

Otto Friedrich Bollnow

Die Pädagogik des jungen Spranger*

Inhalt

Vorbemerkung zur Spranger-Gesamtausgabe	1
Der Ausgang von Psychologie und Ethik	3
Der pädagogische Grundvorgang	4
Das Bildungsideal	4
Die Persönlichkeit des Erziehers	6
Der lebensphilosophische Hintergrund	8
Der Glaube des Erziehers	9
Die Aufgabe einer philosophischen Pädagogik	10
Die Erweckung	11
Bildung, Bildsamkeit und Bildungsideal	12
Die sittliche Erziehung	12

Vorbemerkung zur Spranger-Gesamtausgabe:

Die mit insgesamt elf Bänden geplante Ausgabe der „Gesammelten Schriften“ Eduard Sprangers¹, die nach umfangreichen Vorarbeiten von H. W. Bähr gemeinsam vom Max Niemeyer Verlag in Tübingen (die philosophischen Bände) und dem Quelle und Meyer Verlag in Heidelberg (die pädagogischen Bände) herausgegeben wird, ist in raschem Fortschreiten begriffen. Auch wenn der ursprünglich für 1971 vorgesehene Abschluß nicht eingehalten werden konnte, so sind doch bisher folgende sieben Bände erschienen:

- I. Geist der Erziehung, hrsg. v. G. Bräuer und A. Flitner, 1969.
- II. Philosophische Pädagogik, hrsg. v. O. F. Bollnow und G. Bräuer, 1973.
- III. Schule und Lehrer, hrsg. v. L. Englert, 1970.
- V. Kulturphilosophie und Kulturkritik, hrsg. v. H. Wenke, 1969.
- VIII. Staat, Recht und Politik, hrsg. v. H. J. Meyer, 1970.
- X. Hochschule und Gesellschaft, hrsg. v. W. Sachs, 1973.
- XI. Erzieher zur Humanität, hrsg. v. O. Dürr, 1972.

Es besteht begründete Aussicht, daß die Reihe 1975 abgeschlossen werden kann. Eine Auswahl der Briefe soll sich anschließen.

Die Aufgabe dieser Ausgabe sollte es sein, das Lebenswerk Sprangers in seiner ganzen Breite, nach bestimmten Themenkreisen geordnet, der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Eine vollständige Ausgabe war bei dem großen Umfang dieses Lebenswerks unter den gegenwärtigen Verhältnissen undenkbar. Die Bibliographie von Th. Neu² mit den Ergänzungen von L. Englert³

* Erschienen in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 28. Jg. 1974, S. 161-179. Die Seitenumbrüche des Erst-
drucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Eduard Spranger. Gesammelte Schriften.. Hrsg. v. H. W. Bähr u. a. Tübingen und Heidelberg 1969 ff. Ich zitiere
im folgenden mit bloßer Band- und Seitenzahl, bei Band II mit bloßer Seitenzahl.

² Theodor Neu. Bibliographie Eduard Spranger. Tübingen 1958.

enthält schon 889 Nummern und ist immer noch nicht ganz vollständig. Es mußte genügen, auf den verschiedenen Arbeitsgebieten Sprangers die wichtigsten Arbeiten zusammenzustellen, wobei ein gewisser Ermessensspielraum nicht zu vermeiden war und der vorgegebene Höchstumfang der Bände oft zu schmerzlichen Verzicht und zur Zurückstellung schon vorbereiteter Beiträge zwang. Um möglichst viel Raum für die zerstreuten und oft schwer zugänglichen, z. T. auch noch unveröffentlichten Aufsätze und Abhandlungen zu gewinnen, wurde auch auf die Aufnahme der großen selbständigen Buchveröffentlichungen: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee (1909), Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (1910), Lebensformen (1914, 1921) und Psychologie des Jugendalters (1924) verzichtet, zumal diese Bände ohnehin leicht greifbar sind. [161/162]

Erst in dieser Ausgabe der „Gesammelten Schriften“ wird das bisher schwer überschaubare philosophisch-pädagogische Lebenswerk Sprangers in seiner ganzen Breite sichtbar, wobei natürlich die hier erstmals veröffentlichten Texte ein besonderes Interesse beanspruchen und manche Vortragsmanuskripte, etwa das zeilengetreu wiedergegebene Manuskript zum Vortrag über „Erziehungsethik“ (I, 406-419), einen guten Einblick in seine Arbeitsweise ergeben.

Manches, vor allem in der frühen Entwicklung Sprangers, wird überhaupt erst in den von Spranger zu seinen Lebzeiten zurückgehaltenen und jetzt in den „Gesammelten Schriften“ zugänglichen Arbeiten erkennbar. Das gilt insbesondere von den Anfängen seines pädagogischen Denkens, also seiner Entwicklung bis zu der Zeit, wo nach dem Zusammenbruch von 1918 und Sprangers bald darauf erfolgten Berufung nach Berlin dieser mit zahlreichen Vorträgen und Aufsätzen in den Mittelpunkt des damaligen reichen und vielgestaltigen pädagogischen Lebens eintrat. Von diesem ersten strahlenden Hervortreten ist bis heute, bei seinen Anhängern wie seinen Gegnern, sein Bild im wesentlichen bestimmt geblieben.

Aber der Weg, der bis zu diesem Hervortreten führte, ist bis heute weitgehend im Dunkel geblieben. Um so wichtiger erscheint es, die bisher unbekannten Anfänge seines pädagogischen Denkens näher ins Auge zu fassen, nicht nur um die Verwurzelung in den philosophischen und pädagogischen Strömungen seiner Frühzeit (darunter das Maß seiner Abhängigkeit von Dilthey) besser zu erkennen, sondern vor allem, weil hier die Ansätze gegeben sind, die sich mit erstaunlicher Stetigkeit bis in die letzten Lebensjahre hinein fortsetzen und die so bleibenden Grundlinien in seinem vielgestaltigen Schaffen klarer erkennen lassen. Wir beschränken uns dabei auf die Anfänge der pädagogischen Gedanken. Die in die gleiche Zeit fallenden umfangreichen historischen Schriften sowie das in der Dissertation über „die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ (1905) zum Ausdruck kommende systematisch-philosophische Interesse müssen an dieser Stelle beiseite bleiben.

Es handelt sich, zeitlich geordnet, um folgende Arbeiten:

1. *Gedanken zur Pädagogik*, 1902, erstmalig bei F. H. Paffert, Eduard Spranger und die Volksschule, 1971 veröffentlicht, jetzt Gesammelte Schriften Bd. II.
2. *Leben und Wissenschaft*, 1905, jetzt in Bd. VI der Gesammelten Schriften.
3. *Rede über Erziehung*, 1906, erstmalig veröffentlicht in Gesammelte Schriften, Bd. I.
4. *Grundfragen der philosophischen Pädagogik*, 1907, seinerzeit in den Blättern für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, 1. Jahr- [162/163] gang, erschienen und seitdem schwer zugänglich, nun in Bd. II der Gesammelten Schriften.
5. *Die Antrittsvorlesung* (Die philosophischen Grundfragen der Pädagogik), 1910, erstmalig veröffentlicht in Bd. II der Gesammelten Schriften.

³ Ludwig Englert. Ernte aus fünf Jahren. Die Veröffentlichungen Eduard Sprangers 1957 bis 1962. Pädagogische Rundschau, 16. Jg., S. 631-644.

Insgesamt umfassen diese Arbeiten etwa ein Jahrzehnt, von der Studienzeit Sprangers bis zu seiner Habilitation. Überblickt man die Reihe im ganzen, so fällt auf, daß einige der wesentlichen Grundgedanken noch fehlen, die dem pädagogischen Werk des späteren Spranger sein charakteristisches Gesicht geben. Dahin gehört vor allem die Lehre von den „Lebensformen“, diesen idealtypischen Grundformen der menschlichen Seele (des ökonomischen, ästhetischen und theoretischen, politischen, sozialen und religiösen Menschen), die zusammen mit der daraus entwickelten Kulturphilosophie das Grundgerüst der späteren Arbeiten Sprangers bildet und in der Öffentlichkeit sein Bild entscheidend geprägt hat. Die Lehre von den „Lebensformen“ tritt erst in der ersten Auflage von 1914 (noch als Festschrift-Beitrag) wie aus einer plötzlichen Eingebung hervor und hat ihre endgültige Gestalt erst in der „Arbeit ernster schwerer Jahre“ in der zweiten Auflage des Buchs von 1921 gefunden. Sie fehlt noch ganz in diesen frühen Arbeiten. Ebenso hat der Begriff der Bildung noch nicht die systematische Schlüsselstellung gewonnen, die er zusammen mit seinen Ableitungen als Bildsamkeit, Bildner, Bildungsideal, Bildungsgut und Bildungswert, Bildungsgemeinschaft dann später im Aufbauschema der philosophischen Pädagogik erhalten hat. Erst in der Antrittsvorlesung wird dieser Begriff ausdrücklich hervorgehoben, um zusammen mit Bildsamkeit und Bildungsideal das „Eigne“ der Erziehungswissenschaft zu bezeichnen. Aber gerade weil diese wichtigen Bestandteile noch fehlen, die dann seiner späteren Pädagogik ihre bleibende Gestalt gegeben haben, mit der sie entscheidend auf ihre Zeit eingewirkt hat, sind diese frühen Arbeiten besonders wichtig, weil in ihnen die ursprünglich leitenden Impulse noch unabhängig von der späteren Systematik um so deutlicher hervortreten.

Weil sich diese Gedanken in den genannten Arbeiten erst schrittweise entwickeln, dabei die Ansätze der früheren Arbeiten in den folgenden aufgenommen und weiterentwickelt werden, empfiehlt sich bei der Darstellung, auf der einen Seite der zeitlichen Entwicklung zu folgen, dabei aber auf der anderen Seite gleich aus den späteren Schriften hinzuzunehmen, was zur weiteren Durchführung der einzelnen Gedanken beiträgt. Die Probleme werden also unter Einbeziehung der Beiträge aus späteren Arbeiten dort behandelt, wo sie zum ersten Mal auftreten. [163/164]

Am Anfang stehen die „*Gedanken zur Pädagogik*“ (1902), eine erstaunliche Leistung des damals erst zwanzigjährigen Studenten. Der Anlaß, aus dem diese Ausarbeitung hervorgegangen ist, läßt sich nicht mehr feststellen. Es ist die Zeit, in der Spranger bei Dilthey eine Dissertation begonnen hatte, die dann später nicht zum Abschluß kam. Der Einfluß von Diltheys geschichtlicher Lebensphilosophie ist bis in manche Formulierungen hinein spürbar. Wir werden darauf noch zurückkommen. Darüber hinaus wird man auch im Inhaltlichen manche Übereinstimmung mit den Ansichten Diltheys vermuten können, wenn auch der jugendlich straffe und sich zum Schluß geradezu enthusiastisch steigernde Stil sich deutlich von der behutsameren Diktion des späten Dilthey abhebt.

Der Ausgang von Psychologie und Ethik

Spranger setzt ein mit der Frage nach der Begründung einer pädagogischen Wissenschaft. Um seinen eigenen Ansatz freizulegen, grenzt er sich zunächst gegen die überkommene Auffassung ab, nach der die Pädagogik auf zwei Hilfswissenschaften aufbaue, der Ethik und der Psychologie, von denen die erstere die Ziele bestimmt, zu denen erzogen werden soll, die letztere aber die Mittel bereitstellt, mit denen diese Ziele verwirklicht werden können. Diese Auffassung war schon von Herbart vertreten worden, der freilich in der Durchführung, wie schon Spranger bemerkt, darüber hinausgeht, und sie war von Dilthey in einer früheren Arbeit „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (1888) wiederaufgenommen worden. (Es mag dahingestellt bleiben, ob das noch Diltheys späterer Meinung entspricht oder ob bei der damaligen engen Verbindung Sprangers Ausführungen auch der eigenen Meinung Diltheys zu

diesem Zeitpunkt entsprechen.) Spranger lehnt diese Auffassung, die er zugespitzt dahin formuliert, „daß Pädagogik nichts weiter sein könne als das Produkt, das wie von selbst entstünde, wenn man Ethik mit Psychologie multiplizierte“ (S. 191), entschieden ab. Diese Wendung kehrt in derselben Form auch später wieder; so heißt es in unserem Zusammenhang schon in den „Grundfragen“, daß Herbart die wissenschaftliche Pädagogik „gleichsam aus der Multiplikation von Psychologie und Ethik hervorgehen zu lassen“ versuche (S. 213). Das ist bezeichnend für Sprangers auch sonst festzustellende Art, einmal geprägte Formulierungen auch über Jahrzehnte hinweg wieder zu verwenden.

Spranger begründet die Ablehnung dieser Auffassung folgendermaßen: Zunächst sei es unzulässig, einfach „Wissenschaft auf Wissenschaft“ zu gründen (S. 191), d. h. die neu zu schaffende Wissenschaft der [164/165] Pädagogik auf den schon vorhandenen Disziplinen der Ethik und der Psychologie aufzubauen. Sie geht dabei von einer schon fertigen Wissenschaftseinteilung aus. „Die neue Wissenschaft findet die Welt verteilt; es bleibt ihr nichts übrig, als sich zwischen die Stühle der Psychologie und Normwissenschaften zu setzen“ (S. 224). Es kommt hinzu, daß diese Normen gar nicht so sicher sind, wie die Anhänger dieses Ansatzes meist vorgeben. Jedenfalls bekennt Spranger in der „Rede über Erziehung“ gegenüber seinen Gegnern: „Ihr freilich seid im Besitze stolzer Systeme und klarer begrifflicher Gedankenbildungen. Ihr leitet die Erziehung ab aus der Natur der Seele und den Zwecken des Menschen. ... (Aber) ich empfinde meine Armut. ... Ich weiß nichts von der Welt allgemeingiltiger Normen“ (I 420 f.).

Gegen die Ableitung der Pädagogik aus Psychologie und Ethik spricht weiterhin, daß „nicht jede Verbindung von Psychologie und Ethik pädagogischen Charakter trägt. Wir begegnen der gleichen Kombination in der Politik oder der Religionswissenschaft, und doch fallen beide Wissenschaften nur zu einem kleinen Teile mit der Pädagogik zusammen“ (S. 213). „Wenn jede Verbindung von Psychologie und Normwissenschaft schon etwas Pädagogisches bedeutete, so würde die ganze Politik unter diesen Gesichtspunkt fallen“ (S. 224). Das „spezifisch Pädagogische“ ist von hier aus nicht in den Griff zu bekommen.

Vor allem aber beruht diese „scheinbar so einfache Lehre von den Mitteln und Zwecken der Erziehung, von der Erziehungstechnik“ (S. 223) auf einer unzulässigen Übertragung technischer Vorstellungen auf das seelische Leben. „Das Muster für diese Auffassung hat offenbar die auf der Mechanik beruhende Technik geliefert. Eine Maschine gehorcht dem Gesetz des rein mechanisch-kausalen Ablaufs; und doch steht dieser Ablauf zugleich im Dienst bestimmter Zwecke, die ihr anderswoher, gleichsam von außen gesetzt sind“ (S. 223). Aber diese Vorstellung läßt sich nicht auf das Seelenleben übertragen. Hier setzt dann Sprangers „Hauptwiderspruch“ ein, nämlich gegen die „mechanische Auffassung des Seelenlebens“ (S. 223), das als „ein sich selbst Entwickelndes“ schon Zwecke und Ziele in sich selber habe. Die Scheidung von Zweck und Mittel wird überhaupt im seelischen Leben fragwürdig. „Es gibt keine gesonderten Wissenschaften von Mitteln und andre von Zwecken“ (S. 409).

Der pädagogische Grundvorgang

Gegenüber den Versuchen, die Pädagogik aus der Ethik und der Psychologie abzuleiten, betont Spranger, daß die Pädagogik etwas ganz Eigenes und Eigentümliches ist, „das weder rein psychologisch [165/166] noch von der Ethik oder Logik aus bestimmt werden kann“ (S. 224). Man müsse vielmehr von der Tatsache der Erziehung ausgehen und diese im weiteren Fortgang zur wissenschaftlichen Bestimmtheit bringen. So notiert er einmal auf einem Blatt: „Das Neue, das mir demgegenüber vorschwebt, ist dies, daß ich durchaus anfangen will mit der eigentümlichen Tatsache der Erziehung. Es unterliegt für mich keinem Zweifel, daß in ihr ein absolut primäres und selbständiges Lebensphänomen vorliegt“ (I 451).

Dieses selbständige Lebensphänomen sieht Spranger in dem „pädagogischen Grundvorgang“, der „eng eingebettet ist in den universellen Zusammenhang gegenseitiger Abhängigkeiten, den wir mit einem Wort als Leben bezeichnen“ (S. 191) und in diesem eine bestimmte Funktion zu erfüllen hat. „Es handelt sich nur darum, diesen Vorgang im ganzen Umfange zu verstehen, oder mit anderen Worten, ihn zur philosophischen Besinnung zu erheben“ (S. 191). Es kommt zunächst darauf an, diesen Vorgang als solchen zu beschreiben und zu analysieren (S. 192, 198). So ist als erster Ansatz festzuhalten: Die Pädagogik muß einsetzen mit der Beschreibung und Analyse des Erziehungsvorgangs⁴. Das faßt Spranger später in seiner Antrittsvorlesung noch einmal klar zusammen: „Die wissenschaftliche Aufgabe der Pädagogik kann jedoch nur bestimmt werden, wenn man von der Besinnung auf den eigentümlichen pädagogischen Grundvorgang ausgeht. Dieser Vorgang bedeutet im Zusammenhang des Lebens etwas Spezifisches, das zunächst beschrieben und abgegrenzt werden muß, ehe man zu einer Theorie schreiten darf“ (S. 224).

Dabei erkennt Spranger sehr klar die Bedeutung einer unbewußten oder, wie man später sagte, funktionalen Erziehung. „Unbewußt oder ohne Absicht erzieht an uns die Natur und die Heimat, unser Volk, unsere Umgebung, die Familie, kurz alles, was im Getriebe der Daseinsbetätigung überhaupt in unser Bewußtsein tritt“ (S. 191). Und er betont: „Dieser Prozeß der unreflektierten Einwirkung bildet eine fundamentale Grundlage *jeder* Erziehung“ (S. 192). Diese „natürliche Erziehung“ (S. 194) mag auf primitiven Stufen der menschlichen Entwicklung schon für sich allein ausreichend sein. Erst wenn die kulturelle Entwicklung eine gewisse Kompliziertheit erreicht hat, erhebt sich auf ihrem Boden eine bewußte, absichtliche Erziehung.

Dieser Erziehungsvorgang, wie er als Tatsache des Lebens gegeben ist und wie er dann von Spranger aus der Verflechtung mit anderen Einflüssen in seiner Reinheit herausgearbeitet wird, vollzieht sich im [166/167] Zusammenwirken dreier Faktoren: von dem Erzieher, dem Zögling und, beide überwölbend, dem „gesamten geschichtlichen Zusammenhang“, in dem beide stehen (S. 196), wofür er später meist zusammenfassend „die Kultur“ sagt. Dabei muß der Bezug zwischen Erzieher und Zögling im Unterschied zum bloß intellektuellen oder rechtlichen Verhältnis als ein „volles Lebensverhältnis“ (S. 196) begriffen werden. „Die Grundlage aller wahren und tieferen Erziehung bleibt doch jene innige Lebensgemeinschaft, die zwischen Zögling und Erzieher sich entwickelt, jenes gegenseitige Durchdringen der Individualitäten, auf immer eins der tiefsten Geheimnisse“ (S. 197). Selbst im Unterricht ist „jenes lebendige Gemeinschaftsverhältnis“ (S. 198) das Primäre. Es setzt „von seiten des Erziehers ein tiefdringendes Verstehen und eine sich niederbeugende Zuneigung, von seiten des Zöglings Vertrauen und Aufwärtsstreben voraus“ (S. 198).

Das Bildungsideal

Das Verhältnis von Erzieher und Zögling ist aber eingelagert in den umgreifenden Zusammenhang der gesamten Kultur. Die Erziehung zielt in ihm dahin, „daß jede Individualität innig von dieser allgemeinen Kultur durchdrungen werden muß, wenn sie zum vollendeten Menschsein gelangen will“ (S. 199). Die Kultur darf dabei aber nicht als ein zeitlos gültiges System aufgefaßt werden, sondern muß in ihrer geschichtlichen Bedingtheit, als „gerade gegebene historisch-nationale Kultur“ (S. 199) verstanden werden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang vor allem, wie kritisch sich schon der ganz junge Spranger mit den Bildungsmächten seiner Zeit auseinandersetzt. Er kritisiert sehr scharf die

⁴ Vgl. Dilthey: „Die Wissenschaft der Pädagogik kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling. Wilhelm Dilthey. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Kleine pädagogische Texte, Heft 3. Hrsg. v. H. Nohl. Langensalze o. J.

überkommene „künstliche antik-klassische Bildung“, die nur noch eine „seltsame unwahre Existenz“ führe (S. 200). Oder an anderer Stelle: „Noch immer träumen wir in der Märchenwelt Homers; aber das sind Märchen, deren Geheimnisse nicht mehr als Symbol für unsere Welt gelten können“ (S. 201). Das klassische Altertum kann uns nicht mehr Führer sein, „denn wir sind moderne Menschen, großgezogen in einem individuellen und historischen Bewußtsein, hineingestellt in eine Fülle sozialer Aufgaben und Kämpfe“ (S. 201). Zu den drängenden sozialen Problemen treten weiterhin die moderne Naturwissenschaft und Technik, tritt weiter die Erschütterung durch das moderne geschichtliche Bewußtsein, „kurz die ganze widerspruchsvolle Menge neuer Bildungstendenzen zerreißt unser Volksleben“ (S. 200). Sie alle sind nicht nur mit dem überkommenen klassischen Bildungsideal unvereinbar, sondern können sich auch un- [167/168] tereinander nicht mehr verstehen, und es entsteht als bedrängende Not unserer Zeit die Frage, wie hieraus wieder ein neues verbindliches Bildungsideal, "eine einheitliche Auffassung des Lebens und seiner Aufgaben" (S. 202) gewonnen werden kann. Damit ist hier, schon in der ersten Schrift des jungen Spranger, der Fragenkreis angeschnitten, mit dem er sich sein ganzes Leben immer neu auseinandergesetzt hat, ohne dabei freilich zu einer abschließenden Antwort zu kommen.

Beachtenswert ist hier der nachdrückliche Hinweis auf Goethe. Bei der lebenslangen innigen Beziehung, die sich u. a. in einer heute gesammelt vorliegenden Reihe von 18 Vorträgen und Aufsätzen auswirkt⁵, gewinnt dieses früheste bisher faßbare Zeugnis mit seinen sich schon in ihm abzeichnenden Perspektiven ein besonderes Interesse. „Wir sollten Goethe in die deutsche Schule einführen“, so schreibt er hier, „er würde uns helfen gegen den toten Geist, mit dem wir Naturwissenschaft betreiben ... Und ist es ein Zufall, eine Laune, daß seine Tragödie des Lebens in einer Verherrlichung der sozialpolitischen Arbeit endet? Daß er durchdrang zu einer Neuerfüllung des christlichen Geistes und zur Ausbildung eines tiefen und lebendigen geschichtlichen Bewußtseins?“ (S. 201 f.). Aber bezeichnend für die damalige Lage der höheren Schule ist es, daß Spranger noch nicht wagt, Goethe als „Schulschriftsteller" zu empfehlen; nur die Erwachsenen sollen sich mit ihm beschäftigen, so daß auf dem Umweg über die Erzieher „ein Abglanz seines Geistes auch in die Jugend dringen“ würde (S. 202).

Die Persönlichkeit des Erziehers

Am weitesten durchgeführt ist in dieser frühen Arbeit die Darstellung der Erzieherpersönlichkeit. Damit ist wiederum ein Thema ergriffen, das für Spranger sein ganzes Leben hindurch faszinierend geblieben ist und das er wie wohl kein anderer Pädagoge als Grundbestandteil seiner systematischen Arbeit behandelt hat. Ich erinnere an die Darstellung in der Vorlesung von 1948 (S. 132 ff.) wie in den früheren, bisher nicht veröffentlichten Fassungen dieser Vorlesung (vgl. S. 432) und an die späte Abhandlung „Der geborene Erzieher“ (1958, I 280 ff.). Die Entwicklung in der Behandlung dieses Themas zu verfolgen, wäre eine verlockende Aufgabe. Hier kommt es allein auf die Besonderheit dieser ersten Darstellung an. In dieser entwirft er mit jugendlicher Begeisterung ein Bild des Erziehers, in dem er wohl zugleich sein eigenes Lebensideal, so wie es ihm damals vorschwebte, auszusprechen versucht. [168/169]

In mehreren Ansätzen versucht er das Wesen des Erziehers zu bestimmen. Zunächst sind es zwei Bedingungen, die beim erfolgreichen Erzieher erfüllt sein müssen. Das eine ist die überzeugende Persönlichkeit, die als Formung des ganzen Menschen wichtiger ist als alle didaktische Begabung (S. 197). Von ihr gilt, was Spranger allgemein vom Menschen fordert: daß die individuelle Anlage durch die Aufnahme der Kultur ihrer Zeit zum vollendeten Menschentum gebildet werde, „daß jede Individualität innig von dieser allgemeinen Kultur durchdrungen werden muß, wenn

⁵ Eduard Spranger. Goethe. Seine geistige Welt. Tübingen 1967.

sie zum vollendeten Menschsein gelangen will“ (S. 199). Einen solchen Menschen bezeichnet Spranger unter Berufung auf Shaftesbury als „Künstler seiner selbst“ und betont dabei vor allem „die ästhetische Intuition, die auch im Gebiete des Moralischen als Bildungsprinzip wirkt“ (S. 203). Dieser ästhetische Zug, der beim jungen Spranger mit besonderer Reinheit hervortritt, muß besonders hervorgehoben werden.

Aber die „Vollendung der eignen Persönlichkeit“ macht noch nicht den eigentlichen Erzieher (S. 203). Es muß ein zweites hinzukommen: die Hinwendung zur sich entwickelnden kindlichen Seele. Unter Berufung auf Dilthey nennt Spranger als Beispiele des „pädagogischen Genius“ Pestalozzi und Fröbel. Aber bezeichnend ist wieder der durchgehende ästhetische Zug, durch den sich Spranger von Dilthey unterscheidet. War es bei Dilthey „ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine“, eine „ungebrochene Naivität im Grunde der Seele“⁶, durch die sich der pädagogische Genius dem Kind nähert, so ist es bei Spranger die „ästhetische Intuition, die die Psyche des Kindes in ihren tiefsten Geheimnissen durchdringt“ (S. 204). Er rückt den Erzieher in die Nähe des bildenden Künstlers und seines Schaffens. Damit tritt zur Fähigkeit des Verstehens als drittes der Wille zur Gestaltung. War es beim bildenden Künstler das zu schaffende Kunstwerk, so ist es beim Erzieher der zu formende Mensch. „Das ist es auch, was den Erzieher macht: der unendliche Drang zu erziehen, Menschen zu schaffen; dies echt göttliche Geschäft, Menschen zu schaffen nach seinem Bilde“ (S. 204). Aber während der bildende Künstler seine Form einem noch ungeformten Material aufprägt, findet der Erzieher schon eine nach Entfaltung strebende Individualität vor. Diese muß er erkennen und ergreifen. „Wo die Blüte der Individualität zu knospen beginnt, da ist das Feld der pädagogischen Kunst“ (S. 205). So tritt als viertes und letztes die gefühlsmäßige Hinwendung zum konkreten jungen Menschen hinzu. Aber was wiederum Sprangers stark ästhetisches Lebensgefühl von Dilthey unterscheidet, ist hier der erotische Zug, mit dem er sich auf Platon beruft. So heißt es dann: „Unsere Dich- [169/170] ter haben das Weib idealisiert; der Pädagoge idealisiert den heranwachsenden Jüngling; nicht als vollendete Schönheit, sondern als Schönheit dynamisch, als ein Wesen, das alle Vollkommenheit in sich zu erzeugen vermag, als die versprechende Knospe einer prangenden Blüte“ (S. 206). Sehr bezeichnend ist daran auch, daß nicht wie bei Pestalozzi und Fröbel das eigentliche Kind, sondern der „heranwachsende Jüngling“ das Bild des Menschen bestimmt, dem sich der Erzieher zuwendet.

Und so endet dieser jugendliche Entwurf mit einem begeisternden Bild der Erzieherpersönlichkeit. Spranger bezeichnet hier die Haltung des begnadeten Erziehers als einen „sozialen Pantheismus“, d. h. er konzentriert den ursprünglich auf die ganze Natur bezogenen Pantheismus auf den Umkreis der mitmenschlichen Beziehungen und sieht darin eine Erweiterung und Erhöhung des „naturalistischen Pantheismus“: „Der Pantheismus läßt die ganze Natur durchströmt sein von einem göttlichen Lebensprinzip; der Ästhetiker der Humanität empfindet das Göttliche in allen Mitmenschen“ (S. 207). Wie Shaftesbury von einem „Virtuosen der Humanität“ gesprochen hatte, so spricht Spranger in einer letzten Steigerung von einem „Virtuosen der Humanität: dem Erzieher“ (S. 207). Wenn dieser dithyrambisch gesteigerte Schluß auch später einer nüchternen Sprache weichen wird, so ist er doch in dieser Form ein schönes Zeugnis für die Entschiedenheit, mit dem sich der damals noch zwanzigjährige Spranger zum Erzieherberuf bekennt.

Der lebensphilosophische Hintergrund

Schon aus diesem ersten Überblick wird deutlich, wie stark Spranger in seinen Anfängen unter dem Eindruck der Lebensphilosophie steht, wie sie ihm nicht nur von seinem Lehrer Dilthey vermittelt wurde, sondern in einer allgemeineren Form auch in der philosophischen Strömung

⁶ Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, VI. Bd., S. 74.

des beginnenden 20. Jahrhunderts verbreitet war. Zum Beleg sei zunächst an einige typische Wortbildungen erinnert, wie sie z. T. schon in der bisherigen Darstellung vorkamen: Die Erziehung wird als ein Lebensverhältnis (S. 196, I 415) verstanden, als ein Lebensvorgang (S. 197), Erzieher und Zögling stehen in einer innigen Lebensgemeinschaft (S. 197). Es gibt Lebensverhältnisse (S. 200), Lebensfragen (S. 200) und Angelegenheiten des Lebens im Gegensatz zur äußeren Organisation. Bildungsideale sind eine Tatsache des Lebens usw. Es wäre leicht, die Zahl der Beispiele noch aus den späteren Arbeiten zu vermehren. Leben ist der Name für die uns umgebende und uns tragende Wirklichkeit, die in ihrer dunklen Hintergründigkeit für den bloßen Verstand unbegreiflich ist; denn „es ist nicht die Eigenschaft des Lebens, jemals ganz in Sy-[170/171] stemen des Denkens oder der Organisation aufzugehen“ (S. 209). Es erscheint als unmöglich, „daß man seinen (des Lebens) warmen Atem auflösen könne in ein System logischer Abhängigkeiten und Beziehungen“ (I 421). So spricht Spranger, einen Ausdruck Diltheys aufnehmend, von einem Lebensbegriff im Unterschied zum scharf umrissenen Terminus (S. 195). Vor allem in der „Rede über Erziehung“ wird dies Bekenntnis zum Leben mit begeisterten Worten ausgesprochen: Der Erzieher soll „Leben verbreiten und Leben lehren“ (I 424), „dieses Leben, dessen Sinn wir ... nur im Erleben selbst besitzen“ (I 425). Dazu muß er vor allem selber im Leben stehen. „Drinstehen im Leben also muß der Erzieher, er muß selbst leben“ (I 424).

Seine systematische Behandlung findet das Verhältnis von Leben und begrifflichem Denken in dem bisher ebenfalls unveröffentlichten Aufsatz über „*Leben und Wissenschaft*“ (1905)⁷. Er wendet sich im Sinn der Lebensphilosophie gegen das „Dogma vom Selbstzweck der Wissenschaften“. Er betont demgegenüber, „daß man keiner einzelnen Wissenschaft Gewalt verstaten soll über die Gesamtheit des Lebens, daß keine Wissenschaft und Forschung hinausführt über die Ursprünglichkeit des Lebens, das uns allein reich macht“. Spranger entwickelt das zunächst gegenüber der formalen, sich auf ihre Voraussetzungslosigkeit berufenden Erkenntnistheorie seiner Zeit, die „Weite und Fülle des ursprünglichen Lebens unter einen einseitigen Intellektualismus“ spannte. Sodann gegenüber der Geschichte, die uns die Freude am eigenen Schaffen zu nehmen droht, weil sie die Gegenwart restlos aus der Vergangenheit deduzieren zu können glaubt. „Gegen dies alles spricht eine gewaltige und leider so häufig überhörte Stimme: das ursprüngliche Leben, das sich durch rationalistische Theorien nicht tot machen läßt.“ Noch größer sieht er die Gefahr seitens der Naturwissenschaft, wenn diese mehr sein will als „eine geschickte und brauchbare Dienerin der Technik“, wenn „ihre Begriffe mehr sein (sollen) als das ursprüngliche Leben, das sich alle diese zu seinem Dienste geschaffen hat“. Sehr bezeichnend für seine Haltung ist sein Bekenntnis: „Ich muß gestehen, daß mir die faszinierende Wirkung, die die Naturwissenschaft über so viele Gemüter der Gegenwart besitzt, immer unverständlich geblieben ist“. Und endlich wendet er sich auch gegen die konstruierten metaphysischen Systeme, die statt der reichen Inhaltlichkeit des Lebens nur „ein dürres Gerippe immer wiederkehrender ungreifbarer Begriffe“ bieten.

Dies alles interessiert hier nicht im einzelnen, insbesondere wo es an die besondere Situation der damaligen Zeit gebunden ist. Wichtig [171/172] ist vor allem die grundsätzliche Entscheidung, die abschließend als „das Primat des wirklichen Lebens vor aller Wissenschaft“ formuliert wird. Insbesondere der Erzieher muß immer wieder „den Punkt im Auge [behalten], wo es [das Wissen] mit den Wurzeln des Lebens verwachsen ist“ (I 425 f.).

Aber entscheidend ist für Spranger, nachher auch in der Auswirkung auf seine Pädagogik, daß er sich bei aller Kritik an der Wissenschaft doch nicht einer blinden Wissenschaftsfeindschaft überläßt und sich ebenso entschieden von den irrationalen Strömungen absetzt, die in der damaligen Zeit florierten. Er zeichnet davon ein abschreckendes Bild: „Das Evangelium des Sichauslebens

⁷ Weil der für Band X vorgesehene Aufsatz noch nicht erschienen ist, mußte auf die Angabe der Seitenzahlen verzichtet werden.

ist laut geworden. Man zerreißt den Zusammenhang mit der Geschichte, man verspottet alles, was Logik heißt ... Das zweifelhafte Idol des Genies taucht auf; das Leben erscheint als Gegenstand unendlich verfeinerten Kunstgenusses, und ungehemmt rollen die Wogen sensibler Stimmungen auf und nieder, alle Festigkeit und Besonnenheit menschlicher Lebensverhältnisse unter sich begrabend.“ Er verteidigt demgegenüber mit allem Nachdruck „die vernünftige Besinnung und ihre systematisch-methodische Gestalt: das wissenschaftliche Denken“. Er betont nicht nur den Wert der exakten Naturwissenschaft und Technik, die eng mit unserer gesamten Kultur verschmolzen sind, sondern auch die „Durchdringung des menschlichen Lebens und Wesens selbst ... von dem Geiste der Wissenschaft“, die allein eine sichere Beherrschung ermöglicht.

Aber so weit auch die Wissenschaft in das Gefüge des menschlichen Lebens eindringt und zu seiner Beherrschung beiträgt, so vermag sie doch nie das ganze Leben zu erfassen, und es bleibt im ästhetischen, im Ethischen und im Religiösen ein Bereich, der nicht im beweisbaren Wissen zu erfassen und doch unmittelbar gewiß ist. Spranger spricht von „Gewißheiten, die nicht der eigentlichen Wissenschaft zugänglich sind und doch das ganze Leben durchleuchten und beherrschen.“

Der Glaube des Erziehers

An dieser Stelle wird der Gedanke in der „Rede über Erziehung“ (1906) aufgenommen. Diese Rede, das einzige ausgeführte Stück einer geplanten Reihe von fünf Reden, ist in der Zeit entstanden, in der Spranger selbst einige Zeit als Lehrer tätig war. Aus der unmittelbaren Berührung mit der Praxis und dem Willen, auf die Praxis einzuwirken, erklärt sich wohl der überschwängliche Ton, der sich von Sprangers sonst eher verhaltenen Schreibweise deutlich abhebt. Schleiermachers „Reden über die Religion“, auf deren Vorbild sich Spranger selbst [172/173] beruft und auf die auch die Wendung von den „Verächtern der Erziehung“ (I 420) hinweist, mag ihn auch im Stil beeinflusst haben.

Es geht hier um die Frage, worauf der Erzieher sein Tun gründen kann, wenn ihm die Wissenschaft allein keine ausreichende Sicherheit gibt. Diese Gewißheit, von der schon in der vorhergehenden Arbeit die Rede war, fat Spranger jetzt als Glauben, wobei er an den christlichen Glaubensbegriff anknüpft, diesen aber in einem freieren Sinn abwandelt, „denn der Glaube betrifft nicht nur die himmlischen Dinge, sondern er durchdringt unser ganzes Leben von oben bis unten“ (I 421). Man kann ihn vielleicht am ehesten in einem unbestimmten Sinn als den Glauben an die Sinnhaftigkeit der Welt überhaupt bezeichnen. Er ist mit rationalen Mitteln nicht beweisbar, sondern kann nur im Erleben selber ergriffen werden. (Spranger kommt hier auf eine unerläßliche Voraussetzung des Lebens und damit auch der Erziehung, die ich mit den Begriffen des Vertrauens zum Leben und zur Welt und der Hoffnung im Verhältnis zur Zukunft zu fassen versucht habe.) Dieser Glaube ist ganz allgemein „das Prinzip des Lebens“ (I 428), und ohne ihn ist ein sinnvolles menschliches Leben überhaupt unmöglich. Spranger bezeichnet ihn auch als „absoluten Optimismus“, (I 422), d. h. einen Optimismus, der sich nicht auf dieses oder jenes einzelne Geschehen bezieht, sondern das Leben im ganzen betrifft.

Im einzelnen wird dann dieser Glaube nach einer dreifachen Richtung gegliedert: (1) als Glaube an den einzelnen Menschen und die in ihm schlummernden idealen Möglichkeiten, (2) als Glaube an die das Leben leitenden Ideale und (3) als Glaube an die Welt überhaupt, wobei dieser noch einmal gegliedert ist in die Aufgaben der Diesseitigkeit und die Gewißheit der Transzendenz, wobei diese letztere hier gefaßt wird als „ein Ausdruck für die Unendlichkeit des Strebens, die berflle der Werte und Ideale, die in unsrer Brust glühen und die unter den Hemmungen einer widerstrebenden Wirklichkeit nie in die volle Realität hinaustreten“ (I 427).

Aber dieser unerschütterliche Glaube ist nicht Blindheit oder Kritiklosigkeit. Spranger sieht zu-

gleich die „scharfen Grenzen“ der Erziehung (I 428) und fordert vom Erzieher den „Blick für die Lehren der entgegenstrebenden Wirklichkeit“ (I 428). So bezeichnet er seine Haltung zugleich als einen „realistischen Optimismus“ (I 427). Er fordert vom Erzieher zugleich den klaren realistischen Blick. „Sein Enthusiasmus muß es vertragen, so weit gebrochen zu werden, daß er Mittel und Wege nach den Maßen der Wirklichkeit bemißt ... er muß sein ein tiefer, scharfer Kenner der Welt“ (I 429). Das bedeutet keinesfalls eine Beeinträchtigung seines Glaubens. Gerade die Verbindung von Optimismus und Realitätssinn macht das Wesen des Erziehers aus. „Ein [173/174] Quantum Nüchternheit, ein realistischer Blick muß sich mit dem Idealismus vermählen. Wer dies nicht über sich vermag, ist kein Erzieher, sondern höchstens ein wohlmeinender Dichter oder ein jugendlicher Schwärmer“ (I 429).

Die Aufgabe einer philosophischen Pädagogik

In den „*Grundfragen der philosophischen Pädagogik*“ (1907) tritt Spranger mit den bisher nur in unveröffentlichten Manuskripten entwickelten Gedanken zum ersten Mal in die Öffentlichkeit und zwar nicht in einer eigentlich wissenschaftlichen Zeitschrift, sondern in den unmittelbar für den Gebrauch der Lehrer bestimmten „Blättern für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin“. Das bedingt die stärkere Anlehnung an die Schulpraxis, wie sie Spranger damals auch aus der eigenen Tätigkeit gegenwärtig war. Darum knüpft er zunächst an die ersten Berufserfahrungen des Lehrers an, „wenn er die Klasse mit dem Gefühl verläßt, daß er es hätte anders machen können und wie er es hätte anders machen sollen“ (S. 211), die ihn zu einer allgemeineren Besinnung über sein Tun drängen. So sieht er in der Besinnung auf das eigene pädagogische Erlebnis - er sagt bezeichnenderweise Erlebnis und nicht Erfahrung - den Ausgangspunkt für alle pädagogische Theorie. „Im Zentrum (steht) das pädagogische Erlebnis, wie es der tägliche Beruf mit seiner Verflochtenheit in das ganze Gewebe unsres heutigen Kulturtreibens aus sich gebiert“ (S. 209). In ihm allein können wir das „pädagogische Grundphänomen“ (S. 213) erfassen. Wenn so allgemein „die wahre philosophische Besinnung auf der Grundlage eigenen Erlebens“ errungen sein will (S. 208), dann müssen wir auch „das pädagogische Erlebnis nach seiner ganzen Tiefe und Weite in das Licht philosophischer Besinnung zu erheben versuchen“ (S. 210). Spranger bezeichnet sein Unternehmen (mit einem schon vorher mehr als beiläufig verwandten, aber dann in der Folgezeit festgehaltenen Begriff) als „philosophische Pädagogik“.

Wie vorher allgemein beim Verhältnis von „Leben und Wissenschaft“, so grenzt er auch hier seinen Weg nach einer doppelten Richtung ab: Auf der einen Seite lehnt er vom Standpunkt des Lebens aus alle fertigen Systeme ab, auf der anderen Seite grenzt er sich aber ebenso scharf gegen die in der Reformpädagogik seiner Zeit weit verbreitete Auffassung ab, die in der Erziehung eine in keine feste Regeln einzufangende Kunst sieht und der „jede planmäßige Einwirkung ... als Verbrechen an der reinen, genialen Kindesseele“ erscheint (S. 210). Er verurteilt die damaligen modischen Übertreibungen mit beißendem [174/175] Spott: Es bliebe diesem Erziehungsanarchismus im „Jahrhundert des Kindes“ nichts übrig, als selbst mit den Kindern kindisch zu werden“ (S. 210). Zwischen den „beiden Extremen, dem Anarchismus wie der Systemsucht“ (S. 211), führt der Weg seiner philosophischen Pädagogik.

Zwar ist die Erziehung durchaus dem künstlerischen Schaffen verwandt, aber „jedes schöpferische Tun (gelangt) an einen Punkt, wo es nur durch das Nachdenken über sich selbst und die weitgehendste Bewußtmachung seiner Funktionen gefördert werden kann“ (S. 211). So wie die Klassiker der Goethezeit ihre Ästhetik entwickelten, „so suchen wir nun eine Ästhetik des pädagogischen Schaffens, nicht vor ihm oder um es zu ersetzen, sondern in und mit ihm, um es zu durchleuchten“ (S. 212). Und das ist dann die Aufgabe einer pädagogischen Theorie: das pädagogische Handeln in der kritischen Besinnung zur größeren Klarheit über sich zu erheben.

Die Erweckung

Das Eigentümliche des pädagogischen Handelns sieht Spranger „in der formalen Tatsache des Wertvollmachens, und zwar in dem Sinne, daß ich in dem fremden Leben selbst die reale Empfindung für bestimmte, von mir gehegte Werte ins Leben rufe“ (S. 215). Er sieht in dieser Weise „das Wertgeben als Grundphänomen der Pädagogik“ (S. 409). Er nimmt dabei den Begriff des Wertes auf, wie er ihn in der Philosophie seiner Zeit vorfand (S. 216 Anm.) und wie er dann für seine ganze Kulturphilosophie grundlegend geblieben ist. Der Wertbegriff macht für ihn auch „das eigentliche Herz ... aller Pädagogik“ aus (S. 215).

Damit aber ergibt sich die schwierige Frage, „wie diese Übertragung von Wertungen vor sich geht“ (S. 216). Durch bloße Belehrung lassen sie sich nicht übermitteln, sie lassen sich nur, wie Spranger am Beispiel der religiösen Erziehung formuliert, „erwecken“ (S. 217), indem man den im Menschen schlummernden Möglichkeiten durch einen von außen kommenden Anstoß zum Durchbruch verhilft. Hier taucht der Begriff des Erweckens zum ersten Mal auf, der dann für den späteren Spranger eine grundlegende Bedeutung gewinnt⁸. Die wichtigste Voraussetzung für die Erweckung liegt in dem Vorgang der „Selbstentfaltung“ (S. 217). Dieser vollzieht sich als solcher nach seiner eigenen Gesetzlichkeit, aber in die äußeren Umstände, von denen die spontane Entwicklung beeinflußt wird, können wir eingreifen, „um in dem großen Meer unwillkürlicher Erziehung ... eine kleine Insel planvoller Erziehung zu begründen“ (S. 217). [175/176]

Zwei Wege hebt Spranger hervor: Der eine geht über die Erziehung an der Realität selbst“ (S. 217). Es ist die Aufgabe der Erziehung, den Zögling in Lebensumstände zu versetzen, die der Ausbildung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten förderlich sind. Mit Recht beruft Spranger sich hier auf Rousseau. Aber die Erfahrung an den Dingen selbst hat ihre Grenzen. Sie stehen nicht immer zur Verfügung. Und hier setzt der zweite Weg ein, der für Sprangers Haltung in diesen frühen Jahren besonders bezeichnend ist. Es ist der Weg über die Einbildungskraft; denn diese vermag sich weit über das in der Wirklichkeit Gegebene hinauszuschwingen. Damit spitzt sich die erzieherische Aufgabe auf die Frage zu: „Wie bemächtigen wir uns seiner [des Kindes] Einbildungskraft?“ (S. 219). Es genügt nicht, es mit beliebigen Bildern vollzustopfen; es müssen solche Bilder sein, die durch ihren idealen Charakter auf die „Wertrichtung“ des Kindes Einfluß gewinnen können. Die Phantasie ist also das vermittelnde Glied, durch das der Erzieher auf das Kind bildenden Einfluß gewinnt, weil es von dem in der Phantasie Vorweggenommenen so mächtig ergriffen wird, daß es dies auch in seinem eigenen Leben zu verwirklichen trachtet. Auch „wenn die Phantasie noch nicht unser eigentliches Selbst ist, so hat sie doch die ständige Tendenz, in dieses überzugehen, und gerade die Jugend, die sich so gern in alle möglichen Ideale und Helden hineinversetzt, fassen wir an dieser Stelle gewaltig ... Also dringen wir durch das Medium einer empfänglichen und beweglichen Phantasie von außen her in das eigentliche Zentrum der Wertbildung“ (S. 220). Der ästhetische Zug des jungen Spranger kommt hier zu seinem vollen Ausdruck.

Welche Werte aber in dieser Weise vermittelt werden sollen, ist eine weitere Frage, durch die die Erziehung in den weiteren Rahmen der Kultur hineingesetzt wird. Aber damit bricht dieser Aufsatz ab.

Bildung, Bildsamkeit und Bildungsideal

⁸ Zum Begriff der Erweckung vgl. O. F. Bollnow, Der Begriff der Erweckung bei Eduard Spranger. In: Ztschr. Universitas, 29. Jg. 1974.

Die *Antrittsvorlesung* von 1910 faßt nach einer Pause, die durch die Arbeit an W. v. Humboldt und andere historische Arbeiten ausgefüllt war, die in den früheren Ausarbeitungen entwickelten Gedanken noch einmal zusammen und entwickelt damit zugleich die Richtlinien für Sprangers beginnende Lehrtätigkeit. Was er zunächst in der Auseinandersetzung mit der Psychologie und Ethik über die Notwendigkeit eines Rückgangs auf den pädagogischen Grundvorgang entwickelt, der im Leben der Kultur etwas Spezifisches, Eigenes bedeute, nimmt nur in weiter durchdachter Form das wieder auf, was schon in den früheren Arbeiten behandelt war, und war in unserer Darstellung schon dort mit hineingenommen worden. Aber (relativ) neu ist jetzt, [176/177] wie dieses Eigene vom Bildungsbegriff her schärfer bestimmt wird. „Dieses Eigene nun heftet sich an drei nahe verwandte Begriffe ... an die Begriffe Bilden, Bildsamkeit und Bildungsideal“ (S. 224). Hier sind die drei Begriffe, die einzeln natürlich auch schon in den früheren Abhandlungen vorkamen, ausdrücklich als die Grundbegriffe eingeführt, die den gesamten Aufbau einer systematischen Pädagogik bestimmen. Dieses Schema wird in den späteren Arbeiten dann noch weiter aufgegliedert: als Bildungsideal, Bildungsgüter und Bildungswerte, Bildsamkeit (pädagogische Psychologie), Bildner (Erzieherpersönlichkeit), Bildungs- und Erziehungsgemeinschaften (pädagogische Soziologie), Bildungswesen und bildet so oder in nur leicht abgewandelter Form das Grundgerüst aller späteren systematischen Darstellungen, so vor allem in den Vorlesungen über die „philosophische Grundlegung der Pädagogik“, die Spranger in regelmäßigem Abstand gehalten hat und von denen wenigstens die letzte Fassung jetzt auch veröffentlicht ist (S. 62-140), und den „Umrissen der philosophischen Pädagogik“ (S. 7-61), in denen Spranger 1933 den systematischen Gehalt seiner Vorlesungen kurz zusammengefaßt hat (vgl. 431 f.).

Doch dies ist schon ein Vorblick auf die spätere Entwicklung. Im begrenzten Raum der Antrittsvorlesung beschränkt sich Spranger auf wenige Andeutungen. Das eine ist in bezug auf das Bilden die Feststellung, gegenüber den in den verschiedenen Kulturgebieten, in Wissenschaft, Ethik, Kunst usw. vorliegenden Objektivitäten sei das eigentlich Pädagogische die Frage, „wie dieses Objektive subjektiv gemacht werden kann“ (S. 225), d. h. wie die Werte des objektiven Geistes in der Seele des jungen Menschen lebendig gemacht werden können, oder auf eine kurze Formel gebracht: „Der eigentümliche Vorgang des Bildens ist ein Vorgang des Subjektivierens“ (S. 225).

Das Problem der Bildsamkeit formuliert Spranger hier mit einer bis in die späteren Jahre typisch wiederkehrenden Wendung: „Wo also sind die Hebel anzusetzen“, um die erstrebte Wirkung zu erreichen, „oder bildlich gesprochen: in welchem ihrer Teile ist die menschliche Natur plastisch?“ (S. 226). „Es kommt also in allen Teilen der Pädagogik darauf an, die Ansatzpunkte zu finden, von denen aus die innere Entwicklung wie durch Hebel in Bewegung gesetzt werden kann“ (S. 226). Und er betont: „Die Frage der Bildsamkeit“ ist das „einheimische Problem“ der Pädagogik (S. 228).

Die sittliche Erziehung

Das wesentlich Neue der Antrittsvorlesung liegt in ihrem dritten Teil über die sittliche Erziehung. Er liegt sogar in zwei Fassungen vor, [177/178] einem ausführlicheren Entwurf und einer offenbar für die Zwecke der Vorlesung gekürzten Fassung. Hiermit ist wieder ein Thema angesprochen, das auf den verschiedenen Stufen immer neu behandelt wird und das man wohl überhaupt als Sprangers eigentliches Grundproblem betrachten kann, das hier allerdings nur in aller Kürze skizziert wird.

Eine sittliche Erziehung erfolgt zunächst im Sinn einer unbewußten Erziehung durch die „sittliche Lebensatmosphäre“ (S. 411), in der das Kind aufwächst, durch „die Reaktion im sittlichen

Urteil der Umgebung“ (S. 229). „Die Gemeinschaft ist eine erziehende Macht“ (S. 229), und eine bewußte Erziehung kann „eine solche sittliche Atmosphäre in potenzierte Gestalt schaffen“ (S. 229). Aber dieser Einfluß hat, ethisch gesehen, nur einen „propädeutischen Wert“; „denn die Unterwerfung unter die landläufige Moral ist im höchsten Sinne noch nicht sittlich: sie bedeutet Legalität, nicht Sittlichkeit“ (S. 229). Und darüber hinaus ist die objektiv geltende Moral nicht einmal über allen Zweifel erhaben. „Die objektive Moral ist nicht immer die giltige oder wahrhaft sittliche Moral. Es kann auf diesem Wege ebenso Gift ausgebreitet werden wie Gutes. Unter Umständen liegt, wie Rousseaus Beispiel zeigt, das eigentlich Sittliche gerade in der Kraft der Auflehnung gegen einen von außen aufgedrängten Maßstab“ (S. 411). „Der eigentliche Entstehungspunkt des Sittlichen liegt also in der Motivation, diesem Einsamsten und Letzten“ (S. 229). Und die Frage heißt dann: Wie kann ich auf diese letzte und einsamste Entscheidung einen Einfluß gewinnen? Ist sie überhaupt einem erzieherischen Einfluß zugänglich? „Kann die Erziehung überhaupt bis an diesen Brennpunkt des Ethischen vordringen?“ (S. 412). Das gelingt nicht durch eine direkte erzieherische Einwirkung, aber die Erziehung kann wenigstens den Boden bereiten, auf dem sich die innere sittliche Entscheidung in der Seele des einzelnen Menschen entwickeln kann. „Erziehung ist also auf dieser letzten Stufe nichts anderes als die Darbietung von Hilfsmitteln und Bedingungen zur Selbstbildung. Wir haben keinen unbegrenzten Einfluß auf das Werden des Subjektes, sondern wir können es nur in Umstände versetzen und ihm Gegenstände geben, an denen es sich durch eigne Arbeit emporringt“ (S. 413).

Wie dies im einzelnen geschehen kann, dafür gibt Spranger an dieser Stelle nur Andeutungen: In der „organisierten Lebensgemeinschaft“ muß zunächst der tragende Boden geschaffen werden. „In der Gemeinschaft der Arbeit und der Arbeitsfreude wächst der Mensch über sich selbst hinaus“ (S. 230) und entwickelt hier die spezifischen Tugenden des Verantwortungsgefühls, der Hilfsbereitschaft, des Zielbewußtseins und der Willenskraft. Hinzu kommt der erziehende Einfluß, den der Erzieher durch sein Vorbild ausübt. Hier kommt noch einmal der bil- [178/179] -dende Einfluß der Phantasie in Erscheinung, die für Spranger in diesem stark ästhetisch gestimmten Jugendstadium bezeichnend ist. Das Kind identifiziert sich in der Phantasie mit dem geliebten Vorbild und wächst so in dessen vorbildliche Lebensform hinein. Vielleicht noch stärker als das immer noch vollkommene Vorbild wirkt aber „die auf das Ideale der Lebensauffassung angelegte Kunst“ (S. 413). Und so kommt Spranger noch einmal auf die schon in den „Grundfragen“ betonte Leistung der Kunst zurück. In ihrem Einfluß sieht er hier die letzte, höchste Möglichkeit der Erziehung: „Das Medium der letzten sittlichen Bildung (ist) die Phantasie und die Einfühlung ... Von der Peripherie der Einbildungskraft, bildlich gesprochen, breiten sich Werte, Kräfte, Lebensformen aus bis in das Zentrum der seelischen Struktur“ (S. 231).

Das aber sind, wie gesagt, nur Andeutungen. Es war wohl nicht nur der begrenzte Rahmen der einen Vorlesungsstunde, der zur Kürze zwang. Die Fragen waren offenbar bei Spranger selbst noch im Fluß. Ob insbesondere die Phantasie, deren bildender Wert außer Zweifel steht, diese letzte entscheidende Stellung auf die Dauer behaupten kann, erscheint doch als zweifelhaft. Die Probleme der sittlichen Erziehung haben Spranger sein ganzes Leben hindurch nicht zur Ruhe kommen lassen, und ein flüchtiger Blick auf die späteren Auseinandersetzungen Sprangers mit diesen Fragen zeigt, daß dabei ein anderes und härteres Moment, das in dieser Vorlesung kaum erst anklingt, dann immer stärker in den Vordergrund tritt. Das ist die Macht des Gewissens, das unabhängig von allem äußeren Einfluß in der innersten Begegnung des Menschen mit sich selbst entspringt und für das Spranger dann, vielleicht etwas zögernd, den Begriff des Existentiellen aufnimmt. Aber das zu verfolgen, ist nicht mehr die Aufgabe der vorliegenden Arbeit, deren Ziel nicht die Darstellung des ganzen Spranger war, sondern die Herausarbeitung der Ansätze und Voraussetzungen des jungen Spranger, mit denen er 1910, inzwischen 27 Jahre alt geworden, für unsere Verhältnisse also immer noch sehr jung, seine Lehrtätigkeit beginnt und bald darauf auch mit der großen Zahl seiner damals viel gelesenen Bücher und Aufsätze ins volle Licht der Öff-

fentlichkeit tritt. Unter diesem Gesichtspunkt ist es erstaunlich, wieviel von den in der Pädagogik und Kulturphilosophie des späteren Spranger dann breit entfalteten Gedanken schon in diesen frühen Arbeiten angelegt sind. Aufs ganze gesehen vollzieht sich seine Entwicklung erstaunlich stetig, und eigentlich ist der ganze spätere Spranger schon in der merkwürdig frühreifen Ausarbeitung des Zwanzigjährigen keimhaft enthalten - wenn man seine eigene poetische Wendung auf ihn anwenden darf: „als die versprechende Knospe einer prangenden Blüte“.