

Bollnow, Otto Friedrich

## Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag

*Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982) 4, S. 505-525



Quellenangabe/ Reference:

Bollnow, Otto Friedrich: Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982) 4, S. 505-525 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142142 - DOI: 10.25656/01:14214

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142142>

<https://doi.org/10.25656/01:14214>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1982

## I. Essay:

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag 505

## II. Thema: Lehr-Lern-Forschung

FRANZ SCHOTT/  
KARL-ERNST NEEB/  
HANS-JÜRGEN W. WIEBERG      Zweckmäßige Repräsentation von Lehrstoffen als Problem der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis 527

GÖTZ WIENOLD/  
FRANK ACHTENHAGEN/  
JÜRGEN VAN BUER/  
HARTMUT-A. OLDENBÜRGER/  
HANNELORE RÖSNER/  
MICHAEL SCHLÜROFF/  
PIETER K. G. WELGE      Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischunterrichtes 545

BERNHARD TREIBER/  
FRANZ E. WEINERT/  
NORBERT GROEBEN      Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt 563

HERMANN PFEIFFER      Über den Zusammenhang zwischen sozialer Organisation des Wissens und pädagogischer Organisation des Lehrprozesses 577

## III. Bericht und Diskussion

PETER DREWEK/  
KLAUS HARNEY      „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem 591

HANS BRÜGELMANN      Fallstudien in der Pädagogik 609

ANDREAS GRUSCHKA/  
HARALD GEISSLER      Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren 625

THOMAS HEINZE/  
FRIEDRICH THIEMANN      Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung 635

## IV. Besprechungen

- JÜRGEN OELKERS                      Helmut Konrad (Hrsg.): Pädagogik und Wissenschaft 643
- HERWART KEMPER                     Arnim Kaiser: Theorie qualitativer Bildungsplanung 650
- HANS BRÜGELMANN                   Ebon G. Guba/Yvonne S. Lincoln: Effective Evaluation 654
- RAINER LACHMANN                   Wolfgang Pfauch/Reinhard Röder (Hrsg.): C. G. Salzmann-Bibliographie 657
- GERHARDT PETRAT                    Georg Jäger: Schule und literarische Kultur 661
- RAINER BRÄMER                       Wolfgang Motzkau-Valeton: Literaturunterricht in der DDR 665
- Pädagogische Neuerscheinungen 673

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;  
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co.KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag\*

1. Am 27. Juni dieses Jahres begehen wir den hundertsten Geburtstag des Philosophen und Pädagogen EDUARD SPRANGER. Das ist ein Tag des Gedenkens und der Besinnung. Nach einer Zeit begeisterter Hinnahme seiner Gedanken, in der Spranger als die schlechthin vorbildliche Verkörperung der deutschen Pädagogik erschien, zu der man mit Bewunderung aufblickte, nach einer Zeit der Distanzierung und heftiger Kritik, die ihm von der wissenschaftstheoretischen Seite mangelnde Exaktheit und mangelnde empirische Fundierung vorwarf und von politischer Seite das Verständnis für die sozialen Probleme, speziell für den Marxismus, vermißte, dürfte es jetzt darauf ankommen, zu einer gerechter abwägenden Beurteilung seiner Persönlichkeit wie seiner Stellung innerhalb der deutschen Geistesgeschichte und damit auch seiner bleibenden Bedeutung für Philosophie und Pädagogik zu gelangen. Vielleicht ist es auch heute, nur 19 Jahre nach seinem Tode, noch zu früh, zu einem abschließenden Ergebnis zu kommen. Aber die Aufgabe kommt auf uns zu. Darum will ich heute, im Bewußtsein der Vorläufigkeit, einige allgemeine Züge zu zeichnen versuchen.

SPRANGER gilt allgemein als Vertreter der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Man versteht darunter eine Gruppe von DILTHEY herkommender Pädagogen, neben SPRANGER auch HERMAN NOHL, THEODOR LITT u. a., die in den Jahren nach dem ersten Weltkrieg erstmals an den deutschen Universitäten die Stellung der Pädagogik als einer den älteren Wissenschaften gleichberechtigten und in deren Kanon unentbehrlichen Disziplin begründet und über die Universitäten hinaus einen starken Einfluß auf die erzieherische Praxis der zwanziger Jahre ausgeübt haben. – Daß dieser Durchbruch ausgerechnet in Gestalt der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik geschah, wäre noch einer besonderen Betrachtung wert. Er dürfte im wesentlichen darauf beruhen, daß erst hiermit die Pädagogik aus der Enge der Schulstube befreit und die Erziehung als umfassende Kulturfunktion sichtbar wurde. – Trotzdem wäre es falsch, die Auseinandersetzung mit SPRANGER von dieser Seite aus in Angriff zu nehmen. Abgesehen davon, daß sie auch die andern Vertreter der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem HERMAN NOHL und THEODOR LITT, mit einbeziehen und dann SPRANGERS Anteil in diesem Rahmen näher bestimmen müßte, wäre sie auch bedenklich, weil sie das Werk SPRANGERS in einer einseitigen und nur teilweise zutreffenden Perspektive sehen ließe.

Die Zuordnung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann überhaupt nur mit einigem Vorbehalt aufrecht erhalten werden. SPRANGER selbst hat jedenfalls diese Bezeichnung nicht benutzt. – Es wäre überhaupt zu fragen, wer diese Bezeichnung in die Diskussion eingeführt hat. – SPRANGER sprach, um seinen Standort zu bestimmen, von einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik oder auch kurz von einer philosophischen

---

\* Festvortrag an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen am 28. Juni 1982.

Pädagogik, was den Akzent etwas anders setzt. Er sprach allerdings von einer geisteswissenschaftlichen Psychologie, im selben Sinne auch von einer verstehenden Psychologie und einer Strukturpsychologie, und hat deren Aufbau sogar, die DILTHEYSchen Ansätze aufnehmend, einen wesentlichen Teil seiner Lebensarbeit gewidmet. Wie dies Verhältnis ist, wie weit von da aus seine Pädagogik bestimmt ist, ist eine weitere Frage, die hier nicht weiter verfolgt werden kann. Dabei ist zu bedenken, daß der für SPRANGERS Philosophie und Pädagogik grundlegende Begriff des Verstehens keineswegs ein speziell geisteswissenschaftlicher Begriff ist, vielmehr eine elementare Bestimmung des menschlichen Lebens und darum auch der Philosophie.

Eine andre weit verbreitete Auffassung bezeichnet SPRANGER als Vertreter einer Kulturpädagogik. Daß auch diese Zuordnung nur in einem sehr eingeschränkten Maße zutrifft und ungeeignet ist, seine Pädagogik im Ganzen zu begreifen, hoffe ich im Verlauf meiner Ausführungen deutlich zu machen.

Aber es scheint mir überhaupt falsch, SPRANGER von vorn herein in das Prokustesbett methodologischer Kontroversen zu spannen. Es scheint mir angemessener, ihn zunächst von der inhaltlichen Seite zu fassen, ein Gesamtbild seiner Pädagogik zu entwickeln und zu fragen, was er uns heute noch – oder heute wieder – zu sagen hat. Erst vor diesem Hintergrund kann man dann sinnvoll nach der Angemessenheit und Zulänglichkeit der Methode fragen.

Es kann nun nicht meine Aufgabe sein, ein Gesamtbild von SPRANGERS Philosophie und Pädagogik zu zeichnen. Das würde in dem begrenzten zeitlichen Rahmen bei dem Umfang und der Vielseitigkeit des SPRANGERSchen Werks auf eine nichtssagende Aufzählung der behandelten Themen hinauslaufen. Ich kann nur versuchen, zunächst in einem ersten Teil SPRANGERS Lebenswerk in einem sehr vereinfachenden Umriß zu zeichnen, wobei ich hoffe, das verbreitete SPRANGERbild an einigen nicht ganz unwesentlichen Punkten zu korrigieren. Und ich will dann in einem anschließenden zweiten Teil versuchen, soweit es mir möglich ist, SPRANGERS besondere Eigenart und seine dadurch bedingte Stellung in der deutschen Geistesgeschichte zu bestimmen.

2. Zunächst das eine: SPRANGER entwickelt sich im Zusammenhang der Lebensphilosophie des beginnenden 20. Jahrhunderts. Wieweit das auf den Einfluß seines Lehrers WILHELM DILTHEY zurückzuführen ist, der nach einer aus dem Alter zurückbleibenden Äußerung für seine Generation „die Befreiung von den Lastern und Oberflächlichkeiten des 19. Jahrhunderts bedeutete“ (VII 275)<sup>1</sup>, wieweit die heute sehr unzureichend als

1 Ich zitiere die in EDUARD SPRANGERS *Gesammelte Schriften* (Tübingen und Heidelberg 1969–1980) aufgenommenen Arbeiten mit Band- und Seitenzahl. Hinzu kommen die in die *Gesammelten Schriften* nicht aufgenommenen Bücher:

Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909, zitiert mit H.

Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910, zitiert mit R.

Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle (Saale) 1921, zitiert mit L.

Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924, zitiert mit P.

Außerdem wurden herangezogen:

Mein Konflikt mit der Hitlerregierung 1933. In: *Universitas* 10 (1955), S. 457–473.

10 Thesen für die Landschaft. In: *Evangelischer Digest* 4 (1962), S. 84–86.

Zeiten der Reichenau. Erinnerungen. In: *Bodenseebuch*, Bd. 17, 1960, S. 78–83.

Jugendstil bezeichnete Zeitatmosphäre und die damals verbreitete NIETZSCHE-Begeisterung wirksam ist, das ist heute kaum noch zu entscheiden. Einiges läßt sich aus den früher unbekanntem, erst in den „Gesammelten Schriften“ veröffentlichten Jugendarbeiten entnehmen, unter denen der Aufsatz „Leben und Wissenschaft“ von 1905 besonders hervorzuheben ist. SPRANGER betont hier, „daß keine Wissenschaft und Forschung hinausführt über die Ursprünglichkeit des Lebens, das uns allein reich macht, das wir nicht von bloßen Konstruktionen willkürlich verkürzen lassen dürfen“ (VI 92, vgl. BOLLNOW 1974).

Noch ungebrochener tritt uns diese Haltung in den Briefen dieser Jahre entgegen. Er betont, „daß das Leben... unendlich viel mehr ist als alle Wissenschaft“ (VII 26). Es „arbeitet in uns unablässig, wie ein Vulkan“ (VII 20), „Ich fühle es mächtig in mir rauschen“ (VII 7).

Aber die Hingabe an das Leben mit seiner schöpferischen Kraft und seiner undurchdringlichen Tiefe ist von Anfang an doch nur die eine Seite. SPRANGER schreckt zugleich zurück vor den Abgründen, die sich hier auftaten. Er sieht die Gefahr, sich widerstandslos fortreißen zu lassen. So hebt er sich schon in dem genannten Aufsatz deutlich ab von den irrationalistischen Strömungen seiner Zeit: „Das Evangelium des Sichauslebens ist laut geworden... Das zweifelhafte Idol des Genies taucht auf; das Leben erscheint als Gegenstand unendlich verfeinerten Kunstgenusses, ungehemmt wallen die Wogen sensibler Stimmungen auf und nieder, alle Festigkeit und Besonnenheit menschlicher Lebensverhältnisse unter sich begrabend“ (VI 97). Wir spüren in diesem Bild die Atmosphäre des fin de siècle, von der sich SPRANGER mit Entschiedenheit absetzt. Er betont demgegen-

---

Zur Ergänzung darf ich auf folgende meiner früheren Arbeiten über EDUARD SPRANGER verweisen:

Erziehung zur Klarheit. In: Bildnis eines geistigen Menschen unserer Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag. Heidelberg 1957, S. 461–465. Nachdruck in: Festschrift des Eduard Spranger-Gymnasiums in Landau i. d. Pfalz, 1972.

Eduard Sprangers Alterswerk. Wege einer Alterserkenntnis. In: Universitas 17 (1962), S. 645–661. Nachdruck in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 13 (1962), Nr. 4 und in: Das Lebenswerk Eduard Sprangers. Sein Werk und sein Leben. Hrsg. v. H. W. BAHR und H. WENKE, Heidelberg 1964, S. 91–107.

Gedenkrede bei der Trauerfeier der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. In: Universitas 18 (1963), S. 1049–1060. Mehrfach nachgedruckt, auch ins Englische, Spanische und Japanische übersetzt.

Georg Kerschensteiner – Eduard Spranger. Briefwechsel. In: Universitas 22 (1967), S. 755–759. Rede zur Einweihung des Eduard-Spranger-Gymnasiums in Bernhausen am 23. 11. 1973. Veröffentlichung der Gemeinde Bernhausen.

Mit G. BRAUER: Vorwort zu Band 2 der Gesammelten Schriften. Heidelberg 1973, S. 429–440. Die Pädagogik des jungen Spranger. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 28 (1974), S. 161–179.

Erziehung als Erweckung. Zur Pädagogik Eduard Sprangers. In: Sprache und Erkenntnis. Festschrift für Gerhard Frey zum 60. Geburtstag. Innsbruck 1976, S. 143–152.

Eduard Sprangers Briefe. Zeitschrift für Pädagogik. 14. Beiheft 1977, S. 319–332. Nachdruck in: Universitas 33 (1978), S. 303–314.

Eduard Spranger. Vortrag vor griechischen Lehrern an der Pädagogischen Hochschule Eßlingen. Griechische Übersetzung von NIKOLAOS VETSIS, erschienen in der Zeitung Semerine von Nikosia vom 18., 19., 20. und 21. 7. 1978.

über schon in dieser frühen Niederschrift die „Regelung durch des Menschen höchste Kraft: die vernünftige Besinnung und ihre systematisch-methodische Gestalt: das wissenschaftliche Denken“ (VI 97).

Das ist der Geist der Berliner Aufklärung, der in SPRANGER, diesem echten Berliner, fortwirkt und der ihn dann auch zur Annäherung an den Neukantianismus bei PAULSEN und RIEHL geführt hat. Er steht von Anfang an in der Spannung von lebensphilosophischem Ausgangspunkt und rationaler Besinnung. Er sucht nach begrifflichen Mitteln, die Fülle des Lebens zu fassen, ohne doch hoffen zu können, sie mit ihnen je ausschöpfen zu können. Unter diesem Gesichtspunkt will ich versuchen, einen Leitfaden für die Beurteilung des Gesamtwerks zu gewinnen.

3. Ich beginne bei diesem Überblick mit einem kurzen Hinweis auf SPRANGERS bekannte großen Bücher, die alle der Frühzeit oder doch der frühen Mitte angehören und die schon früh sein wissenschaftliches Ansehen begründet haben. Ich kann mich dabei wohl kurz fassen, weil diese Bücher auch heute noch weitgehend bekannt sind. Die Kunst, verwickelte Zusammenhänge mit Hilfe einer vereinfachenden klaren Begriffsbildung durchsichtig zu machen, tritt in ihnen überall eindrucksvoll hervor.

3.1. Das erste große Buch ist „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ (1909). SPRANGER bringt darin die vielgestaltigen und oft schwer zu übersehenden Gedanken HUMBOLDTS zur Menschenbildung auf die einfache und einprägsame Formel: Individualität, Universalität, Totalität. Die zufällig gegebene, immer einseitige und einschränkende Individualität soll durch die Aufnahme aller Möglichkeiten menschlichen Daseins ausgeweitet und durch deren Aneignung zu einer Individualität höherer Ordnung, zur Totalität als „harmonischer Entfaltung der Individualität“ (R 65) gebildet werden. Oder anders gewandt: „Der Mensch als individuelle Unendlichkeit“ (R 44).

So einfach hat es HUMBOLDT freilich nicht gesagt, und bald kam auch Kritik, wie die SIEGFRIED KÄHLERS, der, vielleicht unter der erschütternden Erfahrung des ersten Weltkriegs im Gegenschlag überspitzend, die Harmonisierung des SPRANGERSchen HUMBOLDT-Bilds bemängelte und ihm ein anderes, kritischer gesehenes HUMBOLDT-Bild entgegenstellte. Bei aller Anerkennung der SPRANGERSchen Leistung meint er doch, daß es diesem „mehr um den ‚idealischen‘ als um den realen HUMBOLDT zu tun sein mochte“<sup>2</sup>. Aber SPRANGER hatte ja selbst die Notwendigkeit einer Vereinfachung ausdrücklich begründet. Er beschreibt das von ihm gewählte Vorgehen einmal sehr klar: „Wir müssen ihn (HUMBOLDT) rationalisieren, d. h. das Wesentliche seines Charakters, das hervorragende Merkmal seiner Individualität und dessen Maßverhältnis zu den übrigen Seiten seiner Innerlichkeit in einem letzten und höchsten Ausdruck zusammenfassen; und wir müssen zweitens die Richtung angeben, in der die ideale Vollendung seines Charakters für ihn selbst lag“ (R 44). Die Notwendigkeit einer rationalen Vereinfachung bei aller im übrigen peinlich genauen historischen Forschung, unter Heranziehung aller erreichbaren Quellen, wird hier also mit Nachdruck hervorgehoben.

So wie SPRANGER HUMBOLDT zeichnete, wurde nicht nur die Einheit in dessen oft schillernden Äußerungen sichtbar, wurde HUMBOLDT erst eigentlich greifbar, sondern

2 S. A. KÄHLER: Wilhelm von Humboldt und der Staat. München und Berlin 1927, S. 62.



wurde zugleich an seinem Beispiel die Bildungsidee der deutschen Klassik eindrucksvoll zusammengefaßt. Ja, das einfache Schema von Individualität, Universalität und Totalität diente SPRANGER auch später als Grundgerüst bei der systematischen Behandlung des Bildungsproblems. Man sieht den Vorteil einer solchen einfachen Formel: Man kann damit umgehen, die Dinge in den Griff bekommen, auch wenn man sich kritisch damit auseinandersetzt.

SPRANGER hat von Anfang an auch die Grenzen WILHELM VON HUMBOLDTS klar gesehen. Er sieht dessen Grenze in seinem „unleugbaren individuellen Aristokratismus“ und betont demgegenüber: „Der volle Begriff der Humanität ergibt sich erst, wenn wir die soziale Ethik mit hinzunehmen“ (H 16). Er faßt abschließend den Gegensatz dahin zusammen: „Anstelle des optimistischen Glaubens an die Harmonie der Kräfte... beherrscht uns der Druck unablässiger Krisen und Gleichgewichterschütterungen... Nichts ist dafür bezeichnender, als daß die uralte Glücksfrage jetzt mehr als je zur ‚sozialen‘ Frage geworden ist“ (H 194).

Auffällig bleibt aus der heutigen Sicht, daß der uns vielleicht am meisten interessierende Teil, HUMBOLDTS Sprachphilosophie, bei SPRANGER nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Das lag vielleicht in der Zeitsituation begründet, in der die entscheidende anthropologische Leistung der Sprache noch nicht entdeckt war.

3.2. Ergänzend kam im folgenden Jahr das zweite Buch hinzu: „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens“ (1910), in dem sich das besondere Interesse SPRANGERS für die organisatorischen Fragen des Schulwesens ausdrückt. Er hatte darin das Glück, bei seinen Archivarbeiten „die entscheidenden Quellen für HUMBOLDTS ganz persönlichen Anteil an der preußischen Schulorganisation“ (R VII) zu finden, vor allem die beiden Schulpläne von 1809.

3.3. Das nächste sind die „Lebensformen“, 1914 als Festschriftbeitrag „in vierzehn Tagen glücklicher Eingebung entworfen und vollendet“, aber erst 1921 nach sieben Jahren gründlicher Ausarbeitung in endgültiger Form als Buch veröffentlicht (L IX). Die rational-konstruktive Grundhaltung ist auch hier dieselbe und wird gleich im Vorwort deutlich ausgesprochen. Um „geistige Erscheinungen strukturell richtig (zu) sehen“, kommt es darauf an, „rationale Linien durch den Zusammenhang des Lebens zu ziehen“. Das Mittel dazu sind die bekannten sechs Lebensformen, die den sechs großen Kulturbereichen entsprechen: der theoretische, der ästhetische, der ökonomische, der soziale Mensch, der Machtmensch und der religiöse Mensch. SPRANGER geht davon aus, daß in jedem Menschen eine dieser Grundrichtungen herrschend ist und daß sich um diese dann die andern zu einem sinnvollen Gefüge, zu einer verstehbaren Struktur zusammenfügen. Auf diese Weise wird der einzelne Mensch in das übergreifende Ganze der Kultur eingefügt, so daß mit dem Geflecht der Lebensformen zugleich eine ihnen korrespondierende Kulturphilosophie gegeben ist. Dabei ergeben sich aus der Verbindung der einfachen Grundformen zugleich die komplexen Typen, von denen SPRANGER die Technik, das Recht und die Erziehung besonders hervorhebt (L 357 ff.).

Das Buch hat damals einen durchschlagenden Erfolg gehabt. Es hat das Bild SPRANGERS weitgehend bestimmt. Besonders die aus dem Wandervogel kommende Jugend fand ihr eigenes gärendes Leben darin in geklärter Form wieder. Sie fühlte ihr eigenes Leben darin

gespiegelt und gedeutet. Und vielen Lehrern hat es geholfen, die ihnen anvertraute Jugend besser zu verstehen. Ich kann es selber bezeugen; denn ich habe selbst zu dieser Generation gehört, und das Buch ist auch in meinem Leben wichtig gewesen. Aber auch manche andere Angehörige dieser Generation haben es mir bestätigt.

Und doch, wenn ich das Buch heute wieder lese, so habe ich Schwierigkeiten, die ich auch beim heutigen festlichen Anlaß nicht verschweigen darf. Ich finde es ein ermüdendes Spiel formal durchkonstruierter Möglichkeiten, die einem durchsichtig sind, sobald man das Prinzip einmal begriffen hat. Auch die dabei zugrunde gelegte Wertphilosophie scheint mir wenig fruchtbar. Ich finde das Buch in weiten Partien enttäuschend. Aber vielleicht habe ich unrecht. Vielleicht führt der Versuch, ein Jugenderlebnis in späterem Alter zu wiederholen, notwendig zur Enttäuschung. Vielleicht läßt sich auch ein Buch, das in einer bestimmten zeitgeschichtlichen Situation eine so große Wirkung ausgeübt hat, nicht einfach auf eine andere Zeit übertragen. Aber auch das sei dahingestellt. Die bis in die jüngste Zeit reichenden Neuauflagen beweisen, daß das Buch auch weiterhin seine Wirksamkeit behalten hat.

Auch SPRANGER selbst schreibt schon 1933 rückblickend in einem Brief: „Seit ich die Lebensformen geschrieben habe, glaube ich manches zugelehrt zu haben. Ich würde heut vielleicht weniger konstruieren, sondern mehr historisch und organisch verfahren“ (VII 149). Auch die Werttheorie hält er später „für wenig geeignet, in den Geisteswissenschaften vorwärts zu helfen“ (VII 381). Er bemerkt dazu: „Im Laufe der Jahre habe ich immer mehr erkannt, daß das Ausgehen von einer Theorie der Werte überhaupt kein günstiger Ansatz ist. Es besteht der Verdacht, daß da ein indirekter Einfluß der ökonomischen Werttheorie des 19. Jahrhunderts beteiligt ist“ (VII 346). Lieber ist ihm die Rede von einer „Theorie der Geistesstrukturen“. Doch hat SPRANGER eine solche neue Fassung nicht mehr in Angriff genommen, im Gegenteil: das Schema der Lebensformen dient auch später, bis in die letzten Jahre hinein, beispielsweise bei der Darstellung der Bildungsideale in der Vorlesung von 1948, als das gliedernde Prinzip.

Wenn Sie mir an dieser Stelle den etwas ketzerischen, aber nur scheinbar respektlosen Gedanken erlauben, so würde ich den Versuch machen, das Schema der Lebensformen aus SPRANGERS Pädagogik ganz herauszulösen und letztere so zu entwickeln, wie es schon in den Jugendschriften bis 1910 angelegt ist. Ich glaube, der Versuch würde sich lohnen, die Pädagogik würde nur gewinnen und erst in ihrer ganzen, uns heute noch angehenden Frische sichtbar werden.

3.4. Die Ordnung der Lebensformen gab SPRANGER zugleich eine Orientierungshilfe bei seinem nächsten großen Werk, der „Psychologie des Jugendalters“ (1924). Das Buch hat eine ungeheure Wirkung hervorgebracht. Es ist bis jetzt in elf Sprachen übersetzt worden und bisher in 29 Auflagen erschienen. SPRANGER selbst ist sich der Bedeutung dieses Buches durchaus bewußt gewesen. Er schrieb, während er noch daran arbeitete: „Es wird ein Buch, wie es . . . in der Weltliteratur nicht existiert: Gemälde eines Lebensalters, die Lebensform der Jugendzeit“ (VII 118).

Man hat gegen das Buch eingewandt, daß es nicht den Jugendlichen im allgemeinen, sondern nur den großstädtischen Jugendlichen bürgerlicher Kreise in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts darstellt. Aber dieser Einwand verkennt, daß es „den“

Jugendlichen in dieser allgemeinen Form gar nicht gibt. Wie die Gliederung der menschlichen Altersstufen nicht von der Natur eindeutig vorgegeben, sondern sehr weitgehend geschichtlich bedingt ist, so ist der Jugendliche im heutigen Sinn überhaupt erst in unserem Jahrhundert unter bestimmten geschichtlichen Bedingungen entstanden. Im Zusammenhang der in den zwanziger Jahren rasch anwachsenden Literatur zur Jugendpsychologie (W. HOFFMANN, CH. BÜHLER, O. TUMLIRZ, E. GOLDBECK, S. BERNFELD u. a.) hat SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ das bleibende Verdienst, daß er nicht nur den Jugendlichen mit den Mitteln seiner verstehenden Psychologie als eine eigene, in sich sinnvolle und notwendige Lebensform herausgearbeitet, sondern ihn zugleich mit seinem Erleben „in die übergreifenden Sinnzusammenhänge“ hineingestellt hat, „aus denen er als ihr bedingtes Glied erst sinnvoll verständlich wird“ (P 8). Die lange Folge der Auflagen beweist, daß sein Werk auch heute noch seine Wichtigkeit behalten hat. Den Wandel des Jugendlichen von der Zeit, in der SPRANGER ihn beschrieben hat, bis in unsere Tage zu verfolgen, bleibt freilich eine wichtige Aufgabe. Erst vor dem Hintergrund seines Bildes wird sich das ganze Ausmaß dieses Wandels abheben.

4. Mit der „Psychologie des Jugendalters“ bricht die Reihe der großen Bücher ab. Wenn man nach den Gründen fragt, so muß man vor allem bedenken, daß SPRANGER nie ein reiner, d. h. abseits vom Tagesgeschehen in seine Forschungsarbeit eingeschlossener Wissenschaftler gewesen ist. Er hat wie kein anderer in seiner Zeit die öffentliche Verantwortung seiner Wissenschaft, d. h. der Erziehungswissenschaft, erkannt und sich bewußt dieser Aufgabe gestellt, so wie er sie 1920 in dem Vortrag „Die pädagogische Wissenschaft und ihre Bedeutung für das Volksleben“ (II 260–274) begründet hat.

In zahlreichen Vorträgen, zu denen er von den verschiedensten Seiten aufgefordert wurde, und in einer schier unübersehbaren Reihe von Aufsätzen, von denen nur ein kleiner Teil heute in den „Gesammelten Schriften“ wieder zugänglich geworden ist, hat er die Aufgaben dort aufgegriffen, wo dringende Probleme nach einer Lösung verlangten. Er hat sich dabei nie geschont, auch wenn ihn diese Aufgaben vielleicht von größeren und ihm von sich aus näher liegenden Forschungsvorhaben abgeführt haben. Umfangreiche Bücher konnten so jedenfalls nicht mehr entstehen. Es ist schon erstaunlich, woher er daneben noch die Kraft nahm, die „Psychologie des Jugendalters“ zu vollenden.

Die Spannweite dieser Themen ist erstaunlich weit. Es muß genügen, stellvertretend einige wenige illustrierend herauszuheben. Schon früh hat ihn das meist arg vernachlässigte Gebiet der Schulverfassung und Schulpolitik beschäftigt. Er hatte, wie wohl kein anderer unter den damaligen Pädagogen, ein Gefühl für die institutionellen Probleme der Erziehung, wie es ja schon in seinem zweiten HUMBOLDT-Buch zum Ausdruck kommt.

Das Problem der Lehrerbildung hat er schon 1920 in einer ausführlichen Denkschrift behandelt (III 27–79) und darin eine den bestehenden Hochschulen gleichberechtigte, voll auf akademischem Niveau stehende „Bildnerhochschule“ gefordert. Die Eingliederung in die bestehenden Universitäten, wie sie von der Lehrerschaft vielfach gefordert wurde, lehnte er dagegen ab, weil in ihnen kein Raum für eine auf die besonderen Erfordernisse des Menschenbildners bezogene Ausbildung sei. So war er später auch am Aufbau der preußischen Pädagogischen Akademien unter den Ministern BECKER und

GRIMME maßgebend beteiligt<sup>3</sup>, so wie er dann noch einmal die Gründung der Baden-Württembergischen Pädagogischen Hochschulen mit seinem Rat gefördert hat<sup>4</sup>.

Sein Vortrag über den „Bildungswert der Heimatkunde“ (1923, II 294–319) hat namentlich auf die Volksschulen eine starke Wirkung ausgeübt, wobei dahingestellt bleiben mag, ob diese immer zum guten ausgefallen ist. Vieles scheint mir dabei noch heute zu diskutieren, so die starke Bindung der Heimatkunde an einen bestimmten, organologischen Wissenschaftsbegriff. Aber darin liegt ja überhaupt die Fruchtbarkeit der SPRANGERSchen Aufsätze: daß sie durch scharf zugespitzte Formulierungen eine Frage diskussionsfähig machen.

Mit Nachdruck nenne ich sodann seine immer wiederkehrende, intensive Beschäftigung mit dem Problem der Berufsbildung. Bei seiner Herkunft aus der HUMBOLDTSchen Bildungstradition ist es gradezu erstaunlich, mit welcher Entschiedenheit sich SPRANGER schon früh für die Gleichwertigkeit der Berufsbildung gegenüber der wissenschaftsorientierten Bildung einsetzt, wie er den irreführenden Begriff der Allgemeinbildung überhaupt ablehnt und diesen durch den einer für alle Zweige verbindlichen grundlegenden Bildung ersetzt haben möchte, während die Allgemeinbildung, die den Menschen zu einer vielfachen Teilnahme am Kulturleben befähigt, erst auf dem Boden der Berufsbildung als eine neue Stufe aufbaut. „Er folgt jetzt den Strahlen, die von *seinem* Zentralgebiet ausgehen, und bemächtigt sich auf diesen Linien des ganzen Lebens, soweit davon beim Menschen die Rede sein kann... Der Entwicklungsrhythmus der Bildung führt demnach... von der grundlegenden Bildung über die Spezialbildung zur Allgemeinbildung“ (II 284). Aber ich muß mit der Aufzählung der Themen abbrechen, weil die bloße Nennung immer neuer Arbeiten ohne näheres Eingehen ermüdend wirken könnte.

In allen diesen Arbeiten nimmt SPRANGER die Aufgabe in Angriff, wie er sie in dem genannten Aufsatz als die „der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben“ bestimmt hatte: nicht als frei von unten aufbauende theoretische Konstruktion, sondern im Sinn eines hermeneutischen Verfahrens geht er von der vorgegebenen Wirklichkeit aus, wie sie in der Geschichte schon in bestimmten Formen ausgeformt ist und im Fortgang der Geschichte zu immer neuen Schwierigkeiten führt, um diese zur Klarheit zu bringen und dadurch einer Lösung entgegenzuführen. „Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik“, so schreibt er hier, „liegt also darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten.“ (II 269) Hier sieht er vor allem auch die Aufgabe eines Professors der Pädagogik (II 272).

Der Grundcharakter dieser Darlegungen ist der äußerster Nüchternheit. Er distanziert sich von dem genialen Schwung, mit dem in aufgeregten Zeiten radikal neue Lösungen vertreten wurden, und ist den entscheidenden Schulreformern dieser Zeit sicher oft

3 Über die erfolgversprechenden Anfänge der preußischen Pädagogischen Akademien vgl. neuerdings H. KITTTEL: Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 165–191.

4 Vgl. O. DÜRR: Eduard Sprangers Beziehungen zu Stadt und Pädagogischer Hochschule Reutlingen. In: Zum zwanzigjährigen Bestehen der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. Heft 1. 1982, S. 15–20.

unbequem gewesen. Er behält die Besonnenheit des Theoretikers: offen für alles Neue, das ihm entgegentritt, aber zugleich vorsichtig abwägend, um die Klarheit der Begriffe und die Vollständigkeit der zu beachtenden Gesichtspunkte bemüht. Manches mag dabei in der Tat etwas allzu umständlich und pedantisch ausgefallen sein. Man hat SPRANGER dabei vielfach eine konservative Haltung vorgeworfen. Ein gewisser konservativer Grundzug seines Denkens ist auch unverkennbar. Wie er sich als Berliner und als Preuße fühlte, so hat er auch dem preußischen Königshaus bis ins Alter seine Abhängigkeit bewahrt, so wie er dem „Philosoph von Sanssouci“ eine liebevoll eindringliche Studie gewidmet hat.

Aber wenn man ihn darum zum Anhänger des preußischen Militarismus hat stempeln wollen, so muß man einmal die Briefe lesen, die er während des Krieges 1914–1918 geschrieben hat. Wo so viele der damaligen deutschen Professoren von einer Welle des Patriotismus fortgerissen wurden, steht er abseits. Er schreibt schon 1915, „in welchem Sinne man gegen den Krieg sein muß“ (VII 74). Seine Kritik an der deutschen Regierung wird mit den Jahren immer schärfer. Er beklagt die Verlogenheit einer Situation, „die mit der Katastrophe enden muß“ (VII 80).

Nach dem Zusammenbruch von 1918 hat er sich mit ganzer Kraft in den Dienst des neu aufzubauenden Erziehungswesens gestellt. „Es beginnt jetzt allmählich *meine Zeit*“ (VII 92), betont er damals mit Nachdruck. Es ist die Zeit der Weimarer Republik. Aber auch nach 1945 hat er sich noch einmal entschieden zur demokratischen Verfassung bekannt.

Nach dieser Abschweifung ins Biographische, für die ich um Verständnis bitte, kehre ich zur Behandlung seiner Arbeiten in ihrer zeitlichen Folge zurück. Als ihm unter der nationalsozialistischen Herrschaft die öffentliche Wirksamkeit zunehmend unmöglich gemacht wurde, wandte er sich wieder stärker theoretischen Themen zu, für die er in den Abhandlungen der Berliner Akademie der Wissenschaften weiterhin eine dem politischen Zugriff entzogene, wenn auch auf einen verhältnismäßig kleinen Leserkreis beschränkte Publikationsmöglichkeit fand. Diese sich in den mittleren Lebensjahren vollziehende Wendung ist, soweit ich sehe, bisher nicht genügend untersucht worden. Er sucht hier gegenüber dem konstruktiven Geist seiner Frühzeit immer stärker den Anschluß an die Einzelwissenschaften. Schon damals beschäftigen ihn die Fragen der Kulturmorphologie und der Gefahr eines Kulturverfalls. Als bezeichnend für eine neu sich anbahnende Wendung sei die Akademieabhandlung über „Die Urschichten des Wirklichkeitsbewußtseins“ (IV 263–280) hervorgehoben, von der er selbst sagt, daß sie „ganz neue Perspektiven“ (IV 421) eröffne. Hier sucht er hinter das uns geläufige rationale Denken mit seiner Scheidung von Subjekt und Objekt auf eine „Urschicht“ zurückzugehen, in der sich der Mensch noch ganz eins mit seinem Gegenstand fühlt. Er betont dabei ausdrücklich, daß diese Urschicht einer „metaphysischen Einsfühlung“ nicht auf das „primitive“ Denken einer fernen Vorzeit oder ferner Völker beschränkt sei, sondern „bis in unsre Tage hinein das Fundament aller Magie, aller Mystik, alles ästhetischen Auffassens und aller Identitätsphilosophie bleibt“ (IV 267).

Und endlich darf auch SPRANGERS beständige intensive Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik nicht vergessen werden. Ihr war ein großer, vielleicht der überwiegende Teil seiner Vorlesungstätigkeit gewidmet. Alle Hörer der damaligen Vorlesungen wissen von den eingehenden historischen Forschungen, die ihnen zugrundelagen, zu berichten.

Für ihn waren System und Geschichte der Pädagogik eine untrennbare Einheit. Ja, man kann fragen, ob er mehr Systematiker oder mehr Historiker gewesen ist. Schon die beiden HUMBOLDT-Bücher geben eine Vorstellung von der Gründlichkeit seiner alle erreichbaren Quellen heranziehenden historischen Arbeit. Aus der großen Zahl der historischen Arbeiten seien nur die umfangreicheren Schriften über „Pestalozzis Denkformen“ (XI 94–160) und „Friedrich Fröbels Gedankenwelt“ (XI 328–375) sowie die den Gedankengang behutsam nachzeichnende Analyse von „Pestalozzis ‚Nachforschungen‘“ (I 162–188) hervorgehoben.

5. So weit zerstreut diese Arbeiten auch sein mögen, so sind sie doch alle aus einer einheitlichen Mitte hervorgegangen und auf diese wieder zurückbezogen. Aber diese seine systematische Pädagogik ist aus den angegebenen Gründen nicht zur abgerundeten Darstellung in Gestalt eines veröffentlichten Buches gekommen. Als „Grundfragen der philosophischen Pädagogik“ hat SPRANGER sie 1907 in einem ersten Entwurf umrissen (II 208–221). 1933 hat er sie noch einmal in den „Umrissen der philosophischen Pädagogik“ zusammengefaßt (II 7–61), angesichts der zunehmenden politischen Bedrohung wohl als eine Art wissenschaftliches Testament. Vor allem aber hat SPRANGER in seinen Vorlesungen über die „philosophische Grundlegung der Pädagogik“, die er während seiner Lehrtätigkeit regelmäßig gehalten hat, seine systematische Pädagogik als ein geschlossenes Ganzes entwickelt. Wir haben das große Glück, daß die Manuskripte zu diesen Vorlesungen – übrigens als einzige von SPRANGERS Vorlesungsmanskripten – vollständig erhalten sind. Wenn auch die Grundgedanken begreiflicherweise dieselben bleiben, so hat sich SPRANGER doch niemals wiederholt, sondern jede einzelne Vorlesungsstunde neu ausgearbeitet. – Nur ein einziges Mal hat er ein Stück einer früheren Vorlesung ein zweites Mal benutzt. – Dabei hat er sich jedesmal mit der inzwischen neu erschienenen Literatur, sei es der dialektischen Theologie und der Existenzphilosophie, sei es der nationalsozialistischen Rassenlehre, ausführlich kritisch auseinandergesetzt. Diese erhaltenen Manuskripte, kleine Oktavseiten mit Stichwörtern und einzeln ausformulierten Kernsätzen, bilden einen wertvollen Schatz, der noch einer gründlichen Bearbeitung bedarf. Die sich in ihnen abzeichnende Entwicklung zu verfolgen, wäre eine lohnende Aufgabe. Die letzte Fassung, die Tübinger Vorlesung aus dem Jahre 1948, haben Gottfried BRÄUER und ich, soweit es ging, aus den Manuskripten herausgegeben, um damit, wenn auch in behelfsmäßiger Form, den Rahmen deutlich zu machen, in dem die einzelnen gedruckten Arbeiten stehen.

Diese Vorlesungen über die „philosophische Grundlegung der Pädagogik“ können als SPRANGERS eigentliches, aber ungedruckt gebliebenes Hauptwerk gelten. Das allgemeine Aufbauschema bleibt, mit geringen Variationen, durch die Jahrzehnte hindurch in allen Vorlesungen gleich. Schon in den „Umrissen“ zählt er die durch den übergreifenden Begriff der Bildung zusammengehaltenen Hauptteile folgendermaßen auf: Bildsamkeit, Bildungsideal, Bildungsgüter und Bildungswerte, Bildnerpersönlichkeit und Bildungsgemeinschaft (II 37). Er vergleicht sie mit den Seiten eines Würfels, bei dem man jeweils eine Seite nach oben legen kann, wobei aber die anderen nicht weggedacht werden dürfen, sondern zur obenliegenden eine bestimmte, angebbare Lage haben.

Den Inhalt dieser systematischen Pädagogik auch nur anzudeuten, ist im Rahmen eines Festvortrages unmöglich. Ich beschränke mich darauf, eine bestimmte Seite hervorzuhe-

ben, gleichsam eine Schneise durch das Gesamtwerk zu schlagen, die mir für das Verständnis SPRANGERS wichtig zu sein scheint, die aber, soweit ich sehe, im bisherigen SPRANGER-Bild zu wenig beachtet ist.

SPRANGER unterscheidet im komplexen Vorgang der Erziehung drei Funktionen, die jeweils in verschiedenen Schichten des menschlichen Lebens begründet sind: 1. Lebenshilfe im weitesten Sinn, 2. Tradieren wertvoller Kulturgüter, 3. Erweckung geistigen Lebens. Er faßt zusammen: „Diese dreiteilige Einheit ist das Urphänomen Erziehung. Daran muß jede Philosophie der Erziehung anknüpfen; denn sie ist eingelagert in (biologisches) Leben, Kultur und Geschichte“ (II 67). Ich merke gleich hier an, was später noch zu begründen ist, daß ich von der dritten Schicht als selbständig ablösen würde: 4. die sittliche Erziehung, die Erweckung des Gewissens.

Ich kann den Aufbau nur kurz andeuten. Die *Erziehung als Lebenshilfe* ist darin begründet, daß das Menschenkind in einem Zustand zur Welt kommt, in dem es auf die Hilfe seiner Umwelt angewiesen ist und erst durch deren Pflege in den Stand gesetzt wird, sein Leben aus eigener Kraft zu führen. Diese Funktion wurzelt in der biologischen Schicht, greift aber in verwickelteren Kulturverhältnissen weit darüber hinaus. Noch das Stipendium, das der Student erhält, gehört in diesen Bereich.

Die *Erziehung als Übermittlung des Kulturguts* wurzelt darin, daß der Mensch nicht in einer natürlichen Umwelt lebt, sondern in einer umgestalteten, gewissermaßen zweiten Natur, eben der Kultur. Die darin notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten werden nicht mehr als natürliche Anlagen durch Vererbung weitergegeben, sondern müssen erst von der Umgebung vermittelt werden. So gesehen ist die Erziehung die „Weitergabe des Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die Nachkommen“, wobei unter „elterlicher Generation“ natürlich die Gesamtheit der als Lehrer und Erzieher wirkenden Mitmenschen verstanden ist. In diesem Sinn heißt es schon in den „Lebensformen“: „Das Leben der Kultur vollzieht sich in zwei gleich wichtigen aber sachlich verschiedenen Tätigkeiten: im Kulturschaffen, vermöge dessen die geistige Welt immer neue Jahresringe ansetzt, und in der Kulturfortpflanzung, durch die der Kreislauf frischen Saftes in ihr aufrecht erhalten wird. Diese Fortpflanzung der Kultur, die auf dem Lebendigerhalten in den werdenden Geistern beruht, nennen wir Erziehung“ (L 380).

Die *Erziehung als Erweckung geistigen Lebens* beruht darauf, daß es nicht genügt, die Kulturgröße einfach zu übermitteln, die Kenntnisse in ein angeblich rein passives Seelengefäß „hineinzufüllen“, wie SPRANGER sich sehr drastisch ausdrückt, sondern daß sie vom jungen Menschen lebendig angeeignet werden müssen. Das einfachste Beispiel: ein mathematischer Lehrsatz. Es genügt nicht, ihn auswendig zu lernen und dann hersagen zu können. Man muß ihn verstanden haben. Das Verständnis aber kann man nicht wie bei einem Warentransport auf den Schüler übertragen. Es muß diesem einleuchten, von innen her aufgehen. Und das geschieht in einem plötzlichen Akt, wie ein Blitz. SPRANGER spricht von einem „Einspringen sinngebender Akte“. Das aber läßt sich nicht erzwingen. Und hier setzt dann der neue Begriff ein: Es muß „geweckt“ werden. Die im Menschen schlummernde Einsicht muß freigelegt werden – oder in der sokratischen Sprache: sie muß „entbunden“ werden.

Das gilt über dies Beispiel hinaus allgemein für alle zu überliefernden Kulturgüter, vom lyrischen Gedicht und vom Kunstwerk bis zu der Rechts- oder Wirtschaftsordnung. Sie

alle müssen in ihrem Sinn verstanden werden, und dies Verständnis zu wecken ist die tiefer verstandene Aufgabe des Erziehers. Dabei ergibt sich zugleich eine wichtige Akzentverlagerung: Geweckt wird in erster Linie nicht das Verständnis dieses bestimmten Kulturwerks, sondern geweckt werden sollen vor allem die geistigen Kräfte des jungen Menschen. Und hierfür hat SPRANGER den Begriff der Erweckung geprägt und die Erziehung in ihrer zentralen Funktion als „Erweckung geistigen Lebens“ (II 67) verstanden.

Mit dem Begriff der Erweckung ist, was man bisher nicht hinreichend beachtet zu haben scheint, ein grundsätzlich neuer Begriff in die Pädagogik eingeführt. Obgleich dieser Begriff bei SPRANGER schon verhältnismäßig früh gebraucht wird, scheint er doch bis zuletzt zu zögern: „Ich suche dafür einen Namen und finde keinen anderen, als ein Wort, das wir vorzugsweise vom religiösen Leben brauchen: Erweckung“ (II 67). Der religiöse Hintergrund dieses Wortes scheint ihn zögern zu lassen; denn er scheint die strenge Wissenschaftlichkeit der Pädagogik zu bedrohen. Aber er ist unentbehrlich, um das Erziehungsgeschehen in seiner Tiefe zu begreifen. Darum bekennt sich SPRANGER auch ausdrücklich zu diesem Zusammenhang: „Der Anklang an den religiösen Begriff ‚Erweckung‘ ist beabsichtigt“ (I 200). Erziehung ist für SPRANGER nur von einem religiösen Untergrund her zu begreifen.

Um das richtig zu verstehen, müssen wir die vierte und letzte Funktion der Erziehung hinzunehmen, die ich von der dritten, der „Erweckung geistigen Lebens“, abge sondert hatte. Das ist die eigentlich *sittliche Erziehung* oder, genauer gesagt, die *Erweckung des Gewissens*. Hier erst, bei dem heute so unzeitgemäß wirkenden Thema, stoßen wir auf das eigentliche Zentrum seiner Pädagogik. SPRANGER hebt die Sonderstellung ausdrücklich hervor. „Erst jetzt“, sagt er, „sind wir an der Stelle, an der sich das völlig Einzigartige des Gegenstandes der Pädagogik auftut, so daß psychotechnische Verfahrensweisen, Entwicklungshilfe, Eingliederung in die Gesellschaft und ästhetische Formung der Persönlichkeit zu bloßen Vorstufen herabsinken“ (II 373). In diesem Zusammenhang fragt SPRANGER: Wie ist Erziehung zum Gewissen möglich? Und vorher: Was ist überhaupt das Gewissen?

Es weist die „modernen Wegedeutungen“ entschieden zurück, die im Gewissen nichts anderes sehen als die „Internalisierung“ der in der Gesellschaft herrschenden Verhaltensnormen. Wäre das der Fall, so antwortet er, dann wäre es völlig undenkbar, daß sich die Menschen gegen die Ansprüche der herrschenden Moral auflehnen und dabei sogar ihr eigenes Leben aufs Spiel setzen.

SPRANGER kommt in seinen Arbeiten immer wieder auf das Problem des Gewissens zurück, und wenn er auch keine abgeschlossene philosophische Theorie gibt, so ist ihm doch das, was man als die „Stimme des Gewissens“ bezeichnet, in der Erfahrung eines absoluten Anspruchs unabweisbar gegeben. SPRANGER betont mit Nachdruck: eines *absoluten* Anspruchs, der als solcher von allem übrigen Erleben deutlich unterschieden ist. Es ist „der Ort erlebter Absolutheit“ (VIII 23). Im Gewissen findet „der Durchbruch metaphysischer Mächte in das Spiel der seelischen Kräfte statt“ (II 373).

Das ist etwas völlig anderes als das, was vorher mit der Entfaltung geistiger Kräfte gemeint war. Hier handelt es sich nicht um stetig sich vollziehendes Wachstum oder allmähliche



Entfaltung. Wir befinden uns überhaupt nicht mehr im Kompetenzbereich der Kultur. Es geht um etwas völlig anderes: daß ein „höheres Selbst“ im Menschen spricht. „Das höhere Selbst richtet über das niedere Selbst“ (I 416). Es ist ein von allem Reichtum der geistigen Welt nicht berührter unaufhebbarer Dualismus im Menschen, der hier mit dem Gegensatz von höherem und niederem Selbst bezeichnet ist. Hier gibt es kein Mehr oder Minder, kein fruchtbares Wachstum oder allmähliches Erschlaffen. Der Begriff der Steigerung hat hier seine Gültigkeit verloren. Hier gibt es nur den einen Akt der Entscheidung, mit der sich der Mensch, indem er der Stimme des Gewissens gehorcht, von den Versuchungen des niederen Selbst losreißt. Und hier erst gewinnt der Begriff der Erweckung seine letzte Erfüllung. Erweckung im letzten und eigentlichen Sinn ist die Erweckung des im Gewissen sprechenden höheren Selbst. Das bedeutet: Erweckung ist, wenn man den Begriff ernst nimmt, eine existentielle Kategorie, und SPRANGER stößt mit ihr, besonders in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, über alle bloße Kulturpädagogik hinaus weit in die existentielle Dimension der Erziehung vor.

6. Das große Vorbild einer erweckenden Pädagogik ist für SPRANGER die Gestalt des SOKRATES. Sie hat ihn von seinen Anfängen bis zum späten Rückblick „Das Rätsel Sokrates“ (I 257–279) immer wieder beschäftigt. „Er erweckt uns . . . er erschüttert unsere Existenz“ (I 259) – „uns“, das sind die heutigen Erzieher, wie er zu seiner Zeit Athener erweckt und erschüttert hatte. Das ist mehr, als wie man sonst seine Maieutik, seine Hebammenkunst, versteht; denn entbunden werden in diesem Sinn sollen nicht einzelne Einsichten und auch nicht seelische Kräfte, sondern allein das im Gewissen sprechende höhere Selbst. So versteht SPRANGER die beunruhigende Betonung des Nichtwissens bei SOKRATES, die unaufgelösten Aporien, in die alle seine Gespräche führen, in dem Sinne, daß es für SOKRATES überhaupt nicht auf inhaltlich faßbare Ergebnisse ankommt, sondern auf die radikale Erschütterung, durch die der Mensch zur Einsicht gezwungen wird: „Du bist mit dir selbst noch nicht in Ordnung“ (I 275).

Die Menschen werden durch SOKRATES „aufgewühlt“, „aus dem Schlummer der angewöhnten Selbstverständlichkeiten erweckt“ (I 274). SPRANGER spricht auch von einem „Problematisieren“ und sieht hierin die entscheidende erzieherische Aufgabe; denn „eine Existenz, die nicht problematisch gemacht worden ist, ist zum vollen Menschentum noch gar nicht erwacht“ (I 261). Heute würde man vielleicht sagen, er wollte die Jugend verunsichern. Aber das bedeutet nicht, wie man es heute leicht mißverstehen könnte, daß er ihr jeden Halt entziehen wollte, sondern daß er sie auf die innerste Stimme des Gewissens als die letzte, unbedingt fordernde Instanz zurückführen wollte, um deren willen SOKRATES sogar den Tod auf sich genommen hat. So betont SPRANGER: „Wesentlicher ist, daß die Instanz, auf die eigentlich zurückgegangen werden soll, nicht das Wissen, sondern das Gewissen ist“ (I 277).

Aber am Tod des SOKRATES wird zugleich die tiefe Problematik der Berufung auf das Gewissen deutlich. Der Konflikt, in den das Gewissen mit der herrschenden Moral kommt, ist ein unaufhebbarer tragischer Konflikt. Denn das Recht liegt nicht eindeutig auf der einen oder der anderen Seite. Darum stimmt SPRANGER weitgehend der Auffassung HEGELS und in anderer Wendung auch wieder NIETZSCHES zu, nach der SOKRATES vom Standpunkt der herrschenden Moral aus gesehen zu Recht verurteilt sei (XI 301–316, 389–403). Denn er war ein Störer der öffentlichen Ordnung. Aber trotz dieser Einschrän-

kung „bleibt das Gewissen in der sittlichen Welt unentbehrlich; es muß durchhalten und kämpfen, wie es sich als gebunden an ein bloßes Individuum auch immer wieder gefallen lassen muß, zerrieben zu werden und zugrunde zu gehen.“ (XI 316)

Diese Probleme sind in der im Frühjahr 1933, also in einer höchst brisanten Zeitsituation geschriebenen und im selben Jahr veröffentlichten Abhandlung „Die Individualität des Gewissens und der Staat“ (VIII 1–33) gründlich durchdacht worden. Es geht um die Frage, wie weit der Staat jede beliebige Berufung auf das individuelle und möglicherweise irrehende Gewissen zulassen muß und wie weit auf der anderen Seite der Einzelne sich bei seinen Entscheidungen der Autorität der staatlichen Führung anvertrauen kann und muß. Die Antwort geht – sehr verkürzt – dahin, daß dies so lange, aber auch nur so lange möglich ist und gefordert werden kann, als der Staat selber als sittlich zu begreifen ist. Die damals vertretene Begründung vom Volk her reicht nicht aus, solange nicht das Volk selbst unter sittlichem Anspruch verstanden wird. Es war eine nicht zu überhörende Beschwörung, wenn SPRANGER damals – ich wiederhole: im Jahre 1933 – von der „festen Zuversicht“ spricht, „daß deutsche Staatsmänner vor allem sich solchen Stimmen verpflichtet fühlen und ihre Sendung verstehen als ein – vor Gott gebundenes und ihm gehorsames Gewissen“ (VIII 32).

Wo aber die staatliche Führung diesem sittlichen Anspruch nicht genügt, da muß sich das sittliche Gewissen dagegen auflehnen. Er betont sehr entschieden: „Es wird stets so bleiben, daß kämpfende Gewissen ihm (dem Führungsanspruch des Staates) entgegentreten. Dieses Prinzip läßt sich aus der modernen Welt nicht mehr herausbringen, ohne sie im sittlichen Sinn zu primitivieren. Das einsame Gewissen des einzelnen wird diesen Kampf führen müssen aus seiner Gottgebundenheit allein“ (VIII 30). Das ist, schon zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, die Rechtfertigung des Widerstands. Dieses Gewissen kann keine staatliche Macht zwingen. Und es klingt wie ein Blick in die Zukunft, wenn SPRANGER hinzufügt: „Was aus dem ‚echten‘ Gewissen kommt, dagegen würde der Staat auch künftig vergebens Soldaten und Henker aufbieten.“ Wir sehen SPRANGER als Mahner in der dem Verhängnis entgegeneilenden Zeit.

7. An dieser Stelle wird es notwendig, in aller Zurückhaltung auch auf SPRANGERS persönliche Schicksale unter der nationalsozialistischen Herrschaft einzugehen; denn erst hier wird vollends deutlich, wie unbedingt ernst SPRANGER in seinem Verhalten die Stimme seines Gewissens genommen hat. Von seiner aufrechten Haltung in dieser Zeit geben die jetzt im 7. Band der „Gesammelten Schriften“ veröffentlichten Briefe ein deutliches Zeichen. Sein Urteil bleibt unbestechlich. „Wofür ich gelebt und gekämpft habe, ist nicht mehr“ (VII 153), schreibt er erbittert im Mai 1933, nachdem er seinen Rücktritt vom Lehramt erklärt hatte, als seine Forderung, Plakate mit ehrenrührigen Angriffen auf jüdische Kollegen in der Universität zu entfernen, unerfüllt geblieben war und er es als eine persönliche Maßregelung empfand, als der Minister, offensichtlich um SPRANGERS Einfluß zu neutralisieren, einen eigenen Professor für politische Pädagogik bestellt hatte. Als er nach langem Zögern die Lehrtätigkeit wieder aufnahm, war es einmal, weil die erwartete Unterstützung seines Vorgehens durch die Kollegen ausgeblieben war, vor allem aber, weil er die Studenten nicht wehrlos dem Einfluß der nationalsozialistischen Propaganda ausliefern wollte. SPRANGERS aufrechte Haltung und klares Urteil wird bestätigt durch die kürzlich veröffentlichten Protokolle der „Mittwochs-

Gesellschaft“, einem regelmäßig zusammenkommenden Kreis Berliner Gelehrter und hoher Beamter<sup>5</sup>. Hier, in einem kleinen vertrauten Kreise, konnte man sich offener aussprechen, als es in der Öffentlichkeit damals möglich war. Hier setzt sich SPRANGER im April 1935 mit dem von den Nationalsozialisten erhobenen Vorwurf gegen die angeblich unpolitische „liberale Wissenschaft“ auseinander. Diesem Vorwurf gegenüber erklärt er mit Entschiedenheit: „Wer politische (= politisierte) Wissenschaft will, will im Grunde überhaupt nicht Wissenschaft. Denn der Wille zur Macht ist etwas wesensmäßig anderes als der Wille zur Wahrheit“ (S. 113). Und im Januar 1940 charakterisiert er in einem Vortrag über „Volksmoral und ihre Sicherung“ den damaligen Zustand der deutschen Volksmoral mit den Worten: „rücksichtslose Erfolgsgier, Brutalität gegenüber dem Leben, Verlogenheit als planvolle Methode, Verlust des Rechtssinnes („Recht ist, was dem Volke nützt“), Entlastung der Person von Verantwortungen, die ihr niemand abnehmen kann... Das Prinzip des Gewissens ... kommt unter die Räder einer im falschen Sinne militanten Moral“ (S. 234, vgl. auch S. 36). Die einzige Rettung sieht SPRANGER damals in einer „moralischen ‚Zellenbildung‘“.

Er folgte, um Abstand zu gewinnen, gern einer Einladung nach Japan und hat dort in den Jahren 1936/37 eine fruchtbare Vortragstätigkeit ausgeübt. Das große, gradezu legendäre Ansehen, dessen er sich in Japan erfreute, habe ich noch Jahrzehnte danach feststellen können.

Danach nahm SPRANGER die Vorlesungstätigkeit in Berlin wieder auf. Aber im September 1944 wurde er wegen seiner Beziehung zu den Männern des Widerstands verhaftet und erst nach mehr als zwei Monaten – im wesentlichen wohl nach der Intervention des von seiner Frau alarmierten japanischen Botschafters – aus der Gefangenschaft in Moabit entlassen.

Ein ergreifendes Bild von SPRANGERS Pflichtbewußtsein geben die Briefe, in denen er schildert, wie er während des Krieges unter den sich immer mehr steigenden Bombenangriffen seine Vorlesungstätigkeit durchhält. Die öffentlichen Verkehrsmittel setzten aus. Er mußte sich dann zu Fuß auf Umwegen durch die trostlos zerbombte Stadt, vorbei an brennenden und einstürzenden Häusern, den Weg bahnen und in den halb zerstörten Gebäuden lesen. Und es war ihm ein Trost, daß die Studenten ihm bis zuletzt willig folgten. SOKRATES und PLATON waren damals das über die Not der Zeit hinweg in ein ewig Gültiges hinüberweisende Thema. So schreibt er noch Ende Januar 1945: „Vor allem genieße ich immer neu den unvergänglichen Glanz der herrlichen Platonwerke. Es muß doch wohl auch anderen so gehen. Denn jeden Sonnabend wurde bisher die Phalanx derer, die am Rand und am Eingang des Hörsaals (200 Plätze) stehen, größer. Es lohnt sich die Mühe“ (VII 226). Noch im späteren Rückblick schreibt er: „Ergreifend war die Treue meiner Studenten: ein Hörsaalgebäude nach dem anderen wurde zerstört. Bis zum 31. Januar ging es so fort. Dann wurde auch das letzte Auditorium ein Opfer der Bomben“ (X 355).

Als SPRANGER nach Kriegsende, nach dem durch die politischen Verhältnisse bedingten Scheitern seines Berliner Rektorats, in Tübingen eine neue Wirkungsstätte fand, da mußte er in einem Alter, in dem sich sonst der Mensch mit gutem Recht in den Ruhestand

<sup>5</sup> K. SCHOLDER (Hrsg.): Die Mittwochs-Gesellschaft. Protokolle aus dem geistigen Deutschland 1932–1944. Berlin 1982.

zurückzuziehen pflegt, noch einmal eine verantwortliche Tätigkeit übernehmen. In der Situation, wo das in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft verwahrloste deutsche Erziehungswesen neu aufgebaut werden mußte, wo so viele der jüngeren Pädagogengeneration im Krieg gefallen oder infolge politischer Belastung unglaublich waren, da war er es, zusammen mit LITT und NOHL, der die große Überlieferung der deutschen Pädagogik wieder verkörperte und sie in der neuen Zeit zur Geltung brachte. Im Tübinger Hörsaal saßen die aus dem Krieg zurückgekehrten Studenten mit Begeisterung zu seinen Füßen, weil sie in einem Zustand völliger Enttäuschung und Verbitterung hier wieder den festen Grund einer geistigen Welt spürten. Ich kann es mir nicht versagen, hier seine eigene Schilderung einzufügen: „Niemals hat eine Generation unter tragischeren Umständen studiert als die von 1946 bis 1949. Schon in äußerer Hinsicht: sie war mittellos, mangelhaft ernährt, gesundheitlich gefährdet, schlecht untergebracht, oft völlig heimatlos... innerlich völlig desorientiert, ratlos... brachten die jetzt Studierenden den Lehrern der Hochschulen ein Vertrauen entgegen, das von diesen nur in ganz seltenen Fällen als verdient empfunden werden konnte“, und er bekennt, „daß die studierende Jugend von 1945 bis 1949 die ernsteste und beste war, der ich je begegnet bin“ (VIII 342f.) – Das Enddatum 1949 ist durch die Abfassung des Aufsatzes „Fünf Jugendgenerationen 1900–1949“ bedingt. – Daß es freilich auch damals schon andere Studenten gab, die meinten, daß SPRANGER als Vertreter einer vergangenen Generation ihnen nichts mehr zu sagen habe, darf nicht um der Beschönigung willen verschwiegen werden. Das ist das Schicksal, das keinem alt gewordenen Menschen erspart bleibt, der sich mit einer neu herangewachsenen Generation auseinandersetzen muß. Bei SPRANGER wird es aufgehoben durch die große Zahl derer, denen er über den Generationenabstand hinweg den Weg in ein sinnvolles geistiges Leben eröffnet hat.

Aber die Tätigkeit SPRANGERS ging noch im Alter weit über die Universität hinaus. In zahlreichen Vorträgen in der engeren oder weiteren Umgebung hat er die zur Resignation neigende Lehrerschaft in ihrem erzieherischen Selbstbewußtsein bestärkt. Durch seine Schüler hat er einen bestimmenden Einfluß auf die baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen ausgeübt. Der Rundfunk verbreitete seine Stimme in weiteste Kreise. Welchen Ansehens er sich auch in politischen Kreisen erfreute, beweist die Festrede über „Deutschland und Europa“, die ihm zum 2. Jahrestag der Bundesrepublik übertragen wurde (VIII 345–358, vgl. 445).

Auch die Arbeit an wissenschaftlichen Veröffentlichungen ging in diesen Jahren ungebrochen weiter. Er hat in ihnen, unermüdlich mahnend, nicht nur frühere Gedanken, die in der veränderten Welt in Vergessenheit zu geraten drohten, neu ins Bewußtsein gebracht und früher liegen gebliebene Gedanken in größerer Ruhe ausgearbeitet. Er hat auch mahnend und sorgend am Zeitgeschehen teilgenommen. Insbesondere die Frage „Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?“ hat ihn tief beunruhigt. Aus der wiederum fast unübersehbaren Zahl der Veröffentlichungen, die sich im wesentlichen stetig an die der früheren Jahre anschließen, hebe ich nur die drei kleinen Bändchen hervor, in denen seine Gedanken zur Pädagogik zum ausgewogenen Abschluß kommen: „Der Eigengeist der Volksschule“ (III 261–319), „Der geborene Erzieher“ (I 280–338) und „Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ (I 348–405). Unter den kürzeren Arbeiten sei noch der in methodischer Hinsicht wichtige Aufsatz über „Die Fruchtbarkeit des Elementaren“ (II 320–326) besonders hervorgehoben.

Daneben sei nicht übersehen, mit welchem Nachdruck sich SPRANGER zu einer Zeit, als diese Gedanken noch nicht so verbreitet waren, für Heimatpflege und Umweltschutz eingesetzt hat. Seine früheren Gedanken über den „Bildungswert der Heimatkunde“ führten hier zu unmittelbaren praktischen Konsequenzen. Bei der geplanten Schiffbarmachung des Hochrheins setzte er sich mit den mehrfach wieder abgedruckten „Zehn Thesen für die Landschaft“ leidenschaftlich dagegen zur Wehr, die heimatliche Landschaft der Ausbeutung durch Kapital und Technik auszuliefern. Er schreibt hier: „Wir prüfen nicht immer genau genug, ob das technisch Durchführbare gemacht werden *muß*, ja ob es gemacht werden *darf*.“ Und er fügt beschwörend hinzu: „Es wird bald soweit sein, daß mehr als die Hälfte unserer Arbeit darauf verwandt werden muß, die Schäden zu beseitigen die wir ungewollt hervorgerufen haben.“ Sein kurzer Aufsatz „Zeiten der Reichenau“ im „Bodenseebuch“ (1960) beweist überdies sein inniges Verhältnis zur südwestdeutschen Landschaft.

8. Nach diesem gedrängten Überblick über das wissenschaftliche Werk EDUARD SPRANGERS komme ich zum zweiten, wesentlich kürzeren, aber auch wesentlich schwierigeren Teil meiner Ausführungen: der Frage nach der Beurteilung SPRANGERS, seiner Persönlichkeit, seiner wissenschaftlichen Eigenart und seiner Stellung in der Geistesgeschichte seiner Zeit.

Wir sahen ihn in der Spannung zwischen lebensphilosophischem Ausgangspunkt und dem Streben nach rationaler Durchdringung. Von hier aus werden wir ihn vielleicht am besten in den Blick bekommen. Wir gehen dazu am besten noch einmal auf seine wissenschaftlichen Anfänge zurück, auf die zeitweilige Spannung in seinem Verhältnis zu seinem Lehrer DILTHEY beim Abbruch der geplanten JACOBI-Dissertation, der ihn seinerzeit so schwer belastet hat. Das Persönliche interessiert hier nicht. Es kam ja ohnehin bald zur Versöhnung und zu enger Zusammenarbeit an dem geplanten zweiten Band des „Lebens Schleiermachers“, die dann mit DILTHEYS Tod plötzlich abbrach (VII 44 ff., vgl. 405 f.). Aber der sich hier offenbarende Gegensatz scheint mir einen geeigneten Ansatzpunkt zum tieferen Verständnis SPRANGERS zu bieten. Er mußte sich von DILTHEYS Einfluß befreien, weil er sich durch ihn in seinem innersten Wesen bedroht fühlte.

DILTHEYS Denken ging bohrend in die Tiefe. Immer neue Probleme taten sich vor ihm auf. Bei keiner Formulierung fand er eine letzte Lösung. In entscheidenden Fragen schwankte er bis zuletzt – etwa beim Verhältnis von Morphologie und Hermeneutik, wo es RODI genauer verfolgt hat<sup>6</sup> –, eben weil ihm die Wirklichkeit im letzten zweideutig blieb und keine eindeutige Antwort erlaubte. GEORG MISCH ist ihm später auf dem ins Unergründliche führenden Wege gefolgt. SPRANGER war hier ganz anders. Er fürchtete, sich im Dunkel des Unaufhellbaren zu verlieren. Er suchte nach einem festen Halt, einem klaren Ergebnis. Darum warf er DILTHEY mangelnde Klarheit vor und suchte dessen Unklarheit durch eine schärfere begriffliche Fassung zu überwinden. Darum betrachtete er sich nicht nur als Schüler, sondern als Vollender DILTHEYS, der das bei ihm unklar Gebliebene zur Klarheit bringen wollte. So schreibt er schon im Sommer 1904: „Was bei ihm (DILTHEY)... als intuitive Anschauung vorhanden ist, habe ich auf Formeln zu bringen

6 F. RÖDI: Morphologie und Hermeneutik. Diltheys Ästhetik. Stuttgart 1969.

versucht, die erkenntnistheoretisch streng sind... Ich betrachte es geradezu als meine Aufgabe, ihn durch scharfe Systematisierung zu vollenden“ (VII 11).

Was DILTHEY dazu gesagt hätte, können wir nur vermuten. Er hätte vermutlich gesagt, daß es ganz so einfach doch nicht sei, daß die Vereinfachung dieses Denkens die Wirklichkeit vergewaltigt und den Blick auf tiefere Probleme verstellt. Und SPRANGER würde geantwortet haben, wie er etwas später in einem Brief an KERSCHENSTEINER auch aussprach: „Wir müssen – als Theoretiker und Organisatoren – ... den Mut haben, gelegentlich auch etwas zu rationalisieren“ (VII 69).

Dahinter verbirgt sich der Gegensatz zweier grundsätzlich verschiedener Möglichkeiten philosophischen Denkens: die eine, die in die Tiefe bohrt, die dabei nie zu einem Abschluß kommt, weil sich immer neue Tiefen auftun, die dadurch aber in Gefahr gerät, sich nicht mehr überzeugend darstellen zu können, und die sich darum weitgehend der Wirksamkeit beraubt, und die andere, die in diesem Weg ins Dunkel eine Gefahr sieht, die darum die sich ins Uferlose verlierenden Fragen abschneidet, die, um sich überzeugend mitteilen zu können, die Probleme vereinfacht, auf klare Begriffe hindrängt und in ihnen ihre Erkenntnis wirkungsvoll darstellt. Zwischen beiden Möglichkeiten zu entscheiden, ist nicht möglich, weil beide ihre notwendige Funktion haben und sich wechselseitig ergänzen. Aber man muß diesen Zusammenhang sehen, wenn man SPRANGERS wissenschaftliche Position richtig verstehen will.

SPRANGER war ein Vertreter des strengen systematischen Denkens, der die Ergebnisse immer sogleich auf klare Begriffe zu bringen suchte. Er war ein Systematiker. Und wenn er auch kein großes systematisches Werk geschaffen hat, so bleibt er es doch bis in seine kleinste Arbeit hinein. Er drängt überall auf letzte begriffliche Klarheit. Bezeichnend für sein Streben nach voller Durchsichtigkeit sind die graphischen Schemata, mit denen er in seinen Vorlesungen die Begriffsbeziehungen zu verdeutlichen suchte. Er besaß in hohem Maß die Kunst der erhellenden, die Grundstruktur der behandelten Gegenstände freilegenden Vereinfachung.

Er hielt sich in bewußter Bescheidung, wir können sagen: aus wissenschaftlicher Verantwortung, an das Erreichbare, ließ das andere beiseite, aber er arbeitete dieses in letzter Klarheit heraus. Daß diese Vereinfachung, diese Zurückführung auf wenige eindeutige Begriffe, zugleich ein Verzicht ist, durch den weiterführende Fragen abgeschnitten werden, das wußte er wohl. So weit es möglich ist, in die geheimen Gedanken eines Menschen einzudringen, werden wir in aller ehrfürchtigen Zurückhaltung vermuten können, daß er von der Grenze wußte, die er sich durch diesen Verzicht gesetzt hatte. Mit daher kommt wohl die tiefe Melancholie, die schon in jungen Jahren sein Gesicht umschattete. – Er war erst 40 Jahre alt, als ich ihn in der Vorlesung kennenlernte und ich von dieser sich oft in spöttischen Bemerkungen verbergenden Melancholie betroffen war. – Vor allem in seinem schön durchformten Altersgesicht tritt dieser hintergründige traurige Wesenszug ergreifend hervor.

Aber vielleicht habe ich überhaupt um der Verdeutlichung willen den rationalen Zug bei SPRANGER zu einseitig hervorgehoben und damit den Gegensatz überspitzt. In Wirklichkeit waren die beiden hier einander gegenübergestellten Möglichkeiten, die des bohrenden und die des schematisierenden Denkens, bei beiden Vertretern, bei DILTHEY wie bei

SPRANGER, wirksam, wenn auch mit verschiedenem Gewicht. Auch bei DILTHEY ist der zum System drängende Zug unverkennbar, beispielsweise in den drei Typen der Weltanschauung, die ihm als Mittel dienten, die Mannigfaltigkeit der historisch gegebenen Gestalten zu ordnen, und an die SPRANGER mit seiner Typenlehre dann anknüpfen konnte. Umgekehrt ist auch bei SPRANGER der lebensphilosophische Ausgangspunkt, das Wissen von den dunklen Untergründen des Lebens, wenn auch manchmal verborgen und zeitweise überdeckt, immer erhalten geblieben.

Er war überhaupt eine tief religiöse Natur und hat in einem Brief ausdrücklich die Auffassung zurückgewiesen, die die religiöse Wendung erst mit der Entwicklung in seinem Alter, verstärkt durch die Erfahrungen der nationalsozialistischen Herrschaft und des zweiten Weltkriegs, in Verbindung brachte (VII 378). Er blieb ein bewußter evangelischer Christ, auch wenn er die radikale Kulturfeindschaft der dialektischen Theologie verurteilte und das Christentum als Vertiefung, nicht im Gegensatz zur Kultur sah. In gesteigertem Maß spricht sich das Wissen von der metaphysischen Tiefe der Welt in den während des Krieges gehaltenen Vorträgen über „Weltfrömmigkeit“ und „Die Magie der Seele“ aus. Noch kurz vor seinem Tode spricht er in dem kurzen Aufsatz „Vom metaphysischen Leid“ (1963) von dem höheren Heimweh, das den Menschen erfaßt. „Echtes Heimweh zu unterdrücken ist nicht möglich. Es ist aber auch nicht recht. Denn im Heimweh leuchtet etwas . . . von der höheren Abkunft und der schönsten ‚Veredlung‘ der Menschenseele auf“ (IX 349). Noch im letzten der in der Ausgabe gesammelten Briefe heißt es, unmittelbar vor seinem Tod: Wir fühlen uns „im Metaphysischen so hilflos, obwohl wir doch aus ihm kommen, leben, weben und in ihm sind“ (VII 403).

9. SPRANGER hielt sich in bewußter Bescheidenheit oder besser: aus wissenschaftlicher Verantwortung an das jeweils Erreichbare, um dieses dann in letzter Schärfe herauszuarbeiten. Er wußte von der damit gegebenen Grenze. Aber diese Grenze ist zugleich seine Größe – oder umgekehrt; denn eines hängt mit dem andern untrennbar zusammen.

Wenn wir jetzt in aller gebotenen Vorsicht und Zurückhaltung die Frage zu beantworten versuchen, worin nun SPRANGERS eigentliche Bedeutung für die deutsche Geistesgeschichte liegt und was er uns als den Angehörigen einer späteren Generation zu sagen hat, so tut man ihm vielleicht unrecht, wenn man seinen Rang einseitig von der Philosophie her zu bestimmen sucht und dann auch seine Grenzen erkennen muß. Aber das ist keine Einschränkung seiner Bedeutung; denn SPRANGER war eine sehr viel komplexere Natur, in der verschiedene Elemente zu einer schwer zu bestimmenden Einheit verbunden waren. Er war zugleich – vielleicht sogar vorzugsweise – ein großer akademischer Lehrer und hatte als solcher eine ungeheure eindringliche Wirkung auf seine Studenten. Dazu aber gehörte die Gabe einer äußersten Vereinfachung und einer durchsichtigen klaren Darstellung. Nach dieser Richtung könnte man vielleicht in aller Zurückhaltung eine erste, vorläufige Antwort versuchen. Daß er, wie er rückblickend berichtet, schon als junger Privatdozent im ersten Semester nach seiner Habilitation im Berliner Auditorium maximum lesen mußte, beweist einen schlechthin überwältigenden Lehrerfolg. Nach seiner Rückberufung aus Leipzig hat er in Berlin immer in gedrängt vollen Hörsälen gelesen. Er wußte in seiner nüchternen und sachlichen Sprache die Hörer fortzureißen. – Ich kann es selber bezeugen; denn ich habe in den Jahren 1921 bis 1923 zu diesen Hörern gehört. – Er hat Generationen von Gymnasiallehrer, besonders die, die aus der Jugendbe-

wegung kamen, geformt und sie für ihren Erzieherberuf begeistert, indem er ihnen in seiner philosophischen Pädagogik mit seinem Hinweis auf die Verantwortung der Erzieher für Erhaltung und Wachstum der Kultur ein tieferes Verständnis ihres Berufs erschloß und ihnen in seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie ein Mittel zum besseren Verständnis der ihnen anvertrauten Jugend auf den Weg gab.

Aber wiederum würde man ihm nicht gerecht, wenn man ihn nur als akademischen Lehrer sehen würde, obgleich man auch von diesem Beruf nicht klein denken sollte. Er konnte seinen ungeheuren Einfluß auf die Studenten nur gewinnen, weil er ihnen wirklich etwas Neues zu sagen wußte, das sie an anderer Stelle nicht gefunden hatten. Aber sein Einfluß reichte weit über die Universität hinaus. Er hat darüber hinaus durch seine Vorträge und Veröffentlichungen einen entscheidenden Einfluß auf die Volksschullehrerschaft ausgeübt. Trotz mancher, meist standespolitisch bedingter Gegensätze war SPRANGER die große Symbolfigur der Volksschullehrer, die zu ihm aufblickten, weil sie in ihm die Verkörperung einer über alle didaktischen Kleinkrämerie hinausführenden wissenschaftlichen Begründung und Verklärung ihres Berufs sahen.

Aber seine Wirkung ging auch darüber noch weit hinaus. Ich darf noch einmal an das bei den biographischen Angaben Gesagte erinnern: Wie er wie wohl kein anderer die öffentliche Verantwortung der Erziehungswissenschaft erkannt hatte, so hat er ihren Anspruch in der Öffentlichkeit mit allem Nachdruck vertreten und allgemein das Bewußtsein von der Wichtigkeit der Erziehung geweckt. Er hat die Sache der Erziehung in zahlreichen Vorträgen vertreten. Er war der Berater in den verschiedensten Gremien. Er hatte entscheidenden Einfluß auf die Errichtung der preußischen Pädagogischen Akademien gehabt. Er hat sich mit Nachdruck für die Anerkennung der beruflichen Bildung eingesetzt.

SPRANGER war, auf eine freilich sehr vereinfachte Formel gebracht, der repräsentative Pädagoge der Weimarer Republik. Seine Wirksamkeit in der damaligen Reichshauptstadt Berlin, aber auch die Entschiedenheit seines öffentlichen Auftretens, gaben ihm eine gewisse Vorrangstellung gegenüber den andern bedeutenden Vertretern der Universitätspädagogik dieser Zeit.

Aber auch alles das wäre noch zu eng gefaßt. SPRANGER erschien weit über die Grenzen der Pädagogik und der für ihn damit verbundenen Philosophie hinaus durch das Gewicht seiner Persönlichkeit und das in ihm verkörperte hohe wissenschaftliche Ethos als der im Inland und Ausland gleichermaßen angesehene Vertreter des deutschen Gelehrtentums und des deutschen Geisteslebens, als eine der großen Gestalten der zwanziger Jahre und als deren Verkörperung noch einmal angesehen und bewundert in der uns näherliegenden Zeit nach dem zweiten Weltkrieg.

SPRANGER erfreute sich zu seiner Zeit einer ungeheuren Autorität. Aber diese Autorität konnte er nur gewinnen, weil hinter dem, was er sagte, die Überzeugungskraft seiner klar und scharf entwickelten Gedanken stand. Diese aber gründen wiederum in seiner Philosophie. Dabei erweist sich das, was zunächst als SPRANGERS Grenze erscheinen konnte, die äußerste Vereinfachung des Gedankens, als die Voraussetzung seines Lehrerfolgs wie seiner starken Wirkung auf das Bildungswesen seiner Zeit. Und so schließt sich der Kreis, in dem eines durch das andre ergänzt und gestützt wird: die



Grundlegung in der Philosophie, die exakte historische Forschung, die Wirksamkeit als akademischer Lehrer, der Einfluß auf das Bildungswesen seiner Zeit, alles das sind sich wechselseitig bedingende Komponenten im Wesen dieser großen Gelehrtegestalt.

Aber noch ein letztes: SPRANGER wußte auch, daß Autorität nur demjenigen zufällt, der sie auch für sich beansprucht, und daß es die Aufgabe verlangt, Autorität zu beanspruchen. In diesem Sinne hat er die Sache der Pädagogik mit der Überzeugungskraft seiner Autorität vertreten. Daß ihm diese Autorität nicht aus ungebrochener Vitalität zufiel, daß sie erst in bewußter Anstrengung abgerungen werden mußte, spüren wir an dem traurig sich relativierenden Unterton in seiner scheinbar so „schnoddrigen“ Antwort an THIEBERGER, der ihn als echten Berliner angesprochen hatte. Wir Berliner, so schreibt er, „wollen uns ein bißchen aufs hohe Pferd setzen; runter fallen wir ja doch“ (VII 332). Das bedeutet, wenn wir in der etwas melancholischen, sich selbst ironisierenden Form den tieferen Sinn erfassen: Wir müssen um der Sache willen die Autorität in Anspruch nehmen, auch wenn wir wissen, daß letztlich alle Autorität fragwürdig bleibt.

Diese tief verwurzelte Tragik müssen wir sehen, wenn wir uns die Gestalt EDUARD SPRANGERS vergegenwärtigen wollen. Was er war, ist ihm nicht durch eine Gunst des Schicksals zugefallen. Er hat sich zu dem gemacht, was er geworden ist, in strenger Selbstzucht und ungeheurer Arbeitsanspannung. Er war ein Preuße und nur aus der alten Tradition des Preußentums zu begreifen. Er war in diesem höchsten Anspruch an sich und andere für alle, die ihn gekannt haben, eine schlechthin verehrungswürdige Gestalt.

Die Universität Tübingen, in der SPRANGER in seinen letzten Lebensjahren noch einmal eine fruchtbare Tätigkeit entfaltet hat, und die Stadt Tübingen, die ihm, dem Berliner, eine zweite Heimat geworden ist, haben allen Grund, stolz darauf zu sein, daß er einer der ihren gewesen ist. Die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs werden dankbar seiner Verdienste um die Lehrerbildung und seiner Beratung beim Aufbau der hiesigen Hochschulen gedenken. Aber auch die Lehrerschaft des Landes wird dankbar des Zuspruchs gedenken, den er ihr in den schweren Jahren nach dem zweiten Weltkrieg gegeben hat. Die Namen von mehreren Schulen und mehreren Straßen werden sein Gedächtnis in weiteren Kreisen erhalten.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstr. 27, 7400 Tübingen