**Zeitschrift:** Schweizer Schule
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
**Band:** 56 (1969)
**Heft:** 2

**Artikel:** Gesamtschule : Schule der Zukunft?
**Autor:** Pöggeler, Franz
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-527171

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 14.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# Gesamtschule – Schule der Zukunft?* I. Teil

Franz Pöggeler

Der Aufsatz Prof. Pöggelers ist zwar für deutsche Leser geschrieben. Dennoch scheint es mir angebracht, seinen Gedanken in der «Schweizer Schule» Raum zu geben, da ja auch bei uns immer lauter nach sog. Gesamtschulen im Sinne der «Secondary education for all»[1] gerufen wird.

Alle Jahre wieder kommen neue pädagogische Schlagwörter in Umlauf. Wer ihre Kette historisch verfolgt, wird skeptisch gegenüber Prognosen. Denn kaum scheint sich eine neue Sichtweise im Erziehungs- und Bildungswesen durchgesetzt, ein neues Modell der Schulorganisation durch den Streit der Meinungen hindurch behauptet zu haben, da melden bereits neue Pläne und Modelle ihre Geltungsansprüche an.

So wie 1968, wird auch 1969 und einige Jahre länger das Wort «Gesamtschule» die früheren Leitbegriffe der Schulreform verdrängen. Das je neue Erscheinen von schulischen Leitmodellen könnte akzeptiert werden, wenn das jeweils vorher Angepriesene auch die Bewährungsprobe bestanden hätte und in den normalen Schulalltag eingeführt worden wäre. Aber keineswegs alle exklusiv angebotenen Neuerungen der letzten zwanzig Jahre haben sich bewährt, und nur verhältnismäßig wenig vom «neuen Geist» ist in die Schulpraxis eingedrungen.

Der Berliner Schulsenator Evers gilt ziemlich unbestritten als der Initiator des Modells« Gesamtschule». Evers kann und will wohl auch nicht leugnen, mit dem Modell «Gesamtschule» eine pädagogische Wunschvorstellung des demokratischen Sozialismus verwirklichen zu wollen. (Deshalb braucht das Modell nicht schlecht zu sein.) In Westberlin sowie in der sozialistisch orientierten Schulpädagogik ist bisher am stärksten für die Gesamtschule geworben worden; das erkennt man allein schon an den bisher zum Thema erschienenen Publikationen. Man tut gut daran, das neue Schulleitbild sozusagen am Ursprungsort zu studieren.

Eine übersichtliche und resolute Einführung in die Gesamtschulthematik gibt Horst Magdeburg in seiner Schrift «Gesamtschule – Modell für die Schule von morgen?»[2]. Immerhin erscheint hinter dem Titel noch ein Fragezeichen.

Bei der Begründung des Plans einer Gesamtschule beruft sich Magdeburg mit einer gewissen Berechtigung auf die in- und ausländische Kritik an dem, was er kritisch und in ironisierenden Anführungsstrichen «Auslese»-schulen nennt. Die Tatsache, daß Kinder von Arbeitern und ähnlichen «einfachen» Berufsgruppen nur gering an weiterführender Schulbildung teilhaben, wird auf die zu frühe und zu wenig milieugemäße Auslese in der Grundschule zurückgeführt. Immer noch ist z. B. das Gymnasium vorwiegend die Schule der «oberen» Schichten und gilt für diese als Instrument der gesellschaftlichen Selbstbestätigung. Gerechterweise muß man bemerken, daß Kinder aus Unterschichten der Bevölkerung nicht durch die Mittel- und Oberschichten von der höheren Schulbildung ferngehalten werden. Es besteht – zumindest rechtlich – Gleichheit der pädagogischen Startchancen; allerdings fehlt es den unteren Bevölkerungsschichten oft an Verständnis und Erfahrung auf dem Gebiet der rechten psychischen Hinführung der Kinder zu den Mittel- und Oberschulen. Die vielberufene «Milieusperre» wirkt sich nachteilig aus. Milieuschwierigkeiten werden in fast allen Gesamtschul-Planungen zwar in ihrer Tatsächlichkeit erkannt; jedoch werden kaum brauchbare Vorschläge zur Überwindung der Milieuschwierigkeiten gemacht. Man glaubt vielmehr, den jungen Menschen weitgehend aus der pädagogischen Einwirkung der Familie herauslösen und um so intensiver in der Schule beeinflussen zu müssen; alle Gesamtschul-Modelle sind als Ganztagsschulen mit Fünftagewoche gedacht, so daß die Schwierigkeiten häuslicher Beaufsichtigung der Schularbeiten u. a. m. entfallen.

Eine Auslese für weiterführende Schulen entspricht nur dann «den Grundprinzipien eines demokratischen Schulsystems», wenn sie nicht zu früh erfolgt[3]. Tatsächlich fehlt Kindern aus unteren Bevölkerungsgruppen im Grundschulalter die für den Übergang zum Gymnasium und zur Realschule nötige Atmosphäre geistig-intellektueller Anregung; man denke nur an das hochdeutsche Sprachniveau, an Wortschatz und Lektürekonsum.

* Aus: «Katholische Frauenbildung», Febr. 1968, 69. Jahrgang, S. 65 ff.

Wenn behauptet wird, die unteren Bevölkerungsgruppen seien in den weiterführenden Schulen «unterrepräsentiert»[4], so wird unterstellt, die Kinder solcher Gruppen «müßten» entsprechend dem Prozentanteil dieser Gruppen an der Gesamtbevölkerung auch an der höheren Bildung partizipieren. Hier muß folgendes unterschieden werden: der prinzipiell für jedermann freie Zugang zu solcher Bildung – und der Wille von Eltern und Schülern, solche Schulen zu besuchen. Oft wollen die Eltern nicht, daß ihre Kinder in weiterführende Schulen gehen. Niemand kann sie zwingen, sie dennoch in diese zu schicken. Man muß endlich einmal in aller Nüchternheit fragen, ob es ein demokratisches Bildungsziel sein kann, möglichst viele oder möglichst alle Schüler zu Realschulen und Gymnasien zu schicken.

Eine andere Sache ist die, daß in Zukunft von jedem Berufstätigen ein höheres intellektuelles und soziales Anspruchsniveau verlangt werden muß; den ungelernten Arbeiter wird es nicht mehr geben; das allgemeine Niveau der Volksbildung muß gehoben werden. Das ist aber keineswegs nur durch die Gesamtschule möglich; die Hauptschule kann mehr dafür tun.

Ein drittes, durchaus diskutables Argument für die Gesamtschule ist die Sorge um günstigere Übergänge von Stufe zu Stufe und Form zu Form der Schule. Ideologische Reibereien zwischen den Lehrern von Volks-, Realschule und Gymnasium sind bisher leider manchmal auf dem Rücken des Schülers ausgetragen worden. Man hat die Eigenständigkeit der einzelnen Schulstufen und -formen zu Standesideologien zementiert und zu wenig daran gedacht, das Schulwesen als Ganzes im guten Sinne «durchlässig» zu machen[5].

Die sogenannte «additive Gesamtschule» (zu unterscheiden von der «integrierten»[6]) hat gute Zukunfts-Chancen: Es handelt sich bei diesem Schulmodell um die räumliche, architektonische und in mancher Hinsicht auch innerpädagogische Kombination mehrerer Schulstufen und -arten in einem Schulzentrum. Es hat etwas für sich, wenn in einem solchen Zentrum die Lehrer vor allem in den «Anschlußklassen» (z. B. 4. Schuljahr Grundschule mit Sexta von Realschule und Gymnasium) ständig zusammenarbeiten, wenn die Schulstufen in Stundenplan, Methode und Zielsetzung verzahnt werden, damit dem Kinde die Übergänge glücken. Bei diesem additiven Modell, das in Berlin als relativ konservativ und nicht als das Eigentliche aufgefaßt wird, behalten die Schulstufen und -formen ihre Selbständigkeit, freilich nach dem Gesetz der Interdependenz, der gegenseitigen Abhängigkeit, und nach dem Gesetz der Kooperation.

Es ist nicht zu leugnen, daß sich heute noch die häufig registrierbare Beziehungslosigkeit zwischen Schulstufen und -formen zum Nachteil des Schülers auswirkt. Wer die englischen Schulzentren gründlich kennengelernt hat, ist von ihrem Wert überzeugt und redet nicht von «Einheitsschule» im Sinne einer pädagogischen Gleichmacherei oder gar Vermassung. Die englischen «school-villages» (Schuldörfer) könnten für Deutschland ein brauchbares Beispiel geben. Die ländlichen Mittelpunktschulen könnten zu guten Schulzentren werden, wenn man mit Grund- und Hauptschule Realschule und Gymnasium räumlich verbindet; gerade auf dem Lande sind ja die bisher weiten Wege zu weiterführenden Schulen ein großes Hemmnis gewesen.

Senator Evers wünscht sich nicht eine additive, sondern eine integrierte Gesamtschule: In ihr sollen alle Schüler vom 7. bis 10. Schuljahr, und zwar nicht nur die Schüler der Hauptschule, sondern auch die von Gymnasium und Realschule, in einem gemeinsamen Kern-Kurs-Unterricht vereint sein. Konkret heißt das: Die vertikale Gliederung nach Schulformen entfällt; die Zugehörigkeit zu einer höheren Leistungs- und Begabungsstufe kommt praktisch nur in den Leistungs- und Neigungskursen zur Geltung, während alle Schüler im Kernunterricht vereint bleiben[7].

Bei der integrierten Gesamtschule tritt an die Stelle der bisherigen Vertikalität des Schulaufbaus ein rein horizontales System, das Kern- und Kursunterricht kombiniert. Wenn eine nur horizontale Schulorganisation zugelassen wird, braucht man im Grunde nicht mehr von «Interdependenz aller Teile» des Schulwesens zu sprechen[8]. Man hat, ob man es wahrhaben will oder nicht, die «Einheitsschule» und tut so, als sei die Auslese – heute ein wesentliches Moment der schulischen Arbeit – etwas Undemokratisches[9].

Die z. Zt. bekannteste Berliner Gesamtschule, die Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Britz, umfaßt eine achtjährige (!) Grundschule und eine Oberschule mit mehreren Zweigen. Zumindest aber soll die Grundschulzeit nach Berliner Gesamtschulmodell sechs Jahre dauern. Daß die Jahrgangsklassen in der Hauptschule aufgehoben werden, eben zu-

gunsten des Kern-Kurs-Systems, ist allenfalls verständlich, ist die Jahrgangsklasse doch keineswegs aus pädagogischen Gründen entstanden, sondern nach dem schematischen staatlichen Rekrutierungsprinzip (Schulpflicht als Parallele zur Wehrpflicht); die Kinder eines Altersjahrganges sind ja keineswegs «gleich», und eine gewisse Altersmischung hat viele Vorteile. (Das ist uns freilich seit Peter Petersen bekannt.)

Nachteilig wird sich auf die Dauer auswirken, daß die Schüler aller Intelligenzgrade, Begabungsrichtungen und -höhen im Kernunterricht zu viel und zu lange zusammen sind; die begabteren werden dabei vernachlässigt werden; für sie wird der sie unterfordernde Unterricht in den Kernfächern und -stunden langweilig. In Jahren, in denen die begabteren Kinder mehr leisten können, marschieren sie im langsamen Trott der großen Mehrheit, – und das alles aus einer handfesten Sozialromantik heraus: Die Kinder sollen möglichst intensiv und lange schulisches Leben als Prozeß der Sozialisation erfahren. Vergessen wird dabei ein wichtiger demokratischer Grundsatz: Das Recht auf eine in jedem Alter angemessene Förderung der individuellen Begabung. Das ist der entscheidende Einwand, der gegen die integrierte Gesamtschule erhoben werden muß und den ihre Verfechter bisher noch nicht zu widerlegen vermocht haben.

Manches, was an der Gesamtschulkonzeption durchaus zu bejahen ist, kommt dadurch in ein schiefes Licht, daß man es zusammen mit völlig unnötigen «Beigaben» einhandeln muß: Es wird für «selbstverständlich» gehalten, daß die Gesamtschule von unten bis oben koedukativ arbeitet; ebenso gilt es in Berlin als «selbstverständlich», daß eine Differenzierung nach Denk- und Glaubenshaltungen unterbleiben «muß». Ähnlich verhält es sich mit dem Grundsatz, die Gesamtschule unter allen Umständen als Ganztagsschule zu gestalten; weshalb erwägt man nicht auch, eine Gesamtschule als Halbtagsschule zu erproben? Zweifellos ist die Bundesrepublik eines der letzten Kulturländer, die noch halbtägig unterrichten lassen; aber man sollte einmal historisch prüfen, weshalb vor Jahrzehnten der Übergang von der Ganztags- zur Halbtagsschule gewagt worden ist; keineswegs «muß» die Halbtagsschule, die manche Eltern nach wie vor bejahen, die schlechtere und unmodernere Schule sein.

Vieles Gute an der Gesamtschulkonzeption wird von ideologischen Verkrustungen schon jetzt – wenige Jahre nach Entwurf der Gesamtschule – überdeckt. (Wir finden es z. B. ausgezeichnet, daß man in den Berliner Gesamtschulen in Zukunft Förderkurse in den Grundschulklassen für diejenigen Kinder abhalten will, die mit familiär bedingten Sprachnachteilen in die Schule gekommen sind und für die Hochdeutsch gewissermaßen die erste Fremdsprache ist.)

Es ist auch allenfalls anzuerkennen, daß mit der Gesamtschule das Angebot von Kurz- statt Langformen des Gymnasiums gemacht werden soll; nicht wenige Schüler sind – wiederum milieu- und herkunftsbedingt – Spätentwickler, gerade in Sachen der höheren Begabung. In der bisherigen Schulorganisation sind die Kurzformen des Gymnasiums benachteiligt, ja manchmal lächerlich gemacht worden. Von der Frage «Kurz- oder Langform des Gymnasiums?» hängt der Fortbestand des Abendlandes sicherlich nicht ab . . . Man sollte bei der Gesamtschule nicht vom «Restgymnasium» sprechen, auch wenn die Studienstufe (vom 11. bis 13. Schuljahr) nur drei Klassen umfaßt.

Bisher gelten die Berliner Gesamtschulen noch als Experimente. Sie sind, das muß jeder Kritiker zugeben, in pädagogischer Hinsicht recht vielfältig und flexibel angelegt worden. (Übrigens ist eine, die im «Märkischen Viertel», als Halbtags- und Sechstageschule gedacht.) Die Flexibilität der Versuche zeigt sich z. B. darin, daß es in Berlin sowohl Gesamtschulen mit wie ohne Grundschule, mit wie ohne Gymnasialstufe gibt. Auf jeden Fall liegt der Schwerpunkt der Gesamtschule auf den Klassen 5 bis 10 bzw. 7 bis 10. Das ist jener Teil der Schulzeit, der anderswo stark durch die neue Hauptschule geprägt werden soll. Von Hauptschule ist in Berlin kaum die Rede; die Hauptschule ändert im Grunde die bisherigen Schulstufen und -formen nur wenig; sie tastet nicht die Existenzberechtigung des Gymnasiums, eher noch die der Realschule an, in deren Nähe sie rückt.

An Kühnheit fehlt es der Berliner Gesamtschulkonzeption gewiß nicht. Was sie aber gespenstisch anmuten läßt, ist das Überdimensionale ihrer Organisation. Unübersichtlich wird sie nicht allein durch die große Schülerzahl (1500 oder mehr), sondern mehr noch durch das Neben- und Aus- und Ineinander zahlreicher Kern- und Kursgruppen; allein schon die Kursarten

sind pädagogisch interessierten Laien, wie Eltern, kaum klarzumachen. Stundenplantechnisch ist das Unterrichtssystem der Gesamtschule so kompliziert wie das Stellwerk eines Großstadtbahnhofs. Die Lehrerkollegien (viele Fachlehrer sind nötig) kann man sich kaum als Kontaktgruppen mit vertrauter Kollegialität vorstellen. Das Ganze mutet an wie ein riesiger pädagogischer Drugstore, wo alles geliefert wird, was man sich wünschen und denken kann. So sehr «optimale Förderung jedes Kindes» das Ziel der Gesamtschule ist, so wird das Kind wahrscheinlich in dieser Schule eine Künstlichkeit der Atmosphäre erleben, die mit Muße und Meditation, mit Spiel und Besinnung wenig zu tun haben kann. Die «Differenzierung, ... das entscheidende Merkmal einer modernen Gesamtschule»[10], kann leicht einem Gruppen-Schematismus erliegen.

Vor allem wird von den Initiatoren der Gesamtschule ein Lehrertyp verlangt, der heute noch nicht vorhanden ist: ein Lehrer, der das Kern-Kurs-System nicht nur in der Grundschule, sondern bis zum 10. bzw. 13. Schuljahr hin virtuos zu handhaben weiß, ein Fächer- und Planungstechniker, der es gewohnt ist, von Kerntruppe zu Kursgruppe, von Groß- zu Kleingruppe, von Neigungs- zu Wahlpflichtgruppe, von Fördergruppe zu Sondergruppe zu gehen, – immer auf Variation der Differenzierung bedacht, nicht gebunden an Grenzen von «Standestraditionen» der Volks-, Realschul- und Gymnasiallehrer, – ein Lehrertyp, der eine andere Ausbildung erhalten muß, als sie bisher an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angeboten worden ist.

Selbst schon zur Bejahung der additiven Gesamtschule wird es unter den meisten Lehrern weiterführender Schulen in absehbarer Zeit nicht kommen. In Berlin peilt man zwar weitsichtig das Jahr 2000 als Zieldatum an; aber wer weiß, was bis dahin an neuen Konzeptionen in Umlauf gesetzt werden wird?

Aber nicht nur in der Lehrerschaft, auch bei den Eltern verlangt die Gesamtschulkonzeption eine radikale Umstellung. Das Gros der Eltern, auch derjenigen aus den unteren Schichten, wünscht echte weiterführende Bildung; es wird schwer sein, die Eltern davon zu überzeugen, daß in der Gesamtschule ebensoviel geboten werden kann wie in Realschule und Gymnasium. Solange Realschule und Gymnasium noch neben der Gesamtschule bestehen, wird die Gesamtschule schwer um ihr Ansehen zu kämpfen haben. Das Faktum von Auslese und Leistung wird sie zwar humanisieren, ja vielleicht sogar verschleiern können; aber aus der Welt schafft sie es nicht.

Das Planen, und zwar mit utopischem Mut und Elan, ist seit jeher das Privileg der Pädagogen gewesen. Liest man in den «Kommunalpolitischen Beiträgen»[11] die Aufsatzsammlung über «Die pädagogische Konzeption der Gesamtschulen in Berlin», so könnte man meinen, der Gesamtschulplan geht auf wie eine glatte Rechnung. Die schwungvolle Art, mit der vor allem der GEW nahestehende Lehrerkreise die Gesamtschulplanung bis in die Details vorangetrieben haben, nötigt zum Respekt. Und man darf mit Recht fragen, ob mit ähnlicher Konsequenz und vergleichbarem Elan eine Schulkonzeption von bewußt christlichem Zuschnitt in unserer Zeit angeboten worden ist. Daß GEW und SPD in puncto Gesamtschule nicht bloßes Planspiel, sondern zugleich auch klare Berechnungen und organisatorische Formen erstreben, beweisen die an Zahl zunehmenden Publikationen. So enthält die genannte Schrift «Wege zur Gesamtschule» von H. G. Rolff nichts weniger als eine «flexible Strategie der Schulreform»[12]. Man findet konkrete Beispiele für neue und alte Schulbezirkseinteilungen, für Stundenpläne usw. Mit einem eventuellen Scheitern der Gesamtschulexperimente wird in den genannten Publikationen überhaupt nicht gerechnet. Pläne und Programme sind schwer zu widerlegen; zunächst ist abzuwarten, wie sie sich in der Praxis bewähren.

Eines haben die Initiatoren der bisher praktizierten Gesamtschulmodelle deutlich erkannt: die Tatsache nämlich, daß unsere Gesellschaft sich wie im Schmelztiegel verändert, daß völlig neue Strukturen in Siedlung und Bevölkerung entstehen und deshalb auch neue pädagogisch-schulische Konzeptionen entstehen müssen. Nicht umsonst setzen die meisten Gesamtschulpläne in Neubaugebieten, in Gartenstädten und an den Verlappungsgebieten zwischen Stadt und Land an, – im offenen Feld einer neuen Bildungs- und Leistungsgesellschaft. Diese scheint eine total säkularisierte zu sein; jedenfalls ist in den Berliner Plänen nichts von einer zentralen religiösen Sinngebung der neuen Schule zu spüren. Die neue Einheit und neue Humanität –: in der Technik und Ethik des spannungslosen Miteinander-auskommens und des rein sachbezogenen Kooperierens scheint sie sich zu beweisen und zu bewähren.

*Fortsetzung folgt*

*Anmerkungen:*

[1] Höhere Schulbildung für alle.

[2] Hrsg. vom Pädagogischen Zentrum Berlin, Verlag Julius Beltz, Weinheim a. d. Bergstraße. Der Autor ist Schulrat in Westberlin.

[3] H. Magdeburg a. a. O. S. 11 f.

[4] So z. B. H. Magdeburg a. a. O. S. 12.

[5] Vgl. H. Magdeburg a. a. O. S. 14 ff.

[6] Vgl. Hans-G. Rolff: Wege zur Gesamtschule, in: MUND (GEW), Juni 1967, vor allem S. 3 f.: Zur Klärung des Begriffes.

[7] Vgl. C. H. Evers: Wege zur Schule von morgen. Vortrag auf der Kulturpolitischen Konferenz der SPD in Hamburg am 30. August 1963, Kompaß-Buch und Zeitschriften-GmbH., Berlin o. J.; ferner: Bildungspolitische Leitsätze der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Bonn o. J.

[8] So wie es H. Magdeburg S. 26 noch tut.

[9] Vgl. zur folgenden Kritik den Beitrag von Wilhelm Padberg: Probleme der Gesamtschule unter Berücksichtigung des Berliner Modells, Vortrag bei der gemeinsamen Tagung der Schulreferenten der deutschen Bistümer und der KED in Berlin, April 1967; hektograf. Text.

[10] H. G. Rolff a. a. O. S. 4.

[11] Anhang zum Pressedienst des Landes Berlin, 14. September 1967.

[12] Untertitel der Schrift.

# Die sozialpädagogische Funktion der literarischen Bildung

Karl Frey

Eine Analyse des Lesewerkes «Welt im Wort»[1]; unter Mitarbeit von Marianne Schoeb

Literarische Werke, die im Raum der Schule vorgetragen werden, stehen unter dem Horizont der sogenannten «pädagogischen Verantwortung». Dieser Sachverhalt zeigt sich exemplarisch an der historischen Rückschau von P.-M. Roeder auf die «Geschichte und Kritik des Lesebuches der höheren Schule»[2], wo deutlich wird, daß sich Literatur, die in die schulische Bildung eingebracht wird, stets in den erzieherischen Prozeß eingliedert. Der pädagogische Aspekt bei der Behandlung literarischer Texte im Unterricht leitet sich von zwei Positionen ab:

– Die Auswahl literarischer Schriftstücke für die Schule fällt in den engen Kreis der *intentionalen* (im Gegensatz zu den funktionalen) erzieherischen Verhaltensweisen, deren Eigenart es ist, in bewußter Zielsetzung bildend tätig zu sein.

– Zum andern genügen sich die Schriftsteller und Dichter des zwanzigsten Jahrhunderts immer weniger in der formal- ästhetischen Ausgestaltung der sprachlichen Ausdrucksmittel. Ihr Selbstverständnis strebt nicht nur nach «Ausdruck», sondern zunehmend nach «Mitteilung», und zwar nach bildender, formender Mitteilung. Dabei halten viele Schriftsteller nicht zurück, in eigener Verantwortung, unter Einsatz des eigenen «Engagements», ihre Gedanken zu propagieren.

In einer solchen Perspektive lassen sich Interesse und Bereitschaft von Dr. C. Hüppi, dem leitenden Bearbeiter des Lesewerkes, begreifen, die im Band I vorgelegten Texte einer sozialpädagogischen Analyse unterziehen zu lassen, obwohl die Selektion nicht unter sozialpädagogischen Aspekten erfolgt ist[3].

## 1. Das Verhältnis der literarischen Bildung zur Sozialpädagogik

a) Der Begriff Bildung: «Bildung» ist durch eine persönliche Aktivierung gekennzeichnet. Bei der «Selbstbildung» dominiert die *Eigen*aktivierung, bei der Bildung im Lehrer-Schüler-Verhältnis die *zwischenmenschliche* Aktivierung. In der Schule steht offensichtlich die zweite Art von Bildung bzw. Aktivierung im Vordergrund.

b) Der Begriff Sozialpädagogik: Bei der «Sozialpädagogik» erweist sich ebenfalls das Merkmal der «zwischenmenschlichen Aktivierung» als zentral[4]. Auf Grund des formalen Vergleiches sind sich also Sozialpädagogik und literarische Bildung in der Dimension des Pädagogischen verwandt.

Viel bedeutsamer als die begriffslogische Zusammengehörigkeit ist aber die sachliche oder vollzugsmäßige: Da sich die literarische Bildung nie inhaltslos, etwa rein ästhetisch, präsentiert, wirkt sie auf den Schüler vom Thema her, welches im Text zur Sprache steht. Und das ist selbst dann der Fall, wenn scheinbar von allen Inhalten abstrahiert ist und gewisse Sätze, Worte oder Buchstaben nur als Symbole und Reize stehen, die Assoziationen und Impressionen wecken sollen.