

EISEL, U., (1992): Über den Umgang mit dem Unmöglichen. Ein Erfahrungsbericht über Interdisziplinarität im Studiengang Landschaftsplanung – Teil 2. Gartenamt, 41. Jg., H. 10, S. 710-719. In veränderter Fassung in englischer Sprache erschienen:

EISEL, U., (1992): About Dealing with the Impossible: An Account of Experience in Landscape Planning Courses. Interdisciplinary Studies. European Journal of Education, Vol. 27, Number 3, p. 239-255.

Ulrich Eisel

Über den Umgang mit dem Unmöglichen

Ein Erfahrungsbericht über interdisziplinäre Studienprojekte in der Landschaftsplanung

1 Das Dilemma der Interdisziplinarität entsteht aus dem Versuch, es zu vermeiden

Interdisziplinarität ist ein Zauber. Wie alle Zauber wird sie benutzt als Beschwörungsformel, wenn die normale Praxis versagt und Mittel der höheren Art benötigt werden. Sie existiert als großer Zauber und als kleiner Zauber für den Hausgebrauch.

Meine Erfahrungen mit der Interdisziplinarität beginnen bei ihrem Charakter als bösem Zauber.

Ich lehre in einem Fach, das sich auf Gedeih und Verderb auf Interdisziplinarität festgelegt hat. Es war gar nichts anderes möglich, denn man hatte drei Fachtraditionen mit insgesamt ca. 25 Einzelfächern in vier Instituten zu einer Universitätsdisziplin verbunden. Das heißt: Bereits jede der Einzeltraditionen ist interdisziplinär aufgebaut, so daß eine „zweistufige Interdisziplinarität“ praktiziert wird.

Was so abstrakt formuliert monströs klingt, ist als Gegenstandsbeschreibung viel einleuchtender und recht normal: Das Fach, auf das ich mich beziehe, ist die Landschaftsplanung. Ihr Gegenstand ebenso wie ihre Praxisbindung *erzwingen* gewissermaßen ein solches Programm; für die ältere Fachpraxis der Landschaftsplanung in der Landschaftsarchitektur ist die Problemlage nie sehr viel anders gewesen als heute in der in der wissenschaftlichen Disziplin, nur daß früher um den Zauber des Faches nicht so viel Aufhebens gemacht wurde.

Dem Studiengang „Landschaftsplanung“ sind vier Institute mit folgenden Fachgebieten zugeordnet:

Zum Institut für Landschafts- und Freiraumplanung (ILFP) gehören sechs Fachgebiete, deren Inhalte neben planungsmethodischen auch künstlerische Grundlagen für Planung und Gestaltung umfassen:

- Landschafts- und Freiraumplanung, insbesondere Objektplanung
- Darstellung und Gestaltung in der Landschaftsplanung – Visuelle Kommunikation
- Landschaftsplanung, insbes. Freiraumentwicklung
- Landschaftsplanung – Schwerpunkt Landschaftspflege und Naturschutz
- Landschafts- und Freiraumplanung, insbes. regionale Naherholung und Tourismus
- Bauplanung.

Dem Institut für Ökologie (IÖ) sind neun Fachgebiete zugeordnet, es ist damit das Institut mit der größten personellen Ausstattung. Die Fachgebietsvertreter befassen sich mit naturwissenschaftlichen Grundlagen und angewandter Forschung in den Bereichen:

- Botanik, insbes. Pflanzenökologie
- Freilandpflanzen- und Zierpflanzenkunde
- Bioklimatologie
- Bodenkunde
- Limnologie
- Ökosystemforschung und Vegetationskunde
- Landschaftsökologie, insbes. aquatische Ökotoxikologie
- Landschaftsökologie, insbes. Ökologie der Gehölze
- Regionale Bodenkunde.

Zum Institut für Landschaftsbau (ILB) gehören fünf Fachgebiete, die im konstruktiv-technischen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Bereich tätig sind:

- Landschaftsbau, insbes. Wasserhaushalt u. Kulturtechnik
- Landschaftsbau – Objektbau
- Ingenieurbiologie
- Landschaftsbau
- Abfallbelastung der Landschaft.

Das Institut für Landschaftsökonomie (ILÖ) setzt sich ebenfalls aus fünf Fachgebieten zusammen, in denen umweltpolitische, wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und raumplanerische Inhalte anwendungsorientiert vertreten werden:

- Landschaftsökonomie
- Sozialwissenschaftliche Humanökologie
- Vergleichende Landschaftsökonomie
- Sozialökonomie im Landschaftsbau
- Geschichte und Theorie der Landschaftsentwicklung.

Im Entwicklungsplan 1972 wurde dem Fachbereich eine Doppelstruktur gegeben, dessen eine Ebene die Institutsgliederung (s.o.) darstellte. Mit der Benennung von drei Forschungsschwerpunkten des Fachbereichs wurde eine darüberhinausgehende, gemeinsame Orientierung angestrebt, aus der sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit des Fachbereichs ergeben sollte:

- durch Wirtschaftssysteme bedingte Ansprüche und Formen der Landschaftsnutzung und deren Auswirkung auf Ökosysteme
- Tourismus und regionale Entwicklung
- städtischer Freiraum für Reproduktion und Sozialisation.

Im Entwicklungsplan von 1979 wurden die Schwerpunkte modifiziert und ergänzt:

- Landschaftsnutzung und Veränderung sowie Zerstörung von Ökosystemen durch Produktion und Infrastruktur

- Kommunale Freiraumplanung für Reproduktion und Sozialisation
- Tourismus und Naherholung als Bestandteil der regionalen Entwicklung
- Entwicklungspolitik in Ländern der „Dritten Welt“ unter dem Aspekt der Landschaftsentwicklung
- Theoriebildung der Landschaftsentwicklung.

Für Disziplinen, die vorrangig auf die Lösung praktischer Probleme, d. h. auf eine *Berufsausbildung* bezogen sind, ist Interdisziplinarität trivial. Es sind verwissenschaftlichte Handwerke; deren naturwüchsige Heterogenität ist zwangsläufig problemlos, weil das geforderte Wissen auf der lebensweltlichen Ebene jederzeit integriert werden kann. Als Ausbildungsprogramm gibt es das Paradigma der „Fertigkeiten“: Man erlernt an praktischen Beispielen von einem „Meister“, wie „es gemacht wird“. „Es“ ist die Gestalt der Gesamtheit aller Fertigkeiten, die der Gegenstand als konstruktiver Problemfall jemandem „abverlangt“. „Können“ ist nicht unterscheidbar von „Wissen“. Selbst Disziplinen, die bereits eine längere akademische Tradition (zumeist als Ingenieur-Wissenschaften) haben, fristen ihr Leben an den Universitäten in dieser Weise als undeutliche, „sanfte“ Disziplinen.

Wie wird aus der Trivialität einer respektablen Professionalisierung ein böser Zauber?

Die Antwort ist einfach: Wenn sich die Bestandteile des Könnens je einzeln verwissenschaftlichen, ist die Integration des Wissens nicht mehr trivial, weil es sich nicht mehr um „Können“ und nicht mehr um *lebensweltliches* Wissen handelt. Das, was dann allererst das Bewusstsein der Notwendigkeit der Interdisziplinarität erzeugt, ist zugleich auch das, was sie prekär macht.

Man könnte formulieren: Sobald Interdisziplinarität explizit notwendig wird, wird sie unmöglich. Dies ist keine Bankrotterklärung, sondern ein produktiver Ausgangspunkt, weil er nicht (normativ) von guten Vorsätzen ausgeht, sondern von einer prekären Wirklichkeit.

In dieser prekären Wirklichkeit entsteht nun eigentlich erst das Problem dadurch, daß es entweder nicht zur Kenntnis genommen wird oder aber so zur Kenntnis genommen wird, als bestünde es aus mangelndem gutem Willen (das war mit „guten Vorsätzen“ gemeint). Beide Ebenen laufen auf die Vermeidung der Konfrontation mit der Wirklichkeit hinaus.

Das benannte Dilemma, daß beim Verlassen der lebensweltlichen Ebene Interdisziplinarität notwendig und tendentiell unmöglich wird, ist demnach sachlich gesehen eher eine Trivialität, die aus dem allgemeinen Prozess der Verwissenschaftlichung der Lebenswelt folgt und infolgedessen recht unausweichlich ist. Das Dilemma entsteht erst dann auf der *Sachebene* nachträglich, wenn dem realen Dilemma ausgewichen wird. Diese eigenartige „sekundäre“ Entstehung des primären Problems erklärt, warum so viele Mißverständnisse aufgebaut werden, denn die *Wirklichkeit* des Problems „Interdisziplinarität“ ist zunächst eine mißlingende *Kommunikation* über *Differenzen* von Einheit, nicht eine mißlingende *Organisation* von *Einheit* bzw. ein Mangel an Einheit. Wenn man also das erstgenannte nicht vor dem zweitgenannten im Blick hat und in Angriff nimmt, *produziert* man das sachliche Dilemma nachträglich.

Im folgenden werde ich zuerst versuchen, einige Kommunikationsprobleme am Beispiel der Landschaftsplanung zu schildern; dabei sollen zwei Typen von Interdisziplinarität charakterisiert werden. Jeweils daran anschließend soll die Frage behandelt werden, welche Folgeprobleme die unterschiedlichen Aspekte von Interdisziplinarität nach sich ziehen.

2 Pragmatische Interdisziplinarität: Arbeitsteilung am empirischen Objekt

Der Studiengang Landschaftsplanung trainiert seine Studenten in interdisziplinären Studienprojekten, die ein Jahr dauern und in der Regel von mindestens drei Betreuern aus den differierenden Traditionen des Fachs betreut werden. Diese Projekte sollen einen realistischen Planungsfall in einer Region bzw. an einem Gestaltungsobjekt durchspielen; es wird Praxis so genau wie möglich gespielt. Beispiele wären: die Renaturierung eines Bachlaufs in einem unter Naturschutz gestellten Gebiet, das zugleich Naherholungsgebiet ist, oder die Planung der grünen Freiflächen einer verkehrsberuhigten Straße unter Bürgerbeteiligung oder die Durchsetzung von kommunalen Maßnahmen zur Regulierung der Überdüngung eines landwirtschaftlich genutzten Gebiets usw.

Das ist die Ausgangslage, die Interdisziplinarität erstens erfordert und zweitens relativ leicht macht. Interdisziplinär heißt hierbei: den Gegenstand diffus bestimmen, heterogene Daten sammeln und sortieren, die Relevanz der Aspekte, denen die Daten zugeordnet werden, bestimmen, den Gegenstand damit definieren, Entscheidbarkeit durch Hierarchien der Aspekte herstellen und konstruktive Lösungen erarbeiten.

Das Realitätsprinzip der Praxis, d. h. die Philosophie der Machbarkeit, gibt hier die Handlungsweise vor; ich nenne diese Art der Interdisziplinarität daher die „pragmatische Interdisziplinarität“. Sie folgt aus dem Wesen des Gegenstands, erstens ein komplexes Problem zu sein, zweitens ein praktisches Problem zu sein und drittens ein regional definierter „Fall“ zu sein. Der letztgenannte Aspekt integriert die anderen: *Weil* der Gegenstand aus einem „räumlichen“ Objekt besteht, können sich alle Einzeldisziplinen an ihm „abarbeiten“. Die konkrete Arbeitsweise der Einzeldisziplinen umfaßt dann die Sammlung von Daten zum Objekt sowie – gefiltert und sortiert durch die jeweilige Problemwahrnehmung – deren Verbindung. Hierauf folgt der Entwurf von Lösungen im Sinne einer verändert konstruierten räumlichen Realität. Jede der Lösungen ist so gut wie die Bestandsaufnahme der Daten und die Ausgewogenheit der Relevanzbestimmung. Das Problem der Interdisziplinarität wird hier gewissermaßen „empirisch“ gelöst, indem es einfach empirisch aufgefaßt wird, nämlich vom räumlich-lebensweltlichen Einzelfall her. Probleme mit der Interdisziplinarität können hier gar nicht auftreten, denn sie besteht in der geeigneten Aggregation von sortierten Daten; die Spezialisten dürfen Spezialisten bleiben. Erlern werden variierende Techniken zur Datenbeschaffung (von Bodenproben bis Intensiv-Interview); Kommunikation entsteht bei der gegenstandsbezogenen Zusammensetzung der heterogenen Daten zu einem (meist kartographischen) „Plan“. Es wird also „empirisch“ am Objekt kommuniziert. Wenn die Lösung *schlecht* ausfällt, enthält sie *empirische* Mängel, nicht solche der interdisziplinären Organisation. Letztere würden als Unausgewogenheit oder Ungenauigkeit in der *Sache* thematisiert werden.

Nur an zwei Stellen wird diese pragmatische Interdisziplinarität von innen heraus irritiert.

3 Folgeprobleme der pragmatischen Interdisziplinarität: Dilettantismus und theoretische Inkommensurabilität

1. Die Professionalisierung der Datenbeschaffung wirft folgendes Problem auf: Wie weit darf/muß die „klassische“ professionelle Ausbildung eines *interdisziplinär* ausgebildeter Fachmannes im Einzelnen gehen? Mikroklimatologie oder die Organisation von Bürgerinitiativen erfordern *echte* Professionalisierungen; aber für alle möglicherweise relevanten Bereiche (vgl. die 25 Grundlagenfächer) kann sie nicht erworben werden. Der Ausweg lautet: Soviel von jedem, daß einiges ziemlich gut beherrscht wird (was immer das heißen mag) und über alles ein guter Überblick besteht (was immer dies nun heißen mag), damit in der Berufspraxis eine Mischfunktion eingenommen werden kann. Der Landschaftsplaner soll eigene wissenschaftliche Forschung im Bereich der Bestandsaufnahmen durchaus machen, aber vorrangig herangezogene Experten koordinieren.

Hier schlägt das Wesen des ursprünglich Handwerklichen durch, nämlich das Realitätsprinzip der Berufspraxis, und wird normativ für die Wissenschaft verordnet; damit wird der Organisation des Faches als einer akademischen Disziplin eine große Bürde auferlegt. Für die *Praxis* ist dies ein realistisches Konzept; für die universitäre Ausbildung folgt daraus ein endloser Grabenkampf zwischen den berufsbezogenen „Praktikern“ und den „Wissenschaftlern“ des Studiengangs. Denn die als Zauberlehrlinge angesehenen Einzelwissenschaften können das Ausmaß an Dilettantismus strukturell nicht verkraften, das für die Interdisziplinarität, die sie durchaus *wollen*, konstitutiv ist.

In der Forschung führt die normative Zurückweisung des Dilettantismus durch die Wissenschaft naturwüchsig zur permanenten Spezialisierung und Ausdifferenzierung in den natur- und sozialwissenschaftlichen Bereichen – sehr zum Leidwesen derer, die es nicht wollen, aber dennoch tun. Der Druck der Verwissenschaftlichung ist hier stärker als jede anders gerichtete Intention der Beteiligten.

Die naturwissenschaftlichen Fachgebiete produzieren sich damit zwar den genannten Widerspruch, permanent ihrer eigenen interdisziplinären Intention zuwider zu handeln, aber sie haben immerhin die normalen Reputationserfolge; die künstlerischen und geisteswissenschaftlichen Fächer leiden laut oder leise vor sich hin. Am besten kommen die hemdsärmeligen Praktiker der räumlich orientierten nicht künstlerischen, sondern wissenschaftlichen Einzelplanung klar: Sie nennen sich „wissenschaftlich“ und „rational“ für's Image, aber verzichten auf irgendeine wissenschaftliche Vertiefung zugunsten der Praxistauglichkeit. Die Vertreter dieser Haltung beherrschen zwar „von Hause aus“ fast immer eine wissenschaftliche Einzeldisziplin, aus der heraus sie auf die interdisziplinäre Planung „umgestiegen“ sind; daher haben sie die Erfahrung, daß ihr Modell funktioniert. Daß sie diesen Weg den Studenten damit vorenthalten, entgeht ihnen.

In der Lehre führt der Dilettantismus zu gähnender Langeweile bei den Lehrenden und zu einer Mischung aus Minderwertigkeitskomplexen und Dauerüberforderung bei den Studenten, dann, wenn die Problemstruktur des Faches nicht diskutiert wird. Für die Studenten ist eine Erklärung notwendig, die den Rahmen des Anspruchsdilemmas als doppelten Sinnbezug deutlich macht: den Bezug zur Notwendigkeit und Faktizität interdisziplinärer Fächer und ihrer Geschichte (also beispielsweise zur Finalisierungstheorie) und den Bezug zur Logik disziplinärer Entwicklung, deren Mängel ja erst die Interdisziplinarität zum Programm hat werden lassen.

Das Dilemma ist nämlich nicht auszuräumen; doch es ist verständlich zu machen. Dieses Verständnis transformiert die als persönliches Dilemma erfahrene strukturelle Spannung in eine andere Sachstruktur, die sie emotional erträglicher macht, weil sich Bezugsebenen auftun, zu denen man sich verhalten kann. Der Student kann dann beispielsweise die Entscheidung treffen, wieviel Zugeständnisse zu den jeweiligen Realitätsaspekten er machen will (d. h. welchem Trend der Realität er sich anschließen will, obwohl er weiß, daß er gegen Windmühlen kämpfen wird, wenn er sich für einen der beiden Aspekte entscheidet), anstatt das Gefühl zu entwickeln, daß an seiner Berufsausbildung etwas schlecht verläuft, wenn es *ihm* nicht gelingt, zugleich alle Spezialdisziplinen perfekt zu erlernen *und* sich gleichzeitig dem Sog der Enge dieser Disziplinen zu verweigern. Er kann dann seine Defizite, zu denen er in jedem Falle verdammt ist, *bewußt und entschieden* selbst als Schwerpunktbildung und „Haltung“ statt als Mangel produzieren. An dieser Stelle kann und muß also etwas über die umgebende Welt gelernt werden, über die wissenschaftstheoretischen, wissenschaftspolitischen und sozialen Bezüge der sachlichen Arbeit, nicht etwas über das Objekt des Studienprojekts – und dies relativ professionell. Das scheitert in der Regel daran, daß die Lehrenden darüber selbst nichts wissen, denn sie sind Experten für Datenbeschaffung.

Wenn in einer solchen Situation nicht der direkte Arbeitsbezug zum empirischen Objekt *verlassen* wird, gibt es in jedem Einzelfall Kommunikationsschwierigkeiten bei der Festlegung der Grenzen der Professionalisierung. Es entsteht der Eindruck, als sei diese Grenze vom Objekt her determiniert und damit sachlich zwangsläufig, mit dem Effekt, daß jeder der Lehrenden den größten Nachdruck auf *seine* Techniken der Datenerhebung und -analyse legt, weil er die „Dilettantismusgrenze“ in seinem eigenen Fach am weitesten zugunsten der Professionalisierung verschiebt. (Hier wird die Projektarbeit zum „Betreuerklinch“ und der Druck auf die Studierenden enorm.)

Zugleich ergibt sich im Verhältnis von Naturwissenschaftlern und Nicht-Naturwissenschaftlern eine *Umkehrung*: Im Rahmen des naturwissenschaftlichen Paradigmas sind gesellschaftswissenschaftliche und künstlerische (also im weitesten Sinne hermeneutische) Datenerhebungen per se dilettantisch. Daraus wird der Schluß gezogen, daß man sie als Gegenstandsbereich vernachlässigen kann oder als Naturwissenschaftler „mit der linken Hand“ miterledigt. Auch hier wird die Projektarbeit zum „Betreuerklinch“, und die Studierenden werden in „Fraktionen“ gespalten, die Probleme auszukämpfen beginnen, die sie nicht verschulden und verstehen.

In diesen beiden Fällen schlägt nun nicht das handwerkliche Paradigma, sondern der Monismus der Erfahrungswissenschaftler durch. Die salomonische Auflage, die der *Wissenschaftsorganisation* in einem „Sowohl als Auch“ (nämlich Spezialwissen und Überblickswissen als „Können“ am Fallbeispiel) die „*handwerkliche* Lösung“ im ungeeigneten (universitären) Bezugsrahmen vorschreibt, wird in diesem Rahmen der Wissenschaft quasi paradox operationalisiert: *erfahrungswissenschaftlich*.

Deutlich kann also dieses Dilemma nur werden, indem die konkrete Ebene der Projektarbeit als räumlicher Gegenstandsbezug verlassen wird, um mittels „abstrakter“ Reflexionen und Wissenschaftstheorien die falsche Art der Betroffenheit der Studierenden („Was mache ich in meiner Berufsausbildung falsch?“) aufzulösen. Diese Konkretisierung kann nicht in einer „Grundlagenvorlesung“ vorweg allgemein verabreicht werden; sie muß aus gegebenem

Anlaß im Projekt erfolgen. Daher muß das Projekt Zeiträume und emotionalen Raum dafür enthalten.

2. Das Dilettantismus-Spezialisierungs-Problem berührt sich mit einer anderen Unstimmigkeit der pragmatischen Interdisziplinarität. Bei der Festlegung der Reichweite der disziplinären Datenbeschaffung werden Relevanzprobleme angesprochen. Das empirische Objekt wird als Problemfall bewertet. Damit zerfällt das, was als räumlicher Einzelfall empirisch zusammengehört, in mehrere Gegenstände, denn die „Seiten“ des Problems sind Gegenstandsdimensionen des Objekts.

4 Euphorische Interdisziplinarität: die Einheit der Welt

Dieser Zerfall des Objekts hat zwei Seiten: Einerseits bezieht er sich auf Theorien, andererseits auf Paradigmen. Beides verweist auf einen weiteren Typ von Interdisziplinarität, den ich „euphorische Interdisziplinarität“ nennen möchte. Damit soll – zunächst im weitesten Sinne – der Versuch bezeichnet sein, *nicht* die Einheit heterogener Aspekte von der komplexen Einheitlichkeit räumlicher Einzelfälle her empirisch zu erfassen, also von der trivialen Einheit dessen, was der „Fall“ ist, wenn etwas Empirisches aus der Lebenswelt „der Fall“ ist, sondern sie von einem *allgemein* zu bestimmenden Prinzip her zu definieren. Das kann sehr verschieden aussehen; die „Ganzheitlichkeit“ der Welt, die Einheit der Wissenschaften oder auch nur die Notwendigkeit politisch angemessener Lösungen und vieles mehr können für die Einheit verantwortlich gemacht werden.

Daß die pragmatische Interdisziplinarität fast immer *auch* euphorisch begründet wird, ist klar. Aber es ist einer der Gründe für den Kommunikationsverlust, daß in jedem Konflikt die völlig unterschiedlichen Zugänge zum Phänomen der Interdisziplinarität munter vermischt werden, so daß *keine* der Diskussionen „Klarheit“ erbringt. Ich trenne daher diese Typen, weil sie *argumentativ* unterschieden werden müssen, obwohl (und weil) sie in den Studienprojekten immer alle zugleich auftreten. Sobald die euphorische Interdisziplinarität geltend gemacht wird, hätten es die Befürworter – ihrem eigenen Selbstverständnis zufolge – eigentlich mit „Übersetzungsarbeiten“ zu tun, die in der pragmatischen Sichtweise nur am Rande, nämlich bei den Relevanzbestimmungen der Problem-/Gegenstands-Aspekte, auftauchen; denn dort wird Interdisziplinarität nicht als theoretisches Problem, statt dessen eher als Arbeitsteilung begriffen. Daher kann das Problem der Übersetzung von Theorien in Theorien nicht auftreten. Sobald es sich aber auch hier *aufdrängt*, weil es unter den genannten Voraussetzungen der Relevanzbestimmung von Aspekten des Objekts als eines Problemfalles gar nicht zu vermeiden ist, muß die „pragmatische“ Ebene verlassen werden.

5 Einheit als Differenz

Ein Grundproblem, das sich nun auftut, ist die Ideologie der Interdisziplinarität selbst. Denn an der Stelle, wo die Übersetzungsarbeit einsetzen müßte, setzt statt dessen die Suche nach der Einheit ein. Interdisziplinarität wird – von ihrem Entstehungskontext in temporären

Forschungsprojekten her verständlich – begriffen als koordinierte *Integration* von Wissensbeständen.

Dieses vernünftige Modell der Integration „pragmatisch“ kooperierender Einzeldisziplinen, die im Gegensatz zu Studenten in Studienprojekten, ihr disziplinäres Wissen nicht vorrangig erst *erwerben* müssen, sondern anwenden und transformieren müssen, wird als metaphysisches Vereinheitlichungsmodell von Wissen gehandhabt (und in der Regel ontologisch mit dem ganzheitlichen, vernetzten oder monistischen Wesen der *Welt* und jedweder Problemlage begründet).

Der *durch* den interdisziplinären Zugang *theoretisch zerfallende* Gegenstand wird unter Berufung auf irgend eine ontische Einheit quasi „gerettet“ vor dem, was man gerade selbst mit ihm veranstaltet. Diese Paradoxie führt zu einem ausweglosen Selbstverstärkungsprozeß und einer völligen Entleerung der Vereinheitlichungsbemühungen: Die Versuche – angesichts des Zerfalls des Gegenstands – den *interdisziplinären* Blick zu bewahren, *vertiefen* natürlich den Zerfallsprozeß durch theoretische Operationalisierung, den man aufhalten will. Die Versuche – angesichts dieser Erfahrung – eine Einheit des Gegenstands herzustellen, können nur noch metaphysische Prinzipien *beschwören*. Das Ganze endet in einem Karusell von durch Beteuerungen normativ gesicherten Gemeinsamkeitsritualen heterogener empirischer Kleinarbeit.

Daraus kann gefolgert werden, daß das Festhalten am Gegenstand nur mit der entgegengesetzten Ideologie zu bewältigen ist: Nicht die Einheit des Gegenstands (und Wissens) muß „gesucht“ werden, sondern die Differenz der Theorien über den Gegenstand muß „bestimmt“ werden. Diese Differenz ist die Einheit des Gegenstands als interdisziplinärer. Wenn also das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sein sollte, dann besteht es nicht aus einem Überwesen auf der Objektseite, sondern aus dem objektkonstitutiven Diskurs über Differenzen.

Interdisziplinäre Arbeit muß also zunächst den disziplinären Zugängen zum Gegenstand – und zwar nicht nur auf der Datenebene – zu ihrem Recht verhelfen. Nicht nur die einzelnen Theorien sind de facto zur Kenntnis zu bringen, sondern vor allem muß deutlich werden, daß es auf dieser Ebene überhaupt keinen interdisziplinären Gegenstand gibt, weil die Gegenstandsbestimmung nicht empirisch, sondern theoretisch erfolgt. Daher besteht der Gegenstand aus divergierenden Gegenständen, und „Übersetzungsarbeit“ von Theorien schreibt nicht die Theorie der Luftmassen aus der Meteorologie in die Theorie der Preise für Luft durch Umweltzertifikate aus der Umweltökonomie um, sondern demonstriert den exklusiven Konstitutionscharakter dieser Theorien. Damit ist ein zweites Paradox – ganz analog zu jenem, daß Interdisziplinarität unmöglich wird, sobald sie notwendig wird – erzeugt:

Interdisziplinäre Theoriebildung widmet sich der differenziellen Gegenstandsbestimmung und der Rehabilitation und Verbesserung disziplinärer Arbeit.

Dies ist als Forderung an die universitäre Lehre gewiß leichter gesagt als getan, wenn damit nicht die schlichte Auflösung der interdisziplinären Fächerkombinationen gemeint sein soll. Der Fachbereich, aus dem meine Erfahrungen stammen, befindet sich nicht zufällig seit 20 Jahren in einer permanenten Studienreform. Über diese Studienreform zu berichten, würde diesen ganzen Band füllen. Doch gerade in solch einer Reform liegt die operative Quintessenz der oben genannten Forderung nach differentieller Gegenstandsbestimmung. Es ist nämlich

festzustellen, daß das Dilemma produktiv wirkt, wenn es offen zu Tage tritt und diskutiert wird. Die Wahrheit hat den Vorteil, daß darauf zurückgegriffen werden kann, wie die Wissenschaft ohnehin funktioniert, statt darauf, „Wunschwissenschaften“ (Trepl), etablieren zu wollen. Die Problemformulierung lautet also nicht; „Wie betreibe ich ganzheitliche Erfahrungswissenschaft?“, sondern: „Wie organisiere ich disziplinäre Professionalisierung erstens punktuell und fallweise sowie zweitens als Diskurs über Differenzen?“

Eine Antwort darauf *will* ich nicht geben, denn sie wäre abstrakt. Die Lösung hängt vom interdisziplinären Gegenstand und vor allem von institutionellen Kontextbedingungen ab. Worauf ich an dieser Stelle aber hinweisen will, ist die Differenz der „Philosophien“, nach denen gehandelt werden kann. Wenn auch aus dem semantischen Hof von Interdisziplinarität ein Hang zur Einheit, zur Harmonie, zur Gemeinsamkeit, zum „Zusammenraufen“ usw. zu folgen scheint, bedeutet Interdisziplinarität ja *auch*: „Verschiedene sollen zu Worte kommen“.

An Stelle einer allgemeinen Antwort im Sinne von Lösungen möchte ich, etwas konkreter, über einige *Erfahrungen* an dieser „Bruchstelle“ der interdisziplinären Wissenschaftsorganisation in meinem Gegenstandsbereich berichten. Es ergeben sich daher teilweise Fragen, die keinerlei Antwort haben. Mein Interesse ist aber auch stärker auf eine glaubwürdige Rekapitulation als auf Antworten gerichtet. Ich werde am Phänomen der theoretischen Übersetzungsarbeit anknüpfen, dann über die „Erscheinungsweise“ des Übersetzungsproblems in der Lehrform des Studienprojekts berichten und zuletzt auf die Schwierigkeit, Paradigmen ineinander zu übersetzen, übergehen.

6 *„Natur“ ist nicht „Natur“ ist nicht „Natur“ ist nicht „Natur“ ...: Einheit als Differenz – ein Übersetzungsbeispiel*

Der Fachbereich „Landschaftsentwicklung“ gehört zu den „Interdisziplinen“, deren jüngste Entwicklung stark von der Verschärfung der Umweltkrise und der Entstehung der „Umweltwissenschaften“ beeinflusst ist. In der Studienordnung von 1978 hat sie sich auf die Fahnen geschrieben: „Landschaftsplanung ist das Planungsinstrument der Landschaftsentwicklung, insbesondere für Naturschutz und Landschaftspflege. Das Aufgabengebiet der Landschaftsplanung ist die Erhaltung und Entwicklung der natur- und kulturbedingten Lebensgrundlagen für den Einzelnen und für die Gemeinschaft“. Gerade am allgemeinsten Grundbegriff der Umweltwissenschaften, über dessen Charakter, einen ambivalenten Gegenstand zu bezeichnen, in einem solchen Fach eigentlich Klarheit bestehen müßte, kann man den Mangel an konstitutionstheoretischem Denken zeigen.

Die Natur ist das Objekt umweltschutzorientierter Wissenschaften. Das ist eine klare Sache, und das gemeinsame Objekt zusammen mit dem gemeinsamen Interesse scheint gemeinsame Arbeit am gemeinsamen Ziel zu gewährleisten.

Tatsächlich aber ist Natur unter verschiedenen Voraussetzungen etwas völlig Verschiedenes, denn was sie jeweils ist, hängt davon ab, in welchen Theorien sie begriffen wird. Die Wahl der Theorien wiederum, in welchen Natur begriffen wird, hängt davon ab, worauf die Untersuchung der Natur bezogen werden soll.

Zum Beispiel kann man Wasserproben oder Bodenproben nehmen, wenn es um die Einhaltung von Grenzwerten an irgendeinem Ort geht. Der Kontext ist dann zwar gesellschaftlich, trotzdem ist die Natur hier der Gesellschaft *äußerlich*. Der Gegenstand Natur ist naturwissenschaftlich bestimmt und damit kein „gesellschaftliches“ Phänomen, sondern eben „Natur“. Er besteht in diesem Falle aus chemischen Formeln.

Innerhalb der Gesellschaft kommt Natur ganz anders vor. Zum Beispiel im Fernsehen: Da wird viel von ökologischer Ethik, vom großem Umdenken oder von ökologisch orientierter Ökonomie geredet. Sie scheint demnach auch ein ethisches Ding, ein Denk-Ding oder ein Ökonomie-Ding zu sein.

Nun hängen aber beide Ebenen zusammen: Jene Grenzwerte bei den Bodenproben sind z. B. Ergebnis politischer Kämpfe: auf der Straße, in Parlamenten, in Bürgerinitiativen. Aber wenn man untersuchen will, unter welchen Bedingungen ein Naturschutzgesetz durchgesetzt werden kann, nützt einem Chemie wenig. Da muß man sog. Implementationsforschung betreiben.

In all den nicht-naturwissenschaftlichen Bezügen kommt die Natur *in* der Gesellschaft quasi gar nicht mehr unter ihrem Namen sowie nicht als materielles Objekt vor, sondern transformiert in Theoriekontexte, die ein juristisches (Haftung) oder ein ökonomisches (Reproduktivität) oder ein ästhetisches (Erhabenheit, Schönheit) oder ein sozialpsychologisches (als Kristallisationspunkt einer neuen Massenbewegung) oder ein symbolisches (Heimat der Menschheit) Objekt beschreiben. Übersetzungsarbeit zwischen den Sichtweisen zu leisten heißt daher, wechselseitig die Theorien anzuerkennen. Das aber hat nichts mit „Kommunikationsbereitschaft“, mit „Lernwilligkeit“ und mit „Offenheit der Sprache“ usw. im sozialpsychologischen Sinne zu tun.

Die angesprochene Übersetzungsarbeit ist in der einen Richtung trivial: Kein Sozialwissenschaftler wird die Relevanz von Bodenkunde, Botanik oder Limnologie für Umweltprobleme bestreiten. Damit akzeptiert er die theoretische Vorarbeit dieser Wissenschaften. Umgekehrt ist es schwieriger: Daß die Zunahme von Umweltzerstörung *auch* ein Phänomen der Zunahme von *Krisenbewußtsein* ist, also einer rein innergesellschaftlichen Verschiebung ideologischer Prioritäten gehorcht, quasi ein ideologisches Ding „Natur“ verarbeitet, ist Naturwissenschaftlern, ja selbst den politischen Ökofreaks, nur schwer plausibel zu machen. Ich behaupte nicht, daß die reale Zerstörung der Umwelt aus dem politischen Bewußtsein folgt, aber ebensowenig folgt die Politik, die mit der Natur gemacht wird, aus der Veränderung in Prozessen im Naturhaushalt, sondern nur daraus, wie Politik und Gesellschaft funktionieren. Für die gesellschaftliche Funktionsweise will ich ein Beispiel geben.

Das Phänomen des Abenteuer-Urlaubs oder Individualurlaubs erfreut sich größter Beliebtheit und ist inzwischen allgemein anerkannt. Es nennt sich unter umweltplanerischen Gesichtspunkten „sanfter Tourismus“. Hierbei ist Natur offenbar ein „Bedeutungsträger“ für mentale, innere Zustände und ein Objekt politisch-ideologischer Umbrüche. Die Theorien, die entwickelt werden müssen, um das zu verstehen, behandeln ganz andere Gegenstände als Ökosysteme.

Zum Beispiel scheint sich das Bedürfnis nach dem Gefühl der *Erhabenheit* verstärkt zu haben, sonst würden nicht Hunderttausende Berge, Wüsten, Meere oder den Dschungel durchqueren. Aber warum? Und was ist Erhabenheit? Wozu braucht man dieses Gefühl und

warum heutzutage offenbar verstärkt, und was hat *das* mit der ökologischen Seite der Krise zu tun?

Das wären vernünftige Fragen an den Gesellschaftswissenschaftler in einem Studienprojekt über die ökologischen und ökonomischen Wirkungen einer Ferienhaussiedlung im Berner Oberland oder des Trekking-Tourismus in Nepal, wenn man nicht nur naturschützende Verbotsmaßnahmen ins Auge faßt, sondern auch verstehen will, was sich eigentlich gesellschaftlich – nicht nur ökologisch – in diesem Konflikt ereignet.

Es würde sich dann ergeben, daß man dazu die Kritik der Urteilskraft von Kant lesen sollte, und daß dieser Text in einem nicht weniger exakten Sinne als es mittels der Chemie für Wasseranalysen der Fall ist, diese ideologische Variable der Umweltkrise operationalisiert. Natur wird hier als eine kulturelle Stufe der Erfahrungs- und Empfindungsfähigkeit von modernen Menschen beschrieben, als eine Zustandsform von Innerlichkeit, die in dieser Weise (vermutlich) *nur* durch die Natur als landschaftliches Objekt erreichbar ist. Wer diese Zustände – warum auch immer, denn darauf bin ich jetzt nicht eingegangen, obwohl das die interessante *sich anschließende gesellschaftswissenschaftliche* Frage wäre – sucht, wird sich der Landschaft zuwenden. Andererseits kommt es in der Folge zu politischen Handlungen gegen die Umweltzerstörung, wenn das Objekt, die Landschaft, zerstört wird, oder zumindest das kollektive Vorurteil so lautet.

Ein solcher „theoretischer Umweg“ müßte in einem Projekt, das einen Ökologie-Freizeit-Konflikt an einem sehr konkreten, empirischen Fall mit Blick auf Planungsaussagen behandelt, möglich sein. Da aber z. B. Kant nicht ohne weiteres „aus dem hohlen Bauch“ gelesen werden kann, müßte erläutert werden, was der Kontext ist, wogegen er angeschrieben hat, wie in der Romantik seine Theorie verarbeitet wurde, daß Hegel in den Vorlesungen zur Religionsphilosophie eine ganz ähnliche Theorie der Erhabenheit der Gotteserfahrung statt der Naturerfahrung geschrieben hat usw. Eine Einführung in die Philosophie wäre zweckdienlich. Einen solchen Aufwand leisten sich die Naturwissenschaften jederzeit für ihr „Basiswissen“: eben dann, wenn und weil es nachweislich nötig ist; aber wer hätte das in einem solchen Falle schon jemals den Gesellschaftswissenschaften zugestanden?

Denn ein solcher Einbruch der Gesellschaftswissenschaft in ihre Domäne ist für Naturwissenschaftler und erst recht für Ingenieure natürlich überflüssig oder gar Spinnerei. Sie akzeptieren nicht, daß man ihnen *ihre* Natur wegnimmt und derart damit umspringt, denn schließlich sind *sie* es, die objektiv definieren können, was Natur ist. Daß eine solche Definition zwischen Biologen, Physikern, Chemikern differiert, geht gerade noch durch, aber daß Natur auch ein Gefühl oder eine ökonomische Struktur sein soll, das scheint zu viel verlangt.

Übrig bleibt deshalb nur die Übersetzungsarbeit in eine Richtung: Wenn sich alle dem naturwissenschaftlichen Diktat unterordnen, darf übersetzt werden. Das führt dazu, daß die Gesellschaftswissenschaften zu einer Art Dienstleistungsbetrieb im konkreten Fall werden: zu jenen pragmatischen Datenlieferanten nämlich, die gebraucht werden, wenn in einem konkreten Projekt einmal eine Befragung zu dem notwendig ist, was die Naturwissenschaftler und Ingenieure schon vorentschieden haben.

Im folgenden soll nun diese Differenz zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften nicht primär als der triviale Imperialismus des erfahrungswissenschaftlichen Paradigmas, sondern als Differenz emotionaler Qualitäten dieser Paradigmen als „Lebensformen“ unter

Bezugnahme auf das Studienprojekt als derjenigen Lehrform thematisiert werden, die eigentlich sowohl Interdisziplinarität als auch gerade die Kultur des Übersetzens hatte gewährleisten sollen. Es wird sich ergeben, daß alles, was das Wesen einer eleganten *disziplinären* Wissenschaftskultur ausmacht, dem entspricht, was zur Erfüllung von *Interdisziplinarität* erlernt werden müßte. Daraus folgt, daß der Rekurs auf Interdisziplinarität (im Projektstudium), wenn er *gegen* typisch disziplinäre Prozesse gerichtet wird, interdisziplinäre Wissenschaft verhindert.

7 Context of Discovery und Context of Justification: Über differierende Lebensweisen in Studienprojekten

Es gibt einen Unterschied zwischen Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften, der in den Projekten immer wieder deutlich wird. In der Naturwissenschaft ist die Hypothese, also das, was „der Fall ist“, meist sehr viel klarer durch die *Tradition* des Faches vorbestimmt, als es in der Gesellschaftswissenschaft bezogen auf die politisch Konflikt-Ebene der Fall ist. Die naturwissenschaftliche Arbeit kann zwar auf einen externen Konflikt *bezogen* sein, aber sie *thematisiert* keinen Konflikt.

Da kann man ein Lehrbuch nehmen und erlernen, wie man Pflanzen bestimmt, und unter Anleitung auch alsbald kartieren. Solche Lehrbücher gibt es für soziale Konflikte nicht.

Statt dessen muß man hier ein Sammelsurium der verschiedensten Theorien eigenständig *zusammendenken lernen*. „Wissen“ besteht hier *nicht* aus einem Wissenskanon, sondern aus einem *Überblick* über Theorien und aus jener Fähigkeit, sie immer wieder *neuartig zusammen zu denken*, einer Art „Schulung in hypothesenbildender Phantasie“ also.

Dennoch ist dies ein professionelles Wissen. Das wird meist – vor allem durch Naturwissenschaftler – unterschätzt, weil es noch immer deutlich sichtbar als aus dem Alltagswissen heraus erwachsen erkennbar ist. Trotzdem ist der *Bestand* dieses Wissens umfangreich, und sein Zustandekommen verläuft anders als das Zustandekommen lebensweltlichen Wissens. Es ist systematisch. Deshalb ist es ein krasser Fehler zu glauben, man könnte *diesen* Anteil von Wissenschaft sozusagen „nebenher“ aus dem gesunden Menschenverstand heraus betreiben.

Der naturwissenschaftliche empirische Anteil der Projektarbeit läßt sich also durch die Vermittlung von „Basiswissen“ systematisch vorbereiten; es handelt sich vorrangig um methodisches Wissen. Für die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile gilt das in sehr viel geringerem Maße. Sie können nicht durch Lehrbuchwissen (wie z. B. dem der Pflanzensoziologie) entsprechend theoretisch vorbereitet werden, sondern führen scheinbar *weg* vom „Thema“, weil sie eben nicht „konkret“ empirisch mit der naturwissenschaftlichen Natur befaßt sind, sondern ganz spezielle Theoriearbeit zur Formierung ihres Objekts „Natur“ vor irgendwelchen Datenerhebungen erfordern. Man kann nicht einfach empirisch „loslegen“, weil man die Techniken dazu in einem Grundlagenkurs gelernt hat, denn es gibt keine Grundlagenkurse in Hypothesenbildung. Fast jede einzelne irgendwie „auftauchende“ gesellschaftswissenschaftliche Teilfragestellung im Rahmen eines Studienprojektes müßte einen enormen theoretischen Vorlauf erhalten, wenn sie halbwegs problemadäquat *empirisch* bearbeitet werden sollte. *Jeder* dieser Einzelabschnitte entspräche in etwa einer brauchbaren

empirischen Diplomarbeit, die sich ihres Gegenstands zuerst theoretisch vergewissert. Das heißt, die Studenten sind *vollständig* überfordert. Da sie aber an diesen Stellen „voran“ müssen, und die Struktur des Projektes (aber auch das Selbstverständnis des Planers) den längeren Weg in die theoretische Arbeit verbaut, wird *direkt* empirisch gewurstelt auf einem Niveau, das die Studenten *selbst* als frustrierend empfinden (was nicht heißt, daß sie die Ursachen dessen erkennen, sondern eher, daß sie sich noch mehr weg von den Theorien in den falschen Praxiswahn der schnellen Lösungen flüchten). Hinzu kommt eine verständliche Hinwendung zu ökologischen Detailfragen, weil die eben besser „direkt“ empirisch als „Bestandsaufnahme“ bearbeitet werden können, ohne im gleichen Maße wie die theorieleeren gesellschaftswissenschaftlichen Datenerhebungen oder Spekulationen trivial zu sein.

Natürlich braucht man die hypothesenbildende Phantasie auch in der Naturwissenschaft – zumindest in bezug auf die Aktivitäten an der Forschungsfront; auch da steht nicht schon alles in Standardlehrbüchern. Aber *ein* Unterschied prinzipieller Art wird in der Lehre immer wieder deutlich: Das naturwissenschaftliche Wissen *ergibt* sich nicht aus dem eigenen, lebenspraktischen Wissen, sondern wird *zusätzlich* erlernt. Das ist beim gesellschaftswissenschaftlichen Wissen anders. Wenn man Pflanzen oder einen Bodenhorizont bestimmen lernt, lernt man etwas *dazu*; wenn man politische, sozialwissenschaftliche und ökonomische Theorien kennenlernt, *zerstört* man lieb gewordene Vorstellungen. Das ist ein emotional sehr schwieriger Vorgang – wer es noch nicht gemacht hat, wird die Schwierigkeit nur sehr schwer ermessen können (und viele Menschen schützen sich ein Leben lang davor – je älter sie werden, umso mehr).

Deshalb kann man für eine Einführung in die Philosophie und Übungen in Textexegese – was ja auch typisches Grundlagentraining für die gesellschaftswissenschaftliche Seite von Fragestellungen der Umweltplanung wäre, wenn man sich das angeführte Beispiel des sanften Tourismus vor Augen hält – im Vergleich mit einem Erstsemesterkurs „Einführung in die Statistik für Biowissenschaftler“ keinerlei Akzeptanz erwarten.

Zudem widerspricht hier die hier unterstellte Möglichkeit, Wissen und Techniken zu kanonisieren, dem Wesen dessen, was es zu lernen und bewältigen gälte. Es wäre schlicht falsch, solche Inhalte aus dem Projektkontext zu isolieren; aber *im* Projekt haben sie normalerweise keinen Raum. Dabei war das Projektstudium in seiner didaktischen Begründung aus genau dem Grund erfunden worden, daß es sehr hohe psychische und intellektuelle Anforderungen stellt, ein Problem zu finden, d. h. Sachprobleme als das persönliche Leben betreffende und daher an Einzelinteressen gebundene Problemwahrnehmungen zu begreifen, und in einer *professionellen Selbstreflexion* quasi eine theoretische Auswahl von persönlichen Interessen zu treffen. Projekte sind für eine rationale und *kontrollierte* Problemfindung da, nicht für eine Art Gemeinschaftsspiel zum Suchen von Lösungen. Als temporäre Kooperation von Wissenschaftlern für die übergreifende, integrierte *Lösung* von Problemen war die Praxis der interdisziplinären Forschung zwar entstanden; aber diese Problemgemeinschaften bestehen aus Wissenschaftlern, nicht aus Studenten. Keiner der am Manhattan-Projekt beteiligten Wissenschaftler mußte das Fach, dessen Wissen er beisteuern sollte, erst erlernen. Studienprojekte interdisziplinärer Wissenschaften verbinden die beiden Ebenen; das führt zu großen Problemen, wenn es als Problem nicht begriffen und berücksichtigt wird. Vor allem entsteht hier die eigenartige Verzerrung zwischen Naturwissenschaften und Nicht-

Naturwissenschaften: Sie sind nicht gleich gut und einfach in „begleitenden Kursen“ über Methoden und Basiswissen vorzubereiten, so daß der Druck des erfahrungswissenschaftlichen Superparadigmas permanent zur Diskriminierung der Gesellschaftswissenschaften und der explorativen Funktionen von Studienprojekten führt.

Diese Projekte sollen – von ihrer didaktischen Funktion her, die sich aber vorrangig auf die Ebene des theoretischen Lernens in Gesellschaftswissenschaften bezieht – die Übersetzung des in ca. 20 Lebensjahren akkumulierten, lebenspraktischen Wissens in professionelles Wissen, d. h. in Theorien, erleichtern, denn das verbirgt sich hinter „selbstbestimmtem Lernen“ und Interessenartikulation. Da muß man in den eigenen Keller steigen und klären, wie das, was man eigentlich will, in subjektiver Erfahrung begründet ist, aber zugleich als eine objektiv relevante Fragestellung ausgewiesen *und* als Beitrag zu einer innerwissenschaftlichen Theoriediskussion formuliert werden kann. Weil dieser Prozeß oft sehr schmerzlich ist – man muß sich quasi von sich selbst verabschieden – und weil dieses Selbstreflexiv-Werden etwas Bodenloses an sich hat, soll es gemeinsam und bewußt betrieben werden, indem der persönliche Anteil in Theorien der Gesellschaftswissenschaften verobjektiviert wird.

8 Die wissenschaftlichen Lüste sind diszipliniert

Aber die Gesellschaftswissenschaften stoßen den Studierenden genau in diesem Moment am deutlichsten darauf, daß disziplinäre Wissenschaft eine Unterwerfung unter Theorien fordert, denn sie macht die Differenz *am gleichen Objekt* deutlich. Sie *ist* „normales Denken“ *und* löst sich in ganzen Denksystemen vom normalen Denken ab, irritiert also das normale Leben. Deshalb hat der Studierende die Chance, mit Bewußtsein die Ebenen zu wechseln und sich einen Spaß daraus zu machen. Aber dem steht meist die nackte Angst vor jener Verunsicherung entgegen. Daher kann das Klima nicht entstehen, das für ein Projektstudium Voraussetzung ist: Dort müßte man Lust auf das Probleme-Finden und Lust auf das Argument entwickeln, Lust auf die systematische Genauigkeit des Argumentierens; man müßte Lust auf die Prozesse entwickeln, die dazu dienen, ein Problem überhaupt ausreichend genau als differenzierte Gegenstandskonstitution für empirische Arbeit *zu stellen*.

Aber diese Lüste kann man unmöglich entwickeln, wenn man denkt, man könnte sich nach dem Modell der Naturwissenschaften mit möglichst viel disziplinärem „Basis- und Methodenwissen“ diesem Prozeß entziehen. Das heißt, die *disziplinäre* Orientierung wird genau an der falschen Stelle eingeklagt: Sie soll den schwierigen Diskussions- und Übersetzungsprozeß abkürzen oder ersetzen. Für die Eingrenzung und Operationalisierung eines planerisch-politischen Problems, d. h. für seine *Übersetzung* in das wissenschaftliche Wissen, das es dazu schon gibt, ist ein Typus von Denken und intellektueller Kultur gefragt, der durch sog. Basiswissen nicht eingeübt werden kann.

Umgekehrt ist aber dieses Basiswissen nicht einfach durch common sense ersetzbar. Der ganze Prozeß des Argumentierens bleibt in der Luft hängen, wenn nicht im richtigen Moment sehr spezielle Theorien und Methoden „erlernt“ werden. Theorien zu erlernen heißt, Texte *sehr* genau lesen zu lernen.

Auch hierbei ist wieder „Lust an der disziplinären Wissenschaft“ gefragt. Denn solche Texte/Theorien/Methoden müssen „angeeignet“ werden, indem man sie in ihrem „Geist“, ihrer Reichweite, ihrer Herkunft, ihrer Konsistenz usw. erfaßt. Dazu muß man sie als Texte zerlegen und evtl. noch eine ganze Menge Zusätzliches dazu lesen.

Um sie auf diese Art zu „verstehen“, muß man sich Texten in einer eigenartigen Mischung aus Liebe und Vorsicht (oder fast Ablehnung) nähern; sie müssen auf den Prüfstand, aber man sollte sich ihrem Geist auch ganz anschmiegen können. Das zu können, ist eine *wissenschaftliche* Fähigkeit, die geübt werden muß, man nennt sie Hermeneutik.

Die intellektuelle Kultur des disziplinären Wissenschaftlers hat aber noch eine dritte emotionale Komponente, die stärker das erfahrungswissenschaftliche Paradigma ins Spiel bringt: Das ist die Lust am Ungereimten und an der Welt. Der Widerstand, die Andersartigkeit und die Vielfalt der Wirklichkeit, also letztlich das Staunen und die Überraschungen, wenn man mit seinen Theorien ankommt, die Lust an der Unüberholbarkeit der Wirklichkeit durch die Theorie, ist ein wichtiger Faktor der Wissenschaftlerkultur. Daraus ist die Relevanz der wissenschaftlichen Fähigkeit der genauen Beobachtung und der Irritierbarkeit abzuleiten. Aber das ist eine *wissenschaftliche* Fähigkeit *nur* in Verbindung mit und im Kontrast zu den anderen beiden Fähigkeiten, die nur durch Eindringen in eine Disziplin zu haben sind – ohne diese Verbindung ist es eine kindliche Haltung: eben nur Staunen.

Die Idee des Projektstudiums besagt nun eigentlich nicht mehr, als daß die genannten drei Fähigkeiten nicht gut unabhängig voneinander erlernt werden können, weil „Forschung“ immer ein Zustand der gleichzeitigen Sensibilisierung auf diese drei Fähigkeiten hin ist. Soweit Wissenschaft die Einheit dieser Fähigkeiten (und Lüste) in einer „Haltung“ ist – das, was man auch „Forschergeist“ nennt – kultiviert sie die theoretische Neugier.

Wenn man also „Forschung“ erlernen will, muß man sie so trainieren, wie sie abläuft. Das hat aber zur Voraussetzung, daß es überhaupt um das Erlernen von „Forschung“ geht und um die Teilhabe an einem für die disziplinäre wissenschaftliche Kultur wesentlichen Aspekt, der auf dieser Ebene eines *übergreifenden Habitus* angesiedelt ist: die *Problemfindung* als Gegenstandskonstitution, die offenbar große Ähnlichkeiten mit dem hat, was praktiziertes interdisziplinäres Studium im Hinblick auf die Übersetzungsarbeiten bei der gemeinsamen Gegenstandskonstitution *und* im Hinblick auf die Übersetzungsarbeiten zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen wäre.

Wenn es darum *nicht* geht, dann sind Projekte mit Sicherheit keine interdisziplinäre Lehrform, sondern eine temporäre Kooperationsform. Man kann natürlich diese Art wissenschaftlicher Kultur ablehnen, aber dann wird man an der Universität nur das Schlechte an ihr erleben. Das Gute wäre das, was es dort zu holen gibt: die Lust am *systematischen* Denken und *verbindlichen* Diskutieren und vor allem die Lust an der Irritation.

Ich behaupte nun, daß Projekte in der Regel überwiegend zur *Vermeidung* dessen, wozu sie da sind, benutzt werden, und daß dies der Grund für das Scheitern vieler Projekte ist. Denn Projekte werden eben *nicht* so aufgefaßt wie oben definiert, sondern als Trainingsprogramm für mögliche „Jobs“. Daran scheitert dann jene Interdisziplinarität im Ansatz.

Die drei wissenschaftlichen Lüste – die Lust am genauen Diskurs, die Lust am genauen Lesen und die Lust am genauen Staunen – ersaufen in der Angst vor Wissenschaft sowie in einer gewissen Berufsschulmentalität.

Ich möchte nun noch auf einen letzten Aspekt eingehen, der die interdisziplinäre Arbeit behindert, wenn man im „euphorischen“ Sinne von einer Einheit des Denkens (und des Gegenstands als „Ganzheit“) ausgeht und nicht von einer vernünftigen Organisation des Dissens: Dabei wäre gerade im Hinblick auf diese verbliebene Ebene die rationale Einwilligung in die Differenz am wichtigsten, weil auf dieser Ebene, wenn sie als Kommunikationsthema gewählt wird, eine Einheit definitiv ausgeschlossen ist. Es handelt sich um den Charakter der jeweiligen Gegenstandskonstitution, der sich in dem angeführten Beispiel über die theoretischen Differenzen des Gegenstands „Natur“ schon angedeutet hat, aber nur im Hinblick auf die theoretische Ebene ausgeführt wurde: Wenn Interdisziplinarität die Grenzen zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften überschreitet, dann wird auch sie berührt durch den Charakter von Theorien, einem „Paradigma“ anzugehören. Dieses Problem entsteht auch dann, wenn die Gesellschaftstheorien am erfahrungswissenschaftlichen Paradigma orientiert werden. Einerseits provozieren die expliziten Versuche einer Gegenstands- und Relevanzvergewisserung für die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile eine nicht rein szientifische, sondern auch eine „verstehende“ Theorieebene. Andererseits zeigen sich gerade auch bei einer streng „pragmatischen“ Handhabung der Interdisziplinarität, nämlich im Rahmen der praktischen Einübung der „Fertigkeiten“ für eine angemessene interdisziplinäre Problemlösung auf empirischer Ebene, die paradigmatischen Grundprinzipien sehr schnell. Sie „prallen“ quasi als eine Mischung aus persönlicher Einstellung und Methodologie aufeinander.

In diesem Zusammenhang möchte ich nochmals auf das Beispiel des Fachbereichs Landschaftsentwicklung eingehen. Dort ist der Fall noch komplizierter und zugleich plakativer.

9 Die Struktur der Landschaftsplanung

Das Fach zerfällt unterhalb jeder seiner vielfältigen Einzeltheorien auf der paradigmatischen Ebene in drei Konstitutionsweisen der Welt. Die eine Tradition besteht in der ökologischen Naturwissenschaft; sie zerfällt selbst in viele Einzelteile und -schulen, d. h. sie ist beileibe nicht homogen, aber im Außenverhältnis ist sie klar abgegrenzt und repräsentiert das Paradigma der Naturwissenschaften. Die andere Tradition besteht in einer Ansammlung von Gesellschafts- und Planungswissenschaften, die in einem sozio-ökonomischen Bereich zusammengefaßt wurden. Dieser Teil ist in seiner expliziten Abgrenzung und institutionellen Verankerung „der neue Trend“ des Faches – ungeliebt und mißtrauisch beobachtet selbstverständlich, aber nach außen als neue Errungenschaft gefeiert. Der Bereich ist natürlich erfahrungswissenschaftlich ausgerichtet, enthält aber relevante Anteile von Reflexionswissenschaften.

Andererseits ist diese Tradition, ebenso wie die naturwissenschaftliche, nicht ganz so neuartig, wie sie nunmehr gefeiert und/oder bekämpft wird. Beide existierten bereits im 18. Jahrhundert in der sog. Landesverschönerung. Damals waren sie *Bestandteil* des dritten

Paradigmas, von dem man versucht sein könnte, es als das Kernparadigma des Faches zu bezeichnen: die Garten- und Landschaftsarchitektur. Ich werde diesen Bereich das „künstlerische Gestaltungsparadigma“ nennen. In dieser frühen Phase der Verwissenschaftlichung des Faches (durch Zusammenarbeit von „Dilettanten“ – im positiven klassischen Wortsinne – mit unterschiedlicher Basisqualifikation) wurde alles, was sich nachher säuberlich ausdifferenziert hat und nun mühsam interdisziplinär organisiert werden muß, als umfassende Gestaltungsaufgabe begriffen und recht mühelos betrieben. Es war unproblematisch, kulturtechnische Produktivitätssteigerung (ökonomisch und naturwissenschaftlich betrachtet), Raumordnungsaufgaben, die soziale Problematik der Landbevölkerung usw. als Teil der *künstlerischen* Aufgabe zu betrachten, die Welt in großen „Gärten“ zu „verschönern“.

Diese Haltung ergab sich folgerichtig aus der Auffassungsweise von Kunst seitens der Gartengestalter. Sie konnten sich nämlich mit ihrer Profession gerade mithilfe des *Umbruchs* der Idee vom künstlerischen Subjekt verankern. Die Transformation der Idee, daß Kunst „Nachahmung“ der Natur sei und nichts anderes als dies, d. h., daß kein Künstler je etwas Neues schaffen könne (weil dies alleine Gott vorbehalten ist), zu der Haltung, daß der Künstler (gottgleich) aus seinem Inneren schöpfend der Welt Neues hinzufügt, vollzog sich auf der Basis zweier Begriffsebenen von Natur¹: *natura naturans* bezeichnete die in der Natur (entelechetisch) enthaltenen Möglichkeiten, sie auszugestalten – das ist die Ebene der natürlichen Prozesse, die zu ihnen typisch entsprechenden morphologischen Formen führen. *Natura naturata* bezeichnete die Gestalten der Natur. Die Gartenkünstler siedelten sich nun einfach in der Relevanz der widersprüchlichen Doppelbedeutung an: Sie *müssen* als *Künstler* die *natura naturans nachahmen*, um *autonom* ihr Kunstobjekt *natura naturata gestalten* zu können.

Damit wird die „Landschaft“ ein *reales* Gebilde, sie kann in der Wirklichkeit so *gesehen* werden, wie sie zuvor auf Bildern von Arkadien *gemalt* worden war. Auf diese Art wird die *Übertragung* des *gemalten* Goldenen Zeitalters in den Garten zum Vorbild unserer späteren *Erfahrung* der „ursprünglichen“ landschaftlichen Wirklichkeit.

Der Gartenkünstler muß demnach, um sich im neuzeitlichen Sinne als kreatives Subjekt verwirklichen zu können, die ökologischen Gesetze der Natur und die sozialen Prozesse seines Gestaltungsobjekts kennen. Es entstünde keine *schöne* Kunst, wenn der *natura naturans* (im weitesten Sinne) entgegengehandelt würde. Sie würde sich durch Überschwemmungen, verdorrte Pflanzen, soziale Unruhen und geringe Ernteerträge *im Kunstwerk* rächen. Deshalb war es trivial für den Künstler, Kenntnisse der Ökologie, Ökonomie, Kulturtechnik usw. *als Künstler* zu haben.

In die Logik dieser Integration bricht die Logik des Super-Paradigmas der Erfahrungswissenschaften von innen aus ein. Die Notwendigkeit der Professionalisierung als Spezialisierung *jedes* der Teilaspekte der *natura naturans* zerstört die Möglichkeit, der Idee der Landschaftsarchitektur ihre institutionelle Realität zu sichern. *Alle* Teilaspekte differenzieren sich institutionell aus und „bündeln“ sich in einem ökologischen und einem sozio-ökonomischen Bereich; die erfahrungswissenschaftliche Orientierung gewinnt dabei die Oberhand, sobald die Ausbildung akademisch wird. Dennoch besteht diese Idee künstlerisch-technischer Raumgestaltung *genau so* als Traditionsbezug des verbliebenen *Anteils* Landschaftsarchitektur der modernen Landschaftsplanung weiter. Damit steht die (utopische)

¹ Vgl. dazu Blumenberg, H., 1957: Nachahmung der Natur. *Studium Generale*, 10. Jg., S. 266-283.

Idee vom integrierten Ganzen als Anspruch in einem Teilgebiet *neben* den anderen Teilen, die dieses traditionelle Teilgebiet ihrerseits im Rahmen der modernen akademischen Neuformierung als einer wissenschaftlichen Disziplin integrieren – und dies im Rahmen eines niedergehenden Images als architektonischer Teilbereich angesichts des Erfolgs und der bornierten Ignoranz der Erfahrungswissenschaften. Die Landschaftsarchitektur hält den Anspruch aufrecht, das Wesen des Ganzen, dem sie als Teil angehört, zu repräsentieren, d. h. eine Vormachtsstellung von *innen* wenigstens als *Orientierungsfunktion* für die anderen Teile zu haben. Sie sollen nur *genau so* „wissenschaftlich“ sein, wie es der Gartenkünstler braucht, und sie sollen nur das erforschen, was sich in einer raumbezogenen Planungsgraphik oder einem Gutachten niederschlagen könnte.²

Dem gesellt sich die integrierende flächenbezogene Landschaftsplanung mit einem gleichlautenden Anspruch hinzu. Sie plant jedoch *nicht* vom künstlerischen Zugang vom Objekt her, sondern will „wissenschaftliche Planung“ sein, indem sie nicht-künstlerisch, sondern „rational“ (intersubjektiv) gestaltet. Das heißt, sie definiert sich zunächst negativ gegenüber einem dominierenden Aspekt der Tradition. Positiv definiert sie sich in Verbindung mit dem erfahrungswissenschaftlichen Paradigma als *nachvollziehbare*, d. h. demokratische Planung. Die *methodologische* Abgrenzung (gegenüber der Architektur) gerät unversehens zu einem *politischen* Argument für „moderne Planung“ überhaupt. Die Wissenschaftliche Landschaftsplanung besteht aber – wie die Landschaftsarchitektur – auf jenem integrierenden, praxisbezogenen Charakter, der mit der erfahrungswissenschaftlichen Eigendynamik so schwer vereinbar ist. An dieser Stelle wird zum Zauber „Interdisziplinarität“ gegriffen, der – sobald das Wort nur erklingen ist – das Unmögliche schon möglich gemacht hat – wie sich das für Zauber gehört.

Zwei differierende Paradigmen ringen hier um die Vormacht, und beide haben eine legitime und realistische Bezugsbasis ihres Anspruchs: Die Tradition der Landschaftsarchitektur kann darauf verweisen, daß sie durch den künstlerisch-konstruktiven Zugang ein funktionierendes Paradigma hat, das es erlaubt, pragmatische und euphorische Interdisziplinarität zu verbinden – das non plus ultra. Sie kann eine intuitiv-ganzheitliche Sichtweise der Welt praxistauglich operationalisieren, allerdings um den Preis der Wissenschaftlichkeit im Sinne der Erfahrungswissenschaften, d. h. sie muß disziplinäre Ausdifferenzierungsprozesse im Dienste der Tauglichkeit ihres eigenen interdisziplinären Verfahrens verhindern. Das ist für eine universitäre Disziplin, selbst wenn sie „sanft“ und berufsorientiert ist, langfristig inakzeptabel und unrealistisch. Demgegenüber pocht das verwissenschaftliche und politisch als Umweltwissenschaft prosperierende Fach auf die Selbstverständlichkeiten der Erfahrungswissenschaften, ohne die kein technologisches Potential für Umweltplanung denkbar wäre, und bemißt die Relevanz der Landschaftsarchitektur an den Normalstandards universitärer Fächer. Der Preis ist reiner Etikettenschwindel und hohles Wortgeklapper, was die eigene Praxis der vorgetäuschten und beschworenen interdisziplinären Wissenschaft und Lehre angeht. Denn erstens scheitert ernsthafte Zusammenarbeit an den oben geschilderten Übersetzungsschwierigkeiten, und zweitens wird, falls interdisziplinär gearbeitet wird, dem Planungspraxis-Paradigma, nicht

² Das Spezialist-Dilettant-Problem der Ausbildung erweist sich als eine strukturelle Implikation des Gestaltungs- und räumlichen Planungsparadigmas *überhaupt*. Ich vermute, daß das ein *allgemeines* Dilemma darstellt: Problemgemeinschaften, die Interdisziplinarität benötigen, sind in der einen oder anderen Weise anwendungs- und planungsorientiert, ebenso sind es ihre universitären Verankerungen als Interdisziplinen. Sie produzieren sich durch den Widerspruch zwischen Praxistauglichkeit und notwendiger Verwissenschaftlichung selbst ein sachlich unlösbares Ausbildungsdilemma.

dem erfahrungswissenschaftlichen gefolgt. Die szientistische Landschaftsplanung handelt sich aufgrund dieses Schwindels regelmäßig den Trivialitätsvorwurf seitens der Architekten ein, die in etwa das gefühlvoll *praktizieren*, was ihre Gegner als wissenschaftlichen Anspruch vor sich her tragen, aber auch nur „handwerkeln“ realisieren können. Der entscheidende Trick in der Gegenargumentation der wissenschaftlichen Planer besteht darin, daß sie das methodologische Desaster der interdisziplinären Wissenschaft mit der politisch-demokratischen Notwendigkeit rationaler Planung normativ kontern; so, als würde aus der politischen *Notwendigkeit* nachvollziehbarer Planung die organisatorische und methodologische *Möglichkeit* der Überwindung der erfahrungswissenschaftlichen Eigengesetze folgen.

Hier verbindet sich der Bluff der Institution mit den euphorischen (politischen und metaphysischen) Wünschen der Studenten nach Weltverbesserung zu einer gemeinsam getragenen, eigenartigen Mischung aus Ansprüchen und Möglichkeiten: Die „wissenschaftliche Landschaftsplanung“ etabliert sich *neben* der Landschaftsarchitektur als ein „ganzheitlicher“ Versuch, sog. Generalisten auszubilden, die zwar Erfahrungswissenschaft irgendwie kennenlernen, weil eine Universitätsdisziplin und speziell die Umweltplanung darum nicht herum kommt; aber sie organisiert die Ausbildung nicht so, daß diese Generalisten das Paradigma der Erfahrungswissenschaften anhand eines Faches tatsächlich erlernten, sondern eben nur das „Planungsrelevante“ aus denzelfächern. „Planungsrelevant“ ist alles, was ohne eigene Forschung gewußt werden kann, also eine Art systematisch kultiviertes, lebensweltliches Wissen, wie es pensionierte Studienräte haben; dem entspricht als wissenschaftliches in etwa das Paradigma der Geographie.

Die ganze paradoxe Situation tritt aber in der Praxis der Ausbildung nicht etwa als „rationale Fachdiskussion“ über einen trivialen, aber in mancher Hinsicht auch sehr speziellen Verwissenschaftlichungsprozeß einer vor-wissenschaftlichen Tradition zutage, sondern als unproduktive sowie unlösbare Banalität: Die Studierenden werden mit einem Anforderungskatalog von Fertigkeiten für den Job in der Gestalt von angebotenen Lehrfächern konfrontiert, der die Paradigmen atomisiert enthält. Insofern bleibt das, was sich an Geschichte dahinter verbirgt und an Problemen damit einhergeht, unbekannt; die Situation ist im schlechten Sinne neutral, denn der instrumentell und praktisch verobjektivierte Fertigkeitenkanon für den Beruf verdeckt, daß er mehrere „wissenschaftliche Lebensweisen“ enthält, die sich ausschließen, insoweit sie als Konstitutionsweise von Daten eingesetzt werden. Zugleich agieren die Fachvertreter „paradigmatisch“, indem sie *ihr* Paradigma und die differierenden wissenschaftlichen Verhaltensweisen gegen die anderen Paradigmen stellen. Damit werden aus Strukturdifferenzen Irrelevanzvorwürfe und Antiquiertheitsverdächtigungen gegenüber den aus paradigmatischer Sicht „gegnerischen“zelfächern.

Für die Studierenden entsteht das Paradox, daß ihnen von der Studienordnung her der Erwerb *irgendeines* Paradigmas in dem Sinne, wie Th. S. Kuhn die kognitive, soziale und operative Sozialisation eines Eleven beschreibt, konsequent vorenthalten wird (das widerspricht ja dem Ziel der Interdisziplinarität), andererseits aber von jedem Fachgebietsvertreter das Verständnis *seines* Paradigmas sowie dessen bedingungslose Würdigung (bis hin zum gemeinsamen Kampf gegen die Feinde im Fach) *und* eine Professionalisierung abverlangt wird. Es wird unter der Maxime gelehrt, daß man alles Andere nicht so wichtig nehmen *solle*, während die Institution unter Bezugnahme auf ein heterogenes Berufsbild

mittels der Studienordnung durchsetzt, daß man alle Fertigkeiten unbedingt braucht. Das führt dazu, daß unterschiedslos zu graphischem Entwerfen, zur Analyse von Wasserproben, zur Entscheidungstheorie, zur Landschaftsbeobachtung, zu Texten über Ethik, zur Einführung in die Ökosystemtheorie, zur Anlage einer Hofbegrünung, zur Ökotoxikologie usw. die gleiche Haltung eingenommen wird. Alles Wissen wird homogenisiert als Baustein für die praktische Berufsausübung. Die Zeit, Liebe und spezielle Achtsamkeit oder auch Neigung, die es braucht, um sich den völlig *verschiedenen* „Gegenständen“ zu nähern, ertrinkt in einem interdisziplinären Trainingsprogramm für heterogene Berufsqualifikationen. Dabei geht vor allem verloren, daß diese Paradigmen „Sozialformen“ sind, die Affinitäten zu Habustypen haben (und brauchen).

10 Interdisziplinarität und Habustypen des Wissenschaftlers

Die entwerfende Tätigkeit der Gartenkünstler und Freiraumgestalter geht vom Einzelfall aus und bleibt dabei. Eine Problemkonstellation wird – trivialerweise – zunächst intuitiv erfaßt und *nicht* als nächstes analysiert, sondern in einen allerersten Entwurf („Stegreif“) aufgezeichnet. Ein – letztlich gesellschaftliches – Problem wird durch gestalterische Konstruktion eines *baulichen Objekts* zu *erkennen* versucht. Das Entwerfen ist ein Klärungsprozeß der Gedanken wie das Analysieren; aber es vollzieht sich „idiographisch“. Das Einzelobjekt wird in immer neuen Versuchen dem *professionellen Gefühl* ausgesetzt, ob „es“ „jetzt gut ist“. Daten über das Objekt *und* über die Durchsetzungsmöglichkeiten seiner Realisierung werden immer erst beschafft, wenn beim Entwerfen bemerkt wird, daß der Prozeß stockt. Was noch nicht gezeichnet werden kann, braucht noch nicht vorher gedacht zu werden, aber wenn das Entwerfen nicht voran will, fehlt der ausreichende „Draht“ zum Objekt. Dann muß man sich mit ihm *ohne* Entwurf beschäftigen und Theorien konsultieren sowie Daten beschaffen. Der hier wiedergegebene „Ablauf“ ist überpointiert, denn der Arbeitsprozeß ist nicht so sauber „alternierend“. Aber die *Haltung*, das Primat, sich einen Sachverhalt durch Zeichnen intellektuell aneignen zu wollen, ein Objekt zuvorderst als Ganzes und Einzelnes würdigen und entstehen lassen zu wollen, es nicht als „Fall“ einer gesetzmäßig beschreibbaren Konstellation im nachhinein zu ver-einzeln, sondern es als unwiderruflichen Einzelfall und damit Spiegel des Gestalters selbst herauspräparieren und der Welt zur Verfügung stellen zu wollen – ist signifikant unterschieden von dem, was inzwischen als „szientifische Landschaftsplanung“ deutlich wird. Die ganz andere Art der geistigen Konzentration und der Strenge der „Methoden“, nämlich das Zusammenspiel des handwerklichen Könnens (als erlernter Fähigkeiten) mit der künstlerischen Begabung und dem politischen und planerischen „Anliegen“, also die Disziplin im „Durchhalten“ des graphischen Annäherungsprozesses als Verarbeitung von Informationen über das Objekt, sind gewiß irgendwie lehrbar, in einem „Einführungskurs“ (oder „Aufbaukurs“ zur wissenschaftlichen Planungsmethodik) aber ebenso gewiß nicht zu erwerben. Der Habitus, der diesen Paradigmen entspricht, basiert offenbar auf dem *Vertrauen in Einbildungskraft*. (Damit geht – neben dem üblichen Gemecker über Naturwissenschaften – meist eine gewisse verschrobene Abwehr von Selbstreflexion einher, eine Angst, *sich* zu verlassen und *anders* zu

verobjektivieren als auf diese Weise.) Gemessen an einer vom erfahrungswissenschaftlichen Paradigma sowie von einem politischen Anspruch dominierten Planung ist das „irrational“.

In der verwissenschaftlichen Landschaftsplanung verfährt man umgekehrt: Die Vorgaben müssen klar sein, damit Entscheidungen rational gefällt werden können. Das Objekt soll Ergebnis eines Entscheidungsprozesses sein, den jeder nachvollziehen könnte. Entsprechend unterscheiden sich die Methoden. Ich gehe auf dieses Paradigma hier nicht weiter ein, denn es ist jedem klar und in vielen Einführungslehrbüchern zur Planungsmethodik beschrieben – naturgemäß. Es legitimiert sich primär als politisches Verwaltungshandeln mit Transparenz und Betroffenenbeteiligungsmöglichkeiten. Als Habitus-Typ ergibt sich in Analogie, daß hier nicht die Einbildungskraft im Vordergrund steht, sondern die „theoretische Vernunft“. Hieraus folgt nicht, daß keine Einbildungskraft vorläge, sondern nur, daß das Vertrauen in sie nicht soweit geht, daß ein ganzes Leben darauf aufgebaut würde. Man könnte diesen Habustyp den Beamten der Rationalität nennen. Seine Qualifikationen kann er in landschaftsarchitektonischen „Entwurfstudios“ nicht lernen.

Im besten Sinne zwischen allen Stühlen sitzt das Reflexionsparadigma. Es ist universalistisch wie das erfahrungswissenschaftliche; aber es verobjektiviert die Einbildungskraft. Und es ist „idiographisch“ wie die Gestaltung; aber es vereinzelt diskursiv und logisch. Die Reflexion erfaßt das Planungsobjekt *wie* der idiographische Zugang als einzelne Totalität, aber als Objekt theoretischen Wissens und der Begriffsbildung (nicht der zeichnenden Hand); und sie erfaßt es in seinen differenziellen Aspekten *wie* die Erfahrungswissenschaft, jedoch nicht zur Entscheidungsvorbereitung, sondern zur Vergewisserung der objektiven *Konstitutionsvoraussetzungen* seiner einheitlichen Objektivität. Das Training erfolgt im Diskurs und in Textarbeit.

Als Habustyp ist das Paradigma nicht benennbar, denn ein solcher ist gesellschaftlich nicht vorgesehen. Er verkörpert so etwas wie produktiv aufgehobene Schizophrenie und wäre metaphorisch vielleicht am ehesten als „weiblich“ zu bezeichnen, wenn eine definitiv existierende Unmöglichkeit, ein logisch ausgeschlossenes drittes Subjekt, neben dem „irrationalen“ Künstler und dem „rationalen“ Wissenschaftler, zum Maßstab gemacht werden soll.

Es ist einleuchtend, daß es für ein universitäres Ausbildungsprogramm nicht sehr sinnvoll sein kann, von einem Menschen alle drei Lebensweisen und professionellen Geschicklichkeiten zu fordern und dazu die *Vermeidung* einer ernsthaften Ausbildung in wenigstens auch nur *einer* der Varianten anzubieten.

Die Schlußfolgerung leuchtet ebenso ein: Da die Auflösung des Faches aufgrund der gesellschaftlichen Problemlage, von der es getragen wird, keine vernünftige und keine realistische Alternative ist, kann nur eine Studienorganisation die Alternative bilden, die gewährleistet, daß erstens gewählt werden kann zwischen (paradigmatischen) Schwerpunkten, zweitens ein Paradigma mit einem eher *disziplinären* Selbstbewußtsein erworben werden kann und drittens dennoch – von diesem professionellen Selbstbewußtsein aus – interdisziplinäre Kooperation vorgesehen sein muß; diese darf aber nicht als Zwang gemeint sein, dann doch (wegen der „euphorischen“ Gründe der Interdisziplinarität) alle drei Paradigmen zu beherrschen. Vor allem aber: Es muß - auf einer Metaebene – Klarheit über die Widersprüchlichkeit der Situation herrschen und vermieden werden, daß Interdisziplinarität gegen Disziplinarität (und umgekehrt) emotional und ideologisch ausgespielt wird. Die Stu-

denen können sich nur mit einem disziplinären Selbstverständnis irgendeiner ihrer Neigungen die nötige Professionalisierung verschaffen; der räumlich-planerische Bezug *aller drei* Paradigmen in der *Praxis* eignet sich gerade *nicht*, denn er ist ein pragmatisches Kooperationschema und/oder ein Trivialisierungsschema für Erfahrungswissenschaft, aber kein Paradigma.

Allerdings ist hier eine Differenzierung angebracht. Das Argument der Produktivität und Notwendigkeit des Besitzes eines Paradigmas bezieht sich nur auf das „universitäre Leben“, nicht unbedingt auf das Berufsleben. Da das Fach im weiteren Sinne des Begriffs ein verwissenschaftlichtes Handwerk ist und die Berufsausübung tatsächlich überwiegend – nämlich mit Ausnahme einer rein gestalterischen Tätigkeit in der Freiraumgestaltung – aus Koordinationsfunktionen und überblickartigen Bestandsaufnahmen, aber nur punktuell aus disziplinär geschulten Detailanalysen besteht, ist der „Generalist“ (der dem alten gestalterischen Generalköner entspricht) ein vernünftiges Berufsausbildungsziel – es sollte im Studienplan ermöglicht werden. Die Entscheidung, welche Studienmentalität dann gewählt wird – die berufsbezogene pragmatische oder die auf Paradigmen sowie auf die „wissenschaftlichen Lüste“ bezogene –, bestimmt sich danach, ob der Studierende sich entschließt, während seines Studiums das auszukosten, was des Studiums ist, und auf seine Lernfähigkeit in der Praxis zu vertrauen, oder ob er umgekehrt das Studium als Berufsvorbereitung betreiben will. Beide Entscheidungen sind respektabel, aber sie substituieren sich überwiegend. Deshalb muß die Studienordnung Paradigmatisierung und Dilettantismus vorsehen. Zuvorderst muß aber diese Ebene der Entscheidungsnotwendigkeit offengelegt und in Lehrveranstaltungen vorweg die „Stoßrichtung“ angekündigt werden.

11 Kochen oder zusammen einkaufen gehen?

Unter den genannten Voraussetzungen können Studienprojekte nicht mehr als Allheilmittel – egal ob pragmatisch oder euphorisch – zur Verbindung unverbindbarer Sachen benutzt werden. Sie können statt dessen differenziert konzipiert werden, je nachdem, welches der Paradigmen „federführend“ zugrunde gelegt wird; aber eine solche Federführung sollte existieren. Dabei bieten sich zwei Grundtypen an (die dann weiter unterteilbar sind), welche der Einteilung in „pragmatische Interdisziplinarität“ und „euphorische“ (aber als Differenzbestimmung verstandene, statt ideologisch und sozialpsychologisch harmonisierende) Interdisziplinarität nicht widersprechen.

Die eine Art ist auf Entscheidungsvorbereitung bezogen, die zweite – wenn auch in zwei jeweils unterschiedliche Gruppen zerfallende – auf die Verobjektivierung des context of discovery, um ein Problem als Objekt allererst zu bestimmen. Aber nur die beiden letztgenannten decken sich mit der ursprünglichen *didaktischen* Funktion, die Studienprojekte haben sollten: Sie sollten – wie oben beschrieben – (als Alternative zur ex katedralen Vorlesung) Theorien (bzw. Fertigkeiten) konkret vom Problem her lehrbar machen.

Das, was die Projekte als Lehrform auszeichnen sollte und wovon sie leider auf die falsche Art, nämlich auf der Anspruchsebene, in Gestalt von schalen vulgärpsychologischen Ideologien der Selbstbestimmung und der harmonischen Gemeinsamkeit hoffnungslos überladen sind, also Veranstaltungen eines (von den Leitern wohlorganisierten) gemeinsamen context of

discovery zu sein – ein *synthetischer* Prozeß, der in der *Differenzbildung* besteht –, ein Ort vorbereiteter und kontrollierter Reflexion also, ist gar nicht das Anliegen der auf „pragmatische Interdisziplinarität“ herabgeschraubten Projekte.

Hier liegt nun die Gemeinsamkeit zwischen Reflexions- und Gestaltungsparadigma. Was die Künstler, die einen Gegenstand unter *funktionalen* Aspekten „entwerfen“, tun, ist eine der Reflexion analoge Annäherung an den Gegenstand (die Differenz zum „echten“ Künstler ist wichtig; Gartengestalter sind eher „Designer“, denn ihr Produkt hat einen Zweck): Dieser Gegenstandsbezug ist *konstitutiv*, *entdeckt* dessen Wesen durch eine aktive und streng disziplinierte Intuition – in einem Falle durch die graphischen und handwerklichen Medien, im anderen Falle durch die Regeln des Diskurses und der Textkonstruktion. In beiden Fällen wird im *Kopf* etwas entdeckt und *dies geschieht* auf dem Papier (bzw. am Bildschirm) nach den Gesetzen der *Konstruktionsmedien* der Entdeckung.

Empirische Bestandsaufnahmen am Objekt dagegen, vorgängig vor der Konstruktion einer rationalen Entscheidungskonstellation für die Erarbeitung der optimalsten (Planungs-) Lösung, *können* als arbeitsteilige *Zusammenarbeit* sinnvoll in Projektform betrieben werden. Das ist nichts anderes, als wenn mehrere Leute zusammen ein Abendessen kochen – warum sollten sie das nicht tun? Aber solch ein Prozeß ist emotional und organisatorisch gegenläufig zum „Entdecken“.

Das Dilemma besteht nun darin, daß – zumindest im Studium der Landschaftsplanung – immer *beides* (was die Typen der Projektauffassung im ganzen angeht) zugleich als Versuch der interdisziplinären Verbindung der differierenden Paradigmen (erfahrungswissenschaftliches, gestalterisches reflexionswissenschaftliches), die ja die Inkommensurabilität der Projektauffassungsweisen (Abendessen kochen versus gemeinsam auf den Markt gehen versus gemeinsam „Das Rohe und das Gekochte“ von Levi-Strauss lesen) *enthalten*, geschieht. Im *Inneren* des Projekts werden die paradigmatisch vorgegebenen Auffassungsweisen von Projektarbeit als Irrelevanzverdächtigungen und prozentuale Zuständigkeiten von Fächern ausgekämpft.

In dieser für die Studenten tödlichen Verstrickung helfen nur Transparenz und eine neue Studienordnung.

Die Transparenz ist notwendig im Hinblick auf das folgende Phänomen: Wenn in den Studienprojekten das *sinnvolle* Prinzip „Arbeitsteilung“ aus der „Problemgemeinschafts-“ und „Lösungs“-Tradition von Interdisziplinarität auf das *sinnvolle* didaktische Prinzip der gemeinsamen, konkreten theoretischen Exploration zum *Erwerb disziplinären* Wissens (oder „Könnens“) trifft, entstehen nahezu unlösbare Probleme. Deshalb müssen entsprechende Studienordnungen und das Lehrpersonal diese Schwierigkeiten antizipieren und berücksichtigen; andernfalls reproduziert Interdisziplinarität ihren eigenen Untergang.

Es könnte aber sein, daß keine Studienordnung der Welt alle von mir gefolgerten z. T. gegenläufigen Normierungen unter einen Hut bringen kann. Dann folgt daraus, daß ein vernünftiges interdisziplinäres Studium der Landschaftsplanung nicht möglich ist und aufgegeben werden sollte. Es wäre besser, ungünstigstenfalls dies zu wissen und danach zu handeln, als weiterhin mit Mißverständnissen und Lügen zu leben. Ich bin allerdings guter Hoffnung – zumindest was die Studienordnungen angeht (und seit drei Jahren in der Studienreform tätig).