dem Lande!‘“ (ebd., S.67f.). Sie sind aber noch nicht am Ziel, sie fahren noch weiter in die Ferne, denn „zum Onkel Karl müssen sie noch lange fahren“. Als sie in Wiesendorf ankommen, werden sie von den Verwandten bei der Bushaltestelle abgeholt. Sie befinden sich in einem Dorf (ebd., S.70f.). Auf den nächsten vier Seiten folgen Erzählungen dessen, was die Wiener Fibelkinder in der Ferne erleben: das Warten auf den Osterhasen und das Ostereiersuchen. Die Verstecke der Ostereier werden mit der Darstellung des Landlebens und der Natur verbunden. Sie sind im

Strohhaufen, im Heu, im Pferdestall, etc. versteckt; an Orten also, die es in der großstädtischen Heimat der Fibelkinder nicht gibt. Auch im Garten entdecken sie Veilchen und letztlich die Schwalben, die gerade angekommen sind. Diese werden aber nicht, obwohl sie Zugvögel sind, mit dem Süden, also der Ferne in Verbindung gebracht, sondern stellen Symbole für den Frühling dar. Wie schon die Ausflüge der Wiener Fibelkinder aufs Land steht dieser Verwandtenbesuch in engem Zusammenhang mit Natur und Landleben. Die Geschichte wird zu Ende erzählt (mit Ausnahme der Heimreise), ist detailreich, erzählt und transportiert die Empfindungen der Fibelkinder, die ausschließlich positiv sind.

7.5.3 Die Post

Die untersuchten Fibeln der Zweiten Republik bieten sechs Ferne-Geschichten mit Fibelkindern zum Themenkreis „Die Post“ an. Nur in „Wir lernen lesen“ [ZR5(54); ZR5(55)] ist dazu nichts zu finden. Eine der Post-Geschichten steht in Verbindung mit einem Verwandtenbesuch [ZR3(48), S.92f.] und wurde deshalb schon in dem zugehörigen Kapitel 7.5.2 bearbeitet. Die Geschichte „Rudi schreibt einen Brief“ aus der Fibel „Unser erstes Buch“ ist schon aus der Vorgänger-Fibel aus der Ersten Republik bekannt. Das Fibelkind Rudi schreibt einen Brief an seinen Cousin, in dem er ihn und dessen Familie zu sich nach Hause einlädt [ZR2(46), S.37ff.]. Auf diese Einladung hin folgt ein detailliert beschriebener Besuch der Verwandten aus der Ferne. Im Vergleich zur ähnlichen Geschichte aus der Ersten Republik hat sich nur wenig geändert. Dort wurde dem Fibelkind ein beachtlicher Aktionsradius zugestanden, da es ganz allein einen Brief verfasst, zur Post gebracht und so einen Besuch der Verwandten eingeleitet hat. In dieser Ausgabe von „Unser erstes Buch“ ist das allerdings etwas anders. Grund dafür sind die Namen, die den Verwandten gegeben werden. Fibelkind Rudi schreibt seinen Brief an Fritz, seine Schwester heißt Gretl, der Onkel Franz und die Tante Rosa (ebd., S.37). Außer den Namen wurden im Vergleich zum Text der Ersten Republik nur geringfügige Veränderungen vorgenommen, die hauptsächlich die grammatikalische Korrektheit der Sätze betreffen. Der Inhalt bleibt gleich. Die Verwandten schreiben einen Antwortbrief und kommen schließlich zu Besuch. Bei der „Jause“ heißen Cousine und Cousin aber plötzlich Anna und Franz, wie in der Fibel der Ersten Republik, die Namen wurden nicht in Fritz und Gretl geändert (ebd., S.40). Kennt man die Fibel aus 1924 nicht, so ist nicht klar, dass es sich dabei um die gleichen Kinder handelt. Die folgenden Geschichten stehen somit nicht mehr in eindeutig erkennbarem Zusammenhang mit dem Brief und dem Verwandtenbesuch, denn plötzlich sind es andere Fibelkinder, die bei Rudi und dessen Familie zu Besuch sind.

In „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ finden sich die Post-Geschichten am Ende des Winteroteles [ZR1(46), S.111f.]. In der Geschichte „Post ist da“ bringt der Briefträger der Fibelfamilie eine Karte. Fibelkind Rudi nimmt sie an. Die Karte ist aber nicht für ihn selbst bestimmt, sondern für den Vater. Rudi kann lesen, woher sie kommt: aus Wiesendorf, dem Wohnort seines Onkels. Dieser Ort begleitet Rudi und seine Familie durch die gesamte Fibel. Sie fahren mehrmals dorthin zu Besuch, die Verwandten aus Wiesendorf kommen auch einmal nach Wien. Dadurch, dass der Ort in der Ferne einen Namen erhält, wird er weniger abstrakt. Rudi mutmaßt, als er die Karte vom Briefträger entgegen nimmt, dass der Onkel mit der Familie zu Ostern zu Besuch kommen wird. Damit ist die Post-Geschichte beendet. Danach folgt ein Post-Gedicht, das aber nicht mit Ferne in Verbindung steht. „Mein zweites Buch“, der Sommerteil dieses Fibelwerks, beginnt mit den Ostergeschichten [ZR1(47), S.3ff.]. Die Verwandten aus Wiesendorf sind aber kein Teil davon. Die Wiener Fibelfamilie mit ihrem Protagonisten Rudi besucht zwar Onkel, Tante und ihre Söhne, nicht aber in Wiesendorf, sondern „am Rande der Stadt“²¹. Es dürfte sich also um andere Verwandte handeln. Somit stehen die Oster-Geschichten nicht mit der erhaltenen Karte in Verbindung. Der erhoffte Besuch findet nicht statt, die Geschichte wird nicht zu Ende erzählt, was für diese Fibel eher untypisch ist.

Genauso verhält es sich mit „Gerti schreibt einen Brief“ in „Neue Fibel [ZR4(52/2), S.56]. Die Mutter trägt ihr auf, an die Großmutter zu schreiben, um ihr zum Namenstag zu gratulieren. Gerti lädt sie in diesem Brief auch ein, zu Besuch zu kommen. Eine Geschichte, in der die Großmutter dann wirklich kommt, gibt es in der Fibel allerdings nicht. Die Fibelkinder dieser Geschichten sind, genau wie Rudi in „Unser erstes Buch“ groß genug, um einen Brief zu erhalten oder zu schreiben und abzuschicken. Da aber die Besuchs-Geschichten fehlen, ist ihr Aktionsradius kleiner. Der Erhalt bzw. das Senden der Briefe bleibt ohne Folgen, der Erfolg, ganz selbständig für einen Besuch der Verwandten aus der Ferne verantwortlich zu sein, stellt sich nicht ein. All diese eben erwähnten Geschichten sind auch begleitet von Passagen, die die Funktion der Post erklären: dass man einen Briefumschlag und Marken braucht, dass man einen Brief aufgeben muss, etc. In „Meine Fibel“ macht die Funktionsweise der Post ebenfalls die Hälfte der Geschichte dieses Themenkreises aus [ZR6(58), S.144]. In „Die Post ist da“ geht es hauptsächlich darum, wie die Briefe und Pakete ankommen: Das Postauto fährt sie vor das Postamt, die Menschen warten schon darauf. Die Briefträger „tragen sie in die Häuser“. Ferne wird hier

²¹ Am Stadtrand von Wien existiert zwar ein „Kleinwiesendorf“, ich nehme aber nicht an, dass dieses in der Fibel gemeint ist. In ihrer Reise nach „Wiesendorf“ (Kapitel 7.5.2) werden die lange Dauer der Fahrt dorthin und das „Nicht-mehr-in-Wien-sein“ besonders hervorgehoben, weshalb der Schluss naheliegt, dass es sich dabei um ein anderes, ein erfundenes Dorf handelt. Eine kleine Unsicherheit diesbezüglich bleibt aber bestehen.

nicht nur deutlich durch die ankommenden Briefe, sondern auch durch die Anmerkung, dass „in anderen Orten (...) die Post mit der Bahn“ gebracht wird. Die Erklärungen gehen damit über den Heimatort der Fibelkinder hinaus. Auf dem Bild, das über dem Text zu sehen ist, stehen ein Fibelmädchen und –bub dem Briefträger gegenüber. Dieser ist leicht zu ihnen hinuntergebeugt. Der Fibelbub bewegt seine Hände auf ein Paket zu, das der Briefträger unter dem Arm hält. Es scheint, als würde er es ihm gleich übergeben. Auch im weiteren Verlauf des Textes erhalten die beiden Fibelkinder „ein großes Paket“ (ebd.). Es kommt von der Großmutter und enthält viele Geschenke für die ganze Familie. Auch in dieser Fibel schreiben die Kinder einen Brief, um sich zu bedanken. Sie sind es auch selbst, die den Brief zur Post bringen (ebd.). Die Fibelkinder dieser Geschichte stehen doppelt mit Ferne in Verbindung. Sie erhalten ein Paket *aus der* Ferne und schreiben einen Brief *in die* Ferne. Wo der Wohnort der Großmutter liegt, wie er heißt oder wie weit er weg ist, erfährt man aber auch in dieser Fibel nicht.

7.5.4 In die Stadt fahren

Die Landfibeln „Unser erstes Buch“ [ZR2(46)], „Frohes Lernen“ [ZR3(48)] und „Meine Fibel“ [ZR6(58)] enthalten Geschichten, in denen Fibelkinder in eine entfernte Stadt fahren.

Die Fahrt des Fibelkindes in die Stadt in „Unser erstes Buch“ ist schon aus der Ersten Republik bekannt. Diese Geschichte wurde in der Ausgabe von 1946 unverändert abgedruckt (vgl. die Interpretation in Kapitel 7.2.4) und zeigt ein Fibelkind mit besonders großem Aktionsradius [ZR2(46), S.63ff.]. Rudi fährt mit seinem Vater auf den Wochenmarkt in die Stadt, also in die Ferne. Diese Stadt entdeckt er ganz selbständig, ohne seinen Vater. Rudi findet sogar einen Freund, der ihn durch seine Heimatstadt führt. Sein Freund schickt Rudi eine Postkarte, nachdem er schon ein paar Tage lang wieder zu Hause ist. Ein weiterer Besuch steht außerdem in Aussicht. Ganz ohne Hilfe seines Vaters oder eines anderen Erwachsenen bewegt sich dieses Fibelkind in der Ferne, mit positiven Nachwirkungen. Es bleibt mit dieser Ferne in Gestalt seines neuen Freundes mit Hilfe der Post in Verbindung.

Auch in „Frohes Lernen“ ist eine schon seit der Ersten Republik bekannte Fahrt in die Stadt zu finden [ZR3(48), S.92f]. Diese wurde, weil sie in Zusammenhang mit einem Verwandtenbesuch steht, in Kapitel 7.5.2 („Verwandte besuchen“) bearbeitet. Die einzig neue Geschichte zu diesem Thema bietet das neu geschaffene Erstlesebuch „Meine Fibel“ [ZR6(58), S.140]. Sie trägt den Titel „Auf der Straße“, denn der Fokus liegt auf der Verkehrserziehung. Da es sich bei „Meine Fibel“ um eine Landfibel handelt und die meisten Geschichten in dörflicher Umgebung angesiedelt sind, wird ein Besuch in der

Stadt dazu benutzt, um den Fibelkindern die verschiedenen Verkehrsmittel und –regeln näher zu bringen. Die Darstellung der Reise ist nur kurz: man erfährt, dass die Fibelkinder mit der Mutter unterwegs sind und mit Zug und Straßenbahn „in die Stadt hinein“ fahren (ebd.). Der Rest der Geschichte handelt von den vielen Autos, Wagen und Fahrrädern, vom Wachmann und vom richtigen Überqueren der Straße: „Bei grünem Licht können die Mutter, Hansi und Liesi über die Straße gehen“ (ebd.). Am Ende der Seite folgt noch ein kurzes Gedicht über die Eisenbahn, das aber nicht in direkter Verbindung mit den Fibelkindern der Geschichte steht. Aus welchem Anlass die Fibelkinder in die Stadt gefahren sind, was sie dort machen und was sie dort abgesehen vom Verkehr erleben, wird nicht erzählt. Auch ihre Empfindungen sind nicht Teil der Geschichte. Ob ihnen gefällt, was sie sehen, ob es für sie neu ist, etwas Besonderes oder schon gut bekannt, ob sie sich überfordert fühlen vom vielen Verkehr oder wie ihnen die Zugfahrt gefallen hat, kommt in der Geschichte nicht vor. Das unterscheidet die Behandlung des Themas „In die Stadt fahren“ von „Unser erstes Buch“ oder „Frohes Lernen“, wo Anlass für den Besuch in der Stadt, die Erlebnisse dort und wie sie auf die Fibelkinder wirken, genau beschrieben werden. Obwohl sich die Fibelkinder in „Meine Fibel“ in einer ähnlichen, bzw. der gleichen Ferne befinden, wie jene in den anderen beiden Fibeln, ist der Aktionsradius dieser Fibelkinder, aufgrund der Kürze der Geschichte und deren Fokussierung auf den Verkehr, unabhängig von den Empfindungen und Handlungen der Fibelkinder, kleiner. Sie treten in nur zwei Sätzen der gesamten Geschichte in Erscheinung, als „neutrale“ Protagonist/-innen der Erzählung.

7.5.5 Ein Verkehrsmittel sehen bzw. beobachten

Geschichten, die das Beobachten eines Verkehrsmittels im Zusammenhang mit Ferne zum zentralen Thema machen, kommen in den untersuchten Fibeln der Zweiten Republik zwei Mal vor. Lediglich das schon seit der Ersten Republik bekannte Bild aus „Wir lernen lesen“, in dem zwei Fibelkinder einen Zug



Abbildung 21: Zwei Fibelkinder beobachten einen Zug [ZR3(48), S.13]

sehen und ihre ganze Aufmerksamkeit darauf richten, ist auch in der Nachfolgerfibel „Frohes Lernen“ zu finden [ZR3(48), S.13] (Abbildung21). Der Text wurde so, wie er im Nationalsozialismus verändert wurde, weiterverwendet. Das heißt, zusätzlich zu den Geräuschen der Lokomotive („sch“) und den Aussagen der Fibelkinder „schau her! so

hoch, so schön“ usw., werden Bild und Text durch den Satz „Ich mache eine Reise“ explizit mit Ferne in Verbindung gebracht. Auch die kleine Abbildung des Fibelbuben, im Laufschrift mit dem Koffer in der Hand, ist in den Text eingefügt. Wieder könnte „Ich mache eine Reise“ für die Fibelkinder, die den Zug beobachten, eine rein hypothetische Aussage sein, ein Produkt ihrer Phantasie, eine Assoziation zum allgemeinen Thema Eisenbahn. Für den Fibelbuben mit dem Koffer in der Hand ist diese Aussage aber realistisch, denn er scheint zum Zug zu laufen.

In „Mein zweites Buch“ findet sich ein ähnliches Bild (Abbildung 22). Zwei Fibelkinder



Abbildung 22: Wiener Fibelkinder beobachten einen Güterzug, [ZR1(47), S.84]

beobachten einen Zug [ZR1(47), S.84], dabei handelt es sich allerdings um einen Güterzug, Personenwaggons sind nicht zu erkennen. Das Bild ist dem Kapitel „Wer fährt mit aufs Land?“ zugeordnet (gleich an zweiter Stelle nach dem Gedicht „Heimatland Österreich“) und steht in Verbindung mit einem Gedicht, das die Aufgabe der

Eisenbahn, Produkte vom Land in die Stadt zu bringen, beschreibt. Den Zusammenhang mit Ferne schafft die ländliche Umgebung, in der sich die Fibelkinder befinden. Da es sich bei „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ um eine Wiener Fibel handelt, sind Stadtkinder ihre Protagonist/-innen. Die Wiener Kinder befinden sich auf dem Land und beobachten einen Zug, der aus der Ferne in ihre Heimatstadt fährt und diese mit Gütern beliefert. Die Darstellung des Landes als Produktionsort landwirtschaftlicher Erzeugnisse, die systematisch in die Stadt geliefert werden, ist in allen untersuchten Fibern einzigartig. Wohl sind auch bisher Landwirtschaft, Ernteszenen und bäuerliche Arbeit Thema gewesen, stets aber in Zusammenhang mit ländlicher Idylle und ohne eine explizit wirtschaftliche Verbindung mit der Stadt. In diesem Konglomerat aus der Kapitelüberschrift, dem Gedicht über Österreich und der anschließenden Thematisierung der Eisenbahn in ökonomischem Zusammenhang, wird Österreich als Einheit aus Land und Stadt dargestellt, als Land, das die Fähigkeit hat, sich selbst zu erhalten. Anschließend an diese Ferne-Geschichte folgt der Ausflug der Kinder aufs Land (siehe Kapitel 7.5.1), dessen Fokus auf der Schönheit der österreichischen Natur und ländlicher Idylle liegt.

In allen anderen Fibeln kommen zwar zahlreiche Verkehrsmittel vor, verstärkt auch Motorräder, Autobusse, Autos und Lastwagen. Diese werden aber, wenn sie beobachtet werden, nicht mit Ferne, sondern mit anderen Themen in Verbindung gebracht. Sie sind hauptsächlich Teil von Geschichten im Rahmen von Verkehrserziehung: Geschichten von Unfällen machen deutlich, dass die Fibelkinder aufpassen müssen, wenn sie die Straße überqueren. Ampeln, Zebrastreifen und Verkehrspolizisten scheinen vermehrt auf Fibelkinder zu sein. Fibelkinder sind auch häufig Benutzer dieser Verkehrsmittel. Sie fahren mit Kutsche, Zug, Auto oder Autobus.

7.5.6 Sommerferien

Vier der sieben untersuchten Fibeln der Zweiten Republik bieten Ferien-Geschichten an, in denen Fibelkinder in die Ferne fahren. Es handelt sich dabei um die Landfibeln „Frohes Lernen“ [ZR3(48)] und „Meine Fibel“ [ZR6(58)], um „Wir lernen lesen“ [ZR5(55)], die nicht eindeutig zu Stadt oder Land zuordenbar ist, da ihre Geschichten im städtischen und ländlichen Bereich angesiedelt sind, sowie um die Wiener Stadtfibel „Wir können schon lesen“ [ZR7(58/2)].

In allen drei dieser Ferne-Geschichten fahren verschiedene Fibelkinder in den Ferien in die Ferne. Die Kinder in „Wir können schon lesen“ fahren wieder nach Wiesendorf, ins schon aus anderen Ferne-Geschichten gut bekannte Dorf des Onkels [ZR7(58/2), S.130]. Andere Fibelkinder fahren „weit fort aufs Land, nach Tirol“ oder „kommen in ein Ferienheim“. Hier sind drei verschiedene Dimensionen von Ferne in einer Geschichte vereint: die abstrakte, austauschbare Ferne „Ferienheim“, die etwas konkretere mit „Wiesendorf“ und die real existierende mit „Tirol“. Das Ausmaß der Ferne wird deutlich, da die Kinder während der Ferien einander nicht sehen können: „Erst wenn die Schule beginnt, wird es für alle ein Wiedersehen geben“. *Alle* Fibelkinder in dieser Geschichte fahren fort (ebd.), zumindest zwei von ihnen aufs Land.

In „Frohes Lernen“, einer Landfibel, fahren die Fibelkinder auch aufs Land [ZR3(48), S.110]. Es sind „viele Stadtkinder“, die in die Ferne fahren – „aufs Land zu Verwandten und Bekannten“. Dort helfen sie bei der „Bauernarbeit“ und „freuen sich“ darüber. Diejenigen Stadtkinder, die zu Hause bleiben „müssen“, kommen durch Tagesausflüge in die Ferne, wenn sie „am Sonntag (...) mit den Eltern und Geschwistern einen Ausflug“ machen. Die Landkinder selbst, welche die eigentlichen Protagonist/-innen dieser Fibel sind, bleiben zu Hause, wo sie „ausrasten“ und „spielen“, aber auch bei der bäuerlichen Arbeit helfen sollen, die genau beschrieben wird (ebd.). Auch in „Wir lernen lesen“ sind es Stadtkinder, die in den Ferien von zu Hause weg fahren [ZR5(55), S.78]. Diese Fibel ist, wie schon erwähnt, nicht eindeutig Stadt oder Land zuzuordnen, da ihre Geschichten und

auch ihre Protagonist/-innen in beiden Milieus angesiedelt sind. „Hansl, Lisl und das Schwesterl dürfen mit Vater und Mutter aufs Land fahren“ heißt es in der Geschichte „Die Ferienreise“ (ebd.). Dieses „aufs Land fahren“ legt nahe, dass sie in der Stadt wohnen. Im Rahmen dieser Ferien-Geschichte – eine der wenigen Ferne-Geschichten dieser Fabeln – wird auch das Erlebnis der Zugfahrt beschrieben, ein positives, wie in fast allen Fabeln. Die Kinder freuen sich („Juchhu!“) auf die Zugfahrt an sich: „Sie können es nicht mehr erwarten“. Der Rest der Geschichte handelt von der Lok, davon wie sie schneller wird und welche Geräusche sie dabei macht („Helft’s ma“, „Schwer geht’s“, „s’geht schon besser“ und „rattata“). Die Lok wird dabei personifiziert, denn sie sagt all diese Dinge und „schreit ‚Juchhu‘ vor Freude“ (ebd.). Der Fokus dieser Geschichte liegt auf der Fahrt mit dem Zug. Das Ziel der Reise ist austauschbar, es ist nur mit „das Land“ beschrieben. Was die Kinder dort erwartet und wie sie ihre Ferien genau verbringen werden, wird nicht mehr erzählt, da ihre Ankunft nicht beschrieben wird. Auf der letzten Seite dieser Fabel findet sich ein Gedicht von den Ferien, das wieder von Stadtkindern handelt, die aufs Land fahren: „Wenn der Vater Urlaub hat, dann verlassen wir die Stadt“ (ebd., S.79). Ein Zug schlängelt sich um das Gedicht und fährt, bereits in ländlicher Gegend, auf die Fabelleser/-innen zu. Daneben ein Pferdefuhrwerk mit einem Kind darauf, das winkt. Das Landkind bleibt wieder zu Hause. Die einzige Geschichte dieser Fabel, welche die Bewegung von Kindern in die Ferne thematisiert, hat Stadtkinder als Protagonist/-innen. Einerseits mag die Darstellung von im Sommer zu Hause bleibenden Land-Fibelkindern die realen Lebensumstände widergespigelt haben. Andererseits könnte auch die Einstellung vieler Pädagog/-innen zum Land als dem (für Kinder) gesünderen Lebensraum eine Erklärung dafür liefern (vgl. Kapitel 3.2). Im Gegensatz zu den Stadtkindern haben die Landkinder demnach keinen Grund in den Ferien wegzufahren. Sie haben die Natur, die Wiesen und Felder, den Wald und vielleicht auch ein Gewässer bei sich zu Hause, in ihrer nächsten Umgebung. Um sich in „gesunder“ Umgebung erholen zu können, brauchen sie nicht erst in die Ferne zu reisen.

In der Landfabel „Meine Fabel“ bleiben manche Fabelkinder zu Hause, andere, auch Fabelkinder vom Land, fahren weg, z.B. „zur Großmutter“ [ZR6(58), S.160]. Ein Fabelkind fährt auf seinem Fahrrad „mit seinem Vater im Land herum“. Ob mit „Land“ hier das Land Österreich gemeint ist oder einfach ländliches Gebiet, erschließt sich mir nicht. Mit dem Rad eine Österreich-Tour zu machen, scheint für einen Siebenjährigen allerdings schwer zu schaffen. Wäre es aber so gemeint, ist er in dieser Fabel dennoch nicht das Kind mit dem größten Aktionsradius, denn „Gretl fährt mit ihrem Vater in ein fremdes Land“ (ebd.). Zum ersten Mal in meinem Untersuchungszeitraum kommt ein Fabelkind über die Grenzen des Heimatlandes hinaus. Auch in anderen, früheren Fabeln war schon von anderen

Ländern, von Ungarn, Rumänien oder Amerika die Rede. Allerdings kamen fremde Länder nur vor als Destinationen für andere bzw. als Phantasie-Orte oder zukünftige Reiseziele („wenn ich einmal groß bin“). Diese Geschichte ist also die erste und einzige in meinem Untersuchungszeitraum, in der eine Fernreise eines Fibelkindes ein realistisches, d.h. nicht seiner Phantasie entsprungenes, Thema ist.

7.5.7 Die Fibeln der Zweiten Republik – synchroner Vergleich

Die Darstellung der Ferne in den Fibeln der Zweiten Republik ist ambivalent. Wie auch in den anderen politischen Perioden ist ein Unterschied in Fernedarstellung und Aktionsradius der Fibelkinder zwischen Stadt- und Landfibeln zu erkennen, aber auch die Darstellung innerhalb der beiden Fibeltypen ist unterschiedlich. Hinzu kommt, dass nicht mehr alle Fibeln klar zuordenbar sind²². „Frohes Lernen“ [ZR3(48)], die Adaption der seit der Ersten Republik in Verwendung stehenden Fibel „Wir lernen lesen“, ist weiterhin dezidiert als Landfibel ausgewiesen, genauso wie „Unser erstes Buch“ [ZR2(46)], das erstmals seit der Ersten Republik wieder aufgelegt wurde. Die Unterschiede, die diese beiden Fibeln in ihren Erstauflagen aufwiesen, sind, abgesehen von leichten Annäherungen, grundsätzlich erhalten geblieben. „Frohes Lernen“, das durch die Modernisierung im Nationalsozialismus einen Ferne-Schub erhalten hat, hat diesen größtenteils behalten. „Unser erstes Buch“ wurde etwas gekürzt und hat auch bei Ferne-Geschichten und beim Aktionsradius der Fibelkinder eingebüßt. Dennoch bleibt es die Landfibel mit dem weitaus größten Aktionsradius seiner Fibelkinder. „Frohes Lernen“ stellt dahingegen nun die Fibelkinder mit einem der geringsten Aktionsradien dieser politischen Periode dar. „Unser erstes Buch“, bleibt, wie in der Ersten Republik, die Fibel mit der meisten Ferne. Sie wird in der Zweiten Republik auch von den Wiener Fibeln „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ und „Wir können schon lesen“ nicht überholt. Immer noch sind die Kinder selbstständig, agieren auch in der Ferne ohne erwachsene Begleiter, sind dabei neugierig, selbstsicher und erfolgreich. Im Rahmen Rudis Reise zu den Verwandten fehlt allerdings eine ganze Passage. Er, der sich, schon auf Fahrt, bereits in der Ferne befindet und sich für die neuen ihn umgebenden Dinge interessiert, entdeckt die noch weiter entfernte Ferne, nämlich die Berge weit weg, nicht mehr und erhält von seinem Vater auch nicht mehr das Versprechen, mit ihm dort einmal hinfahren zu dürfen [ZR2(46), S.58 ff.]. Rudis Aktionsradius ist also um ein Gespräch über weit entfernte Berge und um die Aussicht, in der Zukunft bis hinter diese zu gelangen, beschnitten.

Die Wiener Fibel „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ [ZR1(46) und ZR1(47)] bezeichnet Wilfried Göttlicher im Rahmen seiner Fibelanalysen hinsichtlich der Modernität

²² Zur Zuteilung der Fibeln zu Stadt und Land in der Zweiten Republik siehe Göttlicher 2010, S.114ff.

der Erstlesebücher als „Leuchtturm der Aufklärung“ (Göttlicher 2010, S.200). Diese Einschätzung spiegelt sich mit Einschränkungen auch in den Ferne-Geschichten wider. Was den Aktionsradius der Fibelkinder betrifft, wird sie aber von der Nachfolgefibel „Wir können schon lesen“ [ZR7(58) und ZR7(58/2)] übertroffen. In beiden Fibern unternehmen die Fibelkinder mit den Eltern Ausflüge, besuchen Verwandte und korrespondieren mit diesen auf dem Weg der Post. Der Bezug zur Heimat wird in „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ in besonderem Maße deutlich, wie es seit dem vaterländischen Lehrausgang in der Fibel „Das erste Lesebuch“ (1937) nicht mehr zu finden war. Ausflüge aufs Land werden verbunden mit der Schönheit der Heimat, die Kinder werden eingebettet in eine Idylle aus ländlicher Stille, die nur die summenden Bienen oder die vorbeihuschenden Eidechsen kurz stören. Heimat wird nicht bloß gleichgesetzt mit der nächsten Umgebung der Fibelkinder, auch die Ferne in Gestalt des Landes außerhalb ihrer Heimatstadt Wien gehört dazu. Heimat ist Österreich. Der Vater, der wieder zu Hause ist – er war wohl im Krieg – betont ganz besonders die Schönheit dieser Heimat. In die Ferne fahren, um in die Heimat zu schauen, scheint in der Zweiten Republik nur in den Wiener Fibern auf. Sie befinden sich in der Ferne und entdecken von dort aus ihre Heimatstadt. Das ist auch bei „Wir können schon lesen“ (1958) so. Diese Fibel bietet im Vergleich zu „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ viele ähnliche oder gleiche Geschichten an. Die Darstellung des Landes und der Natur mutet aber weniger idyllisch an, vor allem weil die Fibelfamilie damit nicht ausschließlich die Schönheit der Heimat verbindet. Die Fibelkinder denken in diesem Zusammenhang über die Sommerferien nach, die sie ebenfalls in der Ferne, wieder auf dem Land verbringen werden. In der Ferne schweifen ihre Gedanken in weitere Ferne, eine die in der Zukunft liegt, die sie aber realistischer Weise *sicher* erreichen werden. Das ist für alle von mir untersuchten Fibern einzigartig.

Ländliches Idyll ist auch gängiges Topos der Landfibel „Meine Fibel“ [ZR6(58)]. Bei ihrem Ausflug (und nicht nur da!) tragen die Mitglieder der Fibelfamilie stereotyp-ländliche Kleidung: Dirndlkleider und Kniebundhosen. Der Ausflug führt aufs Land, die Darstellung der Landschaft entspricht ebenfalls ländlicher Idylle. Die Darstellung der Stadt ist deshalb aber nicht negativ. Grundsätzlich fallen Ausflüge in die Stadt in den Landfibern, mit der Ausnahme von „Unser erstes Buch“, das Rudi die fremde Stadt ganz alleine, ohne die Hilfe seines Vaters, der ihn dorthin mitgenommen hat, erkunden lässt, eher kurz aus. „Frohes Lernen“ hat die „Reizüberflutung“, die der Vorgängerfibel „Wir lernen lesen“ im Nationalsozialismus hinzugefügt wurde, übernommen. „Meine Fibel“ hingegen bietet eine völlig neutrale Stadt-Geschichte an. Sie wird zur Vermittlung von Verkehrserziehung verwendet. Die Fibelkinder kommen in dieser Geschichte kaum vor, über ihre

Empfindungen erfährt man nichts. Die Fahrt in die Stadt erweitert ihren Aktionsradius deshalb nicht erheblich. In die Ferne fahren auch Fibelkinder in der Mischfibel „Neue Fibel“. Die beiden darin enthaltenen Geschichten zeigen aber Fibelkinder mit völlig unterschiedlichen Aktionsradien. Ein Mädchen fährt allein zum Onkel auf den Bauernhof. Es ist selbstständig und hat Erfolg. Ein anderes fährt mit seiner Mutter mit dem Zug zur Tante. Diese Zugfahrt ist aber nicht nur positiv, sondern enthält während der Fahrt durch einen Tunnel auch einen Moment der Angst. Das macht diese Ferne-Geschichte einzigartig, denn die Darstellung der Reise an sich war bisher in *allen* untersuchten Fibern ausschließlich positiv. Der Umstand, dass dies außerdem eine der wenigen Ferne-Geschichten in der Zweiten Republik ist, die nicht abgeschlossen ist, also Ziel der Reise und was dort passiert ausgespart werden, trägt zudem zu einem kleinen Aktionsradius des Fibelmädchens bei.

Wie aus der bisherigen Zusammenfassung ersichtlich wird, bewegen sich die Fibelkinder der Zweiten Republik häufig in die Ferne. Dies stimmt mit der geringen Darstellung beobachteter Verkehrsmittel als Symbole für Ferne überein. Das heißt nicht, dass die Darstellung von Verkehrsmitteln abnimmt, ganz im Gegenteil. Verkehrsmittel sind häufig Teil von Geschichten, deren Fokus verlagert sich aber auf den Aspekt der Technik und vor allem der Verkehrserziehung. Fibelkinder sind außerdem häufig Nutzer von Verkehrsmitteln, die sie in die Ferne bringen. Sie fahren nicht mehr nur mit Kutsche und Zug, sondern auch mit dem Auto(bus).

Eine Besonderheit stellen die Ferien-Geschichten der Fibern der Zweiten Republik dar. „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ ist die einzige Stadtfibel im gesamten Untersuchungszeitraum, die ihren Fibelkindern keine Ferienreise anbietet. Trotzdem sind es vornehmlich die Stadtkinder, die wegfahren. In „Wir können schon lesen“ findet sich die obligatorische Ferienreise Wiener Kinder aufs Land [ZR7(58/2), S.130]. Auch konkrete Ferne wird genannt, nämlich Tirol. Auch der Großteil der Misch- und Landfibern stellt Fibelkinder in ihren Ferien in Verbindung mit Ferne dar. In der Mischfibel „Wir lernen lesen“ sind es wiederum Stadtkinder, die in den Ferien aufs Land fahren. Landkinder, für die diese Fibel ja auch gedacht war, kommen in diesem Zusammenhang nicht vor [ZR5(55), S.78f.]. Auch in „Frohes Lernen“ ist von Ferien in der Ferne die Rede [ZR3(48), S.110]. Überraschenderweise, denn es handelt sich um eine Fibel, die ausschließlich für den Gebrauch auf dem Land vorgesehen war, sind es auch hier die Stadtkinder, die aufs Land fahren – Stadtkinder, die es in dieser Fibel sonst gar nicht gibt. Die Landkinder bleiben allesamt zu Hause. Sie scheinen dort alles zu haben, was die Stadtkinder suchen, wenn sie in den Ferien weg fahren. Nur die Landfibel „Meine Fibel“ bildet die einzige Ausnahme [ZR6(58), S.160]. Hier gibt es auch Fibelkinder, die zu Hause bleiben. Andere

aber, und zwar Land-Fibelkinder, fahren weg – ein Fibelkind sogar in ein nicht näher definiertes Ausland. Dabei handelt es sich um die größte von einem Fibelkind selbst erlebte Ferne in allen von mir untersuchten Erstlesebüchern. Zum Aktionsradius dieses Fibelkinds kann nichts gesagt werden, da es bei dieser Erwähnung bleibt, ohne die Fernreise genauer auszuführen.

7.6 Zusammenfassung der synchronen Vergleiche

Die synchronen Vergleiche der Fibern zeigen, dass jede politische Periode Spielraum bietet, was die Darstellung von Ferne in Zusammenhang mit Fibelkindern betrifft. Unterschiede zeigen sich sowohl zwischen Stadt- und Landfibern, aber auch innerhalb dieser Typologie, ja sogar innerhalb einzelner Fibern, wie das Beispiel „Neue Fibel“ [ZR4(52) und ZR4(52/2)] aus der Zweiten Republik zeigt, in der Fibelkinder mit großem und kleinem Aktionsradius präsentiert werden. In allen politischen Systemen gibt es Fibern, die ihre Protagonist/-innen kaum bis gar nicht in Verbindung mit Ferne darstellen, aber auch solche, in denen den Fibelkindern große Ferne zugestanden wird. Der Aktionsradius der Fibelkinder passt meist zu der ihnen zugestandenen Ferne, das heißt, je öfter sie mit Ferne zu tun haben, desto größer wird ihr Aktionsradius. In nur seltenen Fällen fallen eine große Anzahl angebotener Fernegeschichten und kleiner Aktionsradius der Fibelkinder zusammen.

Die Stadtfibern bieten die meiste Ferne sowie die Kinder mit dem größten Aktionsradius. Nur die Landfibel „Unser erstes Buch“ bildet eine Ausnahme. Diese Fibel wurde nur in Erster und Zweiter Republik aufgelegt. Die restlichen Landfibern zeigen quer durch alle Systeme Fibelkinder mit deutlich kleinerem Aktionsradius. Meine These dazu lautet: je moderner eine Fibel, desto größer der Aktionsradius ihrer Kinder. Für die Zweite Republik hat Wilfried Göttlicher die österreichischen Fibern hinsichtlich ihrer Modernität analysiert (vgl. Göttlicher 2010). Vergleicht man seine Ergebnisse mit den von mir herausgearbeiteten Ferne-Geschichten, so lässt sich eine Verbindung feststellen. Die von Göttlicher als modern eingeordneten Fibern zeigen in ihren Ferne-Geschichten Kinder mit großem Aktionsradius, die als weniger modern eingeordneten Fibelkinder mit geringerem Aktionsradius. Für die anderen politischen Perioden wäre dies noch zu überprüfen. Eine, wenn auch nur überblicksmäßige, Betrachtung lässt aber darauf schließen, dass es sich dabei ähnlich verhält. Zu bedenken ist hierbei, dass es mit Ausnahme von „Unser erstes Buch“ ausschließlich die Stadtfibern (vornehmlich für Wien) sind, welche die Fibelkinder mit dem größten Aktionsradius zeigen. Schlösse man „Unser erstes Buch“ aus der Untersuchung aus, so zeigte sich eine frappante Differenz zwischen sowohl der Menge und der Art und Weise der Ferne-Darstellungen als auch dem Aktionsradius der

Fibelkinder in Stadt- und Landfibeln, und zwar in allen politischen Systemen. Wien als „Pionierland“ der Österreichischen Schulreform könnte dabei eine bedeutende Rolle zugekommen sein. Die Wiener Fibel „Wiener Kinder“ (1923) ist die erste meines Untersuchungszeitraumes, die in diesem Geist erschaffen wurde. Alle weiteren Wiener Fibeln zeigen starke Parallelen zu dieser, d.h. ähnliche oder auch gleiche Geschichten, für das jeweilige politische System adaptiert. Bei „Unser erstes Buch“, die die Fibelkinder mit dem größten Aktionsradius zeigt, handelt es sich um die Land-Ausgabe von „Wiener Kinder“. So kann erklärt werden, warum sich diese Fibel von allen anderen Landfibeln hinsichtlich dargestellter Ferne und Aktionsradius der Fibelkinder so deutlich unterscheidet. Warum sie dahingehend aber die Vorlage „Wiener Kinder“ in den Schatten stellt, konnte ich nicht herausfinden.

Trotz des großen Spielraumes betreffend die Darstellung von Ferne und Aktionsradius der Fibelkinder innerhalb der politischen Perioden, lassen sich gewisse Trends herauslesen, die mit der jeweiligen Periode zumindest zeitlich zusammenfallen. Solche Trends werden im folgenden Kapitel diskutiert und einander gegenübergestellt.

8. Die Nähe-Ferne-Charakteristiken im diachronen Periodenvergleich 1910 bis 1960

Die Darstellung der Ergebnisse der hermeneutischen Bild- und Textanalysen werden in diesem diachronen Vergleich nicht nach den in den Fibeln vorgefundenen Themenkreisen vorgenommen, sondern nach den Ergebnissen der synchronen Fibelvergleiche, d.h., nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die sich in der Darstellung von Ferne und Aktionsradius im Vergleich der fünf politischen Perioden erkennen lassen.

8.1 Ferne – konkret oder austauschbar

Ferne ist in den Fibeln der **Monarchie** austauschbar. Die fernen Orte, mit denen die Fibelkinder zu tun haben, haben keine Namen. Ferne wird gekennzeichnet durch eine Reise, durch einen Briefwechsel oder durch Adjektive wie „weit“ oder „fern“, o.ä. Diese fernen Orte treten als Wohnort eines Verwandten auf oder als Ort, an dem man Erledigungen zu machen hat. Wie weit entfernt sich diese Orte vom Heimatort der Fibelkinder befinden, wird nur in den seltensten Fällen erwähnt. Nur zwei Mal scheinen in den Fibeln der Monarchie konkrete Orte auf: Wien als Wohnort des Kaisers und Amerika in der Phantasie eines Kindes. Die Austauschbarkeit von Ferne stellt für die Fibelleser/-innen eine Möglichkeit dar, so meine Interpretation, das Nicht-Erzählte mit eigenen Ferne-Erlebnissen zu füllen. Im Gegensatz zu Fibeln für Wien war der Gebrauch von Landfibeln nicht auf eine eng begrenzte Region beschränkt. Sie waren für Leser/-innen verschiedenster Teile des Landes bestimmt. Diese konnten in ihrer Phantasie die anonyme Ferne mit eigenen Erfahrungen aus einer ihnen bekannten Ferne lebendig machen.

Auch in den Fibeln der **Ersten Republik** ist Ferne in den meisten Fällen austauschbar. Fahren Kinder fort, so fahren sie zum Onkel in die Stadt, zur Tante in ein anderes Dorf, usw., In den Fibeln der Ersten Republik tritt die Fahrt von Fibelkindern an einen real existierenden Ort erstmals in Erscheinung. In „Wiener Kinder“ [ER3(23), S.55f.] fährt die Fibelfamilie nach Purkersdorf, einem Ort nahe Wien. Da die Protagonist/-innen dieser Fibel allesamt Wiener Kinder sind, ist es eine Ferne, die für alle Fibelkinder gleich ist, ein Ort der allen Schulanfänger/-innen bekannt gewesen sein könnte. Die Erlebnisse der Fibelkinder in Purkersdorf sind aber nicht an spezifische Gegebenheiten dieses Ortes gebunden. Dieselbe Geschichte könnte sich auch in jedem anderen Dorf nahe Wien abgespielt haben. Ebenfalls in „Wiener Kinder“ (ebd., S.74) imaginiert ein Fibelkind, ähnlich wie in einer Fibel der Monarchie, eine Reise nach Amerika.

In den Fibeln des **autoritären „Ständestaates“** häufen sich real existierende Orte. Kinder vom Land fahren in „Wir lernen lesen“ [A3(37), S.112] nach Wien, um an einer vaterländischen Kundgebung teilzunehmen. Sie sind mit der Ferne in Gestalt der Bundeshauptstadt direkt verbunden. Am häufigsten findet sich konkrete Ferne aber in den Wiener Erstlesebüchern. In „Wiener Kinder“ [A1(34), S.56ff.] gibt es den schon aus der Ersten Republik bekannten Ausflug nach Purkersdorf. In „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35/2), S.69ff.] werden im Zusammenhang mit einer Ferienreise der Fibelkinder auf einer ganzen Fibelseite österreichische Städte vorgestellt. Anhand der Bahnlinien (Westbahn, Südbahn, Franz-Josefs-Bahn) werden Orte genannt, die mit dem Zug erreichbar sind. Angefangen bei den Nachbarorten Wiens führen sie bis nach Klagenfurt, Innsbruck und Gmünd. Austauschbare Orte sind vor allem in den Landfibeln „Wir lernen lesen“ und „Das erste Lesebuch“ zu finden.

Auch im **Nationalsozialismus** scheint konkrete Ferne in den Fibeln auf. Die Stadtfibel „Bei uns in Wien“ [N1(43), S.50] bietet dabei mit Ungarn und Rumänien die größte Ferne an. Die Fibelkinder reisen dort nicht hin, ihr Vater macht sie aber darauf aufmerksam. Seine Erklärung verdeutlicht die Verbindung der Ferne mit der Heimat durch die Schifffahrt auf der Donau. In der vergleichbaren Geschichte der Ersten Republik kamen die Schiffe aus einem austauschbaren Ort („von weit her“). Die Fibelkinder des Nationalsozialismus wollen, wenn sie größer sind, auch so weit in die Ferne reisen. Anders als Amerika in den Fibeln der Monarchie, der Ersten Republik und des autoritären „Ständestaates“, sind Ungarn und Rumänien als Reiseziele nicht bloß Ausdruck der Phantasie der Fibelkinder. Es sind Ziele, die, vor allem ob des räumlich-expansiven Bestrebens des Nationalsozialismus, als realistisch erscheinen. Dass der Fibelvater die Aufmerksamkeit seiner Kinder in solche Ferne lenkt, ist außerdem ein Zeichen dafür, dass das Streben nach Ferne gewünschtes Verhalten darstellt. Auch die Landfibel „Für kleine Leute“ [A2(43), S.118ff.; S.154ff.] offeriert ihren Fibelkindern konkrete Ferne. Ein Fibelvater erzählt von seinem Besuch in München, wo er den „Führer“ sprechen hörte (diese Geschichte war nicht Teil der hermeneutischen Analyse), eine Fibelfamilie fährt nach Klagenfurt (es handelt sich um eine Kärntner Fibel), um sich dort anlässlich des Geburtstags des „Führers“ einen Aufmarsch anzusehen. Konkrete Ferne steht damit im Zusammenhang mit spezifisch nationalsozialistischen Inhalten. In „Wir lernen lesen“ [N3(43), S.110] reisen Fibelkinder, auch eingebettet in nationalsozialistischen Kontext, sogar bis ans Meer. Diese Ferne ist aber austauschbar, da kein konkreter Ort genannt wird.

In der **Zweiten Republik** kommt so große Ferne wie im Nationalsozialismus nicht mehr als konkrete Ferne vor. Ein Fibelkind fährt zwar in ein anderes Land, dieses wird aber

nicht mit einem Namen versehen und bleibt deshalb austauschbar [ZR6(58), S.160]. Konkrete Ferne wird mit in den Wiener Fibeln mit „Wiesendorf“ und „Walddorf“ als konkrete, aber eher nicht real existierende Orte, angeboten [ZR1(46), S.111; ZR7(58/2), S.63; S.70ff.]. Dabei handelt es sich demnach um austauschbare Ferne, der ein Name verliehen wurde. Die am weitesten entfernte explizit genannte real existierende Ferne liegt nicht mehr im Ausland, sondern in Österreich, wenn Wiener Fibelkinder in den Ferien nach Tirol fahren [ZR7(58/2), S.130].

Zu den beinahe ausschließlich austauschbaren Ferne-Orten in der Monarchie und der Ersten Republik kommen vor allem im autoritären „Ständestaat“ aber auch im Nationalsozialismus und in der Zweiten Republik konkrete, real existierende Orte hinzu. Die für die Kinder erreichbare konkrete Ferne wird von der Monarchie bis zum Nationalsozialismus immer größer, in der Zweiten Republik nimmt sie wieder leicht ab. Dieses Ergebnis der hermeneutischen Analyse deckt sich mit den Resultaten der Raumanalyse, die zeigen, dass der Anteil der Ferne-Geschichten bis zum Nationalsozialismus kontinuierlich ansteigt und danach wieder etwas zurückgeht. D.h., nicht nur anteilmäßig nehmen die Ferne-Geschichten zu, auch der Grad der für die Fibelkinder verfügbaren Ferne wird größer.

8.2 Blick in die Ferne – Blick in die Heimat

Was Fibelkinder sehen, wenn sie in die Ferne schauen und worauf sie schauen sollen, ist eine weitere Komponente, welche die Fibeln der einzelnen politischen Perioden voneinander unterscheidet. In Szenen, in denen Fibelkinder auf einer Anhöhe oder einem Berg stehen, schauen sie früher oder später die Aussicht an – und richten ihren Blick dabei in die Ferne.

Die Fibeln der **Monarchie** enthalten keine Geschichten, die den „Fernblick“ der Fibelkinder zum Thema haben. Erst in der **Ersten Republik** kommen solche Geschichten vermehrt vor, und zwar in für dieses System neu geschaffenen Fibeln. In „Unser erstes Buch“ findet dieser Fernblick im Rahmen einer Fahrt zu Verwandten statt [ER6(24), S.57ff.]. Der Fernblick wird vom Vater unterstützt, indem er seinem Sohn alles erklärt, was er wissen will und ihm für die Zukunft in Aussicht stellt, ihn an Orte hinter weit entfernten Bergen mitzunehmen. Ein solcherart von Erwachsenen verstärkter und geförderter Fernblick stellt in den Fibeln der Ersten Republik allerdings die Ausnahme dar. Auch in „Wiener Kinder“ entdeckt ein Fibelkind die Ferne [ER3(23), S.71f.]. Vom Kahlenberg aus, glaubt es die ganze Welt zu sehen. Diese Vorstellung von großer Ferne wird von seinem Vater korrigiert, der den Blick seines Kindes in die Heimatstadt Wien lenkt. Ähnliches findet sich in „Wir lernen lesen“ [ER4(23), S.99]. Auf Ferne wird vom erwachsenen

Begleiter nicht dezidiert aufmerksam gemacht, die Verbindung zur Heimat wird allerdings hervorgehoben. Die Bewegung oder der Blick in die Ferne wird in „Wiener Kinder“ und „Wir lernen lesen“ dazu benutzt, den Fibelkindern *Heimat aus einer anderen Perspektive* näherzubringen; eine Tendenz, die sich in den Fibern der weiteren politischen Systeme verstärkt wiederfindet: Ferne wird mit Heimat in Beziehung gesetzt.

In „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ zeigt sich die *verstärkte Heimattendenz* des **autoritären „Ständestaates“**: den Anblick der Donau verbindet der Fibelvater nicht mit den Orten aus denen sie kommt oder in die sie fließt. Sie wird Sinnbild für die Schönheit der Heimat [A2(35/2), S. 42f.]. Der Blick in die Ferne und auch die Bewegung dorthin stellen andererseits gewolltes Verhalten dar, als die Kinder derselben Fibel zum Schluss mit dem Zug in alle Ecken des Heimatlandes fahren, um es zu erkunden (ebd., S.69ff.). Solches geförderte Ferne-affines Verhalten seitens der Fibelkinder bezieht sich immer auf *Ferne innerhalb des Heimatlandes*, denn Ferne wird in diesen Fibern gleichgesetzt mit Heimat und Vaterland. Natur fungiert dabei als Symbol für die Schönheit Österreichs. Beim Ausflug der Schulklasse in „Das erste Lesebuch“ wird das besonders deutlich [A5(37), S.158ff.]. Der Lehrer macht die Fibelkinder auf Ferne aufmerksam, die man von ihrem Standpunkt aus sehen kann. Er bezieht diese aber nicht auf ihre Heimat im Sinne ihres Heimatortes, wie das in den Fibern der Ersten Republik der Fall war. Ferne bleibt Ferne, ist aber als Teil des Vaterlandes auch Heimat. Der Blick in die Ferne zur Erfassung des Heimatlandes ist nicht nur erwünscht, sondern wird auch von einem erwachsenen Begleiter angeleitet.

Anders stellt sich der Fernblick in den Fibern des **Nationalsozialismus** dar. Von den erwachsenen Begleitern der Fibelkinder wird der Blick in Heimat *und* Ferne unterstützt, auch wenn diese nicht Teil des Heimatlandes ist. Die Wiener Kinder sehen vom Leopoldsberg aus auf Wien hinunter [N1(43), S.71ff.]. Der Großvater macht aber auch auf den Schneeberg aufmerksam, der weit in der Ferne liegt und unterstützt diese Fernsicht zusätzlich durch das technische Mittel des Fernglases. Den Ausflug zur Donau bringt der Fibelvater nicht wie im autoritären „Ständestaat“ mit der Schönheit der Heimat in Verbindung, sondern mit den Zielen der Schiffe: Ungarn und Rumänien (ebd., S.50). Wieder wird die Verbindung der Fibelkinder zur Ferne von einem Erwachsenen unterstützt. Die Referenz zur Heimat beim Ausflug der Fibelkinder in „Wir lernen lesen“ wurde entfernt [N3(43), S.99]. In den Bildern der Kärntner Fibel „Für kleine Leute“ ist die Konzentration der Fibelkinder auf Naheliegendes, sie direkt Umgebendes, besonders auffällig. Ein Bild aber zeigt ein Fibelkind, aufrecht, in die Gegend schauend, die Hände über den Augen, um sich vor der Sonne zu schützen (Abbildung 23). Dieses Bild war nicht Teil der detaillierten Fibelanalyse, da es in den Bereich „Sonstige“ fällt. Es soll aber hier

kurz erwähnt werden, da der Ort, an dem sich das Kind befindet, besonders auffällig ist. Typisch für diese Fibel ist die Darstellung real existierender Orte in den Bildern, die aber nicht mit Namen genannt werden. Man muss diese Orte kennen, um zu wissen worum es sich handelt. Unter anderem sind die Burg Hochosterwitz, St. Veit an der Glan oder

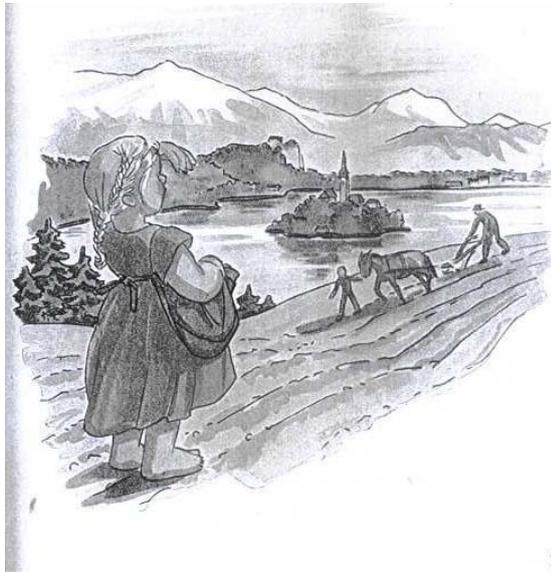


Abbildung 23: Blick auf den Bleder See in "Für kleine Leute" [N2(43), S. 111].

Klagenfurt abgebildet. Für die Fibelkinder in den Bildern stellen sie ihre Heimatorte dar, also sind diese Bilder nicht Teil der hermeneutischen Analyse. Das in die Ferne schauende Kind steht am Ufer des Bleder Sees, in der Region Oberkrain, im heutigen Slowenien. Zur Zeit der Herausgabe der Fibel war Oberkrain von den Deutschen besetztes Gebiet (seit 1941).²³ Der Ort der Handlung des einzigen Bildes dieses Erstlesebuches, das ein in die Ferne schauendes Kind darstellt, ist ein als Folge der nationalsozialistischen Raum-Expansion neu „gewonnener“ Ort. Wohin das Kind genau

schaut, kann anhand des Bildes nicht geklärt werden; es könnte in die „neue Heimat“, das Deutsche Reich, schauen, zu dem es nun gehört, oder weiter in Gebiete, die noch nicht dazu gehören, aber gerade erobert werden. Die Wahl des Ortes, an dem Fernsicht stattfindet, scheint jedenfalls nicht zufällig.

In der **Zweiten Republik** wird so große Fernsicht, wie sie in den Fibeln des Nationalsozialismus zu finden war, wieder etwas zurückgenommen. Kinder schauen nach wie vor in die Ferne, wie die Wiener Kinder in „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ und „Wir können schon lesen“ [ZR1(47), S.42ff.; ZR7(58/2), S.100ff.]. Sie befinden sich dabei in der Ferne, auf einem Berg, und schauen hinunter auf den Ort, von dem aus sie gewandert sind. Dort sind sie zuvor mit dem Autobus hingefahren. Sie entdecken die Ferne rund um sich, die ähnlich wie im autoritären „Ständestaat“ mit Natur gleichgesetzt und als Teil des Vaterlandes verstanden wird. Ähnlich wie im Nationalsozialismus erhalten die Fibelkinder ein Fernglas, durch das sie schauen können. Sie entdecken aber nicht noch weitere Ferne, sondern ihre Heimat. Denn weit in der Ferne sehen sie die Stadt Wien. Sich in der Ferne befinden bedeutet hier, genau wie in der Ersten Republik, die Möglichkeit, die Heimat aus einer anderen Perspektive zu sehen. Der Blick in die Heimat

²³ Quellen: http://de.wikipedia.org/wiki/CdZ-Gebiet_K%C3%A4rnten_und_Krain#cite_note-0 (26.3.2012) und <http://www.karawankengrenze.at/ferenc/index.php?r=documentshow&id=44> (26.3.2012).

und die Hervorhebung der Schönheit des Heimatlandes könnten auch einen Versuch darstellen, Bewusstsein für den neuen Staat zu schaffen. Die unberührte Natur, in der sich die Fibelfamilie dabei befindet, war, so scheint es, im Gegensatz zu den zerstörten Städten, als identitätsstiftendes Merkmal besonders geeignet. In der Landfibel „Meine Fibel“ schauen die Fibelkinder zwar nicht aus der Ferne nach Hause, aber auch hier liegt der Fokus klar auf Natur und ländlicher Idylle [ZR6(58), S.135]. Die anderen Fibern, „Neue Fibel“ [ZR4(52) und ZR4(52/2)] und „Wir lernen lesen“ [ZR5(54) und ZR5(55)] bieten ihren Fibelkindern keine dezidierte Möglichkeit der Fernsicht an.

8.3 Der Aktionsradius der Fibelkinder – Stadtkinder vs. Landkinder

Was den Aktionsradius der Fibelkinder betrifft, ist es weit schwieriger, Trends entlang der Größe der Staatsterritorien bzw. politischen Perioden herauszulesen, als dies bei der Darstellung der Ferne der Fall ist. Da der Aktionsradius der Fibelkinder deren Handlungsspielraum beschreibt, kommt es immer darauf an, ob bzw. wie sie mit der ihnen vorgestellten Ferne umgehen, welche Möglichkeiten ihnen geboten werden, mit der Ferne in Verbindung zu gelangen oder zu bleiben und wie sie sich dabei anstellen.

In allen politischen Perioden finden sich Fibelkinder mit großem Aktionsradius: solche, die selbständig sind und selbstsicher im Umgang mit Ferne, die Eigeninitiative zeigen und in ihren Ferne-Bestrebungen erfolgreich sind, auch weil sie von Erwachsenen unterstützt werden. Andere Fibelkinder werden nicht zu einem Streben in die Ferne animiert. Sie werden davon abgehalten oder erleben Misserfolge, sie sind unsicher im Umgang mit Ferne. In manchen Fällen werden ihnen gar keine Ferne-Erlebnisse zugestanden.

Auffällig ist dabei Folgendes: alle Stadtfibern, von der Ersten bis zur Zweiten Republik, zeigen im Vergleich zu den Landfibern desselben Systems, aber auch zu den Landfibern anderer Systeme, Fibelkinder mit großem Aktionsradius. Alle Landfibern, mit Ausnahme von „Unser erstes Buch“, zeigen Fibelkinder mit kleinerem Aktionsradius. Die Fibern der Monarchie und ihre Adaptionen nehmen dabei eine Sonderstellung ein, da sie im Vergleich zu allen späteren völlig anders konzipiert sind. Aber auch innerhalb der Monarchie bietet die Stadtfibel Fibelkinder mit größerem Aktionsradius an als die Landfibern.

Der Aktionsradius der Fibelkinder ändert sich zwar innerhalb der Typologie Stadt- und Landfibel mit den politischen Perioden, das Verhältnis von großem und kleinem Aktionsradius dreht sich dabei allerdings nicht um. Die Stadtkinder von der Ersten Republik bis 1960 verfügen allesamt über größeren Aktionsradius als die Landkinder, egal welcher politischen Periode (wieder mit Ausnahme von „Unser erstes Buch“). Der Schluss liegt also nahe, dass der Aktionsradius der Fibelkinder stärker von anderen Faktoren

geprägt wird als von der Größe der Staatsterritorien und ihren politischen Systemen. Dieses Analyseergebnis verstärkt die im Rahmen des synchronen Vergleichs aufgestellte These, dass der Aktionsradius der Fibelkinder vor allem mit dem Grad der Modernität der einzelnen Fibeln zusammenhängt.

8.3.1 Der Aktionsradius in den Stadtfibeln nach politischen Perioden

Für die Zeit von 1910-1918 ist „Wir können schon lesen!“ [M5(14)] dezidiert als Stadtfibel ausgewiesen, „Mein Lesebuch“ [M4(13) und M4(14)] enthält Geschichten, in denen Stadtkinder die Protagonist/-innen sind, wird aber nicht als Stadtfibel deklariert. Der Aktionsradius der Fibelkinder in den Ferne-Geschichten dieser beiden Fibeln beschränkt sich im Wesentlichen auf Reisen zu Verwandten oder in den Ferien. Ihre Emotionen bzw. die Schilderung der Geschehnisse aus Sicht der Fibelkinder werden im Großen und Ganzen ausgespart, weshalb ihr Aktionsradius kleiner ist als jener der Stadt-Fibelkinder aus den Fibeln der folgenden politischen Perioden. Nur die Stadtfibel „Wir können schon lesen!“ stellt in einer kurzen Geschichte Fibelkinder *in der Ferne* dar [M5(14), S.57f.]. Dort sprechen sie mit der Tante über deren kleines Kind.

Die Stadtfibeln der anderen politischen Perioden bieten im Vergleich zur Monarchie Fibelkinder mit deutlich größerem Aktionsradius an. Bei allen Stadtfibeln ab der Ersten Republik handelt es sich um Wiener Fibeln. Viele der Geschichten werden von Fibel zu Fibel weitertransportiert und adaptiert oder ohne Veränderungen übernommen. In all diesen Wiener Fibeln unternehmen die Fibelkinder mit ihren Eltern Ausflüge aufs Land. Die Erlebnisse der Kinder bilden das Zentrum dieser Geschichten. Ihre Empfindungen werden detailliert dargestellt. Das Hauptaugenmerk dieser Ausflugs-Geschichten liegt auf der Natur bzw. auf dem Erlebnis der Zug- oder Busfahrt. Die „Gedankenräume“ der Fibelkinder, d.h. ihre Phantasie bzw. ihre Vorstellungswelt, umfassen in diesen Geschichten weit größere Ferne als die real erreichte. Fibelkind Rudi träumt in „Wiener Kinder“ [ER3(23), S.72ff.; A1(34), S.71ff.] von einer Reise nach Amerika und glaubt von einem Aussichtsberg aus die ganze Welt zu sehen. Von seinen Eltern wird diese gedankliche Beschäftigung mit Ferne nicht unterstützt. Sie bleibt entweder unkommentiert (Amerika) oder wird regulierend in die Nähe korrigiert (die ganze Welt), als sein Vater seine Aufmerksamkeit auf die Heimatstadt Wien lenkt. In „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“ [A2(35) und A2(35/2)], der einzigen für den autoritären „Ständestaat“ neu geschaffenen Fibel, finden sich ähnliche Ferne-Geschichten wie in „Wiener Kinder“. Der Aktionsradius ihrer Fibelkinder unterscheidet sich insofern von Rudis in „Wiener Kinder“, als ihre Phantasie sich nicht bis auf andere Kontinente oder die ganze Welt ausdehnt. In der Ferien-Geschichte am Schluss der Fibel wird ihnen dafür die Erkundung des gesamten Vaterlandes zugestanden [A2(35/2), S.69ff.]. Ohne erkennbare Fibel-

Erwachsene fahren die Fibelkinder „hinaus ins weite Vaterland“, um dessen Schönheiten zu entdecken. Auch in „Wiener Kinder“ werden Ferienreisen der Fibelkinder beschrieben, allerdings ohne diesen explorativen und selbständigen Charakter. Der Nationalsozialismus bietet mit „Bei uns in Wien“ [N1(42) und N1(43)] die Fibel mit dem größten Ferne-Anteil aller untersuchten Fibern an. Auf weiten Strecken ähneln die Geschichten jenen aus „Wiener Kinder“ und „Was kleine Leut‘ in Wien erfreut“. So finden sich zum Beispiel auch Ausflüge zur Donau (ebd., S.48ff.) und auf den Wiener Leopoldsberg (ebd., S.71ff.). Der „Gedankenraum“ der Fibelkinder weitet sich im Vergleich zum autoritären „Ständestaat“ wieder aus und die Beschäftigung mit Ferne wird, anders als in der Ersten Republik, von den Fibelerwachsenen gefördert. Sie werden in den Fibern des Nationalsozialismus von diesen auf die Ferne erst aufmerksam gemacht: der Großvater zeigt den Kindern vom Leopoldsberg aus den Schneeberg und verhilft mit dem Fernglas zu detaillierterer Fernsicht. An der Donau erzählt der Fibelvater seinen Söhnen von Ungarn und Rumänien. Diese äußern daraufhin den Wunsch später in so große Ferne zu reisen. Im Vergleich zur Ersten Republik sind die „Gedankenräume“ der Fibelkinder dennoch eingeschränkt, weil die Vorstellung von Ferne nicht von ihnen selbst kommt und nicht spontan ist. Sie träumen von einer Ferne, die ihnen zuvor vorgestellt wurde. Ihre Reisewünsche richten sich demnach aber auch in eine realistischerweise erreichbare Ferne, denkt man an die räumlich expansiven Bestrebungen des „Dritten Reiches“. Auch die beiden Wiener Fibern der Zweiten Republik, „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ [ZR1(46) und ZR1(47)] und „Wir können schon lesen“ [ZR7(58) und ZR7(58/2)] zeigen Fibelkinder mit großem Aktionsradius. In beiden Fibern fahren die Kinder mehrmals mit ihren Eltern aufs Land. Dabei träumen sie aber nicht von anderen Ländern. In „Wir können schon lesen“ richten sich ihre „Gedankenräume“ dafür in die Zukunft: die Fibelkinder machen Pläne für die Sommerferien, die sie auf dem Land, also in der Ferne verbringen werden [ZR7(58/2), S.103ff.]. Die Dimension der räumlichen Ferne wird damit um eine zeitliche Ferne erweitert und macht diese Fibel unter allen untersuchten einzigartig. Auch in den anderen Wiener Erstlesebüchern machen Fibelkinder Pläne für die Zukunft, aber im Sinne von „wenn ich groß bin“ und nicht für ein sicher stattfindendes zukünftiges Ereignis. Mit Ausnahme von „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“ verbringen auch die Protagonist/-innen aller anderen Wiener Fibern die Ferien außerhalb ihrer Heimatstadt. Davon ist aber erst die Rede, wenn es soweit ist: auf den letzten Seiten der Erstlesebücher.

Ein weiteres Merkmal der Stadtfibern ist der versierte Umgang der Fibelkinder mit der Post. Sie schreiben und/oder erhalten Briefe und werden über die Funktion der Post aufgeklärt. Der Fibelbub Rudi aus „Wiener Kinder“ [ER3(23), S.35ff.; A1(34), S.38ff.] sticht

dabei besonders hervor. Ganz ohne Zutun eines/r Erwachsenen schreibt er einen Brief an seine Verwandten in der Ferne, um sie zu sich nach Hause einzuladen. Er hat damit Erfolg, denn die Verwandten kommen ein paar Tage später tatsächlich zu Besuch. Rudi ist selbstständig und wird ernst genommen. Sein Aktionsradius reicht auch ohne die Hilfe seiner Eltern bis in die Ferne.

Insgesamt betrachtet ist der Aktionsradius aller Stadt-Fibelkinder groß. Sie erreichen Ferne bei Ausflügen und in den Sommerferien oder mithilfe der Post und verhalten sich dabei selbstsicher, oft auch eigenständig. Sie träumen sich aber in noch weitere Ferne. Die Ferne in ihrer Phantasie umfasst fremde Länder, andere Kontinente oder die ganze Welt.

8.3.2 Der Aktionsradius in den Landfibeln nach politischen Perioden

Von den fünf untersuchten Fibeln der Monarchie handelt es sich bei vier um Landfibeln oder um solche, die nicht explizit als Stadtfibeln ausgewiesen sind. Der Aktionsradius ihrer Fibelkinder ist ähnlich dem der Stadt-Fibelkinder. Die Fibelkinder fahren zwar ohne Begleitung in die Ferne, meist zu Verwandten, die Kürze der Geschichten lässt aber nur wenig oder gar keinen Platz für ihre Erfahrungen in der Ferne oder während der Reise. Somit bleibt ihr Aktionsradius klein.

Der Aktionsradius der Land-Fibelkinder der Ersten Republik unterscheidet sich stark von jenem der Wiener Fibelkinder. In den für dieses politische System neu geschaffenen Landfibeln wird den Kindern nicht nur wenig Ferne angeboten, sie sind in den wenigen Ferne-Geschichten auch weniger selbstständig und neugierig. Dieser Umstand lässt sich, ähnlich wie in den Ferne-Geschichten der Monarchie, durch die geringere Seitenanzahl der jeweiligen Geschichten erklären. Anders als in den Stadtfibeln, in denen Ferne-Geschichten bis zu sechs Seiten lang sind, finden sich in den Landfibeln mit wenigen Ausnahmen nur ein- bis zweiseitige zusammenhängende Geschichten. Somit bleibt für eine detaillierte Darstellung der Erlebnisse, Empfindungen, aber auch Handlungen der Fibelkinder weniger Platz. Den geringsten Aktionsradius steht die Fibel „Kinderwelt“ ihren Protagonist/-innen zu. Nur einmal werden sie im Zusammenhang mit Ferne dargestellt [ER9(26), S.14]. Dabei üben sie eine beobachtende Rolle aus. Sie laufen auf einen vorbeifahrenden Zug zu, zeigen mit den Fingern darauf und ahmen das Geräusch der Lokomotive nach. Eine ähnliche Ferne-Geschichte findet sich in „Wir lernen lesen“ [ER4(23), S.15], mit dem Unterschied, dass dieses Erstlesebuch die Fibelkinder auch auf andere Art und Weise mit Ferne in Berührung kommen lässt, was ihren Aktionsradius vergrößert. Es zeigt Fibelkinder bei einem Ausflug auf einen Berg und bei einem Besuch bei Verwandten. Bei der Ausflugs-Geschichte kommen die Fibelkinder nicht als

Sprechende vor, ihre Empfindungen werden im Text nicht transportiert (ebd., S.99). Ähnlich verhält es sich beim „vaterländischen Ausflug“ in „Das erste Lesebuch“ [A5(37), S.158ff.]. Hier spricht der Lehrer. Er erklärt was es zu sehen gibt, die Kinder sind Zuhörer/-innen. Der Aktionsradius der Kinder ist somit eingeschränkt, da man aus den Geschichten wenig über sie erfährt, sie nicht als aktiv Handelnde in Erscheinung treten. Anders beim Ausflug zu Verwandten in „Wir lernen lesen“ [ER3(23), S.93f.; A4(37), S.93f.; N3(43), S.92f.] und der Nachfolgefibel „Frohes Lernen“ [ZR3(48), S.92f.], wo die Fibelkinder während der Zugfahrt und des Besuchs der Stadt ihre Aufregung kundtun. Dabei sind immer Erwachsene anwesend, die in den Erzählungen eine begleitende Funktion erfüllen. Obwohl ihre Anwesenheit Voraussetzung für die Reise der Fibelkinder ist, kommen sie nur am Rande vor. Der Aktionsradius der Fibelkinder in Ausflugs-, Stadt- und Besuchsgeschichten anderer Landfibeln ist mit jener Verwandten-Besuchs-Geschichte in „Wir lernen lesen“ vergleichbar. Die „Gedankenräume“ der Fibelkinder kommen in diesen Ferne-Geschichten nicht zum Ausdruck. Keines der Landkinder träumt oder phantasiert von fernen Ländern oder anderen Kontinenten. Hinsichtlich ihrer Vorstellungskraft ist der Aktionsradius der Landfibelkinder im Gegensatz zu jenem der Wiener Fibelkinder deutlich eingeschränkt.

Ein Unterschied zwischen den Aktionsradien von Stadt- und Land-Fibelkindern zeigt sich auch beim Themenkreis „Die Post“. Auch Land-Fibelkinder schreiben Briefe. Nicht immer sind ihre Ambitionen in diesem Zusammenhang mit Erfolg gekrönt. In „Das erste Lesebuch“ [ER7(25), S.62f.; A3(37), S.62f.] werden die Fibelkinder dazu aufgefordert einen Brief an den Onkel zu schreiben. Sie zeigen also keine Eigeninitiative wie das Fibelkind Rudi in „Wiener Kinder“ [ER3(23), S.35ff.; A1(34), S.38ff.], obwohl diese beiden Fibeln in denselben politischen Perioden erschienen sind. Anders als bei Rudi ist ihr Versuch auf dem Weg der Post mit Verwandten in der Ferne in Kontakt zu treten, erfolglos. Sie vergessen den Brief aufzugeben, der Onkel kommt daher nicht zu Besuch. In anderen Post-Geschichten erhalten Fibelkinder Briefe oder Pakete, so z.B. in „Von A bis Z“ [ER10(26), S.61f.] oder „Meine Fibel“ [ZR6(58), S.144]. Sie stehen auf diese Weise zwar mit Ferne in Verbindung, ihr Aktionsradius beschränkt sich aber auf die Rolle der Empfänger.

Ein Unterschied im Aktionsradius der Fibelkinder zeigt sich auch in den Ferne-Geschichten zum Thema Sommerferien. Land-Fibelkinder fahren in den Sommerferien grundsätzlich nicht in die Ferne. Nur „Wir lernen lesen“ [N3(43), S.110] im Nationalsozialismus und „Meine Fibel“ [ZR6(58), S.160] bilden eine Ausnahme. Werden in den anderen Landfibeln oder in den Mischfibeln aus der Zweiten Republik, „Neue Fibel“ [ZR4(52/2), S.80] und „Wir lernen lesen“ [ZR5(55), S.78f.] Ferienreisen dargestellt, so sind

es stets Stadtkinder, die von zu Hause wegfahren. Der Aktionsradius der Land-Fibelkinder in den Ferien-Geschichten ist mit den beiden genannten Ausnahmen auf ihren Heimatort beschränkt.

Eine absolute Außenseiterrolle unter den Landfibeln stellt „Unser erstes Buch“ [ER6(24); ZR2(46)] dar. Die Ferne-Geschichten dehnen sich in der Regel über mehrere Seiten aus. Die Protagonist/-innen Rudi und Mimi begleiten die Erstleser/-innen durch die gesamte Fibel. Beide Fibelkinder zeigen Interesse an der Ferne. Sie treten selbständig und ohne fremde Hilfe mit Ferne in Verbindung und agieren im Umgang mit Ferne geübt. Das Thema Post wird beinahe identisch wie in der Stadtfibel „Wiener Kinder“ abgehandelt. Rudi lädt seine Verwandten zu sich ein und ist damit erfolgreich [ER6(24), S.35ff.; ZR2(46), S.37ff.]. Als sie mit ihren Eltern Verwandte besuchen, interessieren sich die Fibelkinder für die Umgebung und genießen die Fahrt in Kutsche und Eisenbahn [ER6(24), S.57ff.; ZR2(46), S.58ff.]. Vor allem Mimi scheint im Zugfahren schon „geübt“ und hat somit auch den Stadt-Fibelkindern einiges voraus, da sie als einziges Fibelkind das „panoramatische Reisen“ (Schivelbusch 2000, S.51) beherrscht, das heißt von der Geschwindigkeit und dem raschen Vorbeisausen der Landschaft nicht überwältigt ist. Als einzige Landfibel zeigt „Unser erstes Buch“ (1924) große Ferne auch in der Vorstellung eines Fibelkindes, da Rudi glaubt, bis ans Ende der Welt sehen zu können [ER6(24), S.58]. Anders als in den Stadtfibeln derselben politischen Periode wird diese Vorstellung weder ignoriert noch in die Nähe verlagert. Rudis Vater klärt ihn darüber auf, was sich in dieser Ferne befindet und stellt seinem Sohn für die Zukunft in Aussicht, ihn einmal dorthin mitzunehmen. Anschließend an diese Verwandten-Besuchs-Geschichte fährt Rudi mit seinem Vater zum Wochenmarkt [ER6(24), S.63ff.; ZR2(46), S.63ff.]. Ganz alleine erkundet er in dieser Geschichte eine fremde Stadt. Er findet einen Freund und bleibt mit diesem in Briefkontakt. Der Kontakt mit der Ferne ist dadurch nicht auf die Dauer des Aufenthalts beschränkt sondern auch für die Zukunft gesichert. Mit dieser und ähnlichen Geschichten hebt sich „Unser erstes Buch“, was den Aktionsradius der Fibelkinder betrifft, nicht nur von den Landfibeln sondern auch von allen Stadtfibeln ab. Nur die Stadtfibeln der Zweiten Republik reichen dahingehend annähernd an dieses Erstlesebuch heran. Dass „Unser erstes Buch“ in Punkto Ferne-Geschichten und Aktionsradius den Stadtfibeln ähnlich ist, kann auf den Umstand zurück geführt werden, dass es aus der Stadtfibel „Wiener Kinder“ hervorgegangen ist. Der größere Ferne-Anteil und Aktionsradius der Fibelkinder im Vergleich zur Wiener Fibel lässt sich daraus aber nicht erklären.

9. Interpretation des Zusammenhangs/Nichtzusammenhangs zwischen politischen Perioden/Staatsterritorien und Nähe-Ferne-Darstellungen in den Fibeln

Nachdem in den Kapiteln 6 und 7 die Häufigkeit und Ausgestaltung der Ferne-Geschichten in den Fibeln dargestellt und interpretiert wurden, soll nun der Frage nach einem eventuellen Zusammenhang zwischen diesen Ferne-Geschichten, den Größen der jeweiligen Staatsterritorien und den Spezifika der jeweiligen politischen Perioden hinsichtlich ihres Verhältnisses zu Ferne und Heimat nachgegangen werden. Ich versuche im Folgenden herauszuarbeiten, ob es sich bei den unterschiedlichen (aber auch ähnlichen) Herangehensweisen an das Thema Ferne in den Fibeln um mehr handelt als zeitliche Koinzidenz, nämlich um systemspezifische Darstellungsweisen bzw. um solche, die auf die Größe der Staatsterritorien zurückgeführt werden können. Dazu setze ich die in Kapitel 2 und 3 vorgestellten behördlichen Vorgaben und Ansichten der Schulpädagog/-innen und Didaktiker/-innen mit den Ergebnissen der Fibelanalysen in Beziehung. Aus den pädagogisch-didaktischen Schriften der jeweiligen politischen Systeme lassen sich systemspezifischen Tendenzen herauslesen. Diese betreffen hinsichtlich der Bedeutung von Heimat und Ferne, um noch einmal zu rekapitulieren, vor allem die politische Funktion, die diese beiden Begriffe erfüllen. Heimat als „konstanter Orientierungspunkt“, als Ort der „Überschaubarkeit, Geborgenheit [und] Harmonie“ (Dachs 1982, S.61) gewann in der Ersten Republik für den Anfangsunterricht zentrale Bedeutung und verlor diese bis zum Ende meines Untersuchungszeitraumes nicht: als Ausgangspunkt für die Hervorbringung von „Vaterlandsbewußtsein“ (Battista 1937a, S.57) im autoritären „Ständestaat“, für die Gestaltung des „deutschen Menschen... mit der Heimat im Herzen die Welt erobernd“ (Laue 1936, S.251) im Nationalsozialismus und schließlich wieder zur Stärkung der Österreichbewusstseins in der Zweiten Republik, denn „wer die Heimat liebt, liebt auch sein Vaterland“ (Buchinger 1947, S.424). Ferne wird in diesen Abhandlungen weit weniger oft besprochen, spielt sie doch im Gegensatz zur Heimat zumindest im Erstunterricht nur eine kleine bis gar keine Rolle. In den Fibeln kommt sie dennoch vor. In Abgrenzung zum Heimatbegriff des jeweiligen Systems kann auch die Ferne unterschiedliche Funktionen einnehmen: als den Kindern unbekanntes Terrain, das sie nicht zu erfassen im Stande sind und das deshalb aus dem Unterricht ausgeklammert wird, als Teil des Vaterlandes, das man kennen und lieben soll, als erobernswerte Fremde oder auch als Heimat anderer Kulturen, mit denen man sich in friedvollem Einklang befindet, um nur einige Möglichkeiten zu nennen.

Für die Fibeln der Monarchie lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Größe des Habsburgerreiches und dargestellter Ferne nicht herstellen. Sie enthalten den geringsten

Ferne-Anteil aller Fibeln und stellen Fibelkinder mit eher kleinem Aktionsradius dar. Zum Habsburgerreich gehörende Ferne außerhalb des heutigen österreichischen Staatsgebietes wie etwa Prag, Triest oder Lemberg kommt in diesen Fibeln nicht vor. Nur die Hauptstadt Wien wird als Wohnort des Kaisers genannt. Dabei handelt es sich um die einzige erkennbare Referenz zum politischen System dieser Periode.

Ein direkter Zusammenhang zwischen Ferne-Darstellung und politischem System kann in den Fibeln des autoritären „Ständestaates“ und des Nationalsozialismus hergestellt werden, und zwar dann, wenn Ferne-Geschichten dem Zweck dienen, spezifisch politische oder ideologische Inhalte zu vermitteln. Am deutlichsten wird dieser Zusammenhang bei den „vaterländischen Ausflügen“ in den Fibeln „Wir lernen lesen“ und „Das erste Lesebuch“ aus dem Jahr 1937. Ferne befindet sich in diesen Geschichten, trotz bzw. ob des klein gewordenen Staatsterritoriums, innerhalb des Vaterlandes. Mit dem dem autoritären „Ständestaat“ eigenen Vokabular ausgestattet, bieten diese Fibeln ihren Fibelkindern eine Ferne an, die der Formation und Demonstration von „Vaterlandsliebe“ dient. Ferne wird als Teil der Heimat vor- und dargestellt. Sie ist, was Güttenberger als „erweiterte Heimatscholle“ bezeichnet (Güttenberger 1937, S.24). In diesem Sinne ist sie auch etwas, das die Fibelkinder kennen lernen sollen. Sie sollen aber nicht bloß um diese ferne Heimat wissen, die Fibelkinder sollen und *wollen* ihre Schönheiten ausfindig machen und bewusst wahrnehmen, mit den Worten Battistas „vaterländisch (...) empfinden“ (Battista 1937a, S.105f.). Mit Geschichten wie „Hinaus ins weite Vaterland“ am Ende der Wiener Fibel „Was kleine Leut' in Wien erfreut“ [A2(35/29)] werden sie dazu angehalten, diese ferne Heimat aktiv zu entdecken. Solche Ferne-Geschichten entsprechen damit der Forderung nach „vaterländischer Erziehung“.

Auch im Nationalsozialismus werden Ferne-Geschichten dazu genützt, spezifisch nationalsozialistische Inhalte zu transportieren. Der Geburtstag des „Führers“ bietet den Fibelkindern in „Für kleine Leute“ [N2(43)] die Möglichkeit, die ferne Stadt zu besuchen, wo sie Aufregendes, weil für sie Ungewohntes erleben. In „Wir lernen lesen“ [N3(43)] erfährt man von Fibelkindern, die in den Ferien ohne ihre Eltern in die Ferne fahren, manche von ihnen bis ans Meer. Andere leisten in „Bei uns in Wien“ [N1(43)] Erntehilfe auf dem Land. Insgesamt sind diese Ferne-Geschichten weniger offensichtlich ideologisch angehaucht als die „vaterländischen Ausflüge“ des autoritären „Ständestaates“: Ihr Stil kommt mit weniger Pathos aus, mit weniger spezifisch ideologischem Vokabular. Aber auch im Nationalsozialismus sollen die Kinder „die Heimat erleben und lieben lernen“ (Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule, S.125). Die Ferne-Geschichten seiner Fibeln beziehen sich allerdings nicht (vorrangig) auf sie. Sie stellen nationalsozialistische Veranstaltungen als etwas Positives

dar, das den Kindern gefällt, als etwas, das sich von ihrem gewohnten Alltag abhebt, auch weil sie fern ihrer gewohnten Umgebung stattfinden. Andere Ferne-Geschichten in NS-Fibeln enthalten Passagen, die ebenfalls mit dem politischen System in Verbindung gebracht werden können, dies aber nicht explizit wird. In „Bei uns in Wien“ [N1(43)] macht der Fibelvater seine Kinder auf Ungarn und Rumänien aufmerksam. Er tut dies beim Anblick eines Dampfschiffes auf der Donau. Nach einer langen Reihe von Heimat-Geschichten angesiedelt, äußern die Fibelkinder in dieser Geschichte ihr Vorhaben als Erwachsene in so weite Ferne fahren zu wollen. Diese Abfolge der Fibelinhalte deckt sich mit der Zielsetzung zur Erziehung zum „deutschen Menschen (...), mit der Heimat im Herzen die Welt erobernd“ (Scheffer 1936, S.251), denn „Heimat“ sei „nicht die Welt, sondern nur ein Teil davon“ (ebd., S.244). In allen anderen Wiener Fibeln aller politischen Systeme finden sich ähnliche oder beinahe gleiche Geschichten, die diesen Ausflug zur Donau erzählen. So weit in eine den Fibelkindern von den Fibelerwachsenen bewusst vorgestellte und als für sie erreichbar dargestellte Ferne weist aber nur jene des Nationalsozialismus. Die räumlichen Expansionsbestrebungen des „Dritten Reiches“ finden sich in Form eines von Erwachsenen goutierten Kinderwunsches in dieser Fibel wider. Andere Ferne-Geschichten, z.B. von Soldaten, von der Feldpost oder vom Spielen mit Kriegsgerät könnten rein aus Anlass des Krieges entstanden sein, in dem sich das Deutsche Reich zur Zeit der Entstehung dieser Fibeln gerade befand. Solche Inhalte waren, wenn auch nicht spezifisch nationalsozialistisch, dem Nationalsozialismus zumindest zuträglich. Die Buben wollen in diesen Geschichten Soldaten werden, am besten Flieger; die Soldaten sind tapfer; nur in „Bei uns in Wien“ [N1(43)] befindet sich der eigene Vater im Krieg. Die Welt der Fibeln ist in Ordnung, auch inmitten des Zweiten Weltkrieges.

In den Fibeln der Ersten und Zweiten Republik ist ein Zusammenhang von Ferne-Darstellung und politischem System nicht so deutlich herauszulesen. Am ehesten zeigt sich ein solcher bei einem Ausflug in „Mein erstes Buch/Mein zweites Buch“, der Wiener Stadtfibel aus dem Jahr 1946/47 [ZR1(46) und ZR1(47)]. Umrahmt von ländlicher Idylle und unberührter Natur bemerkt der Fibelvater, wie glücklich er doch sei, wieder in der schönen Heimat zu sein. Diese Passage verweist auf eine Zeit, in der er nicht zu Hause war, wahrscheinlich im Krieg. Seine Aussage bringt die Schönheit der österreichischen Landschaft mit dem Glücksgefühl in Verbindung, in der Heimat zu sein, die durch diese Schönheit repräsentiert wird. Heimat ist auch in dieser Fibel nicht auf die engste Umgebung der Kinder beschränkt. Ähnlich wie in den Ferne-Geschichten des autoritären „Ständestaates“ ist Ferne innerhalb Österreichs Teil der Heimat. So wird die Heimatliebe des Fibelvaters zu Vaterlandsliebe und durch ihn wird sie auch den Fibelkindern

vermittelt. Diese Fibelgeschichte passt somit ins Konzept eines bodenständigen Unterrichts, der nach dem Prinzip „wer die Heimat liebt, liebt auch das Vaterland“ (Buchinger 1947, S.424) vorgeht. Viele andere Ferne-Geschichten der Fibeln der Zweiten Republik zeigen ebenfalls ländliche Idylle, unberührte Natur und schöne Landschaft. Der Zusammenhang von Heimat und Heimatland wird aber nur in dieser explizit gemacht. Eine Ferne-Geschichte in „Meine Fibel“ [ZR6(58)] präsentiert außerdem ein Fibelkind, das in ein fremdes Land reist. Dies könnte im Zusammenhang mit einer offenen Haltung gegenüber dem Ausland, oder mit einer Erziehung zu demokratisch gesinnten Europäer/-innen stehen, aber seinen Grund auch einfach in einer vermehrt einsetzenden Reisetätigkeit Ende der 1950er Jahre haben, d.h. mehr mit generellen gesellschaftlichen Trends, als mit der Programmatik dieser politischen Periode zu tun haben.

Ähnlich verhält es sich mit den Fibeln der Ersten Republik. Auch in diesen scheint kein eindeutig feststellbarer Zusammenhang zwischen Ferne-Darstellung und politischem System auf, genausowenig ein Zusammenhang zwischen Ferne-Darstellung und Größe des Staatsterritoriums. Ferne ist zwar auch in diesen Fibeln zum Großteil eine innerhalb Österreichs, die Betonung der heimatlichen Natur oder anderer Österreich repräsentierender Komponenten wie zu Beginn der Zweiten Republik und vor allem im autoritären „Ständestaat“ sind darin nicht zu finden. Der Anteil der Ferne-Darstellungen in den einzelnen Fibeln ist in der Ersten Republik den größten Schwankungen unterworfen: von 1,6% bis 27,1%. Die Fibelkinder der Erstlesebücher dieser politischen Periode umfassen jene mit dem kleinsten Aktionsradius („Kinderwelt“ [ER9(26)]) und jene mit dem größten Aktionsradius („Unser erstes Buch“ [ER6(24)]) aller untersuchten Fibeln. Ein Erklärungsansatz für diesen Großen Spielraum, dem im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht weiter nachgegangen werden kann, könnte dennoch im politischen System einer Demokratie zu suchen sein, das den Fibelproduzenten größeren Freiraum bei der Wahl und Präsentation ihrer Inhalte bietet als autoritäre oder faschistische Systeme.

10. Resümee und Ausblick

Hier beantworte ich die beiden, in der Einleitung vorgestellten, Hypothesen. Diese betreffen den Zusammenhang zwischen der jeweiligen Größe des Staatsterritoriums bzw. dem politischen System und den Darstellungen von Ferne bzw. dem Aktionsradius der Fibelkinder in den Fibeln. Die beiden Hypothesen lauteten:

Hypothese 1: Zur Zeit der Monarchie und zur Zeit des Nationalsozialismus wird in den Erstlesebüchern häufiger und weitere Ferne und werden Fibelkinder mit größerem Aktionsradius dargestellt als zur Zeit der Ersten Republik, des autoritären „Ständestaates“ und im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik.

Hypothese 2 (in Opposition zu Hypothese 1): Zu Zeiten territorialer Verkleinerung des österreichischen Staatsgebietes (Erste Republik und autoritärer „Ständestaat“, Zweite Republik) tritt Ferne *innerhalb* des österreichischen Staatsgebietes häufiger in Erscheinung als in den Großterritorien der Habsburgermonarchie und des „Dritten Reiches“.

Zunächst konnte mit Hilfe der *Raumanalyse* die Frage nach vermehrter bzw. verringerter Darstellung von Ferne beantwortet werden. Der Anteil der Ferne-Geschichten in den Fibeln steigt von der Monarchie (3,4%) bis zum Nationalsozialismus (11,9%) stetig an und fällt in der Zweiten Republik bis 1960 wieder leicht ab (10,2%). Die Fibeln der Monarchie nehmen unter allen untersuchten Erstlesebüchern eine Außenseiterposition ein. Für sie kann Hypothese 1 widerlegt werden: Trotz der Größe der Habsburgermonarchie findet sich in ihren Fibeln mit Abstand am wenigsten Ferne. Offen bleibt die Frage, ob es sich hier um ein Spezifikum der deutschen und auf dem Boden des heutigen Österreich erschienenen Fibeln handelt und ob Fibeln aus Lemberg oder Prag anders vorgehen, d.h. mehr Ferne bieten, wo doch ein Blick auf das Zentrum Wien anzunehmen wäre. In den Fibeln der Monarchie agieren außerdem in den Ferne-Geschichten – ich ziehe ein Ergebnis der hermeneutischen Analyse vor – die Fibelkinder mit dem kleinsten Aktionsradius aller fünf untersuchten politischen Perioden. Dieser Umstand kann durch ein völlig anderes Konzept der Fibelgestaltung erklärt werden, das bis 1918 üblich war. Vor der Implementierung der „Bodenständigkeit“ des Unterrichts in den Volksschul-Lehrplänen der Ersten Republik, eines Konzeptes, das durch alle folgenden von mir untersuchten politischen Systeme Gültigkeit hatte, bestanden die ersten Hälften Fibeln hauptsächlich aus einer Aneinanderreihung von unzusammenhängenden Leselernwörtern oder einfachen Sätzen. Nur selten finden sich auch zusammenhängende Geschichten. Fibelinhalte, die in explizitem Zusammenhang mit dem politischen System der Monarchie stehen (wie etwa dem Kaiser in Wien), sind nur minimal vertreten. In der Ersten Republik drücken die aus der Monarchie übernommenen und adaptierten Fibeln den

Durchschnittswert der dargestellten Ferne nach unten. Von der Ersten Republik, über den autoritären „Ständestaat“ und den Nationalsozialismus bis zur Zweiten Republik sind die Fibeln, ihren Aufbau und ihre Fixierung auf die Fibelkinder betreffend, einander ähnlicher. Die Fibeln des Nationalsozialismus bieten den größten Ferne-Anteil aller fünf untersuchten politischen Systeme, das kleine Österreich der Ersten Republik, des autoritären „Ständestaates“ und der Zweiten Republik im Vergleich dazu weniger. Zieht man für die Erste Republik nur die neu konzipierten Fibeln heran, das heißt, lässt man die adaptierten Fibeln aus der Monarchie weg, so bietet die Erste Republik 9,2% Ferne-Anteil, der autoritäre „Ständestaat“ 8,8% und die Zweite Republik 10,2%. Diese hat vom Ferne-Schub des Nationalsozialismus profitiert und fällt nicht mehr auf das Niveau von vor 1938 ab. Die Unterschiede sind gering, aber innerhalb dessen zeigen die Fibeln des autoritären „Ständestaates“ den geringsten Ferne-Anteil. Für die Zeitspanne von der Ersten bis zur Zweiten Republik kann nach den Ergebnissen der Raumanalyse Hypothese 1 bestätigt werden.

Unterschiede in der Darstellung von Ferne sind vor allem im Rahmen der *hermeneutischen Bild- und Textanalyse* zutage getreten. Ausgehend von der Annahme, dass sich Grundtendenzen politischer Systeme auch in den (schul)pädagogischen Schriften ihrer Zeit ausdrücken, sowohl in der Schulgesetzgebung, wie in Kapitel 2 dargestellt als auch in pädagogisch-didaktischen Schriften, siehe Kapitel 3, kann ein Zusammenhang zwischen politischer Periode und Pädagogik nachgezeichnet werden. Dies zeigt sich auch in den Fibeln der jeweiligen Periode. Die hermeneutische Analyse der Fibeln lässt folgende drei Hauptaussagen zur Frage des Zusammenhangs von Größe des Staatsterritoriums und der darauf reagierenden politischen Systeme und Darstellung von Ferne bzw. Aktionsradius der Fibelkinder zu:

- 1) Abgesehen von der Sonderstellung der Monarchie-Fibeln ändert sich die Darstellung von Ferne in den Fibeln mit der jeweiligen Größe des Staatsterritoriums/der jeweiligen politischen Periode hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Funktion, die diese Ferne erfüllt.
- 2) Im Gegensatz zur dargestellten *Ferne* kann der *Aktionsradius* der Fibelkinder nur mit Einschränkungen in Zusammenhang mit der Größe des Staatsterritoriums/der politischen Periode gebracht werden.
- 3) Der Spielraum innerhalb der einzelnen Staatsterritorien/politischen Perioden ist groß. In jedem von ihnen gibt es Fibeln mit mehr oder weniger Ferne-Darstellung sowie Fibelkinder mit größerem und kleinerem Aktionsradius.

Zunächst zu Hauptaussage 1: Dieses Ergebnis tritt besonders deutlich in den Fabeln des autoritären „Ständestaates“, des Nationalsozialismus und der Zweiten Republik zutage. Ferne-Geschichten, die in mehreren politischen Perioden gleich oder ähnlich aufscheinen, werden dem jeweiligen Verständnis von Ferne angepasst. Neu geschaffene Ferne-Geschichten transportieren ihr Ferne-Thema besonders eindringlich. In den Fabeln von 1938-44 finden sich Ferne-Geschichten hauptsächlich eingebettet in explizit nationalsozialistischen Kontext: Geschichten von der fernen Front, mit der die Fabelkinder mittels Feldpost in Verbindung treten, Geschichten von Reden und Aufmärschen, deretwegen Fabelkinder vom Land in die ferne Stadt fahren, Erntehilfe in den Sommerferien oder Geschichten von Ferienreisen im Rahmen nationalsozialistischer Organisationen, die Fabelkinder bis ans Meer führen. Auch solche Ferne-Geschichten, die adaptiert wurden, enthalten vermehrt nationalsozialistische oder dem Nationalsozialismus zumindest zuträgliche Inhalte: Kinder spielen beim Besuch von Verwandten mit Kriegsgerät, Dampfschiffe auf der Donau fahren nach Ungarn oder Rumänien.

Für den autoritären „Ständestaat“ und sein kleines österreichisches Staatsgebiet heißt Funktion der Ferne, dass Ferne-Geschichten im Rahmen der „vaterländischen Erziehung“ dazu verwendet werden, die Schönheiten Österreichs hervorzuheben, um „Vaterlandsliebe“ hervorzurufen. Ferne *innerhalb* des österreichischen Staatsgebietes scheint in diesem Zusammenhang verstärkt auf. Real existierende, innerhalb Österreichs gelegene, Orte (meist Städte) kommen öfter vor als in den Fabeln der anderen politischen Systeme. Was diese Orte betrifft, bleibt es allerdings bei Nennungen. Als Identifikationsangebote mit dem „Vaterland“ werden nicht dessen kulturelle Sehenswürdigkeiten oder berühmten Persönlichkeiten offeriert, sondern ausschließlich die österreichische Landschaft, die aber geographisch nicht verortet, d.h. „austauschbar“ ist („Wälder“, „Seen“, „Flüsse“, usw.). Für den autoritären „Ständestaat“ kann Hypothese 2 bestätigt werden.

Etwas schwieriger verhält es sich mit den Fabeln der Zweiten Republik. Auch für sie kann Hypothese 2 bestätigt werden, allerdings mit Einschränkungen. Die Betonung der heimatlichen Schönheit hat auch hier großen Stellenwert. Allerdings handelt es sich dabei kaum jemals um konkrete Orte. Topographisch nicht verortete ländliche Idylle fungiert auch hier als Symbol für die schöne Heimat. Trotzdem findet 1958 in einer Fabel der Zweiten Republik zum ersten Mal ein Fabelkind auf einer Reise ins Ausland Erwähnung. In den Ferne-Geschichten überwiegt aber noch immer die Ferne innerhalb des Heimatlandes.

Der Zusammenhang von Funktion der Ferne in den Fabeln und dem jeweiligen Staatsterritorium, der jeweiligen politischen Periode erschließt sich in den Fabeln der

Ersten Republik am wenigsten. Diese bieten zwar mehr Ferne-Geschichten als zum Beispiel die Fabeln des autoritären „Ständestaates“, ein klar politischer Zusammenhang wird in ihnen aber nicht deutlich. Die Unterschiede innerhalb dieses Systems hinsichtlich der Darstellung von Ferne und Aktionsradius sind am größten: von der Fabel mit dem zweitgrößten Ferne-Anteil *aller* untersuchten Erstlesebücher und dem Fabelkind mit dem größten Aktionsradius in „Unser erstes Buch“ bis zu „Kinderwelt“ mit dem geringsten Anteil an Ferne-Darstellung in Zusammenhang mit Fabelkindern und dem kleinsten Aktionsradius *aller* untersuchten Fabeln. Eine solche Bandbreite an Darstellungsmöglichkeiten könnte im Gegensatz zum autoritären System auf größere Freiheit bei der Fabelproduktion unter den Bedingungen eines demokratischen politischen Systems hindeuten.

Dieses Ergebnis führt zur Erörterung der zweiten und dritten Hauptaussage: Der Aktionsradius der Fabelkinder lässt sich nicht so einfach am politischen System festmachen wie die unterschiedliche Darstellung der Ferne. Dieser Umstand steht in direktem Zusammenhang mit dem großen Spielraum innerhalb der politischen Perioden. In allen politischen Perioden finden sich Fabelkinder mit großem Aktionsradius: Kinder, die Briefe schreiben; Kinder, die in die Ferne fahren; Kinder, die in ihrer Phantasie in die Ferne fahren; Kinder, die im Umgang mit der Ferne selbstsicher sind, die Eigeninitiative zeigen, die erfolgreich sind in ihren Unternehmungen, die ernst genommen werden und somit viel mehr kennen lernen, als nur ihren eigenen Heimatort. Zugleich finden sich in Fabeln derselben politischen Periode Fabelkinder, die das genaue Gegenteil erleben: sie fahren selten oder gar nicht fort; sie fahren weg, aber kommen in der Erzählung nicht an; sie erfahren von Reisen anderer, bleiben aber selbst zu Hause; sie erhalten Briefe, schreiben aber selbst keine; sie schreiben welche, schicken sie aber nicht ab; sie erleben Misserfolge im Umgang mit Ferne; sie werden nicht ernst genommen; sie fühlen sich in der Ferne nicht wohl, haben Angst.

Mit den synchronen Fabelvergleichen konnte gezeigt werden, dass es grundsätzlich die Stadtfabeln sind, die mehr Ferne, aber auch Fabelkinder mit größerem Aktionsradius zeigen als die Landfabeln. Der diachrone Vergleich ergab zusätzlich, dass alle Stadtfabeln, egal welcher politischen Periode Fabelkinder mit größerem Aktionsradius anbieten als alle Landfabeln, egal welcher politischen Periode. Nur die Stadtfabel der Monarchie bietet Fabelkinder mit geringerem Aktionsradius an als die Landfabeln anderer politischer Perioden. Aber auch innerhalb der Monarchie stellt die Stadtfabel mehr Ferne und Kinder mit größerem Aktionsradius dar als ihre Landfabeln. Eine weitere Ausnahme bildet die Landfabel „Unser erstes Buch“, die in der Ersten Republik die Fabelkinder mit dem größten Aktionsradius zeigt und auch in der Zweiten Republik auf gleicher Ebene mit den

Stadtfibeln steht. Alle anderen Landfibeln enthalten Fibelkinder mit weitaus kleinerem Aktionsradius. Für den Aktionsradius der Fibelkinder sind andere Faktoren als das jeweilige politische System entscheidend, so meine These, nämlich der Grad der Modernität einer Fibel. Für die Zweite Republik hat Wilfried Göttlicher Fibern hinsichtlich in ihnen dargestellter Modernisierung untersucht. Seine Ergebnisse stimmen mit dem von mir festgestellten Aktionsradius der Fibelkinder in den Ferne-Geschichten überein: je „moderner“ eine Fibel, desto größer der Aktionsradius ihrer Fibelkinder. So kann auch die Sonderstellung der nicht in das Stadt-Land-Schema passenden Fibel „Unser erstes Buch“ zumindest ansatzweise erklärt werden. Laut Göttlicher enthält diese „auch moderne Züge“ hinsichtlich des in ihr transportierten „Kindheitsbild[es]“ und „Erziehungsvorstellungen“ (vgl. Göttlicher 2010, S.192). Für die anderen politischen Perioden wäre ein Zusammenhang von Aktionsradius der Fibelkinder und Modernität der Fibern noch zu untersuchen. Eine, wenn auch nur oberflächliche, Einschätzung dieser Fibern legt allerdings die Vermutung nahe, dass es sich dabei ähnlich verhält.

Hinweise auf Fibelkinder mit vergrößertem oder eingeschränktem Aktionsradius könnten auch in den die Fibern begleitenden Lehrerhandbüchern und anderen pädagogischen oder psychologischen Abhandlungen (der Fibelautoren) zu finden sein.

11. Literatur

11.1 Die untersuchten Fibeln in chronologischer Reihung

1910-1918

M1(12): Erstes Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Nach phonetischen Grundsätzen. Verfasst von Franz Frisch und Josef Göri. Mit reichem Bildschmuck von K. Feiertag. Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1912.

M2(12): Farbige Fibel von Emanuel Reinelt und Friedrich Legler. Ausgabe in lateinischer Druckschrift. Wien: Tempsky, 1912.

M3(13): Neue Fibel. Zugleich 1. Teil des Deutschen Lesebuches für Volksschulen. Von Julius Franz John, Alexander Ohm-Januschowsky, Josef Heinz und anderen Schulmännern. Bilder von Alexander Pock und Berta Czegka. 1. Aufl. Wien: k.k Schulbücher-Verlag, 1913.

M4(13): Mein Lesebuch, 1.Stufe. Bearbeitet nach den Grundsätzen der Phonetik und der Kinderpsychologie von Hans Schiner, Leopold Miklas und Ferdinand Tremel. Bilder von Marianne Frimberger. Wien: k.k Schulbücherverlag, 1913.

M4(14): Mein Lesebuch. 2.Stufe. Bearbeitet nach den Grundsätzen der Phonetik und der Kinderpsychologie von Hans Schiner, Leopold Miklas und Ferdinand Tremel. Wien: k.k Schulbücherverlag, 1914.

M5(14), „Wir können schon lesen!“ Lesebuch für das erste Schuljahr (Ausgabe für Stadtschulen). Erster Teil. Verfaßt von Emil Seidel. Bilder von Franz Poledne. Kinderzeichnungen von Emil Seidel. Wien: k.k. Schulbücherverlag, 1914.

1919-1933

ER1(21): Farbige Fibel. Von Emanuel Reinelt und Friedrich Legler. 4.Aufl. Wien: Tempsky, 1921.

ER2(23): Neue Fibel. Zugleich 1. Teil des Deutschen Lesebuches für Volksschulen. Von Julius Franz John, Alexander Ohm-Januschowsky, Josef Heinz und anderen Schulmännern. Bilder von Alexander Pock und Berta Czegka. Wien: Österreichischer Schulbücherverlag, 1923.

ER3(23): Wiener Kinder. 1.Buch. Erarbeitet von einer Wiener Lehrgemeinschaft. Herausgegeben von Heeger (Johann) – Legrün (Alois). Bilder von Franz Wacik. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1923.

ER4(23): Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für Landschulen. Von H. Kolar und J.F. Pöschl. Mit Bildern von Berta Czegka. Wien: Österreichischer Schulbuchverlag, 1923.

ER5(24): Mein Lesebuch. Erste Stufe. Bearbeitet nach den Grundsätzen der Phonetik und der Kinderpsychologie von Hans Schiner, Leopold Miklas und Ferdinand Tremel. Bilder von Marianne Frimberger. 3. unveränderte Aufl. Wien: Österreichischer Schulbuchverlag, 1924.

ER6(24): Unser erstes Buch. Erarbeitet von einer österreichischen Lehrerergemeinschaft. Herausgegeben von J. Heeger und A. Legrün. Bilder von Ernst Kutzer. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1924.

ER7(25): Das erste Lesebuch. Eine alpenländische Fibel. Von Josef Steger. Mit Bildern von Hugo Grimm. Wien: ÖBV, 1925.

ER8(26): Erstes Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Nach phonetischen Grundsätzen verfaßt von Franz Frisch und Josef Göri. Mit reichem Bildschmuck von K. Feiertag. 11. Aufl. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1926. (unveränderter Abdruck der 8. Aufl. von 1919)

ER9(26): Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des alpenländischen Lesebuches. (Brauner-Dr.Köchel) Von Franz Brauner. Bilder von Norbertine Breßlern-Roth. Die Schreibschrift geschrieben mit der Kugelspitzfeder. Graz: Leykam, 1926.

ER10(26): Von A bis Z. Lesebuch der Volksschulen in den Bundesländern Österreichs. Unterstufe. 1. Teil. Herausgegeben von Hans Bartl, Leopold Hiesberger und Milla Ohnhäuser. Bilder von Ernst Kutzer. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1926.

ER11(31): Das Brezel-ABC. Text von Franz X. Langer, geschrieben von Alois Legrün, Bilder von Ernst Kutzer. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931.

1933/34-1937

A1(34): Wiener Kinder. 1. Buch. Erarbeitet von einer Wiener Lehrerergemeinschaft. Herausgegeben von Johann Heeger und Alois Legrün. Bilder von Franz Wacik. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1934.

A2(35): Was kleine Leut' in Wien erfreut. Erstes Lesebuch für Volksschulen. 1. Teil, Winterbuch. Herausgegeben von einer Lehrerarbeitgemeinschaft. Bildschmuck von Franz Wacik und Ernst Kutzer. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1935.

A2(35/2): Was kleine Leut' in Wien erfreut. Erstes Lesebuch für Volksschulen. 2. Teil, Sommerbuch. Herausgegeben von einer Lehrerarbeitgemeinschaft. Bildschmuck von Ernst Kutzer. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1935.

A3(37): Das erste Lesebuch. Eine alpenländische Fibel. Von Josef Steger. Mit Bildern von Hugo Grimm. Wien: ÖBV, 1937.

A4(37): Fibel Kinderwelt. Erstes Buch des Alpenländischen Lesebuches. Von Franz Brauner. Bilder von Norbertine Breßlern-Roth. 14.Aufl. Graz: Leykam, 1937.

A5(37): Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländischen Volksschulen. Von Heinrich Kolar und Josef Franz Pöschl. Mit Bildern von Ernst Kutzer. 10. Aufl. Wien: ÖBV, 1937.

1938-1945

N1(42): Bei uns in Wien. Leselernbuch für die ersten Klassen der Volksschule des Reichsgaues Wien. 1. Teil. Winterbuch. Franz X. Langer. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1942.

N1(43): Bei uns in Wien. Lesebuch für die ersten Klassen der Volksschulen des Reichsgaues Wien. II. Teil. Sommerbuch. In Verbindung mit der Gauverwaltung des N.S.-Lehrerbundes und unter Mitarbeit einer Wiener Lehrerarbeitsgemeinschaft herausgegeben von Dr. Franz X. Langer. Bildschmuck von Christl Gross. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1943.

N2(43): Lesefibel „Für Kleine Leute“. Verfaßt von Gottfried Linder und Gustav Kaufmann. Bilder und Textskizzen von Trudl Purtscher. Schrift von Franz Rieß. Herausgegeben von der Gauverwaltung des NSLB. Kärnten. Graz: Leykam, 1942/43.

N3(43): Wir lernen lesen. Ein Erstlesebuch für Schulanfänger von H. Kolar und J.F. Pöschl. 2.Aufl. Wien: Deutscher Schulverlag, 1943.

N4(44): Fibel Kinderwelt. Von Franz Brauner. Bilder von Norbertine von Breßlern-Roth. Schreibschrift von Erika Pochlatko. 6.Aufl. Graz: NS.-Gauverlag Steiermark, 1944.

1946-1960

ZR1(46): Mein erstes Buch. Österreichische Stadtfibel. 1. Teil. Herausgegeben von einer Lehrgemeinschaft. Bilder von Christl Schwind. Graz: Leykam; Wien: ÖBV, Jugend und Volk, 1946.

ZR1(47): Mein zweites Buch. Österreichische Stadtfibel. 2. Teil. Herausgegeben von einer Lehrgemeinschaft. Bilder von Erwin Barta. Wien und Graz: ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1947.

ZR2(46): Unser erstes Buch. Erarbeitet und herausgegeben von einer österreichischen Lehrerarbeitsgemeinschaft. Wien und Graz: ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1946.

ZR3(48): Frohes Lernen. Ein Lesebuch für Schulanfänger. Herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft unter der Leitung von Dr. Ludwig Battista. Wien und Graz: ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1948.

ZR4(52): Neue Fibel. Vorstufe. Erste bis neunte Schulwoche. Herausgegeben von Anna Sternad, Rudolf Thorwartl und Gertrude Zweifler. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky, ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1952.

ZR4(52/2): Neue Fibel. 2. Teil. Ein Lesebuch für Schulanfänger nach der Ganzheitsmethode. Herausgegeben von Anna Sternad, Rudolf Thorwartl und Gertrude Zweifler. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky, ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1952.

ZR5(54): Wir lernen lesen. Leseblätter für den Erstleseunterricht im Sinne der analytisch-synthetischen Methode. Herausgegeben von Adalbert Schwarz, Anna Tille und Josef Tille. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky, ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1954.

ZR5(55): Wir lernen lesen. 2. Teil. Herausgegeben von Adalbert Schwarz, Anna Tille und Josef Tille. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky, ÖBV, Jugend und Volk, Leykam, 1955.

ZR6(58): Meine Fibel. Das Lesebuch für unsere Schulanfänger nach der Ganzheitsmethode. Von Josef Weyrich und Josef Hübl. Ausgabe B. 1. Aufl. Salzburg: Salzburger Jugendverlag (SJV), 1958.

ZR7(58): Wir können schon lesen. Ein Lesebuch für kleine Leute. I. Herausgegeben von der Wiener Fibel-Kommission. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky, ÖBV, Jugend und Volk und Leykam, 1958.

ZR7(58/2): Wir können schon lesen. Ein Lesebuch für kleine Leute. II. Herausgegeben von der Wiener Fibelkommission. Wien und Graz: Hölder-Pichler-Tempsky, ÖBV, Jugend und Volk und Leykam, 1958.

11.2 Sekundärliteratur

APEL, Hans-Jürgen und KLÖCKER, Michael: Einleitung. In: Dies.: Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuches „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ von A. Kluger, Breslau 1940. Köln: Böhlau, 2000. S.104-142.

BATTISTA, Ludwig: Großstadtheimat. Ein Wegweiser für den ersten heimatkundlichen Unterricht in der Großstadt, mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse Wiens. Wien: Schulbücherverlag, 1918.

BATTISTA, Ludwig: Die körperliche und geistige Entwicklung des Schulkindes und ihre Beziehung zur Schülerbeobachtung und zu den Bildungsaufgaben der Schule. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1923. (Reihe: Lehrerbücherei. Herausgegeben im Auftrage des Wiener Stadtschulrates von Viktor Fadrus und Eduard Burger. Band 35.)

BATTISTA, Ludwig: Das Landvolk und seine Schule. In: Österreichische Vierteljahreshefte für Erziehung und Unterricht. Nichtamtliches Beiblatt zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Wien: ÖBV, 1933. S.22-28.

BATTISTA, Ludwig: Die österreichische Volksschule. Ihr Werden, ihre äußeren Arbeitsbedingungen und ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit. Wien: ÖBV, 1937a.

BATTISTA, Ludwig: Vaterländische Erziehung und Bildung durch die Schule. In: Lang, Ludwig und Trimmml, Franz (Hg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart. Wien: ÖBV, 1937b. S.57-63.

BATTISTA, Ludwig: Die österreichische Volksschule. Ihr Werden, ihre äußeren Arbeitsbedingungen und ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit. 3.Aufl. Wien: ÖBV, 1948.

BAUER, Hugo: Der bodenständige Unterricht in der Volksschule. Referat, erstattet in der Landeslehrerkonferenz Wien am 13., 14. und 15. September 1910. Von Hugo Bauer, def. Lehrer II. Klasse in Arbesbach. In: Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung. II. Jg., 1910. S.385-393.

BAUER, Hugo: Unsere Landschule. In: Erziehung und Unterricht. Jg. 1946, H. X-XII. S.585-587.

BECKER, Jörg: Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zur politischen Dependenz von Kommunikation. In: Schallenberger, Horst und Stein, Gerd (Hg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Kastellaun: A. Henn Verlag, 1978. S. 13-34.

BOYER, Ludwig: Das Erstlesewerk „Frohes Lernen“. In: Frohes Lernen 1948. Reprint 1996. Mit einem Nachwort von Oberstudienrat Professor Ludwig Boyer. Wien: öbv&hpt, 1996. S.1-55.

BUCHINGER, Josef: Der bodenständige Unterricht. In: Erziehung und Unterricht. Jg. 1947, H. VII-VIII. S.424-432.

BÜHLER, Charlotte: Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins. Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1928.

DACHS, Herbert: Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien: Jugend und Volk, 1982.

DACHS, Herbert: Schule in der „Ostmark“. In: Tálos, Emmerich et.al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien: öbv&hpt, 2000. S.446-466.

DACHS, Herbert: „Austrofaschismus“ und Schule. Ein Instrumentalisierungsversuch. In: Tálos, Emmerich und Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur. 1933-1938. 5. Aufl. Wien: LIT Verlag, 2005. S.282-296.

EMMERICH, Wolfgang: Zur Kritik der Volkstumsideologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1971.

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

FADRUS, Viktor: Zur Theorie und Praxis der Lehrpläne für allgemeine Volksschulen in Österreich. In: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen. Mit einem Vorwort von Viktor Fadrus. Wien: Jugend und Volk, 1947. S.I-XXII.

FRANK, Ferdinand: Enzyklopädisches Handbuch der Normalien für das österreichische Volksschulwesen mit Einschluß der Lehrerbildung und gewerblichen Fortbildungsschulen. Zur Orientierung für die Schulpraxis und Schulverwaltung. Wien: A. Pichlers Witwe & Sohn, 1910.

FURTMÜLLER, Karl: Zur Neugestaltung des österreichischen Schulwesens. In: Erziehung und Unterricht. Jg.1947, H.IX-X. S.497-501.

GLANTSCHNIGG, Margarete: Bodenständigkeit des Unterrichts an Stadtschulen. In: Monatshefte für pädagogische Reform. Des Österreichischen Schulboten. 68. Jg., 1918. S.43-52 und S.139-146.

GLÖCKEL, Otto: Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien für das Schuljahr 1925/26. II. Amtlicher Bericht erstattet von Otto Glöckel. Geschäftsführendem 2. Präsidenten des Stadtschulrates für Wien. Wien: Selbstverlag des Stadtschulrates, 1925/26.

GOTTHARD, Axel: In der Ferne. Die Wahrnehmung des Raums in der Vormoderne. Frankfurt/M.: Campus, 2007.

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

GÖTZ, Margarete: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus: eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997.

GÜTTENBERGER, Heinrich: Das Landkind nach Umwelt und Eigenart. Wien: ÖBV, 1925. (Reihe: Österreichische Beiträge zur Pädagogik. Herausgegeben von der pädagogischen Sektion im Bundesministerium für Unterricht.)

GÜTTENBERGER, Heinrich: Erziehungsmacht Heimat. In: Lang, Ludwig und Trimmel, Franz (Hg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart. Wien: ÖBV, 1937. S.22-28.

HAMANN, Elisabeth: Kleine Geschichte Österreichs. München: Beck, 2009.

HANISCH, Ernst: Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien: Ueberreuter, 1994.

HEINZE, Carsten: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung. Pädagogischer Anspruch. Unterrichtspraktische Erwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.

HELLER, Hartmut: Stratigraphie des Heimatbegriffs. In: Ders. (Hg.): Raum – Heimat – fremde und vertraute Welt. Entwicklungstrends der quantitativen und qualitativen Raumansprüche des Menschen und das Problem der Nachhaltigkeit. Wien: LIT Verlag, 2006. S.260-274.

HILLER, Friedrich (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin, Leipzig: Beltz, 1936.

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

KISSLING, Walter: Ein „Aufbruch in eine neue Zeit“? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch *Frohes Lernen* (1948). In: Hackl, Bernd und Pechar, Hans (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber. Innsbruck: Studienverlag, 2007. S.98-119.

KISSLING, Walter: Guten Morgen in der Ersten Republik! Aufsteh- und Waschszenen in österreichischen Erstlesebüchern 1918-1933. In: Seibert, Ernst und Blumesberger, Susanne (Hg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung I. Wien: Praesens, 2008. S.211-253.

KLAFKI, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In: Rittelmeyer, Christian und Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: WBG, 2007. S. 125-148.

KOLAR, Heinrich: Das erste Schuljahr in Wochenbildern. Ein Beitrag zur Neugestaltung des ersten Unterrichtes; zugleich Anleitung zum Gebrauche des „Wiener Lesebuches für das erste Schuljahr“. Wien: k.k. Schulbücher-Verlag, 1909.

KOLAR, Heinrich: Straßenverkehr. Wien: Verlag von A.Pichlers Witwe & Sohn, 1930. (Reihe: Alltag und Heimat. Alltagsdinge in ihren Beziehungen zur Kulturkunde und zum bodenständigen Rechnen. Mit einem Einblick in Wiener Sammlungen. 9.Heft)

KUZAJ-SEFELIN, Ulrike: Die Darstellung des Nationalsozialismus im österreichischen Geschichtslehrbuch für die 4.Klasse der Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen von 1945 bis 1999/2000. Wien: Diplomarbeit, 2002.

LANG, Ludwig und TRIMMEL, Franz (Hg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart. Wien: ÖBV, 1937.

LANGTHALER, Ernst und SIEDER, Reinhard: Die Dorfgrenzen sind nicht die Grenzen des Dorfes. Positionen, Probleme und Perspektiven der Forschung. In: Dies. (Hg.): Über die Dörfer. Ländliche Lebenswelten in der Moderne. Wien: Turia + Kant, 2000. S.7-30.

LAUE, Heinrich: Heimatkunde. In: Hiller, Friedrich (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin, Leipzig: Beltz, 1936. S.251-254.

LIEBAU, Eckart, MILLER-KIPP, Gisela und WULF, Christoph: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1999. S.9-13.

LINK, Jörg-W.: „Erziehungsstätten des deutschen Volkes“ – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter und Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. S.79-106.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 2008.

MENCK, Peter: Bilder – Bildung – Weltbild. In: Heinze, Carsten und Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. S.17-31.

OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, 1996.

PÖSCHL, Josef Franz: Der heimatkundliche Sachunterricht (Anschauungsunterricht) auf der Unterstufe der Volksschule. Prag, Wien: Verlag von A. Haase: o.J. (ca. 1914). (Reihe: Beihefte zur Zeitschrift „Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule. Nr.14.)

PÖSCHL, Josef Franz: Der Unterricht in der Volksschule. Ein methodisch-praktisches Handbuch für Lehrer. 1. Band. Die erste Schulstufe. Nach den Grundsätzen des einheitlichen Gesamtunterrichtes, der Bodenständigkeit und der Selbsttätigkeit. A. Allgemeiner Teil. 3.Aufl. Graz: Leykam, 1949.

RITTELMEYER, Christian und PARMENTIER, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 3.Aufl. Darmstadt: WBG, 2007.

SCHALLENBERGER, Horst und STEIN, Gerd (Hg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Kastellaun: A. Henn Verlag, 1978.

SCHEDLBAUER, Leo: Handbuch der Reichsgesetze und der Ministerial-Verordnungen über das Volksschulwesen. Mit Benützung amtlicher Quellen. 1.Band. 8.Aufl. Wien: k.k. Schulbücherverlag, 1911.

SCHEFFER, Theodor: Schule und Heimat. In: Hiller, Friedrich (Hg.). Deutsche Erziehung im neuen Staat. 2. Aufl. Berlin, Leipzig: Beltz, 1936. S.243-250.

SCHEIBE, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth. 10. Aufl. Weinheim: Beltz, 1999.

SCHEIPL, Josef und SEEL, Helmut: Die Entwicklung des Österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz: Leykam, 1987.

SCHEIPL, Josef und SEEL, Helmut: Die Entwicklung des Österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik. 1945-1987. Graz: Leykam, 1988.

SCHIVELBUSCH, Wolfgang: Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Fischer, 2000.

SIMONIC, Anton: Heimat und Vaterland als Wertbegriffe in der Pädagogik. In: Pädagogischer Führer. 85. Jg., 1935. S.496-504.

STAUDINGER, Anton: Austrofaschistische „Österreich“-Ideologie. In: Tólos, Emmerich und Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur. 1933-1938. Wien: LIT Verlag, 2005. S.28-52.

STIAWA, Alois: Was der Landschule nottut. In: Österreichischer Schulbote. Zeitschrift für die Praxis der österreichischen Volks- und Bürgerschule. 64. Jg., 1914. S.228-233.

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

TUMLIRZ, Otto: Jugenderziehung und Gestaltung des Schulwesens in Österreich. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. 40. Jg., H. 7/8, 1936. S.363-372.

WANECEK, Ottokar: Demokratische und nationalsozialistische Erziehung. In: Erziehung und Unterricht. Jg. 1946, H.I-III. S.29-39.

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

WIATER, Werner: Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva und Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. S.41-63.

11.3 Lehrpläne, Gesetze und Verordnungen in chronologischer Reihung

RGB 1869: Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Österreich. XXIX. Stück – Ausgegeben und versendet am 20.Mai 1869. 62. Gesetz vom 14.Mai 1869 durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden („Reichsvolksschulgesetz“). Abgedruckt in: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. Gesetze für das niedere Bildungswesen 1774-1905. Köln: Böhlau, 1993.

Lpl. 1911: Lehrplan der fünfklassigen Volksschulen, in welchen jeder Klasse ein Schuljahr entspricht. Wien: k.k. Schulbücher-Verlag, 1911.

Lpl. 1920: Entwurf eines Lehrplans für die Grundschule (1. bis 4. Schuljahr) mit Erläuterungen. In: Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes. Pädagogischer Teil. 1. April 1920. S.95-112.

Lpl. 1926: Lehrplan für die 1. bis 5. Schulstufe der allgemeinen Volksschulen. In: Volkserziehung. Nachrichten des Bundesministeriums für Unterricht. Amtlicher Teil. Wien, am 1. September 1926. Stück XV. Nr. 43. S.97-110.

Lpl. 1930: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 1930. Ausgegeben am 28. Juni 1930. 55. Stück. Nr.186: Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 16. Juni 1930, betreffend die Lehrpläne für allgemeine Volksschulen (Anlage). S.985-1050.

VO vom 1.6.1933, Nr.31: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Jahrgang 1933. Wien, am 1. Juni 1933. Nr. 31: Vaterländische und sittlich-religiöse Jugenderziehung.

VO vom 15.1.1934, Nr.6: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Jahrgang 1934. Wien, am 15. Jänner 1934. Nr. 6: Vaterländische Erziehung der Jugend; Beitritt der Lehrer zur Vaterländischen Front.

VO vom 1.10.1935, Nr.48: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Jahrgang 1935. Wien, am 1. Oktober 1935. Nr. 48: Lehrbücher an allen dem Bundesministerium für Unterricht unterstehenden Schulen.

VO vom 1.10.1938, Nr.56: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung. Jahrgang 1938. Wien, 1. Oktober 1938. 13.Stück. Nr. 56: Richtlinien für den Unterricht an Volks- und Hauptschulen.

VO vom 1.10.1938, Nr.63: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung. Jahrgang 1938. Wien, 1. Oktober 1938. 13.Stück. Nr.63: Schulbücher im Schuljahr 1938/39.

VO vom 15.2.1939, Nr.14: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung. Jahrgang 1939. Wien, 15. Februar 1939. 4. Stück. Nr.14: Gesetz über Maßnahmen auf dem Gebiete des Schulwesens in Österreich.

Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Vom 15. Dezember 1939. In: Apel, Hans Jürgen und Klöcker, Michael: Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuches „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ von A. Kluger, Breslau 1940. Köln: Böhlau, 2000. S.104-142.

Lehr- und Arbeitspläne für die Großdeutsche Volksschule. Breslau: Hirt; Halle (Saale): Hermann Schroedel Verlag, 1940.

Lpl. 1947: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen. Mit einem Vorwort von Viktor Fadrus. Wien: Jugend und Volk, 1947.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Darstellung der Ferne in österreichischen Erstlesebüchern (=Fibeln) der Jahre 1910 bis 1960 und dem räumlichen Aktionsradius ihrer Protagonist/-innen, der sogenannten „Fibelkinder“. Betrachtet man das Erstlesebuch – neben seiner Aufgabe das Lesen-Lernen zu erleichtern – als zentrales Medium bei der Aneignung von Welt, das die Kinder „planmäßig“ in die Welt einführen soll, so kann die Frage nach Ferne zeigen, wie groß bzw. welcher Art dieser Ausschnitt von Welt ist, der den Leser/-innen präsentiert wird. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob Fibeln verschieden großer Staatsterritorien und unterschiedlicher politischer Systeme bei der Darstellung von Ferne unterschiedlich vorgehen, d.h. in politischen Perioden mit großen Staatsterritorien mehr und größere Ferne dargestellt wird als in solchen mit verkleinerten Staatsterritorien. Mit Hilfe der Methoden der Raumanalyse und der Bild- und Textthermeneutik wurde herausgefunden, dass diese Annahme auf die Zeit der Monarchie nicht zutrifft, da hier, trotz der Größe des Habsburgerreiches, der kleinste Ferne-Anteil aller untersuchten politischen Perioden aufzufinden war. Für die Zeit des kleinen autoritären „Ständestaates“ und des großen nationalsozialistischen Deutschen Reiches konnte diese Annahme bestätigt werden. Die Fibeln des Nationalsozialismus bieten die meiste Ferne an, jene des autoritären „Ständestaates“ deutlich weniger. Beide Systeme stellen ihr Ferne-Thema in stark ideologisch-politischem Kontext dar. Für die beiden demokratischen Perioden der Ersten Republik und der Zweiten Republik bis 1960 war die Einordnung der Ferne-Darstellung in den Fibeln in dieses Schema der Größe der Staatsterritorien und politischen Systeme schwierig, da die Bandbreite an Ferne-Anteil und Art und Weise der Ferne-Darstellung in ihnen am größten ist.

Abstract

The present diploma thesis focuses on the presentation of distance in Austrian reading primers between 1910 and 1960 and on the question how their protagonists deal with this distance. If you consider schoolbooks, especially reading primers, an essential medium that helps children acquire „the world“, a medium that is supposed to methodically introduce their readers to this world, asking about distance can show how large this sector of the world is and in which way it is presented. In the course of this thesis I analyse if reading primers of different political systems with territories of different sizes deal with the topic „distance“ differently. I expect more stories related with distance in reading primers of political periods with larger territories than in those with smaller territories. With the aid of two methods (content analysis and hermeneutics) I found out that this hypothesis doesn't account for the reading primers of the Habsburg monarchy. Despite this state's size its primers contain the smallest percentage of distance-related topics. For the small authoritarian „Ständestaat“ and the large „Third Reich“ however, the hypothesis can be verified. The Nazi primers comprise the largest amount of distance-related topics, those of the authoritarian „Ständestaat“ considerably less. Both systems present these topics in explicitly political and ideological context. Concerning the two democratic systems (the first republic and the second republic until 1960) it was much harder to place the distance-related topics into a pattern of political systems and territorial sizes, as they contain primers with remarkably many and remarkably few distance-related topics.

Lebenslauf

Name: Iris Gamsjäger

Geburtsdatum: 17.07.1983

Bildungsweg:

1989-1993 Volksschule Pfandl

1993-2001 BG Bad Ischl

Juni 2001 Reifeprüfung

ab WS2001 Studium Soziologie und Pädagogik (Fächerkombination)

ab WS2004 Diplomstudium Pädagogik

ab SS2003 Diplomstudium Geschichte

Wissenschaftspraxis:

WS2007 - WS2010 Lehrveranstaltungs-Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft der
Universität Wien

November 2011 Referat im Rahmen der Tagung zur Historischen Kinder- und
Jugendliteraturforschung an der Universität Wien.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich habe dieses Diplomarbeitsthema weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt. Diese Arbeit stimmt mit der von dem Begutachter beurteilten Arbeit überein.

Datum

Unterschrift