

# Die sozialpädagogische Funktion der literarischen Bildung

Autor(en): **Frey, Karl**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **56 (1969)**

Heft 2

PDF erstellt am: **28.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527172>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Höhere Schulbildung für alle.
- <sup>2</sup> Hrsg. vom Pädagogischen Zentrum Berlin, Verlag Julius Beltz, Weinheim a. d. Bergstraße. Der Autor ist Schulrat in Westberlin.
- <sup>3</sup> H. Magdeburg a. a. O. S. 11 f.
- <sup>4</sup> So z. B. H. Magdeburg a. a. O. S. 12.
- <sup>5</sup> Vgl. H. Magdeburg a. a. O. S. 14 ff.
- <sup>6</sup> Vgl. Hans-G. Rolff: Wege zur Gesamtschule, in: MUND (GEW), Juni 1967, vor allem S. 3 f.: Zur Klärung des Begriffes.
- <sup>7</sup> 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.

- <sup>8</sup> So wie es H. Magdeburg S. 26 noch tut.
- <sup>9</sup> 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.
- <sup>10</sup> H. G. Rolff a. a. O. S. 4.
- <sup>11</sup> Anhang zum Pressedienst des Landes Berlin, 14. September 1967.
- <sup>12</sup> Untertitel der Schrift.

## Die sozialpädagogische Funktion der literarischen Bildung

Karl Frey

Eine Analyse des Lesewerkes «Welt im Wort»<sup>1</sup>; 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»<sup>2</sup>, 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 ändern 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<sup>3</sup>.

### 1. Das Verhältnis der literarischen Bildung zur Sozialpädagogik

a) Der Begriff Bildung: «Bildung» ist durch eine persönliche Aktivierung gekennzeichnet. Bei der «Selbstbildung» dominiert die *Eigenaktivierung*, 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<sup>4</sup>. 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.

Deshalb ist literarische Bildung stets auch als sozialpädagogischer Prozeß zu betrachten. Wenn wir diesen Prozeß mit Th. Newcomb sozialpsychologisch bestimmen, zeigen sich die literarischen Texte als die «unabhängige Variable»<sup>5</sup>. Diese unabhängige Variable zieht Motive und Einstellungen (vermittelnde Variable) nach sich, die ihrerseits in einem bestimmten Verhalten (abhängige Variable) münden. Das folgende Beispiel kann den Wirkprozeß veranschaulichen: Eine Kurzgeschichte beschreibt die Lebensverhältnisse eines Jugendlichen aus den niederen sozialen Schichten in einer wohlwollenden, affirmativen Sprache. Zum Vorschein kommen vor allem die angenehmen Seiten seines Alltages. Bei der Berufswahl tritt er selbstzufrieden die Nachfolge seines Vaters an und findet im Beruf auch die gewünschte Bestätigung. Diese Geschichte führt die Mehrzahl der Leser zur unbewußten Übereinstimmung mit der Rolle des dargestellten Jugendlichen. Sie identifizieren sich mit dem vorgeführten Idealtypus. Vielleicht wird dadurch bei einigen Lesern das Verständnis für die Jugendlichen der unteren sozialen Schichten gefördert. Vielleicht werden einige in ihrer Grundhaltung bestärkt, daß es nicht nötig sei, einen höheren Sozialstatus anzustreben als jenen, in dem man sich gerade befindet. Aus dem Erlebnis des Lesetextes bilden sich also bewußt oder unbewußt eine Reihe von Motiven und Einstellungen, welche das künftige Verhalten beeinflussen.

Für das Verhältnis von literarischer Bildung und Sozialpädagogik ergeben sich daraus zwei Konsequenzen:

- a) Die literarische Bildung enthält immer einen sozialpädagogischen (oder zumindest sozialpsychologischen) Vorgang, ob dieser eigens herausgearbeitet wird oder nicht.
- b) Wenn bei der literarischen Bildung die sozialpädagogischen Funktionen wahrgenommen werden sollen, ist vor aller Textauswahl und Aufarbeitung literarischer Werke für den jugendlichen Leser ein Modell jener sozialen Verhältnisse zu entwerfen, die durch die Schüler später verwirklicht werden sollen. Denn die literarischen Themen wecken idealtypische Vorstellungen vom gesellschaftlichen Leben, die von den Jugendlichen angestrebt werden. Entwicklungspsychologisch gewendet: Sie wirken im Sinne von Reizkonfigurationen für die Projektions- und Identifikationsprozesse in der seelischen Entwicklung zum Erwachsenen.

Wenn also die Schulbuchautoren vor der Auswahl der Texte ein Modell aufbauen, an dem sichtbar ist, welche Lebensformen idealtypisch zur Darstellung kommen sollen, unternehmen sie einen Schritt in Richtung auf die von Bollnow, Wittig, Wilhelm, Furter und Peters<sup>6</sup> vielfach gewünschte Konzeption einer Persönlichkeitserziehung im Rahmen eines verantworteten menschlichen Selbstverständnisses bzw. einer Ethik.

Praktisch geht es dabei um die klare Formulierung des didaktischen Zieles der literarischen Bildung (etwa im Sinne des «Klassischen» oder «Repräsentativen» bei Klafki<sup>7</sup> und Scheuerl<sup>8</sup>) für den Bereich der sozialen Beziehungen.

Als *Leitfragen* für die Ausarbeitung eines klaren sozialpädagogischen Konzeptes dienen u. a. die Fragen: Welche gesellschaftliche Struktur soll idealtypisch<sup>9</sup> dargestellt werden – jene der Goethezeit, des 19. oder 20. Jahrhunderts? Sollen die bürgerlichen Schichten der Großstadt oder jene vom Lande, die Unterschichten oder alle Milieus berücksichtigt werden? Welches sind die gesellschaftlich anzustrebenden Werte und Tugenden? Welche sozialen Problemfelder sollen vorherrschend zur Sprache gelangen? Jene der Arbeitswelt? Der Religion? Des Konsumverhaltens? Des kulturellen Lebens?

Im Bereich der Schule folgt auf diesen ersten Fragenkomplex unmittelbar der zweite, der sich um die *Methodik und Psychohygiene* dreht: Welche sozialen Verhaltensformen und Normen können mit den zehnjährigen, welche mit fünfzehn- oder achtzehnjährigen Jugendlichen konfrontiert werden? Welche Darstellungen abnormalen sozialen Verhalten vermögen die Schüler der einzelnen Altersstufen seelisch zu verarbeiten? Welche schaden der psychischen Entwicklung, wenn sie verfrüht an den Schüler herangetragen werden? Einige der in diesem Zusammenhang anfallenden Fragen sind aufgegriffen und für die Analyse verwendet worden.

## **2. Die Fragestellung bei der Betrachtung von literarischen Texten unter dem Gesichtspunkt ihrer sozialpädagogischen Funktion**

*Negative Bestimmung:* In der vorliegenden Analyse wird nicht beurteilt, ob die Verhaltensformen einer Person im literarischen Text «wesensmäßig» gut oder schlecht sind. Die Frage nach der Grundlegung der Allgemeinnorm für gesellschaftliches Verhalten ist zwar bei der umfassenden Behand-

lung des Themas mitzubersichtigen<sup>10</sup>. Sie fällt in die Zielanalyse bzw. in die Erarbeitung des prospektiven Modells, an Hand dessen die geeigneten literarischen Texte ausgewählt werden.

*Positive Bestimmung:* Vorherrschender ist der pädagogische Aspekt, näherhin der didaktisch-methodische und psychohygienische, wie er neuerdings von K. Mierke ausführlich behandelt worden ist<sup>11</sup>. Dabei sind die sehr elementaren Kriterien «Länge der literarischen Texte», «Ausstattung mit Bildern (Illustrationen)», «ausgesprochener oder unausgesprochener Normgehalt» für die sozialpädagogische Wirkung bedeutsam. Zudem ist zu erörtern, wieviele normhaltige Texte in der literarischen Bildung in der Schule überhaupt verwendet werden. Wichtig ist auch die Frage, auf welcher Bewußtseinsstufe sich der sozialpädagogische Einfluß vollzieht: Werden die Normen unbewußt oder bewußt vermittelt? Wird die Essenz in einem Merksatz kritisch zusammengefaßt? Bietet der literarische Text auch Möglichkeiten zur kritischen Stellungnahme? Werden die integrativ wirkenden emotionalen Persönlichkeitsbereiche genügend angesprochen? Zuerst soll nun die Frage nach der historischen Lokalisierung der Texte beantwortet werden.

### 3. Der geschichtliche Hintergrund der Texte

Das genannte Werk enthält insgesamt 147 Texte, die sich auf über 2500 Jahre verteilen. Damit ist die Auswahl, historisch betrachtet, repräsentativ. Es liegt für den Lehrer die Möglichkeit vor, an Hand typischer Werke aus der Vergangenheit, den Wandel der Gesellschaftsstruktur aufzuzeigen. Doch beschränkt sich die Auswahl innerhalb der einzelnen Epochen im wesentlichen auf das 19. und 20. Jahrhundert, was unter sozialpädagogischen Aspekten auch genügt. Die Übersichtsstufe I vermittelt die Prozentanteile (relativ zur Gesamtzahl N) für die einzelnen Epochen.

#### Übersicht 1: Historische Situierung

v. Chr. Geb.	6.4
0 – 1000	7.3
1000 – 1500	2.8
1500 – 1600	0.9
1600 – 1700	–
1700 – 1800	6.4
1800 – 1900	22.0
1900 – 1965	54.2

Diese Verteilung weist einen gut repräsentativen

Charakter auf – sofern man von der Auffassung ausgeht, daß die gesamte abendländische Kulturgeschichte in der literarischen Bildung vertreten sein soll. Sozialpädagogisch kann sich diese repräsentative Streuung nachteilig auswirken, wenn etwa das 19. Jahrhundert einen Viertel oder (wie in vielen noch gebräuchlichen Büchern) die Hälfte bis drei Viertel der Texte liefert. In den Texten des 19. Jahrhunderts finden sich oft jene Themen und Fragestellungen, die weder «klassisch» noch aktuell sind, obwohl prinzipiell im 19. wie auch im 20. oder 17. Jahrhundert klassische Werke anzutreffen sind.

In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Kritiken gegenüber der Überbetonung des 19. Jahrhunderts in den Schulbüchern erhoben. Sie sind vor allem unter dem Stichwort der «Lebensnähe» und «Vorbereitung für die Wirklichkeit» aufgebaut worden. Der Vorwurf richtete sich vor allem gegen drei Fehlentwicklungen:

- a) die Förderung eines falschen Vorstellungsbildes von den Problemen des Lebens im allgemeinen,
- b) die Ideologisierung des romantischen Gesellschafts- bzw. Berufsbewußtseins,
- c) die Unterstützung eines Rollenverständnisses, welches den tatsächlichen Positionen nicht entspricht.

Die Auseinandersetzungen haben ein festes Ergebnis gezeitigt: Unter sozialpädagogischen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten sind Texte aus dem 19. Jahrhundert für die heutige Jugend weniger geeignet als solche aus dem 20. Jahrhundert, besonders die seit dem 2. Weltkrieg. Soziologisch sind die Texte des 19. Jahrhunderts im allgemeinen weniger wirklichkeitsbezogen. Wenn die literarische Kritik gewissen Literaturgattungen aus dem 19. Jahrhundert auch die Attribute «realistisch» oder «sachlich» beigibt, vermag das nicht den fundamentalen soziologischen und sozialpsychologischen Unterschied zwischen damals und jetzt zu überbrücken.

Unter diesen Perspektiven wäre also das 19. Jahrhundert in den Lese- und Textbüchern entschieden zurückzudrängen. Doch liegt das nicht im Sinne der literarischen Bildung, denn diese reaifiziert sich bestimmt nicht allein in der Lektüre von Werken aus den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, obwohl diese Ansicht in letzter Zeit immer häufiger vertreten wird. (Der Beweis kann leicht mit dem didaktischen Begriff des «Klassischen» von Klafki und einer bildungstheo-

retischen Analyse der Schule auf dem Hintergrund der Begriffe «Geschichtlichkeit» und «Anthropologie» geführt werden<sup>12</sup>). Deshalb ist der andere Weg einzuschlagen: Die Auswahl aus dem 19. Jahrhundert ist genau auf ihren soziologischen und sozialpsychologischen Realitätsbezug zu prüfen, indem nur jene Themen beigezogen werden, die sozial eingliedernd (integrativ) und aufbauend wirken. Sollen aber aus literarischen Gründen Werke eingeführt werden, die diesen Kriterien nicht entsprechen, so benötigen sie eine klare Einführung für die Hand des Lehrers, damit es ihm möglich ist, die Anpassung oder Überleitung zur heutigen Wirklichkeit in der Besprechung vorzunehmen.

#### 4. Ausstattung und äußere Form

a) In direkter Beziehung zur geschichtlichen Situierung der Texte steht die Ausstattung mit Bildern. Diese haben eine ausschlaggebende Bedeutung für die Erlebnisverarbeitung, indem sie über den Weg der Anschauung die Integration fördern<sup>13</sup>. Wenn die Bilder aber bezugslos zwischen die Texte gestreut sind, vermögen sie die ihnen aufgetragene Aufgabe der Erlebnisintegration nicht zu erfüllen. Das ist zum Teil im hier zu besprechenden Lesewerk der Fall. Die Übersichtstabelle 2 zeigt die historische Situierung und läßt das historische Verhältnis zwischen Bildern und Text anerkennen.

**Übersicht 2: Historische Situierung der Kunsttafeln**

	15. Jh.	16. Jh.	17. Jh.	18. Jh.	19. Jh.	20. Jh.
Niederlande		1	2		1	
Deutschland Schweiz	1	1			1	2
Frankreich					2	1
Italien			1	1		
Spanien			1			

Diese Gegenüberstellung von Kunstbildern und literarischen Texten soll nicht zu einer Kritik an der Redaktionskommission führen, sondern exemplarisch das psychologische Verhältnis aufweisen, welches lautet: *Sofern Bilder in den Text eingebaut werden, ist ihre bildende und psychohygienische Wirkmöglichkeit besser ausgenützt, wenn sie in direkter Beziehung zur Thematik der literarischen Darbietung stehen.\**

b) Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang ebenfalls die Länge der ausgewählten Texte. Die Verarbeitungsmöglichkeit der Eindrücke ist im allgemeinen eine Funktion der Variablen «Länge der Texte». Ihr gegenseitiges Verhältnis ist umgekehrt proportional: Je länger der Text, um so schwieriger vollzieht sich die Integration.

Bei den 10- bis 15jährigen Schülern trifft diese Gesetzmäßigkeit *meistens* zu, und zwar schon deshalb, weil der Vorgang des Lesens selber noch nicht völlig automatisiert ist. Lange Texte werden daher kaum überblickt, und der psychische Antrieb, die Motivation reicht nicht aus, um den Inhalt (um den es im Grunde geht) zu bewältigen. Im vorliegenden Werk scheint der Länge der Texte besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden zu sein. Obschon nur Prosatexte vorgelegt werden, hält sich die durchschnittliche Wortzahl pro Stück im Verhältnis zu andern Lesebüchern sehr niedrig. Sie beträgt 1018, bei einem Aargauer Lesebuch der gleichen Stufe dagegen 1052<sup>14</sup>, bei

\* Vgl. dazu jedoch den Standpunkt des Literaturpädagogen Friedrich-Ernst Mißfeldt:

«Vom Gliederungsprinzip her bleibt noch eine Folgerung zu bedenken, die sich von hier aus für die Bildauswahl und -zuordnung ergibt. Von den Weisen, wie diese Frage bisher gelöst wurde, befriedigt weder die Durchsetzung des Lesebuchs mit Bildern, die den Bearbeitern gefallen, freilich auch dem Lehrer und zuletzt noch dem Schüler zugeordnet sind, aber keine Beziehung zum Inhalt der Texte haben, noch die illustrierende Methode, die sich (aus buchbindetechnischen Gründen nicht immer erfolgreich) bemüht, die nach den Texten ausgesuchten Bilder im Buch dort unterzubringen, wo das zugehörige Lesestück steht. Vom Lesenlernen her ist nicht einzusehen, was uns berechtigt, dem sprachgeformten Text, der den Anspruch stellt, für sich gültige Aussage zu sein, eine Bildformung zuzuordnen, die ebenfalls den Anspruch stellt, für sich allein gültige Aussage zu sein, und nun zu behaupten, beide Aussagen kämen einander zu Hilfe, womöglich, indem noch Bild und Text entgegen der ursprünglichen Absicht der Künstler auf einer Seite vereinigt werden. Anders ist es allerdings, sobald – wie bei Wilhelm Busch – beide Aussageweisen von vornherein vom Verfasser zusammengedacht sind.

Die Aussageweise im sprachgeformten Text kann das Bild am ehesten erhalten, wenn es seine andersartige Aussageweise neben ihm demonstriert. Dazu bedarf es durchaus nicht desselben Inhalts bei beiden...» CH

Friedrich-Ernst Mißfeldt: Über den Aufbau von Lesebüchern. In: Der Deutschunterricht. Jg. 18, Heft 4, Sept. 1966. Klett Verlag, Stuttgart. Sondernummer: Das Lesebuch I.

einem Basler 886<sup>14</sup>, bei einem Berner 2431 bzw. 2180<sup>15</sup>.

Die Übersichtstafel 3 vermittelt auch die Zahlen zu den einzelnen Textgattungen.

### Übersicht 3: Textgattungen und mittlere Wortzahl

Gattung	Anzahl (N)	Anzahl (N %)	Mittlere Wortzahl
Sagen	15	10,2 %	1013
Märchen	9	6,1 %	1896
Fabeln	17	11,6 %	312
Legenden	9	6,1 %	1295
Schwänke	14	9,5 %	415
Anekdoten	15	10,2 %	507,5
Erzählungen	41	27,9 %	1327
Briefe	7	4,8 %	956
Tagebuch-Notizen	5	3,4 %	1266
Essays	15	10,7 %	1188
Total	147 (= $\Sigma N$ )	100 % (= $\Sigma N \%$ )	1018

### 5. Die normhaltigen Texte und ihre sozialpädagogische Funktion

Der Einfluß des literarischen Textes auf den Schüler vollzieht sich wie jener von der Allgemeinnorm einer Gruppe auf das Individuum<sup>16</sup>. Dieser Vorgang ereignet sich bei jeder Gattung von Texten. Die Wirkung wird aber intensiver, sobald im Text ausdrücklich eine Norm dargestellt ist. Eine Norm im sozialpsychologischen oder sozialpädagogischen Sinne bedeutet immer eine Sollensforderung für das Handeln<sup>17</sup>. Wenn also eine Verhaltensweise explizit als nachahmenswert oder als verwerflich vorgeführt wird, erscheint sie dem Schüler in gesteigertem Maße als Norm. Die in den Lesebüchern dargestellten Normen zeigen meistens, wie sich ein Mensch in einer bestimmten Situation zu verhalten hat.

Der Anteil jener Texte, die an einem konkreten Beispiel das genormte Verhalten aufzeigen, beträgt 85,7 Prozent aller normhaltigen Stücke. Die restlichen 14,3 Prozent sind mehr als Reflexionen über Normen oder Werte gestaltet. Sie sind also abstrakt und berühren im allgemeinen das Empfinden der Schüler weniger stark. Wenn aber ein normgebender Text, der theoretisch gehalten ist, verstandesmäßig erfaßt und seelisch integriert ist, wird er für das sozialangepaßte Verhalten des Jugendlichen eine tiefere Bedeutung besitzen als einer, der nur über einen äußerlichen,

gefühlsmäßigen Eindruck eingegangen ist. Allerdings scheint auch das *theoretische* Darlegen von Normen nicht das ideale Vorgehen zu sein. Ideal ist die *Verbindung des «emotional-integrativen» und des «verstandesmäßig-einsichtigen» Verfahrens*. Dabei vermag die verstandesmäßige Überhöhung oder Sublimierung der Normen, die ja von ihrer Natur her für die Einzelpersonlichkeit stets ein Fremdkörper darstellt, ihre Wirkung dann voll zum Austrag zu bringen, wenn die *Einsicht von Anfang des Textes an* allmählich aufgebaut wird<sup>18</sup>. Satzhaft zusammenfassungen und Merksätze am Schluß des Textes verhelfen nur zum Teil zu einer besseren Integration.

Von allen Prosastücken, welche im Lesewerk enthalten sind, haben sich bei der Analyse 57 Prozent als spezifisch normhaltig erwiesen. Diese Zahl bestätigt die *sozialpädagogische Funktion der literarischen Bildung* vielleicht am eindrucklichsten. Mehr als die Hälfte aller Texte versucht, auf Grund ihrer Thematik das gesellschaftliche Leben normierend zu bestimmen. Ihre Wirkung ist also eine doppelte:

- Einerseits üben die Texte als solche (weil sie gedruckt sind und in einem Buch vorliegen) einen sozial normierenden Einfluß auf den Schüler aus.
- Andererseits formen sie das künftige Verhalten des Jugendlichen durch ihre explizit als Normen dargestellten Inhalte.

### 6. Einsichtiges Lernen und soziale Anpassung

Was einsichtig gelernt wird, bleibt länger haften und fügt sich besser in die Gesamtpersönlichkeit ein. «Einsichtig lernen» heißt aber nicht, nachdem der ganze Text gelesen worden ist, plötzlich verstehen, sondern: *von Anfang an* mit der Intention und der Möglichkeit der Einsicht den Inhalt erarbeiten. Das entscheidende Element, nämlich das «*von Anfang an*», kann eingebracht werden, wenn die Anlage des Textes schon mit den ersten Sätzen eine innere Fragehaltung im Schüler wecken kann, konkret etwa, wenn die behandelte Thematik aus dem unmittelbaren Lebenskreis der jugendlichen Leser stammt. Dabei wird weniger die offenkundige Neugier (wie bei Märchen, Gespenstergeschichten oder fremdländischen Stücken) wachgerufen, als vielmehr der innere Kontakt mit den Ereignissen im dichterischen Werk vertieft.

Viele dichterischen und schriftstellerischen Erzäh-

lungen und Balladen zeichnen sich aber gerade durch eine gewisse Fremdheit aus, indem sie nicht die Geschehnisse des Alltagslebens, sondern außergewöhnliche Begebenheiten aufgreifen. Zudem sind die Stücke selten, an deren Handlungen sich unmittelbar Kinder oder Jugendliche beteiligen. Deshalb sinken die Möglichkeiten, über eine für den Lehrer leicht handhabbare kognitive Lern-

organisation den sozialpädagogischen Effekt erzielen zu können.

Im Vergleich zu den genannten Büchern der Kantone Aargau und Baselstadt bietet aber das hier zur Diskussion stehende Lesewerk relativ viele günstige Texte. Die Angaben in der Übersicht 4 vermitteln einen Eindruck von der Verteilung der Texte auf die einzelnen Lebenskreise.

#### Übersicht 4: Der Lebenskreis der normhaltigen Texte

Konkrete Texte (100 %) aus dem Lebenskreis:

Familie 11 %	weiterer Verwandten- und Bekanntenkreis 68 %	Schule 0 %	Natur 14 %	Märchen 7 %
-----------------	--	---------------	---------------	----------------

Konkrete Texte aus dem Lebenskreis der *weiteren Umwelt* (100%)

Stadtbevölkerung 37 %	Landbevölkerung 35 %	Menschen (kein Milieu erwähnt) 28 %
--------------------------	-------------------------	---

Konkrete Texte aus dem Lebenskreis *der Familie* (100 %)

Vater 50 %	Mutter 35 %	Geschwister 13 %
---------------	----------------	---------------------

Der Anteil der Familie bei den konkret normhaltigen Texten entspricht der realen Situation der Jugendlichen zwischen 10 und 16 Jahren. Die Familie tritt allmählich zurück und macht der weiteren Umwelt Platz. Auffällig hingegen ist der große Prozentsatz von «Märchen», also von irrealen, der Illusion und Imagination Raum gebenden Inhalten. In der üblichen Form der dichterischen Erzählung fördern sie (ohne desillusionierende und entfremdende Aspekte) das wirklichkeitsbezogene und kritische Denken kaum. Sie unterstützen im allgemeinen auch nicht den Versuch der gegenwärtigen Schulpädagogik, den Anschluß an die Leistungs- und Arbeitswelt zu finden, wie er in der Textsammlung von Röhrs zum Ausdruck kommt<sup>19</sup>.

Auffällig ist ebenfalls die große Zahl von Stücken, die kein Milieu erwähnen und sich abstrakt mit dem «Menschen» befassen. Diese Art der Lesebuchtexte bildet eine gute Voraussetzung für eine leichte Erlebnisverarbeitung. Die Verhaltensweisen, Bestrafungen, Belohnungen und Normierun-

gen assoziieren sich wenig an eigene frühere Lebenssituationen. Sie engagieren auch aktuell wenig und verzeichnen kaum eine tiefe Wirkung, weil der Bezugsrahmen für die Erlebnisintegration fehlt. Deshalb steigern die milieulosen Handlungsstrukturen vor allem das allgemeine emotionale Empfinden oder besser ein undefiniertes Gestimmtsein, das sich nach dem «Menschen an sich», nach der «Menschheit» richtet. Es wird dabei aber nie eine konkrete Handlungsforderung aufgestellt. Solche Texte weisen im allgemeinen keine direkte sozialpädagogische Bedeutung auf oder tragen zu einem im Konkreten nicht verpflichtenden Rechtsbegriff bei.

In diesem Zusammenhang fällt auch die Frage nach dem positiven und negativen Ausgang der Handlungen: im allgemeinen enthalten die Lesebücher zu viele Stücke mit «schlechten Taten». In unserem Falle überwiegen die «schlechten Taten» die «guten» mit 62,5 Prozent gegenüber 37,5 Prozent. Nach der Aussage lernpsychologischer Gesetze haben Erlebnisse (Reize) mit emo-

tional positiver Besetzung eine größere Nachwirkung als solche mit negativen.

Als *Zusammenfassung* der Analyse ergeben sich folgende Punkte:

Die sozialpädagogische Funktion der literarischen Bildung zeigt sich bereits bei einem begriffslogischen Vergleich von «Sozialpädagogik» und «literarischer Bildung». Die enge Beziehung wird aber noch intensiver belegt durch eine Untersuchung der sozialpädagogischen Wirkmöglichkeiten von literarischen Texten im Bereich der Normen. Die sozialpädagogische und sozialpsychologische Funktion der literarischen Bildung verwirklicht sich vor allem in einem bestimmten Gesellschafts-, Berufs- und persönlichen Rollenbewußtsein. D. h. die idealtypisch dargestellten Verhaltensweisen werden im Leser selber zum Idealtypus für das eigene Verhalten. Es bilden sich in ihm Einstellungen und Motive, welche die nachfolgenden Handlungen gestalten.

Wenn also eine direkte Wirkung von den Lesebuchtexten auf das Verhalten der Jugendlichen und künftigen Erwachsenen zu erwarten ist, stellen sich für die Schulbuchautoren die Fragen: Welche Gesellschaftsform sollen die Schüler anstreben? Welche Gruppen- und Individualnormen sollen sie in sich aufnehmen?

Von den vielen Faktoren, welche den Effekt bestimmen, sind einige an das Lesewerk «Welt im Wort» angelegt worden, so «geschichtlicher Hintergrund», «Ausstattung und äußere Form», «historische Situierung der Bilder», «Textgattungen und mittlere Wortzahl», «kognitive Motivierung», «Lebenskreis der Themen». Dabei hat sich gezeigt, daß «Welt im Wort» auf Grund der Auswahl kurzer und neuzeitlicher Texte einen allgemein günstigen Bestand an Lesetexten bietet, bei dem die persönliche Integration der sozialen Normen erleichtert wird. Der Vergleich mit älteren Lesebüchern der gleichen Stufe fällt zugunsten von «Welt im Wort» aus. Die Analyse hat ebenfalls gezeigt, daß mit einem Modell, bei dem die anzustrebenden gesellschaftlichen Werte und Normen klar formuliert sind, eine sozialpädagogisch wirksamere literarische Bildung betrieben werden kann. Da die Sozialpädagogik in der gesamten literarischen Bildung aber nur eine unter mehreren Funktionen inne hat, erlaubt es die Priorität des «Literarischen» nicht, sich allein nach gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten zu richten. Doch wird künftig der sozialpädagogische Aspekt aus psychohygienischen, gesellschaftspolitischen

Gründen und vor allem wegen der Erlebnisvertiefung der literarischen Bildung selber vermehrt zu berücksichtigen sein, indem vor der Auswahl ein eindeutiges soziologisches Werte- und Normenmodell erarbeitet wird, an dem sich die Auswahl orientieren kann.

<sup>1</sup> Welt im Wort. Lesewerk für Sekundar- und untere Mittelschulen. Band 1: Prosa: Herausgegeben von der Interkantonalen Lehrmittelkonferenz; bearbeitet von Dr. C. Hüppi in Verbindung mit einer Kommission. Benziger-Verlag, Einsiedeln 1967, 464 Seiten.

Die vorliegende Analyse ist im Rahmen einer größeren sozialpädagogischen Untersuchung am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Direktoren Professor Dr. L. Barbey und Professor Dr. L. Räber) durchgeführt worden.

<sup>2</sup> Roeder P.-M.: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuches der höheren Schule. Weinheim 1961.

<sup>3</sup> Das gesamte Werk (4 Bücher) enthält einen besonderen Band, der in die verschiedenen Problemfelder der allgemeinen Lebensführung einleitet.

<sup>4</sup> Ruppert J. R.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung. Band II. Weinheim 1965.<sup>5</sup> Mollenhauer K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim 1965.<sup>2/3</sup>

<sup>5</sup> Newcomb Th.: Sozialpsychologie. Meisenheim 1959, 24.

<sup>6</sup> Bollnow O. Fr.: Einfache Sittlichkeit. Göttingen 1947. Wittig H.: Reform der sittlichen Erziehung. Wolfenbüttel 1947. Wilhelm Th.: Sachlichkeit und Menschlichkeit. Stuttgart 1955. Furter P.: La vie morale de l'adolescent. Neuchâtel 1965. Peters R. S.: Ethics and education. London 1966.

<sup>7</sup> Klafki W.: Das pädagogische Problem des elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964.<sup>3/4</sup>

<sup>8</sup> Scheuerl H.: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1960.<sup>2</sup>

<sup>9</sup> In der Literatur dominieren meistens «idealtypische» Züge, indem positive oder negative Aspekte den Akzent erhalten. Die «realen» sozialen Verhältnisse kommen schon deshalb nicht zur Darstellung, weil die literarischen Werke je nach Gattung eine spezifische Handlungsstruktur bevorzugen, die primär den Gesetzen des literarischen Aufbaus dient.

<sup>10</sup> Bokelmann H.: Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Heidelberg 1964.

<sup>11</sup> Mierke K.: Psychohygiene im Schulalltag. Bern 1967.

<sup>12</sup> Vergleiche hierzu: Ballauf Th.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1962. Wilhelm Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1967. Frey K.: Der Bildungsauftrag der Realschule (Sekundarschule). Weinheim 1968.

<sup>13</sup> Die Frage ist näher besprochen in: Frey K.: Wirklichkeitsadäquate Moralphädagogik. In: «Schweizer Schule», Jahrgang 55 (1968), Nr. 5.

<sup>14</sup> Mülli H.: An den Toren des Lebens. Lesebuch für die 7. und 8. Klasse der aargauischen Gemeinde-



schulen. Aarau 1953.<sup>2</sup> Meyer T.: Basler Lesebuch II für die Sekundarschule. Basel 1955.

Die Bearbeitung dieser und weiterer Vergleichszahlen besorgte Herr Patrick Braun.

- <sup>15</sup> Kindheit und Jugend. Erzählungen für die Oberschulen der bernischen Primarschulen). I. Band, Verfügung 1933. Bern 1942.<sup>2</sup> Arbeit und Schicksal. (Erzählungen für die Oberschulen der bernischen Primarschulen) II. Band, Verfügung 1933. Bern 1962.<sup>3</sup>

Diese und andere Vergleiche führte Frau Christine Wirz-Balmer durch.

- <sup>16</sup> Der Wirkprozess mit den einzelnen Faktoren ist sehr anschaulich von E. und R. Harley dargestellt worden: Hartley E. L., Hartley R. E.: Fundamentals of social psychology. New York 1952, 457 ff.
- <sup>17</sup> Ebenda, 407.
- <sup>18</sup> Hill W. F.: Learning. London 1964, 206 f.
- <sup>19</sup> Röhrs H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt 1967.<sup>2</sup>

## Wie gut sind die Berufsaussichten?

Franz Frei

Stellt heute überhaupt noch jemand diese Frage? Ja, aber mehr gewohnheitshalber. Die Älteren und Eltern pflegen darauf hinzuweisen, es sei klug, sich nicht nur einen Beruf, sondern eine Existenz zu sichern. Als ob das heute nicht selbstverständlich möglich wäre. Hat man in den letzten Jahren je einen Beruf anpreisen hören, dem nicht eine gute Zukunft vorausgesagt wurde? Sogar in Berufen, die man als überholt betrachtete, vermag die Konjunktur, kann eine neue Mode, ein neuer Werkstoff plötzlich zu günstigen Entwicklungen führen, an die kaum jemand zu glauben vermochte. Den Jungen bleibt aber vor allem der allgemeine Nachwuchsmangel nicht verborgen. Man hat sie nötig, koste es was es wolle. Und das fängt schon bei den Lehrlingen an. Zählt nur einmal die Lehrstelleninsetrate, in denen nicht Lehrplätze, sondern Lehrlinge und Lehrtöchter gesucht werden. Diese Insetrate werden immer größer und anmücheliger. Große Tageszeitungen gestalten Sondernummern. Zur Berufsaufklärung, gewiß. Aber auch, um zahlreichen Berufsverbänden und Firmen Gelegenheit zu geben, bei den jungen Leuten für ihre Berufe und Arbeitsplätze zu werben. Es werden eigentliche Werbefeldzüge organisiert. Die Nachwuchswerbung gerät in den Einflußbereich von Werbeagenturen und Reklamebüros.

Ohne daß viele es merken, ändern sich ihre Beweggründe, nach denen sie sich den Beruf auswählen. Wo wird mir am meisten geboten? Das Geld spielt dabei eine Rolle, wer wollte es leugnen? Aber das gesteht man sich nicht sofort ein. Vorher werden genannt: moderne Arbeitsmethoden mit raffinierten technischen Einrichtungen, kurze und regelmäßige Arbeitszeiten, großzügige

Ferien und Wohlfahrtseinrichtungen, Kontakt mit interessanten Leuten, keine schmutzige Arbeit, nicht Schwerarbeit. Zwar weiß man, daß es eine Reihe von Berufen und Arbeitsplätzen gibt, die diesen Anforderungen wenig oder überhaupt nicht entsprechen. Sind dafür nicht unsere Gastarbeiter vorgesehen? Müßte man sich nicht den Vorwurf unverzeihlicher Dummheit machen lassen, wenn man die durch die Konjunktur und den Nachwuchsmangel gegebenen Möglichkeiten nicht so gut als möglich ausnützen würde? Machen es die Ältern und Eltern anders? Schauen die nicht auch zuerst für sich selber, für ihren Komfort und Lebensstandard?

Wir ahnen, wie sehr unser Glück und Wohlbefinden von der Zufriedenheit im Beruf und in der täglichen Arbeit abhängig sind. Saure Mienen in unserer Umgebung, Unfrieden in vielen Familien, ein ruheloser Freizeitrummel, manchmal sogar körperliche und seelische Krankheiten stehen oft, das merken wir ganz deutlich, mit einer unbefriedigenden Arbeit im Zusammenhang. Und sind etwa die bestbezahlten Berufsleute die glücklichsten? Wie oft erleben wir es, daß ein Vater, ein Bruder, eine Schwester ihren Beruf oder Arbeitsplatz eines höheren Verdienstes wegen wechseln, gegen den höhern Lohn aber ihre Zufriedenheit und ihre innere Ruhe eintauschen!

Bis zu einem gewissen Grade können Erziehung und Schulung auf die Erfordernisse des modernen Berufslebens vorbereiten. Die Zahl der jungen Leute ist im Zunehmen begriffen, denen anlagemäßig manches in die Wiege gelegt ist, was diese Vorbereitung erleichtert und zu beachtlichen Erfolgen führt. Denken wir etwa an das technische Verständnis, an das Organisationstalent, und so