

REINHARD UHLE

## Zur Begründung des Verständnisses von Erziehung und Bildung aus dem Gedanken des Verstehens in der Pädagogik der Zwanziger Jahre

In den letzten Jahren hat es sich bei Einführungen in Pädagogik eingebürgert, von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Differenzen her die Vielfalt von pädagogischen Reflexionen zu systematisieren, nicht von anthropologischen, ideengeschichtlichen oder anderen Gesichtspunkten. (vgl. HOFFMANN 1980; KÖNIG/ZEDLER 1983; TSCHAMLER 1983). Verstehende oder hermeneutische Pädagogik in verschiedenen Variationen von geisteswissenschaftlicher, phänomenologischer, dialektischer, interpretativer usw. Orientierung wird in ihrer Frontstellung zu anderen Zugriffsweisen auf Erziehungswirklichkeit und ihren jeweiligen Besonderungen dargestellt.

Nicht diesem vorgezeichneten Weg sollen die kommenden Überlegungen folgen, sondern der Frage nachgehen, wie Pädagogik auf das Problem des Verstehens reagiert, vor das sie wie fast alle Kultur- oder Geisteswissenschaften seit etwa 1890 gestellt wird. 1890, genauer 1894 ist deshalb ein besonderer Einschnitt, weil mit diesem Datum eine These die philosophische Diskussion beunruhigte, die DILTHEY so formulierte: "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir" (GS V, S. 144). Geschichtswissenschaft, Philologie, Theologie usw. hatten zuvor auch verstanden, interpretiert, ausgelegt oder Exegese betrieben. Nun aber wird der Anspruch erhoben, daß solche Verstehensoperationen einzig geeignet seien, menschlich-sozialgeschichtliche Wirklichkeit angemessen aufzufassen. Vor allem in der Psychologie, die psycho-physische Kausalitätszusammenhänge erfolgreich zu erforschen begonnen hat, kommt es bis in die zwanziger Jahre auf Kongressen und in Veröffentlichungen zu Angriffen und Verteidigungen dieses Anspruchs. Die Philosophie diskutiert heute gebräuchliche Unterscheidungen zwischen Natur- und Geistes- bzw. Kulturwissenschaften, führt eine erbitterte Erklären-Verstehens-Kontroverse, deren verschiedene Stadien bis heute APEL (1979) nachzeichnet. Parallel zu dieser Debatte um die Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften, die sich auf den Unterschied von Verstehen zu Erklären,

Begreifen, Einsehen, Apperzipieren usw. konzentriert, verläuft vor allem in den beiden letztgenannten Disziplinen eine 'interne' Auseinandersetzung um das Verstehen selbst. Dabei geht es um die Fragen, ob Verstehen eher ein Deuten, Interpretieren oder Auslegen von etwas aufgrund eines theoretischen Vorverständnisses oder eine Form der Einfühlung, des Nacherlebens bzw. des Mitfühlers durch Seelenregungen eines Verstehenden ist, ob das Vorverständnis typologisch, strukturtheoretisch, psychoanalytisch oder anthropologisch akzentuiert sein muß und ob Einfühlung eher eine Art des Hineinversetzens oder des Einfühlens ist.

Es sind bekannte Namen der Wissenschaftsgeschichte wie DILTHEY, HUSSERL, RICKERT, LIPPS, SCHELER, ROTHACKER, HEIDEGGER, JASPERS, BINSWANGER, SPRANGER, BERGSON, BÜHLER, ERISMANN, SIMMEL, SOMBART, WEBER, LITT usw., die die verschiedenen Akzentuierungen dieser Problemstellungen aufgreifen und damit Verstehen zu einem zentralen Diskussionsthema der zwanziger Jahre machen bzw. in den sechziger Jahren noch einmal werden lassen (besonders durch SCHÜTZ und WITTGENSTEIN). Dieses Interesse am Thema des Verstehens wird auch durch retrospektive Betrachtungen der Hermeneutik in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen (z.B. WACH 1926 ff), Dissertationen (GRAUMANN 1924; STEIN 1917), Überblicksreferate (ROFFENSTEIN 1924; HOFMANN 1926) und Diskussionsbeiträge (z.B. SCHUNCK 1926; BLUMENFELD 1927) zu Fragen der Geltungsbegründung des Verstehens, zur Unterscheidung von Selbst- und Fremdverstehen sowie von sozialem, psychischem und Sachverstehen deutlich.

Zwischen 1890 und 1930 und dabei besonders in den zwanziger Jahren wird Verstehen – so läßt sich behaupten – zu einem dominierenden interdisziplinären Diskussionsthema, das mehr als nur ein Streit um methodologische Probleme ist. SCHNÄDELBACH (1981, S. 138 f.) nennt die Debatte einen Streit um Hoffnungen, die Zerrissenheit des kulturellen Selbstverständnisses der Zeit zu heilen und die Menschlichkeit des Menschen neu zu begründen.

Die Frage dieser Arbeit richtet sich auf die Hoffnungen, die Pädagogik mit dem Verstehen verbindet, wenn sie bestimmte Aspekte der interdisziplinären Diskussion aufgreift, nicht nur um Pädagogik als geistes- oder kulturwissenschaftliche Disziplin zu begründen, wie dies auch in Soziologie und Psychologie zu finden ist, sondern um sich ihres Erziehungs-

und Bildungsverständnisses zu vergewissern. Denn nicht zufällig dürfte es sein, wenn Mitte der zwanziger Jahre eine Zeitschrift für Lehrer mit dem Titel "Bilden und Verstehen" (1926 f.) auf dem Zeitschriftenmarkt erscheint.

## I. Zur interdisziplinären Verstehensdebatte in den zwanziger Jahren

Eine der grundlegenden Differenzen der internen Debatte um das Verstehen selbst bezieht sich in den zwanziger Jahren auf die Unterscheidung zwischen dem Verstehen eines Produktes menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens und dem Verstehen des Zusammenhanges von Produkt und seinem Produzenten. So unterscheiden HUSSERL, RICKERT, SIMMEL und BÜHLER zwischen dem Verstehen eines Denkinhaltes ohne Rekurs auf seinen Ausgang von der Vorstellung eines bestimmten Individuums und dem Verstehen von Bewußtseinsakten, durch die ein Inhalt konstituiert wird (vgl. ROFFENSTEIN 1926, S. 11f). Und für diese Differenz bürgern sich die Ausdrücke "hermeneutisches oder Sinnverstehen" und "psychologisches Verstehen" ein, wobei es immer wieder zu Vermittlungsversuchen zwischen der Referenz auf Objektivationen wie Texte, Gesprochenes, Artefakte usw. sowie auf seelische Zusammenhänge mit diesen Objektivationen kommt. Dennoch lassen sich diese beiden Diskussionsstränge gesondert verfolgen, wie im folgenden exemplarisch an einigen Autoren versucht wird.

### 1. Kennzeichen der hermeneutischen Verstehensdebatte

In der hermeneutischen Akzentuierung des Verstehens geht es etwa seit 1900 um Probleme der Aufgaben, Zielsetzungen, Methoden und Gegenstände der sogenannten Geisteswissenschaften. Verstehen wird hier im Zusammenhang der Hermeneutik des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts (AST, WOLF, SCHLEIERMACHER, BOECKH, HUMBOLDT usw.)

erörtert (vgl. WACH 1926). Orientiert an Problemen der Textauslegung in den Philologien, der Jurisprudenz, Theologie und Geschichtswissenschaft suchen diese Autoren das Verständnis von Werken, Epochen, Kulturen, Stilen, Formen usw. zu sichern und als begründbar zu behaupten.

Mit DILTHEY und der Phänomenologie HUSSERLS bekommt diese Problemstellung jedoch eine universale Dimension, indem diese spezielle Tätigkeit des Interpretierens und Deutens vor allem von Texten und Dokumenten als grundlegende Beziehung von Menschen auf Gegenständlichkeit aufgefaßt wird. Welt wird durch Erleben und Verstehen zu einer sinnvollen Welt gestaltet. Sie erscheint in Auslegungsakten *als* je diese, und zwar nicht nur durch intellektuelle Operationen, sondern auch durch gefühls- und wollensbestimmte Akte, für deren Zusammenhang sich eben die Bezeichnung "Erleben" und "Verstehen" anbietet.

Die Konstituierung von Welt durch Sinn und Bedeutung mit Hilfe der Operation des Erlebens und Verstehens gerät vor allem in den zwanziger Jahren in eine Auseinandersetzung um erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische und anthropologische Begründungen dieses Vorgangs. Lebensphilosophische (z.B. DILTHEY, BERGSON), kulturtheoretische (z.B. SPRANGER, LITT), neokantianische (z.B. RICKERT, WEBER), phänomenologische (z.B. HUSSERL, SCHÜTZ), existenzphilosophische (z.B. HEIDEGGER) Richtungen des philosophischen Denkens sind daran beteiligt.

Lebensphilosophische Ansätze suchen mit Kategorien wie Bedeutung, Zweck, Kraft, Struktur, Entwicklungszusammenhang usw. das Verstehen von Gegenständlichkeit zu begreifen. Kulturtheoretische Ansätze sprechen vor allem von Gliederungen, Ordnungen, Werthierarchien usw., während in phänomenologischen Begründungen des Verstehens von Sinnzusammenhängen, Intentionalität, Horizontstruktur usw. die Rede ist (vgl. DIEMER 1977, S. 86 f.).

Innerhalb solcher Akzentuierungen werden explikativ und umschreibend bestimmte Aspekte des hermeneutischen Verstehens hervorgehoben, von denen einige skizziert werden sollen, die besonders für das Bildungszielverständnis der zwanziger Jahre wichtig werden. So umschreibt DILTHEY Verstehen mit den Ausdrücken des "Nacherlebens", "Sichhineinversetzen" oder der "Transposition" (GS VII, S. 207; GS V, S. 276ff) nicht um auf die oben genannte Differenz von Sinn- und psychischem Verstehen aufmerksam zu machen, sondern um Unterschiede des Verstehens von

"meinenden Ausdrücken" (wie mathematischen Lehrsätzen z.B.) und "Erlebnisausdrücken" zu betonen. Ist Sinnverstehen in dem einen Fall nur auf einen Denkinhalt gerichtet, so in dem anderen auf den, wie DILTHEY sagt, "dunklen Hintergrund und (die) Fülle des Seelenlebens" (GS VII, S. 205), welche zur Genese von Inhalten führt. Auf solche Hintergründe der Konstitution von Sinneinheiten richtet sich vor allem das Dilthey'sche "typologische" Verstehen als ein "Nacherzeugen" von Lebenseinheiten, Abstufungen und Abwandlungen von Grundstrukturen der Gefühls-, Denk- und Wollensansichten, die bestimmten Zeiten und Kulturen zugrunde liegen. Sein Gedanke solchen "nacherlebenden hermeneutischen Verstehens" wird nach RIEDEL (1978) seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts für alle weiteren Überlegungen grundlegend.

Die Beschreibung eines "historisch sachlichen Verstehens" ist das Anliegen SIMMELS, der das Diltheysche nacherlebende Verstehen schroff ablehnt (vgl. 1918). In Unterscheidung von "rein historischem Verstehen", das das Hervorgehen eines zeitlich und sozial-kulturell bestimmten Zustands aus einem anderen zu rekonstruieren sucht, und von "rein sachlichem Verstehen", das Verstehensobjekte ästhetischen, theoretischen, ethischen u.a. Einordnungsmerkmalen quasi autonom zuordnet (z.B. einem Gemälde Formgebung, Farbigkeit, Stil usw.), richtet sich "historisch sachliches Verstehen" auf überindividuelle Entwicklungsstrukturen von Objektivationen, die von einem Verstehenden konstruiert werden, um die heterogenen und dynamischen Prozesse geschichtlichen Lebens zu fixieren. Historisch sachliches Verstehen macht also Verschiedenartiges und Mannigfaltiges "zu Gliedern einer Entwicklung" (ebd., S. 25), deren Teil der Verstehende selbst ist und damit sein Leben verstehen kann.

Verstehen als Verstehen "irrealer Sinngebilde" aufzufassen, ist das Anliegen RICKERTS, der sich ebenfalls gegen DILTHEY wendet, und zwar gegen dessen Ineinsetzung von Verstehen und Nacherleben. Rickert beschränkt Nacherleben auf Seelenzusammenhänge und sieht hermeneutisches Verstehen als auf kulturelle Intersubjektivitätsbeziehungen von Menschen eingeschränkt an. Diese Beziehungen sind "irrealer" Art derart, daß sie Sinnbeziehungen sind, die Menschen vereinen, so z.B. zur Einheit einer Gottesdienstgemeinde, die mehr ist als nur ein Zusammenstehen von Prediger, Organist und Kirchenbesucher, mehr als Raum, Gesang usw., weil in allen diesen Realitäten nur der Sinn- oder Wertzusammenhang des "Gottesdienstes" erzeugt wird. Jeder Teilnehmer versteht hörend und singend nur Teile dieses Sinns, um deren Explikation sich die Theologie

bemüht, während sie in den Mitgliedern lebendig wird. Verstehen im engeren Sinne richtet sich nach Rickert auf solche unwirklichen Sinngebilde, die ein Gemeinsames bilden, das viele Individuen miteinander teilen, während Verstehen als Nacherleben auf das persönliche Erleben solcher irrealen Sinns bezogen ist (Vgl. RICKERT 1921, S. 413 f.). Einen ähnlichen Gedanken vertritt auch WEBER (1968, S. 3 ff.) für das "soziale Verstehen" menschlichen Handelns, das als intellektuelle Deutung von Wertmustern, vor allem von Orientierungen an "Zweckmäßigkeitserwägungen" aufzufassen ist.

Auch SPRANGER distanziert sich von der Gleichsetzung des Verstehens mit Nacherleben, wie es bei DILTHEY zu finden ist. "Echtes" oder "lebendiges" oder "geisteswissenschaftliches Verstehen" ist für ihn ein "sehr komplexer theoretischer Akt, in dem wir mit dem Anspruch auf Objektivität den inneren sinnvollen Zusammenhang im Sein und Tun, im Erleben und Verhalten eines Menschen (einer Menschengruppe) oder den Sinn einer menschlichen Geistesobjektivation auffassen" (1966, S. 365). Diesen inneren sinnvollen Zusammenhang bezeichnet SPRANGER auch als "Zentrum" von Handlungen oder Objektivationen von Menschen oder "Wertkonstellation", das die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Erscheinungsformen von Verstehensobjekten einheitlich verständlich werden läßt. D.h. SPRANGER geht davon aus, daß Objektivationen durch menschliche Handlungen geschaffen werden, die sich an Werten wie Wahrheit, Schönheit, Macht, Nutzen, Freiheit und Vollkommenheit orientieren, daß jeder Objektivation jedoch eine unterschiedliche Kombination solcher Wertorientierungen des Schaffens von Objektivationen zugrunde liegt und daß die Erfassung der spezifischen Anordnung von Wertorientierung in einer Werthierarchie das Ziel des Verstehens ist.

Von diesem "echten" oder "lebendigen Verstehen" als einer Deutung spezifischer Wertkonstellationen von Verstehensobjekten unterscheidet SPRANGER das "subjektive Nacherleben". Dieses bezieht sich nicht auf Wertkonstellationen oder "geistige Grundrichtungen" menschlicher Ausdrucksformen, sondern auf Triebe, Stimmungen, Begehren, assoziative Verknüpfungen usw. je besonderer Art, die mit der Schaffung von Objektivationen singular verbunden sind, weil dieser Mensch oder diese Menschengruppe in dieser und keiner anderen Situation ein Verstehensprodukt geschaffen hat.

Damit ist echtes geisteswissenschaftliches Verstehen kein Nacherleben oder Einfühlen in den inneren Erlebniszusammenhang, durch den Ausdrucksformen produziert werden, sondern Deutung von Werthierarchien

oder Sinnrichtungen, in denen ein Verstehensobjekt in seinem ihm eigentümlichen Relief erscheint. In einem Brief von 1935 (GS VII, S. 165) erläutert SPRANGER dieses "echte Verstehen" so: "Bei der ganzen Theorie des Verstehens kam es mir auf den Hauptgedanken an: es ist etwas anderes als seelisches Nachbilden, Nacherleben (auch etwas anderes als einfaches Mitleben ...). Es läuft in Gelenken. Die muß man finden, gleichviel ob man darunter Grundrichtungen des Sinnerlebens (ästhetisch, religiös, theoretisch) oder Urphänomene des personalen bzw. objektivierten Geistes versteht."

Echtes hermeneutisches Verstehen genauer zu bestimmen, ist auch das Anliegen LITTS, der dafür allerdings den Ausdruck des "prägnanten Verstehens" verwendet. Verstehen generell ist bei ihm eine Form des Wissens zwischen "Erlebnis" und "naturwissenschaftlicher Erkenntnis". Erlebnis ist dabei ähnlich wie bei DILTHEY und SIMMEL eine ursprüngliche Gewißheit des Ichs von Um- und Mitwelt, während wissenschaftliche Erkenntnis auf Unabhängigkeit von der Besonderheit dieser Ich-Erlebnisse zugunsten allgemeiner und allgemeingültiger Aussagen über Welt abzielt. Wissenschaftliche Erkenntnis wird damit zu einem "Minimum des Verstehens", weil die spezifische Wissensform des Verstehens immer auch auf die Erlebnisrelationen von Ich und Welt gerichtet ist (vgl. FUNDERBURK 1975, S. 18 ff.).

Diese Wissensform wiederum stuft LITT dreifach auf: in Alltagsverstehen, (geschichts-)wissenschaftliches Verstehen und - wie bereits gesagt - prägnantes Verstehen. Alltägliches Verstehen steht dabei der Wissensform des Erlebens am nächsten, weil LITT dem sozusagen ein "Einanderverstehen" von Menschen unterstellt. Indem Menschen zusammenleben, verstehen sie einander, ohne nebeneinander zu vegetieren. Diese Unmittelbarkeit des Erlebens gemeinsamer Gefühle und Einstellungen durch Erleben geht im Evolutionsprozeß verloren. An die Stelle dieses erlebenden Verstehens tritt nach LITT das Verstehen sprachlicher Mitteilungen. Und alltägliches Verstehen richtet sich dabei besonders auf das in diesen Mitteilungen enthaltene Ausdruckserleben von anderen, auf die "innere Haltung" von anderen, während das Verstehen von Mitteilungen als Mitteilung über etwas für LITT bereits eine Form des wissenschaftlichen Verstehens wird. Denn dieses thematisiert den Lebenszusammenhang als "Sache", d.h. richtet sich durch methodische Sicherungen gegen bloße Subjektivität erlebenden Verstehens auf die "Zwischenwelten" (Symbole, Geistesobjektivationen) zwischen subjektivem Erleben und erlebnisunabhängigen Gegebenheiten, wie dies besonders beim historischen

Verstehen der Fall ist, das Faktizitäten historischer Ereignisse mit den psychischen Konstituenten solcher Ereignisse verbindet. Und indem es dies tut, kann wissenschaftliches Verstehen nach LITZ keine rein "intellektuelle" Operation sein, sondern bleibt auf das "Mitschwingen der ganzen Seele" (LITZ 1930, S. 234) angewiesen. Zu einem prägnanten Verstehen aber werden Alltags- und wissenschaftliches Verstehen dann, wenn die Deutung von Um- und Mitwelt sowie von geschichtlichen Ereignissen nicht als Aufgabe des Wissens wahrgenommen wird, sondern als Aufgabe für eigene Handlungsentscheidungen. Dies bedeutet für Alltagsverstehen, daß es die verloren gegangene Einheitlichkeit gemeinsamen Fühlens und Wollens neu schafft, wenn LITZ sagt: "Ein Verstehen dessen, was die anderen treiben, gibt es nicht in der Form sachlicher Kenntnisaufnahme, sondern nur dergestalt, daß ich mit beseelender Kraft ihr Leben gleichsam in das meinige herüberreiße, den Schwung ihrer inneren Bewegung mit der meinigen eine. So geht es in einer einzigen ununterbrochenen Kurve hinüber aus dem Miterleben dessen, was die anderen erfüllt." (1924, S. 242). Und dies bedeutet für (geschichts-)wissenschaftliches Verstehen, daß Gegenwartssituationen erhellt werden sollen, damit Menschen verantwortlich und nicht blind handeln können: "Nicht wie wir Geschichte denken, sondern wie wir das auf uns entfallene Stück dieser Geschichte leben, darin liegt letztlich die Entscheidung." (1928, S. 92).

Gerade diese bisher genannten und weitere Versuche der Bestimmung "echten" Verstehens werden in der pädagogischen Diskussion um "geisteswissenschaftliche Bildung" im Unterschied zu einer bloßen Unterrichtung in geisteswissenschaftlichen Fächern zum Kernpunkt einer Auseinandersetzung um eine "Pädagogik des Verstehens", wie noch zu zeigen sein wird. In diese Pädagogik jedoch ist eine Auseinandersetzung um "pädagogisches Verstehen" einbezogen, die sich vor allem auf "psychisches" und nicht so sehr "hermeneutisches Verstehen" bezieht, das zunächst erläutert werden soll.

## 2. Kennzeichen der psychologischen Verstehensdebatte

Von psychischem oder psychologischem Verstehen ist in den zwanziger Jahren vor allem dann die Rede, wenn es um das Verständnis eigenen oder fremden Seelenlebens oder von Personen geht und wenn

dieses Verständnis durch Verstehensakzentuierungen wie Nacherleben, Nachbilden, Einfühlen, Hineinversetzen, Einsfühlen oder Mitfühlen erworben wird. Die JASPERSchen Unterscheidungen des psychologischen Verstehens von 1913 in "statisches" und "genetisches Verstehen" (1965, S. 146) suchen Hauptarbeitsgebiete dieses Verstehens zu charakterisieren, nämlich einerseits Verständnis von "einzelnen seelischen Qualitäten und Zuständen" (ebd., S. 255) wie Neid, Liebe, Haß usw. und andererseits Verständnis für Entwicklungen, Entstehungen sowie Wirkungen eines psychischen Zustands auf einen anderen (z.B. von Trieben auf Stimmungen, Gefühle usw.).

Solche verstehende Psychologie gründet sich auf den Unterschied von Verstehen oder Erklären, von Verständlichem oder Unverständlichem. Unverständlich, aber erklärbar ist nach JASPERS das, was aus Notwendigkeit als Wirkung aus anderem hervorgeht wie z.B. Stimmungen aus Ermüdung oder Erholungsbedürftigkeit. Verständlich und nur verstehbar sind bei ihm dagegen nicht notwendige Wirkungen wie z.B. Ängste aus Phantasienvorstellungen.

Das Gegensatzpaar von "verständlich" versus "unverständlich" macht es für verstehende Psychologie besonders erforderlich, eine Konzeption "verständlicher Zusammenhänge" zu entwickeln, die von "unverständlichen" abgrenzbar ist. Zentral für diese Verstehensdiskussion wird deshalb die Frage einer Anthropologie als Frage nach Annahmen über seelische Vorgänge beim Menschen, so daß JASPERS die These vertritt: "Allem Verstehen liegen Entwürfe des Menschseins zugrunde." (ebd., S. 262).

Und dies gilt auch für weitere Akzentuierungen psychischen Verstehens, die als "einsichtige verstehende Psychologie" (ERISMANN 1924), Psychologie der "Eigenart des Geistigen" (PFÄNDER 1933), "geisteswissenschaftliche Psychologie" (SPRANGER GS), Psychologie auf phänomenologischer (LIPPS 1909; 1907; 1912; SCHELER 1913) oder psychoanalytischer Grundlage (BINSWANGER 1926; 1927) bekannt werden. Sie alle erörtern Verstehen in Anlehnung oder Gegensatz zur ästhetischen (romantischen) Tradition der "Einfühlung unter der Fragestellung, wie es möglich ist, daß ein Ich sich in ein anderes Ich versenken kann" (vgl. GEIGER 1910). Und der Jasperschen These entsprechend suchen sie die Möglichkeit des Nacherlebens von Seelenleben vor allem aus einer Lehre menschlich-geistig-seelischer Zusammenhänge zu begründen. Diese jeweilige Anthropologie bestimmt, als was bzw. woraus Lebensäußerungen von Menschen als Ausdruck seelischer Zustände oder Entwicklungen zu verstehen sind. So ist

es nur konsequent, wenn Lehrbücher verstehender Psychologie (PFÄNDER 1933; Fortführungen bei GRUHLE 1953; 1956; LERSCH 1941 usw.) weniger methodologische Probleme als vielmehr anthropologische diskutieren, de facto Theorien menschlicher Vervollkommnungen enthalten, d.h. teleologische Entwicklungsrichtungen menschlichen Bewußtseins vom eigenen Leib auf Selbstreflexivität hin bestimmen. Damit werden die Überlegungen zu psychischem Verstehen zu Gedanken über organisch-teleologische Entwicklungsprozesse zum Menschen als "freiheitliche Selbstschöpfung" (RATNER 1977, S. 33). Gleichzeitig arbeiten ursprünglich naturwissenschaftlich-mathematisch orientierte Assoziationspsychologen wie ERDMANN (1912) Verstehen als spezifische Erkenntnisform heraus, wird in der Gestaltpsychologie der hermeneutische Gedanke des Zusammenhangs von Ganzem und Teilen (EHRENFELS 1890) diskutiert, orientieren sich Entwicklungs- oder Kinderpsychologen wie KÖHLER (1920) oder BÜHLER (1930) an eben dieser Gestaltpsychologie, so daß es zu einer engen Verbindung der organologisch-teleologischen Anthropologie mit dem Gedanken von Entwicklung kommt. Im Gefolge dieser Diskussion entsteht eine Pädagogik, die GAUDIG als "Dienst an der werdenden Persönlichkeit" (1917) beschreibt, weil diese Pädagogik mit Hilfe verstehender anthropologischer Annahmen über Entwicklungen des Menschen zum freiheitlichen Selbst nur Dienst, Beistand, Unterstützung und Hilfestellung für diese Entwicklungen zu geben braucht.

Wenn zunächst nur auf diese Annahmen verstehender Psychologie selbst Bezug genommen wird, dann zeigen sich unterschiedliche Stufungen des Werdens zum freiheitlichen Selbst. JASPERS nennt seine verstehende Psychologie auch "Verstehen des Verstehens", wenn er sagt: "Was der Mensch tut, weiß, will, hervorbringt, das ist die Weise, wie er sich in der Welt versteht. Was wir verstehende Psychologie nennen, ist dann ein Verstehen dieses Verstehens" (1965, S. 250 ff.). Gesichtspunkte der Einfühlung in dieses menschliche "Sich-in-der-Welt-verstehen" sind für JASPERS das Wissen um das Getriebensein des Menschen durch "somatisch-sinnliche Triebe" (Hunger, Durst, Sexualtrieb usw.), "vitale Daseinstriebe" (Macht, Selbstbehauptung usw.), "vital-seelische Triebe" (Neugier, Fürsorge usw.) sowie durch "vitale Schaffenstribe" (Ausdrucksdrang, Arbeitsleistung usw.) und durch "geistige Triebe". Verständlich werden Menschen aber auch aus ihren Lebenszusammenhängen, die JASPERS als "Situationen" wie Zufall, Schicksal usw. oder als Leben in Gemeinschaften und Gesellschaftsordnungen faßt, aufgrund derer Menschen mit ihrer Selbstbestimmungsaufgabe und ihrer Abhängigkeit, ihrer

Aktivität und Reaktivität, mit ihren individuellen und mit kollektiven Weltansichten konfliktuös umgehen müssen. Zu erkennen ist, wie die anthropologischen Annahmen JASPERS zum Verständnis menschlichen Lebens hierarchisch angeordnet ist: von körperlich bestimmten seelischen Zuständen bis hin zu geistigen, von individuellen Handlungsmotivierungen über soziale bis hin zu religiösen, die JASPERS unter dem hier nicht aufgefaßten Stichwort des "metaphysischen Verstehens" erörtert.

Solche Hierarchisierungsversuche von anthropologischen Verstehensannahmen finden wir auch bei ERISMANN (1924), wenn er menschliches Leben als Kraft bestimmt, über Triebe, Impulse oder Strebungen verschiedener Art zur Einheitlichkeit konstanter Denk-, Gefühls- und Willenserlebnisse zu gelangen. Allerdings wird hier der Stufungsgedanke mit dem Gedanken von Entwicklung verbunden: menschliches Sein ist darauf angelegt, von der Mannigfaltigkeit von Erlebnissen zur ich-identischen Beherrschung dieser Vielheit von Regungen zu gelangen. Dieser Gedanke wird vor allem von PFÄNDER (1933) ausformuliert, weil er psychisches Verstehen auf das Verstehen eines Endzwecks von Handlungen festlegt, wie er am Beispiel der Handlung des Apfeldiebstahls verdeutlicht, die eine Vielzahl von Zwecken, Tätigkeiten und seelischen Zuständen umfaßt. Wenn menschliches Tun sich nur aus Endzweckungen oder "Zielungen" in seinem Sprachgebrauch begreifen läßt, so seine Überlegung, dann bedeutet psychisches oder Personenverstehen Verständnis dafür zu haben, worauf Individuen mit ihrem Seelenleben hinauswollen. Und dazu sucht er das Seelenleben in seinen Gattungs-, Art- und Individualbestimmungen oder -zielungen zu charakterisieren. Und diese Sinnbestimmung menschlichen Lebens vom Werden zum Vergehen findet er in einem "Urtrieb" des Menschen zur "Selbstausszeugung", "Selbstentwicklung" oder "Selbstentfaltung" mit den Unterarten von "Selbsterhaltung", "Selbstreflexion" und "Selbst- oder Freitätigkeit" in ethisch-sozialen Verpflichtungszusammenhängen. Hier finden wir eine Art humanistisch-genetischen Verstehens von Antrieben des Menschen auf Selbsttätigkeit hin, bei dem dieses Verstehen vor allem den Charakter eines verständnisvollen Begleitens von Selbstbildungsprozessen annimmt. Denn "das Seelenleben enthält ... die Betätigungen des freitätigen Ich, das sich verbindlich aufgefordert findet, im Dienste des Urtriebs den eigenen seelischen Lebensstrom so zu gestalten und zu lenken, daß die Seele ihre Zeit in einer bestimmten Entwicklungsmelodie durchläuft, schließlich ihr Urziel möglichst vollkommen erreicht und dann, erfüllt vom Nachklang ihrer Entwicklungsmelodie, ständig ihre Vollausszeugung von innen her erneuert" (ebd., S. 416).

Auch die geisteswissenschaftliche Verstehensauffassung greift anthropologische Gesichtspunkte teleologischer Art auf. Diese "Entwürfe des Menschseins" (JASPERS) stehen bei SPRANGER unter der Frage, wie Jugendliche in Kulturgebiete sich auseinandersetzen und hineinwachsen, die er in Gebiete der Wissenschaft, der Wirtschaft, der Kunst, des Sozialen und Religiösen mit den jeweiligen Wertorientierungen der Wahrheit, des Nutzens, des Schönen usw. unterscheidet. Unter dem Aspekt geisteswissenschaftlicher Psychologie thematisiert er das Problem, wie Jugendliche "unter den vielen Ichs, die man noch in sich hat, das Königsich" (OELRICH 1950, S. 145) ausbilden können. Psychisches Verstehen läßt sich hier von Gesichtspunkten leiten, die als Lebensentwürfe von Heranwachsenden aufzufassen sind. Dazu gehören nach SPRANGER in bestimmten Lebensaltern ganz bestimmte Gefühle und Empfindungen wie z.B. die Sehnsucht, verstanden zu werden und sich selbst zu verstehen, bis hin zu Willensaktivitäten wie Selbstbehauptung mit gleichzeitigem Sympathiewunsch, wodurch jugendliche Ausdrucksformen wie Gleichzeitigkeit von Kampf und Zurückgezogenheit, Verteidigung und Liebeswunsch entstehen. Das Besondere der geisteswissenschaftlichen anthropologischen Annahmen liegt darin, daß es die Entwicklung des Ich auf ein "Königsich" nicht so sehr von Triebstrukturen abhängig macht als vielmehr von Einarbeitung in und Auseinandersetzung mit den Wertorientierungen von Kulturgebieten.

Selbst Vertreter tiefenpsychologischer Annahmen wie z.B. BINSWANGER versuchen, psychologisches Verstehen zwar nicht auf das Verstehen zentraler Lebensziele zu verpflichten, jedoch auf selbstgesetzte "ideale Forderungen", die ein Ich seinem eigenen Leben gibt. Dieses psychische Verstehen im engeren Sinne ist bei ihm sozusagen die Krönung einer psychoanalytischen Rekonstruktionsarbeit, die Seelisches über Beobachtung von Ausdruck und Kundgebungen von Individuen zu "Deutung" unbewußter Motivationen für Handlungsimpulse, Wünsche, Ängste usw. führt, um letztlich über solche Deutungsarbeit dem Ich zu ermöglichen, "den Forderungen der Vernunft" (1926, S. 232) nachkommen zu können. D.h. auch diesem Ansatz von Personenverstehen liegt die anthropologische Annahme einer Sinnrichtung menschlichen Lebens auf ein Telos zugrunde, und zwar auf freiheitliche Bindung des Menschen an universalisierbare Verpflichtungen und Normen.

Es läßt sich behaupten, daß die Thematisierungen psychischen Verstehens zwischen 1900 und 1930 mit der Prämisse arbeiten, nur mit Hilfe einer

Theorie der Bildung zur Vervollkommnung eines Ichs zu sich selbst, mit Hilfe von Entwicklungsrichtungen des menschlichen Leibes auf Selbstbewußtsein hin verstehen zu können. Nicht zuletzt die tiefenpsychologischen Annahmen über Ich-Werdung bei FREUD, KLAGES und JUNG werden damit zu den zentralen Gesichtspunkten psychischen Verstehens, deren Besonderheit als Ich-, Subjekt-, Person-, Persönlichkeits- oder Selbstentwicklung bei den einzelnen Autoren zu diskutieren wäre. Gemeinsam ist ihnen jedenfalls, daß es sich um Entwürfe von Möglichkeiten eines zukünftig reicheren Lebens handelt, so daß man einfühlendes Verstehen - so KUNZ (1957, S. 150) "richtiger als phantasierend - denkendes Entwerfen von Erlebnis- und Verhaltensmöglichkeiten aufgrund des eigenen Menschseins und des zugehörigen psychologisch-anthropologischen Selbstverständnisses charakterisieren muß". Es wird zu zeigen sein, wie gerade solche Anthropologie menschlichen Seins als Aufgabe der Verwirklichung seiner Möglichkeiten das Erziehungs- und Bildungsverständnis der zwanziger Jahre prägt.

## II. Zur Begründung von Erziehung und Bildung aus dem Gedanken des Verstehens in der pädagogischen Reflexion

Sieht man die Vielfalt der hier nur teilweise skizzierten Auffassungen vom Verstehen, kann der Satz GLAESERS (1930, S. 242) nicht überraschen: "Der in der neuesten Philosophie und in der heutigen Psychologie viel gebrauchte und viel erörterte Begriff 'Verstehen' muß auf pädagogischem Gebiete großem Interesse begegnen." Dieses Interesse richtet sich allerdings auf unterschiedliche Aspekte pädagogischen Denkens. Bekannt ist zunächst die wissenschaftstheoretische Rezeption des Verstehensgedankens zur Begründung einer "verstehenden oder hermeneutischen Pädagogik", in der es wie in anderen auf menschlich-sozial-historische Wirklichkeit bezogenen Disziplinen um die Konstituierung des Faches als "Geisteswissenschaft" geht. Eingebunden in die Kontroverse um philosophisch-anthropologische Grundannahmen zur Erläuterung, was als Verstehen gilt, entstehen verschiedene Akzentuierungen "hermeneutischer Pädagogik": "geisteswissenschaftliche Psychologie und Pädagogik", "Psychoanalytische Pädagogik", "Individualpsychologische Pädagogik", "Wertphilosophische Pädagogik", wie sie

MESSER (1931) benennt und wie sie heute unter weiteren Bezeichnungen wie "hermeneutisch-dialogische", "hermeneutisch-strukturelle", "hermeneutisch-existenzphilosophische" usw. Pädagogik diskutiert werden (vgl. BENNER 1973; TSCHAMLER 1983).

Eingebunden in diesen Diskussionszusammenhang sind Reflexionen zum Verstehen als Mittel zur Begründung eines bestimmten Bildungsauftrags schulischer Unterrichtung. Hier dient z.B. lebensphilosophisch akzentuiertes hermeneutisches Verstehen dem Werben um ein Bildungsideal, das auf Betroffenheit, Enthusiasmus und Aufgewühltheit von Schülern durch nacherlebende Deutungen von Objektivationen zielt. Demgegenüber vertreten kulturtheoretische Verstehensbegründungen ein Bildungsideal, das Unterricht auf "Vermittlung von subjektivem und objektivem Geist" verpflichten will.

Psychologisches Verstehen dagegen wird herangezogen, um "pädagogisches Verstehen" und damit eine Richtung von Erzieher- und Lehrpsychologie zu begründen. Hier geht es um positive Folgen eines Verstandenswerdens von Kindern und Jugendlichen sowie um Fragen von Einstellungen, Grundhaltungen, Fähigkeiten und ethische Forderungen an Eltern, Erzieher sowie Lehrer hinsichtlich ihres Einfühlungsvermögens in Heranwachsende bzw. um Weisen und Methoden des psychischen Verstehens, die ein Sich-Verstandenfühlen von Zöglingen befördern.

Die Überlegungen zur hermeneutischen Konstitution des Faches Pädagogik, zu Verstehen als Bildungsziel und zu pädagogischem Verstehen aufgreifend finden sich vor allem bei KERSCHENSTEINER und SPRANGER Konturen einer "Pädagogik des Verstehens", in der die Handlungen "Erziehen" bzw. "Bilden" verstehenstheoretisch begründet werden. Heute gebräuchliche Umschreibungen von Erziehen als Tätigkeiten des Unterstützens, der Hilfestellung, der Förderung von Entwicklung sowie Unterrichtung als nicht-indoktrinierende und nicht-manipulierende Lernhilfe finden hier ihre Grundlegung.

### 1. Verstehen als Bildungsziel

Als besonderer Ausdruck des Interesses pädagogischer Reflexion an der intensiven Verstehensdiskussion zwischen 1890 und 1930 kann das Erscheinen der Zeitschrift "Verstehen und Bilden" (1926; 1927) gewertet

werden, die als Organ pädagogischer Arbeitsgemeinschaften auftritt. In ihr werden die Erwartungen formuliert, über die Beschäftigung mit dem Verstehen Verständnis der kulturellen Zeitlage und Wissen um "allgemeine Menschlichkeit" zu erwerben, also Vorverständnis von hermeneutischem und psychischem Verstehen zu gewinnen. Denn im Gefolge der hermeneutischen Verstehensdiskussion über den objektiven Geist entstehen eine Fülle von Arbeiten typologischer (der "Renaissancemensch", der "Barockmensch" bis hin zum "modernen Menschen"), kulturmorphologischer (SPENGLER) oder strukturtheoretischer Art über religiöse, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge (WEBER, TROELTSCH) bis hin zu Untersuchungen zum Zeitgeist (z.B. KORFFS "Geist der Goethezeit").

Damit ist die Erwartung nicht unberechtigt, über die Beschäftigung mit dem Verstehen die Wechselwirkungszusammenhänge von Staat, Recht, Wirtschaft, Technik, Kunst, Wissenschaft und Bildung als Formen des objektiven Geistes kennenzulernen.

Pädagogik partizipiert an dem, was GÜNTHER 1929 (wieder abgedruckt 1947, S. 19) "den allgemeinen Ruf unseres Zeitalters" nennt, nämlich "nach einem 'sinnvollen', 'organischen' Leben, das zuletzt aus religiösen Tiefen kommt, und das ein stärkstes Sichaufbäumen gegen den seelenzerstörenden Mechanismus und Atomismus einer bloß technisch-wirtschaftlich-politischen Kultur bedeutet. Der Mensch strebt erneut danach, aus der 'Ganzheit', der 'Totalität' aller seiner natürlichen, seelischen und geistigen Kräfte heraus zu leben, nach einer neuen Verpersönlichung seiner Existenz".

Aufgegriffen wird diese Sehnsucht vor allem in der Debatte um Verstehen als schulisches Bildungsziel, die LITT 1919 in dem Vortrag vor Gymnasiallehrern "Von der Kunst des Verstehens" (abgedruckt 1930, S. 232) beginnt, wenn er sagt: "Für den Erfolg aller Unterrichtsgegenstände, die nicht lediglich gedächtnismäßig angeeignet werden, pflegen wir es als ausschlaggebend anzusehen, ob der Schüler sie 'verstanden' hat". Während dieser übliche Sprachgebrauch sich allerdings noch auf das Verstehensverständnis von THOMAS VON AQUIN beziehen konnte ("Illud comprehenditur, quod perfectio cognoscitur"), unternimmt es LITT sein Verständnis "prägnanten Verstehens" (vgl. I.1) als Bildungsziel und Bildungssinn der alten und neuen Sprachen zu entwickeln. Unter Aufsatztiteln wie "Erleben-VerstehenBilden" (LEHRL 1928) oder "Erleben-Denken-Lernen" (GERLACH 1926) oder einfach "Vom Verstehen" (PAGEL 1924)



bzw. "Das bildende Erlebnis" (KNEISEL 1926) wird der damit gesetzte Grundgedanke variiert, unterrichtliches Lernen als ein Verstehen von Gegenständlichkeit durch ein Integral von Gemütsbewegungen wie Staunen, Zweifel, Spannung und Lösungsgefühlen auf Seiten von Schülern zu charakterisieren, das dazu führt, "daß im wahren Erkennen der fremde, überpersönliche Wert in uns übergeht, daß wir im Wert wohnen müssen, wenn wir die Gnade des Wertes begehren" (LEHRL 1928, S. 455). Als "sentimentalisch" kritisiert HAEBERLIN (1920, S. 66) dieses Bildungsideal, das sich "an den persönlichen Wünschen oder Meinungen des Zöglings orientiert" und Unterrichtsgegenstände als Gegenstände von "Erlebnisströmen" oder "Erlebniswerten" auffaßt. Ein "idealisches" Bildungsideal orientiert sich dagegen an einem geisteswissenschaftlichen Verstehensverständnis. Dieses erläutert z.B. unterrichtliches Erarbeiten von Textverständnis so, daß "der Problemkreis, in den das Werk gehört, oder die übergeordnete Werkeinheit, der es sich eingliedert (das Werk im Zusammenhang eines individuellen Schaffens, einer 'Schule' usw.), oder noch allgemeiner die 'Welt' des philosophischen Sinnes" (GLAESER 1930, S. 251) aufgebaut wird. Erst nach solcher Aneignung von Stil, Typus, Richtung, Epoche oder Genre eines Werkes soll subjektives Erleben ins Spiel kommen, das mit LITT so aufgefaßt wird: "Hier muß die seelische Totalität des Verstehenden, die durch Scheidungen wie Intellekt und Charakter, Denken und Fühlen nur zerstückelt wird, ihr Bestes aufbieten, damit das Vernommene oder Gelesene sich von innen heraus mit Leben erfülle, transparent werde" (LITT 1930, S. 235).

Geisteswissenschaftliche Bildung wird so durch den Rekurs auf geisteswissenschaftliches Verstehen zu einem Nacheinander der Anwendung systematischer Interpretationstechniken der zwanziger Jahre (vgl. ROTHACKER 1926) und persönlicher Betroffenheit bei Schülern, die von "Sinnrichtungen" der Texte angesprochen werden sollen. Programmatisch formuliert SPRANGER vor allem dieses Verständnis bildenden Unterrichts, bei dem es darauf ankommen soll, "daß der Auffassende sich zunächst einmal auf die allgemeine Sinnrichtung einstellt, die sein Gegenstand fordert, d.h. daß er Ästhetisches ästhetisch, Religiöses religiös zu deuten geneigt sei und nicht etwa alles auf die Ebene der reinen Erkenntnis übertrage" (GS II, S. 50). "Öffnung der Organe des Verstehens" nennt SPRANGER metaphorisch dieses Ziel bildenden schulischen Unterrichts, in dem es darauf ankommt, Schüler aus ihrem alltagsweltlichen Vorverständnis, ihren gewohnten Deutungsschemata zu universalisierenden Deutungsakten der Geisteswissenschaften (bei gelehrter Bildung) bzw. zu

lebenspraktischem gemeinsamen Vorverständnis einer kulturellen Lebenswelt (bei volkstümlicher Bildung) hinaufzuführen. Ein Beispiel für solche "Öffnung der Organe des Verstehens" ist das Prinzip der Kunde etwa im Heimatkundeunterricht, von dem SPRANGER verlangt, daß er vom Lebenskreis Wohnung und engere Heimat ausgehend das Erleben dieser unmittelbaren Umwelt thematisiert, um diesen Lebenskreis dann durch geographische und biologische Deutungsschemata zu erhellen. D.h. ein Lebenszusammenhang wird durch Erleben und Reflexion dieses Erlebens in Deutungsakten verständlich. Denn "gerade aus ... dem Heraustreten aus sich", sagt SPRANGER, "und dem Wieder-in sich-Heineinnehmen beruht die bildende Kraft des Verstehens" (GS I, S. 55).

KERSCHENSTEINER greift diesen Bildungsgedanken mit einer etwas anderen Akzentuierung auf, wenn er "verlebendiges Verstehen" als Bildungsziel fordert. Darunter begreift er die Umwandlung eines "Kultur-gutes", das nur rational oder genießend verstanden wird, in ein "Bildungsgut", bei dem "im Individuum selbst schaffende Kräfte zu ähnlichen Objektivationen" ausgelöst werden. "Es ist nicht bloß ein Nacherleben, es ist immer zugleich eine Art des Neuschaffens, die sich einstellt, wenn der objektive Geist einer Form durch das rechte Verstehen in subjektiven Geist, in ein neues lebendiges Sein verwandelt wird" (1917; <sup>10</sup>1964, S. 92). Mit Verstehen als Bildungsziel verbindet KERSCHENSTEINER zwei Aspekte: zum einen ist Verstehen bei ihm wie bei WITTGENSTEIN mit Können und Imstandesein verbunden, d.h. auf Anwendung hin angelegt, und zum andern ist es wie bei SPRANGER eine Operation, die aus einem "Organ" heraus handelt, das "erweckt" werden muß, damit Schüler fühlend, wollend und denkend zu "Schaffensprozessen" angeregt werden. Und diese Erweckung geschieht durch den pädagogischen Versuch der Anknüpfung von "Triebinteressen" von Heranwachsenden an das, was RICKERT die "unwirklichen Sinngebilde" von Verstehensobjekten nennt, an Wertzusammenhänge, die den Erscheinungsformen von Kulturobjektivationen zugrunde liegen. Denn "das Grundwesen aller Bildung liegt immer im Wertsinne, d.h. in dem von geistigen Werten nicht bloß getragenen, sondern völlig durchsetzten individuellen Sinngefüge. Es ist das wertende Gesamtorgan, mit dem wir der Umwelt gegenüber treten und sie 'verstehen' können" (KERSCHENSTEINER 1928, S. 19). Ein Mittel, solche Bildung wiederum zu erreichen, ist pädagogisches als psychisches Verstehen von Erziehern und Lehrern.

## 2. Verstehen als pädagogisches Verstehen

Sowohl ein eher erlebnisbezogenes Verstehen als auch geisteswissenschaftliches Deuten als Bildungsziele verlangen eine bestimmte Erzieher- oder Lehrereinstellung bzw. -befähigung; die eine eher in kindliche Eigenart und Erlebniswelt einführend, die andere eher von der Frage geleitet, welche "Triebinteressen" oder "Charaktereigenschaften" durch welchen Wertsinn in kulturellen Objektivationen "emporgebildet" (SPRANGER) werden können. Gefordert ist für letzteres damit vor allem ein "Schauen von Wertmöglichkeiten" (STONNER 1931, S. 62) bei Heranwachsenden, die es zu fördern gilt. Und für diese Aufgabe ist vor allem psychisch einführendes Personenverstehen geeignet. Denn - wie gesehen - begreift es sich z.B. in der PFÄNDERSchen Fassung als Auslegung der Zielbestimmung menschlichen Lebens, als Anthropologie der Selbstwerdung des Menschen oder der Teleologie einer "vollkommen ausgezeugt gedachten menschlichen Seele", so daß psychisches Verstehen die sozusagen unentfaltete platonische Idee des Individuums von sich selbst zu objektivieren vermag.

Deshalb wird dieses psychische Verstehen in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion zu einem "pädagogischen Verstehen". Es vermag "Lebensweg und Lebensziel" von Kindern zu verstehen, übt "suggestive Gewalt auf deren Seele und Schicksal" aus und führt zu einem "freudvollen Erwachsenenleben" (BOPP 1926). Es verhilft zu "Selbstvertrauen", "Schaffensdrang", "Freiheit- und Selbständigkeitsgefühlen" sowie "Verbundenheit mit anderen Menschen" (STONNER 1931). Solche und andere positive Wirkungen erreicht diese Art des Personenverstehens, weil es zusätzlich zur Rezeption der anthropologischen Prämissen des psychischen Verstehens Attribute von Erzieherhaltungen oder -einstellungen erhält. Denn psychisches Verstehen wird erst dann zu einem pädagogischen Verstehen, wenn es als das aufgefaßt wird, was BOLLNOW (1949) später "freundliches Verstehen" nennt. Es muß von "Bejahung", "Anerkennung", von "Mitschwingen" mit und dem "Glauben" an Zöglinge und ihre Steigerungswünsche getragen sein (STONNER 1931, S. 60 ff.) oder "Zuwendung", "Liebe" und "Vertrauen" (BOPP 1926, S. 4 ff.) enthalten.

Beide Akzentuierungen des psychischen zu einem pädagogischen Verstehen durch die Momente des Verstehens von Lebenszielen und positive Zuwendungen des Verstehenden finden sich in der bekannten Fassung

des NOHLSchen pädagogischen Verstehens, das bei ihm "ideales Verstehen" oder "eigentümliche Mischung von realistischem und idealistischem Sehen" (1929, S. 55) heißt. Dieses hat jedoch zwei Besonderheiten. Während in den Ausführungen zum pädagogischen Verstehen viele anthropologische Wissensangebote von Entwicklungspsychologie bis zu ADLERS Individualpsychologie aufgegriffen werden, die nur die Bedingung erfüllen müssen, teleologisch angelegt zu sein, greift NOHL wie JASPERS auf den klassischen Schichtenaufbau der Seele zurück und ordnet ihr psychoanalytische, charakterologische und philosophisch-anthropologische "Bilder vom Menschen" zu. Verstehen hat sich damit auf die "biologische Schicht" der Seele mit FREUD, ADLER und JUNG, auf den "Thymos" mit KLAGES und UTITZ und auf "geistige Grundrichtungen" des Seelenlebens mit JASPERS, SCHELER, HEIDEGGER usw. zu beziehen. Verstehen wird damit zu einem pädagogischen Verstehen, wenn es im Blick auf biologische, thymische und geistige Seelenzustände das Angelegtsein auf das Werden der "Selbigkeit des Ich, der letzten zentralen Einheit der Person, die ihrer selbst gewiß ist und aus der jede Identität und Bindung in unserem Leben stammt" (1929, S. 59), wahrnimmt. Damit ist für NOHL die Möglichkeit gegeben, den "Wert ... (von) Entwicklungen zu berechnen" (ebd., S. 57) und prospektiv in den Gegenwärtentäußerungen von Kindern deren zukünftiges Leben divinatorisch zu verstehen oder "ideal" zu sehen.

Während pädagogisches Verstehen sonst vor allem durch Grundhaltungen der Liebe, Wärme, Fürsorge usw. bestimmt wird, ist es für NOHL durch lebendige Anteilnahme am Leben von Kindern, durch ein beobachtendes Mitmachen des Verstehenden an den Tätigkeiten von Zöglingen bestimmt. Erst diese "lebendige Erfahrung", dieses "Auge in Auge"-Stehen vor Kindern ist für ihn der Garant dafür, daß ideales Sehen nicht zu Mißverständnissen führt. Dabei macht er sich den Gedanken SIMMELS und BINSWANGERS zueigen, daß Verstehen nicht nur logisch-systematischen oder anthropologischen Prinzipien folgen kann, sondern auch Plausibilitätserwägungen berücksichtigen muß, die sich aus der besonderen Situation und besonderen Individualität je dieses Menschen ergibt. Letztlich führt diese Bestimmung pädagogischen Verstehens als ein Voreinanderstehen zur bekannten Fassung des pädagogischen Bezugs bei NOHL mit seinen Verschränkungen von Autorität und Liebe mit Liebe und Gehorsam. Dies wird an der rein existenzphilosophischen Fassung des pädagogischen Verstehens bei ELSCHENBROICH (1934) deutlich. Dieser sucht im Durchgang durch die HEIDEGGERSchen Bestimmungen des "vorgängigen Verstehens"

als eines "ursprünglichen, selbstverständlichen Vertrautseins mit einem an mich gewiesenen, zu mir gehörigen Anderen" (ebd., S. 157) "Existentialien" dieses Verstehens zu gewinnen. Und diese faßt er als "Hilfswillen" eines Erziehers und "Hilfebedürftigkeit" eines Zöglings sowie als Artikulation von "Nähe", "Vertrautheit" und "Daseinsverwandtschaft". Die im Ausdruck des pädagogischen Verstehens mitschwingenden Konnotationen von Wärme, Nähe, Mitfühlen und Verbundenheit von Erzieher und Zögling finden hier ebenso ihre hermeneutische Begründung wie die Paarung des pädagogischen Bezugs von Hilfswille und Hilfsbedürftigkeit bzw. Autorität und Gehorsam. Der Übergang von einem pädagogischen Verstehen zu einer Pädagogik des Verstehens wird fließend.

### 3. Verstehen in einer Pädagogik des Verstehens

In seinem Aufsatz "Vom Problem des Verstehens" (1925, S. 95) schreibt PETZELT: "In alle Zweige der Philosophie hineinführend, der Psychologie im besonderen Sinn und Einheit gebend wird das Verstehen zum Angelpunkt der Theorie möglicher Geltung, wird es zum Fundament der Sprache und der Pädagogik, zugleich zum Schlüssel für die Gestaltung der Persönlichkeit". Überlegungen zur Theorie des Verstehens und Sich-Verständigens werden hier - so erläutert RUHLOFF (1982, S. 15 f.) - zur Begründung von Erziehen und Unterrichten verwendet, deren Momente "nicht Vermitteln und Übertragen, nicht ... Prägen, Formen, Beeinflussen und Erwirken richtigen Wissens und guter Haltung" sein sollen. Während diese Überlegungen von PETZELT jedoch erst in den fünfziger und sechziger Jahren entwickelt werden, gibt es eine solche Pädagogik des Verstehens bereits in den zwanziger Jahren vor allem bei SPRANGER und KERSCHENSTEINER. Diese Pädagogik beinhaltet eine hermeneutische Pädagogik, der es besonders um historisches und systematisches Erfassen von Bildung und Erziehung als Kulturphänomen geht sowie um Formulierungen von Bildungsidealen, wie dies etwa in dem Gedanken der Vermittlung von "subjektivem" und "objektivem" Geist zum Ausdruck gebracht wird. Sie umfaßt das pädagogische Verstehen nicht nur als Erziehereinstellung, sondern auch als Akzentuierung von Erziehen als Tätigkeit des Förderns, Helfens und Unterstützens von Entwicklungs- bzw. Steigerungsmöglichkeiten. Damit verbunden ist die Bestimmung eines verständnisvollen Miteinanderumgehens von Erzieher und Zögling,

werden Beziehungsstrukturen wie Sympathie, Liebe und Vertrauen zu Akzentuierungen eines pädagogischen Verhältnisses.

Es ist vor allem KERSCHENSTEINER, der diesen Reflexionszusammenhang von hermeneutischer Pädagogik und pädagogischem Verstehen aufgreift, um die Handlung bzw. den Akt des Erziehens als verstehenden Akt auszuzeichnen, wenn es bei ihm heißt: "Der pädagogische Akt ist zunächst und vor allem ein Akt des Verstehens, d.h. der Erfassung der Totalität des Zöglings in ihrer Eigen- und Einzigartigkeit" (1928, S. 399). Hier wird die SPRANGERSche Auffassung aufgegriffen, daß persönliches Verstehen auf das Wertzentrum von Personen zu rekurrieren habe, von dem aus alle Einzelhandlungen von Menschen verständlich werden, weil diese "Einheit des geistigen Wesens" von Menschen alle ihre Lebensauffassungen und -entäußerungen bestimmt. Wenn also pädagogische Einzeltätigkeiten Wirkungen hervorrufen wollen, dann gelingen sie nur durch Anknüpfung an zentrale Gefühls-, Wollens- und Denkentwicklungen von Heranwachsenden. Und dazu ist neben anthropologischem (hier charakterologischem) Vorverständnis bei KERSCHENSTEINER vor allem ein einfühlendes Verstehen erforderlich, das sich durch "Zuneigung", "Sympathie" oder "Synnoesis" auszeichnet, was phänomenologische Verstehenstheorie als "Sich-Einsfühlen mit anderen" auffaßt, wodurch die Gefühle von anderen zu Motiven des eigenen Handelns werden (STEIN 1917, S. 130). Dazu gehört der SPRANGERSche Gedanke des "emporbildenden Verstehens", nämlich dem Selbstentfaltung und -verwirklichungsstreben von Zöglingen durch ausgewählte Wertrichtungsangebote zu Hilfe zu kommen. Denn KERSCHENSTEINER teilt die SPRANGERSche These, daß Verstehen nur durch die "Gleichgesetzigkeit" von Verstehendem und Verstehensobjekten, also durch gemeinsame Bindung von Sinnnehmer und -geber an den Sinnstrukturen einer Verständigungsgemeinschaft möglich ist. Darum ist Pädagogik für ihn durch die Suche nach "Adäquatheit" charakterisiert: der Adäquatheit von Instinkten, Trieben und Anlagen mit kulturellen Sinnrichtungen, die durch die Werte des Wahren, Schönen und Guten ausgezeichnet sind. Erziehung wird damit zu "Pflege" oder "Beeinflussung" der "Entwicklung von animalischen zum geistigen Wesen, von der zielunklaren Individualität zum zielbewußten Charakter und zur Persönlichkeit, die von einem geschlossenen Wertsystem erfüllt ist. Aufgabe der Erziehung ist es, der Seele ein Führer auf ihrem eigenen Entwicklungswege zu sein und die Schwierigkeiten und Hindernisse, die den Weg versperren, soweit als möglich zu beseitigen" (1929, S. 197).

Es ist, meine ich, die theoretische Faszination der pädagogischen Verstehensdebatte der zwanziger Jahre, daß Verstehen mit seinen beiden

Aspekten von hermeneutischem und psychisch-einfühlerndem Verstehen die Möglichkeit bietet, sowohl dem Reproduktionsanspruch von Gesellschaft wie dem Selbststeigerungsanspruch des Individuums im SCHLEIERMACHERSchen und DILTHEYSchen Sinne gerecht zu werden. Darum kann KROH 1925 (<sup>12</sup>1935, S. 169) sagen: “Man kann geradezu behaupten, daß in der geisteswissenschaftlichen Wertlehre die psychologische und die kulturphilosophische Begegnungsweise einander begegnen. Die Wertlehre tendiert dazu, die kulturellen Begebenheiten in den Aspekt des Psychologischen zu rücken, und die Psychologie verhilft zur Erkenntnis der Wertstruktur der Persönlichkeit. Weil alle kulturelle Leistung zuletzt aus der Psyche des so Gebildeten herauswächst und weil alle Bildung nur durch Kulturgüter erfolgen kann, darum ist die Psyche des zu Bildenden der Schauplatz des pädagogischen Lebens und seine Psychologie ein wesentlicher Bestandteil der Bedingungslehre des pädagogischen Tuns und Denkens”.

Die Attribuierungen verschiedener “Pädagogiken” wie geisteswissenschaftlicher-kulturphilosophischer, neukantianischer oder hermeneutisch-dialektischer und hermeneutisch-struktureller usw. Pädagogik sind m.E. nur Hintergrundannahmen für die mit dem Verstehen selbst gesetzte Möglichkeit, den sinnhaften Aufbau der Welt und sich entwickelnde Sinnahme- und Sinngabungsfähigkeiten miteinander zu relationieren.

### III. Zusammenfassung

Wie reagiert pädagogische Reflexion auf das Problem des Verstehens, vor das sie sich wie andere Geisteswissenschaften besonders in den zwanziger Jahren gestellt sieht? Dies ist die Frage, die dieser Aufsatz zu beantworten sucht. Im Sinne des Rekonstruktionsverständnisses SCHEUBERLS (1975, S. 25), der Rekonstruktion als verständliche Zusammenfügung von “Intentionen und des Sinnes komplexer Äußerungen” auffaßt, zielt die Beantwortung darauf ab, Pädagogik in der DILTHEY-Nachfolge nicht so sehr als hermeneutische Geisteswissenschaft auszulegen, sondern als Integrationsversuch von verstehender Pädagogik, pädagogischem Verstehen und Pädagogik des Verstehens. Die theoretische Trennung der DILTHEYSchen

Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen in Sinnverstehen als Deuten, Interpretieren sowie Auslegen und Nacherleben als Einfühlen sowie Mitfühlen vor allem bei HUSSERL, RICKERT, SIMMEL u.a. führt in der Pädagogik zu einer Trennung der Reflexion mit einer Referenz auf Bildungsideale einerseits und einer Referenz auf Bildsamkeit als teleologischer Entwicklung andererseits. Geisteswissenschaftliche Pädagogik wird dadurch auffaßbar als eine hermeneutische Pädagogik mit verschiedenen Spielarten, zweitens als anthropologisch bestimmte Psychologie der Selbstwertung vom Menschen und drittens als geisteswissenschaftliche Psychologie und Kulturphilosophie. Denn unter dem Stichwort einer Pädagogik des Verstehens geschieht nichts anderes als der Versuch, die Trennung von Verstehen und Nacherleben, von Verstehen als Bildungsziel und als pädagogisches Verstehen wieder aufzuheben. Dabei wird die Diskussion des Problems “Verstehen” selbst zur Grundlage der Bestimmung von Erziehen als reformpädagogischer “Dienst” am Werden von Menschen einerseits und als “Führen” in Kulturzusammenhänge andererseits, deren Integration im Gedanken der “emporbildenden” “Öffnung der Organe des Verstehens” das besondere Verdienst SPRANGERS und KERSCHENSTEINERS ist. Eine analoge Integrationsaufgabe heute ist es, den Gedanken empathischen Verstehens in gesprächstherapeutischen Ansätzen mit den teleologisch angelegten Überlegungen zu Niveaus des sozialen Verstehens bei SELMAN, KOHLBERG u.a. zu verbinden.

### Literaturverzeichnis:

- APEL, K. O.: Die Erklären: Verstehen-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht. Frankfurt 1979
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973
- BINSWANGER, L.: Erfahren, Verstehen, Deuten in der Psychoanalyse. In: Imago XII (1926), S. 223-257
- BINSWANGER, L.: Verstehen und Erklären in der Psychologie. In: Zeitschrift f. die gesamte Neurologie und Psychiatrie 26 (1927), S. 655-683.
- BLUMENFELD, W.: Verstehen und Deuten. Ein Beitrag zur Theorie der Hermeneutik. In: Jahrbuch für Philologie 3 (1927), S. 13-34; 81-100; 145-171.
- BOLLNOW, O. F.: Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften. Mainz 1949.
- BOPP, L.: Vom Verstehen und Verstandenwerden. Ein Beitrag zur Grundhaltung des Erziehers. Freiburg 1926

- BÜHLER, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena <sup>6</sup>1930.
- DIEMER, A.: Elementarkurs Philosophie Hermeneutik. Düsseldorf 1972.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Leipzig, Berlin, Göttingen, Zürich, Stuttgart 1914 ff.
- EHRENFELS, CH. V.: Über Gestaltqualitäten. In: Vierteljahresschrift f. wissenschaftliche Philosophie 14 (1890), S. 249-292.
- ELSCHENBROICH, H.: Existentielles und pädagogisches Verstehen. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 151-158.
- ERISMANN, TH.: Die Eigenart des Geistigen. Induktive und einsichtige Psychologie. Halle 1933.
- FUNDERBURK, L.: Erlebnis-Verstehen-Erkenntnis. Theodor Litts System der Philosophie aus erkenntnistheoretischer Sicht. Bonn 1971.
- GAUDIG, H.: Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit. 2 Bde. Leipzig 1917.
- GEIGER, M.: Über das Wesen und die Bedeutung der Einfühlung. In: Bericht über den 4. Kongreß für experimentelle Psychologie. Innsbruck 1910, S. 29-73.
- GERLACH, D.: Erleben-Denken-Lernen. Eine Untersuchung zur Struktur des Bildungsvorgangs. In: Die Deutsche Schule 30 (1928), S. 448-464.
- GLAESER, F.: Der pädagogische Aufbau des Verstehens. In: Neue Jahrbücher f. Wissenschaft und Jugendbildung 6 (1930), S. 242-257; 321-335; 417-430.
- GRAUMANN, H.: Das Verstehen. Versuch einer historischkritischen Einleitung in die Phänomenologie des Verstehens. Diss. Ms. München 1924.
- GRUHLE, H. W.: Verstehende Psychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1956.
- GRUHLE, H. W.: Verstehen und Einfühlen. Gesammelte Schriften. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1953.
- GÜNTHER, H. R. G.: Persönlichkeit und Geschichte. Aufsätze und Vorträge. Augsburg 1947. HAEBERLIN, P.: Wege und Irrwege der Erziehung. Leipzig <sup>2</sup>1920.
- HOFFMANN, E.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart 1980.
- HOFMANN, P.: Das Verstehen und seine Allgemeingültigkeit. In: Jahrbuch f. Charakterologie 6 (1926), S. 1-60.
- JASPERS, K.: Allgemeine Psychopathologie. Berlin 1965. KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung. Leipzig und Berlin <sup>2</sup>1928.
- KERSCHENSTEINER, G.: Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig und Berlin <sup>4</sup>1929.
- KERSCHENSTEINER, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. München <sup>10</sup>1964.
- KNEISEL, G.: Das bildende Erlebnis. Zur Entwicklung des Erlebnisbegriffs innerhalb der Geisteswissenschaften und der Pädagogik. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 492-502.

- KÖHLER, W.: Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand. Braunschweig 1920.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.
- KROH, O.: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. <sup>12</sup>1935.
- KUNZ, H.: Über den Sinn und die Grenzen des psychologischen Erkennens. Stuttgart 1957.
- LEHRL, J.: Erleben-Verstehen-Bilden. In: Neue Jahrbücher f. Wissenschaft und Jugendbildung 4 (1928), S. 448-464.
- LERSCH, PH.: Seele und Welt. Zur Frage nach der Eigenart des Seelischen. Leipzig 1941.
- LIPPS, TH.: Leitfaden der Psychologie. Leipzig <sup>3</sup>1909
- LIPPS, TH.: Psychologische Untersuchungen. Bde. 1, 2. Leipzig 1907, 1912
- LITT, TH.: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. Leipzig, Berlin 1928
- LITT, TH.: Geschichte und Leben. Leipzig 1930
- MESSER, A.: Pädagogik der Gegenwart. Leipzig <sup>2</sup>1931
- NOHL, H.: Pädagogische Menschenkunde. In: NOHL, H., PALLAT, L.: (Hg.) Handbuch der Pädagogik. Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik. Langensalza 1929, S. 51-75
- OELRICH, W.: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Bildung des Menschen. Stuttgart 1950
- PAGEL, F.: Vom Verstehen. Streiflichter auf eine Grundfrage der Gegenwartspsychologie. In: Die Deutsche Schule 30 (1928), S. 448-464.
- PETZELT, A.: Vom Problem des Verstehens. In: Jahrbuch f. Charakterologie IV (1925), S. 5-95.
- PFÄNDER, A.: Die Seele des Menschen. Versuch einer verstehenden Psychologie. Halle 1933.
- RATTNER, J.: Verstehende Tiefenpsychologie. Berlin 1977.
- RICKERT, H.: Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften. Tübingen 1921
- RIEDEL, M.: Verstehen oder Erklären. Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften. Stuttgart 1978
- ROFFENSTEIN, P.: Das Problem des psychologischen Verstehens. Stuttgart 1926.
- ROTHACKER, E.: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften. München, Berlin 1926.
- RUHLOFF, J.: Alfred Petzelt - Leben, pädagogischer Grundgedanke, "Tatsache und Prinzip. In: A. PETZELT: Tatsache und Prinzip. Hg. v. RUHLOFF, J. Frankfurt, Bern 1982, S. 11-26.
- SCHULER, M.: Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Haß und Liebe. Jena 1920.

- SCHUEERL, H. S.: Probleme einer systematischen Pädagogik. In: ELLWEIN, GROOTHOFF, RAUSCHENBERGER, ROTH (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 4: Pädagogik als Wissenschaft. Berlin 1975, S. 13-88.
- SCHNÄDELBACH, H.: Philosophie in Deutschland 1831-1933. Frankfurt 1981.
- SCHUNCK, K.: Verstehen und Einsehen. Eine philosophische Besinnung in Form einer Abhandlung über Wesen, Arten und Bedingungen der Erkenntnis. Halle 1926.
- SIMMEL, G.: Vom Wesen des historischen Verstehens. In: Geschichtliche Abende im Zentralinstitut f. Erziehung und Unterricht. Heft 5. Berlin 1918.
- SPRANGER, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Tübingen <sup>o</sup>1966.
- SPRANGER, E.: Gesammelte Schriften. Hg. v. BÄHR, H. W. u.a. Heidelberg 1969 ff.
- STONNER, A.: Das pädagogische Verstehen. Eine pädagogisch wissenschaftliche Studie auf Grund einer Umfrage. Leipzig 1931.
- STEIN, E.: Zum Problem der Einfühlung. Halle 1917.
- TSCHAMLER, H.: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn <sup>2</sup>1983. Verstehen und Bilden. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht 1 (1926), 2 (1927).
- WACH, J.: Das Verstehen. Grundzüge einer Geschichte der hermeneutischen Theorie im 19. Jahrhundert. Bde. 1-3. Tübingen 1926 ff.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen <sup>3</sup>1968.