



Grundlagentexte
Gesundheitswissenschaften

Peter-Ernst Schnabel

Einladung zur Theoriearbeit in den Gesundheits- wissenschaften

Wege, Anschlussstellen,
Kompatibilitäten

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schnabel, Einladung zur Theoriearbeit in den Gesundheitswissenschaften, ISBN 978-3-7799-1576-8
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1576-8>

Kapitel 2

Sozialökologische Bedingungen interdisziplinärer Theoriearbeit

„In dir muss brennen, was du in Anderen entzünden willst“
Augustinus von Hippo, Kirchenlehrer der Spätantike (354–430)

Monodisziplinäres Theoretisieren gehört ebenso, wie ein bestimmtes methodisches Vorgehen oder ein Kanon grundlegender Erkenntnisse zu den zentralen Bestandteilen einzelwissenschaftlichen *Identitätsmanagements*. Entstehungsanalytisch lässt sie sich auch als das von Angehörigen einer Wissenschaft betriebene diskursive Erstellen eines Gebäudes generalisierender Aussagen begreifen (Weingart 2000). Medium solcher Diskurse ist eine besondere Form der *Kommunikation*, bei der spezielle, überwiegend nur den anhängenden „Insidern“ geläufige Codes verwendet werden. Zu deren Hauptfunktionen gehört es, Einzelwissenschaften, wie andere soziale Systeme auch, gegenüber ihrer Umwelt *abzugrenzen*, ihren Bestand durch Einbindung derer, die sie vertreten, zu *sichern* und ihren Einfluss durch Rekrutierung und Ausbildung neuer Anhänger sowie die Eroberung neuer Erkenntnisbereiche *auszudehnen*. Von Vertretern derart handelnder Disziplinen wird erwartet, dass sie die Konsequenzen dieses autopoetischen Strebens (Luhmann 1984), den *selektierenden* und *vereinseitigenden* Einfluss auf das jeweilige Erkenntnisinteresse und Problematisierungsvermögen entweder übersehen oder im Interesse von geistiger Besitzstandswahrung und von Professionalisierungsvorteilen in Kauf nehmen.

Bevor sie sich zu den Gesundheitswissenschaften zusammenschlossen, hat *monodisziplinäre* Theoriebildung auch der Medizin, der Soziologie, der Psychologie, den Wirtschafts- und den Naturwissenschaften (Chemie, Biologie, Physik u. a.) dabei geholfen, sich aus dem Universum prinzipiell denkbarer Forschungs- und Wissensbestandteile ein Stück herauszuschneiden, das von niemand Anderem besser überblickt, verstanden, bearbeitet und vermittelt werden sollte. Unter dem Einfluss dieser Herangehensweise *zerfällt* die von ihnen untersuch- und bearbeitbare Wirklichkeit, in eine mehr oder weniger zufällige Ansammlung gegeneinander abgeschotteter Provinzen einzelwissenschaftlichen Forschens und beruflichen Handelns. Mitein-

ander kommuniziert wird nur wenig und wenn dann in einer Weise, die auf Konkurrenz um z. T. identische Gegenstände und selten auf wechselseitiges Voneinanderlernen und Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist. Selbst dort, wo die zu bearbeitende Materie, wie z. B. die Klärung von Fragen nach dem individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit den Massenkrankheiten von heute und den Verbesserungsmöglichkeiten der Gesundheit unter den aktuellen Lebensbedingungen, ein disziplinübergreifendes Vorgehen geradezu erzwingt, neigen sie auch heute noch dazu, sich die paradigmatischen, methodischen oder inhaltlichen Besonderheiten der anderen Disziplinen auf z. T. höchst *selektive* Weise anzueignen (Reibnitz/Schnabel 2000, Schnabel 2005). Eine von *Respekt* gegenüber den Erkenntnisleistungen der jeweils anderen Seite bestimmte *ergebnisoffene* Auseinandersetzung, die darauf ausgerichtet ist, die Sache der Gesundheit in Wissenschaft und Praxis wirklich voran zu bringen, findet viel zu selten statt. Zu überwinden ist solches auf Komplexitätsreduktion und Abgrenzung statt auf Integration zielende Theoretisieren (Luhmann 1970) selbst derjenigen Wissenschaften, die sich unter dem Dach der Gesundheitswissenschaften versammelt haben, nur unter zwei Bedingungen. Den involvierten Wissenschaftsvertretern müssen die *Vorteile* alternativen, disziplinübergreifenden Kommunizierens, insbesondere die damit einhergehende Horizonsweiterung und die Steigerung eigenen Problemlösungsvermögens nahegebracht werden. Außerdem muss ihnen darüber hinaus die Möglichkeit eröffnet werden, diese Gewinne selbst zu erfahren, *ohne* dafür ihre fachliche *Herkunftsidentität* infrage zu stellen und ihr Gesicht verlieren zu müssen (Bromme 2000, Mey 2000, Blankenburg et al. 2005).

Es wäre ein Irrtum, anzunehmen, dass die sogenannten *angewandten* oder Anwendungs-Wissenschaften, die sich seit den 30er-Jahren des vorigen Jahrhunderts im Bereich der Sozialwissenschaften um akademische Anerkennung bemühen, mit den Risiken selbstreferenzieller Wissenschaftsproduktion weniger zu tun hätten, als die Grundlagenwissenschaften (Holstein-Brinkmann 1993). Weil sie die *Lebenswirklichkeit* in ihren negativen und positiven Wirkmechanismen wissenschaftlich durchschauen, kontrollieren und verändern wollen, kommen sie ihr, der Lebenswirklichkeit, *näher* als die Grundlagenforschung. Zu interdisziplinären, der Komplexität ihres Gegenstandes wirklich gerecht werdenden und dazu die Grenzen ihrer Herkunftsdisziplin *überwindenden* Wissenschaften entwickeln sie sich jedoch nicht automatisch. Denn es gilt heute im Wissenschaftsbetrieb immer noch als wenig karriereförderlich, sich anders denn als einzelwissenschaftlicher Spezialist und Experte zu betätigen.

Interdisziplinäres Denken und Handeln verstößt gegen die herrschenden *Konventionen*, im Rahmen derer gegenwärtig Erkenntnis produziert wird, nicht aber gegen das Wesen oder die Struktur von Wirklichkeit selber

(Weingart & Stehr 2000, Balsiger 2005). Weil dem so ist, hat es sich im Laufe der Zeit *neben* dem immer noch weitverbreiteten mono- und multidisziplinärem das *inter- bzw. transdisziplinäre* Forschen⁹ als bisher zwar noch selten gewählte, aber wissenschaftlich zunehmend anerkannte Vorgehensweise etablieren können. An den *Sachen* selbst interessiert, verhalten sich die Vertreter inter- bzw. transdisziplinär arbeitender Konsortien den Erkenntnissen und Methoden ihrer Kooperationspartnern gegenüber (vgl. Tab. 1, grau hinterlegte Spalte) *unvoreingenommen* pragmatisch und ziel- bzw. lösungsorientiert.

Tab. 1: Verhältnis mono-, multi- und inter- bzw. transdisziplinären Vorgehens gegenüber Wirklichkeit, anderen Disziplinen und der Theoriearbeit

Selbstverständnis als ... Verhalten gegenüber ...	monodisziplinäre ...	Multidisziplinär, disziplinübergreifend... (co-, cross-, kon-, infra-, intra-)	inter- bzw. transdisziplinäre Wissenschaft
der komplexen Wirklichkeit	streng paradigmatisch, zersplitternd	intraperspektivisch, integrierend	sachorientiert, offen
anderen Disziplinen	abschottend, konkurrierend	exklusiv, arbeitsteilig	inklusiv, kooperierend
der Theoriebildung	gegenstandsfixiert, innerdisziplinär	gegenstandsorientiert, grenzüberschreitend	universell, entgrenzend

9 In der neueren wissenschaftstheoretischen Diskussion ist es üblich geworden, zwischen *multidisziplinär* (wissenschaftsübergreifender) und *inter- bzw. transdisziplinär* agierenden Wissenschaften zu unterscheiden. Wobei letztere, die entwickeltere Form des wechselseitigen Umgangs verschiedener Wissenschaften bezeichnen soll, die sich darum bemühen, das angemessenste Problemlösungspotenzial zur Bearbeitung von Gegenständen und Zielsetzungen von gemeinsamem Interesse einzusetzen (Balsiger 2005). Multidisziplinarität, die sich in der Forschung partiell durchzusetzen beginnt, die Ebene der Theoriebildung – so die hier vertretene These – aber noch nicht einmal ansatzweise erreicht hat, präsentiert sich in den verschiedensten Formen. Von der Co- und Cross- über die Kon-, Infra-, Intradisziplinarität. In all ihren Varianten unterscheidet sie sich von *wirklicher* Inter- oder Transdisziplinarität vor allem dadurch, dass die betroffenen Einzelwissenschaften zwar ihre Potenziale – oft nur auf Zeit – zusammenlegen, sich im Kontext ihrer Zusammenarbeit aber weder inhaltlich, noch methodisch oder theoretisch weiterentwickeln.

Abgrenzung gegenüber anderen Wissenschaften ist aus ihrer Sicht nur dann sinnvoll, wenn es als Ordnungsprinzip vorübergehend eingesetzt wird, um einen Überblick über die Entwicklung von Erkenntnisprozessen zu gewinnen (Jungert et al. 2010). In der Regel aber ist interdisziplinäres Vorgehen prinzipiell an der *Ergänzung* durch Andere (Inklusion), auch methodisch und inhaltlich ferner liegende Denksysteme interessiert, mit denen man als Lernende zusammenzuarbeiten versucht. Inter- bzw. transdisziplinäre Theoriebildung ist deshalb universell und auf *Entgrenzung* des Problematisierungs- und Problemlösungsvermögens gerichtet. Die Entscheidung darüber, was der generalisierenden Modellbildung und Erklärung unterworfen werden soll und was nicht, wird von den *Dingen selbst* und nicht allein davon abhängig gemacht, was dem Selbstverständnis einzelner Wissenschaften zufolge als methodisch bewältig-, d.h. als empirisch *überprüf-* und *falsifizierbar* gilt.

2.1 Rahmenbedingungen multidisziplinärer als Vorstufe inter- bzw. transdisziplinärer Theoriearbeit

Von der *Absicht* inter- und schließlich sogar transdisziplinärer Theoriebildung bis zu deren tatsächlichen *Realisierung* führt ein weiter Weg, dessen erfolgreiche Begehung vor allem von zwei Gruppen von Einflussfaktoren abhängig ist:

- den internen *Bereitschaften* und *Fähigkeiten* derer, die im Sinne der obigen Definition interdisziplinär miteinander arbeiten und
- den Externen oder *Rahmenbedingungen*.

Zu den Rahmenbedingungen, die im Folgenden diskutiert werden sollen, gehören die vorhandenen *Infrastrukturen* interdisziplinären Zusammenarbeitens, die *kommunikativen Kompetenzen* der WissenschaftlerInnen sowie die *methodischen* Voraussetzungen, insbesondere die existierenden *Spielräume* für grenzüberschreitenden Kooperieren und Kommunizieren. Sie lassen sich analytisch voneinander und von den anschließend (vgl. Kap. 2.1.2) behandelten individuellen Bedingungen interdisziplinären Miteinanderarbeitens analytisch unterscheiden. Faktisch jedoch sind sie untrennbar miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig.

2.1.1 Infrastrukturelle Bedingungen

Universitäten, aber auch Fachhochschulen in Deutschland und anderswo, sind heute noch in einer Weise ausgestattet, die sie eher für eine *Breiten-* statt für eine Schwerpunktforschung prädestiniert. Fast jede von ihnen hat aus historischen Gründen, die einstmals ihre Berechtigung besaßen, den Ehrgeiz, ein möglichst komplettes Angebot natur-, sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer vorzuhalten, die sich den Studierenden in Form von *einzelwissenschaftlichen* Fachbereichen oder Fakultäten präsentieren. Der z.T. hochgradigen Spezialisierung innerhalb der Fächer wird durch fachbereichsinterne *Instituts-* oder Arbeitsgruppenstrukturen Rechnung getragen, die in der Regel mindestens einem für die Erforschung und Lehre fachlicher Einzelgebiete zuständigen *Lehrstuhl* zugeordnet sind.

Aus der Sicht interdisziplinären Vorgehens trägt diese überwiegend auf die Pflege und Entwicklung von Fachwissen zielende und in der Entwicklungsgeschichte des Hochschulwesens liegende Grundstruktur, durchaus *ambivalente* Züge (Weingart 1987). Auf der einen Seite zerfällt die Universitas wissenschaftlicher Themen und Bezüge auf diese Art zwar in ein Nebeneinander voneinander abgegrenzter und in ihrer Eigenständigkeit sorgsam gepflegter Erkenntnisfelder. Auf der anderen Seite trägt ein derartiges Nebeneinander in ständiger Sichtweite, immer auch die *Chance* für trans- und interdisziplinäres Zusammenarbeiten in sich, die aber – wie das permanente Verlangen nach Interdisziplinarität beweist – viel zu wenig genutzt werden (Jungert et al. 2010). Aus ihr könnte nun, nachdem sich die gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungsfähigkeit öffentlicher Hochschulen, etwa in Richtung einer besseren Berufstauglichkeit der Absolventen oder der praktischen Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen zu verändern begonnen haben, mehr Trans- und schließlich sogar Interdisziplinarität entstehen.

Zur Bildung *nachhaltiger*, in besonderer Weise erkenntnis- und lernfähiger Kooperativen, wie sie in den Gesundheitswissenschaften angestrebt werden, wird es allerdings nur kommen, wenn sie durch Strukturen unterstützt werden, die interdisziplinärem Denken und Handeln entgegenkommen. Belegen lässt sich dieses vor allem durch die Erfahrungen derjenigen Hochschulen, die wie die Universität Bielefeld, in den 1970er- und 1980er-Jahren in Westdeutschland als Folge der seinerzeitigen Hochschulreform, entstanden sind. Als so genannte *Kompakt- und Gruppenuniversitäten* entworfen und architektonisch umgesetzt (Grottemeyer 1979), sollte sie all ihre Angehörigen dazu veranlassen, sich ständig über den Weg zu laufen. Sie muten deshalb keiner Person, die sich mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachbereichen treffen möchte, einen längeren als fünfminütigen Fußmarsch zu. Für diejenigen, die vorübergehend interdisziplinär forschen wollen, stellt man einen besondere Arbeitsbereich, ein interdisziplinäres Hochschulzen-

trum mit Unterbringungsmöglichkeiten für universitätsfremde und/oder ausländische Wissenschaftler und ihre Familien zur Verfügung, aus denen diese nach getaner Arbeit an ihre Fachbereiche und Institute im In- und Ausland zurückkehren.

Auf diese Weise kann sich Interdisziplinarität allerdings nur als wiederholungsfähige Episode im Leben monodisziplinärer sozialisierter und weiterhin agierender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler etablieren (Maassen 2000). Um zur *durchgängigen Haltung* zu werden, sodass sich auch in der Ausbildung und in der gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung Theorieansätzen, Methoden und Interventionsstrategien durchsetzen, braucht es im Unterschied zur ambitionierten, wahrscheinlich aber nicht zu Ende gedachten Konzeption der ausgegliederten Zentren nicht nur universitäts- und fachbereichsinterner Strukturen, die ein von architektonischen und administrativen *Einschränkungen* weitgehend befreites Zusammenarbeiten der Vertreter verschiedener Disziplinen ermöglichen. Es müssen darüber hinaus auch räumliche, informations- und arbeitstechnische Gegebenheiten entwickelt und vorgehalten werden (Mieg 2003, Jungert et al. 2010), die es interdisziplinären Arbeitsgruppen ermöglicht, je nach anstehenden Problemlösungsnotwendigkeiten zwischen unterschiedlichsten Forschungs-, Lehr- und Lernformen hin- und herwechseln zu können.

2.1.2 Kommunikative Verhältnisse

Auch bei günstigen Infrastrukturen ist Interdisziplinarität ohne die Bereitschaft zu transdisziplinärer Kooperation und ohne die für das Zusammenarbeiten unabdingbare *kommunikative Kompetenz* von Wissenschaftlern auf Dauer nicht zu realisieren. Sie kann aber aus der Sicht, der für die Erklärung von Lernprozessen zuständigen Pädagogik und Sozialisationsforschung vor allem auf zwei grundlegende Arten entstehen: durch das belohnungsintensive *Miterleben und -lernen* innerhalb einer bereits existierenden interdisziplinär geprägten Lehr- und Forschungskontexts oder infolge kognitiver *Diskrepanzfahrungen*, wie sie sich im Alltag monodisziplinär arbeitender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hin und wieder ereignen (Neustätter/Wessel 1999). Letztere stellt aus den oben bereits ausgeführten Gründen noch die augenblicklich häufigste Variante interdisziplinären Handlungslernens dar. Die Auffassung, dass sich Lernen nicht unilinear (nach dem Input-Output-Prinzip), sondern vor allem dann, wenn es nachhaltig sein und deshalb die durchorganisierten Umweltbedingungen der Lernenden miteinbeziehen soll, in zirkulären, die Möglichkeiten zur Evaluation und Selbstreflexion mit einschließenden Prozessen vollzieht (Kaufmann & Mangold 2008), beginnt sich erst langsam und vor allem dort durchzusetzen, wo – wie in der Ge-

sundheitskommunikation und -förderung (Schnabel/Bödeker 2012) – tief eingeschliffene und kulturell tradierte Denk- und Verhaltensgewohnheiten der Sache wegen verändert werden müssen.

Kommunikative Kompetenz, die diesen Namen wirklich verdient, zeichnet sich aus durch das, was der Sozialwissenschaftler Jürgen Habermas in seiner Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1981a) als *handlungsfähiges Subjekt* beschrieben hat. Dieses ist nicht nur dadurch definiert, dass es Widersprüche zwischen den verschiedenen, an es herangetragenen Funktionserwartungen aushalten kann, zwischen dem, was es selbst will und was Andere von ihm wollen, zu unterscheiden und die damit einhergehenden Alltagskonflikte konstruktiv zu *bewältigen* vermag (Krappmann 2000); ein handlungsfähiges Subjekt ist darüber hinaus auch in der Lage, zwischen den Interaktionsangeboten seiner sozialen Umwelt unter dem Gesichtspunkt des persönlichen identitätsbildenden Nutzens weitgehend selbstständig *auszuwählen* und das Selbstbestimmungsprivileg auch gegen gesellschaftliche Widerstände, und zwar allein und/oder mithilfe Anderer, *durchzusetzen* (Geulen/Hurrelmann 1991). Am erfolgreichsten agiert und am kompetentesten überlebt, wer es unter hinreichend *sinnstiftenden* (kognitiv-rationalen), emotional *befriedigenden* und *kreativitätsgewährenden* (expressiven) Bedingungen in Familie, Schule und Beruf lernen konnte, mit seinen Mitmenschen auf rational, emotional und expressiv befriedigende Weise umzugehen.

Es gibt andererseits gute Gründe, anzunehmen, dass sich das handlungsfähige Subjekt einer *kommunikativ kompetenten* Wissenschaftlerinnen- und Wissenschaftlerpersönlichkeit auf die gleiche Weise herausbildet. Wenn dieses aber richtig ist, geht daraus ebenso schlüssig hervor, dass es sich bei der oben beschriebenen zweiten, aufgrund von Dissonanzerfahrungen entstehenden Spielart interdisziplinärer Handlungskompetenz, um die aufwendigere, weil nur gegen Widerstand durchsetzbare und deshalb auch *erfolgsunsicherere* Variante sowohl kognitiven als auch sozialen Lernens handelt. Wenn sie gelingen soll, muss bewerkstelligt werden, was auf den ersten Blick nicht realisierbar erscheint. *Restriktive* Formen monodisziplinärer Kommunikation müssen mit den Mitteln noch unterentwickelter kommunikativer Kompetenz in komplexere Formen *interdisziplinären Kommunizierens* transformiert werden. Nach gängiger Erkenntnis ist das bisher nur aus dem Inneren des einzelwissenschaftlichen Forschungsbetriebs heraus, und zwar mithilfe von *Projekten* möglich, deren besondere Fähigkeit gerade darin besteht, nicht nur Menschen, sondern gleichzeitig auch deren systemisch organisierte Umwelt zum Lernen durch Veränderung (Grossmann/Scala 2011) zu animieren.

Im Unterschied zum monodisziplinären setzt *inter- oder transdisziplinäres* Kommunizieren mindestens dreierlei voraus: