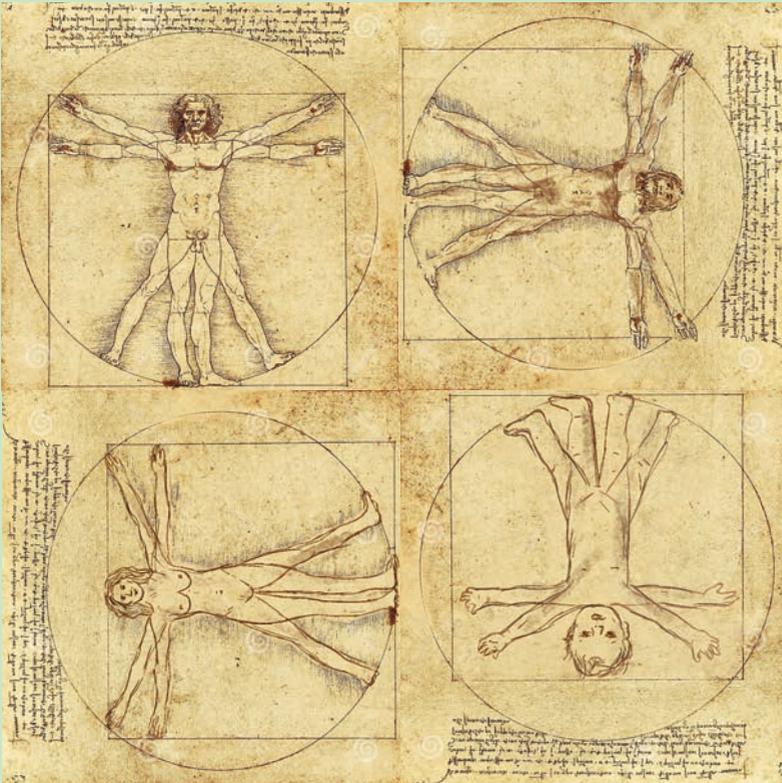


Cathleen Strunz

Perspektivenwechsel

Komplementarität im universitären Bildungskontext



ibidem

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: 978-3-8382-7797-4

© *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.

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 einzutüben 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 menschli- 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.

Einleitung

Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind Beobachtungen, die ich seit 2008 als Koordinatorin fächerübergreifender Studienprogramme an verschiedenen deutschen Hochschulen gemacht habe.¹ Als Programmkoordinatorin bin ich u.a. für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung zuständig und werde mit den Erwartungen, Wünschen und Kritikpunkten sämtlicher universitärer Statusgruppen konfrontiert. Bisher gelang es nicht, die Summe der heterogenen Verbesserungsvorschläge konzeptionell zu berücksichtigen und daraus ein Programmkonzept zu entwickeln, das alle Beteiligten wertschätzen. Denn die Vorstellungen darüber, was ein fächerübergreifender² Studienbestandteil leisten soll, gehen nicht nur weit auseinander, sondern stehen häufig zueinander im Widerspruch.³

Auf diese heterogene Realität mit ihren vielfältigen Konzepten und Praktiken trifft die Idealvorstellung, wonach eine Verständigung über die Bedeutung und damit auch die Zielsetzung solcher Studienprogramme mithilfe sprachlicher Kategorien wie „Bildung“ und „fächerübergreifend“ möglich wäre. Die Irritation darüber, dass dies nicht im gewünschten Maße gelingt, wird aber selten zum Anlass genommen, um in einem gemeinsamen Klärungsprozess die semantischen Schichten dieser Begrifflichkeiten sorgsam abzuklopfen. Eine mangelnde Reflexion über die

¹ Von 2008 bis 2011 war ich an der Bucerius Law School und der HafenCity-Universität in Hamburg tätig. Seit 2011 bin ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin an der Leuphana Universität in Lüneburg beschäftigt.

² Bereits hinsichtlich der Frage, ob von *fächerübergreifenden* oder *überfachlichen* Studienprogrammen die Rede sein soll, besteht kein Konsens geschweige denn eine einheitliche Sprachregelung. Bezugnehmend auf Wilhelm von Humboldt und seine Unterscheidung in „die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnis“ (Humboldt 1986, 32), spreche ich von *fächerübergreifender* Bildung.

³ Die Konfliktlinien verlaufen u.a. zwischen den administrativen Anforderungen im Zusammenhang mit der Modularisierung des Programms und organisatorischen Ansprüchen, welche die Wahlfreiheit auf inhaltlicher Ebene betreffen. Letzteres reicht u.a. in die Diskussion darüber hinein, ob Studierende gegen ihren Willen zur Belegung fachfremder Kurse verpflichtet werden können, und ob im Rahmen eines fächerübergreifenden Programms auch der Vermittlung von Fachinhalten Raum gewährt werden muss.

wirklichkeitsreduzierende Funktion kategorialer Objektbezeichnungen führt dazu, dass individuell wahrgenommene Phänomene mit den sie bezeichnenden Begriffen⁴ gleichgesetzt werden. Doch lassen sich – wie im ersten Kapitel nach Lyotard (1989) näher ausgeführt – unterschiedliche Diskursarten, mit denen verschiedene Zwecke verfolgt werden, nicht ineinander übersetzen. So sprechen wir über „fächerübergreifende Bildung“ oder „Perspektivenwechsel“ etc., ohne uns bewusst zu machen, dass wir so unterschiedliche Sprachen sprechen wie nach dem Turmbau die Bewohner von Babel.

Der mangelnde Konsens über die Bedeutung und Zielsetzung fächerübergreifender Bildung wirft einmal mehr grundsätzlich die Frage danach auf, wie entsprechende Studienprogramme bzw. die darin zu ermöglichenden Lehr- und Lernprozesse zu gestalten sind. Um Antworten auf diese Frage zu finden, habe ich eine qualitative Analyse durchgeführt, die die empirische Grundlage für die vorliegende Theorie über komplementäre Bildung darstellt. Als Forschungsumfeld für diese Untersuchung wurde das *Komplementärstudium* am College der Leuphana Universität Lüneburg ausgewählt. Es steht exemplarisch für Studienprogramme, die am Ideal fächerübergreifender Bildung orientiert sind. Diese Auswahl wurde einerseits aus forschungspragmatischen Gründen⁵ getroffen, andererseits aufgrund des mit dem Komplementärstudium verfolgten Anspruchs, ein Studienelement *wissenschaftlicher Bildung* zu sein. Was von wem unter wissenschaftlicher Bildung verstanden wird, gehört in den zu klärenden Fragebereich, weshalb dieser Anspruch hier nur umschrieben werden kann. Im Gegensatz zu vielen anderen fächerübergreifenden Studienprogrammen an deutschen

⁴ Es gibt verschiedene Möglichkeiten *Begriff* zu definieren. Im Folgenden wird darunter ein sprachlicher Ausdruck (Wort, Zeichen) verstanden, mit dem ein Beobachter einen bestimmten Vorstellungsinhalt bezeichnet. In der Grounded Theory werden *Begriff* und *Konzept* synonym zur Bezeichnung von „verallgemeinernden Sprachausdrücke[n] für spezifische empirische Phänomene“ verwendet. Die genannten Termini werden „auch als Sammelbezeichnung für ‚Kodes‘ und ‚Kategorien‘ angesehen“ (Breuer 2010, 74).

⁵ Meine Doppelrolle als Forscherin und Akteurin im Feld wird hinsichtlich der diesbezüglichen epistemologischen und methodischen Voraussetzungen in Kapitel 3.1 reflektiert.

Universitäten enthält das Programm des Komplementärstudiums keine „wissenschaftsfernen“ Angebote, wie z.B. anwendungsorientierte Software- oder Sprachkurse. Das Komplementärstudium ist nicht auf ein breites Publikum, sondern allein auf die studentische Zielgruppe ausgerichtet und als verpflichtender Bestandteil des Bachelorstudiums nicht losgelöst vom Kontext des gesamten Studienmodells zu betrachten.

Das Bachelorstudium am Leuphana College, der so genannte *Leuphana-Bachelor*, setzt sich aus den Studienbestandteilen Major und Minor (Haupt- und Nebenfach), dem Leuphana-Semester und dem Komplementärstudium zusammen und umfasst 180 Credit-Points (CP). Neben zwei Fachmodulen belegen die Studienanfänger*innen aller Disziplinen im Leuphana-Semester drei fächerübergreifende Module, in denen sie an wissenschaftliches Denken und Arbeiten herangeführt werden. Das Komplementärstudium wird ab dem zweiten bis zum sechsten Semester parallel zu Major und Minor studiert. Hier können Studierende aus einem bis zu 140 Lehrveranstaltungen pro Semester umfassenden Angebot wählen, welches sich über 12 Module verteilt, von denen sechs verschiedene belegt werden müssen, was 30 CP entspricht.⁶ Die Module ergeben sich aus einer Matrix von vier Perspektiven und drei Herangehensweisen. Die Perspektiven repräsentieren die Wissenschaftsgebiete⁷ Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften sowie einen vierten Bereich, der als „Inter- und transdisziplinäre Wissenschaften“ ausgewiesen ist. Jede Perspektive ist in drei Herangehensweisen unterteilt, durch die der didaktische Schwerpunkt einer Lehrveranstaltung als medialitätsorientiert⁸, methodenorientiert oder praxisorientiert markiert wird.⁹

⁶ Im deutschlandweiten Vergleich weist es mit 30 von 180 Credit-Points eine sehr umfassende curriculare Verankerung auf.

⁷ Diese Einteilung orientiert sich an der Fachsystematik, wie sie die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG 2021) verwendet.

⁸ Damit ist ein traditionell an der Arbeit mit Texten und sonstigen medialen Informationsquellen wie (bewegten) Bildern, Objekten, Artefakten etc. orientierter Zugang gemeint.

⁹ Die auf der Leuphana-Website (2021a) beschriebene Struktur ist das 2015 erzielte Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, in den zahlreiche Akteure unterschiedlichster Statusgruppen eingebunden waren. Davor setzte sich das

Die Beschränkung des Untersuchungsbereiches auf nur ein einzelnes fächerübergreifendes Studienprogramm findet ihre Begründung darin, dass der Forschungsfokus nicht auf der Vielfalt der Ausprägungsformen fächerübergreifender Bildungsangebote liegt, sondern auf der Mannigfaltigkeit der Wahrnehmungen ein und desselben Phänomens. So lautet die Fragestellung, welche die qualitative Analyse mit der erarbeiteten Theorie verbindet: *Wie wird ein fächerübergreifendes Bildungsangebot wahrgenommen und was liegt den Bewertungen dieses Phänomens zugrunde?* Diese Frage beschränkt sich nicht auf die Offenlegung der Kriterien, welche die Beurteilenden zur Bewertung anlegen. Vielmehr weist sie über die Ebene der Wahrnehmungsinhalte hinaus, indem sie die Wahrnehmungsweise der Wahrnehmenden in den Blick nimmt. Damit gerät der Wahrnehmende und Beurteilende als Beobachter¹⁰ selbst ins Zentrum der Betrachtungen.

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach fächerübergreifender Bildung braucht als Fundament ein geklärtes Verständnis von Bildung. „Was ist Bildung?“ lautet der Titel einer von Heiner Hastedt (2012) herausgegebenen Textanthologie, in der er – an der klassischen Bildungsphilosophie orientiert – Bildung einleitend „vor allem als Selbstbildung und die möglichst harmonische Entwicklung der ganzen Person“ (2012, 7) definiert. Doch wenn Bildung vor allem Selbstbildung ist, stellt sich die Frage: „Was ist das Selbst?“

Komplementärstudium aus sechs Perspektiven zusammen, bei deren Benennung von einer Orientierung an Wissenschaftsgebieten und Disziplinen bewusst abgesehen worden war. Die Perspektivenbezeichnungen lauteten: Methoden & Modelle, Kunst & Ästhetik, Sprache & Kultur, Verstehen & Verändern, Projekte & Praxis sowie Natur & Technik.

¹⁰ Der Begriff „Beobachter“ steht im generischen Maskulinum, da es sich um ein Abstraktum handelt, zugleich dient er der Anonymisierung der Aussagen im dritten Kapitel. Ebenso handhabe ich Abstrakta, die im direkten Zusammenhang mit *Beobachter* verwendet werden, wie z.B. der *Wahrnehmende*, der *Beurteilende*, der *Erkennende* sowie die Formulierung *Beobachtungstyp*, die für eine von Personen unabhängige und damit auch geschlechtsneutrale Klassifikation einer Haltung steht. Darüber hinaus wurde eine gendergerechte Schreibweise mit dem Gendersternchen (*) gewählt, dort, wo möglich, auch ein geschlechtsneutraler Plural. An einzelnen Stellen wurden Begriffe mit historischem Hintergrund („Wissenschaftler“) oder im Interesse der Leserlichkeit Komposita wie „Forscherpersönlichkeit“ nicht angepasst.

Im Zentrum der klassischen Bildungstheorie steht die Selbstbildung des Individuums. Das Ideal der Bildung, wie u.a. von Humboldt und Herder geprägt, beziehe sich – so Hastedt – auf die „Entwicklung der ganzen Person“ (2012, 11), die Steigerung der Individualität (die nicht als Gegensatz zu einer überindividuellen Verbindlichkeit zu denken sei), und beinhalte den Gedanken von Wachstum durch Entfremdungsüberwindung und als Ausgleich der anthropologischen Bedürftigkeit des Mängelwesens Mensch (2012, 11–14). Bildung als Selbstbildung wird von dem seine Möglichkeiten entwickelndem Individuum gedacht, das sich gegenüber der Welt öffnet und letztlich selbst darüber entscheidet, ob ihm die von außen kommenden Erfahrungen zum Bildungsanlass werden oder ohne Folgen bleiben (2012, 10). Das zentrale Merkmal der Selbstbildung ist Hastedt zufolge von „Bildung in speziellen Institutionen“ und der „Bildung der Menschheit“ zu unterscheiden (2012, 9–10). Mit dieser Unterscheidung wird die sich selbst bildende Person vom kollektiven Selbst der Menschheit geschieden, so als bezöge sich *Selbst* per Definition auf ein Individuum. Obwohl Hastedt betont, dass in den klassischen Bildungstheorien mit der Formulierung von der „ganzen Person“¹¹ ein organistisches Leitbild verfolgt wurde (2012, 11), argumentiert er:

Werden Bildungsinstitutionen zu Ausbildungsstätten, dann kann der Bildungsgedanke nur über Selbstbildung neu an Stärke gewinnen (will man die erkenntnistheoretisch mysteriöse Bildung der Menschheit als nicht greifbare Kollektivinstanz gar nicht ins Gespräch bringen). (2012, 10)

Die Herausforderungen unserer Zeit machen es meiner Ansicht nach jedoch erforderlich, die „Menschheit als nicht greifbare Kollektivinstanz“ in den Blick zu nehmen. Überdenkt man die Frage nach dem *Selbst*, eröffnet das Bildungsideal ganzheitlicher (Selbst-) Bildung, welches bis heute unser Verständnis von Bildung im Gegensatz zu einer Ausbildung prägt, neue Gestaltungsmöglichkeiten im Bildungskontext. Der Fokus der vorliegenden Untersuchung ist

¹¹ In seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ spricht Wilhelm von Humboldt allerdings nicht von der ganzen Person, sondern dem „ganzen Wesen“ (1986, 34, 36), was als Indiz dafür gelten kann, dass Humboldt ‚Individuum‘ nicht mit ‚Person‘ gleichsetzt.

auf fächerübergreifende Studienprogramme an Universitäten gerichtet, die als Angebote *wissenschaftlicher* „Bildung in speziellen Institutionen“ (Hastedt 2012, 9) konzipiert sind.¹²

Institutionell verankerte Bildungsangebote spiegeln idealerweise einen kollektiven Konsens darüber, was unter Bildung verstanden wird. An den Konflikten über etablierte Studienpraktiken kann abgelesen werden, wo das kollektive Bildungsverständnis an die Grenzen der Konsensfähigkeit stößt. Die Grenze, welche ich als die entscheidende Konfliktlinie in der Auseinandersetzung um fächerübergreifende Bildung interpretiere, verläuft zwischen einem *Selbstverständnis als äußerer* und als *innerer Persönlichkeit* (Jung 1995, 500). Das *Selbstverständnis als innere Persönlichkeit* kann die Vorstellung der an einen Körper gebundenen, personalen Identität übersteigen und das *Selbst* als „kollektiven Menschen“ (Jung 1998, 94) imaginieren. Letztlich verweist diese Konfliktlinie auf die seit jeher mit Bildungsfragen eng verbundene Frage nach dem Menschen.

„Die Frage: Was ist der Mensch?, ebenso die Aufforderung, sich selbst zu erkennen, ist uralte“, lautet der erste Satz der 1965 erschienen Abhandlung *Integrale Anthropologie und Kybernetik*, in welcher sich der Psychologe Kurt Strunz vor einem systemtheoretischen Hintergrund für eine integrale philosophisch-anthropologische Bildung einsetzt. Mit seiner bereits im Untertitel formulierten Aufforderung „zur anthropologischen Besinnung auf zahlreichen Lehrgebieten“ regt er zu einer produktiven Skepsis gegenüber fachwissenschaftlich *einseitigen* Lösungen des anthropologischen Problems an (1965, 10).¹³ *Integral* kann hier im Sinne der Integration

¹² Die Frage, ob oder unter welchen Bedingungen Bildungsangebote dem Individuum tatsächlich zum Bildungsanlass werden können, wird vor einem systemtheoretischen Hintergrund unter der Fragestellung erörtert, was unter „Erkenntnis“ verstanden werden kann. In Anschluss an Maturana und Varela (1987, 35) wird eine Position vertreten, von der aus Erkenntnis als *effektive Handlung* definiert wird.

¹³ Wobei Strunz fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen vor Augen hat, bei denen die Frage nach dem Menschen nur unter einem Teilaspekt erfolgt, „[...] dem exakt-naturwissenschaftlichen, dem biologischen, dem geisteswissenschaftlichen, dem soziologischen, dem theologischen. Solche *Einseitigkeiten* sind in den Fachdisziplinen nicht zu vermeiden, und sie sind, vom pädagogischen Sinn der Schularbeit und vom Bildungsauftrag der Universität aus gesehen,

zahlreicher Perspektiven auf den Menschen verstanden werden, auch wenn Strunz (1965, 10) explizit darauf hinweist, dass es nicht das Ziel sein kann, bei der Behandlung der anthropologischen Frage abgeschlossene Vollständigkeit erreichen zu wollen. Dies gelte insbesondere auch hinsichtlich der integrativen Aufgabe pädagogischer Arbeit, die er vor allem darin sieht, Studierende wie auch Experten dazu anzuregen, „ihr Fachwissen mit den Fragen und Antworten zu integrieren, die aus ganz anderen Wissens- und Lebensgebieten stammen“ (1965, 10; Hervorh. i. O.).

Daran wird deutlich, dass einer fachwissenschaftlichen *Einseitigkeit* mit dieser Konzeption Perspektivenvielfalt gegenübergestellt wird als einem nicht abschließbarem Prozess der Integration von Erfahrungen, welche sowohl aus anderen disziplinären wie auch aus lebensweltlichen Kontexten stammen. Unter dem Schlagwort *integrale Bildung*¹⁴ finden sich im Umfeld der Bildungs- und Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren zunehmend Publikationen¹⁵, die sich auf Jean Gebser und seine Theorie vom integralen Bewusstsein beziehen.¹⁶ Einen expliziten Zusammenhang

auch ungefährlich, sofern sich der Fachvertreter immer bewusst ist und [...] darauf hinweist, daß seine Art, Menschen zu sehen, eben nur eine spezielle ist und dass die Verabsolutierung solche Erkenntnisse, sogar schon die allzu einseitige Akzentuierung seines Aspektes zu einer Verzerrung des Menschenbildes führt“ (1965, 17; Hervorh. C. S.).

¹⁴ Auch wenn hier an viele Konzepte angeknüpft wird, auf die sich auch die integrale Bewegung in ähnlicher Form bezieht, wird von der Verwendung des Terminus *integral* zur Bezeichnung der erarbeiteten Bildungskonzeption abgesehen.

¹⁵ Unter anderem eine von Daniela Michaelis herausgegebene Schriftenreihe zur Integralen Pädagogik (<https://www.ibidem.eu/de/reihen/gesellschaftspolitik/integrale-paedagogik.html>) sowie Reinhard Fuhr/ Heinrich Dauber „Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz“, 2004 und Internetforen, z.B. <https://www.integralesforum.org/dabei-sein/integrale-initiativen-themen-und-projekte/4952-integrale-paedagogik> (letzter Aufruf Juli 2021).

¹⁶ Zahlreiche dieser Arbeiten nehmen auch nur Bezug auf Ken Wilber, dem einflussreichsten zeitgenössischen Autor dieser Bewegung. Wilber hat seine Theorie jedoch u.a. auf Gebasers Ideen, insbesondere seine Konzeption einer integralen Bewusstseinsstruktur, aufgebaut. Auch wenn Wilber in wissenschaftlichen Fachkreisen umstritten ist, trägt er mit seinen Publikationen wesentlich zur Auseinandersetzung mit Fragen nach der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins im Kontext von Bildungsfragen und zur Integration theoretischer Ansätze unterschiedlichster Wissenschaftsgebiete – u.a. der Theorie von Gebser – bei.

zwischen Gebasers Theorie und der Beziehung zwischen dem „Phänomen des Bewusstseins und einer damit verbundenen Geistes- oder sogar Haltungsschulung“ stellt Jürgen Elsholz (2013, 9) in *Bildung und Bewusstsein* her.

An die Bildungskonzeptionen der genannten Autoren wird hier insofern angeknüpft, als dass Bildung ebenfalls unter den Gesichtspunkten der Integration unterschiedlicher Perspektiven auf den Menschen und als eine Frage der Bewusstseinsentwicklung verhandelt wird. Die mit Elsholz (2013) angesprochene „Haltungsschulung“ wird als *ganzheitliche Bildung der Beobachtungshaltung* zum Inbegriff dessen, was ich als *komplementäre Bildung* bezeichne.¹⁷ Unter *Haltung* ist dabei die Haltung des Beobachters zu verstehen, die er sich selbst und der Welt gegenüber einnimmt. Durch die Bewusstmachung der eigenen Beobachtungshaltung und einer methodischen Reflexion der beobachtend hervorgebrachten *Welt- und Selbstverhältnisse* (Koller 2018) steuert komplementäre Bildung der mit Strunz (1965) angesprochenen Gefahr einer einseitigen Perspektive auf den Menschen entgegen. Im Rahmen der hier vorgestellten Konzeption komplementärer Bildung meint *Perspektivenwechsel* einen bewusst vorgenommenen Wechsel der Beobachtungshaltung zur Einübung komplementärer Welt- und Selbstverhältnisse im Studium. Dabei geht es wohlgerne um die Veränderung der Perspektive des Beobachters auf die Welt und sich selbst, nicht nur als Person, sondern auch als kollektives Wesen. *Komplementär* im Sinne von „sich ergänzender Polarität“ (Gebser 1978, 299) steht einerseits für das Verhältnis zwischen zwei unterschiedlich ausgerichteten Beobachtungseinstellungen (*introvertiert* vs. *extravertiert*, vgl. Kap. 4) und andererseits für die kompensatorische Dynamik (Jung 1995, 2–4) zwischen unterschiedlichen menschlichen Grundbedürfnissen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund erfolgt die qualitative Analyse von Aussagen, die in Bezug auf das fächerübergreifende

¹⁷ Das Konzept der Komplementarität spielt im Bildungsdiskurs bisher kaum eine Rolle. Eine explizite Bezugnahme erfährt es in einem Text von Jongebloed (2003), der trotz seines Verweises auf die Quantenphysik eine binäre Gegenüberstellung von Theorie vs. Praxis wählt, die sich mit der hier erarbeiteten Theorie als inkompatibel erwiesen hat.

Studienprogramm *Komplementärstudium* am College der Leuphana Universität getroffen wurden. Diese Aussagen werden als sprachlich verfasste Beschreibungen eines Phänomens behandelt, welche ein Beobachter von einem wahrgenommenem Objekt hervorbringt, und im Anschluss an Maturana und Varela (1987, 223) als *semantische Beschreibungen* definiert. Um den erkenntnistheoretisch relevanten Unterschied zwischen *Objekt* und *durch Beobachtung hervorgebrachtes Objekt* zu verdeutlichen, nutze ich für letzteres die Bezeichnung *Gegenstandsbild* oder in Anlehnung an C. G. Jung (1972; 1995) den Begriff *Imago* (Pl.: *Imagines*).

In den semantischen Beschreibungen und den darin enthaltenen heterogenen Bewertungen des Komplementärstudiums spiegeln sich die Schwierigkeiten, die hinsichtlich der Frage nach der Gestaltung dieses fächerübergreifenden Studienprogramms auftreten. Die Meinungen über das Komplementärstudium gehen nicht nur unter den Studierenden weit auseinander. Auch von Vertreter*innen anderer universitärer Statusgruppen wird dieser Studienbestandteil sehr unterschiedlich bewertet. Der untersuchte Textkorpus enthält u.a. Aussagen von Professor*innen, internen und externen Lehrbeauftragten sowie Mitarbeiter*innen aus Bereichen der akademischen Verwaltung, u.a. den Studiendekanaten der Fakultäten, der Studienberatung, dem Qualitätsmanagement sowie der Marketingabteilung. Die Analyse der Gegenstandsbilder des Komplementärstudiums macht deutlich, dass im untersuchten Diskurs sehr unterschiedliche Konzepte von Bildung und Studium kursieren.

Der sich in diesem Datenmaterial abzeichnende Dissens wird als Widerstreit darüber interpretiert, welcher Zweck mit fächerübergreifenden Bildungsangeboten verfolgt werden sollte bzw. durch welche Praktiken die Erkenntnisfähigkeit Studierender gefördert werden kann. Die Analyse lässt im Ergebnis hinter dem monolithischen Bildungsbegriff vier unterschiedliche Konzepte von Erkenntnis hervortreten. Damit rückt Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit als übergeordnetes Bildungsziel in den Blick. Der Argumentation von Maturana und Varela (1987, 35) folgend, wird Erkenntnis als eine durch den Beobachter getroffene Bewertung von Verhalten als *angemessen* bzw. *effektiv* aufgefasst. Aus der Bestimmung von

Erkenntnisbefähigung als übergeordnetem Studienziel ergab sich die Leitfrage der Datenanalyse¹⁸, die lautet: *Welche Praktiken bewertet ein Beobachter im Studienkontext als angemessen/effektiv und was empfindet er als störend/ineffizient?*

Die eingangs aufgeworfene Frage nach dem *Selbst* im Kontext wissenschaftlicher Bildung wird von Daston und Galison (2007) als eine Frage der Habitualisierung spezifischer Verhaltensweisen in einem institutionellen Kontext thematisiert, die zur Herausbildung einer spezifischen, kollektiv geteilten Beobachtungshaltung führt. Am Beispiel von Objektivität verdeutlichen sie, wie sich die gezielte Einübung von Beobachtungspraktiken, die als wissenschaftlich gelten, auf das Selbstverhältnis des Beobachters auswirken. Anhand der von ihnen getroffenen Unterscheidung in *Praktiken der Welterkenntnis* und *Selbst-Techniken* (2007) kann gezeigt werden, wie sich diese Praktiken gegenseitig bedingen und auf das sich im Studium bildende *wissenschaftliche Selbst* auswirken. Vor diesem Hintergrund rückt die von Hastedt (2012, 9) als „Bildung in speziellen Institutionen“ von Selbstbildung unterschiedene Dimension von Bildung wie die Rückseite der Medaille wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Hochschulpädagoge Ludwig Huber¹⁹ (1991) äußert sich folgendermaßen zur sozialisierenden Rolle institutioneller Bildung:

Wenn – wie zumeist – ‚Bildung durch Wissenschaft‘ emphatisch gebraucht wird, um die Einforderung einer pädagogischen Verantwortung der Universität über das Treiben und Vermitteln von Wissenschaft hinaus abzuwehren, dann wird implizit (ohne diesen Begriff) auf einen selbständigen nicht intentional zu steuernden Prozeß der Sozialisation durch Wissenschaft gesetzt. Dieser findet zweifellos statt ... (Huber 1991, 198)

¹⁸ Die analytische Leitfrage hat sich aus der Datenanalyse ergeben. Wie bei dem Fernsehquiz „Jeopardy!“ (M. Richards 1984) ging es im Prozess des Kodierens darum, die Frage zu finden, auf welche all die semantischen Beschreibungen der Beobachter Antworten darstellen. Erst vor dem Hintergrund der entsprechenden Theorien konnte die Frage in dieser Form formuliert und die gebildeten Codes und Kategorien als unterschiedliche Antwort-Cluster darauf interpretiert werden.

¹⁹ Ludwig Huber hat dieses Forschungsprojekt bis zu seinem Tod im Jahr 2019 beratend unterstützt.

Das durch Hubers Forschung wesentlich geprägte und beförderte hochschuldidaktische Format des „Forschenden Lernens“, mit dem er sich für eine „intentionale“ („hochschulpädagogische“) Intervention stark gemacht hat, steht in der Tradition Wilhelm von Humboldts. Huber (1991, 194) grenzt sich ab von einem Bildungsverständnis, das „an ein so oder so beschriebenes Quantum bestimmter Kenntnisse gebunden“ ist, indem er ausdrücklich darauf hinweist, dass mit der Formulierung „Bildung durch Wissenschaft“ (Wissenschaft wohlgermerkt im Singular) nur eine die Einzelwissenschaften durchdringende Fragestellung gemeint sein kann oder „auf der Seite des Subjekts, eine bestimmte Fragehaltung“, die sich als „Disposition der Erkenntnissuche“ geformt und bewährt hat. Die Haltung, welche die Universität als Bildungsinstitution fördern soll, versteht Huber unter Verweis auf Schleiermachers „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“ aus dem Jahr 1808 als „das Vermögen, selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen“ (zitiert in 1991, 194). Als einen möglichen Ort für die Bildung einer auf Selbstreflexivität (1991, 196) und zweckfreies Forschen (1991, 195, 198) gerichteten Haltung, benennt Huber „fächerübergreifende Studien [...] – ein neu zu konzipierendes, nicht traditionalistisches, sondern problemorientiertes und reflexives studium generale“ (1991, 199).²⁰

An Huber anknüpfend frage ich, was die Entstehung einer wissenschaftlichen Haltung im Sinne von Bildung, „in der objektive Ansprüche des Kulturbereichs, hier der Wissenschaft, und subjektive der Person miteinander vermittelt sind“ (1991, 196), wahrscheinlicher macht. Als richtungsweisend für einen auf diese Frage zielenden Forschungsansatz benennt Huber (1991) zum einen drei Dimensionen der humboldtschen Forderung nach Selbstreflexion (Wissenschaft als Erkenntnismodus, Selbstreflexion des Subjekts, Reflexion auf das Allgemeinwohl): So wie Bildung nicht losgelöst vom Subjekt der Bildung (dem sich Bildenden) zu denken ist,

²⁰ Huber schneidet in diesem Kontext auch die Frage an, ob ein solcher Ort, welcher Raum für Selbstreflexivität, Muße zum Nachdenken und Freiheit zum Erfinden (1991, 195) gewähren kann, in unserer Gesellschaft paradoxerweise zum obligatorischen Studienbestandteil gemacht werden muss, um einem solchen Freiraum seine Existenzberechtigung zu verleihen (1991, 199).

könne *Selbstbildung* im humboldtschen Sinne nicht ohne Rückbezug auf den Begriff der Menschheit und deren „Ausbildung [...] als ein Ganzes“ (Humboldt 1986, 32) erfolgen.²¹ Zum anderen betont Huber die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Aspekten menschlicher Existenz, die auf die *systemische* Ebene verweisen, wie „kognitive Dissonanzen“, „Fragen der emotionalen Klärung der Persönlichkeitsentwicklung (z.B. Ambiguitätstoleranz) und der Habitusbildung“ (1991, 196). Hubers Überlegungen werden im Folgenden insofern berücksichtigt, als dass die Frage nach dem Menschen bzw. danach, was (und von wem) unter *Selbst* verstanden wird, als Orientierungspunkt bezüglich der Frage nach der Gestaltung fächerübergreifender Studienprogramme immer präsent bleibt.

Damit rückt die „menschliche Doppelsexistenz“ (Köppl 2017, 81) ins Zentrum der theoretischen Betrachtungen: Der Mensch agiert sowohl als *bewusstes Subjekt* wie auch als *Lebewesen*, das *bewusste und unbewusste Mechanismen* zur Aufrechterhaltung seiner biologischen und sozialen Überlebensfunktionen nutzt. Beobachtung, im umfassenden Sinn von Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, erfolgt nicht ausschließlich als bewusster Prozess. Im Gegenteil erhält sich das Lebewesen Mensch überwiegend durch unbewusst ablaufende Regulationsmechanismen am Leben, deren Funktion darin besteht, Werte in einem homöostatischen Bereich zu erhalten. Das Prinzip des Werterhalts wirkt nicht nur auf der – von mir als *systemisch* bezeichneten – Ebene der automatischen Homöostase. Auch in den Werturteilen, die wir auf der Verstandesebene treffen und als Meinungen äußern, spiegeln sich Bedürfnisse, die auf ein effektives Lebensmanagement auf einer soziokulturellen Ebene gerichtet sind.

Den engen Zusammenhang zwischen der Bedürfnissteuerung eines lebenden Systems und seinen Bewertungen verdeutlicht das Ergebnis der vorgenommenen Datenanalyse: Vier Grundbedürfnisse erweisen sich als die Schlüsselkategorien des untersuchten

²¹ Denn die Aufgabe des Individuums sieht Humboldt darin, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (1986, 34).

Diskurses. Entlang der methodischen Vorgehensweise der Grounded Theory wurde anhand des Datenmaterials ein Kodiersystem entwickelt²², das die systematische Einteilung in vier typische Diskurspositionen ermöglicht. Diese Diskurspositionen sind als typische Beobachtungshaltungen zu verstehen, die ein Beobachter gegenüber dem Komplementärstudium einnehmen kann. Jede Diskursposition versammelt typische Aussagen, deren Gemeinsamkeit in der Ausrichtung auf ein je spezifisches Bedürfnis liegt. Diese Bedürfnisse können in handlungsleitende Studienmotive übersetzt werden, aus denen sich ablesen lässt, was ein Beobachter als erkenntnisförderndes Verhalten (angemessene Studienpraxis) bewertet.

Zur Erklärung der Diskursdynamik wird die systemisch bedingte Polarität von Bedürfnissen herangezogen, aus der sich auf der semantischen Ebene ein Muster von vielfältigen dualistischen Gegensätzen ergibt. Die datenbasiert nachgewiesenen bipolaren Spannungsverhältnisse auf der Diskursebene werden im Anschluss an Hans-Peter Dürr (2016) und C. G. Jung (1972; 1995) als Ausdruck eines komplementären Verhältnisses zwischen zwei grundlegend verschiedenen Beobachtungshaltungen (extravertierte und introvertierte Einstellung) interpretiert.²³ Eine mit dem Ziel der Welterkenntnis bewusst eingeübte wissenschaftliche Beobachtungshaltung kann zu einer habitualisierten extravertierten Einstellung führen, welche sowohl das Weltverhältnis als auch das Selbstverhältnis des Beobachters prägt.²⁴

In einem Ausblick wird eine Konzeption für das Komplementärstudium am Leuphana College vorgestellt, in welche die

²² Unter Verwendung des speziell für die computergestützte qualitative Daten- und Textanalyse entwickelten Programms ATLAS.ti.

²³ Die in Kapitel 3 dargestellte Datenanalyse bezieht sich *nicht* auf Individuen. Vielmehr wird Jungs (1972; 1995) theoretische Unterscheidung zwischen Extraversion und Introversion auf die erarbeiteten Diskurspositionen und damit auf typische Beobachtungshaltungen, die der einzelne Beobachter vorübergehend einnehmen kann, angewendet.

²⁴ Damit ist *nicht* gemeint, dass Wissenschaftler*innen per se dem extravertierten Typus zuzurechnen sind. Jedoch korrespondiert die von Wissenschaftler*innen eingenommene Beobachtungshaltung mit einer extravertierten Einstellung, wenn sie im Zuge ihrer wissenschaftlichen Suche nach objektiver Welterkenntnis einseitig auf das Objekt fokussieren.

dargestellten Überlegungen als konkrete Vorschläge zur Neugestaltung dieses fächerübergreifenden Studienprogramms eingeflossen sind. Die Aufgabe komplementärer Bildung sehe ich in der gezielten Anleitung zum Perspektivenwechsel als einer Selbst-Technik, die einer einseitigen Beobachtungshaltung entgegensteuert. Die Bewusstmachung der eigenen Beobachtungshaltung gegenüber spezifischen Gegenstandsbildern dient der Reflexion dadurch hervorgebrachter Welt- und Selbstverhältnisse und eröffnet Möglichkeiten für ihre Transformation.

Kapitel 1: Komplementäre Bildung – Begriffliche Rahmung einer datenbasierten Theorie

Im Zentrum der Untersuchung stehen semantische Beschreibungen des fächerübergreifenden Komplementärstudiums am Leuphana College. Deshalb rückt gleich zu Beginn der Beobachter als „Lebewesen-in-der-Sprache“ in den Fokus. Im Anschluss an die biologisch begründete Erkenntnistheorie von Maturana und Varela (1987) wird das *erkennende* Tun des Beobachters als Hervorbringung von Realität verstanden, wobei betont wird, dass „alles menschliche Tun sich im In-der-Sprache-Sein abspielt“ (1987, 267). *Realität* steht dabei für subjektgebundene Konstrukte, welche durch ihre interpersonelle Abstimmung den Charakter des Realen, d.h. eine vom Beobachter unabhängige Existenz, bekommen (Ludewig 1987, 13–14). Erkenntnis wird als *effektive Handlung* definiert, „die es einem Lebewesen in einem bestimmten Milieu erlaubt, seine Existenz darin fortzusetzen, indem es dort seine Welt hervorbringt“ (Maturana und Varela 1987, 36). Damit wird die Identität von Erkennen und Handeln postuliert, was Konsequenzen hat in Hinsicht darauf, was unter Kognition¹ verstanden wird, weil „[w]as immer wir in irgendeinem Bereich tun, sei es etwas Konkretes wie das Gehen oder etwas Abstraktes wie philosophische Reflexion, bezieht unseren gesamten Körper mit ein“ (Maturana und Varela 1987, 267). Der Mensch gerät dadurch in seiner Doppexistenz als Lebewesen und als Subjekt in den Blick. Zur Differenzierung dieser beiden Betrachtungsebenen wird im Folgenden zwischen einer *systemischen* und einer *semantischen* Ebene unterschieden.

Vor dem damit vorausgesetzten Hintergrund erfolgt die Annäherung an das Komplementärstudium, indem die semantischen Beschreibungen als sprachlich strukturierte Verhältnisse eines Beobachters zu diesem Phänomen aufgefasst werden. Entsprechend

¹ Vgl. Kapitel 1.4, Abschnitt Kognition und Emotion: Informationsverarbeitung im gleichen Modus

geht es bei der Analyse der untersuchten Aussagen um die Offenlegung der zugrundeliegenden begrifflichen Ordnungssysteme, derer sich die Beobachter bedienen, um ihre Beobachterrealität hervorzubringen. Im Folgenden wird durch die Einführung des Bildungsbegriffs als einer den Begriffen *Erkenntnis* und *Viabiltät* übergeordneten Kategorie verdeutlicht, dass durch Beobachter vorgenommenen Bewertungen in einem komplexen Zusammenspiel der semantischen und der systemischen Ebene entstehen.

1.1 Begriffliche Ordnungssysteme als Interpretationsrahmen der Analyse

Um sich dem Themenbereich fächerübergreifender wissenschaftlicher Bildung zu nähern, empfiehlt es sich, zunächst danach zu fragen, was unter dem Referenzpunkt *Bildung* verstanden werden soll. Im Kontext der Bildungs- und Erziehungswissenschaften gibt es eine Vielzahl theoretischer Ansätze, die sich mit dieser Frage beschäftigen und zu unterschiedlichen Antworten kommen. Unter Verweis auf Ehrenspeck und Rustemeyer problematisiert Dieter Lenzen die „Unschärfe“ des Bildungsbegriffs, die dazu führt, dass er „begrifflich eine Differenz [fixiert], die mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt“ (1997, 950) werden kann. Lenzen zufolge begreift die Unbestimmtheitsdiagnose

Bildung als einen Begriff, wie er sich einem Beobachter darstellt, der, von außen kommend, die historisch-semantischen Facetten nicht nachvollzieht. Tut er das indessen, dann entpuppt sich der Bildungsbegriff weniger als indeterminiert denn als überdeterminiert. In ihm haben sich im historischen Verlauf zahlreiche semantische Elemente akkumuliert, von denen im konkreten Fall der Rede niemand weiß, ob sie überhaupt, ausnahmslos oder in welcher Selektion konnotiert werden. (1997, 951)

Durch die Separierung semantischer Schichten des Bildungsbegriffs² versucht Lenzen unterschiedliche Bedeutungsebenen

² Was Daston und Galison über das Ideal der wissenschaftlichen Objektivität schreiben, nämlich dass es sich „durch allmähliche Ablagerung und Erweiterung aus Praktiken historisch entwickelt“ habe, weshalb es nicht verwunderlich sei, dass seine „Struktur verworren“ und „nicht kristallklar“ ist, lässt sich m.E. auch auf den Bildungsbegriff übertragen. Weder Objektivität noch Bildung sind als

einzelnen in den Blick zu bekommen. Auf dieser Basis will er prüfen, ob der Begriff der Selbstorganisation bzw. Autopoiesis³ oder Emergenz (SAE) als „Beschreibungsterminus für die Humanontogenese“ Chancen hat, den in seinen Augen für eine wissenschaftliche Verwendungsweise ungeeigneten Bildungsbegriff abzulösen (1997, 951). Lenzen arbeitet zunächst folgende vier Bildungsdimensionen ausführlich heraus: 1) Bildung als individueller Bestand, 2) Bildung als individuelles Vermögen, 3) Bildung als individueller Prozess und 4) Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung (1997, 951–56). Diese vier Dimensionen können Lenzen zufolge alle durch den Alternativbegriff der *Autopoiesis* abgedeckt werden. Er weist aber auch darauf hin, dass der Bildungsbegriff mehr als diese vier Dimensionen umfasst und hinterfragt ganz gezielt „das Verständnis von Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ (Lenzen 1997, 956). In der Regel wird zwischen denjenigen unterschieden, deren Handeln darauf abzielt, andere zu bilden, und solchen, deren Handeln der eigenen Bildung dient. Lenzen zufolge, der sich insbesondere auf Niklas Luhmanns *Soziologische Aufklärung Band 6* von 1995 bezieht, ist diese Unterscheidung aus neurowissenschaftlicher und systemtheoretischer Perspektive aber nicht haltbar, weil „jede Aktivität des Organismus eine Tätigkeit ist, die die Hirnstruktur verändert. Aktivitäten, Handlungen, die nicht zugleich modifizierendes Denken sind, gibt es gar nicht“ (Lenzen 1997, 952).

Bildung wird nicht als Einfluss der Umwelt auf das System verstanden und Lernen nicht als „Übernahme“ einer Instruktion aus der Umwelt begriffen (Lenzen 1997, 956–57). Vielmehr stellen

abstrakte, zeitlose und monolithische Begriffe zu verstehen. Würde man diese moralisch stark aufgeladenen historischen Formationen dennoch als Begriffe erfassen wollen, glichen sie weniger „einer Bronzeskulptur aus einem Guß“ als „einem improvisierten, aus schlecht passenden Teilen von Fahrrädern, Weckern und Dampfrohren zusammengelöteten Apparat“ (2007, 55).

³ Lenzens Position baut auf systemtheoretischen Annahmen auf. Er bezieht sich auf Maturana und Varela, u.a. auf eine Ausgabe von *Der Baum der Erkenntnis* aus dem Jahr 1991, sowie auf Luhmanns „Die Autopoiesis des Bewußtseins“, ein Text der 1995 in *Soziologische Aufklärung Band 6* erschien. Diese systemtheoretischen Grundannahmen sowie die Begriffe Autopoiesis, Selbstorganisation, Ontogenese und Phylogenese werden in Kapitel 2 ausführlich besprochen.