

# Interdisziplinäre Kommunikationskompetenz und Schlüsselqualifikationen

Jochen Berendes

## 1. Blaise Pascal, das Ideal des *honnête homme* und der Bildungsbegriff

Ohne Zweifel gehört Blaise Pascal zu den herausragenden Gestalten des 17. Jahrhunderts, trat er doch als Mathematiker, Physiker, stilprägender Literat, Theologe und auch als Erfinder von Rechenmaschinen in Erscheinung. Er war beteiligt an der Entwicklung der Wahrscheinlichkeits- und Infinitesimalrechnung, an physikalischen Experimenten zum Luftdruck, an der Einrichtung des ersten öffentlichen Verkehrssystems und nicht zuletzt an wirkungsmächtigen Debatten über den theologischen Begriff der Gnade.<sup>1</sup> Sein berühmtes Werk *Pensées*, nur fragmentarisch ausgearbeitet und erst nach seinem frühen Tod publiziert, war als eine Apologie des Christentums angelegt. In diesem Werk huldigt er dem Ideal des *honnête homme*:

Man soll von ihm nicht (sagen) dürfen, daß er ein Mathematiker, Prediger oder begabter Redner sei, vielmehr, daß er ein Ehrenmann ist. Nur diese allumfassende Eigenschaft gefällt mir. Wenn man einen Mann sieht und sich dabei an sein Buch erinnert, so ist das ein schlechtes Zeichen. Ich möchte, daß man auf irgendeine Eigenschaft nur aufmerksam wird, wenn die zufällige Gelegenheit und der Anlaß, von ihr Gebrauch zu machen, es erfordern [...].<sup>2</sup>

Einseitiges Spezialistentum, indezente Dominanz einer fachspezifischen Kompetenz gelten ihm als unausgewogene Störung; umfassende Kenntnisse und sichere Urteilskraft aber sollen bei Bedarf kenntlich werden, ohne den Fluss des geselligen Gesprächs zu unterbrechen.

Dieses Ideal des *honnête homme* sieht Pascal aber offenbar auf eine besondere Weise herausgefordert, die auch für uns heute noch aufschlussreich ist, denn Pascal entwirft zwei Charakterprofile: den *geomet-*

---

1 Zu Leben und Werk Pascals siehe Wilhelm Schmidt-Biggemann: Blaise Pascal, München 1999; Jacques Attali: Blaise Pascal. Biographie eines Genies, Stuttgart 2006.

2 Pascal, Blaise: Gedanken über die Religion und einige andere Themen, hrsg. v. Jean-Robert Armogathe, aus dem Französischen übersetzt von Ulrich Kunzmann, Stuttgart 2004, S. 372.

*rischen Geist* und den *feinsinnigen Geist*, die in ihrer spezifischen Gestalt, in ihrem Denkstil und Auftreten festgelegt scheinen und deshalb trotz ihrer jeweiligen Berechtigung Gefahr laufen, in Situationen inadäquat zu agieren. Der geometrische Geist vermag aus wenigen abstrakten (mathematischen) Prinzipien, die jedem Vernunftwesen einsichtig sind, Folgerungen abzuleiten und liegt doch mit seinem deduktiv arbeitenden Urteil zumeist außerhalb alltäglicher Verständigung und besitzt zu wenig Tuchfühlung für konkrete Situationen. Der feinsinnige Geist hingegen bewegt sich in einer Vielzahl alltäglicher Prinzipien, die er intuitiv mit einem Blick überschaut und so zu einem allseits nachvollziehbaren Urteil kommt; hingegen fehlt ihm die Geduld, sich von den Konkretionen zu lösen, um jene Prinzipien nachzuvollziehen, auf die der geometrische Geist sich bezieht. Wegen ihrer Partikularität drohen letztlich beide Charaktere ‚lächerlich‘ zu werden.

Ohne dass Pascal dies genauer ausführt, ist doch ersichtlich, wie sehr der feinsinnige Geist und das Ideal des *honnête homme* durch den mathematisch geschulten Geist dauerhaft eine kränkende Einschränkung erfahren. Mit der modernen Wissenschaft etabliert sich ein eigensinniger Denkstil der sich geselligem Gepräch und dem *sensus communis*<sup>3</sup> zu entziehen scheint und dennoch zunehmend – wie wir wissen – die soziale Wirklichkeit technisch-naturwissenschaftlich prägen wird.<sup>4</sup> Pascal selbst war einerseits mit seinen empirischen Experimenten an der Beseitigung letzter aristotelisch-scholastischer Naturspekulation und somit an der Etablierung einer autonomen Erfahrungswissenschaft beteiligt, andererseits vermochte er bereits, die Folgen einer solchen Ausdifferenzierung der Wissenssysteme anzusprechen und erweist sich somit als „einer der sensibelsten Seismographen der frühen Neuzeit“.<sup>5</sup> Mit der antiken Tradition der Skepsis gründlich vertraut, konfrontiert Pascal die habituellen Gegensätze des *geometrischen* und des *feinsinnigen Geistes* und lässt sie nahezu unvermittelt nebeneinander stehen. Und doch lässt sich noch weiter fragen: Wer vermag aufgrund welcher Fähigkeiten diese Gegen-

3 Vgl. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 4. Aufl., Tübingen 1975, S. 16-27.

4 Zur Etablierung einer mathematischen Sprache und deren Folgen siehe Gregor Nickel: Mathematik und Mathematisierung der Wissenschaften. Ethische Erwägungen, in: Jochen Berendes (Hrsg.): Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften, Paderborn 2007, S. 319-346.

5 Kondylis, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, München 1986, S. 146.

sätze so treffend zu beschreiben, dass sowohl der *geometrische* als auch der *feinsinnige Geist* in ihrem jeweiligen Recht und in ihren Grenzen gewürdigt werden können? Und was geschieht mit den Lesenden, die durch diese Passagen aufgefordert werden, diese Differenzierung nachzuvollziehen? Sensibilisiert der Text uns für diese Differenzen und hilft er uns, sie zu überwinden?

Im Kontext der *Pensées* wird deutlich, dass Pascal nicht von angeborenen Dispositionen ausgeht, die eine einseitige habituelle Fixierung erzeugen, sondern von einer von Zufällen abhängigen Entwicklung – insbesondere durch die Berufswahl: „Das Wichtigste für das ganze Leben ist die Wahl des Berufs; und der Zufall entscheidet darüber.“<sup>6</sup> Mit nachsichtiger Ironie sprechen wir auch heute noch von einer *déformation professionnelle*, von einer durch die Berufswahl geprägten, auch in unpassenden Situationen hervortretenden Verhaltensdisposition, die aber fraglos auch schädliche Folgen für das berufliche und private Leben der Einzelnen haben kann, denn die unkontrollierte Übertragung von beruflichen Denk- und Handlungsschemata auf anderweitige Situationen stört die Verständigung und treibt Konflikte hervor.

Das solcher *déformation* deutlich entgegenstehende Bild vom *honnête homme* ist eingeflossen in unser Verständnis von Bildung: Weltgewandtheit, kommunikatives Geschick, vielseitige Kenntnisse gehören zu den erklärten Zielen der Bildung. Bildung ist nicht fachspezifisches Wissen allein, sondern von einem individuellen Integrationspunkt bestimmt. Die Klagen über die einseitige Fragmentierung der Menschen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft sind eindrucksvoll in der deutschen Bildungstradition zum Ausdruck gebracht worden, um den Anspruch auf individuelle Entfaltung herauszustellen:

Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht, wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen, indessen das vergoßne Lebensblut im Sande zerinnt?<sup>7</sup>

---

6 Pascal, 2004, S. 368.

7 Hölderlin, Friedrich: Hyperion oder Der Eremit in Griechenland, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Jochen Schmidt, Frankfurt am Main 1979, S. 194.

Der deutsche Bildungsroman schien programmatisch ein exemplarisches Gelingen individueller Bildung vorzuführen; doch wir haben lernen müssen, dass gegenteilig in diesen Romanen die Hemmnisse kenntlich werden, die die bürgerliche Gesellschaft jenen bereitet, die das von ihr eingeforderte Prinzip der allseitig gebildeten Individualität ungeachtet ökonomischer Zwänge einzulösen versuchen. Den Lösungsformeln der Goethezeit können wir heute nicht mehr ohne Vorbehalt folgen. Die ohnehin elitäre Rede Schillers, nur im Spiel sei der Mensch ganz Mensch, erlaubte in der Folge eine idealistische Abspaltung der wirkungslosen ‚kulturellen Sphäre‘, in der sich zudem ein reduziertes Verständnis von Wissensanhäufung etablieren konnte. Man wird lange suchen müssen, um explizite Hinweise zu finden, dass auch das Wissen um die eigenen Grenzen ein zentrales Moment von Bildung sei.<sup>8</sup> Dabei war die Selbstkritik des Sokrates, nur die eigene Unwissenheit zu wissen, die paradoxe Initiation europäischer Bildungstradition. „Zwar weiß ich viel, doch möcht’ ich alles wissen“, sagt bekanntlich der Schüler Wagner in Goethes *Faust*<sup>9</sup> und spricht damit eine redlich anmutende Haltung aus, die durch den dramatischen Kontext aber gründlich diskreditiert wird. Bildung wird verfehlt, wenn sie nur als ein krisenresistenter linearer Zuwachs positiven Wissens gedacht wird. Wir sind inzwischen geübt, das Partikulare an vermeintlich allseitiger Bildung zu entziffern, die soziale Funktion von Bildung als ‚kulturellem Kapital‘ wahrzunehmen und die problematische Setzung und distinktive Funktion eines Kanons zu entziffern.<sup>10</sup> Auch die klassische Formel, Bildung sei individuelle Ausprägung durch Aneignung des anderen, konnte als (eurozentrische) Okkupation gedeutet werden.

---

8 So etwa bei Hegel: „Das Gegenteil davon, daß man nicht zu urteilen weiß, ist, daß man *vorschnell* über alles urteilt, ohne es zu verstehen. Ein solch vorschnelles Urteil gründet sich darauf, daß man [...] die übrigen Gesichtspunkte übersieht. Ein gebildeter Mensch weiß zugleich die *Grenze seiner Urteilsfähigkeit*.“ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse, S. 260, in: ders.: Werke in zwanzig Bänden, hrsg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1807-1817, Frankfurt am Main 1986, S. 204-274.

9 Goethe, Johann Wolfgang v.: *Faust*. Eine Tragödie, Vers 601.

10 Vgl. insbesondere Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 7. Aufl., Frankfurt am Main 1994.

Ebenso wird mittlerweile der einseitige individuelle Akzent im Bildungsverständnis, der die notwendigen Kenntnisse moderner Institutionen übergeht, deutlich gesehen.<sup>11</sup> Die Fragen aber, was Bildung sei und was man angeblich wissen müsse, um ‚gebildet‘ genannt werden zu können, treten mit hartnäckiger Wiederkehr auf.<sup>12</sup> Einige entscheidende Elemente der Bildungs-idee bleiben offenbar bei aller kritischen Abgrenzung virulent.

## 2. Bildung, Ausbildung und Schlüsselqualifikationen

Der Wahlpflichtbereich Schlüsselqualifikationen als fachübergreifender Anteil der neuen BA-/BSc-Studiengänge stellt nach Meinung nicht weniger einen Fremdkörper in der universitären Lehre dar, da Berufsbefähigung und nicht mehr wissenschaftliche Qualifikation das Ziel sei. Die fachspezifische Lehre dient – diesem Verständnis nach – der *Bildung*, der Wahlpflichtbereich Schlüsselqualifikationen dient hingegen wegen seines beruflich-pragmatischen Zuschnitts der *Ausbildung*. Entgegen lässt sich hier aber vielerlei. Es wird bei einer solchen Einschätzung verkannt, 1. dass die fachliche Ausbildung zunehmend auf ein immer spezieller werdendes Wissen hinausläuft und daher nicht ohne Vorbehalt Bildung genannt werden kann, 2. dass angesichts der Spezialisierungen ergänzende Momente zum Fokus der jeweiligen Fachkultur notwendigerweise ausgleichend hinzutreten müssen, 3. dass die fachliche Ausbildung selbst bereits einer gesteigerten pragmatischen Forderung unterliegt und 4. dass die Funktion von Schlüsselqualifikationen nicht auf die Optimierung des Berufseinstiegs beschränkt werden kann.<sup>13</sup>

---

11 „Das Bildungsideal konzipiert [...] die Menschheit nur im Individuum und schmälert den Weltbezug des Bildungssubjekts, auch wenn es vom autonomen Individuum verlangt, die Welt sich selbst einzuverwandeln. Es geht davon aus, daß in jedem Menschen die Anlage zum idealen Menschen zu finden ist, doch überspringt es dabei sozusagen den Citoyen wie den Wirtschaftsbürger.“ Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main 1996, S. 171.

12 *Erinnert sei an den Bestseller von Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muß*, Frankfurt am Main 1999, ein Buch, auf das korrektiv – die Naturwissenschaften allererst zur Geltung bringend – Ernst Peter Fischer antwortete: *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*, München 2003.

13 Caroline Robertson-von Trotha danke ich für die freundliche Einladung, an diesem Band mitzuwirken. Christine Mielke danke ich für hilfreiche kritische Hinweise. Meinen früheren Kolleginnen und Kollegen am IZEW der Universität Tübingen danke ich für die jahrelange Zusammenarbeit in verschiedenen interdisziplinären Projekten.

Schlüsselqualifikationen dürfen nicht auf das Klischee von Trainings verkürzt werden, die Mittel zur effektiven Selbstdarstellung bereit stellen. Das angemessene Ziel, langfristige und nachhaltige Lernprozesse anzuregen und Befähigungen zu stärken, erfordert eine Verankerung in den Überzeugungen, Erfahrungen und Dispositionen der einzelnen Studierenden und läuft auf eine Stärkung des Individuums hinaus. Ein rein funktionales Verständnis von zu vermittelnden Techniken und Fähigkeiten, die Studierende gleichsam von Kurs zu Kurs marktorientiert anhäufen, ist defizitär. Angeklebte Bärte halten bekanntlich der Alltagsbelastung nicht stand und unterminieren das wechselseitige Vertrauen, auf das man doch allseits angewiesen ist. Diese Einsicht hat mittlerweile auch Arbeitgeber erreicht, die Glaubwürdigkeit, Engagement, Individualität und *work-life-balance* zu ihrem Anforderungsprofil erhoben haben, da sie mit gutem Grund auf langfristige Erfolge setzen. Wenn das Individuum als zu stärkender Integrationspunkt in den Blick genommen werden muss, wird der Schritt zur Reflexion von Funktions- und Zweckzusammenhängen ein unverzichtbares Moment von Bildung durch Schlüsselqualifikationen. Statt des kurzfristigen Erwerbs von strategischen Techniken, die nicht weniger bedeuten als die rückhaltlose Instrumentalisierung der anderen und damit verdeckt auch eine Selbstinstrumentalisierung, ist es für alle Beteiligten sinnvoll und zweckmäßig, aus Zweckzusammenhängen auch herauszutreten und sich zu diesen in einen durch Reflexion und Wissen aufgeklärten Zusammenhang zu stellen. Erst eine Reflexion der divergierenden individuellen Interessen und äußeren Anforderungen vermag die souveräne und langfristige Aneignung und Umsetzung von berufsrelevanten Kompetenzen nachhaltig zu sichern.

Die Diskreditierung der Berufspragmatik verliert sich, wenn deutlich gemacht werden kann, dass zur Berufsbefähigung unverzichtbar der scheinbare Gegensatz, nämlich Bildung gehört – und das heißt in unserem Zusammenhang: dass zur Berufsbefähigung unverzichtbar die Fähigkeit gehört, mit fachfremden Personen erfolgreich kommunizieren zu können, weil erlernt wurde, die eigene Fachwissenschaft in wissenschaftlichen und kulturellen Kontexten zu sehen, und der interdisziplinäre Austausch in Lehrveranstaltungen erprobt und als sinnvoll erlebt werden konnte. Nicht nur in der Berufswelt, auch in ihrem Privatleben und in ihrer Rolle als Bürger werden die Absolventinnen und Absolventen mit Menschen anderer fachlicher Herkunft sinnvoll kooperieren wollen. So ist interdisziplinäre Kommunikationskompetenz ein umfassendes pragmatisch relevantes Lern- und Bildungsziel.

### 3. Interdisziplinarität und Fachkulturen

Über die Relevanz interdisziplinärer Forschung ist mittlerweile fast mühe-los Einvernehmen herzustellen. Interdisziplinarität<sup>14</sup> erscheint als ein notwendiges Korrektiv und Kompensationsmittel gegen eine sich immer un-übersichtlicher ausdifferenzierende Fachwissenschaftslandschaft. Interdisziplinarität ist gefordert, wenn drängende (etwa ökologische) Probleme der Gegenwart gelöst werden sollen und dies nicht zuletzt, weil Interdisziplinarität ein besonders hohes Maß an Innovationen verspricht.<sup>15</sup> Über die Hemmnisse, die erfolgreicher interdisziplinärer Forschung entgegenstehen, wird aber wenig offen gesprochen. Hinweise auf die hohe gesellschaftliche Relevanz und vorhandene Fördermöglichkeiten sind jedoch unzureichend, solange nicht auch widerständige Momente deutlich in den Blick genommen werden. Eine kleine Problemskizze sei versucht.

---

<sup>14</sup> Eine angemessene Diskussion der strittigen Definitionen von *Interdisziplinarität* kann hier nicht vorgelegt werden. Es möge zunächst folgende Bestimmung genügen: Interdisziplinarität kennzeichnet den Forschungsprozess einer mehrere Disziplinen umfassenden Forschungsgruppe zu einem Forschungsgegenstand. Dass dieser Gegenstand unter der Zusammenführung mehrerer Disziplinen neue Bestimmungen erfährt und auch der methodische Zugriff die disziplinären Perspektiven übersteigt, gehört zu einem wesentlichen Moment interdisziplinärer Arbeit. Diese ‚Novität‘ durch gelingende Interdisziplinarität emphatisch mit dem Ausdruck *Transdisziplinarität* zu unterstreichen – wie es Jürgen Mittelstraß fordert – ist m. E. nicht erforderlich (vgl. Jürgen Mittelstraß: *Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität?*, in: ders.: *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*, Frankfurt am Main 1998, S. 29-48). Der Ausdruck *Transdisziplinarität* kann vielmehr Forschungsprozesse bezeichnen, in die gezielt, das akademische Feld überschreitend, politische und gesellschaftliche Gruppen einbezogen werden (vgl. hierzu: Thomas Potthast: *Bioethik als inter- und transdisziplinäre Unternehmung*, in: Cordula Brand/Eve-Marie Engels/Arianna Ferrari/László Kovács (Hrsg.): *Wie funktioniert Bioethik?*, Paderborn 2008, S. 255-277, insbesondere S. 260-263.)

<sup>15</sup> Vgl. hierzu beispielsweise Jürgen Mittelstraß: *Die Stunde der Interdisziplinarität?*, in: ders.: *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, Frankfurt am Main 1992, S. 96-102.

Es ist bereits häufig bemerkt worden, die *Grenzen* der eigenen Fachkultur wahrzunehmen, sei eine Voraussetzung für interdisziplinäre Zusammenarbeit.<sup>16</sup> Dies ist deshalb zu betonen, da den Fachkulturen eine immanente Totalisierungstendenz zuzusprechen ist.<sup>17</sup> Die Grenzziehung eigener Erkenntnis und Zuständigkeit ist innerhalb des fachwissenschaftlichen Sprachspiels nicht oder kaum formulierbar; sie stellen einen blinden Fleck in der Selbstbeschreibung dar, der erst in Kontakt mit anderen Disziplinen an Kontur gewinnt.<sup>18</sup> Die Reflexion der Grenzen öffnet die Möglichkeit zu einem interdisziplinären Gespräch und wird durch dieses zusätzlich vertieft. Auch wenn der Bedarf in einem sich ausdifferenzierenden Wissenschaftssystem stetig wächst, finden wir in der Regel nur unzureichend wissenschaftstheoretische Reflexionen und die Verortung der eigenen Disziplinen im Lehrplan verankert. Auch die Fachgeschichte, zumeist notwendig ein interdisziplinäres Unterfangen, ist unzureichend ausgeprägt und stellt ein zentrales Desiderat dar, da hierbei das Verhältnis zu anderen Fachkulturen historisch erhellt werden kann. Die Wahrnehmung und Beachtung der eigenen Grenzen und Perspektiven kann zu einem Einstellungswechsel führen, da dann andere konkurrierende Disziplinen als eine notwendige Bereicherung sichtbar werden. Statt der Beharrung auf dem Eigenen wird eine Öffnung für fremde Fragen und Perspektiven ermöglicht. Interdisziplinäre Gruppen könnten eigentlich von der heiteren Haltung geprägt sein, dank der herausfordernden Pluralität der Einsicht mehr Chancen zu bieten.

---

16 Vgl. beispielsweise Günter Altner: Umgang mit Unsicherheit – Grenzen der Suche nach disziplinären Wahrheiten, S. 27, in: Andreas Fischer/Gabriela Hahn (Hrsg.): Interdisziplinarität fängt im Kopf an, Frankfurt am Main 2001, S. 24-32: „Welche Muster der methodischen Verständigung zwischen den Wissenschaften man sich prinzipiell ausdenken mag, es führt kein Weg daran vorbei, dass die an einem interdisziplinären Projekt beteiligten Wissenschaften, die primär Partner sind, gewiss im Bewusstsein ihrer paradigmatischen Situation und der daraus resultierenden Grenzen agieren.“

17 Als Beispiele für eine ungesicherte Totalisierung des fachspezifischen Anspruchs seien evolutionsbiologische und neurowissenschaftliche Forschungen genannt, die weitreichende und sehr strittige anthropologische und gesellschaftstheoretische Folgerungen ziehen.

18 Aus systemtheoretischer Perspektive gesprochen heißt dies: Es bedarf Beobachtungen zweiter Ordnung. Vgl. hierzu Henning Pätzold/Ingeborg Schübler: Interdisziplinarität aus systemtheoretischer Perspektive – Bedingungen, Hemmnisse und hochschuldidaktische Implikationen, in: Fischer/Hahn, 2001, S. 77-101, insbesondere S. 85-90.



Die Reflexion fachspezifischer Grenzen hat auch ein individuelles Gegenmoment: die Herausforderungen interdisziplinärer Kommunikation werden unterschätzt und entsprechend wird die *eigene Kompetenz überschätzt*. Ernstlich wird niemand sich selbst engstirnig und borniert nennen und finden. Ebenso wird man nirgends selbsternannte ‚Fachidioten‘ antreffen. Aus verschiedensten Gründen sieht jeder schon über das eigene Fach hinaus. Appelle, man möge endlich über den eigenen Tellerrand schauen, laufen daher – sofern sie nicht gleich als ungehörig empfunden werden – entsprechend ins Leere, weil niemand sich uneingeschränkt auf die eigene Fachwissenschaft bezogen sieht. Kenntnisse, Lektüre, Gespräche, Vorurteile scheinen hier und da das Selbstbild längst erworbener interdisziplinärer Kenntnisse und Kompetenzen zu legitimieren. Interdisziplinarität beruht aber nicht auf Selbstzuschreibung, sondern muss gelernt und erworben werden. Interdisziplinarität muss sich in einem interdisziplinären Gespräch bewähren und auf wechselseitiger Anerkennung beruhen. Wohl nicht selten müssen hierbei zuvor vorhandene Bilder über andere Disziplinen und Selbstbilder über die eigene Kompetenz korrigiert werden.

Auch ein anderer Grenzwert sei angesprochen: die *Überforderung*. In jedem Fachbereich wird so viel Wissen produziert und publiziert, dass alle Beteiligten schon deshalb auf starke Selektion von Informationen angewiesen sind. Achtung und Ächtung fremder Leistungen sind im universitären Alltag präsent und angesichts der zu verarbeitenden Informationsflut auch funktional notwendig, aber sicher nicht immer mit vernünftigen Gründen versehen. Diese Reduktion von Komplexität dient dem Ausweichen einer drohenden Handlungs- und Motivationslähmung. Wenn bereits innerhalb der Fachwissenschaften die Produktion an Wissen und Publikationen so umfangreich ist, dass Formen von Abwehr im Sinne starker Selektion funktional notwendig scheinen, stellen interdisziplinäre Debatten nur eine zusätzliche und kaum zu bewältigende Zumutung dar, denn sie fordern nicht nur das fachliche Selbstverständnis heraus, sondern erzwingen eine zusätzliche Last an anzueignendem fremden Fachwissen. Angesichts dieser Problematik könnte man mühelos, nahezu a priori den Nachweis erbringen, Interdisziplinarität sei ein unmögliches Unterfangen. Es gibt aber erfolgreiche interdisziplinäre Forschung, also ist sie auch möglich. Begründen lässt sich dies einerseits mit dem Hinweis, dass die interdisziplinäre Arbeit einen souveräneren Blick auf die eigene Fachkultur erlaubt und durch den gewonnenen Abstand auch

Entlastung bietet; fachübergreifende Perspektiven können eine Klärung der eigenen intrinsischen Motivation innerhalb und jenseits der eigenen fachlichen Herkunft erleichtern und somit die Arbeit sinnvoll perspektivieren. Andererseits setzt interdisziplinäre Forschung offenbar in einem besonderen Ausmaß Energien frei. Die *illusio*<sup>19</sup> interdisziplinärer Arbeit besteht in der berechtigten Zuversicht, an innovativen und relevanten Forschungsprozessen mitzuwirken. Wenn die Etablierung interdisziplinärer Projekte auch als pragmatisches Projektmanagement aufgefasst werden kann,<sup>20</sup> gilt es zugleich, dieses zentrale intrinsische Moment gleichsam unter Schutz zu stellen – und nicht durch straffe Verfahren der Qualitätssicherung ersetzen zu wollen.

Aus soziologischer Perspektive ist zusätzlich als ein entscheidender Faktor die spezifische *Fachkultur* und deren Funktion anzusetzen. Interdisziplinäre Verständigung findet nicht in einem neutralen Raum statt, in dem es einzig um die Synergie divergierender Beschreibungsansätze geht. Fachkulturen stehen vielmehr zunächst in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, das auch die vorhandenen wechselseitigen Bilder bestimmt. Innerhalb des sozialen Feldes Wissenschaft gibt es einen Streit um Deutungshoheit, Vormacht, Ressourcen und Aufmerksamkeit. Um nicht naiven Vorstellungen zu erliegen, gilt es festzuhalten,

daß das universitäre Feld – wie jedes andere auch – Stätte der Auseinandersetzung und des Kampfes ist, in dem es um die Bestimmung der Voraussetzungen und Kriterien der legitimen Zugehörigkeit und Hierarchie geht [...].<sup>21</sup>

Fachwissenschaften bilden eine eigene Haltung, eine habitualisierte Fachkultur aus und sie sind darauf angelegt, diese Haltung in Konkurrenz zu anderen Fachbereichen auszuprägen und (mehr oder minder un-

---

19 Dieser von Pierre Bourdieu geprägte Begriff hat eine deskriptive und nicht abwertende Bedeutung. Jedes soziale Feld weist besondere Formen der *illusio* auf. Mit diesem Begriff soll der besondere Einsatz begründet werden, zu dem man innerhalb eines Feldes bereit ist: etwa das jahrelange Arbeiten in Archiven, Laboren oder die mühsame Suche nach dem richtigen Ausdruck oder dem richtigen Versmaß. Vgl. Pierre Bourdieu: *Homo Academicus*, Frankfurt am Main 1992, S. 10-11; ders.: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main 2001, S. 360-365.

20 Vgl. hinsichtlich einer pragmatisch-luziden Sicht: Christine von Blanckenburg/Birgit Böhn/Hans-Liudger Dienel/Heiner Legewie: *Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen. Projekte initiieren – Projekte gestalten*, Berlin 2005.

21 Bourdieu, 1992, S. 45.

bewusst) zu reproduzieren. Die signifikante Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses erfolgt nicht allein nach fachlicher Qualifikation, sondern auch nach Kriterien wie Sprachduktus, Kleidung, Auftreten, Schichtzugehörigkeit, Geschlecht.<sup>22</sup> Das führt dazu, dass in interdisziplinären Kreisen unvermeidlich lebhaft Fremdeitserfindungen auftreten. Die wünschenswerte Überwindung dieser Fremdheit kann wiederum zu einer habituellen Veränderung führen, die von der jeweiligen Heimat-Fachwissenschaft als Entfremdung empfunden wird. Trotz proklamierter Internationalisierung der Wissenschaft scheint der sogenannte ‚Stallgeruch‘ noch immer ein entscheidender Faktor für Wissenschaftskarrieren darzustellen.<sup>23</sup> Auch wenn allseits der wohlfeile Ruf nach Interdisziplinarität ertönt, ist die Befolgung dieses Rufes nicht ohne berufliche Risiken;<sup>24</sup> nicht zuletzt deshalb, da die Leistungen, die in interdisziplinären Kontexten erbracht werden, adäquat nur von Personen beurteilt werden können, die selbst interdisziplinär erfahren sind. Es fehlt an wertschätzender Wahrnehmung von Forschungsleistungen, die quer zu den Fachkulturen stehen;<sup>25</sup> dies dürfte auch den an Fachwissenschaften orientierten Publikations- und Rezensionenorganen geschuldet sein. Um so dringlicher ist es, die Bekenntnisse zur Interdisziplinarität konsequent in institutionelle Verankerungen zu überführen, indem Interdisziplinarität als ein zentrales Anliegen anerkannt wird und entsprechend anspruchsvoll auch in den Studienordnungen verankert wird. Interdisziplinäre Lehre schafft zugleich den erforderlichen Resonanzraum für die spezifischen Leistungen, die interdisziplinär erbracht werden.

---

22 Vgl. Bourdieu, 1992, insbesondere S. 109-111.

23 Mit Blick auf die Universitätskulturen anderer Länder – etwa der Schweiz, Niederlande und gewiss der USA, wird man unterstreichen müssen, dass diese Problemskizze vorrangig eine deutsche Problematik darstellt und auch nicht alle Universitäten gleichermaßen betrifft.

24 Vgl. Johannes Wildt: Der Blick über den Tellerrand ... Fachübergreifende Lehr- und Studienangebote, S. 15, in: Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL), E 1.1, S. 1-16.

25 Zum Problem der Begutachtung interdisziplinärer Arbeiten vgl. Thomas Pott-hast: Bioethik als inter- und transdisziplinäre Unternehmung, S. 271-273, in: Brand/Engels/Ferrari/Kovács, 2008, S. 255-277.

#### 4. Takt und Metatheorien

Interdisziplinäre Verständigung bedarf, so möchte man vermuten, eines besonderen Taktes. Hans-Georg Gadamer hat in Anknüpfung an Hegel den Zusammenhang von Bildung und Takt herausgestellt. In Bildung liege

[...] ein allgemeiner Sinn für Maß und Abstand in bezug auf sich selbst, und insofern eine Erhebung über sich selbst zur Allgemeinheit. [...] Die allgemeinen Gesichtspunkte, für die sich der Gebildete offenhält, sind ihm nicht ein fester Maßstab, der gilt, sondern sind ihm nur als Gesichtspunkte möglicher Anderer gegenwärtig.<sup>26</sup>

Takt erscheint bei Gadamer als die Fähigkeit, situationsangemessen die Verfehlungen anderer durch dezente Reaktion zu übergehen:

Man kann etwas taktvoll sagen. Aber das wird immer heißen, daß man etwas taktvoll übergeht und ungesagt läßt, und taktlos ist, das auszusprechen, was man nur übergehen kann. Übergehen heißt aber nicht: von etwas wegsehen, sondern es so im Auge haben, daß man nicht daran stößt, sondern daran vorbei kommt.<sup>27</sup>

Das Schwierige interdisziplinärer Verständigung ließe sich in diesem Zusammenhang durchaus bestimmen als eine besondere Herausforderung von Takt. Was man taktvoll zu übergehen geneigt ist, kann aber stets von zentraler und systematischer Bedeutung sein. Was als ‚indiskutabler‘ *faux pas* für einige im Raum schwebt und nur stillschweigend übergangen werden kann, muss gelegentlich als symptomatischer Punkt zur Klärung aufgegriffen werden. Die Vorstellung eines fraglos vorausliegenden und gemeinsam geteilten Taktes birgt demnach die Gefahr der unausgesprochenen Reproduktion fachspezifischer Empfindlichkeiten in sich. Wer blinde Flecken, insbesondere die eigenen, wahrnehmen möchte, wird sich auf unbequeme Erfahrungen aber einstellen dürfen. Takt scheint daher eine zwar einleuchtende, aber noch problematische Bezugsgröße darzustellen.

Sinnvoller scheint es, dem interdisziplinären Bestreben eine theoretische Basis zu geben, auf die man sich einigen und künftig beziehen könnte. In der Regel werden alle Beteiligten einer interdisziplinären Gruppe jeweils eine (mehr oder minder elaborierte) Konzeptualisierung

---

<sup>26</sup> Gadamer, 1975, S. 14.

<sup>27</sup> Ebd., S. 13.

interdisziplinärer Verständigung im Sinn haben. Als besonders relevante und klärungsbedürftige Fragestellungen sind wohl folgende zu nennen: Grundprinzipien wissenschaftlicher Arbeit, das Verhältnis von Wissenschaft und Lebenswelt, die gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft, die ‚Einheit der Wissenschaft‘ und eine Konzeption der Wissenschaftszweige und ihrer (deskriptiven, evaluativen und normativen) Methoden. Prominente Kandidaten für die Schaffung eines metatheoretischen Bezugspunkts sind Hermeneutik,<sup>28</sup> Diskurstheorie,<sup>29</sup> Systemtheorie und Konstruktivismus,<sup>30</sup> die Erlanger Schule<sup>31</sup> und die Schematheorie.<sup>32</sup> Vermutlich aber gibt es in realen Diskussionen angesichts dieser Theorieangebote folgende Problematik: entweder ist der systematische Gewinn leer oder strittig. Wer durch den Rückgriff auf eines dieser Theoreme die in interdisziplinären Gruppen herrschende Pluralität aufheben, alle Beteiligten also auf eine Metatheorie einschwören möchte, legt wider willen diese Pluralität auch auf der Metaebene frei. Es droht auch dort eine den Austausch behindernde individuelle Fixierung. Da die Einbeziehung einer metatheoretischen Ebene dennoch unvermeidlich und unverzichtbar ist, muss diese mit der Kompetenz verbunden sein, diese Theorieangebote perspektivisch und plural („metakognitiv“) zu handhaben.

## **5. Interdisziplinäre Kommunikation und Kommunikationsmaximen**

Um die Besonderheit interdisziplinärer Kommunikation deutlich hervorzuheben, scheint es mir sinnvoll, auch eine linguistische Perspektive einzubeziehen, deren Vorzug es ist, terminologisch geringe Voraussetzungen zu treffen und an konkrete Verständigungsprozesse anzuschließen. Die von H. P. Grice formulierten Kommunikationsmaximen steuern, so der Anspruch, das alltägliche kommunikative Handeln und stellen Prämissen

---

28 Gadamer, 1975, S. 13.

29 Vgl. Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt am Main 1987.

30 Vgl. Niklas Luhmann: Die Wissenschaft der Gesellschaft, 2. Aufl., Frankfurt am Main 1991.

31 Vgl. Wilhelm Kamlah/Paul Lorenzen: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens, 3. Aufl., Stuttgart u. a. 1996.

32 Vgl. Hans Lenk: Wissenschaftskulturentrennung und methodologische Wissenschaftseinheit im Blickwinkel des Interpretationismus, in: Herbert Mainusch/Richard Toellner (Hrsg.): Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft, Opladen 1993, S. 195-225.

und Forderungen gegenüber allen Sprechenden dar.<sup>33</sup> Als Versuch, die Bedingung der Möglichkeit gelingender Kommunikation zu bestimmen, steht die Gricesche Theorie in einer kantischen und transzendentalpragmatischen Tradition. Die Maximen lauten in knapper Form:

1. Sei informativ!
2. Sei ehrlich, sprich Wahres!
3. Sei relevant!
4. Sei klar!

Vermutete Verstöße gegen diese Maximen führen zu einem Misslingen der kommunikativen Kooperation und zu einer Entwertung des Sprechenden. Wenden wir diese Maximen auf interdisziplinäre Kommunikation an, wird deutlich, dass sie dort in besonderer Weise herausgefordert sind, und zwar in dem Sinne, dass prinzipiell die Tendenz besteht, als Zuhörer den Sprechenden einen Regelverstoß zu unterstellen, auch wenn dieser nicht intendiert ist. Aufgrund verschiedener fachlich und disziplinär bestimmter Kommunikationskulturen kommen Teilnehmer unvermeidlich zu dem Eindruck nicht-kooperativen Verhaltens, selbst dann, wenn alle sich um Kooperation bemühen. Interdisziplinäre Kommunikation läuft demnach aufgrund ihrer heterogenen Voraussetzungen stets Gefahr zu scheitern.

Von besonderer Bedeutung ist bei den Kommunikationsmaximen die Berücksichtigung des Äußerungskontextes und des gemeinsam geteilten Hintergrundwissens. In der Alltagskommunikation besteht unter den Beteiligten in der Regel Einvernehmen darüber, was innerhalb einer Situation kommunikativ gefordert ist und wie innerhalb einer Situation sprachliche Äußerungen zu gestalten und zu verstehen sind. Wer etwa nach dem Inhalt einer Publikation gefragt wird, wird darauf achten, ob diese Frage beim Friseur, bei einer Familienfeier oder auf einer Fachtagung gestellt wird. Wann eine Äußerung als *informativ*, *wahr*, *relevant* und *klar* anerkannt wird, hängt demnach vom kommunikativen Kontext ab. Das Besondere an interdisziplinärer Verständigung kann daher auch

---

<sup>33</sup> Vgl. hierzu Hans Jürgen Heringer/Günther Öhlschläger/Bruno Strecker/Rainer Wimmer: Einführung in die Praktische Semantik, Heidelberg 1977, S. 167-181; Grewendorf, Günther/Hamm, Fritz/Sternefeld, Wolfgang: Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung, 5. Aufl., Frankfurt am Main 1991, S. 401-422.

so bestimmt werden, dass hierbei verschiedene disziplinäre Konventionen, Forderungen und Kriterien hineinspielen und abweichende Äußerungsformen und Kontextualisierungen gewählt werden, die es abzugleichen gilt, um den Kommunikationsmaximen zu entsprechen und um eine Verständigung allererst zu ermöglichen. Solange die spezifische Notwendigkeit einer Klärung gemeinsamer Ziele und eines gemeinsam geteilten Hintergrundwissens nicht eingesehen und umgesetzt wird, läuft die Verständigung stets Gefahr zu misslingen. Einige typische Schwierigkeiten seien anhand der Maximen kurz herausgestellt.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Fragen, was *Information* überhaupt sei und ob sie stets schon Interpretation enthalte und (auch darum) der Interpretation bedürfe, einen zentralen strittigen Punkt darstellen. Die Deutungsbedürftigkeit vermeintlicher ‚Fakten‘ und ‚Daten‘ kann sehr abweichend eingeschätzt werden. So kann zum Beispiel der Informationsgehalt von Äußerungen bestritten werden, wenn beispielsweise jemand ‚Geschichten erzählt‘, etwa unter der Annahme, hierdurch relevante kulturelle und historische Zusammenhänge und Perspektiven deutlich machen zu können. Wer aber beispielsweise nach dem ‚Beginn menschlichen Lebens‘ fragt und eine eindeutige Information als Antwort erwartet, wird keine finden und sich für die Perspektiven anderer Disziplinen öffnen müssen. In interdisziplinären Runden können fachspezifische Details ausgearbeitet werden, deren Relevanz aber für andere fraglich bleibt. Es kann die Forderung erhoben werden, erst wenn eine spezifische Ebene an Detailwissen und Terminologie von allen angeeignet werde, könne das fachfremde Gegenüber sinnvoll anschließen. So droht ein permanenter wechselseitiger Aufschub des Gesprächs durch Formulierung von Kenntnisforderungen. Wenn Fachfremde versuchen, das Dargelegte mit ihren Kenntnissen zu verbinden, kann dies von anderen als Verlust an Präzision und Information gedeutet werden. Der mit dem Ausdruck *Information* verbundene Neuigkeitswert kann von einigen bestritten werden, wenn das Gespräch auf der Stelle zu treten scheint, da es um begriffliche Differenzierung und Klärung kreist oder da es um die Aktualisierung von Konzepten geht, die ihnen als ‚ausdiskutiert‘ gelten.

*Wahrheit* und Ehrlichkeit sind gleichermaßen strittig. Wenn beispielsweise etwas auf einer formallogischen und systematischen Perspektive thematisiert und ‚endgültig‘ widerlegt wird, können dies andere als unredliche Ausblendung von Relevanzen und ‚Betroffenheiten‘ bewerten oder auch – mit Paradoxien, Zirkeln und Schleifen auf vertrautem Fuße

stehend – einzig als interessante Nebenbemerkung verbuchen. Umgekehrt können Diskutierende an der Aufdeckung von Interessen und Motivationen der Forschung interessiert sein, was von anderen wiederum als irrelevant angesehen wird, da derlei ihnen willkürlich und nicht wahrheitsfähig erscheint. Durch die Abwertung oder Ausblendung relevanter Interessen besteht dann die Gefahr, dass der ‚Einsatz‘, die intrinsische Motivation im interdisziplinären Gespräch auf ein Mindestmaß reduziert wird. ‚Dienst nach Vorschrift‘ ist auch im interdisziplinären Geschäft eine akute Drohung.

Die *Relevanz* von Äußerungen hängt von der Zielorientierung und der Umgrenzung des einzubeziehenden Kontextes ab. Die Ziele interdisziplinärer Verständigung können aber je nach Fachkultur verschiedenen aufgefasst werden.<sup>34</sup> Sprachliche Äußerungen, die auf eine gemeinsam geteilte Kontextualisierung zielen, können als störend empfunden werden, wenn nicht die Notwendigkeit einer Abstimmung eingesehen wird. Die Erarbeitung von Paraphrasen dient dem Versuch, Einvernehmen herzustellen („Darf ich das so verstehen, dass p?“), was von Zuhörern als unnötige Zeitverschwendung, als lästig oder als zugemutete Entstellung empfunden werden kann. Selbsterklärungen („Warum sage ich das?“) können der Verständnissicherung dienen, zugleich aber auch unnötig oder kapriziös wirken. Angesichts offenkundiger Differenzen scheint es zunächst auch wenig hilfreich, den vermeintlichen Konsens in Frage zu stellen, doch gemeinsam verwendete Schlüsselbegriffe wie Wert, Leben, Nachhaltigkeit, Fortschritt können sehr verschiedene Bedeutungen aufweisen und bedürfen dringend der Klärung. Die nicht untypische Äußerung der Form: „Es ist für mich nicht überraschend, dass Sie als Theologin/Biologe/Maschinenbauer das so sehen“, dient der Anknüpfung an das zuvor Gesagte, entwertet aber die Äußerung, bestreitet ihre Relevanz und degradiert sogar die angesprochene Person zu einem Sprachrohr ihrer Zunft.

---

34 Etwa hinsichtlich der Publikation gibt es signifikante Unterschiede, ob Paper, Poster, Aufsatz, Monographie, Tagungsband bevorzugt werden. Vgl. Harald Weinrich: Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft, in: Herbert Mainusch/Richard Toellner (Hrsg.): Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft, Opladen 1993, S. 111-127, insbes. S. 120-125; ebenso Marie Céline Loibl: Spannungen in Forschungsteams. Hintergründe und Methoden zum konstruktiven Abbau von Konflikten in inter- und transdisziplinären Projekten, Heidelberg 2005, insbes. S. 121-123 u. S. 127.



Zugleich kann eine solche Äußerung auch die Funktion besitzen, dem Gegenüber zu empfehlen, aus einer fachspezifischen Perspektive herauszutreten.

Schließlich trägt das Verständnis von *Klarheit*, von einer ‚wahrheitsfähigen‘ Aussage ein von der jeweiligen Disziplin dominiertes Profil.<sup>35</sup> Die Artikulationsform der einen Disziplin kann jeweils zur Vorstufe der eigenen Artikulationsform abgewertet werden. Tendieren die Naturwissenschaften zu einer mathematischen, die Sozialwissenschaften häufig zu einer statistischen Darstellung und Aufbereitung von Ergebnissen, so ist die bei den Geisteswissenschaftlern zumeist übliche sprachliche Darbietung ein zentrales trennendes Moment. Nicht nur die Entwicklung eines gemeinsam geteilten Verständnisses von situationsadäquater Klarheit ist erforderlich, sondern ebenso ein wechselseitiges Zugeständnis, die fachsprachlich-terminologischen Besonderheiten nach Möglichkeit zurückzustellen – ohne den Anspruch wissenschaftlicher Forschung aufzugeben – und die Darstellungsformen anderer produktiv einzubeziehen und womöglich selbst zu erproben. Nicht zuletzt kann die gepflegte ‚Klarheit‘ einer Fachkultur in ihrer habituellen Erscheinung einer anderen als herausfordernd schroff und frontal oder auch als unnötig verspielt erscheinen.

Insgesamt also bedarf es in einem interdisziplinären Gespräch hoher Aufmerksamkeit gegenüber dem sprachlichen Handeln. Es gilt, den sachlichen Bezug überhaupt zu sichern, die ‚Sache‘ im Austausch allererst zu konstituieren. Es bedarf der Vertrautheit mit Äußerungsformen, die den Eindruck von vermeintlich vorliegenden kommunikativen Verstößen so artikulieren, dass sie das Geschehen sinnvoll weiterführen. Es bedarf eines geschult-distanzierenden Blicks auf das eigene Unbehagen. Insbesondere die Bereitschaft entgegen der fachlich-professionellen Prägung irrelevant scheinende Beiträge als (möglicherweise) sinnvoll in Betracht zu ziehen, erfordert einen grundsätzlichen Einstellungswechsel. Was als Zusatzbelastung und mühsame Konzession an das Gespräch wahrgenommen werden mag, trägt dabei doch auch Züge von Selbsterkenntnis, die der eigenen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit dient.

---

35 „Die disziplinären Bewertungsmaßstäbe bilden Koordinatensysteme aus paradigmatisch grundverschiedenen Qualitätsachsen wie Theoriekonsistenz, quantitative Messbarkeit und Steuerbarkeit oder gesellschaftliche Gerechtigkeit und Politikrelevanz.“ Loibl, Marie Céline: Spannungen in Forschungsteams. Hintergründe und Methoden zum konstruktiven Abbau von Konflikten in inter- und transdisziplinären Projekten, Heidelberg 2005, S. 20.

## 6. Interdisziplinäre Kommunikationskompetenz als Lernziel für den Bereich Schlüsselqualifikation

Der Wahlpflichtbereich Schlüsselqualifikationen bietet die besondere Chance, ein Aufeinandertreffen von Studierenden verschiedenster fachlicher Prägung zu ermöglichen.<sup>36</sup> Wenn ‚interdisziplinäre Kommunikationskompetenz‘ als ein relevantes Lernziel in den Blick genommen wird und hierbei das kommunikative Erleben von Interdisziplinarität unverzichtbar ist, so stellt dieser Wahlpflichtbereich (zumindest prinzipiell) einen ausgezeichneten Rahmen hierfür zur Verfügung. Die fachspezifischen und habituellen Differenzen können und sollten in einem solchen Lehrkontext allen Studierenden möglichst uneingeschränkt sichtbar werden.<sup>37</sup> Besonders geeignet scheinen hierbei Themen zu sein, bei denen die fachlichen Kompetenzen aller Beteiligten gleichermaßen gefordert sind. Fragen der Wissenschaftsethik, der Wissenschaftskultur, der (Verteilungs-)Gerechtigkeit, Fragen zur technisierten Lebenswelt und Fragen des ‚guten Lebens‘ in der Moderne sind in besonderer Weise geeignet, alle Studierenden gleichermaßen in einen Diskussionskontext einzubinden.<sup>38</sup> Als Veranstaltungsform ist nach meiner Einschätzung nur ein Seminar denkbar, das zusätzlich den Studierenden Gelegenheit geben sollte, in Kleingruppen problem- und lösungsorientiert ihre divergierenden fachlichen Perspektiven zusammenzuführen. Die Lernziele solcher Lehrveranstaltungen sind entsprechend vielfältig und komplex. Einerseits sind die Lernprozesse auf die jeweiligen Themen hin orientiert und werden von den Studierenden als solche auch deutlich wahrgenommen; andererseits gibt es Lernziele, die sich erst in der Performanz ereignen und besonderer Aufmerksamkeit und gelegent-

36 Dies gilt für den additiven Lehrbereich und soll die besondere Relevanz dieses additiven Bereichs (im Kontrast zu dem integrativen) unterstreichen.

37 Daher möchte ich für die ‚volle Präsenz‘ der Studierenden plädieren. Formen von E-Learning oder Blended Learning schränken m. E. die spezifischen Lernerfolge ein.

38 Vgl. hierzu das Projekt „Verantwortung wahrnehmen“ der Universitäten Tübingen und Freiburg (Jochen Berendes/Georg Mildenerberger/Magdalena Steiner/Maria Trübswetter: Ethik als Schlüsselqualifikation. Das Projekt „Verantwortung wahrnehmen“ an den Universitäten Tübingen und Freiburg, in: Johannes Rohbeck (Hrsg.): Hochschuldidaktik Philosophie, Dresden 2007, S. 137-163), den Beitrag von Caroline Robertson-von Trotha: Schlüsselkompetenzen revisited. Ein altes Thema in Zukunftskontexten, in diesem Band und den Beitrag von Mathias Maring: Ethik als Schlüsselqualifikation an Technischen Universitäten, in diesem Band.

licher gezielter Kommentierung durch die Lehrenden bedürfen, um den Lernerfolg zu sichern. Hier sind vor allem die in Erscheinung tretenden Bilder und Abwertungsformen zu nennen, die die Studierenden gegeneinander ins Spiel bringen und die im Lauf eines Lernprozesses nur mit zunehmender Vorsicht noch vorgetragen werden. Der kontrollierte Umgang mit wechselseitigen Vorurteilen ist als Lernziel zentral. Studierende erleben, dass sie selbst auf ihr jeweiliges Studienfach festgelegt und mit diesem abgewertet werden (,Naturwissenschaftler reflektieren nicht', ,Geisteswissenschaftler werten willkürlich', ,Ökonomen denken nur an Nutzen und Geld'), worauf sie einerseits mit gutem Grund die eigene Fachkultur verteidigen und andererseits gelegentlich deutlich machen, dem eigenen Verständnis nach mehr als nur dieses Fach zu sein. Innerhalb der problemorientierten Diskussion erleben die Studierenden aber auch die Relevanz ihrer fachlichen Sicht und den produktiven Beitrag anderer Fächer. Dies motiviert mit Blick auf das eigene Studium und führt im Seminarkontext zu einer wechselseitigen Wertschätzung. Nach Möglichkeit sollten diese Lernprozesse durch die Diskussion geeigneter Texte abgestützt werden, die zumindest Ansätze einer metatheoretischen Ebene vermitteln.<sup>39</sup> Man könnte erwarten, dass Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften in einem solchen Seminarsgeschehen wegen ihrer Vertrautheit mit der wissenschaftlichen Beschreibung menschlichen Handelns und Sprechens privilegiert sind. Die erfolgreiche kommunikative Umsetzung jedoch ist damit noch nicht gesichert.

Lehrenden kommt in solchen interdisziplinären Lehrkontexten eine besondere Stellung zu. Sie dürften fachwissenschaftlich stärker sozialisiert sein als die Studierenden, sollten aber nach Möglichkeit bereits Erfahrungen mit interdisziplinärer Forschung haben. Auch wenn sie mit Blick auf das gesetzte Thema besondere Kenntnisse besitzen, so öffnet doch der interdisziplinäre Austausch Perspektiven, die auch den Fokus der Lehrenden übersteigen. Posen eines Universalgelehrten sind daher weder angebracht noch hilfreich. Sondern es ist in besonderem Maße geboten, den Studierenden exemplarisch deutlich zu machen, wie sinnvoll mit diesen Grenzen umzugehen ist – etwa durch Fragen und Paraphrasen. Lehrende sollten daher eher die Funktion von Moderatoren übernehmen, die

---

<sup>39</sup> Zum Beispiel Jürgen Mittelstraß: *Wissenschaft verstehen*, in: ders.: *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*, Frankfurt am Main, 1998, S. 181-189; Weinrich, 1993, S. 111-127.

einerseits die inhaltliche Ausrichtung des Seminars bestimmen und sichern, andererseits den Verständigungsprozessen besondere Aufmerksamkeit schenken und die Studierenden motivieren, auch ihrerseits das sprachliche Handeln möglichst genau zu beachten.

## 7. Schluss

Blaise Pascals *Pensées* können uns hinsichtlich der habituellen Differenzen fachwissenschaftlicher Kulturen sensibilisieren und eine historische Perspektive klärend eröffnen. Lektüre allein aber genügt nicht. Um interdisziplinär arbeiten zu können, bedarf es der Übung, der Diskussion, der Erfahrung und nicht zuletzt des Wissens. Wer Interdisziplinarität will, muss auch die Voraussetzungen für Interdisziplinarität schaffen. Indem die besonderen Anforderungen interdisziplinärer Kommunikation hier zumindest skizzenhaft deutlich wurden, ist auch die Relevanz interdisziplinärer Lehre aufgewiesen. Diese Lehre im Feld der Schlüsselqualifikationen anzusiedeln, ist sinnvoll und macht m. E. nachdrücklich deutlich, dass Schlüsselqualifikationen nicht als Ausbildung diskreditiert werden sollten, da Lernziele verfolgt werden, die nicht nur der Wissenschafts- und Fachkultur, sondern der sinnvollen Wirkung und Akzeptanz von Wissenschaft überhaupt dienen. Die anspruchsvolle Umsetzung interdisziplinärer Lehre verstärkt die Chancen und Erfolge interdisziplinärer Forschung und die auf Verständigung basierende Umsetzung von wissenschaftlicher Kompetenz in der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis.

## **Literaturverzeichnis**

- Altner, Günter: Umgang mit Unsicherheit – Grenzen der Suche nach disziplinären Wahrheiten, in: Andreas Fischer/Gabriela Hahn (Hrsg.): Interdisziplinarität fängt im Kopf an, Frankfurt am Main 2001, S. 24-32.
- Attali, Jacques: Blaise Pascal. Biographie eines Genies, Stuttgart 2006.
- Balsiger, Philipp W.: Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinübergreifender Wissenschaftspraxis, München 2005.
- Berendes, Jochen/Mildenberger, Georg/Steiner, Magdalena/Trübswetter, Maria: Ethik als Schlüsselqualifikation. Das Projekt „Verantwortung wahrnehmen“ an den Universitäten Tübingen und Freiburg, in: Johannes Rohbeck (Hrsg.): Hochschuldidaktik Philosophie, Dresden 2007, S. 137-163.
- Blanckenburg, Christine von/Böhn, Birgit/Dienel, Hans-Liudger/Legewie, Heiner: Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen. Projekte initiieren – Projekte gestalten, Berlin 2005.
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt am Main 1996.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 7. Aufl., Frankfurt am Main 1994.
- Ders.: Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes, Frankfurt am Main 2001.
- Ders.: Homo Academicus, Frankfurt am Main 1992.
- Eccard, Carmen: Baumeisterschule. Planung und Gestaltung eines alternativen Schulkonzepts, in: Wim Görts (Hrsg.): Projektveranstaltungen im Studium an der Technischen Universität Darmstadt (= TUD-Schriftenreihe, Bd. 82), Darmstadt 2001, S. 77-83.
- Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hrsg.): Interdisziplinarität fängt im Kopf an, Frankfurt am Main 2001.
- Fischer, Ernst Peter: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, München 2003.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 4. Aufl., Tübingen 1975.
- Grewendorf, Günther/Hamm, Fritz/Sternefeld, Wolfgang: Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung, 5. Aufl., Frankfurt am Main 1991.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt am Main 1987.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse, in: ders.: Werke in zwanzig Bänden, hrsg. v. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1807-1817, Frankfurt am Main 1986, S. 204-274.
- Heringer, Hans Jürgen/Öhlschläger, Günther/Strecker, Bruno/Wimmer, Rainer: Einführung in die Praktische Semantik, Heidelberg 1977.

- Hölderlin, Friedrich: *Hyperion oder Der Eremit in Griechenland*, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Jochen Schmidt, Frankfurt am Main 1979.
- Kamlah, Wilhelm/Lorenzen, Paul: *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*, 3. Aufl., Stuttgart u.a. 1996.
- Kondylis, Panajotis: *Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus*, München 1986.
- Kuhn, Thomas Samuel: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt am Main 1973.
- Lenk, Hans: *Wissenschaftskulturentrennung und methodologische Wissenschaftseinheit im Blickwinkel des Interpretationismus*, in: Herbert Mainusch/Richard Toellner (Hrsg.): *Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft*, Opladen 1993, S. 195-225.
- Loibl, Marie Céline: *Spannungen in Forschungsteams. Hintergründe und Methoden zum konstruktiven Abbau von Konflikten in inter- und transdisziplinären Projekten*, Heidelberg 2005.
- Luhmann, Niklas: *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?*, 3. Aufl., Opladen 1990.
- Ders.: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, 2. Aufl., Frankfurt am Main 1991.
- Ders.: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. v. Dieter Lenzen, Frankfurt am Main 2002.
- Mainusch, Herbert/Toellner, Richard (Hrsg.): *Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft*, Opladen 1993.
- Mittelstraß, Jürgen: *Die Stunde der Interdisziplinarität?*, in: ders.: *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, Frankfurt am Main 1992, S. 96-102.
- Ders.: *Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität?*, in: ders.: *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*, Frankfurt am Main 1998, S. 29-48.
- Ders.: *Wissenschaft verstehen*, in: ders.: *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*, Frankfurt am Main 1998, S. 181-189.
- Ders.: *Transdisziplinarität – Zukunft und institutionelle Wirklichkeit* (Konstanzer Universitätsreden, 214), Konstanz 2003.
- Nickel, Gregor: *Mathematik und Mathematisierung der Wissenschaften. Ethische Erwägungen*, in: Jochen Berendes (Hrsg.): *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*, Paderborn 2007, S. 319-346.
- Pascal, Blaise: *Gedanken über die Religion und einige andere Themen*, hrsg. v. Jean-Robert Armogathe, aus dem Französischen übersetzt von Ulrich Kunzmann, Stuttgart 2004.
- Pätzold, Henning/Schübler, Ingeborg: *Interdisziplinarität aus systemtheoretischer Perspektive – Bedingungen, Hemmnisse und hochschuldidaktische Implikationen*, in: Andreas Fischer/Gabriela Hahn (Hrsg.): *Interdisziplinarität fängt im Kopf an*, Frankfurt am Main 2001, S. 77-101.
- Potthast, Thomas: *Bioethik als inter- und transdisziplinäre Unternehmung*, in: Cordula Brand/Eve-Marie Engels/Arianna Ferrari/Lószló Kovács (Hrsg.): *Wie funktioniert Bioethik?*, Paderborn 2008, S. 255-277.

Schmidt-Biggemann, Wilhelm: Blaise Pascal, München 1999.

Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muß, Frankfurt am Main 1999.

Sennett, Richard: Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2005.

Weinrich, Harald: Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft, in: Herbert Mainusch/Richard Toellner (Hrsg.): Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft, Opladen 1993, S. 111-127.

Wildt, Johannes: Der Blick über den Tellerrand ... Fachübergreifende Lehr- und Studienangebote, in: Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL), E 1.1., S. 1-16.