Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 16

Artikel: Erziehungswissenschafts-Aberglaube
Autor: Zingg, Hermann
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530830

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: 10.12.2025

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

und ihre Schüler zur bewussten Teilnahme an der Gestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen und zur Mitarbeit am technisch-ökonomischen Fortschritt sowie an seinen wertmässigen Voraussetzungen zu befähigen.
Welch grosse Aufgabe hier dem Lehrer zugedacht ist, zeigte das abschliessende Referat von Erziehungsdirektor Sadis. Es stellte im Überblick dar, wieviele mögliche Konflikte sich strukturell mit der Rolle des Lehrers verbinden. Dem Lehrer öffnen sich mit seinem Amt mannigfache Einflussbereiche und ausserordentlich grosse Wirkungsmöglichkeiten. Im Umgang mit Kindern verfügt er als Erwachsener und als Wissender über Macht. Diese Wirkkraft setzt ein Bewusstsein der Verantwortung voraus. Die Einflussgewalt des Lehrers in der Erziehung Unmündiger und der Einbezug des Lehrers und der Schule in das soziale Beziehungsfeld schränken die subjektive Freiheit des Lehrenden und des Erziehers ein.
Die Tagung von Locarno konnte in Anbetracht der Vielschichtigkeit der Problematik nicht zu klärenden Ergebnissen führen. Das war auch nicht ihr Ziel. Wohl aber haben die Referate gerade durch die Gegensätzlichkeit ihrer ideellen Bezüge und zufolge der unterschiedlichen Beurteilung des politischen Erfahrungshintergrundes Gespräche anregen können, die von so grundlegender Wichtigkeit sind, dass sie nicht abbrechen sollten.

Erziehungswissenschafts-Aberglaube

Hermann Zingg

Die wissenschaftliche Pädagogik, die es lange schwer hatte, sich neben der philosophischen Pädagogik zu installieren, hat sich in den letzten Jahren das Selbstbewusstsein in der Gestalt der Erziehungswissenschaften geholt. Die folgenden, bewusst provozierenden und von daher skizzenhaften Darlegungen wollen sagen: Wäre sie doch geblieben, woher sie kam, sie hätte sich der Möglichkeit, zum Denken zu kommen, nicht so radikal beraubt! Oder sie wollen fragen: Weshalb musste sie ihren Wurzelgrund verlassen und sich – freilich in der rationalistischen Besinnungslosigkeit – der globalen Vernichtigungstendenz gleichschalten? Vielleicht deshalb, weil sie überwunden werden muss. Die Atombombe kann auch bloss durch die Atombombe überwunden werden.
Der Anstoss zur Provokation stammt ganz aus der Praxis, für die die Erziehungswissenschafter die Hilfs- und Anleitungsmittel bereitzustellen sich erkühnen. «Erkühnen», weil sie nicht in der Praxis stehen, sondern diese in vielerlei Hinsicht von oben herab betrachten und mit schönen theoretischen Floskeln und pädagogischen Vermutungen verbrämen. Die Erziehungswissenschaft macht mit der Praxis den Menschen zu ihrem Objekt. Sie inthronisiert sich als Herrschaft über das unter einer Maske der Menschenfreundlichkeit heimlich Verachtete. Der Anstoss stammt somit aus der Verachtung dieser heimlichen Verachtung des Menschen durch eine Macht, die sich eine bildende und erziehende zu nennen erkühnt.
Seit der Verfügbarkeit der durch die Technologie in Wirtschaft und Politik bereitgestellten Mittel und Ansprüche bearbeiten Erziehungswissenschafter die auch durch das theoretisierend-öffentliche Pflügen von Psychologie, Anthropologie und Soziologie gewollt und ungewollt arg zerschundene Bewusstseinsoberfläche des Menschen mit einem Vokabular und einer Phraseologie, die Salz statt Kartoffeln in die Furchen werfen. Zur Sämannsattitüde gehört dabei die weich gesalzene Miene des Bürokraten, der es sich leisten kann, in seiner stillen Schaltzentrale eine Despotie planend zu erbasteln, in Gang zu halten und gleichzeitig aus einer Stimmung des Fernseins von vulgärer Alltagspraxis heraus diese Despotie mit einer salonblödsinnigen aber lächelnden Nachforderung namens «Humansein» zu übertünchen. Das entsprechende Planungsmodell trägt die Züge seines Urhebers, dieser

schizophrenen Halbwelt aus Mensch und Maschine, aus Funktion und Rendite, aus Produktion und Konsumation, der das Lebenslicht erloschen ist. «Aber das Verhältnis von Leben und Produktion, das jenes real herabsetzt zur ephemeren Erscheinung von dieser, ist vollendet widersinnig.»[1] Man lausche beispielsweise dem Coombsschen Modell: «Das Rohmaterial (Schüler und Studenten) wird durch qualifizierte Arbeitskräfte (Lehrer) und durch den zweckmässigen Einsatz von Produktionsinstrumenten (Lehr- und Lernmittel) in Fertig- oder Halbprodukte (qualifizierte Arbeitskräfte) verwandelt. Für diese Produktion qualifizierten Arbeitsvermögens werden eine zweckmässige Organisation der Lehr- und Lernprozesse (Struktur- und Zeitplan) sowie bestimmte Produktionsverfahren (Technologie) benötigt. Der Prozess bedarf einer Steuerungs- und Kontrollinstanz (Management der Erziehungswissenschaft) und verschiedener Verfahren der Effizienz und Qualitätskontrolle. Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten dienen der Verbesserung der Produkte (Mensch als Gehirn- und Arbeitskapital)...».[2]

Die Modellstruktur ist durch allgemeine Prinzipien gegeben: «Bildungsvorgänge sind vorrangig als Produktionsprozesse von Arbeitsvermögen zu begreifen.»[3] Niemand braucht «eine höhere Ausbildung zu erreichen, als er zur Entwicklung seiner maximalen Leistungsfähigkeit benötigt».[4] Bildung ist das «Resultat der Humankapital-Produktion».[5] Durch diese Bildung soll das Humankapital als Objekt aber auch fähig werden – das ist die Tünche der gnädigen Herren –, «die Freiheit förderlich zu nutzen und viele Fähigkeiten des Alltags mit Verstand und Vergnügen auszuüben».[6] Ach, hätte doch der «Humankapitalstock» soviel ursprüngliche Freiheit, soviel Vernunft, die den Verstand umgreift, soviel Vergnügen mit Substanz wie der von der Erziehungswissenschaft noch nicht in die Tranchiermaschine geschobene «Rohmaterialstock». Aber ein formales Modell der Curriculum-Revision und «systemorientierter Qualifikationsplanung hat von der Grundannahme auszugehen, dass die Rationalisierung des qualifikationserzeugenden Lernens sich als Transformationsprozess beschreiben lässt, denn nur so lässt sich das Paradigma der Zweckrationalität in die Systemkategorie der Zielorientierung übersetzen».[7] Diese Volkserziehungs-Modellidee, von der das Volk (dazu gehört auch, anders als zu Pestalozzis Zeiten, die Fusstruppe der Lehrer) nichts zu verstehen braucht, weil Wissen hier nicht Tugend wäre (heute wandelt auch Sokrates auf dem Kopf), da diese die zum Funktionieren des Modells in der pädagogischen Scheinwirklichkeit notwendige Hierarchie-Immanenz im System stören, sogar gefährden müsste, ist als «Ziel der Transformation . . . ein Ausbildungssystem, in dem alle nicht-kapitalkonformen Qualifikationen als Produktionsfehler erkannt und ihre Ursachen wie Betriebsstörungen ausgeschaltet werden können».[8]

Wo Freiheit zum Freizeitvergnügen verunstaltet und objektiv im Griff kybernetischer Didaktik ist, wo der Rationalismus ohne denkende Besinnung, aber mit geschniegeltem Intellekt triumphiert, droht die totale Planung des Unplanbaren Freiheit und Rettung in der durch die Technik geprägten Weltnot zu verunmöglichen. Die Rationalisierungsstrategien der Erziehungswissenschaft sind besinnungslose Beiträge zur Destruktion des Seienden, das nicht von Erziehungsgnaden ist. Die grosse Gefahr der Bildung im Regelkreis-Modell wird dort sichtbar, wo der durch die technologische Bürokratie allmächtig gewordene Staatswille seine Chancen erkennt: «Die politischen Durchsetzungschancen der Rationalisierungsstrategien lassen sich wohl danach bemessen, wie deutlich es ihnen gelingt, Lehrer und Schüler von lebendigen Subjekten zu genormten Objekten planerischer Verfügung zu machen.»[9] Wir sehen in solchen Tendenzen das Wirken des von Dostojewski als der «fruchtbare und kluge Geist der Selbstvernichtung und des Nichtseins»[10] bezeichneten Teufels.

Dieser erscheint in der Vielheit säkularer Halbgötter, die das Volk insgeheim in die erbötige Haltung des Aberglaubens zwingen. Auch der pädagogische Regelkreis-Ingenieur kommt ohne Dogmatisierung nicht aus. Auch er spricht von Humanität, und dies mit verführerischem Erfolg. «Immer mehr Menschen scheinen einer einseitig rationalistischen Formung ihrer Humanität zu unterliegen, die sie blind macht für

die ausserszientifischen und aussertechnischen Gehalte der Welt oder diese Gehalte nur noch als abgespaltene in der Irrationalität des Brutal-Elementaren erfahren lässt.»[11]

Die Verantwortungslosigkeit (die Unfähigkeit, Verantwortung zu übernehmen) des technologischen Rationalismus und des kybernetischen Materialismus, unter deren Flagge versteckt oder offen die Erziehungswissenschaft segelt, zeigt sich am Paradox ihrer Wirkung in der Praxis. Ein Lehrer, der während der Sommerferien wochenlang erziehungswissenschaftliche Literatur verarbeitet hat, ist gezwungen, diesen angeeigneten Ballast sogleich wieder über Bord zu werfen, wenn er in seine spezifische, geschichtlich geprägte Schulsituation, in ein komplexes Geflecht menschlicher Lebendigkeit, wieder eintritt. Wie katastrophal müsste sich beim Kind die aus der Erziehungswissenschaft folgerichtige Offenbarung auswirken, es sei ein Rohmaterial in einem technisch gelenkten, auf Rentabilität bedachten Input-Output-System! Das Paradox würde sich in der Wirkung zeigen. Es zeigt sich aber global in allen Bereichen menschlicher Tätigkeit. Die Erziehungswissenschaft rationalistischer Prägung erweist ihre Besinnungslosigkeit angesichts der weltweiten Widersinnigkeit: ihre existenzblinde Eindimensionalität. Sie bedenkt nicht: «Alle Gaben, die dem Menschen aus seinen tiefen Einsichten in die umgebende Natur erwachsen, die Fortschritte seiner Technologie, seiner chemischen und medizinischen Wissenschaften, alles, was dazu angetan scheint, menschliche Leiden zu mindern, wirkt sich in entsetzlicher und paradoxer Weise zum Verderben der Menschheit aus. Sie droht genau das zu tun, was sonst lebenden Systemen fast nie geschieht, nämlich in sich selbst zu ersticken. Das Entsetzlichste aber ist, dass bei diesem apokalyptischen Vorgange die höchsten und edelsten Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen, gerade jene, die wir mit Recht als spezifisch menschlich empfinden und werten, allem Anschein nach die ersten sind, die untergehen.»[12] An der paradoxen Wirkung der Erziehungswissenschaften droht die lebendige Praxis aus Mangel an freier, frischer Atemluft zu ersticken.

Die Kontingentierer dieser Atemluft wissen nicht, dass sie die notwendige elementare Vernunft des praktischen Pädagogen in leere Rationalität verwandeln wollen. Sie sind bestrebt, über das Leben der Schule die Macht zu ergreifen. Sie handeln somit im Teufelskreis von Ratio und Macht, worin der Mensch und alles Seiende zum zu beherrschenden Objekt erstarrt.

Diesen Prozess halten nicht einmal die Halbgötter ganz durch. Sie hüllen das Teuflische in die Kutte der Menschenfreundlichkeit. Sie werden zu Ideologen ihres Systems, «dem Konfliktvermeidung ... zur zentralen Maxime geworden (ist)».[13] Konfliktvermeidung ist die Leerformel für Humanität. Gleichzeitig ist sie das entweste Wesen des getreuen Staatsdieners (des Lehrers), der in die «Rollennormen des beamteten Erziehers»[14] und Funktionärs mit Hilfe der technologischen Prinzipien des konfliktfreien Unterrichtens eingetrimmt wird.

Auch die Ideologie der Menschenplanung nach den absolutistischen Kriterien des Rationalismus ist nur wirksam, wenn sie geglaubt wird, denn das Wesen des Menschen lässt sich rational nicht fassen. Der Glaube an die Ideologie ist jedoch ein Aberglaube, weil das Geglaubte nach der rationalistischen Methode seiner Unendlichkeit beraubt und auf die perspektivische Verkürzung für den Verstand hin zum Objekt zurecht vergewaltigt worden ist. «Der Blick auf das Leben ist übergegangen in die Ideologie, die darüber betrügt, dass es keines mehr gibt.»[15]

Die modernen Halbgötter erzeugen den ideologischen Aberglauben trotz ihrer existentiellen Besinnungslosigkeit scheinheilig. Sie heben sich bescheiden und dezent vornehm ab von der breiten Öffentlichkeit, zu der auch das Fussvolk der Lehrer gehört, und geben sich nur Fachgenossen auf gleicher oder etwas niedrigerer Hierarchiestufe vertraulich, gegenüber «Höherstehenden» aber devot. Sie lassen sich diskret vermittelt unter das Joch vielhundertseitiger Papers über die wissenschaftliche Heiligung der Erziehung und Bildung gebeugt erscheinen. Vor der Öffentlichkeit verantworten sie sich nicht mit Sachexplikationen, – das verstehen die Laien doch nicht – sondern mit

der scheinenden Tatsache des Worts «wissenschaftlich» und dem dazugestellten Bild vom Gebeugten unterm Joch der Wissenschaft über den dicken Papers. Mit solchen Mitteln versuchen sie das Volk der Eltern und die Fusstruppe der Lehrer unter dem letzten Siegel von der Wahrheit ihres Planens zu überzeugen. Der Grund dafür ist offensichtlich: beim Planen arbeitet man mit Richtigkeiten; wer aber mit dem Menschen plant, hat es mit einer Wahrheit zu tun, die rational nicht auf die gewünschte oder besinnungslos in Anspruch genommene «Richtigkeit Mensch» reduzierbar ist. Da die Erziehungswissenschaft jedoch auf das Prinzip der Reduktion eingeschworen ist, beginnt sie zu schwimmen, und das Schwimmen wird zu einem Orakeln vor dem Volk. Das Orakel spricht ad usum Delphini schwimmend im Bild des wissenschaftlich Gebeugten. Die Scheinheiligkeit besteht nun darin, dass die listig blinzelnden Schwimmer das gebeugte Bild im Wissen darüber vorgaukeln, dass die These von C. F. von Weizsäcker stimmt, die Wissenschaftsgläubigkeit spiele die Rolle der herrschenden Religion unserer Tage.

Die Praxis der Ausnützung des szientifischen Aberglaubens lässt sich in den Zeitungen nachlesen, etwa: man könne den Bestrebungen der und der Schulreform volles Vertrauen schenken, die und die Wissenschaft an der und der Universität bemühten sich in dem und dem Institut mit der und der wissenschaftlichen Kapazität um die Lösung des Problems; verschiedene Papers mit vielhundertseitigen Erkenntnissen stünden vor der Vollendung; man könne allerdings noch nichts Abschliessendes sagen (denn möglicherweise scheitert alles an der Wirklichkeit). Den Klammersatz verschweigt man, aber man sichert sich ab.

Vokabular und Phraseologie, besinnungslos intendierte rationalistische und kybernetische Verplanung des Menschen als Objekt, Zerstörung von echter Freiheit, Züchtung von Wissenschaftsaberglauben, Inthronisation der technokratischen Hierarchie, Streben nach Ausschaltung von Fehlerquellen im «Humankapitalstock» . . , sie alle sagen dasselbe: in der Erziehungswissenschaft kommen durch Attitüden getarnte Verächter der schulischen Erziehungswirklichkeit zum Zuge. Man verachtet die Praxis, den Praktiker, man spricht von oben herab, man zwingt. Ein Erziehungswissenchafter, der behauptet, ein Lehrer über fünfzig könne gar kein guter Lehrer mehr sein, weil er den Anforderungen der modernen Erziehungswissenschaft nicht mehr gewachsen sein könne, sagt alles über sich und offenbart den geheimen faschistoiden Zug seiner «Wissenschaftlichkeit». Tröstlich ist immerhin, dass der oft zitierte und oft missverstandene Klafki sich gegen die rationalistische Dogmatisierung wendet, wenn er bekennt: «Eine Art neuer Herbartianismus hat zum Teil Platz ergriffen. Mein Entwurf der didaktischen Analyse war und ist gedacht als ein variables Fragenschema, das vom Praktiker angesichts bestimmter Unterrichtsaufgaben mit grösstmöglicher Freiheit gehandhabt werden soll.»[16]

Der Verächter ist wohl nicht der Repräsentant einer ganzen Kaste, aber alle ziehen am rationalistischen Strick der Destruktion, solange sie sich nicht ernsthaft um die Forderungen der Philosophie bemühen, die die gewalttätige Machtergreifung über das Seiende entlarvt und auf ein Denken aufmerksam macht, das im Sein gründet, von dem es sich geschenkt weiss. Sollte der Verächter der Repräsentant einer ganzen Kaste sein, bliebe immerhin die Hoffnung auf eine Pensionierung mit fünfzig. Aber was hätten wir damit eingehandelt?

Anmerkungen

[1] Th. W. Adorno: Minima Moralia, Frankfurt a. M. 1971, S. 7.
[2] Vgl. P. H. Coombs: Die Weltbildungskrise, Stuttgart 1969, S. 25 ff.
[3] Egon Becker / Gerd Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1972, S. 19.
[4] G. Brinkmann: Berufsanforderungen und Berufsausbildung, Tübingen 1970, S. 34.
[5] E. Becker / G. Jungblut: l. c., S. 84.
[6] F. Edding: Oekonomie des Bildungswesens – Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg 1963, S. 96 f.
[7] E. Becker / G. Jungblut: l. c. S. 169.
[8] Vgl. H. Rumpf: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung, Jg. 2/1971, Nr. 5, S. 393–411.
[9] E. Becker / G. Jungblut: l. c., S. 260.
[10] F. M. Dostojewski: Die Brüder Karamasoff, Frankfurt a. M. 1976[5], Fischer TB 1258/1, S. 290.

[11] Gerhard Huber: Technik und Verantwortung, in: Gegenwärtigkeit der Philosophie, Basel 1975, S. 209.
[12] Konrad Lorenz: Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, München 1973, S. 19 f.
[13] E. Becker / G. Jungblut: l. c., S. 221.
[14] Ebda.
[15] Th. W. Adorno: l. c., S. 7.
[16] W. Klafki: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik, in: Rundgespräch, Jg. 1967, H. 3–4, S. 131–140.

Die Mose-Erzählungen (2. Mose 1–15,21)

Walter Bühlmann

I. Israel in Ägypten

1. *Und die Bibel hat doch recht*

Im berühmt gewordenen Buch «Und die Bibel hat doch recht»[1] versucht der Autor mit Vergleichsmaterial der Archäologie aufzuzeigen, dass die Josephsgeschichte uns deutlich mache, wie die Israeliten nach Ägypten kamen.

Unter dem Ansturm von semitischen Stämmen aus Kanaan und Syrien – man nennt diese Stämme «Hyksos» – brach in Ägypten das Mittlere Reich der Pharaonen zusammen. In diese turbulente Zeit wäre die biblische Josephsgeschichte und der Aufenthalt in Ägypten mutmasslich gefallen. Ein Führer der Jakobsstämme von Israel hätte für eine Zeitlang im Niltal die Herrschaft übernommen. Anschliessend schweige die Bibel über einen Zeitraum von 400 Jahren, bis Ramses II. (1290–1224) kam, der nichts mehr von Joseph wusste (2. Mose 1,8).

Die Josephsgeschichte sei nicht, wie oft angenommen werde, eine «Legende», sondern die Bibeldarstellung des historischen Hintergrundes sei echt, bis ins Detail sei auch das ägyptische Kolorit. So einfach wie KELLER die Sache vorstellt, ist sie aber nicht. Eine genaue Untersuchung der ägyptischen Elemente hat jedoch ergeben, dass die Josephserzählung weniger Verhältnisse der Zeit, von der sie erzählt, spiegelt, als die Verhältnisse der Zeit ihrer Abfassung. Man weiss, dass zumindest seit dieser Zeit Salomos zwischen Israel und Ägypten mannigfache Beziehungen politischer und kultureller Art bestanden, so dass es ein leichtes war, die Erzählung mit ägyptischem Lokalkolorit zu schmücken. *Einzelauskünfte über Israel in Ägypten sind daher in der Josephsgeschichte nicht enthalten.*

2. *Einwanderer in Ägypten*

Die Wissenschaftler sind sich heute keineswegs einig, wie der Aufenthalt Israels zu deuten ist. Nach de VAUX haben sich die Patriarchen, die vom mesopotamischen Raum (Harran) herkamen, zwischen 1900 bis 1700 in Palästina niedergelassen. Die Jakobssöhne wären in der Folge mit der *Hyksos-Bewegung* im 17. Jh. nach Ägypten gekommen. Allerdings wären in der Folge immer wieder neue semitische Gruppen aus Palästina bis zur Zeit der Unterdrückung nach Ägypten gestossen[2].

Neuestens glaubt man zwar, dass die semitischen Gruppen kaum so lange Zeit als eigenständige Gruppe in Ägypten hätten bestehen können. HERRMANN vermutet, dass die Landnahme der Väter (Patriarchen) in Palästina und das Auftauchen semitischer Gruppen in Ägypten mit der *aramäischen Wanderbewegung,* die in der 2. Hälfte des 2. Jahrtausends stattfand, in Beziehung gebracht werden müsse[3]. Bei dieser semitischen Wanderbewegung handelte es sich um Gruppen, die von der syrisch-arabischen Wüste aus gingen und deren Ziel es war, in den langgestreckten Gürtel des fruchtbaren Kulturlandes vom Persischen Golf über Mesopotamien bis nach Syrien und Palästina vorzustossen (fruchtbarer Halbmond; vgl. die Karte «biblische Länder» in der Schweizer Schulbibel, S. 12).

Das bedeutet, dass auch die *Patriarchen* in eine grosse Nähe zu den *Ägypten-Ereignissen* gerückt werden müssen und dass der *Ägyptenaufenthalt* selbst nicht eine Angelegenheit der Jahrhunderte war, sondern unter Umständen eine Episode, an der einige Gruppen des späteren Israels beteiligt waren.