

**To cite text:**

Hubig, Christoph; Radinković, Željko (2021), „Das Verstehen öffnet ein weites Reich von Möglichkeiten...! Geistes- und Erziehungswissenschaften in einer funktionalisierten Welt“, *Philosophy and Society* 32 (4): 629–640.

Christoph Hubig und Željko Radinković

## „DAS VERSTEHEN ÖFFNET EIN WEITES REICH VON MÖGLICHKEITEN...“ GEISTES- UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN IN EINER FUNKTIONALISIERTEN WELT<sup>1</sup>

### ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend vom Verstehenskonzept Wilhelm Diltheys werden die Modalitäten der Ausbildung von Kompetenzen innerhalb der Erfahrung der reflexiven Bildung thematisiert. Im Sinne des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffs wird die Rolle der Wissenschaften als Instanz möglicher Realwerte (Optionswerte) bestimmt, wobei den Geisteswissenschaften eine horzonteröffnende Funktion bezüglich der Sinnoptionen zugeschrieben wird. In diesem Zusammenhang wird auf die Infragestellung dieses Ermöglichungscharakters der Geistes- und Erziehungswissenschaften durch die Kommerzialisierung des universitären Lehr- und Forschungsbetriebs hingewiesen. Diese setzt eine Entwicklung in Gang, die auf den funktionalisierungsbedingten Verlust der konstruktiven Rolle der genannten Wissenschaften bei der Entwicklung von Kompetenzen hinausläuft.

### STICHWORTE

Verstehen,  
Kompetenzbildung,  
Ermöglichung,  
Geistes- und Erziehungswissenschaften,  
Funktionalisierung

Die Titelworte unserer Überlegungen sind einer Äußerung Wilhelm Diltheys entliehen, des terminologischen und methodologischen Begründers der Geisteswissenschaften als Disziplin. „Das Verstehen öffnet dem Menschen ein weites Reich von Möglichkeiten, *die in der Determination seines wirklichen Lebens nicht vorhanden sind.*“ (Dilthey 1958: 215, Herv. CH/ŽR) Es geht also – ganz

<sup>1</sup> This article was realized with the support of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, according to the Agreement on the realization and financing of scientific research.

allgemein – um eine Rückwendung auf Möglichkeiten und Möglichkeitsbedingungen jenseits des konkret Verwirklichten, weshalb Dilthey das Verstehen auch als eine „an sich dem Wirkungsverlauf selber inverse Operation“ (ebd.:214) charakterisiert. Hier scheint Dilthey noch ganz bei Kant zu sein, und wüsste man nicht, dass als Gegenstand der Geisteswissenschaften *Texte* im weitesten Sinne, von historischen Zeugnissen über Dichtungen bis hin zu jeglichen Kulturprodukten mit Sinnträgerschaft fokussiert werden, könnte man dieses *weite* Verstehenskonzept auch der Rede von Physikern unterlegen, wenn sie davon sprechen, dass Naturphänomene oder experimentelle Effekte noch nicht recht verstanden sind (wie z. B. die Rolle der Wasserdampfverteilung für die Klimaentwicklung). Dies hatte Dilthey freilich nicht im Auge. Und sein eigentliches Anliegen, welches ihn zum Begründer einer Lebensphilosophie werden ließ und eben hierzu die Methode des Verstehens zu privilegieren veranlasste, wäre uns entglitten. Seine Denkrichtung, der wir noch weiter nachgehen werden und die uns durch unseren Beitrag begleiten soll, wird programmatisch in einem dritten Diktum ersichtlich: „In den Adern des erkennenden Subjekts, das Locke, Hume und Kant konstruieren, rinnt nicht wirkliches Blut, sondern der verdünnte Saft von Vernunft als bloßer Denktätigkeit.“ (Dilthey 1966: XVIII)<sup>2</sup>

## 1. Jenseits der „Lehrerfrage“

Wenden wir uns zunächst nochmals seiner Funktionsbestimmung des Verstehens zu: Sie steht in deutlichem Kontrast zur berüchtigten Lehrerfrage „Was will uns der Autor damit sagen?“, deren Beantwortung als *Ziel* des Verstehens vorgestellt wird. Warum aber sollten wir uns für den Autor interessieren? Mit seinem großen Vorbild Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, dem er auch eine Biografie (Dilthey 1966b) gewidmet hat, verweist *Dilthey* darauf, dass die Freilegung des Sinns einer Äußerung nicht ein *Ziel*, sondern ein *Mittel* sei, eine „verkleinernde Kleinlichkeit“, als solche, wie jedes Mittel, dem Ziel unterstellt. Dieses liegt eben darin, die „Totalität des Möglichen wiederzugewinnen, um unser Selbst und Andere zu befruchten“ (Schleiermacher 1977: 177, 340). Es ist

<sup>2</sup> Zu Beginn seines Textes *Einleitung in die Geisteswissenschaften* aus dem Jahr 1833 betont Dilthey, dass die Geisteswissenschaften sich auch an den praktischen Bedürfnissen der Gesellschaft orientieren sollen, wobei er vor allem die Ausbildung ihrer „leitende[r] Organe“ im Blick hatte. Diese Ausbildung müsse aber „das Maß einer technischen Abrichtung“ überschreiten: „Die Gesellschaft ist einem großen Maschinenbetrieb vergleichbar, welcher durch die Dienste unzähliger Personen in Gang erhalten wird: der mit der isolierten Technik seines Einzelberufs innerhalb ihrer Ausgerüstete ist, wie vortrefflich er auch diese Technik inne habe, in der Lage eines Arbeiters, der ein Leben hindurch an einem einzelnen Punkte dieses Betriebs beschäftigt ist, ohne die Kräfte zu kennen, welche ihn in Bewegung setzen, ja ohne von den anderen Teilen dieses Betriebs und ihrem Zusammenwirken zu dem Zweck des Ganzen eine Vorstellung zu haben“. Dementsprechen soll die geisteswissenschaftliche Einleitung dabei helfen, „dem Politiker, Juristen, dem Theologen und Pädagogen die Aufgabe [zu] erleichtern, die Stellung der Sätze und Regeln, welche ihn leiten, zu der umfassenden Wirklichkeit der menschlichen Gesellschaft kennen zu lernen [...]“ (Dilthey 1966: 3).

gerade die Alterität und Fremdheit von Sinnansprüchen, die Schülerinnen und Schüler solange irritiert, als ihre Freilegung als solche einfach stehenbleibt. Wird sie jedoch dem Ziel der Horizonterweiterung unterstellt, verhilft sie uns dazu, uns besser zu verorten und selbst anders zu denken bis hin zu dem Versuch, auch einmal anders zu leben. Die sogenannte Rezeptionsästhetik als neuerer Zweig der Hermeneutik hat dies unter dem Titelwort „Repotentialisierung“ zusammengefasst, womit gemeint ist, dass wir uns in unseren immer neu möglichen Zugängen zu Texten *selbst* immer neu erfahren, selbst wieder *vermögli-chen* und uns zu den Determinationen, auf die Dilthey verweist, in ein neues Verhältnis setzen.<sup>3</sup> Letztlich zeitigen auch die aktuellen Entwicklungen in den Geisteswissenschaften diese Tendenz, selbst wenn sie die Rekonstruktion von Sinnansprüchen radikal in Frage stellen: Wenn im Zuge einer Dekonstruktion objektive Verfasstheiten der Texte und Eigenlogiken des Materials in ihrer Eigenschaft aufgewiesen werden, subjektive Sinnansprüche zu unterlaufen oder in spezifischer Weise zu konterkarieren, werden wir gezwungen, uns dazu in ein Verhältnis zu setzen. Und wenn die Diskursanalyse diejenigen Regelsysteme, Formationen und Dispositive sichtbar macht, die in unseren Kommunikationssystemen vorgeben, was überhaupt als Aussageereignis zählt, dann wird die Option eröffnet, sich zu solchen Macht- und Herrschaftsverhältnissen seinerseits in ein Verhältnis zu setzen, z. B. im Modus der Subversion. Und die Digital Humanities, auf die ich noch zurückkommen werde, stellen uns Analyseinstrumente vor, die entsprechenden Muster noch präziser zu analysieren, sowohl was Muster der Textorganisation betrifft, als auch und gerade Muster der kognitiven Erfassung dieser Texte.

## 2. Kritik der Dualismen und Reduktionismen

Zunächst aber noch einmal zurück zu Dilthey: Seine Lebensphilosophie als Rahmen seiner paradigmatischen Begründung der Geisteswissenschaften ist darauf aus, sowohl den klassischen Dualismus zwischen subjektivem Geist und körperhafter Natur als auch daraus resultierende Reduktionismen zu überwinden. Darauf verweist schon seine Kant-Kritik. Erlauben Sie mir, diesen Gestus einer Kritik am subjektiven Geist als Instanz der Welterschließung mit Hilfe

<sup>3</sup> Zu neuen rezeptionsästhetischen Ansätzen vgl. Hubig 2011. Allerdings lässt sich hier hinzufügen, dass hermeneutische Herangehensweisen wie diejenigen Ricoeurs, Gadamers und nicht zuletzt Heideggers durchaus den Möglichkeitscharakter des zu Verstehenden betonen. In seiner existenzialontologischen Absicht und unter der Annahme der konstitutiven Rolle der Zeitekstase Zukunft wird Heidegger sagen, dass es am Existieren nichts Wirkliches, sondern nur Mögliches gibt. In diesem Zusammenhang könnte etwa die temporale Modifikation des Vergangenen als „Gewesenen“ als existenzialontologische Auffassung der Repotenzialisierung der in einer Existenz faktisch gegebenen Möglichkeiten gedeutet werden. Auch Ricoeur geht es in seinem Modell der dreifachen Mimesis um die rekonfigurative Artikulation der im Handlungszusammenhang präfigurativ gegebenen Möglichkeiten (Radinković 2011). Dennoch bleibt die Frage der „Überlastung“ der Relationen Subjekt-Werk offen (Hubig 2011).

eines anderen pointierten Zitats zu erläutern, von Jean Paul nämlich, aus seinem Bildungs- oder besser: Anti-Bildungsroman „Titan“, von dem gleich noch die Rede sein wird: „Wenn Philosophen etwas, zum Beispiel eine Idee oder sich aus sich ableiten ... sind sie ganz jener betrunkene Kerl, der sein Wasser in einen Springbrunnen hineinließ und die ganze Nacht davor stehen blieb, weil er kein Aufhören hörte und mithin alles, was er fort vernahm, auf seine Rechnung schrieb“ (Jean Paul 1961: 766). Aber auch eine radikale Verneinung einer solchen Anmaßung, eine Verneinung, die zu einem Reduktionismus führt, welcher aufwärtskausal alle mentalen Verfasstheiten auf naturgesetzlich determinierte Prozesse zurückführt, ist für Dilthey gleichermaßen abwegig. Ein solcher Reduktionismus sei illustriert mit einem aktuellen Zitat von Gerhard Roth, einem Wortführer in der gegenwärtigen Neurophysiologie-Kontroverse: „Das limbische, subkortikale System entscheidet“ und „Der Wille ist ein besonderer physikalischer Zustand“ (Roth 2003: 527, 562). Was Roth und seine Fraktion übersehen, ist, dass jeder Aufweis von Determinationszusammenhängen uns sofort in die Position bringt, uns hierzu zu verhalten, und über das Erkennen von Bedingungen hinaus, Bedingungen, denen wir zwangsläufig unterliegen, nötigt, in das normative Sprachspiel des Zulassens und Anerkennens oder Ablehnens und entsprechend Bearbeitens überzugehen. Dies geschieht nicht im „luftleeren Raum“, sondern unter Regeln als, wie Dilthey es nennt, „sittlichen Mächten“, unter denen unsere Verhältnisse zu unserer äußeren und inneren Natur schematisiert, normiert und reguliert und uns ihrerseits zur Einnahme von Verhältnissen zu diesen Regeln vorgestellt werden. Diese Sphäre nennt Dilthey (mit Hegel) diejenige des objektiven Geistes, von der Religion über die Moral bis zum Recht. Sie ist nicht von einem dritten Standpunkt aus in ihrer Wirkmächtigkeit zu erschließen, sondern nur im hermeneutischen Zirkel, der die subjektive Seite des Geistes auf die objektive bezieht und umgekehrt: Eine Analyse der Ausdrücke, mittels derer Subjekte ihren „Erlebnisstrom“ gliedern, Elemente desselben identifizieren und werten, bedarf der Rekonstruktion realer historischer Kategorien und Schemata der Erfahrung, des Urteilens und des Wertens, die sich ihrerseits in den subjektiven Ausdrücken exemplifizieren und über die Art ihrer Verwirklichung und die damit verbundene Modifikation fortschreiben (vgl. hierzu Hubig 1985: 280–285). Kant wird also in lebensweltlicher Absicht historisiert, und hierin sieht Dilthey den Ort der Geisteswissenschaften. Basis und Korpus, auf dem jene Methode prozessiert, sind die bereits erwähnten Texte im weitesten Sinne und hierbei besonders privilegiert die Biografien einschließlich der Selbstbiografien und die historischen Zeugnisse einschließlich der wissenschaftshistorischen Zeugnisse, weil sich hier die Einnahme von Verhältnissen von Subjekten zu den jeweiligen Möglichkeiten des objektiven Geistes in anerkennender oder ablehnender Haltung niederschlägt.

### 3. Rehabilitierung der Bildung – samt Bildungsparadox

Was hat aber nun dies mit Erziehung und Bildung zu tun, einmal abgesehen von der allgemeinen Formulierung, dass das Verstehen zur Horizonterweiterung

und Selbstvergewisserung beiträgt? Ich komme hierfür auch auf Jean Paul zurück, sozusagen als einleitendem Intermezzo und einer beabsichtigten Weiterführung der Diskussion in die Problematik der Vermittlung von *Kompetenzen* – den Kompetenzen, die als Zauberwort die Curricula und Modulhandbücher beherrschen. Was Jean Paul in seinem *Titan* verhandelt hat, ist nämlich insofern ein interessanter Weg, als aufgezeigt wird, wie sich der weiße, unbeschriebene Held Albano eben gerade trotz der und gegen die klassischen Bildungsbemühungen bildet – deshalb sprechen manche, wie z. B. Wolfgang Harich, von einem „Anti-Bildungsroman“ (Harich 1974). Eben dadurch wird das sog. Bildungsparadox, nach dem durch Vorgaben und Zwang erreicht werden soll, dass jemand sich zu einem verantwortlichen freien Subjekt entwickelt, überwunden, indem es eben zu seiner *eigenen* Überwindung, zu seiner Selbstüberwindung eingesetzt wird. Lassen Sie uns dies über drei Schlüsselzitate signalisieren: „Die erste Reise, zumal wenn die Natur nichts als weißen Glanz und Orangenblüten und Kastanienschatten auf die lange Straße wirft“ (III, 18) signalisiert eine aussichtsreiche Offenheit, weiß, zeitlos – das Symbol der Orangen als gleichzeitigem Träger von Früchten und Blüten – und ungebrochene Nützlichkeit der Kastanien als wertvollem Fruchtträger, dessen kühlender Schatten kein Schatten im übertragenen Sinne ist. Im Zuge der pädagogischen Interventionen nun, von denen wir diejenige kennengelernt haben, unter der Albanos Hauslehrer die idealistischen Anmaßungen seines Zöglings unterläuft und ihn als trunkenen Subjektivisten demaskiert, erfährt der Held nach und nach: „Ach, und so wenig ist der Mensch dem Menschen, ein Menschen**bild** ist ihm mehr und jede kleine Zukunft“ (Jean Paul 1961: 662 f., Herv. CH/RŽ). Er erfährt das Scheitern von Menschenbildern, unter deren Orientierung kurzfristig verheißungsvolle Planungen stattfinden, in ihrer vermeintlichen Vorbildhaftigkeit. Und er kommt schließlich zum Befund „Was große Taten sind, das kenn ich gar nicht; ich kenne nur ein großes Leben“ (Jean Paul 1961: 241). Dieses sieht er in Ablehnung der „Einkräftigkeit“ eben jener Charaktere, mit denen er sich auseinandersetzen musste, schließlich in der, wie Jean Paul etwas pathetisch formuliert, Erschaffung von Freiheit auf Basis eines Volksglücks. Er erfährt also eine reflexive Bildung – er bildet *sich* – eben unter dem Paradox transitiver Bildung. Und das, was er ausbildet, sind *Kompetenzen*, für die der prominente Sprachphilosoph Gilbert Ryle geltend macht, dass sie als menschliche Kompetenzen sich von Naturdispositionen dahingehend unterscheiden, dass sie „*mehrspurig*“ sind (Ryle 1969: 156), also einen Kontrapost darstellen zur jeweiligen „Einkräftigkeit“, auf die Interventionen in pädagogischer Absicht aus sind. Wie diese Überwindung einseitiger Orientierung freilich *nicht* stattfinden kann, erläutert Jean Paul im „Komischen Anhang zum Titan“, in dem als Gegenfigur der Luftschiffer Gianozzo präsentiert wird. Dieser lässt sich in seinem Lederwürfel aleatorisch über die Welt treiben und rezipiert sie in ihrer Verschiedenheit als „Theater des Lebens“ (Jean Paul 1961: 959), er ist sozusagen der Vorläufer unserer Zapper und Web-Surfer, die glauben, Horizontenerweiterung und umfassende Einsicht auf dem Wege von *Betrachtung* und der damit verbundenen Anmutungen erzielen zu können. FN – Neugier Sie

tummeln sich in ihrer zweiten virtuellen Natur, bis sich die erste Natur rächt und im Gewitter den Fesselballon zum Absturz bringt: „Der heutige Traum hat mich und mein Ende klar geträumt“ (Jean Paul 1961: 1010).

#### 4. Kompetenzen sind nicht lehrbar

Was ist hieraus für das Problem der Kompetenzvermittlung zu entnehmen? Offensichtlich führen die bloße Vermittlung repräsentationalen Wissens oder die Anschauung des Weltgeschehens nicht zu diesem Ziel. Seit den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts werden von verschiedensten Gremien immer umfassendere Kompetenzkataloge erarbeitet, vom VDI über den VDMA bis hin zur Deutschen Kommission für Ingenieurausbildung, vom einstigen Rat für Forschung, Technologie und Innovation bei der Bundesregierung bis hin zu den einschlägigen Kommissionen und Beiräten pädagogischer Provenienz: Methoden-, Werte- und interkulturelle Kompetenz, Sozial-, Kooperations- und pädagogische Kompetenz, Kommunikations-, Sprach- und Medienkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Entscheidungs-, Führungs- und Innovationskompetenz, Kreativität, Flexibilität und Mobilität sowie zahlreiche weitere -itäten und -barkeiten werden genannt, auf die hin sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden auszubilden wären. Zur Frage, wie dies zu realisieren wäre, hat sich bereits Aristoteles, freilich sehr allgemein, geäußert: „Die Tüchtigkeit dagegen [im Unterschied zu Wissen] erlernen wir, indem wir sie zuvor ausüben“. Und: „Ohne [...] zu *handeln*, dürfte wohl keiner jemals tüchtig werden. Die Leute freilich handeln nicht so, sondern sie meinen zu philosophieren und tüchtig zu werden, indem sie sich in die Theorie flüchten“ (Aristoteles 1972: 1103 a 31, 1105 b 10). Warum sind wir auf die Ausübung verwiesen? Ein kurzer Blick auf die Verfasstheit von Kompetenzen kann hier weiterhelfen: Kompetenzen, in der pädagogischen Literatur oftmals und – wie ich meine – verkürzt als „Fähigkeiten“ bezeichnet, sind als solche im allgemeinsten Sinne Dispositionen. Diese weisen, damit sie überhaupt wirksam werden können, zwei Komponenten auf: die sog. *Strukturbedingungen* und die *Realisierungsbedingungen*. Erst wenn *beide* gegeben sind und in einem spezifischen Verhältnis zueinander stehen, werden Fähigkeiten zu Fertigkeiten. Die bloße *Sprachfähigkeit*, die den Menschen auszeichnet, macht diesen noch nicht zum Träger einer bestimmten Sprachkompetenz. Alleingelassen sind die beiden Seiten der Bedingungen fern davon, eine Kompetenz auszumachen. Ein plattes Beispiel mag dies verdeutlichen mit Blick auf die Disposition „Mobilität“, der zwei Werbesprüche gewidmet waren. Der Slogan „BMW macht mobil“ zielt offensichtlich auf eine Strukturbedingung, die ohne Realisierungsbedingungen, denen unser kollabierender Individualverkehr unterliegt, nur beschränkt wirksam werden kann. Umgekehrt gilt für „Mars macht mobil“, den Schokoriegel, dass für eine geballte Zuckerzufuhr als Mobilitätsgarant ohne entsprechende Strukturbedingungen wie etwa Lungenvolumen oder Muskelfaserdichte der Effekt verpufft. Für menschliche Fähigkeiten gilt nun, dass hier Strukturbedingungen und Realisierungsbedingungen in einer Weise wechselwirken, die zur

Herausbildung und Erweiterung von Fertigkeiten, aber auch zur Destruktion von Fertigkeiten führen kann. Man denke etwa an Ernährungs- und Trainingsbedingungen als Realisierungsbedingungen der Optimierung oder Zerstörung körperlicher Verfasstheit als Strukturbedingung. Für die uns interessierenden Kompetenzen gilt, dass die einschlägigen *Strukturbedingungen* wie Wissen, Normen, Standards und spezifische institutionelle Infrastrukturen, mit den *Realisierungsbedingungen*, die in Gestalt von Lernumgebungen, Zeitkontingent, Medien, technischen Infrastrukturen und dem Angebot an Wahloptionen auftreten, nur in ein fruchtbares Wechselverhältnis gebracht werden können, wenn sie nicht bloß *vorge stellt*, sondern im Modus der Arbeit *zusammengeführt* werden: im Zuge der hierdurch gezeitigten Widerständigkeits- und Gelingenserfahrungen, kurz: einem „Training“ in Verbindung mit einschlägigen Lerneffekten. Das war die Einsicht der humanistischen Pädagogik in Abkehr vom Ideal scholastischer Wissensvermittlung. Als Bildungsinstanz wurde das Arbeiten, vom Experimentieren bis zum Dichten, vom gestaltenden Spiel und dem Theater bis zu handwerklichen Tätigkeiten reklamiert. Comenius hierzu: „Den komplizierten Beschreibungen gelingt es schwerlich, dem Geist eine Vorstellung von den Dingen einzuprägen. Dem kann man abhelfen, indem man alles sich im Handeln den Sinnen direkt vorführt“ – „Autopsia“ (Comenius 1689, übers. v. E. Garin 1967, 35; vgl. hierzu Hubig, Rindermann 2012: 17–20). Von den frühen vorbildhaften Modellen eines interdisziplinären Projektstudiums, wie sie in der Harvard-University entwickelt wurden, und wie sie inzwischen vielerorts verbreitet sind bis hin zu einer problemorientierten integrativen Lehre, von Projekten in der frühkindlichen Erziehung bis hin zu einem Unterricht, der darauf aus ist, Erfahrungen im buchstäblichen Sinne zu *machen*, haben sich diese Einsichten fortgeschrieben.

## 5. Herausforderung qua Interdisziplinarität

Was ein Projektstudium (wie wir es z.B. an der TU Darmstadt vierwöchig jeweils zum Beginn des Wintersemesters anbieten) auszeichnet, ist die *Interdisziplinarität*, unter der die Herausforderungen entstehen, die zur Bildung der einschlägigen Kompetenzen führen. Zwischen einer kombinatorischen *Multi-disziplinarität* und einer *Transdisziplinarität*, die erforderlich wird, wenn über die Disziplinen hinaus angesichts gesellschaftlicher Problemlagen politische Fragen der Indikatorenbildung, der Bewertungskriterien sowie der Verteilung von Nutzen und Lasten verhandelt werden, ist Interdisziplinarität *im engeren Sinne* gefordert, wenn die wissenschaftlichen Problemstellungen dadurch charakterisiert sind, dass sog. *Komplexbegriffe* zum Einsatz kommen, die nicht im Lichte einer einzelnen Disziplin oder einer einzelnen Disziplinenkultur hinreichend mit Sinn zu erfüllen sind: Beispiele hierfür wären etwa „Lärm“ mit seine physikalischen, psychologischen, physiologischen, ästhetischen und sozialen Konnotationen, die erst in ihrer jeweiligen Konstellation das Phänomen ausmachen, „Pubertät“, „Altern“, „Epochenschwelle“, „Krise“. Es geht um Unterschiede *an* etwas in ihren spezifischen Relationen, nicht um Unterschiede *zwischen* etwas.

Erläutert sei dies an einem Vorhaben zur Rezeptionsforschung mit Hilfe eines per Eye-Tracking überwachten Lesens. Thema des Vorhabens war ein Beitrag zu einer genaueren Bestimmung der sogenannten Epochenschwelle bzw. der Differenz zwischen Realismus und literarischer Moderne mit Blick auf den veränderten Status von Dinggedichten. An zwei Gedichten zum (selben) römischen Brunnen, von Conrad Ferdinand Meyer („Der römische Brunnen“) und Rainer Maria Rilke („Römische Fontäne“), sollte über die textimmanente Interpretation und die sozialhistorische Kontextualisierung hinaus die Unterschiedlichkeit in der *kognitiven Textverarbeitung beim Lesen* untersucht werden. Hierzu wurde die methodische Strategie des Eye-Tracking eingesetzt, wobei das Leseverhalten und dann seine Veränderung unter Einfluss der Bildvorlage oder ihres Wegfalles untersucht wurden.

Es zeigte sich für das Gedicht von Meyer ein stringenter Lesefluss, der durch die Bildvorlage intensiviert wurde, was auf ein Leseverhalten in Absicht einer transitiven Deutung der Spezifika des Objekts (Dilthey würde sagen: unter einschlägigen realen historischen Kategorien als Erfahrungsmustern) schließen lässt. Im Unterschied hierzu ließen sich für das Rilke-Gedicht zahlreiche Rekursionsschleifen im Leseverhalten identifizieren, die in ihrer Musterbildung auch nicht durch die Bildvorlage verändert wurden, was als Indikator für eine kontinuierliche reflexive Deutung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses erachtet werden kann, in deren Zuge sich sowohl die Konzeptualisierung des Objekts als auch des Subjekts ständig veränderte. Interessant ist nun - und hier laufen die weiteren Untersuchungen -, wie sich durch Kenntnis dieser Muster, wie sie über die Digital Humanities-Strategien herausgearbeitet wurden, bei den Versuchspersonen wiederum das Leseverhalten modifiziert. „Lesen“ erweist sich mithin als neuer interessanter Komplexbegriff (Näheres zu dieser Forschungslinie s. LitLab).

Ein weiteres einschlägiges Beispiel mag die Problemstellung sein, der sich der Exzellenzcluster 310 „Simulation Technology“ der Universität Stuttgart widmete. Im Unterschied zu der üblichen Unterscheidung zwischen Reality und Virtual Reality knüpfte man an die seit dem Mittelalter geläufige philosophische Unterscheidung zwischen *realitas* und *actualitas*, Realität und Wirklichkeit, an und ergänzte dieses Double durch dasjenige einer Virtual Reality (simulierten Sachlagen) und einer Virtual Actuality (simulationsbasierte Erfahrung von Wirkungen). Während in den Simulationen üblicherweise zunächst *multidisziplinär* Physik, Chemie, Biologie oder – bei agentenbasierten Simulationen – Soziologie und Wirtschaftswissenschaften, dann Mathematik und Informatik zur Bildung der Modelle, der numerischen Verfahren und der Codes zusammengeführt sind, konnte sich nun der Input der Geistes- und Sozialwissenschaften nicht nur bezüglich der Gesamtarchitektur des Clusters als zielführend erweisen, sondern auch im Detail, wenn es um die unverzichtbaren Entscheidungen für die Gestaltung der Simulationspipeline ging, nämlich die Anpassung der einzelnen Schritte unter pragmatischen Gesichtspunkten (Hubig, Kaminski 2017). Ferner waren geisteswissenschaftliche Reflexionen einzu-bringen, wenn es um den Umgang mit den Ergebnissen ging: die Performanz

der jeweiligen Visualisierung, die Gestaltung der Mensch-System-Interaktion in Echtzeit sowie die Wirkung der Animationen. Solcherlei wird inzwischen im Rahmen einer „Ethic of Simulation“, wie sie jetzt in den USA als interdisziplinäres Projekt entstanden ist, verhandelt.

## 6. Funktionalisierung, Ökonomisierung, Kommerzialisierung

Wenn zum Abschluss, dem Untertitel des Themas entsprechend, auf die Funktionalisierung einzugehen ist, sollte diese nicht, dem kulturpessimistischen Jargon entsprechend, vorab ausschließlich als basales Problem negativ konnotiert werden. In der berühmten Allegorie des neuzeitlichen Wissenschaftlers von Gregor Reisch (1503 – Abb. und Kommentar u.a. in Hubig, Rindermann 2012: 14 sowie Hubig, Kaminski 2017), in der dieser, der Programmatik und Betitelung Francis Bacons entsprechend, als Investigator, Jäger dargestellt ist, wird die Verabschiedung des Ideals kontemplativer Wissenschaft polemisch gefeiert: Die Wissenssysteme der Scholastik erscheinen als bloßer „Wald von Meinungen“, Parmenides sitzt mit vergrätztem Gesicht in der Ecke, und der Jäger ist darauf aus, mittels seiner wissenschaftlichen Instrumente das Problem zu erlegen, wobei Wahrheit und Falschheit (als Jagdhunde) nicht mehr nach Maßgabe der Darstellung einer Weltordnung, sondern nach Maßgabe der Erreichung einer Problemlösung charakterisiert werden – also durchaus pragmatisch im weitesten Sinne. Indem die Natur im Experiment durch Technik verformt wird („vexatio naturae artis“), wird Wissen zur Macht der Naturbeherrschung. Es wird damit zum Element einer recht verstandenen Ökonomik, die im aristotelischen Sinne in der planvollen Gestaltung des Haushaltes, des Oikos, zwecks Existenzsicherung bei knappen Ressourcen beruht und auf den gesellschaftlichen Leistungsaustausch angewiesen ist. Das unterscheidet sie von der Chrematistik, die auf bloßen Erwerb aus ist. Die Leistung der Wissenschaften liegt darin, dass sie Instanz unverzichtbarer Optionswerte sind, also Instanz *möglicher* Realwerte. Optionswerte sind Ermöglichungsbedingungen für das gelingende Erstreben von Realwerten je nach Verfasstheit der Präferenzen, die in der Zukunft unterschiedlich ausfallen kann. In grober Einteilung eröffnen die Naturwissenschaften *Möglichkeiten* der Naturbeherrschung, die Sozialwissenschaften (einschließlich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) *Möglichkeiten* der Modellierung und Begründung von Interaktionen sowie der Eruierung ihrer Durchsetzbarkeit und Veränderbarkeit. Und die *Geisteswissenschaften* schließlich eröffnen einen Horizont von *Sinnoptionen* als unverzichtbare Basis der Reflexion.

Im Rahmen der *Kommerzialisierung* als operativer Engführung der Ökonomik hingegen wird der *Markt* zum Regulativ der Wertschöpfung und Wertsteigerung, zum Tauschmedium von monetären Realwerten. Werden die Wissenschaften in diesen Rahmen integriert, so gilt, was Angela Merkel bereits in ihren Regierungserklärungen von 2008 und 2012 pointierte: „Die Wertschöpfung muss bereits bei der Grundlagenforschung einsetzen“. Problematisch erscheint diese Engführung, weil sie an die Stelle von *Ermöglichungsbeziehungen*

zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik *Steuerungsbeziehungen* (Dilthey würde sagen „Determinationsbeziehungen“) setzt und damit die Spezifik der unterschiedlichen Systeme in ihrer Kopplung unterläuft. Zwar weist auch Wissenschaft einen „Markt“ im uneigentlichen Sinne auf: Zirkulation von Wissen als Gut oder Kapital, Kompetitivität, eine Währung (z. B. in Gestalt von Reputation auf der Basis von Leistungsindikatoren), jedoch alle mit *Optionswertcharakter*. Sobald es jedoch wie etwa im Patentwesen um *Realwerte* geht, findet ein Übertritt in den eigentlichen Markt der Wirtschaft statt. Politik sollte beiden Märkten nicht im Modus der Steuerung begegnen, weil sie damit die spezifischen Leistungspotentiale einschnürt. Freilich ist Regelung erforderlich, wenn und sofern hierbei vor Augen bleibt, dass das klassische Ideal des Regels in der Gewährleistung derjenigen Stabilität liegt, die ein Gelingen der Steuerung *in* den Systemen ermöglicht (Ross W. Ashby 1974: 290).

## 7. Geistes- und Erziehungswissenschaften in der universitären Landschaft

Im Zuge der Engführung der Ökonomisierung auf Kommerzialisierung entsteht natürlich auch für die Geistes- und Erziehungswissenschaften ein erhöhter Problemdruck. Planung und Gestaltung der Projekte geraten in einen Projekt-Darwinismus, unter dem die am besten angepassten und risikominimierten Profile favorisiert werden. Mangels unzureichender Grundsicherung entsteht ein Verstetigungszwang bei der Akquisition von Mitteln, was sich u. a. auch in inadäquaten Zeitlimits für die Forschung niederschlägt. Zudem entstehen hohe Opportunitätskosten, verursacht durch das kontinuierlich hohe Niveau aufwendiger Antragsplanung, Administration und Begutachtung. Analoges gilt für das Qualitätsmanagement, sofern es sich an marktfähiger Leistung orientiert und sich entsprechend dem Primat der Ausbildung unterordnet, was sich unter anderem in den inzwischen 19.000 mikrospezialisierten Studiengängen in Deutschland niederschlägt. Inadäquat homogenisierte Indikatorensysteme, die der Spezifik unterschiedlicher Wissenschaftskulturen nicht gerecht werden, verstärken diesen restriktiven Effekt (was z. B. die Wertung eingeworbener Drittmittel betrifft, die sich eher an der Höhe als an der Qualität orientiert). Dies führt schließlich zur Favorisierung innovationstreibender Disziplinen, wie es sich in Leitbildern etwa einer „unternehmerischen Universität“ niederschlägt.

Das eigentliche Potential der Geistes- und Erziehungswissenschaften kann sich nur entfalten, wenn diese nicht solchen kurzschlüssigen Funktionalisierungen unterstellt werden. Dies betrifft – nebenbei bemerkt – auch eine Funktionalisierung, mag sie in noch so guter Absicht proklamiert sein, nach der die Geisteswissenschaften ihren Wert in einer Kompensation von Modernisierungsschäden hätten, nach Odo Marquard also als Reparaturbetrieb auftreten sollten (Marquard 2001: 98–116), oder, wie es Hermann Lübke fordert, als Anwalt von Traditionen fungieren, die angesichts der Disembeddedness und der Gegenwartsschrumpfung ihren Bindungscharakter zunehmend verlieren

(Lübbe 1992). Zu dieser Linie kurzschlüssiger Funktionalisierung zwecks Aufrechterhaltung des Betriebs zählt auch die arbeitsteilig den Geisteswissenschaftler zugewiesene Beschäftigung mit den sogenannten „weichen Faktoren“ im Umgang mit Technik, der Entstehung von förderlichen oder hinderlichen Anmutungen und Emotionen an die Geisteswissenschaften mit dem Ziel, unsere emotionalen Haushalte zu stabilisieren.

Demgegenüber ist immer wieder auf die konstruktive Rolle der Geisteswissenschaften zu verweisen, die sie in unverzichtbarer Weise für Bildung und Kompetenzentwicklung einnehmen: Sie sind geradezu ein Motor der Interdisziplinarität, welche diejenigen Widerstandserfahrungen mit sich führt, unter denen sich Kompetenzen entwickeln. Sie gewährleisten die hierfür erforderlichen Bildungsprozesse neben der realwertorientierten Ausbildung, und sie sind in dieser Funktion ein Garant kritischer Reflexion jeglicher verengten Funktionalisierung überhaupt; sie sind nicht eine *Inстанz*, wie es Marquard und Lübbe fordern, denn Instanz ist und bleibt das individuelle Subjekt, dem es obliegt, seine Entwicklung zur Nutzerstereotype unter bestimmten Adressatenprofilen soweit im Griff zu halten, dass es nicht zum Datenstreifen mutiert und in einer ihm optimal angepassten Umgebung auf die Fortschreibung seiner Routinen reduziert wird.

## Literatur

- Aristoteles (1972), *Die Nikomachische Ethik*, Olof Gigon (transl., ed.), München 1972
- Ashby, Ross W. (1974), *Einführung in die Kybernetik*, Frankfurt am MAin: Suhrkamp Verlag.
- Dilthey, Wilhelm (1958), *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, in *Gesammelte Schriften VII*, Bernhard Groethuysen (ed.), Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.
- . (1966), *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, in *Gesammelte Schriften I*, Bernhard Groethuysen (ed.), Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.
- . (1966b), *Leben Schleiermachers*. Zweiter Band: *Schleiermachers System als Philosophie und Theologie*, in *Gesammelte Schriften XIV*, Martin Redeker (ed.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Garin, Eugenio (1967), *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik II. Humanismus*, Reinbek: Rowolth.
- Harich, Wolfgang (1974), *Jean Pauls Revolutionsdichtung*, Berlin: Rowolth.
- Hubig, Christoph (1985), *Handlung- Identität-Verstehen. Von der Handlungstheorie zur Geisteswissenschaft*, Weinheim: Beltz.
- . (2011), *Rezeption und Interpretation als Handlungen: zum Verhältnis von Rezeptionsästhetik und Hermeneutik*, Stuttgart: Universitätsbibliothek. <https://elib.uni-stuttgart.de/handle/11682/7744>
- Hubig, Christoph; Rindermann, Heiner (2012), *Bildung und Kompetenz*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hubig, Christoph; Kaminski, Andreas (2017), “Outlines of a Pragmatic Theory of Truth and Error in Computer Simulation”, in Michael M. Resch et al. (ed.), *The Science and the Art of Simulation*, Berlin, Heidelberg: Springer, pp. 121–136.
- Jean Paul (1961), *Titan*, hg. von Norbert Miller, München: Carl Hanser Verlag.
- LitLab: [https:// www.linglit.tu-darmstadt.de](https://www.linglit.tu-darmstadt.de)

- Lübbe, Hermann (2001), *Im Zuge der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart*, Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Marquard, Odo (2001), *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart: Reclam.
- Radinković, Željko (2011), *Hermeneutik der Zukunft*, Stuttgart: OPUS. <https://elib.uni-stuttgart.de/handle/11682/5379>
- Roth, Gerhard (2003), *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ryle, Gilbert (1969), *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1977), *Hermeneutik und Kritik*, Manfred Frank (ed.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Christoph Hubig and Željko Radinković

“Understanding opens a wide realm of possibilities ...”.  
Humanities and Education in a Functionalized World

**Abstract**

Starting from Wilhelm Dilthey's concept of understanding, the article inquires into modes of forming competencies within the experience of reflexive education. In line with modernity's understanding of science, the text designates the role of sciences as instances of possible real values (of optional values), whereby the spiritual sciences are ascribed the role of giving meaning by broadening horizons. The article questions the ground that allows for spiritual and pedagogical sciences within the commercialization of university teaching and research activities. In all this, functionalization conducts a process leading to the weakening of the constructive role of these sciences in the formation of competencies.

**Keywords:** understanding, formation of competencies, enabling, spiritual and pedagogic sciences, functionalization.

Kristof Hubih i Željko Radinković

„Razumevanje otvara široko polje mogućnosti...“. Duhovne i pedagoške nauke u funkcionalizovanom svetu

**Apstrakt**

Polazeći od koncepta razumevanja Vilhelma Diltaja preispitaće se modaliteti formiranja kompetencija u okviru iskustva refleksivnog obrazovanja. U smislu novovekovnog pojma nauke, odrediće se uloga nauka kao instanci mogućih realnih vrednosti (opcionalne vrednosti), pri čemu se u pogledu smisaonih opcija duhovnim naukama pripisuje uloga otvaranja horizonta. U tom kontekstu, ukazuje se na dovođenje u pitanje karaktera omogućavanja duhovnih i pedagoških nauka usled komercijalizacije univerzitetskih nastavnih i istraživačkih aktivnosti. Funkcionalizacija pritom pokreće proces koji dovodi do gubitka konstruktivne uloge navedenih nauka prilikom formiranja kompetencija.

**Ključne reči:** razumevanje, formiranje kompetencija, omogućavanje, duhovne i pedagoške nauke, funkcionalizacija