

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	37 (1964-1965)
<b>Heft:</b>	8
<b>Artikel:</b>	Umrisse der philosophischen Pädagogik [Schluss]
<b>Autor:</b>	Spranger, Eduard
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851550">https://doi.org/10.5169/seals-851550</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.01.2026

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

## Umrisse der philosophischen Pädagogik

Von Eduard Spranger

(Schluß)

Denken wir uns das menschliche Leben, sowohl der Völker wie der einzelnen, als einen vielgliedrigen Prozeß, der mit dem Leben eines Organismus von fern verglichen werden kann, so entspricht in ihm den Teilleistungen der physischen Organe die Gliederung in einzelne kulturelle Leistungsgebiete, von denen jedes einen in ihm herrschenden Sonderwert des geistigen Lebens verwirklichen will und soll. Keines von ihnen könnte je ganz ausfallen, ohne daß damit *eine* wesentliche Bedingung des Lebens in der uns allein vertrauten irdischen Welt zerstört würde. Jedes dieser Gebiete ist schon in der biologischen Schicht vorgebildet durch eine bestimmte Organaustattung und einen zu ihr gehörigen Grundtrieb, worauf jedoch hier nicht eingegangen werden kann. Auf geistig-kultureller Stufe reden wir von Wertgebieten; sie bestehen in der Aufeinanderbezogenheit von objektiven Wertgebilden der Kultur und von subjektiven (psychologischen) Wertrichtungen, unter denen wir Wertschätzung des Bestehenden und Wertforderungen des zu Schaffenden verstehen. Ob wir die Wertgebiete vollständig aufführen können, ist vorläufig nebensächlich. Wir zählen einfach auf: das wirtschaftliche, das wissenschaftliche, das ästhetische Gebiet. Hinzu kommen die Verbundenheits- und die Machtverhältnisse, die nicht, wie jene, auf einem Verhältnis von Person zu Sache, sondern von Personen zu Personen beruhen. Die entsprechenden Werte sind: der Utilitätswert, der Erkenntniswert, der ästhetische Wert; der Gemeinschaftswert, der Machtwert. Leben ist nicht möglich ohne nützliche, lebenerhaltende und -fördernde Güter, ohne Wirklichkeitserkenntnis, ohne Verbundenheit mit Menschen und ohne Herrschafts- bzw. Abhängigkeitsverhältnisse. Der ästhetische Wert erscheint daneben wie ein Stück Luxus. Aber schon die Natur hat diesen Luxus ausgestreut: in ihm erst erleben wir eine beseelte Verwandtschaft mit den Dingen und den Menschen, die übrigens schon sehr wesentliche biologische Funktionen übt. Jedem dieser Werte entspricht ein typisches Erziehungssystem von einseitig gerade auf ihn bezogener Struktur. So viel Urphänomene des Wertlebens, so viel Grundformen des Erzie-

hungsstiles. Die Wirtschaft unterwirft das Objekt dem Subjekt in der Seinsschicht der Realität; die Wissenschaft unterwirft das Subjekt dem reinen Objektzusammenhange in der Schicht der Idealität; die Kunst bewahrt Subjekt und Objekt ungetrennt in der Schicht der Imagination. Die beiden gesellschaftlichen Hauptdimensionen aber sind das Miteinander und das Übereinander; auch sie werden natürlich nur in isolierender Betrachtung herausgelöst.

1. Das utilitarische Bildungssystem, als Idealtypus gedacht, unterliegt der Herrschaft der Nützlichkeitswerte. Diese wieder weisen hin auf den Sinn der Lebenserhaltung. Das Leben als Selbsterhaltungssystem beruht auf einer Fülle von *Anpassungen*. Dabei ist nicht nur an die Naturbedingungen des Lebens zu denken, sondern auch an Kulturbedingungen, die einen bestimmten Lebensstandard fordern. Aber die Wurzeln liegen doch im Biologischen, d. h. in all den Bedürfnissen, die aus der tierischen Organisation des Menschen folgen. Dies Biologische enthält auch Wertbezüge anderer Art vorgeformt in sich: gesunde Vitalität und leibliche Gestalt sind ästhetisch betont, in den Kampftrieben liegt der Machtwert eingehüllt usw. Aber von dieser Vielseitigkeit des Lebens kommt hier nur «das Erhaltende» und in dieser Bedeutung «Nützliche» zur Geltung. Als Bildungsgüter erscheinen demgemäß vorwiegend wirtschaftlich wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Idee einer zweckfreien Erkenntnis, die edle Liberalität der Schau (der griechischen «Theorie») ist noch nicht entdeckt oder befreit. Bildungswert ist entsprechend die Eignung eines Bildungsgutes, den Menschen für nützliche Verhaltensweisen tauglich zu machen. Der Hebel der Bildsamkeit liegt in dem Motiv, daß im Grunde jeder seinen eignen Vorteil sucht. Da dieser Utilitarismus in der Gesellschaft meist ein «Verhalten auf Gegenseitigkeit» ist und der Mensch selbst wieder für den Mitmenschen nützlich sein kann, so stammt aus diesem Zusammenhang die bekannte und aller Welt verständliche Formel des Erziehungsziels: «den Menschen zu einem *brauchbaren* Mitglied der Gesellschaft heranzubilden». Der geeignete gesell-

schaftliche Ort dafür ist nicht die Schule, deren Namen auf einen weniger engen Ursprung hinweist, sondern die Arbeitsstätte im weitesten Sinne.

Kein Erziehungssystem kann ganz ohne einen utilitarischen Einschlag sein; denn jedes soll leben lehren und muß somit an die «Realverbindungen der menschlichen Natur» (Pestalozzi) anknüpfen. Als selbständiger Typ wird das utilitarische Bildungssystem aber erst dann sichtbar, wenn sich die Wirtschaft als besonderer Lebensbereich stärker aus dem Kulturganzen herausdifferenziert hat. Es ist die Erziehungsweise, die dem Sinne nach am engsten zur Wirtschaft gehört. Wo das wirtschaftliche Denken und Verhalten in den Vordergrund des Volksdaseins rückt, empfängt es jenen Schimmer von Heiligkeit, mit dem es besonders die industrielle Wirtschaftsepoke ausgestattet hat. Man kann mit voller Leidenschaft alle Erziehung «vom Volke aus» denken und doch die Maße dieser Erziehung nicht höher greifen als in der Niederung der bloßen Nützlichkeitswerte. Einem zweckfreien ästhetischen oder gelehrten Humanismus hingegen tritt dieser Bildungsanspruch im Gewande des Realismus entgegen. Die Realschule ist aus diesem ökonomischen Geist geboren. Das reinste Beispiel literarischer Art dürfte in Herbert Spencers «Education, intellectual, moral, physical» vorliegen.

2. Das theoretische Bildungssystem stellt das Ziel der reinen Erkenntnis an die Spitze. Auch dieser Gedanke ist in der menschlichen Geistesgeschichte erst spät geboren worden. Reine Kontemplation erwächst aus religiösen Wurzeln im Orient mit Ernst und Kraft. Theorie aber in unserem Sinne eines wissenschaftlichen Begreifens und Erklärens der Welterscheinungen dürfte eine Besonderheit des Abendlandes sein. Die Ausprägungen sind so manigfaltig wie die Theorie der Theorie ausfallen kann, d. h. die Wissenschaftslehre. Wenn Max Scheler in seiner «Soziologie des Wissens» drei ewig nebeneinander bestehende, nicht etwa sich historisch ablösende Arten des Wissens unterscheidet: das religiöse Wissen, das metaphysische oder Bildungs-Wissen und das positive oder Arbeits-Wissen, so ist diese Einteilung, abgesehen von anderen Mängeln, offenbar schon im Hinblick auf die gesellschaftlichen Träger des Wissens gestaltet. In seiner Reinheit tritt das theoretische Bildungssystem nur darauf, wo das Ideal des reinen Wahrheitssuchens durchgebrochen ist. Mit ihm ist notwendig eine Tendenz zum *System* gesetzt; denn «die Wahrheit ist das Ganze» (Hegel). Einen wesentlichen Unterschied macht es jedoch, ob man das Wissen von der Seite des Wissensstoffes oder von der Seite der Erkenntnisakte gliedert. Im ersten Falle wird das Bil-

dungsideal entweder Enzyklopädisch oder spezialistisch (z. B. naturwissenschaftlich oder philologisch); im zweiten Falle gipfelt es in der formalen Erkenntnisbildung, d. h. der Schulung der theoretischen Geistesakte, sei es *aller* grundlegenden oder einzelner hervorgehobener. Als Bildungsgut erscheint in diesem Zusammenhange vorwiegend das *Buch*, in dem das Wissen niedergelegt ist, da der einzelne Lehrer es nicht aus sich selbst erzeugen kann. Der Bildungswert liegt in dem Lehrgehalt und Übungsgehalt. Das Bildungsmotiv ist der reine, nicht zweckbestimmte Erkenntnistrieb, der freilich erst auf höherer Altersstufe mit Erfolg vorausgesetzt werden kann. Die zugehörige spezifische Bildungsgemeinschaft ist die Schule; die Form der Mitteilung ist der Unterricht.

In seiner reinsten Gestalt stellt sich dieses Bildungssystem dar im gelehrten Bildungsideal. In jeder höheren Kultur wird es mindestens Aufgabe eines besonderen Standes, der einerseits die Wissenschaftstradition zu pflegen, andererseits den Bestand des Wissens zu mehren hat. Da die Erkenntnis nicht nur auf die Naturwirklichkeit gerichtet ist, sondern auch auf alle Kulturgebiete, so wiederholt sich in ihr das ganze Leben selbst, nur projiziert auf die Ebene der objektiven Seinserfassung und Sinnerfassung. Die Gefahr dieses Bildungssystems liegt daher in der Verwechslung von Erkenntnis und Leben, von Beschaulichkeit und Handeln. In jedem historisch gegebenen Wissenschaftssystem sind zwar die Beziehungen zu den anderen Seiten des Lebens in mannigfachen Stärkegraden erkennbar. Der Ursprung aus dem Religiösen ist jedoch auch hier das Zentrale. Plato kam zur Philosophie durch die Wiedererinnerung an ein reineres, metaphysisches Leben. Die Scholastik konstruierte die Geheimnisse der christlichen Offenbarung nach. Die Wissenschaft des 17. Jahrhunderts strebte durch Pansophie nach der Ebenbildlichkeit mit Gott; allerdings deutete sich in dieser Epoche schon die Wendung zu einer technisch-utilitarischen Auffassung der Wissenschaft an. Die ganz reine, zweckfreie Kontemplation konnte natürlich immer nur in engen Kreisen zur höchsten Lebensbestimmung erhoben werden. Aber von da strahlten Gedanken und Formen in andere Lebenskreise aus, und die Idee, daß die Würde des Menschen darin liege, die schwankende Erscheinung mit dauernden Gedanken zu befestigen, ist im Abendlande seit Plato und Aristoteles nie ganz ausgestorben.

3. Das System der ästhetischen Erziehung wird in der Regel mißverstanden. Sein Kern liegt nicht in der Bildung zum Kunstgenuß (bzw. Naturgenuß) oder zum Kunstschaften. Das wäre ja nur eine Art

von Fachbildung. Mit ästhetischer Erziehung ist vielmehr gemeint die Herausbildung einer ästhetischen Seelenverfassung des Menschen. So allein sind auch Schillers berühmte «Briefe» zu verstehen. In gedrängtester Fassung kann man sagen: das menschliche Verhalten, das ein Kunstwerk erzeugt oder nacherzeugend genießt, ist nur Reflex eines Urverhaltens, das dem ganzen Leben gegenüber und nicht nur in Ausschnitten möglich ist. Wie nämlich ein Kunstwerk an einem begrenzten, zunächst sinnlichen Gegenstand *sein* Leben und die ganze unendliche Bewegung der betrachtenden Seele zur Einheit verschmilzt, so ist alles geistige Leben immer Verschmelzung des Daseinsstoffes mit Seelenform, Wiederherstellung einer ungeteilten Subjekt-Objekt-Einheit, von der wir als Kinder noch eine Ahnung gehabt haben. In diesem Ungeteiltsein liegt auch, daß das sinnliche Fundament den von ihm getragenen ganzen geistigen Sinngehalt «ausdrückt». Weil der Gegenstand etwas ausdrückt macht er auf die Seele einen Eindruck; und weil die Seele *sich* ausdrückt, spürt sie Verwandtes, Seelenhaftes in und mit dem Eindruck des toten Gegenstandes. Der umfassendste Gegenstand, den wir kennen, kann der Stoff des Daseins genannt werden. Er ist nie bloßer, materieller Rohstoff, sondern selbst schon seelebezogen und seeleverwandt. Die leuchtende, farbige, tönende, rhythmisierte Welt trägt eine gebannte Seele in sich, die wir nur im ästhetischen Verhalten wiederfinden, weil da unsere Seele mit dem Weltgehalt mitschwingt, allerdings in einer die Realität überwindenden, freieren, *imaginativen Zone* des Lebens. Der Akzent kann aber bei diesem Einswerden verschieden gesetzt werden. Wir nennen den Impressionisten des Daseins einen Menschen, der ohne starke eigne Formen den wechselnden Reizen des Lebens ausgeliefert ist; einen Expressionisten des Daseins den, der in alle Gegebenheiten und Schicksale sofort seine Seele subjektivierend hineinlegt. Die harmonische Persönlichkeit allein findet das ruhende Gleichgewicht zwischen Erlebnisstoff und erlebender Seele. In ihr ist Unendliches gegenwärtig, weil sie sonst nicht so rhythmisch mit dem Universum mitschwingen könnte. Sie ist Form, d. h. sieghafte Gestalt im Gewirr des Daseins; deshalb kann sie allein auch aus der Welt reine Formen herauslesen.

Den Menschen hierzu bilden, heißt ihm eine «ästhetische Darstellung der Welt» in einem über Herbart hinausgehenden Sinne vermitteln. Bildungsgüter sind daher in diesem Zusammenhang die plastischen Ideen und Formen der Natur wie der Kunst; in der Literatur die «belles lettres», weil sie selbst aus einem so ästhetisch verfaßten Geiste

hervorgegangen sind. Ihr Bildungswert liegt darin, daß sie zur Form, zur inneren Selengestalt hindeuten. Die Stelle der Bildsamkeit liegt hier in der weichen, formbaren Phantasie. Diese selbst produziert Formen und Idealgestalten, sieht sie aus der Welt heraus oder in sie hinein. In der erotischen Seelenverfassung erfahren wir den geheimen Konnex dieser Seelenkräfte mit dem zeugenden und Gestalten bildenden Vermögen der geistigen Natur. Der ganze Zusammenhang läßt sich schwer formulieren, weil er sofort verfliegt, wenn die Schnitte des Intellektes durch ihn hindurchgelegt werden. Man muß hier den Mut zur metaphysischen Intuition haben, wie ihn Plato, Plotin, Giordano Bruno, Goethe, Schelling und der junge Nietzsche gehabt haben. Die zugehörige Form der Bildungsgemeinschaft ist der pädagogisch-erotische Bezug.

Man könnte meinen, daß dieser Bildungsstil nur selten auf den aristokratischen Höhen der Kultur erschienen sei. Und doch geht er durch die Bildungsgeschichte aller der Zeiten des Abendlandes hindurch, in denen der Eros neben der christlichen Agape Lebensraum fand. Die griechische Kalokagathie ist das ewige Muster. Renaissance (vgl. den Cortegiano des Grafen Castiglione) und der frühe klassische Neuhumanismus (Humboldt, Schiller, Hölderlin) sind mit ihr in der Struktur der Seele und des Sehens verwandt gewesen. Aber selbst wenn die offizielle Geistesgeschichte der Bildung nur spärliche Beispiele böte – und in der Schule ist dieses Leben aus der Schönheit meist nur Aushängeschild gewesen –, seine ewige Heimat hat dieser Bildungsstil in dem Seelenverhältnis von Mann und Weib, das mit den metaphysischen Bildungskräften, aus denen das Kind seine Gestalt empfängt, verwandt sein muß. Auch Jugend zu Jugend lebt aus diesen ästhetischen Quellen, die eben nicht nur schönen Schein, sondern eine metaphysische Wahrheit, nämlich die gestaltgebende Idee, produzieren. Deshalb handelt es sich hier um keinen Nebentypus, sondern um ein ewiges zentrales Phänomen, aus dessen Bereich nicht zufällig der Ausdruck Bilden = Formen selbst herstammt.

4. Die Idealtypen des sozialen und politischen Erziehungssystems haben insofern einen bloß formalen Charakter, als sowohl das «Miteinander» wie das «Übereinander» erst durch den Sachgehalt und die Werthöhe des Zusammenwirkens ihren vollen «Geist» erhalten. Soll von dieser möglichen Mannigfaltigkeit abgesehen werden, so bleiben nur die blasse Gespenster von Solidarität, Mutualismus, Altruismus, Sympathie und sonstige soziologische Beziehungskategorien übrig. Von da aus läßt sich aber kein eigenes Erziehungssystem ableiten. Deshalb

muß die Annahme gemacht werden, daß das Miteinander und das Übereinander von dem totalsten Lebensgehalt erfüllt seien, der sich denken läßt. Dieser aber ist immer von metaphysisch-religiöser Art. Das höchste Metaphysische in der Dimension des Miteinander und Füreinander ist die Liebe; das Höchste in der Dimension der Herrschaftsverhältnisse ist die sittliche Macht, die der Staat verkörpern soll. Ganz von selbst führen ja beide Linien im Transzendenten zu dem Gott der Liebe und zu Gott, dem allmächtigen Herrscher.

Erziehung zur Liebe ist immer nur möglich als Erziehung durch Liebe, d. h. im Geiste der Liebe. Aber die Liebe selbst hat noch viele Stufen, von der sinnlich-biologisch begründeten über eine umfassende Menschenliebe bis zur christlichen Liebe. Bezeichnenderweise geht Liebe nicht nur auf Personen, sondern auch auf Werte und Wertgebilde. Es gibt Liebe zum Leben und Liebe zur Wissenschaft und zur Kunst. In der Liebe zu einer anderen Person pflegt eines dieser Motive mitzuschwingen. Ich liebe meinen Freund, weil ich in ihm die lebendige Darstellung eines oder mancher jener Werte umfasse, die ich auch liebe. Aber wenn ich ihn um unserer Überzeugungsgemeinschaft oder um unserer Arbeitsgemeinschaft oder um unserer Seelenharmonie willen liebe, so liebe ich damit keine Abstrakta, sondern diese Person in ihrer individuellen Wertfülle. So etwas wie allgemeine Menschenliebe zum Beispiel bedeutet nur die immerwährende Bereitschaft, den begegnenden Einzelmenschen mit Liebe zu umfassen. Was nicht individuell-personell gerichtet ist, kann man Hilfsbereitschaft oder soziale Gesinnung nennen, Liebe im vollen Sinne ist es noch nicht. Daraus erhellt, daß die Liebe eine Kraft ist, die aus dem Kern der Person kommt und auf ihren Kern hin vorwärtsdringt. Liebesgemeinschaft anonymer Art ist nicht denkbar.

Eine Erziehung, die aus dem Geist der Liebe heraus gestaltet ist, hat also immer diesen tieferen Sinn, daß das Innere der einen Person sich dem Innern der andern Person erschließen soll und daß der eine aus solcher Kernschicht heraus auf den andern wirkt. Auch dieses «Reich der Liebe» hat noch seine eigentümlichen Wesensgesetze, die aber hier nicht entwickelt werden können. Will man nach jenen Grundkategorien des Bildungsgebietes weiter gliedern, so ist einziges Bildungsgut die Liebesgemeinschaft selbst, Bildungswert ist die emporhebende und veredelnde Kraft der Liebe; die Bildsamkeit liegt in dem Liebesinstinkt, aus dem allmählich höhere Formen herausgeläutert werden sollen. Dieser seltsame, immer wiederholte Kreislauf von Liebe als Mittel zur Liebe als Ziel kann dann nicht überra-

schen, wenn man in der Liebe (trotz Scheler) nur den erscheinenden Ausdruck einer metaphysischen Wesensidentität sieht. Diese, die in Gott ihren Quell hat, vergewissert sich gleichsam ihrer selbst immer von neuem durch Liebesübung und -erweisung.

Die über den ästhetischen Eros hinausgehende Liebe ist das Geheimnis und die Botschaft des Christentums. Dieser Geist konnte also erst in christlichen Zeiten ganz durchbrechen, und er hat sich überall dort in Familie, Schule und allen Formen des Miteinanderlebens gezeigt, wo sie ihren Impuls aus solchen letzten religiösen Tiefen empfingen. In kleinen, engen Erziehungsgemeinschaften, vom Mittelalter bis in die Zeiten des Pietismus, Wicherns und Fliedners, konnten diese Erziehungskräfte oft genug zu annähernd reiner Verwirklichung kommen. Das *ganze* sittliche Problem wurde in ihnen freilich nicht gemeistert. Es blieb ein einseitiger Lebensstil, wenn auch vielleicht die heroischste Einseitigkeit, zu der die Selbstüberwindung den Menschen führen konnte.

Pestalozzi hat sich nicht genug tun können, diesen Geist der Liebe als das Herz aller Erziehung darzustellen.\* Er hat die übrigen Seiten und Erscheinungsformen des Lebens deshalb nicht verkümmern lassen. Aber er hat sie alle um dieses Zentrum kreisen lassen: «Unwidersprechlich ist im ganzen Umfang der menschlichen Gefühle *das Gefühl der Liebe* im Kinde dasjenige Gefühl, das das Wesen des höheren Sinnes der Menschennatur allein rein ausspricht und der Mittelpunkt ist, von dem alles übrige Fühlen geordnet, geleitet, belebt und beschränkt werden muß, um sich mit dem höheren Sinne unserer Natur in seinem ganzen Umfange in Harmonie zu erhalten.»

\* Vgl. besonders die Schrift: «Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche. (Pestalozzi, Sämtliche Werke, herausg. von Seyffarth, Liegnitz 1901, Bd. 9.)

## ENTWEDER ODER

*Die ehemalige Sekretärin Bernhard Shaws berichtete folgende Äußerung des Dichters, die den reichen Kranz der – echten und erfundenen – Shaw-Anekdoten um eine weitere, aber wirklich authentische vermehrt. Wiederholt wurden dem Dichter hohe und höchste Orden angeboten, die er jedoch konsequent ausschlug.*

«*Man kann nicht beides zugleich haben*», erklärte er einmal bei einer solchen Gelegenheit. «*Entweder bin ich ein unsterbliches Genie, dessen Name zusammen mit Aristophanes, Molière und Shakespeare genannt werden wird: Dann ist ein Orden nur lächerlich! Oder aber ich bin nur ein Clown: Was nützt dann eine solche Auszeichnung gegen die verdiente Vergessenheit!*»

W.