

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 32 (1922)
Heft: 11

Artikel: Zur Kritik der Psychoanalyse
Autor: Suter, J.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788919>

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: 08.02.2026

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

schrieben; sie lässt sich vielmehr nur dadurch lösen, dass sich die reife Persönlichkeit des Lehrers der reifenden des Schülers gegenüber behauptet, ohne diese ihren besonderen, von Mensch zu Mensch verschiedenen Daseins- und Wachstumsbedingungen zu entfremden.

Doch man täte Gaudig und seiner Schule Unrecht, wenn man das Prinzip der freien Arbeit über seine Grenzen hinaus zur Karikatur hinaufsteigern würde — was unfehlbar immer dann eintritt, wenn man einen guten Gedanken in ein allgemeines Dogma verwandelt. Auch dem leidenschaftlichsten Anhänger dieser Methode wird es sicher nicht einfallen, die Schüler beim Einüben einer fremden Sprache sich selbst zu überlassen oder im Geschichts- und Deutschunterricht auf das Recht der Darstellung und des Vortrags zu verzichten; „das einfache Vormachen und Nachmachen,“ gibt O. Scheibner (Gaudig, S. 52) zu, „wird ein oft begangener Weg der Arbeitserziehung sein müssen, auch bei rein geistiger Tätigkeit.“ Die Lehre Gaudigs ist eine heilsame und notwendige Gegenströmung zu der mancherorts immer noch nicht überwundenen Ansicht, die jungen Menschen müssten, keines einzigen eigenen Schrittes fähig, bis zur Maturität am Gängelband der Schule geführt werden; selbst die neunzehnjährigen Abiturienten der deutschen Gymnasien sollen ja nach der Überzeugung namhafter Theoretiker des Deutschunterrichts nicht imstande sein, einen eigenen Gedanken zu fassen und durchzudenken. Nur wer an sich glaubt, leistet Tüchtiges; den berufenen künftigen Kopfwerkern dieses Vertrauen zu stärken, ist eine der schönsten erzieherischen Pflichten der Mittelschule. Und dafür verdient Gaudig besonderen Dank, dass er dem materialistischen Utilitarismus unserer Zeit, der alle geistige Arbeit lediglich nach ihrem materiellen Nutzertrag wertet, den formalen Bildungswert aller wahren geistigen Arbeit entgegengesetzt; er schenkt zwar dem Arbeitsvorgang die grösste Aufmerksamkeit, aber er steht doch in einem Zeitalter, das trotz Kerschensteiners Protest aus einer einseitigen Auffassung des Begriffes Arbeitsschule heraus jede geisteswissenschaftliche Schulung als unfruchtbare Aufhäufung toten Gedächtniskrams zu verdächtigen liebt, für die Tatsache ein, dass zur Bildung auch Kenntnisse gehören, die selbst das handlichste Konversationslexikon nicht zu ersetzen vermöchte. Und diese Vorzüge wird man auch dann zu würdigen wissen, wenn man im Prinzip der freien geistigen Schularbeit weniger ein Ziel als eine Richtung sehen kann.

Dr. Max Zollinger.

Zur Kritik der Psychanalyse.

Von Privatdozent Dr. J. Suter, Zürich.

Im Anschluss an meine Kritik der Psychanalyse hat Pfarrer Dr. O. Pfister in temperamentvoller Weise eine mit einem Gegenangriff auf die traditionelle wissenschaftliche Psychologie und insbesondere die experimentelle Psychologie gepaarte Ehrenrettung

der Psychanalyse unternommen (S. Schweiz. Päd. Zeitschrift 1922, Heft 10.). Unter anderem gibt er dem Bedauern Ausdruck, dass zwischen der Psychanalyse und der übrigen Psychologie, die, wie es scheint, seiner Ansicht nach ergänzend nebeneinander bestehen könnten, eine gegenseitig befruchtende Arbeitsgemeinschaft nicht möglich sei, weil die offiziellen Vertreter der letzteren teils mit souveräner Verachtung auf die Psychanalyse herabsehen, teils sie nicht richtig verstehen und sie deswegen ungerechtfertigterweise ablehnen. Darum findet man auf der einen Seite die namentlich an deutschen und an der zürcherischen (und auch noch an anderen) Hochschulen vertretene Psychologie, auf der anderen Seite die Psychanalyse, zu deren Anhängern Dr. Pfister auch jene Hochschullehrer in der Schweiz zählt und als Zeugen für sie anruft, die sie nicht ganz ablehnen.

Es ist sicher kein Zufall, auch kein Übersehen und auch nicht nur Missverständen der doch schon lange bekannten Psychanalyse, dass sie gerade in den mit experimentellen Methoden und Mitteln arbeitenden psychologischen Fachkreisen vorwiegend abgelehnt wird. Der Hauptgrund liegt aber sicherlich weniger an dem Autoritätsdunkel und der Unduldsamkeit, die dem zur Ablehnung gelangenden Kritiker gerne unterschoben werden, als in der Psychanalyse selber. Er liegt vor allem in ihren mit den Tatsachen in Widerspruch geratenen, teils übertrieben verallgemeinerten, teils unnötig metaphysischen Voraussetzungen über das Seelenleben und an den sich naturgemäß häufig daraus ergebenden unerfreulichen Konsequenzen bei der praktischen Anwendung.

In rein methodologischer Hinsicht könnte der Einklang leicht gefunden werden. Die Trennungsline liegt im wesentlichen nur an den für sie massgebenden Voraussetzungen. Für den Psychanalytiker ist charakteristisch, dass er sich bei seinen Analysen je nach der besonderen Richtung, der er angehört, von einer auf die „libido“ oder auf die Sexualität (im engen oder weiteren Sinne des Wortes) abstellenden Theorie leiten lässt und nötigenfalls ihr gemäß deutet und umdeutet, bis das gewünschte Ergebnis vorliegt. Das bedeutet aber unter Umständen eine dogmatisch bedingte Verkennung der wirklichen seelischen Verhältnisse. Darin dürfte jedenfalls auch die Ursache für die psychanalytischen Misserfolge zu suchen sein, von denen man hin und wieder hört.

Wahrscheinlich möchte darauf erwidert werden, dass es sich umgekehrt verhalte: der Psychanalytiker stösse eben immer wieder auf das, was ihm als mitgebrachte Voraussetzung vorgeworfen wird. Dass es sich in gewissen Fällen so oder ähnlich verhält, wird wohl von keiner Seite bestritten werden. Bestritten wird diesbezüglich in der Hauptsache nur die Verallgemeinerung in der Form der psychanalytischen Theorien und deren Zuständigkeit für die Erklärung der individuellen seelischen Ereignisse in dem Sinn und Umfang, wie es versucht wird.

Wenn die Psychanalyse es unternähme, vorurteilslos und theo-

retisch unvoreingenommen zu analysieren, ohne die Absicht, was ihr dogmatisch vorschwebt, auch herauszufinden, so würde sie zur einfacheren, aber darum sicher nicht weniger wertvollen psychologischen Erfahrungsanalyse werden und befände sich unvermittelt an der Seite — nicht der naturwissenschaftlich orientierten experimentellen Psychologie der früheren Zeiten, gegen die sie ins Feld zieht, sondern an der Seite der experimentellen Psychologie unserer Zeit, die in Wirklichkeit von ihren Angriffen nicht getroffen wird. Denn auch die experimentelle Psychologie hat sich im Laufe der Jahre vorwärts entwickelt und wird sich sicher auch in Zukunft über das hinaus weiterentwickeln, was sich ihr angesichts der Tatsachen als unvollständig, unzulänglich oder unrichtig erweist. Das war beispielsweise der Fall auf dem Gebiete der um die Jahrhundertwende anlässlich der Erforschung des Denkens in den Vordergrund getretenen, damals noch als „Ausfrageexperimente“ im eigenen Lager angegriffenen Methode der Feststellung des Erlebens und der Erlebniszusammenhänge überhaupt. Die Psychanalyse hat ihr gegenüber allerdings das früher schon hervorgehobene Verdienst voraus, die Konsequenzen für die praktische Einsicht ins Seelenleben der ihrer bedürftigen Menschen schon früh und selbständig gezogen zu haben. Falls die Voraussetzung gemacht werden darf, dass es im Kampf um die Psychanalyse nicht bei einer Versteifung auf Begriffe bleiben wird, so darf mit Recht jenen schöneren Zeiten entgegengesehen werden, in denen die vorurteilslose psychologische Analyse auch auf pädagogischem Gebiet allgemein anerkannt Fruchtbare zeitigen und zum unentbehrlichen Rüstzeug des Erziehers gehören wird.

Auf die weiteren sachlichen Vorhalte Dr. Pfisters in seiner Erwiderung auf meine kritische Abhandlung kann ich an dieser Stelle nicht eintreten. Der Leser hat die Möglichkeit, sich an Hand der Literatur im Bedarfsfalle ein eigenes Urteil bilden zu können.

Die Bedeutung der Psychologie als experimenteller Naturwissenschaft für die Pädagogik.

Von Dr. Emil Berger, ausl. korresp. Mitglied der kgl. Belgischen und der kgl. Spanischen Akademien der Medizin.

Kein Pädagoge, der sein Fach ernst nimmt, kann die hohe Bedeutung, welche die Psychologie für dasselbe hat, in Zweifel ziehen. Der Pädagoge muss mit den wichtigsten Erscheinungen des Seelenlebens und seiner Entwicklung beim Kinde vertraut sein, wenn er erzieherisch mit Erfolg auf das Kind einwirken soll. Es war daher ein glücklicher Gedanke, wenn im Lande Pestalozzis in seinem Sinne, wenngleich nicht an der Stätte seines Wirkens, von dem Genfer Psychologen Ed. Claparède, das dem Erziehungswesen gewidmete Institut Jean Jacques Rousseau gegründet wurde, damit in demselben