

Cathleen Strunz

Perspektivenwechsel

Komplementarität im universitären Bildungskontext

INTEGRALE PÄDAGOGIK

herausgegeben von Daniela Michaelis

ISSN 1869-7607

- 1 *Daniela Michaelis und Gerhild Bachmann (Hg.)*
Lebenslanges Lernen – freudvoll und integral
ISBN 978-3-8382-0063-7
- 2 *Claudia Dostal*
Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts durch
"lerntypenorientierte Suggestopädie"
ISBN 978-3-8382-0136-8
- 3 *Daniela Michaelis (Hg.)*
Bildung: integral
Integrale Modelle für eine innovative Lehr- und Lernkultur
ISBN 978-3-8382-0443-7
- 4 *Daniela Michaelis (Hg.)*
Integrale Bildung: Spiraltanz der Befreiung?
ISBN 978-3-8382-0898-5
- 5 *Cathleen Strunz*
Perspektivenwechsel
Komplementarität im universitären Bildungskontext
ISBN 978-3-8382-1797-0

Cathleen Strunz

PERSPEKTIVENWECHSEL

Komplementarität im
universitären Bildungskontext

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Leuphana Universität Lüneburg, Dissertation, 2021

ISBN-13: 978-3-8382-1797-0

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2023

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
Einleitung.....	13
Kapitel 1: Komplementäre Bildung – Begriffliche Rahmung einer datenbasierten Theorie	27
1.1 Begriffliche Ordnungssysteme als Interpretationsrahmen der Analyse	28
1.2 Grounded Theory: Kodes, Kategorien und die Rolle des Beobachters.....	32
1.3 Erkenntnisbefähigung und die Bildung des wissenschaftlichen Selbst.....	38
1.4 Komplementäre Aspekte eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses	55
Kapitel 2: Erkenntnis und Viabilität – Bewertung aus neurobiologischer Perspektive	79
2.1 Beobachtung, Beschreibung und Bewertung von Verhalten.....	80
2.2 Bewusstsein und Geist: Der Selbst-Prozess der Bewusstwerdung	85
2.3 Homöostase: Wertregulation durch Bedürfnisse	89
Kapitel 3: Gegenstandsbilder des Komplementärstudiums – eine Analyse.....	95
3.1 Mannigfaltige Beobachtungen einer komplexen Situation	95
3.2 Grounded Theory: Datenbasierte Theorie- und Methodenentwicklung.....	102
3.3 Typische Einstellungen gegenüber dem Komplementärstudium.....	114
3.4 Schlüsseldichotomien und Studienmotive der vier Diskursfelder	215

Kapitel 4: Komplementäre Bildung – Kompensation einseitiger Welt- und Selbstverhältnisse.....	231
4.1 Dualität als Merkmal einer objekthaften Wirklichkeitsauffassung	236
4.2 Diskursdynamik: Widerstreit zwischen komplementären Einstellungen.....	239
4.3 Selbstkonzepte und Bildungsverständnis	256
4.4 Ganzheitliche Bildung der Beobachtungshaltung.....	268
Ausblick: Komplementäre Bildung – ein Konzept für das Leuphana College	275
Resümee	283
Schlusswort.....	299
Danksagung.....	303
Literaturverzeichnis	307
Abbildungsverzeichnis	313

Vorwort

Aufgrund der vielfältigen interdisziplinären Bezüge zu bildungswissenschaftlichen Fragestellungen ist eine an konventionellen Fächergrenzen orientierte Einordnung dieser Arbeit schwer möglich.

Von Interesse ist die Studie für all diejenigen, die angesichts eines spürbaren Transformationsbedarfs in allen gesellschaftlichen Bereichen über fächerübergreifende Bildung und angemessene Praktiken in institutionellen Bildungskontexten reflektieren wollen. *Transformation* ist nicht von ungefähr aktuell eines der Zauberwörter im Bildungskontext. Wir leben in einer Zeit der Umbrüche und es gilt herauszufinden, wie wir uns bestmöglich auf ein Leben in einer volatilen Welt einstellen können.

Je schneller sich scheinbar stabile Rahmenbedingungen ändern und bewährte Handlungsmuster an Wirkkraft verlieren, desto mehr sind wir darauf angewiesen, Strategien zu entwickeln, die es uns erlauben, *viable*ⁱ – also dem (Über-)Leben dienliche – Entscheidungen zu treffen. Verhaltensveränderungen betreffen unsere Haltung gegenüber der Welt und gegenüber uns selbst, sowie die aus unserer Haltung resultierenden Handlungen. Die Diskussion der Frage, welche Bildung unserer Zeit angemessen ist, bedarf nicht nur der Klärung des zugrundeliegenden Bildungsverständnissesⁱⁱ, sondern genauso unserer Welt- und Selbstverhältnisse.

Auf die Frage nach einem angemessenen Lösungsansatz im Umgang mit der stetig wachsenden Komplexität unserer Welt, wird insbesondere *Digital Literacy* als neue zentrale Kulturtechnik propagiert. Digitalisierung und künstliche Intelligenz sind zu den Superthemen des aktuellen Bildungsdiskurses avanciert. Von

ⁱ *Viabel* steht im Sinne von „dem Leben dienlich“ für effektiv, nützlich, angemessen. Vgl. Kapitel 1.4 Komplementäre Aspekte eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses.

ⁱⁱ Eine solche Klärung setzt an bei der Frage, inwieweit durch (institutionelle) Bildungsangebote überhaupt Einfluss auf individuelle Bildungsprozesse genommen werden kann. Aus einer von mir geteilten neurowissenschaftlich-systemtheoretischen Perspektive verändert jede Aktivität des Organismus die Hirnstruktur und es gibt deshalb keinerlei Aktivitäten oder Handlungen, die nicht zugleich modifizierendes Denken sind (Lenzen 1997, 952).

Menschen entwickelte intelligente Maschinen sollen uns künftig abnehmen, was der menschliche Verstand nicht zu leisten vermag. Doch mit dem steigenden Grad an technischer Abhängigkeit geht nicht selten ein Gefühl der Überforderung einher, aus dem u.a. die Dystopie eines Kontrollverlustes an humanoide Roboter erwächst.

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Sprache unser Denken und Wissen formt, was Rückwirkungen des Diskurses auf unsere Erwartungshaltung an die Zukunft impliziert. Sprache wird dabei in Einklang mit Humboldts Sprachtheorie nicht abbildtheoretisch als Medium der Repräsentation betrachtet, sondern als konstitutives Medium der Hervorbringung von Gedanken und mentalen Welt- und Selbstbildern. Unter Bezugnahme auf Hans Christoph Kollers Definition transformatorischer Bildung (2018, 15f.) wird im Folgenden nach Bildungspraktiken gefragt, durch die gezielte Impulse zur Transformation sprachlich strukturierter Welt- und Selbstverhältnisse gesetzt werden können. Dies betrifft die wohl grundlegendste „Kulturtechnik“ der (sowohl bewussten als auch unbewussten) Hervorbringung von *Imagines*, also von subjektiven Gegenstandsbildern im Sinne C. G. Jungs.ⁱⁱⁱ

Die vorliegende Konzeption komplementärer Bildungspraktiken setzt bei den semantischen Beschreibungen an, die ein Mensch als Beobachter über sich und die Welt hervorbringt. Jedoch baut sie auf einer Theorie komplementärer Bildung auf, welche zwischen einer semantischen und einer systemischen Betrachtungsweise von Bildung unterscheidet.^{iv} Durch diese Differenzierung wird die menschliche Doppelexistenz als Subjekt-in-der-Sprache und als

ⁱⁱⁱ Jungs (1972, 27; 1995, 507) Definition des Begriffes Imago (Pl.: Imagines) verdeutlicht den erkenntnistheoretisch relevante Unterschied zwischen *Objekt* und *durch Beobachtung hervorgebrachtes Objekt*. Vgl. dazu Kapitel 1.4, Abschnitt *Kognition und Emotion: Informationsverarbeitung im gleichen Modus*

^{iv} Trotz einer skeptischen Position in Hinblick auf die Möglichkeit zur gezielten Einflussnahme auf sich selbst bildende (autopoietische) System bin ich davon überzeugt, dass es sinnvoll ist, Impulse für Bildungsprozesse zu setzen. Jedoch müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass diese von einem lebenden System auf seine ganz eigene Weise verarbeitet werden. Bildungsziele sind die von Vertreter*innen von Bildungsinstitutionen auf der semantischen Ebene als angemessen definierte Verhaltensweisen, die es im Bildungsprozess einzüben gilt. Als Beobachter können wir Verhaltensänderungen (Transformationen) beschreiben und als Wirkung solcher Impulse interpretieren.

Lebewesen betont. Daran schließt sich die Frage an, welche Bereiche menschlicher Existenz in den Blick genommen werden müssen, wenn – zumeist unter Berufung auf Humboldt – ein Anspruch auf ganzheitliche Bildung verfolgt wird. Auf diese Weise geraten verstärkt auch Verhaltensbereiche in den Blick, die größtenteils automatisch und unbewusst auf der systemischen Ebene innerhalb einer lebenden Einheit ablaufen und im Bildungsdiskurs bisher oft ausgespart bleiben.

Die Idee ganzheitlicher Bildung wird hier auf eine Weise adressiert, die (noch) ungewohnt erscheinen mag: Aus einer systemtheoretischen Perspektive wird der Mensch als *ein* sich in permanenter Veränderung befindlicher transpersonaler Organismus betrachtet.^v Eine solche die Ontogenese des Individuums und die Phylogenese der Gattung gleichermaßen einbeziehende Betrachtungsweise stellt eine sowohl in die Vergangenheit wie auch in die Zukunft gerichtete Perspektive auf das Entwicklungspotential der menschlichen Spezies dar. Auf diese Weise erscheint das Individuum als spezifische Ausdrucksform menschlicher Existenzmöglichkeiten, welches einerseits durch seine biologischen Voraussetzungen sowie durch individuelle und kollektive Erfahrungen geprägt ist. Andererseits gerät es als potentiell zukunfts offene autopoietische Lebensform in den Blick.^{vi}

Die der Theorie komplementärer Bildung zugrunde liegende Idee von Ganzheitlichkeit bezieht sich darüber hinaus auf die menschliche Psyche als der Gesamtheit aus Bewusstsein und

^v Unter System kann eine einzelne lebende Einheit verstanden werden, aber auch ein Zusammenschluss aus vielen solchen Einheiten zu einem übergeordneten System (Maturana und Varela 1987, 216–17).

^{vi} Solange Komplexität und Unvorhersehbarkeit in erster Linie als Bedrohung betrachtet werden, für die wir maßgeschneiderte Lösungen in der Schublade haben sollten, werden wir uns in einer unsicheren Welt imaginieren. Auf diese Weise bleiben wir einem Lebensgefühl verhaftet, welches an den Überlebenskampf unserer Vorfahren erinnert, die in weit weniger komplexen, aber nicht weniger bedrohlichen Situationen klarkommen mussten. Ihre kollektiven Erfahrungen sind ebenso in uns eingeschrieben wie wir die grundlegende Organisationsform der menschlichen Spezies mit ihnen teilen. Dazu gehören auch Merkmale der menschlichen Bewusstseinsstruktur, die uns trotz einer überaus dynamischen Entwicklung unsere Wahrnehmungsweise und daraus resultierende Wirklichkeitsauffassungen noch immer grundlegend prägen.

Unbewusstem, sowohl in individueller als auch in kollektiver Hinsicht. Vor diesem Hintergrund sind ganzheitliche Bildungsangebote als Impulse zur Integration von Unbewusstem in unser Bewusstseinsfeld – und in diesem Sinne als Bewusstseinsweiterung – zu konzipieren. Um den hier skizzierten großen Bogen zu schlagen, bedarf es einer anthropologischen Reflexion, die idealerweise Erkenntnisse aus so verschiedenen Disziplinen wie der Neurobiologie mit ihren facettenreichen Subdisziplinen, der Psychologie, der Philosophie, den Geschichts-, Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Quantenphysik einbezieht.

Auch wenn die vorliegende Arbeit einem so umfänglichen Anspruch nicht gerecht werden kann, vermag sie eine Idee davon vermitteln, wie das Unterfangen der Integration interdisziplinärer Erkenntnisse zu veränderten Sichtweisen auf Bildung als *Bildung des Menschen* (wie es Humboldt 1793 formulierte^{vii}) führt. Es geht um eine Verbindung des geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurses mit naturwissenschaftlichen Perspektiven auf den Menschen als ein durch seine vegetativen Funktionen geprägtes Lebewesen und „Wissenssubjekt“. Hiermit wird ein Beitrag zur Überbrückung der kulturellen Kluft zwischen den Humanities und den Sciences geleistet. Auf diese Weise geraten auch Prozesse in den Blick, die automatisch und unterhalb der Bewusstseinschwelle ablaufen, sich aber auf die Wirklichkeitsauffassung eines lebenden Systems ebenso auswirken wie seine bewussten Wahrnehmungen. Das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen, die im Folgenden als *semantische* und *systemische*^{viii} Ebene adressiert werden, ist für die Frage nach angemessenen Bildungsimpulsen von besonderem Interesse.^{ix}

vii Der Titel des 1793 verfassten Textes lautet „Theorie der Bildung des Menschen“ (Humboldt, 1986).

viii Die Formulierung „systemische Ebene“ ist bewusst unscharf gewählt, weil damit ein Lebensbegriff adressiert wird, der die unterschiedlichsten Stufen von Leben einschließt, sich also ganz explizit nicht auf biologische – auf den Körper bezogene – Vorgänge beschränken lässt, sondern darum bemüht ist, die Ganzheit der Psyche als die Summe aus Bewusstem und Unbewusstem im Sinne Jungs einzubeziehen und auch dem Überbewussten potentiell Raum bietet.

ix Aufgrund meiner Intention einer Zusammenführung interdisziplinärer Perspektiven wird der umfängliche Diskurs um das Wissenssubjekt, der in einer

Aufgrund der zahlreichen erklärungsbedürftigen Konzepte aus verschiedenen Disziplinen ist das Sprechen über die vorliegende Theorie komplementärer Bildung überaus voraussetzungs- voll. Deshalb erlaube ich mir im Voraus ein semantisches Netz auf- zuspinnen, das den Lesern beim Einfangen der komplexen Bezüge helfen soll: Im Zentrum der Theorie *komplementärer* Bildung steht der *Ich-Beobachter*^x. Die *Ausrichtung seiner Wahrnehmung* hat Ein- fluss auf seine *Wirklichkeitsauffassung*. Komplementäre Bildung zielt auf die Einübung eines bewussten *Perspektivenwechsels*, welcher der *Kompensation einer einseitigen Beobachtungshaltung* dient. In einer vom Anspruch wissenschaftlicher Objektivität stark geprägten Ge- sellschaft bedient die *extravertierte* Beobachtungshaltung die kultu- rrell dominante Wirklichkeitsauffassung. Sie profitiert von der Rein- tegration der *introvertierten* Betrachtungsweise, die vor dem Hinter- grund wissenschaftlicher Bemühungen um *objektive Welterkenntnis* ins Abseits universitärer Bildungspraktiken geraten ist.

Durch die Gegenüberstellung von *Extraversion* und *Introver- sion* (bzw. *Außenansicht* und *Innenansicht*) sind zwei Bezugsgrößen benannt, mit denen ich mich im Anschluss an C. G. Jung und Hans- Peter Dürr auf grundlegend verschiedene Arten des In-der-Welt- Seins beziehe, und von denen ich behaupte, dass sie in einem *kom- plementären* Verhältnis zueinanderstehen. Dieses Verhältnis wird auf der Basis empirischer Untersuchungsergebnisse als *systemische Polarität* definiert, die einerseits auf *ektoderme und endoderme Wahr- nehmungsfunktionen* zurückzuführen ist, andererseits auf menschi- che Grundbedürfnisse, welche die Pole verschiedener Wertspek- tren bilden. Im Diskurs über *fächerübergreifende Bildung* spiegelt sich diese *systemische Polarität* auf der semantischen Ebene als eine

Diskussion über Bildung nicht unberücksichtigt bleiben darf, innerhalb dieser Arbeit tendenziell unterbelichtet. Da im Sinne Ludwig Hubers (1991) dennoch der Anspruch einer intentionalen Intervention auf den Bildungsprozess des wissenschaftlichen Subjektes verfolgt wird, werde ich die konzeptionell rele- vanten Schlussfolgerungen in einem Schlusswort noch einmal möglichst an- wendungsorientiert zusammenfassen.

^x Den Begriff „Beobachter“ verwende ich im generischen Maskulinum, ebenso andere im direkten Zusammenhang damit stehende Abstrakta wie z.B. *Beobach- tungstyp*.

binäre Argumentationsstruktur (*Entweder-oder*) und mündet in einen *Widerstreit unterschiedlicher Diskursarten* im Sinne Lyotards (1989).

Komplementarität wird im Anschluss an Jean Gebser als „sich ergänzende Polarität“ (1978, 299) definiert und in dem von Carl Friedrich von Weizsäcker (1990) formulierten Sinne als *zirkuläre Komplementarität* gedacht. Diesen Punkt gleich zu Beginn der Studie auszuführen halte ich für sinnvoll, da unsere Denk- und Wahrnehmungsweisen so stark auf binäre Konstruktionen ausgerichtet sind, dass zunächst der Unterschied zwischen Polarität und Dualität herauszustellen ist. Polarität sollte nicht auf das Verhältnis von zwei Bezugsgrößen reduziert werden. Die konsequente Beschreibung einer systemischen *Poly-Polarität* des Komplementären schützt vor einem Zurückfallen in die Dualität von Gegensatzpaaren. Komplementäres Denken, so die hier vertretene These, bietet einen Ausweg aus der Sackgasse, in welche das von Theodor W. Adorno kritisierte *identitäre Denken* führt und weist uns den Weg zu der von Jean Gebser beschriebenen integralen Bewusstseinsstruktur.