

Zeitschrift:	Schweizer Schule
Herausgeber:	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band:	16 (1930)
Heft:	1
Artikel:	Darstellung und Kritik der liberalen und sozialistischen Erziehungslehre und Schulpraxis [Teil 1]
Autor:	Beck, Joseph
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-524597

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: 13.01.2026

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

SCHWEIZER-SCHULE

WOCHEBLATT DER KATHOL. SCHULVEREINIGUNGEN DER SCHWEIZ
DER „PÄDAGOGISCHEN BLÄTTER“ 37. JAHRGANG

BEILAGEN: VOLKSSCHULE - MITTELSCHULE - DIE LEHRERIN

FÜR DIE SCHRIFTLEITUNG DES WOCHEBLATTES: J. TROXLER, PROFESSOR, LUZERN, VILLENSTRASSE 14, TELEPHON 21.86
ABONNEMENTS-JAHRESPREIS FR. 10.— (CHECK Vb 92), BEI DER POST BESTELLT FR. 10.20. AUSLAND PORTOZUSCHLAG
INSERATEN-ANNAHME, DRUCK UND VERSAND DURCH DEN VERLAG OTTO WALTER A.-G., OLTEN - INSERTIONSPREIS: NACH SPEZIALTARIF

INHALT: Grüss Gott, lieber Leser! — Darstellung und Kritik der liberalen und sozialistischen Erziehungslehre und Schulpraxis — Unser Sorgenkind in der Schule — Ein wertvolles Jahrbuch — Knabenwinter — Schulnachrichten — Himmelserscheinungen — Krankenkasse — BEILAGE: Volksschule Nr. 1.

Grüss Gott, lieber Leser!

So, da stehe ich vor Dir in meinem neuen Kleide. 's ist ganz modern, aber anständig. Schau mich nur an! Gefall ich Dir? Ja? — Das freut mich herzlich. — Und sich', nun musst Du mich nicht mehr vorerst mit dem Messer traktieren oder gar mit der Hand aufriissen, bevor Du nur die zweite Seite lesen kannst. Ich habe dies schon selber besorgt, um Dir eine Arbeit zu ersparen. Drum lies und prüf' mich und sei mir gut. Schick mich nicht fort mit einem kalten „Refusé“. Vielmehr bitte ich Dich recht freundlich: Gewähr mir das kommende Jahr hindurch Gastrecht auf Deinem Studiertisch. Ich beanspruche nicht sehr grossen Platz und koste nicht viel (in der Woche nur 20 Cts.) und doch kann ich Dir oft einen guten Dienst leisten und weiss Dir manches zu sagen, was Dir nützlich sein wird bei der Ausübung Deines sorgreichen Erzieherberufes.

Das eine sage ich Dir gleich klar und deutlich: *Ich bin katholisch* mit Leib und Seele und freue mich immer, dass ich es bin und sein darf. Aber Du bist ja auch katholisch oder willst doch zum mindesten wissen, wie man bei den Katholiken in Erziehungsfragen denkt. Dazu biete ich Dir die beste Gelegenheit. — Ich bin auch *gut schweizerisch*, kein Säbelrassler zwar, aber ebenso wenig ein Freund derjenigen, die dem Vaterlande den gebührenden Dienst verweigern. Ich liebe unser Vaterland, schon deswegen, weil ich Katholik bin und meine religiöse Ueberzeugung mich dazu verpflichtet. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass wir in unserer Bundesverfassung nicht noch dies und jenes verbessern und manche Härte daraus verschwinden lassen dürfen. Nur soll das auf legalem Weg geschehen. — Ich bin auch nicht Freund einer weiten Zentralisation im Schulwesen, weil ich die Meinung habe, die Kantone können die ihnen zugewiesene Aufgabe im allgemeinen ebenso gut lösen wie der Bund. Dagegen habe ich immer eine *vermehrte Berücksichtigung der religiösen Grundlage der Kinder* in der Schulerziehung befürwortet. — Selbstverständlich liegt es mir immer sehr daran, unser *Schulwesen* im allgemeinen zu *heben* und auch den *methodischen Strömungen* volle Aufmerksamkeit zu schenken, ohne zu allem Ja und Amen zu sagen, was als Schulneuheit auf den Markt gebracht wird. — Ich will wie bisher auch dem gesamten Lehrer-

stande dienen und seine geistigen und materiellen Interessen nach Kräften fördern helfen.

Das ist mein Programm. Ich bin überzeugt, dass wir uns sehr bald verstehen und recht gute Freunde werden, wenn Du ohne Vorurteil mich Woche für Woche prüfst und liesest.

Falls Du im Laufe des Jahres der Schriftleitung etwas zu sagen hast, das sie allein angeht, teile es ihr kurz und bündig mit. Sie hat ein dickes Fell und einen guten Magen und kann viel verdauen. — Hast Du aber etwas auf dem Herzen, das auch die andern Leser angeht, dann zögere erst recht nicht, sondern vertraue es alsbald der Schriftleitung an. Die wird schon dafür sorgen, dass Dein Beitrag im besten Sinne Verwendung findet.

Also, lieber Leser, sei mir gut und werde mein trauter Freund, sofern Du es nicht schon längst bist; ich bitte Dich recht schön um Deine Freundschaft, die ich sehr hoch einschätze. Und nun wünsche ich Dir nochmals recht viel Glück und Segen zum neuen Jahre.

Darstellung und Kritik der liberalen und sozialistischen Erziehungslehre und Schulpraxis

Von Dr. Joseph Beck, Universitätsprofessor, Freiburg.

I. Liberale Erziehungslehre und Schulpraxis.

Das ganze Mittelalter hindurch und bis an die Schwelle der neuesten Zeit stand das gesamte niedere und mittlere Schulwesen, geradeso wie die Universitäten, unter kirchlicher Leitung und Aufsicht. Der Geist des Lehrwesens, die ganze Schulführung war kirchlich, oder wie man heute sagt, konfessionell. Auch die Staatsweisheit des Enzyklopädisten im 18. Jahrhundert, welche der Kirche das Bildungswesen entziehen wollte, konnte nicht dagegen aufkommen, dass in protestantischen wie in katholischen Ländern die konfessionelle Grundlage der Schule streng gewahrt blieb. S. L. Böhmer (Göttingen), der angesehenste protestantische Rechtslehrer seiner Zeit, spricht noch im Jahre 1802 das Schulwesen ausdrücklich der Kirche zu: „Das Recht, Schulen zu gründen, ist ein Recht der Kirche und gehört zu den Annexen der Religionsübung. Die Schulen also und die im Schulamte tätigen Personen unterstehen der kirch-



lichen Gerichtsbarkeit." — — Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts gelangten allmählich mit den „Freiheiten“ der französischen Revolution auch die Erziehungsgrundsätze *Rousseau* und seiner Jünger *Basedow* und *Pestalozzi* zur Anerkennung. Schon im Zeitalter der Restauration eröffnete

der Liberalismus

seinen Kampf gegen die Kirche und damit gegen das konfessionelle Schulwesen. Um die Mitte des Jahrhunderts begann in Frankreich, Italien, Irland, Deutschland und Nordamerika der Abwehrkampf der Bischöfe gegen das sich ausbildende Staatsschul-Monopol. In der Schweiz richtete sich der Sturm gegen die Klöster und gegen die Jesuiten in den 30er und 40er Jahren in erster Linie gegen das klösterliche Schulwesen.

Der Liberalismus — was ist er eigentlich? — Noch keinem Philosophen ist es gelungen, eine genaue Begriffsbestimmung des Liberalismus festzustellen. — Zutreffend ist die von liberalen Blättern selber oft wiederholte Behauptung: „Der Liberalismus ist der Geisteserbe der französischen Revolution.“ — Der Liberalismus will alles erneuern: Religion, Politik, Philosophie, Erziehung, Volkswirtschaft, Gesellschaft, Bildung, Kultur. — Zur radikalen Durchführung aller seiner Umgestaltungspläne hat er durch den ganzen Verlauf des 19. Jahrhunderts unaufhörlich in allen europäischen Ländern darnach getrachtet, sich der elementaren, mittlern und höhern Schulen zu bemächtigen. Er trachtet noch heute hartnäckig darnach, das ganze Schulwesen zu *verstaatlichen*, um die Schule zum Instrumente seiner politischen Herrschaftsgelüste zu machen.

In der Schweiz

suchte der Liberalismus durch die Verfassungsrevision von 1871/72 das religionsfeindliche Schulprogramm der Pariser Commune mit einem Schlag durchzuführen, das Schulwesen zu zentralisieren und der verstärkten radikalen Bundesgewalt zu unterstellen. Aber in der Volksabstimmung vom 12. Mai 1872 wurde der Verfassungsentwurf vom Volke und von den Ständen verworfen. — Unter der Einwirkung des inzwischen auch in der Schweiz ausgebrochenen Kulturmampfes kam darauf die Bundesverfassung vom 19. April 1874 zustande. Sämtliche die Religion betreffenden Artikel erhielten eine auf die Katholiken zielende Verschärfung. — Immerhin waren aber für eine vollständige Zentralisation der Volksschule die Welschen der Westschweiz nicht zu haben. Der Schularikel (Art. 27) kam in der bekannten, bis heute geltenden Fassung zustande. Die Milderungen gegenüber den extremen Postulaten des Radikalismus waren in der Hauptsache das Werk von Bundesrat *Dubs*. — Nachdem aber die Verfassung von 1874 in Kraft erwachsen war, erkannte der zentralistische Liberalismus bald, dass die Formulierung des Schularikels die gewünschte Handhabe zur Unterdrückung der christlich-konfessionellen Schule durch den Bund keineswegs darbot. — Auch der von altkatholischer Seite inszenierte Lehrschwestern-Rekurs Ruswil-Buttisholz endete (im April 1881) mit einer empfindlichen Niederlage der Kulturmäpfer. — Die endgültige, grundsätzliche Erledigung der Frage, ob die Betätigung von Ordenspersonen an öffentlichen Schulen mit Art. 27 der B.-V. vereinbar sei, erfolgte im Sturme um den von Bundesrat

Schenk postulierten eidgenössischen Schulsekretär (Schulvogt). Das Projekt Schenk wurde in der Volksabstimmung vom 26. November 1882 mit rund zwei Dritteln der Volksstimmen gegen ein Drittel und mit 18 gegen vier Standesstimmen verworfen.

Das vernichtende Volksgericht über den liberalen Plan, die Schule zu entchristlichen, hat in der Folge über 30 Jahre ähnliche Tendenzen in Schranken gehalten und eine erfreuliche Entfaltung des Primar- und Mittelschulwesens in allen katholischen Gegenden der Schweiz bewirkt. — Leider sollte aber die liberale Tendenz, in der Schweiz einen Vernichtungskampf gegen die christliche Schule zu entfachen, sich neuerdings geltend machen, nicht mit jener brutalen Offenheit, welche das Postulat Bundesrat Schenk's und seiner Freunde kennzeichnete, sondern die neuen Bundespädagogen umkleideten ihr Ideal der religionslosen Bundesschule mit dem harmlosen, lieblichen Gewande des *staatsbürgerlichen Unterrichtes*.

In der Aprilsession des Ständerates im Jahre 1915 wurde von Dr. *Oskar Wettstein* und 17 Mitunterzeichnern eine Motion betreffend die Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung der schweizerischen Jugend eingebracht. Die Motion wurde in der Sommersitzung des Rates diskutiert, mit allen gegen eine Stimme (Dr. *Brügger*, Chur) erheblich erklärt und von Dr. *Calonder* namens des Bundesrates wohlgefällig entgegengenommen. — Später wurde das Postulat der staatsbürgerlichen Erziehung auch im Nationalrat diskutiert und grundsätzlich Zustimmung beschlossen. — Glücklicherweise hat aber darauf — im September 1915 — auf der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in Chur Bundesrat Dr. *Calonder* das hinter der „staatsbürgerlichen Erziehung“ lauernde liberal-zentralistische Schulprogramm so klar entfaltet und dabei überdies die Ausdehnung der Bundesherrschaft auf das gesamte Mittelschulwesen vermittelst der „Förderung der Staatsbürgerkunde“ so stark akzentuiert, dass auch bisherige Lobredner der Motion Wettstein bedenklich wurden und des Pudels Kern zu merken begannen. — Dazu trug auch wesentlich bei die vernichtende Kritik, welche Fachmänner wie Dr. *Mousson* (Regierungsrat, Zürich), Professor Dr. *Förster* (Zürich) und Dr. *Probst* (Basel) an dieser neuesten Methode, den Patriotismus durch Bundespädagogen zu pflanzen, übten. — Den schlimmsten Dienst aber leisteten dem liberalen Postulat der Staatsbürgerbildung die sozialistischen Professoren *Robert Seidel* und Dr. *Hans Schenkel*, sowie der bekannte sozialistische Pfarrer *Pflüger*. Die staatsbürgerlichen Erziehungspläne dieser Herren sind klar zu ersehen aus ihren Schriften, in denen sie die Einführung der Staatsbürgerkunde in die Schulen als obligatorisches Lehrfach freudig begrüssten und dazu bemerkten: Bisher habe man gesagt, die Schule solle nicht „politisieren“; künftig führe man aber die „Politik“ als obligatorisches Schulfach in die Primar- und Mittelschule ein. Sehr gut! Da werden nun die sozialistischen Lehrer und Lehrerinnen dafür sorgen, dass in ihren Schulen die Kinder zum Weltbürgertum im Sinne von Marx und Gebrüder erzogen werden. — Also die liberalen Vorkämpfer der staatsbürgerlichen Erziehung glaubten zu schieben und wurden geschoben: Ohne es zu ahnen, hatten sie am Seil der Sozialdemokratie gezo-

gen. Sie waren zu Schrittmachern nicht der Vaterlandsliebe, sondern des sozialistischen Antimilitarismus und Antipatriotismus geworden. — Es ist darum leicht erklärlich, dass bei der definitiven Beratung des Postulates der staatsbürgerlichen Erziehung im Nationalrate (Sept. 1927), als auch dort von sozialistischer Seite im Sinne Schenkels plädiert wurde — das einst so hochgepriesene Postulat sang- und klanglos bachab geschickt wurde und in der Versenkung verschwand.

Aus diesem kurzen Ueberblicke geht hervor, dass die liberale Schulpolitik in der Schweiz sich nicht immer durch phänomenalen Scharfsinn ausgezeichnet hat. — Zum grossen Glücke des Schweizervolkes sind gerade die Hauptpostulate dieser Vorkämpfer der „Aufklärung“ und „voraussetzungslosen Wissenschaft“ am Kap der guten Hoffnung gescheitert.

Auch auf dem Gebiete der *Schulpraxis und Schulmethodik* hat sich der pädagogische Liberalismus nicht immer strahlende Ehrenkronen geholt. — Der Liberalismus hat nie einen kirchlich gesinnten Pädagogen — einen *Sailer, Overberg, Alban Stoltz, Ohler, Don Bosco, P. Theodosius Florentini* . . . als tüchtigen, verdienten Jugenderzieher anerkannt. Er hat im Gegenteil diese Männer entweder leidenschaftlich bekämpft oder hochnasig ignoriert. — Dagegen hat er ein gewisses taktisches Geschick bewiesen durch sein konstantes Streben, den jeweiligen Modepädagogen unchristlicher Richtung für sich zu beanspruchen und als den berufenen Vertreter der liberalen Erziehungs- und Schulpraxis zu verherrlichen.

So in erster Linie *Johann Heinrich Pestalozzi*, der in den 50er und 60er Jahren von der gesamten liberalen Schulwissenschaft als „der Lehrer“ im eminenten Sinne verehrt, und dessen Erziehungsauffassung und „Methode“ als alleinrichtig bezeichnet und vorgeschrieben wurde. — Man kann nun und soll die Verdienste Pestalozzis um das Schulwesen anerkennen; man wird aber dabei doch nicht leugnen wollen, dass Pestalozzi der typische Repräsentant der naturalistischen, konfessionslosen Staatserziehung und der religionslosen Schule ist. Man wird ferner nicht leugnen wollen, dass er im Suchen nach den Anfangsgründen alles Wissens eine geradezu groteske Psychologie entwickelte, indem er „Zahl, Form und Schall“ als die „Elementarpunkte“ alles Wissens erklärte und in diese Formel die ganze Methode des Unterrichtes einzwängte. Schon seine Zeitgenossen haben darin eine unzulässige und praktisch undurchführbare „Mechanisierung des Unterrichtes“ erblickt und die Pestalozzische „Trias“ einer scharfen, herben Kritik unterworfen, so *Hottinger, Schulthess, Bürkli*. — Heute sind Pestalozzis methodische Grundsätze längst verlassen und durch Besseres ersetzt. — Auch der Liberalismus hat sich einem andern führenden Vertreter der Erziehungswissenschaft und Schulmethodik zugewendet. —

Friedrich Herbart († 1841), dessen System in der Vervollkommnung durch *Tuiskon Ziller* († 1883) durch nahezu drei Jahrzehnte von der liberalen Führerschaft als alleinberechtigt hochgehalten wurde, bis ihm um die Jahrhundertwende von den Vorkämpfern der Experimental- und Sozialpädagogik der Krieg erklärt wurde. — Herbart und Ziller, die Vertreter des pädagogischen *Intellektualismus*, haben sich ernstlich

bemüht, den *erziehlichen Zweck* aller Unterrichtes und aller Schulbelehrung zur Geltung zu bringen, das Erziehungsziel, die „Charakterstärke der Sittlichkeit“ zu erreichen, die Charakterbildung in der Schule auf eine solide Basis zu stellen. — Als solche proklamierten Herbart und Ziller den *Gesinnungsunterricht*; und Ziller stellte für jedes Volksschuljahr eine „Kulturstufe“ als „Gesinnungszentrum“ fest, welches den Unterricht in allen Fächern beherrschen soll. Offenbar sollte das „Gesinnungszentrum“ einen Ersatz für den konfessionellen Religionsunterricht bilden und einen mehr oder weniger religiösen Charakter haben. Aber es ist sonderbar, dass Ziller als Gesinnungsstoff für das erste Schuljahr die deutschen Volksmärchen bestimmte — für das zweite Schuljahr die Geschichte von *Robinson Crusoe* — für das dritte Jahr die Patriarchen — für das vierte die Richter — für das fünfte die Könige — für das sechste Christus — für das siebente die Apostel — für das achte Martin Luther und die Reformation. Später kam Ziller wieder dazu — in weit höherem Grade als Herbart — den unschätzbaren Wert der christlichen Religion für die Gesinnungsbildung zu betonen und — in der zweiten Auflage der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte“ — (1884) — den konfessionellen, christlich-dogmatischen Religionsunterricht für die Volksschule zu fordern. — Mangelhaft und unhaltbar ist die philosophische Grundlage des Herbart-Ziller'schen Systems. *Otto Willmann* hat in seiner „Didaktik“ (S. 446 ff.) an der Ziller'schen Formalstufenreihe eine gründliche Kritik geübt und die fünf Formalstufen durch die drei Mitteilungs- und Aneignungsstufen der *Philosophia perennis* ersetzt.

In scharfem Gegensatz zu Herbart-Ziller stehen die *Sozialpädagogiker Natorp und Bergemann* (die wir unten bei der sozialistischen Erziehungslehre betrachten werden) und die *Experimentalpädagogiker Professor Meumann, Direktor August Lay, Direktor Messmer* u. a. — Ausgehend von den Theorien der sogen. „experimentellen Psychologie“ (von *Wilhelm Wundt*, Leipzig) wollen sie als Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes einzig und allein jene „psychologischen Tatsachen“ gelten lassen, welche entweder durch physiologische und pädagogische Experimente, oder durch streng naturwissenschaftliche Beobachtungen, oder endlich durch die statistischen Erhebungen unzweifelhaft, mit mathematischer Exaktheit festgestellt seien. Sie erklären also die Pädagogik als eine „exakte Wissenschaft“ und verwerfen nicht nur die gesamte pädagogische Tradition der vergangenen Jahrtausende, sondern namentlich auch die Systeme von Herbart-Ziller, von Natorp und Bergemann als ganz unwissenschaftliche Pröbeleien, die nun endlich durch die einzig wahre Pädagogik ersetzt werden müssten. — Natürlich wurde auch diese allermoderne, durch und durch materialistische „Pädagogik“ von der liberalen Wissenschaft und Presse mit Jubel aufgenommen. — Durchgeht man aber die Jahrbücher der „experimentellen Pädagogik“, so staunt man über die geradezu armeligen Ergebnisse dieser neuesten „experimentellen Methode“. Jedem Unbefangenen wird es sofort klar, dass gerade die allerwichtigsten Erziehungsfunktionen, zumal die Gemüts- und Willensbildung, durch Experimente und Beobachtun-

gen im „pädagogischen Laboratorium“ nur sehr wenig gewinnen können. Und wenn man die „Experimentelle Didaktik“ von Lay studiert, dann sagt man sich: War es denn nötig, die ganze pädagogische Tradition der vergangenen Jahrtausende, die Dialoge Platos, die klassischen Werke Quintilians und Plotins, die Monamente der mittelalterlichen Philosophie und Erziehungswissenschaft usw. mit stolzer Verachtung in einen Winkel zu werfen — wenn man schliesslich auf Grund der neuen Forschungsmethode wiederum zur Anerkennung der alten, aristotelischen Dreizahl der geistigen Mitteilungs- und Aneignungsstufen: Anschauung — Verständnis — Anwendung — genötigt wird. — Gegen ihren Willen muss also die experimentelle Pädagogik die von ihren Vertretern mit Hohn und Spott verworfene psychologische Grundlage der alten Erziehungslehre anerkennen. — Für eine planmässige Willens- und Charakterbildung ist im experimental-pädagogischen System kein Platz.

Wesensverwandt mit der Experimentalpädagogik ist das System der

Psychanalyse.

Durch den Arzt Dr. Joseph Breuer angeregt hat der jüdische Wiener Psychiater *Dr. Sigmund Freud* seit 1895 zuerst in der Schrift „Studien über die Hysterie“ eine ganz neue Auffassung der Erkrankungen des Nervensystems (Neurosen) proklamiert. Freud sucht alle nervösen Krankheitszustände einseitig sexuell zu erklären, und zwar — sonderbarer Weise — aus infantiler Sexualität. — An Freud knüpfte in der Folge die Zürcher Schule der Psychanalytiker an mit dem Psychiater *Bleuler* und seinem Oberarzte *Jung* an der Spizie. — Obschon dieser Hypothese Freuds jede Erfahrungsgrundlage fehlt, und dieselbe von kompetenten Psychopathologen als ganz unwissenschaftliche, willkürliche und phantastische Hypothese erwiesen worden ist, wurde das völlig unwissenschaftliche psychanalytische Verfahren, die jeder Kritik hohnsprechende willkürliche Deutungskunst Freuds von Ärzten, sowie von Lehrern und Lehrerinnen in grossem Massstabe zu einer Art Sport gemacht. Dem Charlatanismus schlimmster Art wurden so die Tore geöffnet. — Träume des nervenschwachen, hysterischen Kindes, seine zufälligen Aussagen und Ideenassoziationen werden „symbolisch“ gedeutet und auf geschlechtliche „Erlebnisse“ im frühesten Jugendalter zurückgeführt. Nahezu jegliche psychische Erscheinung wird zu einem „sexuellen Symbol“ gestempelt und das Wühlen im Sexuellen unter dem Namen der „Wissenschaft“ zum förmlichen Sporte gemacht. — Der empörendste Unsinn des Strebens, aller psychischen Rätsel letzte Lösung im Geschlechtlichen zu suchen, ist die scheussliche Lehre vom „Oedipuskomplex“, welche die meisten „Kinderanalysen“ beherrscht: nach dieser Lehre werden die geistigen Störungen auf eine „anormale Bindung des Kindes an den andersgeschlechtlichen Elternteil“ zurückgeführt und auf einen erbitterten Hass gegen den gleichgeschlechtlichen Elternteil. — Nach Freud liegt also der tiefste Grund der Neurose in der Verdrängung einer inzestuösen Beziehung zu den Eltern. „Jeder Neurotiker ist ein Oedipus, der seine Mutter liebt und seinen Vater aus Eifersucht töten möchte“, so sagt wörtlich der Hauptvertreter der Päданalyse in der Schweiz, der reformierte

Pfarrer *O. Pfister* in seiner Schrift: „Die psychoanalytische Methode“, 1913. (s. Lindworski im Päd. Lex. Bd. V, S. 1164.) — *Die Anwendung der Psychanalyse auf die Erziehung* wird namentlich praktiziert durch gewisse Kreise „freireligiöser“ ref. Pfarrer und Lehrer in der Schweiz. Das nervenkranke Kind wird der Psychanalyse unterworfen, über seine Träume und Einfälle ausgefragt, bis sich ein sexueller Zusammenhang herstellen lässt; auch werden seine Aufsätze, Zeichnungen, Geberden und dergl. nach Freud'scher Art gedeutet. Dann folgt die «Aufklärung» des Kindes über den Zusammenhang seiner Leiden mit den Trieben des „Unbewussten“. Bringt diese „Aufklärung“ noch keine Heilung, so wird der Trieb „sublimiert“, d. h. es wird dem Kinde ein höheres Ziel gesteckt, in dessen Verfolgung es über den niedern Trieb Herr wird. — So wird die leichtfertig erdachte Kunst der Psychanalyse zur grössten Gefahr für die geistige Gesundheit und die sittliche Integrität des Kindes durch die leichtfertige, gewissenlose Art, wie von Dilettanten auf medizinischem, psychiatrischem Gebiete, von Lehrerinnen, Lehrern, Pastoren und dergl. pädagogisch experimentiert und „analysiert“ wird, und dies in Kuren, die sich oft Monate, ja ganze Jahre hinausziehen, was schon wiederholt zu schweren nervösen Schädigungen der Kinder geführt haben soll. Von den sittlichen Schadenswirkungen dieser Besprechungen, zumal der abstossenden „Oedipustheorie“ wollen wir schweigen. Aus diesen Gründen haben angesehene Ärzte, Psychologen und Erzieher gegen den rohen Unfug der Psychanalyse Verwahrung eingelegt; so der bekannte Kinderforscher Professor *Stern*: „Die Freud'sche Psychanalyse — speziell in ihrer Anwendung auf das Kind — ist nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung“ (Lindworsky, l. c. 1165).

Dr. Johann Bapt. Egger, der sel. Rektor der kantonalen Lehranstalt in Sarnen, schliesst seine treffliche Schrift „Die Psychanalyse als Seelenproblem und Lebensrichtung“ mit den bedeutsamen Worten:

„Der einzig wahre Psychanalytiker, der in die Menschenseele hineingezündet hat wie kein anderer, sie bis in ihre tiefsten Tiefen durchleuchtet und durchglüht, sie bis zur Gottähnlichkeit sublimiert hat, ist Derjenige, der das grosse Wort gesprochen hat: ‚Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben‘, der durch seine Lehre den Irrtum, durch seine Gnade die Sünde und den Zwiespalt in der Menschenseele — das ‚Unbewusste‘ der Psychanalyse — verscheucht und den Frieden und die Harmonie der zerriissen Seile wieder hergestellt hat, das erhabene Vorbild und Ziel aller wahren Ethik und Pädagogik, *Jesus Christus*. Diesem Lichte, dem ‚wahren Lichte, das jeden Menschen erleuchtet, der in diese Welt kommt‘, wollen wir folgen; nicht dem Irrlichte der Psychanalyse.“

Wenn auch die Psychanalyse nicht als spezifisch liberales Erziehungssystem bezeichnet werden kann, so wurde sie doch von zahlreichen wissenschaftlichen Zeitschriften liberaler Richtung als wertvolle Errungenschaft dogmenfreier Weltanschauung und als geistiger „Fortschritt“ gefeiert. — In der Tat bezeichnet die Anwendung der Psychanalyse auf die Erziehung eine letzte Konsequenz der liberalen Psychologie oder Anthropologie. Denn wenn der Mensch, wie zahllose liberale Gelehrte und Professoren behaupten, keine geistige, unsterbliche Seele hätte, ihm also auch

die Willensfreiheit fehlen würde, dann wäre es ganz konsequent, das psychische Leben des Kindes nur mit materiellen, medizinischen Agentien zu beeinflussen und zu lenken. — Gerade die abstossende Brutalität der psychanalytischen Erziehungspraxis ist darum ein durchschlagender Beweis der Falschheit der liberalen Philosophie und Weltanschauung.

(Fortsetzung folgt.)

Unser Sorgenkind in der Schule

Die Klage über eine mangelhafte Beherrschung unserer Muttersprache ist wieder sehr laut geworden und durchdringt nun die Ratsäle in Bund und Kantonen und ruft dadurch einem verstärkten Echo in zahlreichen Fachzeitschriften. Nicht bloss den Volksschülern, die schon frühzeitig ins praktische Leben hinaustreten müssen, wird dieser Vorwurf gemacht; auch die Abiturienten der höhern Schulen bleiben davor nicht verschont. Und selbst die neuen Doktoren, die unsere Hochschulen mit Erfolg absolviert haben, sind nicht immer Musterknaben in der deutschen Sprache.

Die Schuld an diesem Uebel wird selbstverständlich der *Schule* — und *mir* der Schule — zugeschrieben. Da alle Ankläger mit ihren Fingern nur auf die Schule zeigen, knicken wir arme Schulmeister schuldbewusst unter der Last der Anschuldigungen — zwar nicht der Beweise dafür — zusammen. Wir wollen nicht einmal versuchen, uns zu verteidigen oder unser Pflichtversäumnis zu beschönigen. Wir wissen ja oft selbst nicht, ob wir überhaupt noch fähig sind, ein richtiges gutes Deutsch zu schreiben, geschweige denn, ein solches unsren Schülern beizubringen. Denn eine feste Norm für ein gutes Deutsch gibt es nicht, hat es wohl nie gegeben. Wenn wir den Satzbau und Gedankengang jener Kritiker, die uns anklagen, näher verfolgen, müssen wir oft verdutzt stillstehen und uns fragen: Ist nun das das Musterdeutsch? Und wenn wir die Zeitungen und Zeitschriften oder auch Bücher von heute, wo doch sicher nur grundgescheite Köpfe mit einem mustergültigen Deutsch zum Worte kommen sollten, zur Hand nehmen, um *unser* armseliges Schulmeisterdeutsch daran zu bilden und zu formen, dann werden wir erst recht irre an unsren hausbackenen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Muttersprache. Dann kommen wir uns vor wie jener Münchner und Berliner, die miteinander von München nach Leipzig reisten. Sie verstanden einander nicht mehr recht. Das Geschichtlein wird folgendermassen erzählt (für dessen Echtheit kann ich keine Garantie übernehmen): Der Münchner sass schon im Bahnwagenabteil, als ein aufgeklärter Berliner eintrat und, ein sarkastisches Zucken in den Mundwinkeln, den jovalen Burger aus Bierstadt mit dem sonderbaren neuen Wort begrüßte: „Gete“! — „Na, was heisst denn das: „Gete“?“ fragte der Münchner. „Ja, wissen Sie“, erwiderte der Berliner, „bei uns bedient man sich allgemein der Abkürzungen, auch in der Umgangssprache. „Gete“ heisst „Guten Tag“, man spricht nur mehr die Anfangsbuchstaben. G. T. Aber Ihr in München seid wohl noch nicht so weit!“ Der Mann aus Bierstadt erwiderte nicht viel darauf. Man fing ein anderes Gespräch an; die Zeit bis Leipzig verstrich leidlich rasch. Kurz vor Leipzig rüstete sich der Münchner zum Aussteigen, während der andere weiterfahren wollte. Mit freundlichem Händedruck verabschiedete sich der Bayer von seinem fortschrittenlichen Reisegefährten, indem er sagte: „Peix“! — „Na, was heisst denn das?“ fragte der Mann aus Berlin, „ich versteh nicht, was Sie meinen.“ „Das ist auch eine Abkürzung, bei uns allgemein gebräuchlich, sie heisst: P. X. d. h. „Pleiben's gsund.“

So ungefähr sieht's im neuzeitlichen Zeitungsstil und Feuilletonstil aus. Man bewegt sich nur mehr in *abgerissenen Sätzen und Satzstumpfen*. Viel seltener schon begegnet man noch einem grammatisch richtig aufgebauten Satze. Das scheint für viele eine überlebte Sache zu sein. Wer sich noch an die gewohnten Sprachregeln hält, wird als rückständig belächelt. — Man prüfe die moderne Schreibweise auf die *Satzzeichen* nach den vorgeschriebenen amtlichen Regeln! Auch da nimmt man sich grosse Freiheiten heraus. — Dieses Feuilleton- und Romandutsch wird aber in keiner Schule gelehrt und geübt. Und doch ist es zur Mode geworden. Die modernen Schriftsteller pflegen es, und unsere Schüler äffen es nach, und noch mehr die Schulentlassenen, vom Küchenmädchen bis zum kaufmännischen Angestellten, sie meinen, das sei schön, eben weil es modern ist. Wie die unsinnigste Damenmode sofort Anklang findet, wenn sie von gewissen Kulturzentren auf den Markt gebracht wird, so auch das Negerdeutsch der heutigen Feuilletonisten, so sehr auch die Schule dagegen Einspruch erhebt und kämpft. Die Menschen sind nun einmal so eingestellt: sie schnappen nach dem Neuen wie der Hund nach den Stubenfliegen. So ging es auf dem Gebiete der Musik, wo eine Zeitlang nur mehr Jazz Trumpf war. Heute gehört Jazz schon der Vergangenheit an.

Gewiss kann auch in der verkürzten Satzform Geist und Leben sprühen; auch sie kann leichtverständlich und zulässig sein; doch nur dann, wenn sie im richtigen Zusammenhang mit dem vollständigen Satz steht und in der sprachlichen Darstellung nicht die Regel, sondern bloss die Ausnahme bildet. Aber nur die wenigsten sind fähig, die neuen Formen geistig zu verdauen. Die grosse Masse klebt an der Oberfläche. Man ahmt gedankenlos den neuen Stil nach. Das Schuldeutsch hat man frühzeitig über Bord geworfen; man will doch nicht rückständig scheinen. Darum fehlt der Masse die Uebung im guten Deutsch; sie hat seit dem Schulaustritt zu lang und zu viel im modernen, neuen Stil sich versucht, ohne seinen Sinn zu erfassen. Das Ergebnis davon ist das heutige Elend in unserer Muttersprache. — In einer Gemäldegalerie in Berlin ist ein grosser Saal mit „Modernen“ gefüllt, von Böcklin angefangen bis zur Gegenwart. Aber nur ganz wenige sind geniessbar. Alle wollten modern malen wie Böcklin; doch der Geist, die Gabe dazu ging ihnen ab. — Johannes Jordan stiftete dieser Sorte von Kunstjüngern einst folgenden beissenden Spruch:

„Maler, male kühn und male keck,
buhl' nicht um der Menschen Gunst;
doch bloss meisterhaft gemalter Dreck
ist noch lange keine Kunst.“

So ergeht's auch den meisten, die das neue Deutsch pflegen möchten und darob das Schuldeutsch vernachlässigen und verlernen.

Aber! — nun kommt doch noch ein Aber. Die Schule von heute und gestern ist doch auch nicht ganz schuldlos an dem Jammer über unsere mangelhafte Sprachgewandtheit und unsere Unsicherheit. Früher musste der vorgekaute, eingepackte Aufsatz daran schuld sein. Aber der ist heute sozusagen aus dem letzten Bergschulhaus verschwunden. Seine Stelle nimmt der freie Aufsatz oder die beinahe freie Wiedergabe des Erarbeiteten im Unterricht ein; so heisst's wenigstens. Und doch sieht's in der Sprachgewandtheit und Sprachrichtigkeit um kein Haar besser aus als unter der Herrschaft des alten Aufsatzbetriebes. Jetzt wird der Leser erwarten, dass ich ihm alle Gründe dieses Misserfolges aufzähle. Mein Lieber, ich weiss bei weitem nicht alle, nur einige wenige möchte ich nennen.

Hat unsere Schule noch genügend Zeit zur *Uebung* des im Unterrichte Erworbenen? Nimmt sie sich die nö