

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	25 (1952-1953)
<b>Heft:</b>	2
<b>Artikel:</b>	Schule und Schulreform
<b>Autor:</b>	Weber, Leo
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-850546">https://doi.org/10.5169/seals-850546</a>

### 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:** 28.01.2026

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

# Schweizer Erziehungs-Rundschau

S T. G A L L E N

Nr. 2, Seite 21—40

M A I 1952

## Schule und Schulreform

Von Leo Weber

Vortrag gehalten am Zürcher Schulkapitel Frühling 1952

Das Thema, das uns heute beschäftigen soll, heißt Schule und Schulreform; ein Thema, das angesichts der Kritik, die sich die Schule heute von allen Seiten gefallen lassen muß, vorsichtig angepackt und in seinen Tiefen überlegt sein will.

Wir wollen, um nicht allzusehr von dem Schlagwortgeflatter, das heute um die Schulreform wirbelt, erdrückt zu werden, vom Wesen der Schule und ihrer Situation selbst ausgehen, um von da aus dann zum Problem der Schulreform vorzudringen.

Wenn wir nach Sinn und Zweck der Schule fragen, so gibt uns ihr Ursprung Antwort. Werfen wir einen Blick in die Geschichte, so erkennen wir, daß Schule als besondere Einrichtung immer erst dann geschaffen wurde, wenn soziales Leben und kulturelle Lebensformen eine gewisse Entwicklungshöhe erreicht hatten. Schule wurde in dem Moment eine geschichtliche Notwendigkeit, da die jüngere Generation nicht mehr auf eine völlig natürliche und organische Weise in den Lebensbereich der älteren Generation hineinwachsen konnte und infolgedessen die schlichten Methoden des Vormachens und Nachahmens nicht mehr genügten. Wir sehen Schule überall da entstehen, wo das geistige Leben einer Gemeinschaft sich so weit ausgliedert und differenziert, daß sich neben und über dem gelebten Leben eine höhere geistige Schicht aufbaut. Diese objektivierte Geistigkeit kann aber nur Bestand haben, wenn sie irgendwie festgehalten wird. Erst ihre schriftliche Fixierung ermöglicht eine genaue Weitergabe über größere Zeiträume hinweg und schafft damit Tradition in geisteswissenschaftlichem Sinne.

So dürfen wir grosso modo behaupten, daß Schule sicher dort entsteht, wo der Mensch sich soweit entwickelt hat, daß er ein geistiges Leben in der Schrift

niederlegen und damit für kommende Geschlechter bewahren kann. Denn das Kennenlernen der Schriftzeichen, ihre Handhabung und das damit verbundene Lesen erfordern eine systematische Schulung.

Damit wäre der geschichtliche Ansatzpunkt der Schule und ihre historische Notwendigkeit wenigstens grob angedeutet.

Schule ist aber nicht nur geschichtlich zu verstehen, sondern ebenso sehr als eine *wesentliche Möglichkeit* der menschlichen Existenz zu betrachten. Der Sinn von Schule wird uns erst dann voll einsichtig, wenn wir ihn verstehen aus der Grundform menschlichen Existierens. Unsere Frage nach dem Wesen der Schule weist uns also hin auf die tieferliegende Frage nach dem Wesen des Menschen. Selbstverständlich können wir hier dieses umfassende Problem der menschlichen Existenz nicht allgemeingültig und nicht umfassend behandeln, sondern es nur vom pädagogischen Gesichtspunkt aus kurz streifen.

Die Tatsache, daß es Erziehung und Schule überall gibt, wo Menschen zusammenleben, deutet darauf hin, daß der Mensch ein Wesen ist, das erzieht und das auf Erziehung angewiesen ist. In diesem Sinne ist der Mensch nicht ein in sich selbst ruhendes, sich voll und ganz genügendes Geschöpf. Er ist nicht eine plastisch ausgerundete Ganzheit, die sich aus sich selbst autonom zu ihrer endgültigen Gestalt entwickeln könnte. Ihm kommt nicht Selbstgenügsamkeit zu, er ist nicht (um sich selbst rotierende Monade) wie die Aufklärungsphilosophie noch zu behaupten wagte, sondern ist das hilfsbedürftige Wesen, etwas völlig Unganzes, Unfertiges. Ein Geschöpf also, das angewiesen ist auf die Hilfe, auf Etwas, das von außen her ihm zuteil wird. In christlicher Sicht ist der Mensch angewiesen auf Erlösung und

Gnade und so das im radikalsten Sinne hilfsbedürftige Wesen. Diese in der Natur des Menschen liegende Hilfsbedürftigkeit ist auch für den Erzieher das entscheidende Prinzip seiner Gesinnung und seines Handelns. Nicht in dem Sinne allerdings, daß der Erzieher die Funktion des gnadenbringenden Erlösers ausüben könnte — das wäre reine Hybris — sondern lediglich in dem viel bescheideneren Sinne, daß der Erzieher und Lehrer dem heranwachsenden Menschen Lebenshilfe sein soll. Einerseits also weiß der Lehrer um die Hilfsbedürftigkeit des Menschen und sich selbst miteinbeschlossen. Er glaubt nicht an die absolute Güte und Vervollkommenung des Menschen, die ja alle Erziehung sinnlos machen müßte. Aber er weiß anderseits um seine ihm übertragene Aufgabe, dem Kinde in seiner Schwäche zu helfen, ihm, wie Pestalozzi sagt aufzuhelfen aus dem Kote der Welt. —

Weil der Mensch nicht autark zur Ausgestaltung seines Wesens gelangt, weil er nicht völlig Natur und damit instinktgebunden und instinktgesteuert ist, bleibt er angewiesen auf die Hilfe des andern Menschen. Da es seine Bestimmung ist, nicht lediglich in der vitalen Daseinssphäre sein Leben zu fristen, sondern darüber hinaus zu geistiger Selbsttheit vorzudringen, ist für ihn jede Selbstgenügsamkeit ausgeschlossen. Das Angewiesensein auf den andern Menschen gehört zu dem Wesen des Menschseins. Es kann ein Ich sich nur bilden in der Begegnung mit einem Du. Und so können wir auch sagen, daß die Menschen in der wechselseitigen Beziehung des Füreinanders stehen. Sie sind füreinander da und zwar im Guten wie im Bösen, in der Liebe, wie leider auch im Haß.

Das abendländische Denken hat immer dazu gezeigt, das Wesen des Menschen auf eine kurze Formel zu bringen. Man glaubte das eine Mal den Menschen bestimmen zu können als *homo sapiens*, ein ander Mal als *animal rationale* oder als *zoon politikon*, als *homo faber* und so fort. Für das erzieherische Denken aber ist und bleibt der Mensch vorerst ein Wesen, das zu erziehen ist und zwar aus dem einfachen Grunde, weil er auf Erziehung angelegt ist. Ohne Erziehung wird der Mensch nicht Mensch, sondern vegetiert bloß in untergeistiger Dumpfheit. Das beweisen uns etwa jene Findlinge, die von wilden Tieren aufgesäugt wurden und die kaum noch als Menschen angesprochen werden konnten. Damit der Mensch in eigentlichem Sinne Mensch werden kann, muß er in der Gemeinschaft mit andern Menschen auferzogen werden. Er ist und bleibt angewiesen auf den Beistand und auf die Hilfe seiner Nächsten.

Am ursprünglichsten und natürlichsten erfahren wir dieses Verhältnis des gegenseitigen Angewiesenseins in der Beziehung Eltern—Kind. Das Kind hat seine Existenz von den Eltern her, sie sind sein Ursprung, seine *auctoritas*, genau so wie anderseits die Eltern ihr Eltersein vom Kinde her haben. Für sie bedeutet die Hilfslosigkeit des Kindes einen Appell an die Hilfsbereitschaft, und sie erfüllen ihr Elterntum nur im Aufnehmen und Hören dieses Anrufes. Kind ist man in Liebe und Gehorsam, echtes Elterntum erweist sich in Autorität und Liebe.

In dieser Tatsache des gegenseitigen Aufeinanderangewiesenseins hat die Erziehung, hat aber auch die Schule die philosophische und anthropologische Voraussetzung.

So erscheint der Mensch im Lichte des pädagogischen Denkens als ein «Mängelwesen», das für sein Dasein von der Natur stiefmütterlich ausgerüstet wurde. Er muß das, was ihm fehlt, im Laufe einer langen Kindheit und Jugend durch Lernen und Erziehung entwickeln und zu seinem gegebenen Sein hinzugewinnen. Dieser Mangel der Natur wird aber kompensiert durch die Fähigkeit des Menschen, sich selbst in Zucht nehmen zu können. Im Durchgang durch diese Zucht wird er zum gereiften, vollen Menschen. Ein wesentlicher Teil dieser Zuchtausübung vollzieht sich in der Schule. Neben die erzieherischen Naturformen der Familie, der Sippe, der Vereine und Parteien tritt die Schule als erzieherische Kunstform, die, wie wir bereits gesehen haben, bei fortschreitender Differenzierung von Kultur und Zivilisation notwendig wird.

Die Schule ist ihrem Wesen nach das absichtliche, vom Menschen kunstvoll aufgebaute Organ, durch das der Mensch sich selbst in Zucht nimmt, um zur seelischen-geistigen, moralischen und technischen Bewältigung seiner Daseinsmöglichkeiten zu kommen. Ihre Aufgabe ist eine wesensnotwendige und zugleich den ganzen Menschen umfassende. Ihr Sinn liegt in der Hilfsbedürftigkeit des menschlichen Wesens begründet. Sie soll ihn aus der Armut seiner notdürftigen Existenz und aus dem Mangelzustand einer bloßen Daseinsfristung in den Reichtum des Lebens führen; das heißt aber ihm aus der Gebundenheit an sein armseliges Ich lösen und ihn frei machen für die liebende Erfassung des ihn umgebenden und ihm begegnenden mitmenschlichen und dinglichen Seins.

So ist Schule ihrem Entstehen nach gebunden an die historische Entwicklung, ihrem Wesen nach aber tief verankert in der menschlichen Natur selbst.

Weil die Schule nicht eine abseitige Sonderform des Lebens darstellt, sondern mitten im Leben menschlicher Gemeinschaften drin steht, weil sie herausgewachsen ist aus einem wesentlichen Bedürfnis der menschlichen Natur, ist sie auch Gegenstand eines allgemeinen Interesses. Auf ihrem Boden begegnen sich die verschiedensten Ansprüche und man kann Schule nicht verstehen, wenn man sie nicht in dieser lebendigen Unmittelbarkeit mitten in der Auseinandersetzung der geistigen Mächte der Zeit sieht. Die konkrete Beziehung zu den geistigen Mächten der Zeit macht ihre besondere heikle Situation, ihre konkrete Lage aus. Ihr wollen wir uns noch kurz zuwenden.

Schule hat es immer zu tun mit der Jugend. Sie nimmt die noch weitgehend ungeformte, plastische, ihre Wirklichkeit erst suchende Generation auf, formt, prägt und leitet sie, dergestalt, daß nach dem Austritt aus der Schule der Jugendliche reif wird für die Probleme seiner persönlichen Lebensgestaltung. Nach dem Austritt aus der Schule stellt sich die Frage der Berufswahl. So bildet die Schule im Leben des Einzelnen eine entscheidende Epoche seines geistigen Werdens.

Schon rein äußerlich läßt sich der Einfluß, den die Schule auf den einzelnen nimmt, abmessen. Während 8, 10 und mehr Jahren umfaßt und regelt sie täglich das Leben der Kinder, bildet in vielen Hinsichten den eigentlichen Lebensinhalt, wirkt auf das geistige Wachstum und bestimmt auch oft die Richtung, in der sich die kindliche Entwicklung bewegt. Wenn wir bedenken, daß ein jedes Kind unseres Volkes durch diesen Formprozeß der Schule hindurch muß, so können wir ermessen, wieviel Gutes sie zu stiften vermag, wie viel in ihr aber auch verbogen und vergewaltigt werden kann, wenn sie nicht auf das Kind und auf die Zeit, in der sie steht, Rücksicht nimmt.

Im Machtbereich der Schule wird aber nicht nur der Einzelne geformt sondern die gesamte junge Generation. Das bedeutet, daß das Antlitz unseres Volkes seine Züge weitgehend durch die Schule und den in ihr wesenden Geist erhält, wie anderseits der in der Schule herrschende und wirkende Geist ein Abbild des gesamten Volksgeistes sein wird. In dieser Tatsache liegt Verantwortung und Grenze der Schule beschlossen. Als Mitformerin unserer Jugend ist sie dem ganzen Volke verantwortlich, aber sie kann nicht jene ethische Substanz aufholen und verwirklichen, die dem Volkskörper als Ganzem mangelt. Sie

vermag viel und ist heute zu einer der stärksten geistigen Mächte geworden. Aber sie vermag nicht alles. Die ethische Substanz sollte aus dem Wurzelboden des Volkes selbst kommen, nicht in Schulen erst aufgebaut werden müssen.

Angesichts des großen Einflusses der Schule auf die Entwicklung der Jugend ist es sehr begreiflich, daß sie das Interesse der im staatlichen Leben vereinten geistigen Mächte auf sich zieht. Die Schule steht heute im Mittelpunkt der geistigen und weltanschaulichen Auseinandersetzungen.

Am unmittelbarsten, weil am natürlichsten, nehmen die Eltern Anteil an allem schulischen Geschehen. Schließlich sind es ihre eigenen Kinder, die sie der Schule anvertrauen. Die Eltern haben deshalb ein natürliches Interesse an der Schule anzumelden. Gewiß sind die Erwartungen, mit denen die einzelnen Eltern ihre Kinder zur Schule schicken, von Fall zu Fall verschieden. Aber im großen und ganzen erhoffen die Eltern von ihr, daß sie ihren Kindern das Rüstzeug für den Lebenskampf mitgibt. Dabei schwingen meist recht unklare und vage Wünsche mit, die sich auf die Formel bringen lassen: Die Kinder sollen es einmal besser haben als die Eltern. Sie sollen tüchtig werden im Lebenskampf, oben an stehen, zu angesehenen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens heranwachsen. Sehr oft sind es gerade solche Wunschbilder der Eltern, die von der Schule Leistungen erwarten, die weit über das hinausgehen, was Schule überhaupt geben kann. Schule kann als Schule nicht ethische Existenz verschaffen. Sie kann nur soweit in das Feld ethischer Erziehung eintreten, als in ihr sich Menschen im ethischen Konfliktfeld begegnen.

Und doch hat der Anspruch der Elternschaft und der Familie seine Berechtigung. Durch ihn wird die Schule immer wieder daran erinnert, daß sich ihre Bemühungen um das Kind als das bleibende Zentrum der Schule bewegen müssen; daß es in der Schule um das Kind und um seine Förderung geht und nicht um das Pensum des Stoffes, nicht um das didaktische System, nicht um die Verwirklichung eines objektivierten Systems der Kultur, des Staates oder der kirchlichen Dogmatik.

Aber nicht nur die Familie bekundet ihr Interesse an der Schule. Ebenso stark und wohl mit kräftigeren Mitteln legt der Staat seine Hand auf das Schulwesen. Sein Anspruch ist von dem der Familie grundsätzlich zu unterscheiden. Ihm als einer ab-

strakt geordneten Gemeinschaft geht es nicht um den Einzelnen in seiner einmaligen Besonderheit, sondern ihm geht es um den allgemeinen tüchtigen Menschen, um den rechten Staatsbürger, der aktiven Anteil nimmt am Bestehen des Staates. Der Staat hat deshalb ein Recht, von der Schule zu fordern, daß sie in ihrem Aufbau auf das künftige bürgerliche Leben im Staat vorbereite. Es sind deshalb die Gemeinden, der Kanton, die der Schule die Aufgabe und das Schulungsziel vorschreiben. Dies ist ihr gutes Recht, soweit eben die Schule ihre Schüler befähigen soll, sich später in die geregelte Gemeinschaft staatlichen Lebens einzuordnen. Der Anspruch des Staates übersteigt aber dann die ihm gesetzten Schranken, wenn dieser Staat glaubt, die innere metaphysische Substanz der Schule, ihre weltanschauliche Ausrichtung durch ein staatlich sanktioniertes Weltanschauungsprinzip vorschreiben zu dürfen. In dem Moment, da der Staat das Recht für sich in Anspruch nimmt, der Schule ein dogmatisch gebundenes Weltanschauungssystem aufzuoktroyieren, verliert die Schule die Freiheit ihrer Entwicklung und mit der Freiheit auch die Verantwortung gegenüber dem Kind und seinen Eltern. Von demjenigen Staat aus gesehen, der selbst nicht auf der Alleinherrschaft einer weltanschaulich gebundenen Doktrin basiert, der vielmehr den neutralen Boden verschiedener sich unterscheidender grundsätzlicher Haltungen bildet, kann es nur die rein weltliche und neutrale Staatsschule geben. Andernfalls wird die Schule zum Träger einer einheitlichen Staatsdoktrin, die sämtliche Lebensbereiche umfaßt, das heißt sie wird totalitär. Sie ist lediglich noch Mittel, zur Durchsetzung eines absolut gefaßten Staatsprinzips, wie sie es in den letzten Jahrzehnten in den totalitären und diktatorisch geleiteten Staaten ist.

Wir haben der Kürze halber nur die beiden gegensätzlichen Ansprüche der Familie und des Staates an die Schule herausgehoben. Gleiches oder Ähnliches ließe sich sagen von dem Interesse, das die Gemeinde, die Parteien, die Berufsorganisationen, die Kirche an der Schule nehmen. Sie alle sind an der Gestaltung und an dem Geist der Schule in höchstem Maße interessiert. So steht denn heute die Schule im Brennpunkt der allgemeinen Aufmerksamkeit. Sie ist durchaus nicht ein vom Leben des Volkes abgesonderter eigenständiger Bezirk, sondern der Mittelpunkt gegenwärtiger geistiger Auseinandersetzungen; ja sie ist das Kampffeld, auf dem die sich kreuzenden Ansprüche und Systeme einander begegnen, ihre Forderungen stellen und Anspruch erheben auf Mitbestimmung, ja Leitung der Schule.

Wie hat sich die Schule in diesem gegebenen Spannungsfeld zu behaupten? Nun, eine Schule, die in der lebendigen Auseinandersetzung ihrer Zeit drin steht, kann sich nur erbauen unter der Anteilnahme all dieser im Grundsätzlichen zu unterscheidenden Parteien: des Staates, der Kirche, der Familie, der Gemeinde, der Lehrer und der Schüler. Aber keiner dieser Interessenten hat das letzte, das entscheidende Wort. Nur in der gegenseitigen Rücksichtnahme aufeinander, nur in der gegenseitigen Begrenzung dieser Ansprüche kann die Schule eine fruchtbare Beziehung zu dem herstellen, was man so gemeinhin das Leben nennt. Nur wo alle diese Ansprüche in ihrer Relationsbedingtheit erkannt werden, bleibt der Schule Raum für eigene Entwicklung, steht die Schule tatsächlich in einer konkreten Wirklichkeit.

Was können wir nun aus dieser grundsätzlichen Situation der Schule inmitten des öffentlichen Lebens des Volkes für das Wesen einer Schulreform folgern?

Mit dem Gedanken, daß auf dem Boden der Schule eine Reihe von berechtigten Ansprüchen sich geltend machen, die sich gegenseitig beschränken, ist gleichzeitig ein Kriterium für jede grundsätzliche, auf das Ganze gehende Schulreform gewonnen. Denn überall da, wo von einer Seite her der Ruf nach Reform der Schule erhoben wird, wäre zunächst zu fragen, auf welchen Voraussetzungen die angemeldete Reformidee selbst basiert. Wenn man einmal erkannt hat, wie sehr die Schule in die Mannigfaltigkeit der sozialen Lebensformen verschlungen ist, wird man sich gegen jede Reformparole zunächst vorsichtig verhalten müssen. Denn wie leicht ist es möglich, daß sich hinter einem Reformruf einfach ein einseitiger Machtanspruch verbirgt, der auf die Beherrschung der Schule ausgeht. Ein Machtanspruch, der nicht mehr Rücksicht nehmen will auf die Breite der schulischen Verantwortung gegenüber den verschiedenen Interessen des Staates, der Kirche, der Gemeinde, der Eltern, der Lehrer, der Schüler usf.; der vielmehr nur den einen Teilnehmer zu seinem absoluten Rechte kommen lassen will. Es kann der Staat sein, der sich eine erhöhte Einflußfülle verschaffen will und unter der Parole der nationalen Erziehung eine Schulreform durchsetzen möchte. Es kann die Kirche sein, die als weltliche Institution eine bestimmt gefaßte Konfessionalität zum herrschenden Prinzip machen möchte. Es ist denkbar, daß eine weltanschauliche Auffassung vom Leben und Wesen des Menschen sich einen erhöhten Anspruch sichern will.

*Fortsetzung folgt*