

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 60 (1973)  
**Heft:** 17

**Artikel:** "Strategien der Bildungsproduktion" : Lehren aus einem Buch  
**Autor:** Zingg, Hermann  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-531876>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.03.2025

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

Verhaltensweisen verhindert. Diese Gefahr aufzuzeigen, ist Hentig geglückt, seine Schrift zu lesen heißt, eine Alternative erfahren.

#### Literatur

HENTIG H. von: Schule als Erfahrungsraum? Eine

Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973.

ROBINSON S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied a. Rhein 1967.

KLAFKI W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

ILLICH I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.

## II «Strategien der Bildungsproduktion»

Lehren aus einem Buch

Hermann Zingg

Egon Becker und Gerd Jungblut zeigen in einer größeren Untersuchung<sup>1</sup>, wie Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer staatlicher Bildungsplanung in Strategie zur Produktion kapitalkonformer Qualifikationen transformiert werden. Schon diese einleitende Erläuterung zeigt, wie fremd dieses Anliegen die traditionellen pädagogischen Denkformen anmutet. Sie weist bereits auf den Widerspruch zwischen produktionsorientierten Qualifikationsanforderungen und den idealistischen Postulaten der pädagogischen Autonomie hin. Wenn die neuere staatliche Bildungsplanung versucht, die Lehr- und Lernprozesse so zu verändern, daß die produzierten Qualifikationen dem entfalten Stand der Produktionskräfte und den Verwertungsbedingungen des Kapitals entsprechen, ist sie auf ein Rationalitätsprinzip angewiesen, das «eine instrumentelle Variante des Kosten-Nutzen-Schemas»<sup>2</sup> darstellt und «auf Profitmaximierung zugeschnitten ist.»<sup>3</sup> Solche Vorhaben zur Kenntnis zu nehmen, ist erstens zur Entwicklung von Konterstrategien unerlässlich, zweitens wird heute ein pädagogisches Engagement ohne Wissen um die Formen kapitalkonformer Rationalisierungen allzuleicht als naiv zum Scheitern verurteilt (eine Erfahrung Pestalozzis), und drittens bahnt sonst der Kampf gegen die Irrationalismen des traditionellen Ausbildungswesens der technokratischen Reformierung von Lehren und Lernen nur allzuleicht den Weg.<sup>4</sup>

Daß Erziehung und Ausbildung Produktionsrelevanz haben, liegt auf der Hand. Man

spricht daher von der Bildung als «Produktionsprozeß von Arbeitsvermögen», von der «Ware Arbeitskraft», vom «Humankapital». Dies weist darauf hin, daß als treibendes Moment der sozialen und technischen Entwicklung im Rahmen kapitalistischer Produktion der Profit fungiert «und nicht die allseitige Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten.»<sup>5</sup> Die Staatsbürokratie hat dabei die Humankapitalverwertung zu garantieren, für die «Organisation und Management, Planung und Prognose eine immer überragendere Bedeutung gewinnen.»<sup>6</sup> Dies bedeutet einerseits «unlösbare Integration»<sup>7</sup> der Ausbildung als Stellenwert für das gesellschaftlich-politische System in die Arbeitsprozesse der industriellen Leistungsgesellschaft und andererseits «Konditionierung»<sup>8</sup> der Individuen «für systemkonforme Konfliktvermeidungs-Strategien.»<sup>9</sup> Das Ausbildungsziel kann daher in Verhaltensmustern angegeben werden: «Horizontale und vertikale Mobilität, schnelle Auffassungs- und Reaktionsfähigkeit, systematisches Denkvermögen sowie Arbeitsdisziplin, Leistungsbereitschaft und rationales ökonomisches Verhalten.»<sup>10</sup> Solchem «Um-schalten» zum Allgemeinen innerhalb der Produktion von Arbeitsware widmet sich auch die Curriculumforschung. Sie erstrebt nach dem Prinzip der Bildungsökonomie optimale Schaffung von profitgerechtem Humankapital (auch «Gehirnkapital» genannt), dessen Quantitäten etwa als «kostenmäßig definierbare Humankapital-Einheiten»<sup>11</sup> bestimmt werden. Es gilt die Faustregel, daß Investitionen in Bildungskapital lohnender

seien als solche in Sachkapital.<sup>12</sup> Daraus ergibt sich der ökonomische «Zwang zur instrumentalen Einordnung der Bildungspolitik in die wirtschaftliche Wachstumspolitik.»<sup>13</sup> Bei den Quantifizierungsversuchen von Arbeitskapital wird natürlich von der Tatsache abstrahiert, daß sich außer Sklaven und Sportprofis Humankapital-Bestände weder beliebig teilen noch verkaufen lassen.

Auch Curriculumforschung und Didaktik gehen hier von der Problemlage aus, die «das Gesamtsystem der Qualifikationsproduktion daraufhin prüft, inwieweit die Prinzipien kapitalistischer Rationalität in ihm zu herrschenden Prinzipien gemacht werden können, d. h. wieweit dieses System gewinngarantierend und herrschaftsstabilisierend funktioniert».<sup>14</sup> Dominierend ist dabei das Denken in «Input-Output-Relationen». Bildungsziele und -inhalte, Schüler, Studenten und Lehrpersonal, Finanzen und materielle Ressourcen stellen den Input ins Bildungssystem, aus dem dann der Output an Bildung resultiert. Die Systementwürfe bilden auch hier Analogien zur industriellen Produktion. Der Lernprozeß ist strukturell mit dem Arbeitsprozeß in der Industrie gleichgesetzt. In zweckmäßiger Organisation (Struktur- und Zeitplan, Lehr- und Lerntechnologie, Management) wird «das Rohmaterial (Schüler und Studenten) durch qualifizierte Arbeitskräfte (Lehrer) und durch den zweckmäßigen Einsatz von Produktionsinstrumenten (Lehr- und Lernmittel) in Fertig- oder Halbfertigprodukte (qualifizierte Arbeitskräfte) verwandelt».<sup>15</sup> In diesem Ausbildungssystem werden alle nicht-kapitalkonformen Qualifikationen als Produktionsfehler erkannt und ihre Ursachen als Betriebsstörungen wenn immer möglich ausgeschaltet.<sup>16</sup>

Die dazu passende Didaktik ist die kybernetische, im Unterschied zur bürgerlich-traditionalistischen Bildungsdidaktik und zur nicht ideologiefreien Lerndidaktik. Keinen Platz mehr findet in dieser Bildungswelt natürlich die normative Didaktik, die «von obersten vorpädagogischen (d. h. philosophischen oder allenfalls religiösen) Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen ausgeht».<sup>17</sup> Mit Spott wird solche anthropologische Normgebung vom Leiter des Deutschen In-

stituts für Fernstudien im Medienverbund an der Universität Tübingen, einst selber noch idealistischer Pädagoge, bedacht. Er bezeichnet die Behandlung der «pädagogisch-anthropologisch-sprachlichen Sinn- und Wesensfragen» als verstiegenes Traktieren und Meditieren, das «einer wissenschaftlichen Analyse und kontrollierten Steuerung unterrichtlicher Lern- und Sozialisationsprozesse» nicht diene.<sup>18</sup>

Die Bildungsdidaktik, einst befruchtet von Schleiermacher und Humboldt, dann von Dilthey auf die «Lebenswirklichkeit» bezogen, von Rickert und Windelband philosophisch entwickelt, von Erich Weniger als Prinzip innerer Emanzipation gefaßt, wird auch von Georg Lukačs «imperialistische Lebensphilosophie» genannt<sup>19</sup>, von den Technologen «die Handlungstheorie des Lehrers als loyalen Staatsdieners, dem Konfliktvermeidung und Kenntnis der institutionellen Grenzen pädagogischen Handelns zur zentralen Maxime geworden sind».<sup>20</sup> Für die kapitaladäquate Rationalisierungsstrategie erweist sie sich als untauglich.

Die Lerndidaktik lehnt die Methode des intuitiven Geschicks ab. Sie fußt auf der rationalen Durchdringung der Unterrichtsprozesse und gilt daher als «erste Stufe der technologischen Wende»<sup>21</sup>. Ihre Zweckrationalität bleibt aber infolge Fehlens eines explizierten Regelsystems angewiesen auf die störende Subjektivität des Lehrerverhaltens im Prozeß und daher entweder uneinzelöstes Postulat oder leere Versprechung. Die kybernetische Didaktik, die «zweite Stufe der technologischen Wendung»<sup>22</sup>, versucht, die Zweckrationalität in die kalkulierbare Form des «Lehralgorithmus» oder in das Muster des Regelkreises zu bringen<sup>23</sup>. Damit wird ein technologisches Konzept von Praxis begründet, das den Menschen in seinen möglichen Verhaltensweisen einkalkuliert. Wir haben es hier mit einer behavioristischen Psychologie zu tun. Sie ist funktionalistisch orientiert.

Im übrigen hat die kybernetische Didaktik in der zielkonformen Handhabung eines Kosten-Nutzen-Schemas aufzugehen, wodurch sich die Kosten zur Herstellung der Ware Arbeitskraft minimieren, der Output an verwendbaren Qualifikationen sich jedoch maximiert. Zugleich intendiert dieses System

«die Ablösung der Lehrfunktionen von der physischen Präsenz des Lehrers, ihre Objektivierung und Abtretung an apersonale Medien»<sup>24</sup>. Der Lehrer wandelt sich zum Technologen, der im Regelkreis Lehrprogramme am Maß von Bildungsökonomie, Curriculumstrategie und kybernetischer Didaktik das Schülerverhalten steuert. In diesem Unterricht «steuert schließlich ein jeglicher Subjektivität entkleidetes Lehrsystem das Lernobjekt Schüler. Der Lernende erscheint somit durchgängig als Objekt technologischer Verfügung, der Planende und Lehrende als Technologe der Prozeßsteuerung»<sup>25</sup>.

Was sich so in technokratischem Reformwillen weltweit anbahnt, ist vorläufig allerdings kaum mehr als «eine Tendenzsicherung oder technologische Utopie»<sup>26</sup>, obwohl die Entwicklung von Lehrtechnologien zügig voranschreitet, der Bildungssektor «von kapitalkräftigen Unternehmungen als Neumarkt» entdeckt wird<sup>27</sup> und sich die «didaktische Systemforschung in Form der Curriculum-Entwicklung einen genuinen Gegenstandsbereich» schafft<sup>28</sup>.

Wir sind schon durch die Sprache vor dieser Strategie gewarnt. Sie erinnert fatal ans «Wörterbuch des Unmenschen»<sup>27</sup>. Der Mensch wird in eine rationalistische Mittel-Zweck-Rolle verplant. Doch stellen sich der technologischen Tendenz selber offene Fragen, die unsere korrektive Haltung herausfordern: Ist die Bildungsphilosophie ohne Verleugnung der menschlichen Realität aus dem Bildungsprozeß auszuklammern? Inthronisiert die Bildungstechnologie nicht einen funktionalen Idealismus? Kann der Bereich von Bildung und Erziehung überhaupt den Rationalitätsprinzipien der wirtschaftlichen Produktion unterworfen werden? Entsteht nicht eine neue Form der Unterdrückung des Schülers, der im technokratischen System durchwegs zum Objekt erniedrigt ist? Und folgen daraus nicht neue Formen der Auflehnung? Erzeugt die kommunikationslose Steuerung nicht schwere repressive Verhaltensweisen?

Diese Fragen wären zwar leicht mit einem klaren Ja oder Nein zu beantworten. Die Antworten erweisen sich jedoch bloß dann als wesentlich und erfüllen die Aufgabe, ein notwendiges Korrektiv zu verhängnisvollen Entwicklungen zu schaffen, wenn sie in mög-

lichst umfassender Sicht, in innerer Anschauung und existentieller Anstrengung, vor die Instanz des menschlichen Gewissens gebracht sind. Vielleicht zeigt sich dann eine berechtigte Faszination angesichts neuer technologischer Möglichkeiten, die der menschlichen Tatkraft am Leitfaden kritisch-philosophischer Vernunft zu vermehrter Verantwortung und freierer Entfaltung ihrer humanen Möglichkeiten verhelfen könnten. Die Technik ist weder gut noch böse. Es kommt darauf an, was der Mensch damit macht. Hier bleibt die größte Frage offen.

Diese Offenheit zwingt zu klarem Realitätsbewußtsein, worin der Mensch sich selber erziehen kann. Ohne solches Bewußtsein geht auch die Pädagogik irre, und das würde nichts anderes bedeuten als eine verhängnisvolle Bewegung zum Chaos<sup>30</sup>.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> E. Becker und G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt a. M. 1972.

<sup>2</sup> A. a. O., p. 16.

<sup>3</sup> Ebda.

<sup>4</sup> Vgl. a. a. O., p. 8f.

<sup>5</sup> A. a. O., p. 22

<sup>6</sup> Bundesbericht Forschung III, p. 145, zit. n. Becker und Jungblut, p. 27.

<sup>7</sup> A. a. O., p. 37

<sup>8</sup> Vgl. Hartmut von Hentig: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965, p. 25f.: «An die Stelle von Wissenschaft und Kunst ist die ... Verwaltung getreten – eine Abrichtung oder, wie es heute heißt: eine Konditionierung».

<sup>9</sup> «Strategien», p. 47

<sup>10</sup> A. a. O., p. 57

<sup>11</sup> A. a. O., p. 70

<sup>12</sup> Vgl. a. a. O., p. 73

<sup>13</sup> A. a. O., p. 76

<sup>14</sup> A. a. O., p. 135

<sup>15</sup> A. a. O., p. 152

<sup>16</sup> Vgl. a. a. O., p. 168, wobei das Bildungsprodukt in Analogie mit der Maschine gesehen ist: «niemand ... würde an einer Waschmaschine Teile belassen, deren Bewegung leerläuft und nichts beiträgt zum Produkt, bloß weil der Konstrukteur sie vielleicht hübsch findet.»

<sup>17</sup> A. a. O., p. 221

<sup>18</sup> Vgl. G. Dohmen u. a.: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, p. 11.

<sup>19</sup> Vgl. G. Lukacs: Die Zerstörung der Vernunft, Neuwied 1960, p. 363ff,

<sup>20</sup> «Strategien», p. 221

<sup>21</sup> A. a. O., p. 225

<sup>22</sup> A. a. O., p. 245

<sup>23</sup> Ebda. und Hentig, a. a. O., p. 11 ff.

<sup>24</sup> «Strategien», p. 252

<sup>25</sup> A. a. O., p. 262

<sup>26</sup> A. a. O., p. 257

<sup>27</sup> Ebda.

<sup>28</sup> A. a. O., p. 258

<sup>29</sup> Vgl. Sternberger, Storz und Süskind: Aus dem Wörterbuch des Unmenschen, München 1962. – Besonders informativ sind hier die Erörterungen

unter «Betreuung», p. 20 ff., und «Menschenbehandlung», p. 83 ff.

<sup>30</sup> H. v. Hentig: a. a. O., p. 18: «Gelingt es uns nicht, das Wissen vom Allgemeinwohl zu fördern, und gelingt es uns außerdem nicht, die Balance unter den anderen Korrektiven herzustellen, dann bricht unser System zusammen . . . Wir würden . . . in eine größte Bewegung geraten . . ., in der die ultima ratio das Chaos herstellt, das sie verhindern wollte.»

## Gutachten zur Schweizer Schulbibel

Erich Feifel, Eugen Paul, Günter Stachel, Ludwig Volz

Im Zuge einer Curriculumreform des RU stellt sich die Frage, ob eine Schulbibel überhaupt benötigt wird. Bisher wurden in den Schuljahren 3 und 4 sowie 5 bis 9 biblische Texte behandelt: Es gab die sogenannte Bibelkatechese. Die schulpraktischen Erfahrungen der letzten Jahre zeigen jedoch, daß ein Unterricht, der vom Schrifttext ausgeht, vom 7. Schuljahr an kaum mehr an die Schüler heranzubringen ist. Es wurde von verschiedenen Religionspädagogen das «problemorientierte Vorgehen» oder der «RU im Lebenskontext» gefordert, bei dem die Bibelperikope oder das Schriftwort nicht am Anfang, sondern eher am Ende des Stundenaufbaus oder des Aufbaus von Unterrichtseinheiten zu finden sein soll. Modelle zum RU zeigen, daß dies in steigendem Maß zu einer Funktionalisierung von Bibeltexten im Unterricht der letzten Hälfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II führt. Für die Klassen 5 bis 9 stehen in Deutschland im wesentlichen zwei Schulbibeln zur Verfügung: Die Katholische Schulbibel des Patmos-Verlags und die Schulbibel «Reich Gottes» des Kösel-Verlags. Beide Schulbibeln werden noch geführt, aber von der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Praxis im Unterricht nur noch mäßig verwendet. Zum Teil wird auf die Beschaffung dieser Schulbibel überhaupt verzichtet. Viele Lehrer machen sich ihr eigenes Curriculum oder unterrichten nach Modellen, die ihnen in die Hand kommen. Bibeltexte werden, soweit überhaupt benutzt, von Fall zu Fall hektografiert.

Es wird auch die Auffassung vertreten, daß

den Erfordernissen des Unterrichts vom 7. Schuljahr an nicht mehr mit einer Schulbibel gedient werden könne. Hier sei vielmehr eine Vollbibel zu verwenden, die nicht jeder einzelne Schüler besitzen müsse, die aber in der für den RU zu benutzenden Schülerbibliothek in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen müsse. Auch wird darauf hingewiesen, daß zusätzlich mit einer Schul-Synopse gearbeitet werden müsse und seit Vorliegen der Patmos-Synopse auch fruchtbar gearbeitet werden könne.

Für das 3. und 4. Schuljahr standen bisher die biblischen Exzerpte des «Glaubensbuchs», die exegetisch und didaktisch völlig ungenügend sind, zur Verfügung. Die Harmonisierungstendenz, die unter dem Aspekt einer sogenannten heilsgeschichtlichen Chronologie alt- und neutestamentliche Texte frei auswählt und kombiniert, widerspricht heute einem exegetisch vertretbaren Umgang mit der Bibel. Didaktisch laufen die sogenannten Bibelstücke des «Glaubensbuchs» den Möglichkeiten der angezielten Altersstufe strikt entgegen: Sie generalisieren und abstrahieren die Perikopen, indem sie derart kürzen, daß alles Konkrete oder fast alles Konkrete entfällt und nur stehen bleibt, was einen «skopus-artigen» Sinn hat oder sich sonst zur satzhafte Verallgemeinerung eignet.

Während also vom 7. Schuljahr an aufwärts vom Schüler her ungünstige Voraussetzungen gegeben sind, fehlt im 3./4. Schuljahr für Bibelunterricht das geeignete Buch. Insbesondere «Reich Gottes» ist für Bibelunterricht mit Kindern ungeeignet. Dennoch ist die Vermittlung der biblischen Tradition und